

**COLÉGIO PEDRO II**

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão  
e Cultura**

**Mestrado Profissional em Práticas de Educação  
Básica**

Mateus Marques da Cunha

**SAMBA DAS CRIANÇAS**

Uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino  
Fundamental

Rio de Janeiro  
2025



Mateus Marques da Cunha

## **SAMBA DAS CRIANÇAS**

Uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C972 Cunha, Mateus Marques da  
Samba das crianças : uma proposta de letramento racial crítico no ensino fundamental / Mateus Marques da Cunha. - Rio de Janeiro, 2025.  
  
138 f.  
  
Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.  
  
Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins.  
  
1. Relações étnico-raciais. 2. Letramento racial. 3. Educação antirracista. 4. Samba. 5. Ensino fundamental - Estudo e ensino. 6. Atividades lúdicas. 7. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III. Título.  
  
CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mateus Marques da Cunha

**SAMBA DAS CRIANÇAS:**

Uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovado em: 27/06/2025.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Rogério Mendes Lima  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dra. Tatiana Bezerra Fagundes  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2025

Dedico este trabalho ao meu querido avô José Marques, que não conseguirá ler esta dissertação finalizada em seu corpo físico, mas sei que continua me acompanhando e me guiando em outro plano, até a eternidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me possibilitar alcançar mais esse sonho e transformá-lo em realidade, me permitindo atingir o título de Mestre.

Agradeço à minha família, minha mãe Silvia, meu pai Adimildo e minhas irmãs Mayara e Mylena e, especialmente, à minha esposa Vivian e ao meu filho Micael. Nós sabemos de tudo por que passamos: noites em claro e diversas questões que poderiam ter impedido meu êxito, mas graças a eles, ao seu amor e ao apoio que me forneceram, consegui chegar até o fim.

Agradeço toda a equipe da Escola Municipal Anísio Teixeira que, desde 2019, me acolheu profissionalmente, me motivando a olhar para a educação de maneira diferenciada e esperançosa para um trabalho que possa construir uma sociedade melhor. Dentre todos esses profissionais que cruzaram meu caminho, e reconhecendo a grande valia de todos, faço um agradecimento especial à professora Joelma Oliveira que dividiu a árdua e gratificante função de “professorar” no decorrer desta pesquisa como parceira direta de trabalho em sala de aula.

Agradeço aos meus amigos de turma, carinhosamente autoproclamados como turma “Metaverso”, que me acompanharam por todo esse tempo. Depois de tantas histórias e conquistas conjuntas, surgiram amizades imprevisíveis – algumas até mesmo inimagináveis – que frutificaram em grandes parcerias. Um agradecimento especial às amigas de orientação que compartilharam das mesmas angústias e esperanças neste processo: Camila, Hebe e Monique.

Por último, mas não menos importante, agradeço também a todo o corpo docente do Colégio Pedro II, que durante todo este tempo nos encontrando pelas salas ou corredores, dentro ou fora da instituição, sempre nos dispuseram palavras de incentivo e motivação. Aproveito para mencionar aqui, a professora orientadora Aira Suzana Ribeiro Martins, por todo o processo de orientação desta dissertação e a disponibilidade da professora doutora Tatiana Bezerra Fagundes e do professor doutor Rogério Mendes Lima por participarem da minha banca como avaliadores e pelas grandes contribuições que trouxeram para enriquecer e potencializar todo o trabalho.

Muito obrigado a todos que fizeram parte dessa história, mencionados ou não, sintam-se humildemente homenageados por mim neste pequeno texto, representando a importância de vocês na conclusão dessa etapa tão importante na minha vida.

*Antes de me despedir  
Deixo ao sambista mais novo  
O meu pedido final  
Não deixe o samba morrer  
Não deixe o samba acabar  
O morro foi feito de samba  
De samba para gente sambar.*

(Edson Conceição e Aloísio Silva)

## RESUMO

CUNHA, Mateus Marques da. **Samba das Crianças**: Uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

A seguinte dissertação propõe a realização de uma intervenção que promova a valorização da cultura afro-brasileira para além de datas pontuais do calendário letivo, com vistas a uma educação antirracista, e buscou o aprofundamento de uma abordagem pedagógica para utilizar letras de samba para trabalhar essa temática de modo interdisciplinar. Considerando que o Letramento Racial Crítico (LRC) busca compreender os impactos que a raça e o racismo têm na sociedade, a pesquisa teve o objetivo geral de desenvolver estratégias e ações didático-pedagógicas para fomentar práticas de educação antirracista e de LRC na Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos do estudo foram: apresentar o conceito de Letramento Racial Crítico aos estudantes por meio de atividades reflexivas e lúdicas; trabalhar a história e cultura afro-brasileira consoante à Lei 10.639/2003, utilizando o gênero musical samba como tema gerador para aprofundar e aprimorar uma abordagem didático-pedagógica alternativa como estratégia de fomentar e fortalecer a educação antirracista já realizada na Escola Municipal Anísio Teixeira. Como produto educacional, a pesquisa propôs a elaboração de um glossário com expressões idiomáticas contidas em letras de samba, em forma de um *e-book*, no qual o elemento lúdico tem papel fundamental para sua construção e no desenvolvimento do LRC com os estudantes, incentivando que se tornem autores de suas histórias. Os fundamentos da pesquisa e o suporte teórico do Produto Educacional dialogam com Ferreira (2015), Schucman (2012), Pereira (2022), Ladson-Billings (1998), Soares (2009), Senna (2003), Quijano (2005), Almeida (2019), Grosfoguel (2018), Candau (2008), Gomes (2018), Moreira e Candau (2003, 2008), Fazenda (2010), Jupiasu (2006), Nicolescu (2000), Mussa e Simas (2023), Diniz (2016), Silva e Nogueira (2015) e Bardin (1977).

**Palavras-chave:** letramento racial crítico; educação antirracista; samba; ensino fundamental.

## ABSTRACT

CUNHA, Mateus Marques da. **Samba das Crianças**: Uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

This work proposes an intervention that aims to promote the appreciation of Afro-Brazilian culture beyond specific dates on the academic calendar, focusing on anti-racist education. To achieve this, the study sought to deepen a pedagogical approach that uses samba lyrics as an interdisciplinary tool to address this theme. Given that Critical Racial Literacy (CRL) seeks to understand the impacts of race and racism on society, the research's overall objective was to develop didactic-pedagogical strategies and actions to foster anti-racist education and CRL practices with 5th-grade elementary school students at the Municipal School Anísio Teixeira, in Niterói. Specifically, the study aimed to introduce the concept of CRL through reflective and playful activities and to explore Afro-Brazilian history and culture in accordance with Law 10.639/2003, using samba as a generative theme to enrich and deepen an alternative didactic-pedagogical approach. This strategy sought to support and enhance the anti-racist education already in place at the school. As an educational product, the research proposed the development of a glossary of idiomatic expressions found in samba lyrics, presented in the form of an e-book. In this e-book, playfulness serves as a central element both in its construction and in the development of CRL with students, encouraging them to become authors of their own stories. The theoretical framework and foundations of both the research and the educational product engage in dialogue with works by Ferreira (2015), Schucman (2012), Pereira (2022), Ladson-Billings (1998), Soares (2009), Senna (2003), Quijano (2005), Almeida (2019), Grosfoguel (2018), Candau (2008), Gomes (2018), Moreira and Candau (2003, 2008), Fazenda (2010), Jupiassu (2006), Nicolescu (2000), Mussa and Simas (2023), Diniz (2016), Silva and Nogueira (2015), and Bardin (1977).

**Keywords:** critical racial literacy; anti-racist education; samba; elementary school.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1 – Banner de anúncio e convite para a primeira edição do Samba das Crianças.</b>	22
<b>Figura 2– Apresentação exibida sobre a música "Feirinha da Pavuna".</b>	76
<b>Figura 3– Parte 1 da biografia de Jovelina exibida aos estudantes.</b>	77
<b>Figura 4– Parte 2 da biografia de Jovelina exibida aos estudantes.</b>	77
<b>Figura 5– Questões sobre a Pavuna.</b>	78
<b>Figura 6– Apresentação do bairro da Pavuna no mapa.</b>	79
<b>Figura 7– Dados demográficos da Pavuna (Parte 1).</b>	79
<b>Figura 8– Dados demográficos da Pavuna (Parte 2).</b>	80
<b>Figura 9– Foto de uma seção da Feirinha da Pavuna.</b>	81
<b>Figura 10– Questões sobre a imagem exibida.</b>	81
<b>Figura 11– Registros dos estudantes realizando a análise dos vegetais citados no samba.</b>	82
<b>Figura 12– Personificação da personagem "Dona Cebola".</b>	83
<b>Figura 13– Produção textual sobre a cebola.</b>	83
<b>Figura 14– Sensibilização sobre a palavra identidade, que nomeia o samba.</b>	85
<b>Figura 15– Biografia de Jorge Aragão.</b>	86
<b>Figura 16– Apresentação do samba "Identidade".</b>	86
<b>Figura 17– Questões de reflexão apresentadas para os estudantes.</b>	87
<b>Figura 18– Respostas de alguns estudantes para as questões anteriores.</b>	88
<b>Figura 19– Apresentação do vídeo e reportagem sobre um caso de racismo.</b>	89
<b>Figura 20– Questões geradoras sobre racismo e preconceito.</b>	89
<b>Figura 21– Respostas de alguns estudantes sobre suas percepções de racismo e preconceito.</b>	90
<b>Figura 22– Produções realizadas pelos estudantes com os trechos da música.</b>	91
<b>Figura 23– Apresentação de Dona Ivone Lara.</b>	92
<b>Figura 24– Apresentação do samba "Alguém me avisou".</b>	93
<b>Figura 25– Foto da roda do Samba das Crianças apresentada aos estudantes.</b>	93
<b>Figura 26 – Cartões produzidos com algumas expressões do samba “Alguém me avisou”.</b>	94
<b>Figura 27– Atividade realizada com algumas expressões do samba "Alguém me avisou".</b>	95
<b>Figura 28– Apresentação do samba "Estranhou o quê?".</b>	98

<b>Figura 29– Biografia de Moacyr Luz.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 30– Apresentação do samba e tópicos de discussão.....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 31– Orientações para construção dos termos para o glossário. ....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 32– Produções realizadas para composição do glossário.....</b>	<b>101</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados referentes à revisão de literatura no portal SciELO. ....	30
Tabela 2 – Dados referentes à revisão de literatura no portal Periódicos CAPES. ....	30
Tabela 3 – Dados referentes à revisão de literatura no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. ....	31
Tabela 4 – Músicas selecionadas para as atividades da pesquisa.....	65
Tabela 5 – Planejamento de atividades desenvolvidas com cada samba.....	66
Tabela 6 – Lista de palavras e expressões pré-selecionadas para as atividades propostas para a música “Alguém me Avisou”, de Dona Ivone Lara.....	96
Tabela 7 – Transcrição das respostas da autodeclaração étnico-racial. ....	105
Tabela 8 – Transcrição das respostas iniciais a questão geradora 01.....	106
Tabela 9 – Transcrição das respostas a questão geradora 02. ....	106
Tabela 10 – Transcrição das respostas finais a questão geradora 01.....	107
Tabela 11 – Transcrição das respostas a avaliação final das atividades.....	108
Tabela 12 – Percepção racial de si (Autoimagem). ....	109
Tabela 13 – Pré-análise da Primeira Resposta à Questão Geradora 01. ....	109
Tabela 14 – Análise Categorical da Primeira Resposta das Crianças.....	110
Tabela 15 – Pré-Análise da Segunda Resposta à Questão Geradora 01.....	112
Tabela 16 – Análise Categorical da Segunda Resposta das Crianças.....	112
Tabela 17 – Cruzamento: Compreensões de Racismo × Autodeclaração Étnico-Racial. ....	115
Tabela 18 – Pré-análise da Resposta à Questão Geradora 02. ....	118
Tabela 19 – Categorias Emergentes a partir das Respostas.....	119
Tabela 20 – Análise Categorical da Resposta a Questão Geradora 02.....	120
Tabela 21 – Categorização temática das respostas de avaliação das atividades.....	122

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMAT	Escola Municipal Anísio Teixeira
GR/ GRs	Grupo de Referência/ Grupos de Referência
LRC	Letramento Racial Crítico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS .....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 O SAMBA DAS CRIANÇAS.....	20
1.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS .....	22
1.3 CONTEXTO .....	26
1.4 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS (OU ESTADO DA ARTE).....	30
1.5 PROBLEMA DE PESQUISA .....	32
1.6 OBJETIVOS .....	34
2 JUSTIFICATIVA .....	35
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	38
3.1 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	49
3.2 LETRAMENTO.....	52
3.3 LETRAMENTO RACIAL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO .....	55
3.4 O SAMBA E SUAS ORIGENS .....	58
4 METODOLOGIA.....	63
4.1 TIPO DE PESQUISA .....	63
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E FORMA DE INGRESSO EM CAMPO.....	66
4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	67
4.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA .....	70
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	74
5.1 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	75
5.1.1 ATIVIDADES COM O SAMBA “FEIRINHA DA PAVUNA” DE JOVELINA PÉROLA NEGRA..	76
5.1.2 ATIVIDADES COM O SAMBA “IDENTIDADE” DE JORGE ARAGÃO .....	85
5.1.3 ATIVIDADES COM O SAMBA “ALGUÉM ME AVISOU” DE DONA IVONE LARA.....	92
5.1.4 ATIVIDADES COM O SAMBA “ESTRANHOU O QUÊ?” DE MOACYR LUZ .....	97
5.2 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES REALIZADAS .....	102
6 ANÁLISE DE DADOS .....	104
6.1 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS .....	105

<b>6.1.1 CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS À AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL (RADER).....</b>	<b>109</b>
<b>6.1.2 CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DA PRIMEIRA RESPOSTA À QUESTÃO GERADORA 01 (R1PQG).....</b>	<b>109</b>
<b>6.1.3 CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DA SEGUNDA RESPOSTA À QUESTÃO GERADORA 01 (R2PQG).....</b>	<b>111</b>
<b>6.1.4 CONSIDERAÇÕES E CRUZAMENTOS ENTRE RADER, R1PQG E R2PQG .....</b>	<b>114</b>
<b>6.1.5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO GERADORA (RSQG) .....</b>	<b>118</b>
<b>6.1.6 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS À AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES (RAVAT) .....</b>	<b>122</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A- LETRA DO SAMBA FEIRINHA DA PAVUNA, DE JOVELINA PÉROLA NEGRA .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO B- LETRA DO SAMBA IDENTIDADE, DE JORGE ARAGÃO .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO C- LETRA DO SAMBA ALGUÉM ME AVISOU, DE DONA IVONE LARA .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO D- LETRA DO SAMBA ESTRANHOU O QUÊ, DE MOACYR LUZ .....</b>	<b>138</b>

## **PALAVRAS INICIAIS**

Ao iniciar este trabalho, teço algumas considerações sobre minha trajetória profissional e acadêmica até chegar ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Trabalho como Professor I, ou seja, professor dos anos iniciais, de Apoio Educacional Especializado na rede municipal de educação de Niterói desde o ano de 2019, quando fui convocado para assumir a vaga em um concurso realizado no ano de 2016. Na rede em questão, o cargo que ocupo e o trabalho desenvolvido tem estrita relação com a inclusão de crianças que compõem o público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Nesse caso, falo das crianças que possuem deficiências (de natureza física, intelectual, sensorial...), transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Para chegar até aqui, cabe destacar alguns pontos dessa jornada no decorrer dos anos, para que as motivações e os caminhos que me trouxeram até este ponto sejam compreendidos em sua plenitude.

Minha trajetória como profissional de educação começa em 2011, quando comecei a trabalhar como cuidador de estudantes com deficiência na rede municipal de Duque de Caxias, fato que despertou meu interesse na modalidade de Educação Especial e motivou meu ingresso no curso de Pedagogia, tempos depois. Concluí a licenciatura plena em 2018 pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), onde apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso com o tema Avaliação para Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial. Esse estudo foi fruto de minhas vivências profissionais e de meu alinhamento com a temática da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as disciplinas correlatas que cursei no decorrer da graduação.

Em 2019, após uma breve passagem pela rede estadual de educação do Espírito Santo, também atuando como cuidador de estudantes com deficiência no ano letivo de 2018, fui convocado pelo município de Niterói para assumir a vaga de Professor I de Apoio Educacional Especializado após concurso. Desde então, trabalho em uma escola de educação integral em tempo integral da rede municipal, a Escola Municipal Anísio Teixeira, lecionando em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo, também, a inclusão efetiva dos estudantes com deficiências na sala de aula regular através de adaptação curricular, planejamento educacional individualizado, dentre outras ações para atender às diretrizes da Educação Inclusiva. Em 2019 assumi uma turma de 4º ano, com a qual segui para o

5º ano no ano letivo seguinte, porém, houve a eclosão da Pandemia de COVID-19 e o trabalho com a turma se realizou de forma remota.

O contexto pós-pandêmico motivou meu interesse em ingressar no programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, em 2023. Esse momento histórico vivenciado por todos nós trouxe profundos questionamentos que reverberaram em intensas reflexões acerca da vida, em aspecto pessoal, profissional, afetivo, dentre outras. Desta maneira, fui atravessado por percepções que moldaram minha visão de mundo para uma série de situações que, por mais que sejam crônicas em nossa sociedade, muitas vezes não conseguimos reconhecê-las e dar a devida atenção para elas.

O olhar de inclusão que sempre permeou minhas práticas cotidianas, ganhou uma nova lente frente a toda essa realidade. Percebi que a inclusão não se limita a questão de acessibilidade para as pessoas com deficiências, por exemplo. Um contexto tão difícil mostrou que a inclusão é uma área de atuação em várias vertentes, pois durante esse tempo de afastamento social, nos deparamos com a realidade de retomar as atividades escolares de modo remoto e aí veio um choque de realidade iminente: como garantir a manutenção do processo educativo de escolarização de todas as crianças – não só as com deficiências – em um recorte em que muitas não tinham condições de acessar às aulas por não possuírem estrutura para tal?

Neste ponto, percebi o que sempre estive à frente de meus olhos, mas sem que eu estivesse dando a devida atenção. Inclusão é um conceito que se estende para qualquer área, se existe uma defasagem de qualquer ordem, a inclusão precisa ser feita. E assim, senti necessidade de obter maiores conhecimentos sobre essa temática, pois, durante meu cotidiano, observei que a escola e os profissionais que nela estão são os principais agentes para promover a inclusão em uma sociedade construída na desigualdade, sejam elas de ordem física, intelectual ou social. É necessário incluir crianças que muitas vezes não têm acesso a um universo diverso de possibilidades por meio do que a escola e seus educadores podem fornecer neste espaço.

Não obstante, fazendo este recorte de atuação e abrangência das ações da escola pública, que está em destaque nesta perspectiva, é possível perceber a multiplicidade de ações que são desenvolvidas para garantir que seus estudantes tenham a possibilidade de acesso à educação de qualidade, vivências e experiências culturais, além de garantir o contato dessas crianças com a diversidade humana de

gêneros, etnias, credos e ideologias. A partir desse olhar, trouxe o foco de reflexão para uma, dentre as várias, das ações desenvolvidas na escola em que trabalho e que, transmite exatamente esse pensamento que me motivou. E refletindo sobre ela, percebi que ela poderia ter outros desdobramentos também, qualificando ainda mais a prática pedagógica inclusiva e mobilizando a potencialidade de transformação cultural no ambiente escolar com os estudantes e seus familiares.

A ação que trago à voga é denominada Samba das Crianças, e acontece como um evento cultural realizado anualmente pela Escola Municipal Anísio Teixeira. Ela surgiu de uma mobilização dos educadores que tinham uma vivência constante com o samba e permeavam suas atuações profissionais com esse gênero tão potente e de forte apelo popular. Desta maneira, comecei a pensar no Samba das Crianças como um evento que poderia ir para além da escola principalmente na perspectiva de incluir todas as crianças e suas famílias em um ambiente rico de possibilidades culturais e educativas.

Trazer a cultura popular para dentro da escola é incluir uma população que já tem contato com algo de muito potencial e pode ser explorado para desenvolver conexões ímpares, as quais, muitas vezes, não seriam possíveis sem um olhar de intencionalidade didático-pedagógica. Não somente trazer para a escola, mas valorizar essa cultura como uma expressão legítima e de relevância social, sem discriminação ou preconceitos, mostrando que ela também pode construir conhecimento e permitir a reflexão e a conscientização das pessoas.

Neste sentido, a pesquisa que proponho, intitulada “Samba das Crianças: uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental”, surge como ferramenta de valorização e fortalecimento da cultura afro-brasileira, bem como instrumento articulador do conhecimento sobre a história, a importância e a influência desse gênero musical para a sociedade até os dias atuais. Essa proposta surge também como resultado da busca para fortalecer o trabalho antirracista realizado na escola e incluir no currículo escolar conteúdos que trabalhem a temática étnico-racial de forma integrada e contextualizada no decorrer do ano letivo.

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer do ano letivo, algumas escolas costumam enfatizar o trabalho com determinadas temáticas conforme a proximidade de datas relevantes, com diversas abordagens. Pode-se citar, por exemplo, o enfoque dado à temática étnico-racial, quando os calendários chegam ao mês de maio, na data em que se comemora a Abolição da Escravatura e ao mês de novembro quando o Dia da Consciência Negra entra em pauta. Esta perspectiva de trabalho não valoriza essas datas com sua devida relevância como componentes curriculares no decorrer do calendário letivo e recebem uma abordagem superficial das temáticas.

O estudo proposto debruçou-se sobre a experiência vivenciada por este pesquisador na Escola Municipal Anísio Teixeira (EMAT), em Niterói, como ponto de partida para a pesquisa realizada, com vistas a superar a visão efêmera do trabalho didático-pedagógico sobre a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira em ocasiões pré-determinadas, que é um desafio persistente no histórico educacional brasileiro e necessita ser superado, principalmente considerando o denso viés eurocêntrico que sempre existiu nos currículos escolares. Espera-se que este estudo sirva de inspiração para que outros professores façam, efetivamente, um trabalho ligado ao continente africano e as matrizes afrodescendentes no país de forma contínua, de modo a cultivar no ambiente escolar um sentimento de respeito e de solidariedade, fomentando práticas de educação antirracista nas escolas.

A instituição onde se realizou a pesquisa já desenvolve várias ações ligadas às questões da cultura afro-brasileira. Tradicionalmente, é feita uma culminância denominada “Samba das Crianças”, na qual as turmas ensaiam sambas diversos e cantam em uma grande roda de samba composta pelos estudantes e por um grupo convidado de sambistas. Nessa ocasião, os familiares dos estudantes e toda a comunidade escolar são convidados a participar do evento. Essa prática iniciou-se no ano de fundação da escola, em 2014, sob influência do professor do Projeto Aprendiz daquela época; e nos três anos seguintes. Após isso, a partir de 2018, houve um período de hiato e a proposta original foi retomada em 2022.

A escola em questão tem como prática o trabalho pedagógico norteado pela pedagogia de projetos, isto é, a articulação do currículo escolar em torno de uma temática desenvolvida e planejada pela equipe de funcionários da escola. O tema é escolhido através de uma consulta prévia com os estudantes sobre o que gostariam de estudar no ano letivo seguinte.

Prado (2003, p. 2) define que “na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Dessa forma, os estudantes são motivados a construir conhecimento de forma dinâmica e contextualizada. A aprendizagem acontece de forma significativa, através de seus interesses, em um trabalho articulado que envolve diversas disciplinas, componentes curriculares, mídias e ferramentas.

Pautada por essa realidade, a pesquisa se utilizou desse contexto para propor um trabalho que fosse adaptado a uma prática habitual na escola onde se realizou o estudo, em que a temática racial foi trabalhada de maneira interdisciplinar, utilizando a culminância do Samba das Crianças como evento articulador do projeto. É importante destacar que o trabalho interdisciplinar efetivou-se de maneira articulada ao Letramento Racial Crítico, cuja definição e terminologia foi cunhada e adotada no Brasil, principalmente, por Ferreira (2015) e esta foi uma referência utilizada para fundamentar a pesquisa entre outros autores.

Considerando que muitos estudantes atendidos pela instituição são oriundos das comunidades situadas em sua vizinhança, urge promover para esse público uma educação que possibilite a formação de seu senso crítico. Isso poderá contribuir para que se sintam cidadãos com direitos, deveres e possibilidades dentro de uma sociedade estruturalmente discriminatória como a brasileira. Neste aspecto, é fundamental que a escola se posicione como um espaço de transformação, onde os estudantes sejam incentivados a desenvolver esse olhar consciente e contextualizado sobre o mundo que os cerca.

Por meio da presente proposta, intenta-se fomentar práticas educacionais com enfoque antirracista, com o intuito de fortalecer as raízes culturais brasileiras e a sua apropriação pelos alunos. As possíveis implicações, portanto, buscam a valorização da expressão espontânea dos alunos, das discussões críticas acerca do contexto histórico-social em que as canções foram criadas, do enriquecimento do repertório cultural ao apresentar compositores e compositoras significativos para a história do samba e da elaboração de momentos pedagógicos que estimulem o pertencimento à tradição musical do samba, de modo que os alunos se reconheçam como pertencentes a ela.

## 1.1 O Samba das Crianças

Neste momento inicial de diálogo, é necessário apresentar e aprofundar o conceito por trás do Samba das Crianças, para que este seja compreendido de maneira contextualizada no decorrer deste trabalho. Afinal, o que é o Samba das Crianças? Para responder ao questionamento e lançar luz sobre o foco desta pesquisa, é importante trazer a história e a memória envolvida na criação e consolidação deste na cultura escolar da EMAT.

Para isso, foi necessário buscar relatos e depoimentos de profissionais que atuam e já atuaram na EMAT à época da primeira edição do referido evento, com o propósito de definir a identidade pela qual o Samba das Crianças se constituiu e evidenciar o contexto que propiciou que essa prática pedagógica surgisse. Neste sentido, o Samba das Crianças será apresentado pela reunião dos relatos recebidos destes profissionais como expressão máxima de uma memória coletiva que constituiu o Samba das Crianças como espaço de vivência e resistência.

Para falar do surgimento do Samba das Crianças, é necessário fazer uma retomada, remontando ao ano de 2014. Na rede municipal de Niterói já existia o programa Aprendiz Musical, entretanto, naquela época, o programa ainda era um projeto embrionário, com um alcance limitado em termos de atendimentos na rede, e uma estrutura mais flexível em sua aplicação no cotidiano escolar.

Foi nesse contexto que o professor Mateus Carvalho, com sua vasta experiência e vivência no universo do samba, chegou à escola e logo começou a desenvolver um trabalho significativo com as turmas de quarto e quinto anos, levando para a sala de aula sambas que abordavam as questões étnico-raciais. Duas canções se destacaram nesse período, ficando marcadas na memória de muitos que acompanharam o processo: "Exaltação a Tiradentes", um samba-enredo de grande força, e "Estranhou o Quê?", do icônico Moacyr Luz.

Neste viés, o professor Mateus não se limitava a ensinar as músicas. Ele ia além, utilizando-as como ponto de partida para promover discussões profundas e relevantes sobre as questões étnico-raciais com os estudantes durante suas aulas. Com o tempo, esse trabalho foi processualmente acolhido pela comunidade escolar e os frutos dessa iniciativa começaram a aparecer. Essa preocupação com a temática racial sempre foi um ponto central na identidade da escola, principalmente porque ela sempre teve um forte compromisso com o desenvolvimento de uma educação

antirracista. Esse movimento pedagógico era impulsionado e nutrido, principalmente, pela atuação de profissionais que ali deixaram sua marca.

Naquele ano de 2014, a escola precisava cumprir um grande quantitativo de sábados letivos e o Samba das Crianças, evento proposto por Mateus Carvalho para acontecer em um desses sábados, se tornou uma das estratégias utilizadas para atingir esse objetivo. Entretanto, o que começou como uma atividade esporádica no calendário escolar transformou-se em um projeto muito maior, um espaço de celebração da cultura negra e de luta contra o racismo.

Subvertendo essa demanda de cumprimento de dias letivos, nesse contexto orgânico de valorização da cultura negra e de luta contra o racismo, surge a ideia de criar o evento Samba das Crianças cuja semente foi plantada quando o professor Mateus, do Aprendiz Musical, que já trabalhava sambas com as crianças, fez a sugestão aos demais profissionais da escola. A partir dessa experiência inicial, surgiu a ideia de realizar um encontro, um evento anual que reunisse a comunidade escolar em torno da cultura negra e do samba. A sugestão foi prontamente acolhida pelos demais educadores da escola e, rapidamente, esse evento se consolidou como um espaço de celebração e reflexão, tornando-se parte do calendário da escola e ganhando cada vez mais força e reconhecimento.

Nas primeiras edições do evento, as crianças e a comunidade escolar tiveram a oportunidade de participar de diversas atividades, como oficinas de turbante e outras manifestações artísticas. O Samba das Crianças logo se apresentou como um evento que ia muito além da simples apresentação de músicas, se reafirmando como um espaço de valorização da identidade e de empoderamento das crianças.

O Samba das Crianças não foi um projeto isolado, idealizado por uma única pessoa. Ele foi construído a muitas mãos, com a colaboração e o envolvimento de diversos profissionais da escola e cada um deles contribuiu com sua expertise e paixão, ajudando a dar forma e sentido ao evento. Dessa maneira, o projeto se desenvolveu de forma orgânica, e sem um planejamento inicial rígido, ele foi se transformando e ganhando novas características ao longo do tempo, impulsionado pela determinação e pelo compromisso de todos os envolvidos na realização de uma experiência efetivamente transformadora.

A primeira edição do Samba das Crianças – ainda em 2014 – foi um sucesso absoluto. Todavia, houve, inclusive, relatos de pais que, inicialmente, não apoiaram o evento, por associarem o samba à "macumba". No entanto, aqueles que participaram

do Samba das Crianças puderam constatar a importância da iniciativa e o impacto positivo que ela teve sobre as crianças. Essas famílias expressaram sua gratidão ao observar seus filhos se sentirem mais confiantes consigo mesmos, a aceitarem seus cabelos crespos e as demais características que os constituíam enquanto pessoas negras.

As fotografias registradas durante o evento são um testemunho da alegria, do acolhimento e da valorização que as crianças sentiram ao participar do Samba das Crianças. Seus rostos iluminados e sorrisos estampados refletem o impacto positivo que o evento teve em suas vidas.

O Samba das Crianças se consolidou como um evento fundamental na escola, um espaço de valorização da cultura negra, de combate ao racismo e de promoção da igualdade e do respeito. Desta maneira, o evento se tornou um marco na história da escola, e a partir daquele momento, o Samba das Crianças passou a ser uma prioridade. Um evento que nasceu da paixão de alguns educadores e que se transformou em uma prática instituinte de toda a comunidade escolar.

**Figura 1 – Banner de anúncio e convite para a primeira edição do Samba das Crianças.**



Fonte: Publicação em perfil de rede social da Escola Municipal Anísio Teixeira (2014).

## 1.2 Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos consiste em uma abordagem metodológica educacional que favorece o aprendizado através de atividades práticas direcionadas a questões ou temas relevantes para os estudantes. Em contraste com as

metodologias de ensino que se caracterizam pela transmissão unidirecional de conteúdo, na qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento e o estudante é visto como um mero receptor passivo, a pedagogia de projetos emerge como uma abordagem alternativa que transforma a dinâmica da sala de aula. Nesta perspectiva, o estudante deixa de ser um agente passivo no processo de aprendizagem e passa a assumir o papel de protagonista na construção do próprio conhecimento. Logo, no que tange ao papel do estudante e seu protagonismo em sala de aula, Prado (2003, p.2) aponta que o estudante

aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Assim, a pedagogia de projetos se caracteriza por promover a autonomia do estudante, encorajando-o a fazer escolhas, estabelecer objetivos e procurar soluções para os desafios que surgem durante o processo de execução do projeto. Ao invés de ser apresentado ao conteúdo de maneira pronta e definitiva, o estudante é instigado a investigar, questionar, analisar e interpretar dados, e conseqüentemente, aprimorar habilidades de refletir e resolver problemas.

Por esta razão, essa metodologia compreende que a participação ativa dos estudantes no processo da construção do saber é outro pilar fundamental da dinâmica, pois, dessa maneira, trabalhando em colaboração, eles são incentivados a trocar ideias, a compartilhar experiências e a construir conhecimento de forma conjunta.

A pedagogia de projetos pode ser caracterizada como uma metodologia educacional que estrutura o processo de ensino por meio da implementação de propostas que abordam a resolução de problemas ou a investigação de temas que despertam o interesse dos estudantes. Portanto, essa abordagem representa uma mudança significativa no paradigma educacional, uma vez que valoriza a autonomia, a participação ativa e a colaboração dos estudantes na construção do próprio conhecimento. Ao invés de formar indivíduos passivos e meramente repetidores de informações, a pedagogia de projetos visa formar cidadãos críticos, criativos e

engajados, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade. Nesse aspecto, o que são projetos? Ventura (2011, p. 39) define a palavra:

Chamamos de “projeto” a uma ação negociada entre os membros de uma equipe, e entre a equipe e a rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte, ação esta que se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto inovador. Ao mesmo tempo em que esta ação transforma o meio, ela transforma também as representações e as identidades dos membros da rede produzindo neles novas competências, através da resolução dos problemas encontrados.

Desse modo, essa metodologia se baseia na ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando é ativa e significativa, ou seja, quando o estudante participa de situações que são relevantes para sua realidade e que o motivam a investigar, criar, colaborar e refletir sobre o que está aprendendo. A centralidade do processo de aprendizagem no estudante e no trabalho de colaboração entre ele e seus pares é fator diferencial para a efetividade da pedagogia de projetos no âmbito educacional.

Essa centralidade, prevista e defendida pela pedagogia de projetos, faz com que os conceitos de autor e de autoria sejam ponto crucial de reflexão nesta perspectiva. A necessidade de colocar o estudante no centro da construção de conhecimento pedagógico é no sentido de possibilitar que ele não apenas seja ativamente participante de todo o processo de construção, como também seja reconhecido como autor deste processo junto a seus pares. De acordo com Prado:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de idéias(sic), enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares. (Prado, 2003, p. 7)

A demanda de permitir que o discente possa aprender-fazendo vai ao encontro da necessidade de permitir que o professor ofereça ferramentas para que esse movimento possa acontecer, se colocando no papel de mediador desse processo e principalmente, como orientador de práticas transformadoras que venham fortalecer e corroborar com práticas pedagógicas já existentes, ampliando e dialogando com as ações e premissas que já existam no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Consoante esse ponto de vista, o professor ocupa um lugar diferente do habitual nesse ambiente. O educador, conforme afirma Ventura (2011, p. 40), “não precisaria reunir todas as competências necessárias para a realização dos projetos, mas competência para uma boa orientação. E quanto mais professores em condição de orientação, mais facilitados seriam os trabalhos e melhores os resultados.” Em vez de ser o transmissor central do conhecimento, o professor desempenha o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Ele não apenas orienta e apoia os estudantes na realização plena de seus projetos, como também os incentiva a refletir criticamente sobre suas descobertas e a conectar suas experiências com o conhecimento escolar pretendido. Nesse sentido, a orientação do professor é permeada de intencionalidade pedagógica e política, uma vez que suas orientações terão impacto na mediação durante esse processo de descoberta e no potencial de aprendizagem realizado pelos estudantes e o conhecimento buscado.

O professor, na pedagogia de projetos, deve ter a atenção necessária, para identificar as necessidades e os interesses dos estudantes e para converter essas demandas em oportunidades de aprendizado. Outra responsabilidade fundamental do educador nesse cenário é integrar os componentes curriculares de diversas áreas do conhecimento de maneira coerente e significativa. Isso envolve a criação de oportunidades para que os estudantes apliquem habilidades e conhecimentos de diversas disciplinas no desenvolvimento de seus projetos, favorecendo uma visão mais ampla e interdisciplinar do aprendizado.

A interdisciplinaridade é um conceito que, geralmente, vai estar atrelado à pedagogia de projetos como algo inevitável e congruente. É importante ressaltar que a premissa interdisciplinar pode sim ser aliada da pedagogia de projetos, desde que isso conste e seja intencionalmente previsto pelo articulador inicial do projeto, no caso o professor que busca um desdobramento específico de objetivos previstos no Projeto Político-Pedagógico da escola, como no caso da presente pesquisa.

Um projeto que se proponha a ser interdisciplinar precisará, acima de tudo, compreender que esse contato entre disciplinas precisa acontecer de maneira que promova uma nova percepção de questões dentro do alcance destas de forma coletiva. A partir do momento que os conhecimentos se encontram no âmbito disciplinar, mas não se integram de maneira efetiva, o projeto já não é interdisciplinar.

### 1.3 Contexto

Como mencionado anteriormente, a EMAT é uma escola da rede pública municipal de Niterói que oferece educação em horário de atendimento integral, entre 8h e 17h, com grade curricular e organização pedagógica planejadas para oferecer aos estudantes atividades da base curricular comum e diversificada, de maneira integrada. Dessa forma, a dinâmica escolar é planejada para que os estudantes participem das atividades dos diversos ambientes de aprendizagem da escola, que se caracterizam como espaços educativos que ultrapassam o conceito de sala de aula tradicional.

Retomando a questão do trabalho com projetos interdisciplinares desenvolvidos anualmente na escola, é importante destacar que o “Samba das Crianças” é uma dentre as propostas pedagógico-culturais de abordagem interdisciplinar que ocorrem durante o ano letivo na EMAT. A proposta surge como uma alternativa para se trabalhar a cultura de raiz afro-brasileira por meio da música e das artes, como culminância realizada em um dos sábados letivos obrigatórios da rede municipal de Niterói.

Nesse viés, uma escola pública deve ter compromisso com o público que atende majoritariamente, que é o das classes populares, filhos de trabalhadores e pessoas moradoras das comunidades carentes aos seus arredores. Assim, o “Samba das Crianças” representa uma importante ação de afirmação desses estudantes. Através de uma proposta lúdica e diferenciada, podem conhecer e apropriar-se da cultura que permeia o cenário cultural brasileiro.

Considerando que em 2023 completaram-se 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da educação básica, a percepção geral é de que essa Lei ainda não conseguiu consolidar suas disposições, na prática. De acordo com Armandilha e Petraglia (2023, p.470), o trabalho com a cultura afro-brasileira:

é acima de tudo, uma abordagem com teor crítico, visto que, na realidade educacional pública brasileira, quase não existe uma abordagem que evidencie a execução desta Lei, e na raridade em que ocorre é por muitas vezes rasa com o único viés de evidenciar que algo está sendo feito.

Não obstante, é necessário identificar o histórico de exclusão que diversos grupos étnicos sofreram no passar dos anos dentro da educação formal e

compreender que a Lei 10.639/03 é um desdobramento das lutas do Movimento Negro contra o racismo estrutural presente nas instituições como um todo, principalmente na escola.

Ao destacar a necessidade de políticas educacionais específicas para os segmentos negros e para a tarefa urgente de descolonização dos currículos escolares, o movimento negro propõe não apenas forjar ferramentas efetivas de luta contra as desigualdades raciais e contra o racismo estrutural da sociedade brasileira, mas reposicionar as narrativas, as estéticas, os saberes político-identitários e interpretações acerca da trajetória do negro no Brasil (Calado; Reis, 2020, p. 7).

Assim se justifica a necessidade de se repensar sobre as práticas pedagógicas em prol da promoção de uma educação crítica, em que o papel da população negra e suas contribuições na constituição da sociedade são revisitadas e trabalhadas sem um viés preconceituoso e estereotipado. Em vista disso, desenvolver um trabalho voltado para o LRC vai ao encontro do atendimento dessas demandas.

Compreender e combater os impactos do racismo na sociedade são preceitos fundamentais para a promoção de uma educação antirracista na escola. Portanto, realizar este trabalho dentro da escola é importante para a construção de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres dentro de uma sociedade. Assim, identificar o reflexo dessas questões é essencial para, além de desenvolver a criticidade dos estudantes, promover o seu acesso à informação de seus direitos básicos na garantia de usufruí-los plenamente. A Lei 10.639/03 vem como um marco legal importante para a mudança paradigmática da relação com a diversidade racial e o combate à intolerância dentro da escola, mas não está isolada.

A promulgação da referida Lei surge como pauta de um compromisso firmado entre o candidato à presidência Luís Inácio Lula da Silva com o Movimento Negro durante a campanha eleitoral de 2002, cujo precedentes remetem à luta do Movimento Negro das décadas de 1970 em diante, intensificadas na década de 1990 e que pleiteavam a inserção de uma educação que abarcasse as temáticas étnico-raciais e valorizasse a história e cultura negra oriunda da população africana que participou efetivamente do processo de formação do povo brasileiro.

Nos últimos anos, a discussão sobre o enfrentamento e combate ao preconceito racial estão cada vez mais acalorados. A sociedade com seus movimentos sociais organizados demanda crescentemente ações que estejam diretamente vinculadas com o combate ao racismo e a discriminação. Com essa

constante pressão social, urge a necessidade, portanto, da criação de outros mecanismos legais que amparem, principalmente, as ações que começam na educação básica. Um exemplo desse movimento é a recente promulgação da Lei 14.532/23 que, dentre outras providências, equipara a injúria racial ao crime de racismo.

Neste viés, é necessário reconhecer o potencial de mobilização que a educação possui, pois a pura existência dos mecanismos legais não é suficiente para acarretar mudanças posturais em massa. É nesse contexto que entra a escola e sua capacidade de mobilizar transformação social, pois é necessário utilizar desses mecanismos e conhecimentos para intervir na realidade. Freire (1996, p. 46) fala sobre esse movimento de educar para transformar

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Fica evidente a importância da educação para possibilitar aos alunos uma visão contextualizada dos componentes curriculares e as questões sociais, a fim de transformar aspectos da sociedade através da intervenção direta sobre ela, que é uma das finalidades da pesquisa e do Samba das Crianças com o movimento escolar. É necessário compreender esses mecanismos como ferramentas que visam superar a acomodação atitudinal e buscam a transformação de visões, posturas e procedimentos de maneira efetiva.

Consoante essa realidade percebeu-se que realizar este trabalho de letramento racial em relação às temáticas étnico-raciais, principalmente, o combate ao racismo, com as crianças foi importante para consolidar sua postura crítica, visando à conscientização e à efetivação de um trabalho de viés antirracista. Segundo Armandilha e Petraglia (2023, p. 470):

O letramento racial é fundamental para a compreensão das relações raciais e para combater o racismo[...]. Sendo assim, o letramento racial é o processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades para compreender e lidar com as questões relacionadas à raça e ao racismo. É uma habilidade crucial em uma sociedade que ainda é marcada pela desigualdade racial e pela discriminação, cenário esse da sociedade brasileira

A valorização de todas as formas de expressão cultural afro-brasileiras é argumento principal para articular qualquer proposta que tenha por finalidade abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, desde que sejam trabalhadas de maneira integrada ao currículo escolar. O uso de sambas em prol do letramento racial crítico, demanda uma reorganização das práticas pedagógicas. Esse movimento de reestruturar essas ações está combinado com a premissa de valorizar conhecimentos que, geralmente, devem ser articulados e trabalhados com os currículos escolares, possibilitando a realização de um trabalho pedagógico direcionado a promover o olhar crítico e desenvolver, ao mesmo tempo, a sensibilidade às diversas formas de expressão artístico-culturais. De acordo com Gomes (2018, p.108), é necessário

desnaturalizar as rotinas escolares que impedem o reconhecimento de outras formas de aprendizagem, outras formas de se relacionar com os saberes e de produzi-los. Também não se trata de condenar o conhecimento científico tradicional, as rotinas e formas escolares instituídas e elaboradas ao longo de décadas, mas sim de possibilitar dentro da escola uma abertura para outros conhecimentos e formas de lidar com eles, colocando-os em situação de igualdade com os saberes já instituídos pela tradição escolar.

É de conhecimento geral que o samba não exerce influência apenas como gênero musical. Seu impacto social como expressão cultural e como instrumento histórico de resistência da comunidade negra brasileira é de suma importância para o reconhecimento do potencial crítico que possui, pois representa uma possibilidade de expressão na promoção do letramento racial em ambientes escolares e abertura para outros conhecimentos.

Partindo da premissa de Soares (2009), na qual o letramento se efetiva através do uso social da língua para além do uso do sistema de escrita como mera codificação e decodificação de fonemas, o Letramento Racial Crítico mediado pela utilização de letras de sambas pode ser uma estratégia para a realização de um trabalho em sala de aula. A presença desse gênero musical em sala de aula pode mostrar outra possibilidade de trabalho com essa expressão cultural, o samba, de modo que as músicas não sejam apenas cantadas, mas também discutidas e debatidas entre os estudantes em prol da reflexão das mensagens e simbolismos que estas trazem em suas letras.

#### 1.4 Levantamento de pesquisas (ou Estado da Arte)

Para definição dos rumos que a pesquisa seguiria, foi realizado um levantamento em três bancos digitais de trabalhos acadêmicos, a saber: o portal SciELO (<https://www.scielo.org/>), o portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Os termos compostos por mais de uma palavra foram pesquisados entre aspas e os filtros utilizados consideraram os seguintes critérios de exclusão: 1 – recorte temporal de trabalhos publicados a partir de 2014; 2 – trabalhos publicados em português ou no Brasil; 3 – utilização das seguintes palavras-chave: Letramento Racial Crítico, Samba, Educação Antirracista. Cada uma das palavras-chave foi pesquisada em associação com o termo “Anos Iniciais”; 4 – Pesquisas realizadas na área de Ciências humanas.

Os resultados encontrados em cada levantamento realizado, por portal, estão sistematizados a seguir:

- 1- Letramento Racial Crítico, Anos Iniciais;
- 2- Samba, Anos Iniciais;
- 3- Educação Antirracista, Anos Iniciais.

**Tabela 1 – Dados referentes à revisão de literatura no portal SciELO.**

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>NÚMERO DE ARTIGOS</b>
“Letramento Racial Crítico”, “Anos Iniciais”	0
“Educação Antirracista”, “Anos Iniciais”	1
“Samba”, “Anos Iniciais”	0

Fonte: O autor, 2024.

**Tabela 2 – Dados referentes à revisão de literatura no portal Periódicos CAPES.**

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>NÚMERO DE PESQUISAS</b>
“Letramento Racial Crítico”, “Anos Iniciais”	0
“Educação Antirracista”, “Anos Iniciais”	8
“Samba”, “Anos Iniciais”	1

Fonte: O autor, 2024.

**Tabela 3 – Dados referentes à revisão de literatura no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.**

<b>TERMO PESQUISADO</b>	<b>NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>
“Letramento Racial Crítico”, “Anos Iniciais”	1
“Educação Antirracista”, “Anos Iniciais”	23
“Samba”, “Anos Iniciais”	6

Fonte: O autor, 2024.

A pesquisa dos termos também foi realizada de maneira conjunta, unificando as três palavras-chave do estudo em uma mesma pesquisa, associadas também ao termo modulador “Anos Iniciais”. Nos três portais utilizados como base para a pesquisa, Scielo, Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, essa busca não mostrou resultados.

O levantamento demonstrou que pesquisas envolvendo a temática do LRC ainda aparecem em pouca quantidade no cenário acadêmico da última década quando relacionado ao desenvolvimento de ações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, é possível que haja uma influência de diversos fatores nesta observação, como a escolha desse campo de pesquisa, pois o LRC é uma área de pesquisa relativamente recente no cenário acadêmico e muitas vezes é confundida com o Letramento Racial. Outra justificativa se encontra na perspectiva de ser uma área mais desenvolvida por professores formados em Letras, para desenvolver pesquisas nas áreas de línguas e literaturas no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pesquisas que utilizam como categoria principal a chave “Educação Antirracista” já são mais frequentes em diversos vieses e contextos. Os trabalhos que utilizam samba em suas abordagens aparecem, geralmente, relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas visando ao ensino de música/ educação musical. Privilegiou-se o recorte temporal a partir do ano de 2014 para fazer referência ao ano em que o Samba das Crianças foi realizado pela primeira e como requisito de congruência para observar o que já se discutia neste campo de conhecimento àquela época.

Esse levantamento buscou efetivar o entrelace entre essas temáticas, para que conjuntamente, favoreçam a discussão de uma prática pedagógica inovadora para

trabalhar o samba como instrumento de promoção do Letramento Racial Crítico sob o ponto de vista de uma educação antirracista nas escolas que atendam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 1.5 Problema de pesquisa

O “Samba das Crianças” é um evento idealizado para ser a culminância de projeto realizado em um sábado letivo da rede municipal de Niterói, dentre os quatro obrigatórios estabelecidos pelo calendário letivo. A proposta inicial consiste na distribuição dos sambas selecionados entre os Grupos de Referência (GR) da escola, destaca-se que o termo Grupo de Referência corresponde ao nome adotado pela rede municipal de Niterói, que possui organização baseada na estrutura pedagógica de ciclos e períodos letivos. Com relação ao Ensino Fundamental na rede municipal, os períodos letivos correspondem aos 9 anos de escolaridade previstos, que são organizados em 3 ou 2 períodos letivos por ciclo. A Portaria FME 087/2011, que institui a organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de Niterói, determina o seguinte:

Art. 5º: Os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, serão organizados em Grupos de Referência, a partir dos quais se desenvolverá o trabalho pedagógico. § 1º: Entende-se por Grupo de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada Período Letivo.

[...]

§3º: No Ensino Fundamental Regular, o critério para organização dos grupos de referência, será predominantemente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas, também podendo ser considerados os critérios cognitivo e sócio-afetivo, mediante parecer emitido pela Equipe de Articulação Pedagógica e pela equipe do ciclo da Unidade de Educação. (Niterói, 2011, p. 2)

No caso, a escola em questão atende aos Anos iniciais, o que corresponde ao 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e ao 2º ciclo (4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Para melhor compreensão dos ciclos, a terminologia turmas não seria adequada por não contemplar a dimensão educacional que a organização por ciclos prevê. Assim, entende-se por Grupo de Referência os agrupamentos orgânicos dos estudantes em seus ciclos de escolaridade, de acordo com os critérios estabelecidos na Portaria supracitada.

Após a distribuição e definição de quais sambas serão cantados por cada GR, inicia-se um trabalho específico nas aulas de música para apresentação e familiarização com letra e melodia, além de uma breve contextualização sobre a canção, sua autoria e sua história. Todo esse trabalho inicialmente é desenvolvido para que as crianças consigam preparar suas respectivas apresentações no dia da roda de samba. Durante as semanas seguintes ao início da intervenção inicial, são afixados cartazes com as letras de cada samba nas salas de aula, para que os estudantes possam ter contato constante com as canções e possam amadurecer seu canto em outros momentos que não apenas as aulas de música.

Porém, com o prosseguimento do calendário letivo, o trabalho observado em relação ao aprofundamento das questões referentes à cultura e história afro-brasileira atreladas à culminância do Samba das Crianças perde o destaque, com abordagens menos frequentes da temática no cotidiano da escola. Entretanto, é válido ressaltar que outras abordagens de viés antirracista continuam acontecendo na instituição, com enfoques distintos.

Cabe ressaltar que uma das finalidades desta pesquisa durante seu período de duração foi ressignificar a proposta que embasa a organização, o planejamento e a realização do Samba das Crianças. Por mais que a culminância seja algo de grande representatividade para a cultura negra, já que traz o samba como protagonista da abordagem, é necessário ir além, efetivando o diálogo do Samba das Crianças com as demais áreas do currículo no decorrer do ano letivo, principalmente, visando ao desenvolvimento do potencial de criticidade dos estudantes. O Letramento Racial Crítico defendido por Ferreira (2015) vai ao encontro desse objetivo, buscando promover o desenvolvimento dos estudantes. A proposta da autora é levar o sujeito a um amadurecimento, tornando-o capaz de ter um olhar crítico para questões que surjam das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade, bem como suas implicações no cotidiano.

Nesse contexto, fez-se a seguinte pergunta: como o gênero musical samba pode auxiliar no trabalho de LRC para os estudantes da EMAT, especificamente, do 5º ano do Ensino Fundamental? A pesquisa proposta aproxima-se do evento Samba das Crianças, desenvolvido e realizado anualmente pela instituição, com vistas a aprofundá-lo durante o cotidiano do ano letivo. Esta pesquisa teve o propósito de desenvolver o projeto institucional articulado aos componentes curriculares referenciados na Lei 10.639/2003.

## **1.6 Objetivos**

A pesquisa “Samba das Crianças: uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental” teve o objetivo geral de desenvolver estratégias e ações didático-pedagógicas para fomentar práticas de educação antirracista e de Letramento Racial Crítico na Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, pretendeu-se apresentar o conceito do Letramento Racial Crítico aos estudantes por meio de atividades reflexivas e lúdicas; trabalhar a história e cultura afro-brasileira consoante à Lei 10.639/2003, utilizando o gênero musical samba como tema gerador e propor uma abordagem didático-pedagógica alternativa como estratégia de fomentar e fortalecer a educação antirracista já realizada na Escola Municipal Anísio Teixeira, culminando na construção de um glossário com palavras e expressões idiomáticas pouco conhecidas, encontradas nas letras das canções trabalhadas. Esse glossário e as atividades que levaram à sua construção foram registrados no e-book.

## 2 JUSTIFICATIVA

O debate acerca das questões referentes às temáticas étnico-raciais pode ser cercado de muitas tensões e faz parte das lutas dos movimentos sociais brasileiros, principalmente, quando se consideram mais de três séculos de um regime escravocrata neste país e o inevitável estigma atrelado à população negra e sua cultura até os dias atuais. A promulgação da Lei 10.639 de 2003 traz consigo o reconhecimento pelo poder público da necessidade latente de se inserirem nos currículos escolares o conteúdo relacionado à história e à cultura afro-brasileira, fruto da luta histórica do Movimento Negro. Atualmente, veem-se, em maior número, na imprensa, nas obras literárias e documentais o tratamento dessa temática.

É importante destacar que esse reconhecimento não aconteceu de maneira instantânea ou facilitada, já que o pano de fundo para que a promulgação dessa legislação acontecesse remete a um extenso histórico de lutas e reivindicações do Movimento Negro em busca de incluir nos currículos escolares a obrigatoriedade desse conteúdo. A promulgação da lei se estabelece como um marco para a educação nacional, de maneira que ela valida e consolida uma pauta fundamental para o combate à discriminação e à intolerância de todas as espécies em um ambiente que deve fomentar a interlocução de várias culturas e ideologias, e acima de tudo, fomentar e corroborar com a legitimidade das reivindicações históricas do Movimento Negro em prol de uma educação que possibilite uma visão mais abrangente de toda a história e cultura africana e afro-brasileira, para além da escravização e subjugação desses povos.

Nesse cenário, todavia observa-se que, mesmo passados 20 anos de promulgação da referida Lei, ainda existe certa dificuldade e, até mesmo, resistência em realizar um trabalho adequado que faça uma abordagem antirracista e interdisciplinar desses conteúdos, por fatores como intolerância e falta de engajamento às questões sociais. Por outro lado, também, é possível observar a presença crescente de discussões sobre as temáticas antirracistas e étnico-raciais na sociedade nos últimos anos. Um exemplo disso remete ao ano de 2020, quando, após a ação desastrosa da polícia estadunidense, que acarretou o assassinato cometido contra George Floyd, houve uma revolta e um impulsionamento das pautas defendidas historicamente pelos movimentos negros ao redor do globo e tudo isso impacta diretamente o cotidiano da educação básica.

É necessário, portanto, olhar para a realidade em que a pesquisa se insere e analisar as potencialidades do trabalho a ser realizado. A pesquisa em questão foi realizada em uma escola pública do município de Niterói que atende majoritariamente estudantes negros oriundos das classes populares. Essas crianças estão imersas em uma sociedade que é historicamente racista e isso é reproduzido direta e indiretamente no cotidiano escolar em suas variadas esferas.

Visando impactar a maneira como essas crianças lidam com essa sociedade, é fundamental compreender que a possibilidade de trabalhar de forma antirracista em sala de aula, agregando a história e a cultura afro-brasileira nos currículos, é uma conquista dos movimentos negros. Associado a isso, considerando a necessidade de repensar sobre datas comemorativas do calendário escolar como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), que além de feriado, tornou-se uma data de memória e representatividade para a luta dos negros. Essa busca por evidenciar a luta dos movimentos negros e ressignificar datas como 13 de maio e 20 de novembro acaba se tornando um propósito que perpassa por esta pesquisa.

Cabe destacar que a escola que foi o campo desta pesquisa já possui em sua prática cotidiana e em seu Projeto Político-Pedagógico esse alinhamento profundo com a promoção de uma educação antirracista para além destas datas, valorizando e possibilitando intervenções contínuas sobre a temática de maneira transversal e articulada ao currículo escolar. Nesta perspectiva, esta pesquisa surge com a finalidade de fortalecer esse movimento inerente à escola, para aprofundar e potencializar suas práticas, pois se presume que, inserida em um ambiente que já tem esse viés, a pesquisa possa refinar e ampliar as possibilidades desse trabalho de modo profícuo.

O samba é um dos gêneros musicais mais difundidos no cenário musical brasileiro e possui uma história intimamente ligada aos movimentos sociais e à cultura negra. Dessa maneira, utilizar esse gênero musical como ferramenta de trabalho para promover o LRC dos estudantes é fundamental ao se considerar que esse público está imerso nessa cultura que traz tanta representatividade. É importante, também, lembrar que o trabalho com o samba, destacando suas raízes, contribui para a sua valorização e preservação por novas gerações.

O samba, em sua vasta trajetória e estreita conexão com a cultura afro-brasileira e os movimentos sociais, vai além da simples manifestação musical, configurando-se como um instrumento potente de representatividade e resistência.

Sua aplicação como ferramenta educativa para promover o Letramento Racial Crítico entre os alunos envolvidos nessa cultura é de extrema relevância, pois possibilita que as crianças se reconheçam e se apropriem de sua herança cultural de forma crítica e consciente, interagindo com outras culturas de um modo amplo e abrangente, visando à promoção do respeito à diversidade por meio desse intercâmbio cultural.

Ao abordar o samba no ambiente escolar, não se trata apenas de ensinar um estilo musical, mas sim de oferecer aos discentes a chance de perceber que esse gênero sonoro reflete a história de luta e resistência da população negra no Brasil. O estudo desse gênero proporciona aos alunos a oportunidade de aprofundar-se na narrativa que fundamenta a construção da identidade negra no país. A partir do princípio do LRC, é necessário ir além da simples reprodução de canções. É imprescindível a análise das letras, a contextualização histórica das músicas, a discussão das questões raciais contidas nelas, além da promoção de uma reflexão crítica sobre a influência do samba na sociedade. Ao adotá-lo como instrumento pedagógico, cria-se um espaço para que as crianças se identifiquem como parte de uma cultura rica e diversificada, a qual traz contribuições significativas para a construção de um Brasil mais justo e equitativo.

As letras do samba tratam de temas como racismo, desigualdade social, discriminação e diversas outras questões relevantes a serem debatidas. Ao examinar essas letras, os alunos são convidados a refletir criticamente sobre esses tópicos e a desenvolver uma postura consciente a respeito deles. O samba é uma manifestação da cultura afro-brasileira que deve suscitar orgulho, e trabalhar com essa forma de arte no âmbito escolar oferece a oportunidade de fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes, ao mesmo tempo que se reconhece e se valoriza a riqueza da cultura negra.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como dito anteriormente, a promulgação da Lei 10.639/03 apresenta uma demanda para a organização da educação escolar e seus currículos, que é a inserção de conteúdos referentes à temática étnico-racial, principalmente, a história e cultura afro-brasileira. A dificuldade de articulação desses conteúdos em atividades interdisciplinares é situação presente no cotidiano das escolas, uma vez que demanda um movimento de formação continuada do professor que, muitas vezes, não tem disponibilidade de tempo e/ou incentivo dos sistemas centrais de ensino para essa formação.

Deve-se destacar que cultura e educação não podem andar desassociadas, como áreas independentes entre si. Trazer a cultura insurgente da sociedade para as abordagens pedagógicas é fundamental para a realização de um trabalho crítico. Para que isso seja feito de forma coerente, é necessário compreender a forma como as culturas influenciam no cotidiano escolar e como elas podem ser abordadas em sala de aula.

É evidente que esse processo não é fluido ou natural, considerando o histórico pesado e traumático ao qual o Brasil foi submetido desde a chegada dos europeus e o resultado de suas incursões: a subjugação de culturas por meio da escravização e extermínio em massa. A cultura dominante não é conhecida por possibilitar espaços para outras linguagens. Segundo Moreira e Candau (2006, p.161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

O desafio em questão é encontrar uma maneira de possibilitar que essas culturas historicamente subjugadas tenham relevância, como destaca a Lei 10.639/03. Embora sofra tentativas constantes de apagamento pela cultura hegemônica, as questões raciais devem fazer parte dos currículos escolares e das práticas pedagógicas, como determina a legislação.

É possível afirmar que, se existem várias culturas coexistindo dentro de uma sociedade, essa sociedade é intercultural. Candau (2008) destaca algumas características fundamentais para determinar o processo de interculturalidade, dentre eles, a interrelação entre os diferentes grupos culturais dentro de uma sociedade, a

concepção de que as culturas estão em constante processo de atualização e renovação; a consciência de que as culturas estão imersas entre si, se hibridizando com as demais na construção e consolidação de suas identidades bem como o reconhecimento das estruturas de poder nelas envolvidas. Por fim, interculturalidade abrange a capacidade de cada um enfrentar os conflitos advindos da diferença e do reconhecimento do outro.

O processo de educação na perspectiva intercultural vislumbra essencialmente o intercâmbio que se estabelece entre os diferentes grupos sociais e suas culturas, buscando o desenvolvimento de novos sentidos através dessas conexões, sem deixar de perceber que estão permeadas pelas estruturas de poder que as envolve. É reconhecer as defasagens e os conflitos nessas relações e confrontá-las, visando à igualdade de direitos e à possibilidade da construção mútua por meio do diálogo.

Essa conceituação é essencial para compreender o contexto em que a Lei 10.639/03 é promulgada e os desafios para sua implementação. Ela torna obrigatório o ensino da história e cultura de um povo que teve sua trajetória e cultura factualmente subjugadas no processo de constituição da identidade nacional. Gomes (2018, p. 72) afirma:

do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana.

Neste sentido, a colocação de Gomes (2008) dialoga com a perspectiva intercultural debatida por Moreira e Candau (2008, p. 73) onde os autores apontam, com relação aos benefícios do trabalho crítico de história e cultura afro-brasileira, que:

a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança.

A criticidade é fundamental para se trabalharem esses conteúdos em sala de aula e para que a releitura dos conhecimentos sobre a África, seus descendentes e toda a construção da cultura afro-brasileira causem efetivamente impactos transformadores na sociedade brasileira. Estes serão sentidos pelos grupos que estão representados na educação básica e reverberarão em outras esferas.

Letramento demanda criticidade em quaisquer que sejam as abordagens. Assim, para entender o viés do LRC, que foi a base da pesquisa, foi importante compreender, antes, o conceito de letramento. Segundo Soares (2009, p. 39), é “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. A mesma autora explicita que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas a fatores sociais, isto é, letrar e ser letrado significa utilizar a língua na modalidade escrita nas diversas situações em que ela é demandada.

O processo de alfabetização foi visto por um longo período exclusivamente como mera aquisição da capacidade de decodificação da língua, como se esta não fosse uma construção permeada de valores e culturas próprias. Reduzir a aquisição e utilização da língua e seus códigos de maneira intencional é desconsiderar toda a diversidade que as interações entre professor e estudante podem proporcionar no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o letramento colabora para construção da cidadania, pois o caráter grafocêntrico da sociedade contemporânea exige que o indivíduo tenha domínio da leitura e da escrita para tornar-se participante das decisões que envolvem as mudanças sociais, culturais, econômicas, ambientais, entre outras. Para garantir essa participação efetiva, é necessário que o indivíduo se aproprie da língua de forma crítica.

Na perspectiva de letramento como construtor de criticidade e cidadania, Ferreira (2015) traz a ideia de que o Letramento Racial Crítico, em sua essência, possibilita ao sujeito refletir sobre os impactos que raça e racismo têm na sociedade. Em um país majoritariamente negro, onde os africanos e seus descendentes foram marginalizados, em um processo contínuo desde a abolição, é necessária a reflexão acerca de como isso impacta individualmente e socialmente as pessoas de forma individual e coletiva. Segundo a autora:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p.138).

O LRC, portanto, é uma área da educação que se dedica a debater e construir conhecimentos acerca das questões raciais e suas influências na sociedade, permitindo aos sujeitos, neste recorte, especificamente as crianças, se identificarem e compreenderem seu papel no cotidiano no qual estão inseridas.

Para além de compreender, o Letramento Racial Crítico permitirá que os estudantes sejam capazes de modificar sua postura frente à realidade na qual estão inseridos de maneira crítica. Essa definição foi utilizada como norteadora para delinear os rumos da pesquisa e do trabalho desenvolvido com os estudantes no decorrer do ano letivo.

Antes de se conceituarem raça e racismo, é importante determinar que o ato de passar por uma situação de racismo e sofrer com isso não atribui a qualquer pessoa a capacidade de saber reagir ou lidar com esse tipo de acontecimento. Esta pesquisa se propôs a auxiliar os estudantes a, de certa maneira, compreender esse problema social e ter condições para lidar com isso.

Em um país marcado pela histórica desigualdade social causada pelas relações étnico-raciais e a consequente negação de que exista racismo, saber se colocar e reagir a situações de racismo é fundamental em qualquer cenário, seja na escola, no trabalho ou na vida pessoal e afetiva. O LRC de Ferreira (2015) vem como uma perspectiva teórica de construir essa resistência através de uma proposta lúdica em sala de aula.

Para entender os impactos que raça e racismo causam na sociedade, cabe conceituar esses termos para compreensão do que preconiza esta pesquisa. Para isso, são utilizadas as definições de Quijano (2005), Grosfoguel (2018) e Almeida (2019).

Inicialmente é preciso compreender que o conceito de raça foi um conceito estabelecido com o início da expansão ultramarina dos reinos europeus e a consequente escravização dos negros africanos. Quijano (2005) afirma que antes da chegada dos europeus à América não existia o conceito de raça tal como se conhece modernamente. Ele justifica a afirmação: “Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos” (Quijano, 2005, p. 117). A partir dessa primeira ocorrência, o conceito de raça foi se estabelecendo no decorrer do tempo e, consequentemente, o surgimento de relações sociais baseadas nele.

Desta maneira, o conceito de raça começou a produzir e determinar, também, para além das relações sociais, novas identidades sociais e ressignificar as anteriores já conhecidas, que passaram a tomar novos significados. Raça passou a ser uma expressão de classificação e hierarquização social em benefício dos grupos dominantes. Conforme o autor explicita, “Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (Quijano, 2005, p. 117).

O mesmo autor explica ainda que o conceito de raça foi fundamental para legitimar e consolidar as relações de dominação que foram impostas pela conquista dos “novos” grupos raciais através da expansão ultramarina europeia e que posteriormente definiria como raça influenciaria as relações de poder na sociedade.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (Quijano, 2005, p. 118)

Percebe-se, assim, que raça foi um conceito intrinsecamente ligado ao desejo de expansão europeia por novos territórios. Esse conceito se constitui a partir das tentativas de legitimação da invasão e subjugação de outros grupos, que passaram a ser classificados como inferiores por causa de características biológicas que diferenciavam visualmente os grupos entre si, originando suas identidades raciais. Compreendendo esse processo, Almeida (2019) traz uma definição de como raça pode ser compreendida a partir disso. O autor corrobora a visão de que raça foi um conceito construído ao longo dos séculos, de acordo com o interesse social das classes hegemônicas de cada época. Ele acrescenta que, o termo foi historicamente associado a duas maneiras de classificação, que se complementaram durante o tempo:

1 como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele;  
2 como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” (Almeida, 2019, p. 24).

Entretanto, segundo o autor, essas classificações, no decorrer do tempo, serviram como instrumento de manipulação da realidade, a fim de criar uma hierarquização entre grupos étnicos, justificando ações anti-humanitárias cometidas contra populações e povos de diferentes ascendências. Essa classificação deixa de ser determinante com o advento dos estudos antropológicos datados a partir do século XX, colocando o conceito de raça sob nova ótica, como afirma Almeida (2019, p. 24).

No século XX, a antropologia constituiu-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. A constatação é a de que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça. Os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico.

Assumido como elemento essencialmente político, fica bem explícita a intenção de tornar o conceito de raça como ferramenta política para normalizar ações que fomentam a desigualdade social, naturalizam violências, discriminações ou mesmo para justificar ataques ou genocídios contra grupos considerados vulneráveis, como no caso da diáspora africana.

A questão é o porquê de a raça continuar sendo um conceito-chave para a compreensão das relações sociais entre os grupos e indivíduos. A resposta é a influência de séculos que essas classificações tendenciosas deixaram como marcas na sociedade e seus impactos na nossa percepção do outro. Essa definição histórica de raça como conceito sociológico, apesar de atualmente ser compreendida como equivocada em diversas áreas de conhecimento, justifica a existência de outro conceito: o racismo.

Indissociável do conceito de raça, o conceito de racismo precisa ser definido como um dos principais impactos que a definição de raça causa. Racismo é definido, segundo Almeida (2019, p. 25), como “uma forma sistemática de discriminação que tem raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Essa interrelação entre raça e racismo remete ainda ao conceito de colonialidade discutido por Grosfoguel (2018). O autor entende que colonialidade é

um processo histórico que abarca três vertentes: a colonialidade do saber, do ser e do poder, processo que não se restringe ao período colonial e sequer cessou com o seu fim. Esse termo se refere a um sistema de poder e influência que se mantém organizado, consolidado e reproduzido, mesmo após o fim do período histórico colonial.

Assim, o entendimento de colonialidade do poder se expressa como uma profunda estrutura que permeia as relações sociais, econômicas e culturais, moldando percepções de mundo e as hierarquias sociais, principalmente na perspectiva de subalternização de grupos racializados em detrimento de outros que impõem suas normas e valores sobre estes. Consoante com essa ideia de colonialidade, o mesmo autor traz uma definição de racismo:

a ideia de “colonialidade” estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (Grosfoguel, 2018, p. 67).

O racismo, quando entendido como princípio constitutivo, se torna uma ferramenta que atua como uma espécie de marco divisório entre os grupos dominantes e “dominados”, determinando quem tem direito à educação de qualidade, acesso facilitado a empregos formais e até mesmo o direito de ir e vir com segurança. Esse princípio constitutivo faz com que o racismo atue como um mecanismo estrutural, enraizado intrinsecamente nas relações sociais e de poder. Ele vai regular a maneira como as pessoas negras são tratadas com base em premissas impostas por grupos que hierarquizaram e subalternizaram outros no decorrer dos séculos.

Assim como o conceito de raça tem relação direta com o conceito de racismo, ele também está associado a outros dois conceitos importantes que Almeida (2019) também aborda, que são as expressões preconceito racial e discriminação racial. Cabe destacar que, mesmo com essas vinculações, preconceito e discriminação diferem de racismo. Segundo o autor, o preconceito racial é “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (2019, p. 25).

Situações em que pessoas pretas são associadas a criminosas, perigosas ou agressivas exclusivamente por sua aparência genética, ou pessoas indígenas serem associadas a práticas primitivas e posturas estereotipadas são exemplos clássicos de que o preconceito racial se torna evidente, pois o que define a percepção é o juízo de valor que alguém faz com base em “achismos” de suas próprias percepções de mundo e valores sociais.

Com relação ao conceito de discriminação racial, que também é um desdobramento da conceituação de racismo, o autor define que esse fenômeno consiste em:

Atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (Almeida, 2019, p. 25).

O autor ainda esclarece que a discriminação pode ser percebida em fenômenos sociais, que atuam de forma direta e indireta sobre os sujeitos. A discriminação direta consiste na forma mais contundente da ação, quando existe, por exemplo, um impedimento de um grupo ou de um indivíduo em acessar algum local por conta de sua raça, enquanto a discriminação indireta pode ser definida como ações efetivas e “sutis” que, em detrimento de questões sociais e culturais, desconsiderem as disparidades existentes entre grupos racializados. Os vestibulares antes das ações afirmativas podem ser utilizados como exemplo dessa discriminação indireta.

É fato que as demandas impostas aos diferentes grupos, no tocante à raça, impactam diretamente as possibilidades de acesso que esses grupos possuem. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exemplo disso, pois é considerado uma ferramenta isonômica de avaliação para acesso ao Ensino Superior, mas é de conhecimento geral que os estudantes de escolas localizadas em favelas não têm acesso aos mesmos recursos e possibilidades de ensino e aprendizagem que os estudantes de escolas localizadas fora dessas regiões.

O impacto da violência para esses estudantes é inegavelmente prejudicial e isso acaba acarretando dificuldades que esses estudantes enfrentam no decorrer do ano letivo. Segundo reportagem veiculada pelo site Observatório de Favelas, em 2022, as atividades escolares foram suspensas por 15 dias nas escolas situadas dentro do complexo de favelas da Maré em decorrência da violência armada.

Ainda, de acordo com artigo publicado no site Redes da Maré, até a publicação do levantamento em junho de 2023, foram 14 dias letivos sem aulas nas unidades de ensino do conjunto de favelas da Maré, de um total de 107 dias letivos previstos até então. Assim, considerar que esses estudantes terão as mesmas possibilidades de acesso e concorrência que os estudantes que não passaram por esse tipo de situação, implica dizer que as condições foram iguais para todos, o que é um equívoco e acaba configurando um exemplo de discriminação indireta, de acordo com a definição de Almeida (2019).

A esse respeito, é necessário reafirmar que apesar dessa realidade, existem iniciativas criadas para tentar minimizar os impactos acarretados por esses mecanismos de discriminação indireta aos quais são submetidos os estudantes oriundos das escolas localizadas nessas regiões de vulnerabilidade social, como o sistema de cotas implantado em nível nacional nos programas de acesso à educação.

O sistema de cotas é uma política pública implementada com a finalidade de fomentar a inclusão social e a igualdade de oportunidades, principalmente em campos como a educação e o mercado de trabalho. No Brasil, essa prática é amplamente utilizada em universidades públicas e concursos públicos, visando assegurar acesso a grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas, de baixa renda e com deficiência, que são as principais vitimizadas pelos processos discriminatórios.

É importante destacar que essa política pública, bem como as demais que compõem as chamadas ações afirmativas, só foram conquistadas através das lutas do Movimento Negro. Gomes, Brito e Silva (2021, p. 2) afirmam que

essas políticas não existiriam, em nosso país, se não fosse a força reivindicativa, propositiva e o perfil político educador do movimento negro. Consideramos que esse movimento social é o principal responsável pela adoção das políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação.

Os autores destacam que uma das principais lutas do Movimento Negro em todos os tempos são as diversas proposições de combate ao racismo e, em decorrência disso, a reivindicação por uma educação efetivamente democrática que possibilite o acesso de pessoas negras aos diversos segmentos da Educação, especialmente, nesse caso, à Educação Superior.

No que refere à tomada de consciência acerca da relevância da Educação Superior como um espaço importante para a população negra, é possível perceber que desde a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo Teatro Experimental do Negro, a sinalização da necessidade de inserção de negras e negros na Educação Superior se fazia presente. Com duas reuniões, em 1945 em São Paulo e 1946 no Rio de Janeiro, a Convenção apresentou, em suas conclusões, um “Manifesto à Nação Brasileira” no qual, entre diversas propostas de políticas antirracistas, já demandava vagas e bolsas para negros e negras no ensino superior. (Gomes; Brito; Silva, 2021, p. 3)

A ausência de crianças e jovens negros na educação, ou mesmo sua presença em determinados contextos, sempre foi acompanhada de uma perceptível disparidade entre estes e os seus pares brancos. Assim, o Movimento Negro tem proposto, já desde as primeiras décadas do século XX, não apenas políticas e ações direcionadas ao acesso desses grupos marginalizados, como também a garantia de sua permanência em condições minimamente igualitárias. Essas políticas fundamentam-se na ideia de que determinados grupos enfrentam desvantagens estruturais e socioeconômicas que dificultam o acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Ao criar vagas reservadas para as crianças e jovens negros nas escolas e para profissionais em empresas e repartições públicas, o sistema de cotas busca diminuir as desigualdades e corrigir as injustiças históricas que perpetuam a exclusão.

Dentre as diversas frentes de lutas do Movimento Negro, o período do final da década de 1990 foi significativamente relevante para a busca da implementação de políticas de ação afirmativas no Brasil, com a proximidade da Conferência de Durban em 2001, foram realizadas uma série de reuniões preparatórias para a participação do Brasil. Em decorrência disso, os autores anteriormente citados afirmam que houve

um passo muito importante na caminhada social e política do movimento negro e suas pressões sobre o Estado brasileiro em prol da implementação das ações afirmativas. Na Declaração e no Plano de Ação de Durban, as propostas de políticas afirmativas para a universidade brasileira ganharam corpo e eco. Foram realizadas conferências municipais, estaduais, regionais e temáticas, até a Conferência Nacional e a Conferência Regional das Américas. (Gomes; Brito; Silva, 2021, p. 5)

O contexto pós-conferência traz a intensificação do processo de crítica, por parte do Movimento Negro, às políticas educacionais que não reconheciam as desigualdades raciais como integrantes do grupo das desigualdades escolares. Nesse cenário, o debate sobre as ações afirmativas no Brasil também se intensifica no início dos anos 2000, segundo Gomes, Brito e Silva (2001, p. 5-6):

As ações afirmativas como caminho possível para a diminuição dessa situação, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, avançaram como ponto de concordância entre as diferentes organizações do Movimento Negro e, aos poucos, as entidades se unem no reconhecimento da urgência de implementação de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios das cotas raciais como uma modalidade de ação afirmativa para a correção das desigualdades raciais, a curto e médio prazos, no ensino superior.

Esse contexto de lutas do Movimento Negro em prol da redução das desigualdades escolares atreladas às desigualdades raciais resultou em avanços, materializados em políticas afirmativas de abrangência local e regional. Dentre as políticas destacaram-se as cotas raciais, que foram as responsáveis por iniciar um intenso debate social sobre a legalidade, ou mesmo, a constitucionalidade dessa ação. Os autores evidenciam os possíveis motivos por trás desse amplo questionamento:

Na realidade, o pano de fundo político de tantas reações consistia em saber qual seria a ação mais eficaz de combate ao racismo por parte do Estado e dos mais diversos setores da sociedade, uma vez que a existência desse fenômeno perverso e estrutural já era reconhecida constitucionalmente em nosso país. (Gomes; Brito; Silva, 2021, p. 6)

Após um intenso período de discussões e judicialização da questão junto ao Supremo Tribunal Federal, as cotas raciais são reconhecidamente legitimadas como constitucionais e, a partir disso, mais ações foram realizadas para a garantia de sua implementação. A ação principal foi a implementação da lei de cotas lei Nº 12.711/2012, que determinou que 50% das vagas nas universidades federais fossem destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas, com critérios adicionais de renda e raça. A lei reconhece a importância de se levar em conta o contexto socioeconômico e racial como fatores relevantes para o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, é válido afirmar que a política de cotas tem desempenhado um papel significativo no incremento da presença de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nas universidades, favorecendo uma diversidade maior nos ambientes acadêmicos. O sistema de cotas, portanto, demonstra ser uma estratégia de ação afirmativa que busca democratizar o acesso à educação de nível superior e outros espaços de poder e, embora seja um tema em debate, representa uma importante medida para a promoção da justiça social no Brasil.

### 3.1 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Na pesquisa proposta, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são conceitos-chave para efetivar a perspectiva integradora que se pretende atingir por meio do “Samba das Crianças”. Mas de que maneira esses conceitos perpassam a pesquisa e qual é a diferença entre eles? É importante frisar que transdisciplinaridade e interdisciplinaridade buscam, efetivamente, o mesmo princípio: o de superação da compartimentação dos conhecimentos, inerente na lógica disciplinar de currículo.

Nas considerações sobre os dois conceitos, cabe trazer algumas definições importantes. Primeiramente, dialoga-se com Jupiassu (2006) na finalidade de precisar o que o autor compreende como disciplina:

É um conjunto específico de conhecimentos com características próprias no campo do ensino, da formação, dos métodos, dos mecanismos e dos materiais; numa palavra, monodisciplinar. No saber científico, institui a divisão e a especialização do trabalho, e suas fronteiras, sua linguagem e seus conceitos próprios tendem a isolá-la das demais disciplinas. Assim, o espírito monodisciplinar se converte num espírito de proprietário proibindo toda incursão estrangeira em seu território; quer dizer, em sua parcela de saber e poder. Antes de tudo, o conceito de "disciplina" evoca um recorte pedagógico, delimitando uma matéria a ser ensinada. (Jupiassu, 2006, p. 5)

Na concepção apresentada, fica evidente a construção epistemológica sobre o conceito de disciplina, compreende-se que esse termo corresponde essencialmente ao conjunto de saberes que coadunam para uma especialização do conhecimento. Fazendo uma analogia, a disciplina é a caixa onde se depositam uma série de conteúdos que têm entre si características comuns e, para além disso, impedem a conversa e o contato com o conteúdo que está inserido em outras caixas. O principal aspecto de disciplina nessa perspectiva é o de fragmentação dos conhecimentos, uma vez que se mantêm separados, sem possibilidade de uma conversa efetiva entre as disciplinas de modo a garantir uma construção de saberes coletivos.

A pesquisa que se propõe como desdobramento do Samba das Crianças demanda uma abordagem que supere essa separação, pois a principal expectativa é a de que as canções sejam capazes de mobilizar os estudantes de maneira global, isto é, contextualizando os conhecimentos que a reflexão das letras das músicas selecionadas possa proporcionar. Nessa perspectiva, o trabalho, inicialmente, dialoga

com Fazenda (2011), que é uma das principais referências dos estudos sobre interdisciplinaridade e áreas afins no Brasil. Segundo a autora

“Interdisciplinaridade” é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo. (Fazenda, 2011, p. 73)

Dessa forma, a interdisciplinaridade não é meramente uma estratégia para reestruturar o currículo, mas um princípio que busca eliminar a fragmentação do conhecimento e favorecer uma compreensão mais holística e interligada da realidade. Segundo a autora, a interdisciplinaridade implica na superação da compartimentação das áreas de conhecimento, promovendo a interação entre diferentes saberes para enriquecer a compreensão dos fenômenos e problemas abordados.

A interdisciplinaridade se define como um processo contínuo de integração, no qual as disciplinas preservam sua identidade, mas interagem e se complementam para gerar novas formas de compreender a realidade. Nesse prisma, o diálogo entre os diversos campos do saber é fundamental para a construção de um conhecimento mais complexo e profundo. Essa abordagem enfatiza não apenas a integração de conteúdos, mas também a colaboração entre os participantes do processo educativo, incluindo os professores, os estudantes e a comunidade escolar. Ainda sobre o conceito, a autora acrescenta que:

Interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo. É proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa. É possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar (Fazenda, 2011, p. 73-74).

É importante perceber a concepção que a autora propõe não se restringe a uma técnica ou metodologia, mas representa uma postura que permeia todas as práticas educativas. Essa abordagem interdisciplinar requer uma disposição para novas ideias, um compromisso com o diálogo e a colaboração, bem como uma postura crítica em relação à fragmentação do conhecimento.

A interdisciplinaridade deve ser vista como um processo de transformação, tanto para educadores quanto para estudantes. É necessário que o educador adote uma abordagem interdisciplinar que transcenda a sala de aula, refletindo sobre suas práticas pedagógicas, métodos e a forma como interage com o conhecimento. Da mesma forma, espera-se que o estudante, ao participar de atividades interdisciplinares, desenvolva uma visão mais abrangente e integrada do mundo, capaz de estabelecer conexões e construir significados de maneira ativa e reflexiva.

Assim, dada essa contextualização sobre o que se entende como interdisciplinaridade no âmbito desta pesquisa, o próximo passo é abordar a definição de transdisciplinaridade. Nesse sentido, é necessário dialogar com Nicolescu (2000) que apresenta brevemente um conceito sobre a transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu, 2000, p. 11)

Sob essa ótica, pode-se observar a manifestação da transdisciplinaridade naquilo que surge como produto da interação entre as diferentes disciplinas e no espaço de diálogo e troca que se estabelece entre elas. Ela se concretiza através da análise de um problema ou fenômeno sob diferentes ângulos disciplinares e é nessa relação que novas perspectivas e conhecimentos podem surgir. Cada disciplina oferece uma contribuição valiosa para essa análise e a integração dessas diferentes perspectivas permite uma compreensão mais completa e rica da questão estudada. Complementando essa visão, o autor amplia a definição anterior ao afirmar que “a Transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum” (Nicolescu, 2000, p. 150).

Acrescentando-se a tudo já apresentado sobre transdisciplinaridade, ela não se limita à soma das contribuições disciplinares; busca ir além, transcendendo as fronteiras entre as disciplinas para alcançar uma compreensão mais profunda e abrangente da realidade e do objeto de análise, afetando diretamente os indivíduos envolvidos em relação à compreensão da realidade e às atitudes. Para atingir tal finalidade, busca a unidade do conhecimento, isto é, a integração de diferentes

saberes e perspectivas em uma visão coerente e abrangente da realidade para compreender o mundo complexo e multifacetado em que se vive.

Nesse ponto, é fundamental considerar que ambas as conceituações vão agregar as intervenções planejadas para o decorrer da pesquisa, pois entende-se que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são conceitos que se complementam. Segundo Piaget (1972), a interdisciplinaridade é uma forma de se alcançar a transdisciplinaridade, que vai além da integração e da interdependência entre as ciências, alcançando um patamar no qual não são nítidas as fronteiras entre as áreas do conhecimento. Ainda que a transdisciplinaridade possa ser entendida como uma evolução da interdisciplinaridade, é necessário destacar que para o campo de estudo que a pesquisa abarca, a multiplicidade de estratégias e ações não são discrepantes ou anulatórias entre si.

Dessa maneira, as disciplinas de Artes Visuais, Linguagens, História e Geografia estiveram envolvidas com o trabalho desenvolvido, ou seja, mobilizando as áreas de conhecimento e permeando as atividades planejadas com os sambas, com suas letras e melodias. Todavia, não necessariamente com suas identidades intocadas e pré-definidas. O movimento orgânico dos estudantes em transitar por esses campos de conhecimento sem a obrigatoriedade de ficar preso ao conteúdo de referência em cada disciplina foi essencial para o sucesso das intervenções com eles. O que se pretendeu foi que os alunos realizassem as atividades das disciplinas com a mesma dedicação, sem a pressão ou a mudança postural que possa surgir na relação de possível privilégio ou desprivilegio entre as disciplinas apresentadas.

### **3.2 Letramento**

O conceito de letramento tem sido amplamente debatido no âmbito educacional, principalmente, atrelado com o processo de alfabetização. Magda Soares, uma das principais teóricas brasileiras nesse campo, apresenta uma abordagem que distingue e, ao mesmo tempo, une esses dois conceitos. A seguir, apresenta-se um panorama teórico sobre letramento, fundamentado nas bases propostas pela autora, com destaque a suas implicações para a Educação Básica.

De acordo com Soares (2009), letramento diz respeito à aplicação social da leitura e da escrita, ou seja, o envolvimento do sujeito nas práticas sociais que utilizam esses códigos. O letramento, portanto, vai além da mera decodificação de palavras e

frases, abrangendo a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa em diversos contextos da vida cotidiana. Para a autora, letramento implica a inserção do indivíduo em uma cultura letrada, possibilitando que ele se aproprie das diferentes práticas sociais mediadas pela escrita, como ler um livro, interpretar um texto informativo, preencher um formulário ou entender uma propaganda. Ela também ressalta que o letramento está ligado à maneira como a leitura e a escrita são empregadas para criar significados no dia a dia, enfatizando a função social dessas competências. A autora observa, ainda, que o letramento não se restringe aos usos da competência da escrita. No seu sentido amplo, letramento se refere à capacidade de o indivíduo ter práticas sociais com o texto escrito. O indivíduo pode não ter o domínio da língua na modalidade escrita e, no entanto, ser letrado, isto é, faz uso da língua escrita em seu cotidiano. Se um adulto lê para uma criança ou faz o papel de escriba para ela, essa criança tem práticas de letramento em seu dia a dia.

Corroborando a premissa de letramento defendida por Soares (2009), Senna (2003) traz uma perspectiva que se apresenta como necessária para dialogar na construção do conceito utilizado neste trabalho. O autor apresenta o conceito de leitura de mundo, afirmando que é um processo que vai além da simples decodificação da escrita. Esse conceito envolve a capacidade de interpretar e interagir com o mundo ao redor, compreendendo os contextos sociais e culturais em que o sujeito está inserido e é fundamental para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade. Para compreender melhor esse conceito, é necessário entender que o ser humano é um ser social permeado por diversas culturas, na qual interage, utilizando diferentes “modos de pensamento”. Utilizando as palavras do autor:

Trata-se do conceito de modo de pensamento, o qual podemos definir como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Comentamos, também, que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extra-escolar (sic) e que ambos estão associados a modelos culturais. Denominemos, então, o modo de pensamento extra-escolar(sic) como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (Senna, 2003, p. 210-211)

Reconhecendo que existem essas esferas nas quais os estudantes estão inseridos e que nelas atuam de acordo com o modo de pensamento mais coerente em cada contexto, o mesmo autor destaca também que essa leitura de mundo é um processo que se vincula à identidade integral do sujeito, ou seja, indicando que a escola deve proporcionar aos estudantes experiências que os ajudem a desenvolver essa habilidade, integrando o modo científico ao modo narrativo de pensamento. O modo científico é caracterizado pela análise crítica e sistemática da realidade, enquanto o modo narrativo está mais relacionado às experiências cotidianas e à interpretação subjetiva da realidade. O autor também enfatiza a importância de reconhecer e respeitar as diferenças entre a cultura acadêmica e a cultura vivida pelos alunos fora da escola, sem nenhum tipo de restrições ou privilégios de uma em detrimento de outra. Dessa maneira, a leitura de mundo, portanto, não se limita ao ambiente escolar, mas abrange todas as esferas da vida do estudante, permitindo uma interação mais profunda e significativa com o cotidiano vivenciado diariamente e auxiliando nesse processo fundamental de formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar de forma significativa na sociedade.

A distinção entre alfabetização e letramento é uma discussão essencial e relevante para o campo da educação. De acordo com Soares (2009), a alfabetização se refere ao processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita, abrangendo o domínio das técnicas de leitura e escrita, incluindo a habilidade de codificar e decodificar palavras. A alfabetização, nesse contexto, refere-se ao aprendizado formal da leitura e da escrita, centrado na assimilação das regras do sistema alfabético. Por outro lado, já foi afirmado, letramento envolve o uso social da língua escrita, ou seja, é a maneira como os indivíduos se apropriam das práticas de leitura e escrita em situações reais. Letrar, portanto, implica mais do que ensinar a ler e escrever: envolve a capacitação dos indivíduos a aplicar essas habilidades em situações práticas e relevantes, promovendo sua inclusão nas dinâmicas sociais e culturais de sua comunidade. Senna (2003) amplia e fomenta essa discussão, trazendo o letramento como um processo que “envolve a formação de leitores de mundo capazes de explorar múltiplos significados da realidade imediata e da realidade para além do imediato” (Senna, 2003, p. 215-216). O autor compreende realidade imediata como o contexto sociocultural no qual o estudante está diretamente inserido e realidade para além do imediato todo o contexto social global que se vivencia. Nesse sentido, letrar é possibilitar aos sujeitos ter meios para ler o mundo de forma

consciente, sendo capazes de transitar entre os conhecimentos culturais acadêmicos e os cotidianos, propondo a formulação de posturas e atitudes para intervir na realidade em que se insere.

Apesar dessa diferenciação, é importante considerar que ambas as práticas devem ser desenvolvidas de maneira integrada nas instituições educacionais. A alfabetização e o letramento são, portanto, processos concomitantes, para que o indivíduo não apenas aprenda a ler ou escrever, mas também desenvolva a capacidade de utilizar essas habilidades de maneira crítica e reflexiva em diversos contextos sociais.

### **3.3 Letramento Racial e Letramento Racial Crítico**

O conceito por trás do Letramento Racial nos chama a uma reflexão profunda sobre as relações entre raças, requerendo tanto uma abordagem teórica quanto prática. Para entendermos essa definição, é crucial revisitarmos a ideia de Letramento defendida na seção anterior. Desse modo, é necessário compreender que ler e escrever não são habilidades meramente técnicas, mas práticas sociais que influenciam as identidades sociais e as interações dos sujeitos com o mundo ao seu redor.

Ao passar por um processo educativo de Letramento Racial, espera-se que o sujeito seja capaz de transcender a mera decodificação de textos, buscando perceber e entender como o racismo se revela na linguagem, nas instituições e na vida cotidiana. O Letramento Racial é entendido também como um grupo de práticas educacionais que tem como finalidade conscientizar sobre a estrutura e o funcionamento do racismo na sociedade e surge como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Sob esse aspecto, Pereira (2022, p. 3) afirma que:

Fica evidente que o LR<sup>1</sup> é uma habilidade prática por meio da qual os indivíduos podem não apenas constatar a existência do racismo, mas também examinar os efeitos institucionalizados da raça sobre suas experiências e representações. Corpos negros são penalizados diariamente de formas as mais variadas possíveis. Passar pelo processo de letrar-se racialmente leva a uma leitura que compreende como essa relação se estabelece, para que não sejamos ingênuos. Como consequência, qualificaremos o debate político para assim trazermos uma agenda

---

<sup>1</sup> Abreviação para Letramento Racial utilizada pela autora .

racializada à cena e superar uma postura antirracista superficial. (Pereira, 2022, p. 3)

O conceito de Letramento Racial vem de uma vertente teórica que articula as formulações sobre a influência das estruturas que produzem os denominados privilégios brancos na sociedade como a conhecemos. Essa autora afirma que o conceito “tem filiação teórica com os Estudos Críticos da Branquitude, campo em que a percepção de que brancos têm um papel a ser desempenhado no combate ao racismo é central” (2022, p. 6). A autora dialoga ainda com Shucman (2012) para ratificar essa questão, citando que os Estudos Críticos da Branquitude “[...] apontam para a importância de estudar os brancos com o intuito de desvelar o racismo, pois estes intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais” (Schucman, 2012, *apud* Pereira, 2022, p. 6).

Ao incentivar a reflexão crítica sobre as relações raciais, o Letramento Racial procura desnaturalizar as desigualdades e os privilégios, promovendo a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva por meio de um processo incessante de aprendizado e conscientização sobre a história e as estruturas oriundas do racismo. Este conceito abrange o desenvolvimento de competências para identificar, analisar e contestar as desigualdades raciais que estão presentes em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, o Letramento Racial visa fornecer às pessoas os meios necessários não somente para entender o racismo como um sistema de opressão, mas, principalmente, para atuar em sua transformação.

O Letramento Racial se apresenta como um conceito revolucionário que instiga a superar uma simples compreensão intelectual do racismo. Ao chamar o indivíduo para uma profunda exploração das sutilezas da linguagem e das práticas sociais, esse conceito motiva a investigar as estruturas de poder que mantêm as desigualdades raciais. É um apelo à ação de fato, visando à formação de sujeitos que sejam capazes não apenas ler e escrever, mas também perceber as sutilezas dos discursos, modificar e gerar novos significados a partir de suas vivências cotidianas de maneira consciente e contextualizada.

O conceito de Letramento Racial Crítico (LRC), elaborado por Ferreira (2015), surge como uma resposta às questões de raça e racismo na esfera educacional. Ao procurar integrar o letramento às discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, Ferreira (2015) sugere uma abordagem que conscientiza os indivíduos sobre a construção racial nas sociedades contemporâneas.

A autora define o LRC como o processo de ensino e aprendizado acerca das dinâmicas raciais e dos efeitos do racismo nas práticas cotidianas, culturais e institucionais. O termo "letramento" diz respeito à habilidade de compreender, interpretar e agir no mundo com base também nas competências de leitura e escrita. Assim como o conceito clássico de letramento abrange também práticas com o uso do texto escrito por pessoas sem o domínio da escrita, o LRC transcende o reconhecimento de letras e palavras, envolvendo a leitura crítica das relações de poder, discriminação e desigualdade racial.

Esse conceito elaborado pela autora é amparado pela Teoria Racial Crítica, que, inicialmente, surge como um ponto de reflexão da realidade cotidiana de desigualdades raciais dos Estados Unidos, onde se verifica que o racismo e a discriminação racial não se limitam à esfera individual, mas se inserem em um contexto social mais amplo, o qual acaba se materializando na legislação, nas estruturas e instituições sociais que, por sua vez, perpetuam desigualdades. Nesse aspecto, para definir a fundamentação que a Teoria Racial Crítica traz para o conceito do Letramento Racial Crítico, a autora dialoga com Ladson-Billings (1998), que a descreve como

uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas. (Ladson-Billings, 1998, *apud* Ferreira, 2015, p. 30).

Cabe destacar que o LRC é um recurso fundamental na educação para confrontar as estruturas racistas que permeiam a sociedade. Ele tem como objetivo instruir os indivíduos a identificar as manifestações de racismo, seja de maneira explícita seja implícita, e a adotar uma postura ativa contra essas manifestações. O conceito está fundamentado na conscientização, incentivando a interpretação do mundo racializado a partir de uma perspectiva que almeja a transformação social e a equidade racial.

A implementação do LRC nas escolas exige uma reavaliação das práticas pedagógicas que frequentemente silenciam ou tornam invisíveis as questões raciais. Para isso, torna-se prioritário que os educadores tenham condições de abordar essas questões de maneira sensível e crítica, reconhecendo a função da escola no esclarecimento em relação às questões de racismo e ao seu enfrentamento.

Dessa maneira, um dos principais resultados do letramento racial crítico é a promoção de uma educação antirracista, isto é, um enfoque em que o racismo deve ser abordado como uma questão central e não periférica no currículo escolar. A educação antirracista fomenta o diálogo transparente acerca das desigualdades raciais e estimula os estudantes a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

Na presente pesquisa foram desenvolvidas, a partir das letras dos sambas selecionados, atividades que visaram à conscientização das crianças acerca das questões que envolvem o conhecimento e a valorização da cultura afrodescendente, o sentimento de respeito à ancestralidade e o desenvolvimento da autoestima. Todo esse conhecimento colabora para ampliar o repertório do aluno, tornando-o capaz de esclarecer e conscientizar as pessoas de seu meio social acerca das questões que envolvem o racismo na atualidade, buscando meios de combatê-lo.

### **3.4 O samba e suas origens**

O samba é um gênero musical profundamente enraizado na cultura brasileira, com origens que datam das tradições africanas introduzidas pelos escravizados. Com suas batidas envolventes e letras repletas de significado, o samba não apenas honra a vida e a resistência, mas também discute questões sociais, históricas e raciais que permeiam a sociedade. Seu surgimento remonta ao final do século XIX, principalmente, nas comunidades afro-brasileiras do Rio de Janeiro, como resultado da fusão de ritmos africanos, influências indígenas e elementos da música europeia. Sobre esse processo, Diniz (2006, p. 15) explicita que:

Apesar de ser um gênero resultante das estruturas musicais europeias e africanas, foi com os símbolos da cultura negra que o samba se alastrou pelo território nacional. No passado, os viajantes denominavam *batuque* qualquer manifestação que reunisse dança, canto e uso de instrumentos dos negros. Esse era então um termo genérico para designar festejos. O sentido amplo permaneceu na literatura colonial até o início do século XX, quando a palavra *samba* passou a ocupar seu espaço.

Para uma compreensão ampla da formação e do surgimento do samba como expressão cultural singular, é imprescindível analisar o intrincado contexto histórico e social no qual esse fenômeno começou a se delinear. O Rio de Janeiro do final do século XIX e início do século XX representou um palco de intensas transformações

demográficas e sociais, multifacetadas em sua natureza. Sua condição de Capital do Império e, subseqüentemente, de Capital Federal durante os primórdios do Regime Republicano, conferiu à cidade um papel central na dinâmica política, econômica e cultural do país. Esse status atraiu fluxos migratórios significativos, tanto internos quanto externos, alterando a composição demográfica e gerando novas configurações sociais. Entretanto, a abolição da escravatura foi realizada de maneira que não considerou as demandas que as pessoas negras recém-libertadas possuíam, relegando-as à severas condições de miséria e vulnerabilidade. Nesse cenário de efervescência e reconfiguração, diversas manifestações culturais populares floresceram, interagindo e se influenciando mutuamente, pavimentando o caminho para o nascimento do gênero musical em questão. Nesse aspecto:

No início da década de 1890, havia mais de meio milhão de habitantes, dos quais apenas a metade era natural da cidade; os demais vinham de outras províncias, como Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. O Rio consolidava-se como o epicentro político, social e cultural do país, atraindo milhares de pessoas. A busca desenfreada por melhores oportunidades de trabalho acabou por transformar a futura Cidade Maravilhosa em espaço urbano síntese de confluência e conflito de etnias, classes e projetos socioculturais. (Diniz, 2006, p. 17)

Esta multiplicidade de grupos sociais que começaram a coexistir neste espaço trouxe à tona uma inerente mudança no comportamento das pessoas: a interação entre diferentes formas de expressão cultural, principalmente, na confluência de diferentes modos de festejos, danças e músicas que esses grupos trouxeram consigo. O autor afirma que:

A música popular urbana brasileira é resultado da confluência cultural de três etnias: o índio, o branco e o negro, dos quais herdamos todo o instrumental, o sistema harmônico, os cantos e as danças. Como manifestação cultural expressiva, essa música urbana surgiu no início do século XIX, nos principais centros da colônia, notadamente Rio de Janeiro e Bahia. (Diniz, 2006, p. 20)

A migração de negros baianos para o Rio de Janeiro foi fundamental para a evolução dos batuques e a construção do samba. Essa migração é destacada por dois momentos históricos cruciais. Segundo Mussa e Simas (2023, p. 13), um primeiro movimento foi a chegada dos negros escravizados oriundos da região do Recôncavo Baiano para o Vale do Paraíba, em meados do século XIX, com o ápice da cafeicultura fluminense e o declínio do cultivo da cana-de-açúcar no Nordeste. O segundo

movimento vem com o declínio da cafeicultura no Vale do Paraíba após a década de 1870, fazendo com que mão de obra ociosa migrasse para a Capital. A posterior Abolição da Escravatura em 1888 intensifica esse movimento migratório.

Como dito anteriormente, concomitantemente a esse processo migratório e de assentamento na Capital, os negros que chegavam desse fluxo trazem com eles diferentes formas de expressão cultural de várias facetas. Mussa e Simas (2023, p. 13) afirmam que:

Com esses negros, chega ao Rio de Janeiro a tradição do samba rural, à base da pergunta e do refrão e servindo como elemento de sustentação da coreografia. O contato entre os recém-chegados e os crioulos, mestiços e africanos que viviam nas zonas central e portuária da capital cria as condições que levam ao estabelecimento da comunidade baiana do Rio de Janeiro, na região que vai da Pedra do Sal - no Morro da Conceição - até a Cidade Nova, área que Heitor dos Prazeres definiu como a Pequena África. Esse ambiente urbano – marcado pela circulação de múltiplas referências culturais entre os vários grupos que o habitavam – moldou de forma diferente a matriz do samba rural baiano, que, em contato com outros gêneros musicais deu origem a outros estilos de samba.

Isso posto, é necessário considerar que essa efervescência cultural foi um catalisador para a consolidação da identidade da população negra que, cada vez mais, se estabelecia na cidade do Rio de Janeiro. Com tantas confluências culturais acontecendo nesse contexto, a região da Pequena África surge como uma espécie de referência para os negros que buscavam representações concretas de sua história, fé e demais aspectos de sua própria cultura. Essa característica é afirmada por Diniz ao dizer que “a cidade do Rio de Janeiro constituiu-se, assim, em espaço de identidade da cultura afrodescendente” (2016, p. 26).

Inicialmente, o samba surgiu como uma forma de expressão popular que refletia as vivências e as lutas dos negros recém-libertados da escravização. Inevitavelmente, por ter essa origem, o samba foi marginalizado e, conseqüentemente, sofreu com um processo histórico de tentativas de supressão e apagamento. Esse período entre o final do século XIX e décadas iniciais do século XX marcou o avanço crescente do samba nessa região central da cidade do Rio de Janeiro e as progressivas incursões da elite carioca para impedir que esse gênero se consolidasse como uma forma legítima de produção cultural. Silva e Nogueira (2015, p. 21) apresentam as nuances de resistência desse processo:

Esse samba urbano, já configurado como carioca, multifacetado, incorporou as dinâmicas sociais do projeto de modernidade que emergiu no cenário do pós-abolição. Neste sentido, no final do século XIX, vamos observar que a partir das reformas de Pereira Passos grandes mudanças na paisagem urbana e um processo de desafricanização da cidade. De alguma maneira, os atores negros no cenário do pós-abolição criaram estratégias de sobrevivência na atmosfera de progresso e modernidade que atrelou o discurso étnico-racial como projeto estético e de ordem do espaço urbano. Foi preciso desafricanizar os espaços negros da cidade do Rio de Janeiro, pois isso respondia ao projeto histórico de planejamento urbano que se ratificou com as teorias racialistas, camuflado pelo discurso de higienização urbana e da medicina social voltada a esta população de afro-brasileiros.

Contudo, o gênero progrediu ao longo do tempo, transformando-se de uma manifestação musical de rua em uma das principais expressões culturais do país, especialmente, com o surgimento e a posterior ascensão das escolas de samba durante o carnaval. Essa trajetória histórica não apenas enriquece a música, mas também evidencia a resistência e a resiliência de um povo que, por meio da arte, reivindica seu espaço na sociedade brasileira. Não obstante, considerando essa dinâmica de resistência e re-existência, o samba não deve ser resumido à simples definição como um gênero musical, mas também como uma ideologia capaz de permear a vida das pessoas e, sobretudo, de pessoas negras.

Os espaços urbanos são apropriados e inventados numa relação entre samba e sambistas, que podem considerar o samba não apenas como um gênero musical, mas como um estilo de vida territorialmente vivenciado e carregado de expressões. O samba é mais que um estilo musical. É uma estética de vida. Ele tem grande importância na formação e na afirmação dos grupos étnicos da cidade, sendo relacionado à ideia de pertencimento em relação a um grupo ou a um lugar simbólico específico. (Silva; Nogueira, 2015, p. 23)

Como forma de valorizar essa história, a proposta da pesquisa, ao realizar um desdobramento da dinâmica do “Samba das Crianças” e incorporar o samba na sala de aula, possibilitou que os educadores envolvidos proporcionassem aos estudantes uma oportunidade singular de investigar não apenas a música, mas também o profundo contexto cultural que a sustenta. Essa abordagem pôde incentivar a criatividade, reforçar a autoestima e fomentar o trabalho colaborativo entre os estudantes que, ao se apropriarem da linguagem musical do samba, tiveram a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação, expressão e pensamento crítico, além de ampliar a sua visão de mundo sobre diversas questões inerentes às discussões fomentadas pelas atividades realizadas.

Nessa perspectiva de utilizar o samba como uma estética de vida, essa abordagem pôde, também, fomentar um ambiente favorável para diálogos sobre a identidade, o pertencimento e as raízes históricas que moldaram a sociedade brasileira, estimulando os estudantes a se tornarem indivíduos críticos em relação às questões étnico-raciais. Não obstante, a relevância de integrar o estudo do samba às diversas áreas do saber que compõem o currículo escolar, conforme delineado na pesquisa em questão, transcende a mera transmissão de conhecimento e acaba impactando profundamente a formação integral dos estudantes. Essa abordagem pedagógica não apenas fomenta a apreciação e a valorização de uma potente manifestação da cultura popular brasileira, mas também se configura como um poderoso instrumento para o desenvolvimento de indivíduos reflexivos e engajados com as complexas questões socioculturais.

Ao analisar o samba sob as lentes de diferentes disciplinas, como história, geografia, ciências naturais e artes, é possível vislumbrar uma compreensão multifacetada das intrincadas relações étnico-raciais que moldaram e continuam a influenciar a sociedade brasileira. Essa integração curricular estimula a análise crítica da construção social da raça, das diversas formas de racismo e preconceito e, crucialmente, dos seus efeitos sistêmicos e diretos no cotidiano de diferentes grupos. Desse modo, os educandos são conduzidos a identificar e examinar criticamente as parcelas da sociedade privilegiadas pela estrutura vigente, os mecanismos pelos quais essa vantagem se perpetua e, de forma igualmente importante, como outros grupos são sistematicamente negligenciados e marginalizados por essa mesma dinâmica social, promovendo, assim, uma consciência mais aguda das desigualdades e a potencialização de ações em prol de uma sociedade mais equitativa.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa teve caráter qualitativo e utilizou elementos metodológicos da pesquisa-ação, pois seu principal objetivo foi compreender e intervir na realidade observada, a fim de modificá-la. Segundo Gil (2010, p. 42), o termo pesquisa-ação

foi cunhado em 1946 por Kurt Lewin, ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu pesquisa-ação como a pesquisa que não apenas contribui para a produção de livros, mas também conduz à ação social.

Consoante com a perspectiva de se utilizar as letras acompanhadas das melodias de quatro sambas trabalhados para a culminância do “Samba das Crianças”, a proposta foi ao encontro da possibilidade da utilização desses sambas em prol da realização de atividades que estimulassem a criticidade dos agentes envolvidos no processo, principalmente, dos estudantes e demais professores. O “Samba das Crianças”, projeto anual da Escola Municipal Anísio Teixeira, em sua culminância, visa resgatar a herança histórica que o gênero musical “samba” carrega, apresentando sua potencialidade cultural e educacional em prol da difusão e do fortalecimento da história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. De acordo com os objetivos propostos, o trabalho realizado buscou dar visibilidade ao samba, ferramenta de articulação pedagógica e instrumento de discussão e aprendizado em sala de aula.

Dessa forma, o movimento central foi fortalecer essa culminância como um componente curricular para a construção de saberes, posturas e práticas, para além de uma festividade anual com apresentações musicais. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o pesquisador e professor da turma na qual se desenvolveu o estudo, inicialmente, fez essa intervenção direta na realidade da sala de aula, com a finalidade de elaborar atividades que possibilitassem aos estudantes acesso a informações e conteúdo da temática trabalhada, além de garantir a possibilidade de amplo debate sobre a questão racial, fomentando um trabalho interdisciplinar que uniu as linguagens com as áreas de Artes Visuais, Linguagens, História e Geografia previstas no currículo escolar.

A parceria com os demais professores que atuam com a turma foi importante, uma vez que uma perspectiva fundamental da pesquisa foi efetivar um trabalho interdisciplinar que perpassasse a culminância do “Samba das Crianças”.

Durante o projeto procurou-se dialogar com as variadas áreas de conhecimento ofertadas aos estudantes e previstas na grade curricular da EMAT a fim de realizar atividades e intervenções que trouxessem contribuições das respectivas áreas de conhecimento, articulando os saberes contidos nas letras dos sambas trabalhados com Artes Visuais, Linguagens, História e Geografia, sempre propondo atividades lúdico-reflexivas para ampliar o debate com os estudantes.

Mesmo que a participação dos professores das demais disciplinas, não tenha sido efetivada no âmbito da pesquisa, é necessário destacar que o professor responsável pelo estudo fez a intervenção em campo, como professor multidisciplinar, uma vez que é licenciado em pedagogia e habilitado para trabalhar as cinco disciplinas básicas do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a saber: língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências.

Como define Thiollent (1985, *apud* Gil, 2010, p. 42), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou, ainda, com a resolução de um problema coletivo, em que todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. A pesquisa teve como principal problema a superação do reducionismo com o qual o “Samba das Crianças” foi tratado por uma parcela de estudantes e suas respectivas famílias. Viu-se a necessidade de proporcionar uma mudança de postura com relação à culminância, objetivando maior engajamento da comunidade escolar em todo o processo, bem como possibilitar aos estudantes a compreensão da sua importância para suas formações. Considerando a notoriedade e a relevância dos impactos acarretados pelos conceitos de raça e racismo na sociedade, sem perder de vista que o samba é um gênero musical com uma história amplamente associada à censura, perseguição e resistência, utilizar as letras de sambas para investigar como isso iria afetar os estudantes diretamente e avaliar se eles conseguiam perceber isso em suas vidas cotidianas foi um dos principais propósitos (se não o principal) ao se utilizar uma culminância já existente na escola para abordar essas questões de maneira leve, lúdica e educativa.

Uma das principais etapas de uma pesquisa que utilize elementos da pesquisa-ação é a parte de coleta de dados. O principal instrumento de avaliação do impacto das atividades realizadas e dos conceitos desenvolvidos por meio da sua aplicação no decorrer desta pesquisa foi um questionário de preenchimento individual, que seria aplicado aos estudantes ao início e no fim da pesquisa.

Como, também, buscou-se a valorização da oralidade das crianças neste processo, esse questionário foi reorganizado para se converter como base para a coleta das respostas das crianças sobre algumas questões geradoras, que foram registradas em áudio. Cabe ressaltar que essas questões geradoras foram retiradas do questionário planejado anteriormente, a saber: sobre sua declaração étnico-racial, sobre o que elas entendem como racismo e se elas já vivenciaram ou presenciaram uma situação assim.

O questionamento descrito acima serviu como termômetro para verificar nuances de como os estudantes se compreendiam racialmente e qual a sua percepção sobre racismo antes e após a realização das atividades. Reafirma-se que aqui a questão não foi mensurar dados quantitativos, mas analisar como a participação na pesquisa conseguiu modificar o olhar dos estudantes aprofundando a temática em voga de maneira lúdica, porém, objetiva.

Foram vistas as seguintes melodias do gênero musical “samba”, acompanhadas do trabalho com a leitura das letras, cujos títulos se podem ver no quadro que se segue:

**Tabela 4 – Músicas selecionadas para as atividades da pesquisa.**

<b>AUTOR/A</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Dona Ivone Lara	Alguém me avisou	Valorização da cultura afro-brasileira e da ancestralidade.
Jorge Aragão	Identidade	Autovalorização, luta por direitos, cidadania
Moacyr Luz	Estranhou o quê?	Crítica ao racismo velado, combate aos estereótipos
Jovelina Pérola Negra	Feirinha da Pavuna	Relações sociais e coletividade

Fonte: O autor, 2024.

O quadro seguinte apresenta as atividades que foram desenvolvidas e o tempo de duração de cada uma:

**Tabela 5 – Planejamento de atividades desenvolvidas com cada samba.**

<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	<b>TEMPO DE DURAÇÃO</b>
ESCUITA DA MELODIA COM A LETRA E LEITURA COLETIVA DA LETRA (TODOS)	10 MINUTOS
CONVERSA SOBRE O/A AUTOR/A: BIOGRAFIA E OBRA	20 MINUTOS
MELODIA E COTIDIANO: RELACIONANDO O SAMBA COM AS VIVÊNCIAS E REFLETINDO SOBRE O RACISMO EM RODAS DE CONVERSA	90 MINUTOS
REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PLANEJADAS ESPECIFICAMENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO GLOSSÁRIO	120 MINUTOS

Fonte: O autor, 2024.

O cronograma de realização das atividades considerou um tempo de aproximadamente 4 horas por encontro, mas, de acordo com as demandas apresentadas pelas crianças, o tempo utilizado sofreu alguns ajustes. Realizadas essas etapas, foi confeccionado um glossário, no qual foi feita a escrita dos termos e seus significados e realização da arte que ilustrou as páginas. Posteriormente, esse glossário foi apresentado para os demais GRs da escola, divulgando a construção realizada e disponibilizado na sala de leitura.

#### **4.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo**

A pesquisa se efetivou em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental regularmente matriculada na Escola Municipal Anísio Teixeira, situada no município de Niterói – RJ. Os estudantes são majoritariamente residentes das comunidades do Morro do Estado e do Morro do Palácio, que são as mais geograficamente próximas à escola. Esse grupo foi composto por filhos e filhas de pessoas trabalhadoras das classes populares, sem dispor de privilégio econômico e que eventualmente precisam lidar com o cenário de violência a que as comunidades vulnerabilizadas são submetidas, principalmente quando se trata da repressão do Estado. O pesquisador

é professor efetivo na rede municipal de Niterói e trabalha na escola desde o ano de 2019, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O grupo de estudantes do quinto ano, por se tratar de crianças, inicialmente representados por seus responsáveis legais, foram convidados para uma reunião presencial inicial de exposição da pesquisa e seus objetivos, com a solicitação de autorização de participação das crianças por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dados os esclarecimentos e a oportunidade de sanar possíveis dúvidas dos responsáveis, foi disponibilizado o contato do professor/pesquisador para futuros esclarecimentos e acompanhamento das ações que envolveriam o estudo. No mesmo dia, foi realizada uma breve exposição da temática da pesquisa também aos estudantes, com a devida contextualização e explicações necessárias, em sala de aula, e solicitada a sua anuência em participar da pesquisa, através da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ambos os momentos mediados com uma linguagem acessível e de fácil compreensão pelas crianças. Após essas duas etapas, consolidou-se o grupo participante da pesquisa para início das intervenções e atividades planejadas no cronograma previsto.

### **4.3 População e amostra**

A turma de 5º ano foi selecionada inicialmente pela faixa etária dos possíveis participantes, preferencialmente acima de 9 anos de idade, formada por estudantes com um domínio razoável da leitura e da escrita, aliado ao fato de que o professor-pesquisador ter lecionado nesse Grupo de Referência durante o ano letivo de 2024, período em que se realizou a pesquisa. Os estudantes participantes da pesquisa deveriam atender também aos seguintes critérios:

- Estar regularmente matriculado na Escola Municipal Anísio Teixeira.
- Ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido e assinado pelos responsáveis.
- Estar ciente da pesquisa de que iria participar.
- Entregar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) devidamente preenchido e assinado.

Cabe destacar que não foram considerados para a etapa de coleta de dados e consequente participação nas atividades da pesquisa em questão os estudantes que não se encaixaram nos devidos critérios de exclusão listados nas próximas linhas:

- Não entregar o TCLE devidamente preenchido e assinado pelos responsáveis.
- Não entregar o TALE devidamente preenchido e assinado.
- Não pertencer ao quadro discente da Escola.
- Não estar cursando o 5º ano.

Sobre os riscos, poderia haver uma situação de constrangimento por parte de algum participante da pesquisa em exteriorizar seu ponto de vista em relação aos temas abordados. Foi realizado um planejamento das atividades de modo que não causasse qualquer tipo de desconforto aos participantes. Garantiu-se ao estudante o direito de interromper a participação na pesquisa em qualquer momento.

Como principal benefício, buscou-se promover a autoestima dos educandos e a formação da criticidade, identificando as situações de preconceito étnico-racial, por meio da possibilidade de ofertar aos estudantes acesso ao conhecimento quanto à sua história, origem e seu autoconhecimento com relação à raça. Tencionou-se que as atividades permitissem que obtivessem uma visão geral do processo de miscigenação racial no Brasil e procurassem valorizar toda a cultura do continente africano e seus desdobramentos na formação da cultura brasileira.

Antes de iniciar as atividades lúdicas previstas na pesquisa dentro do contexto do Samba das Crianças, cada estudante foi questionado com a seguinte pergunta: “O que você entende como racismo?”. As respostas foram gravadas e armazenadas com as respectivas identificações dos respondentes para posterior comparação. Após a realização das atividades da pesquisa, os estudantes foram novamente questionados com a pergunta inicial e suas respostas foram novamente registradas por gravação de voz. Essas respostas foram comparadas e utilizadas como instrumento de análise e discussão para entender melhor a relação de cada criança com esses conceitos. Todavia, é importante ressaltar que não é possível determinar que qualquer tipo de amadurecimento ou não dos posicionamentos das crianças exclusivamente com relação ao questionamento feito, pois o fato delas terem participado da pesquisa e realizado as atividades foram alguns dentre os vários estímulos aos quais elas foram imersas em seu cotidiano e outras situações podem ter contribuído direta e indiretamente para esse amadurecimento global.

Para enriquecer a análise das percepções por parte das crianças, foram analisadas também todas as produções feitas por elas no decorrer da pesquisa, como as atividades de leitura e interpretação das letras dos sambas previamente selecionados, valorizando a ampla discussão dos participantes acerca destas, além de explorar a capacidade dos estudantes de interpretar os significados presentes nas letras, bem como identificar os elementos linguísticos e culturais que mais os chamaram a atenção. A exploração da linguagem das letras dos sambas selecionados deu origem à principal dinâmica para produção dos dados da pesquisa, na qual as crianças buscaram ressignificar expressões idiomáticas e termos presentes nas letras, objetivando a posterior construção do glossário previsto. Essa dinâmica se realizou em encontros regulares semanais, com frequência de uma ou duas vezes em encontros com duração de quatro horas cada.

A análise de dados foi realizada com base na teoria da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977, p. 37) e diz respeito a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos;”. Dessa maneira, o objetivo foi realizar uma análise das comunicações produzidas pelos estudantes no contexto da pesquisa a fim de que se conhecessem e compreendessem os significados implícitos e explícitos em seus discursos. As comunicações, nesse recorte, foram compostas pelas produções textuais dos estudantes na realização das atividades propostas no processo de construção de significados para o glossário. Nesse sentido, os discursos foram analisados também por meio das produções orais feitas pelos estudantes nas atividades de rodas de conversa e diálogos, bem como nas reflexões emergentes de suas produções textuais.

A metodologia propôs uma coleta de dados de amplas possibilidades de fontes, como textos, imagens e comunicações orais, que foram analisados sistematicamente para identificação de padrões e significados. A coleta serviu também para analisar a compreensão de estudantes do 5º ano do ensino fundamental das letras desses sambas, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (1977) como ferramenta para identificar os significados atribuídos e os elementos que mais os impactaram, culminando na produção do glossário que reuniu esses significados.

O desenvolvimento do projeto por meio de leituras, discussões e confecção de materiais relacionados à cultura africana e, principalmente, do glossário, teve o

propósito de promover uma postura crítica em relação a questões relacionadas à raça e ao racismo, que podem afetar diretamente suas vidas.

#### **4.4 Descrição das etapas da pesquisa**

Pretendeu-se realizar a pesquisa conforme as etapas descritas a seguir. Previamente, houve uma seleção de sambas com temáticas variadas e linguagem acessível aos estudantes, respeitando o universo determinado de sambas com os quais as crianças tiveram contato prévio nas edições anteriores da culminância “Samba das Crianças” e considerando a importância histórica e cultural de cada um.

Foi feita uma sondagem inicial através da aplicação de questionamentos com os estudantes, realizados de forma oral e registrados em áudio com o objetivo de observar seu conhecimento sobre os conceitos de raça e racismo, bem como sua percepção dos impactos desses elementos em suas vidas, seguidos de apresentação do gênero musical “samba”, suas características e história, bem como sua importância para a comunidade negra e as classes populares. Posteriormente, foi realizado um trabalho a partir das letras de sambas escolhidos previamente para a realização da culminância denominada “Samba das Crianças”, visando à apropriação das letras, compreensão e interpretação das possíveis críticas sociais em cada uma. É importante destacar que todos os estudantes participaram do projeto, entretanto, foram computados somente os dados das produções daqueles que entregaram o TALE e o TCLE devidamente assinados.

Em seguida, os estudantes foram divididos em grupos, aos quais foi apresentada uma letra de samba por vez. Essas letras foram apresentadas em formato impresso ou projetadas para visualização coletiva. Após um momento inicial de familiarização e reapropriação da letra e a consequente leitura, interpretação e reflexão, o pesquisador propôs as atividades relacionadas a seguir:

- Identificar as palavras desconhecidas e buscar o significado no dicionário.
- Discutir o tema central da música.
- Relacionar a letra com outras músicas ou experiências pessoais.
- Criar ilustrações ou pequenas histórias a partir da letra.
- Propor e listar significados para termos ou expressões encontradas nas letras, com base em suas experiências pessoais.

Posteriormente, foram realizadas atividades a partir das letras de sambas previamente lidas e interpretadas para a construção de um glossário. Esse material foi planejado visando à apropriação dos significados das letras, através da compreensão e interpretação das possíveis críticas sociais em cada uma, culminando na produção de um documento criado de forma colaborativa, contendo expressões e termos observados pelos estudantes nos sambas trabalhados.

A análise dos dados coletados, que fazem parte do glossário, foi realizada visando observar qualitativamente a percepção dos estudantes acerca de sua visão sobre a importância das temáticas trabalhadas e qual a relação que faziam com suas próprias vivências. O roteiro proposto para a análise, com base na “análise de conteúdo” de Bardin (1977) foi o seguinte:

Etapa de pré-análise:

- Definição das unidades de registro:
  - Palavras-chave: Identificação de palavras ou expressões que apareceram com frequência nas respostas orais dos estudantes.
  - Frases-chave: Análise das sentenças que expressavam a compreensão dos estudantes sobre o tema central, a mensagem principal ou mesmo os sentimentos evocados no decorrer da intervenção.
  - Temas: Categorização das produções dos estudantes por temáticas mais amplas, buscando similaridades e discrepâncias.
- Definição das categorias de análise:
  - Categorias prioritárias: Baseadas na teoria e na literatura conhecida sobre a temática étnico-racial, como as que apresentavam teor de crítica social.
  - Categorias emergentes: Criadas a partir da análise do material empírico, surgidas das vivências das crianças no contato com as músicas e provenientes das reflexões advindas dos diálogos e das discussões realizadas.

Etapa de exploração do material:

- Codificação:
  - Atribuição a cada unidade de registro à categoria mais adequada.
- Contagem:
  - Observação da frequência de cada categoria analisada para identificar os temas mais recorrentes nas produções realizadas pelas crianças.

- Tabelamento:
  - Construção de tabelas cruzadas para analisar a relação entre as diferentes categorias, por exemplo, a relação entre o conhecimento prévio sobre samba e a profundidade da análise.

Etapa de tratamento e interpretação dos resultados:

- Inferência:
  - Interpretação dos dados de caráter qualitativo para responder às questões de pesquisa.
  - Identificação dos principais significados atribuídos aos termos e expressões retiradas das letras dos sambas estudados.
  - Análise da influência das vivências de cada estudante na interpretação das letras.
  - Verificação de similaridades e diferenças nas interpretações entre os diferentes grupos de estudantes (por exemplo, meninos e meninas).
- Validação:
  - Triangulação dos dados com outras fontes de informação sobre a temática.
  - Comparação dos resultados com estudos anteriores sobre o tema.
- Retorno às hipóteses:
  - Confirmação ou refutação da efetividade das ações realizadas no decorrer da pesquisa, qualitativamente, reaplicando os questionamentos gravados inicialmente.

A produção do glossário obedeceu a uma série de etapas preestabelecidas, descritas a seguir. Inicialmente, durante a análise das letras, os estudantes identificaram os termos desconhecidos de seu vocabulário e aqueles com significados específicos dentro do contexto dos sambas trabalhados. A seguir, realizaram pesquisas em dicionários, enciclopédias e outras fontes confiáveis de informações para encontrar os possíveis significados dos termos identificados.

Posteriormente, eles foram motivados a contextualizar os termos de cada samba escutado, com objetivo de explicar como eles foram utilizados nas letras, quais seus significados para a sociedade atual, seus usos e aplicações práticas. Esse movimento de contextualização demandou associações dos significados encontrados com situações da vida cotidiana que possivelmente já vivenciaram, ou, ainda, com busca desses significados na internet e mídias digitais que apresentassem situações

cotidianas, tais como videoclipes, séries e programas, desenhos, filmes e correlatos. Concomitante a esse processo, o glossário foi ilustrado para exemplificar o uso desses termos das letras dos sambas analisados de maneira lúdica, com produções artísticas referentes aos sambas aprendidos, principalmente voltadas à produção de desenho e gravuras para utilizar nas páginas e na capa do glossário como ilustração. O trabalho interdisciplinar nessa etapa se efetivou na possibilidade de realização dessas ilustrações de maneira crítica e mediada pela professora de artes, indicando aos estudantes técnicas e ferramentas possíveis de utilizar ao confeccionar o material proposto.

Ao final, os termos do glossário foram organizados em ordem alfabética, com cada um acompanhado de sua definição, origem, ilustrações e exemplos de uso. O glossário final foi apresentado aos estudantes da turma que eventualmente não tenham participado, bem como estudantes de outros GRs, incentivando-os a consultá-lo durante as atividades e, sempre que necessário, ampliar e contribuir com novas palavras, termos e expressões encontradas em outras letras.

A finalidade desse material, além de perceber a capacidade de leitura e compreensão por parte dos estudantes das temáticas abordadas, visou, também, à culminância com a publicação desse glossário em formato de um *e-book*.

Ao final da pesquisa, houve uma nova escuta das crianças para responderem às questões geradoras iniciais, a fim de aferir a consolidação dos conceitos construídos ao longo do estudo, principalmente no que tange à construção de criticidade dos estudantes em relação aos impactos que raça e racismo têm em suas vidas cotidianas. Com a reaplicação das questões geradoras ao final da pesquisa, pretendeu-se compreender, qualitativamente, como as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico desses estudantes.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta desta pesquisa foi promover o LRC de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental com atividades didático-pedagógicas que utilizavam letras de sambas conhecidos e trabalhados com eles previamente para a realização do “Samba das Crianças”.

Este trabalho foi realizado concomitante à produção coletiva de um glossário contendo termos, expressões idiomáticas e palavras que foram encontradas no decorrer das discussões das letras durante as atividades. Cabe ressaltar que esse glossário com as produções está disponibilizado em formato de *e-book* o qual, enfatize-se, foi construído pelas crianças e organizado pelo professor/pesquisador deste trabalho.

A elaboração do *e-book* vem ao encontro da necessidade de visibilizar o trabalho antirracista que é realizado na instituição onde a pesquisa se realizou, fomentando uma proposta de culminância com expressiva relevância profissional e acadêmica.

A construção do glossário também reforça o papel dos estudantes como protagonistas da pesquisa, considerando que eles estiveram engajados na produção de um material que poderá ser utilizado por seus colegas e até mesmo fora de seu ambiente escolar. Eles foram também reafirmados como produtores de conhecimento, pois estiveram envolvidos diretamente nessa construção coletiva.

A presente proposta de produto educacional teve como objetivo geral analisar a compreensão de estudantes do 5º ano do ensino fundamental de temas geradores observados em letras de sambas, identificando os significados atribuídos e os elementos que mais os impactaram.

Essa capacidade de compreender e identificar os significados atribuídos nas letras foi de suma importância para a construção coletiva do glossário, considerando que foi necessária a contribuição dos estudantes na atribuição de significados durante a produção do léxico, pois o foco principal não foi apenas copiar significados de outras fontes conhecidas, mas utilizar esse conhecimento adquirido através de debates, diálogos e pesquisas para produzir sentido e significados próprios para os termos e expressões selecionadas por eles.

Os objetivos específicos para a construção do produto educacional foram:

- selecionar um conjunto de sambas conhecidos e adequados à faixa etária dos participantes;

- realizar atividades reflexivas e lúdicas em grupo para que as crianças interpretassem as letras dos sambas selecionados;
- analisar as produções dos estudantes por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), identificando as categorias temáticas, os elementos linguísticos e os significados atribuídos às letras;
- promover a confecção de um glossário por meio de diálogos, pesquisa e colaboração entre os estudantes envolvidos;
- reunir e publicar as produções feitas pelos participantes em um documento de referência para ser utilizado em sala de aula em atividades diversificadas.

### **5.1 Construção do Produto Educacional**

Como indicado anteriormente, a necessidade de se desenvolverem propostas de intervenção pedagógica nas escolas abordando a temática das relações étnico-raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira é urgente. A lei 10.639/2003 foi uma conquista oriunda de um longo processo de discussões, debates e lutas do Movimento Negro acerca da necessidade de visibilizar e reconhecer a contribuição desse povo na construção da identidade multicultural da população brasileira.

Com isso, é necessário refletir sobre as estratégias que podem ser utilizadas para a valorização desse conhecimento na educação básica, principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Anísio Teixeira é uma Unidade Escolar já reconhecida por promover a educação antirracista como prática curricular contínua e o Samba das Crianças é um dos exemplos desse histórico.

A construção do glossário se deu pelas seguintes etapas:

1. Seleção dos sambas: Os sambas foram selecionados com temáticas variadas e linguagem acessível aos estudantes, considerando o universo de sambas trabalhados em edições anteriores do Samba das Crianças, já conhecidos.
2. Rodas de conversa: Realização de rodas de conversa para interpretação e discussão das letras escutadas, buscando identificar e selecionar termos e significados para a construção do glossário.
3. Coleta de dados: Os dados oriundos da etapa anterior foram coletados e sistematizados para utilização posterior na produção do glossário.
4. Produção do glossário com as criações em linguagem verbal e não verbal: Os participantes da pesquisa pesquisaram e atribuíram significados aos termos

selecionados durante a etapa anterior, sistematizando-os e organizando-os. Também foram criadas as ilustrações que fazem parte do glossário, utilizando materiais diversificados, como tinta, lápis de cor, hidrocor, entre outros, além de produções textuais.

5. Finalização e divulgação: O glossário, no qual se encontra também todo o seu processo de produção, desde a motivação inicial até a sua finalização, foi digitalizado e organizado em forma de *e-book*. Em seguida, foi divulgado para as demais crianças da turma e demais GRs da escola, como material de apoio para a realização de atividades em sala de aula.

### 5.1.1 Atividades com o samba “Feirinha da Pavuna” de Jovelina Pérola Negra

O samba Feirinha da Pavuna foi escolhido por sua importância social, pelo seu teor lúdico e facilidade de canto. Para a faixa etária em que trabalhamos nos Anos Iniciais, é uma canção de letra ágil e de fácil aprendizado. A escolha deste samba também foi com a intencionalidade de apresentar a sambista Jovelina Pérola Negra e sua história para as crianças. Jovelina foi uma mulher importante no cenário musical e até hoje é reverenciada por sambistas em todo o Brasil. A letra da melodia que foi trabalhada com as crianças durante a realização das atividades e das intervenções está disponível na seção de anexos deste trabalho.


A música, que já era conhecida das crianças, foi reproduzida algumas vezes e elas, fizeram coro cantando junto ao vídeo apresentado. Em seguida, uma breve biografia de Jovelina foi apresentada aos estudantes e uma roda de conversa foi iniciada para falar sobre sua origem, obra e legado de sua carreira para a cultura musical brasileira, além de responder aos questionamentos e curiosidades das crianças.

Figura 2– Apresentação exibida sobre a música "Feirinha da Pavuna".



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 3– Parte 1 da biografia de Jovelina exibida aos estudantes.



## JOVELINA PÉROLA NEGRA

JOVELINA PÉROLA NEGRA FOI UMA DAS MAIORES VOZES DO SAMBA BRASILEIRO, DEIXANDO UM LEGADO COM SUA INTERPRETAÇÃO INTENSA E LETRAS QUE ABORDAVAM A VIDA, O AMOR E AS DIFICULDADES COTIDIANAS. COM SUA VOZ ROUCA E PODEROSA, CONQUISTOU O PÚBLICO, TORNANDO-SE UM ÍCONE DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA.

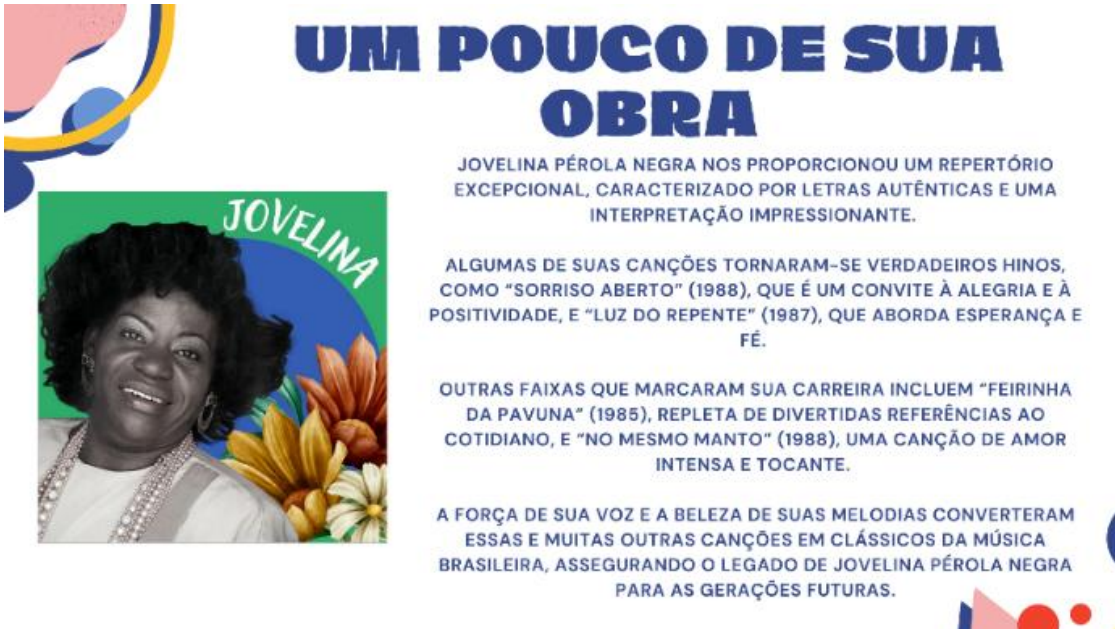
NASCIDA NO RIO DE JANEIRO, JOVELINA SE DESTACOU POR SUA AUTENTICIDADE, TRAZENDO AO SAMBA TEMAS DO COTIDIANO, COMO A VIDA NAS FAVELAS E AS RELAÇÕES HUMANAS.

SUA IMPORTÂNCIA PARA A MÚSICA BRASILEIRA VAI ALÉM DAS CANÇÕES DE SUCESSO; ELA AJUDOU A CONSOLIDAR O "PAGODE CARIOCA" E INSPIROU NOVAS GERAÇÕES DE SAMBISTAS. SUA VOZ MARCANTE E FORMA DE INTERPRETAR SE TORNARAM REFERÊNCIAS PARA MUITOS ARTISTAS.

APESAR DE SEU FALECIMENTO EM 1998, O LEGADO DE JOVELINA PERMANECE VIVO. SUA MÚSICA CONTINUA A EMOCIONAR E A CONECTAR PESSOAS DE DIFERENTES GERAÇÕES, EXPRESSANDO A FORÇA E A BELEZA DA MÚSICA BRASILEIRA.

Fonte: Autoria própria, 2024

Figura 4– Parte 2 da biografia de Jovelina exibida aos estudantes.



## UM POUCO DE SUA OBRA

JOVELINA PÉROLA NEGRA NOS PROPORCIONOU UM REPERTÓRIO EXCEPCIONAL, CARACTERIZADO POR LETRAS AUTÊNTICAS E UMA INTERPRETAÇÃO IMPRESSIONANTE.

ALGUMAS DE SUAS CANÇÕES TORNARAM-SE VERDADEIROS HINOS, COMO "SORRISO ABERTO" (1988), QUE É UM CONVITE À ALEGRIA E À POSITIVIDADE, E "LUZ DO REPENTE" (1987), QUE ABORDA ESPERANÇA E FÉ.

OUTRAS FAIXAS QUE MARCARAM SUA CARREIRA INCLUEM "FEIRINHA DA PAVUNA" (1985), REPLETA DE DIVERTIDAS REFERÊNCIAS AO COTIDIANO, E "NO MESMO MANTO" (1988), UMA CANÇÃO DE AMOR INTENSA E TOCANTE.

A FORÇA DE SUA VOZ E A BELEZA DE SUAS MELODIAS CONVERTERAM ESSAS E MUITAS OUTRAS CANÇÕES EM CLÁSSICOS DA MÚSICA BRASILEIRA, ASSEGURANDO O LEGADO DE JOVELINA PÉROLA NEGRA PARA AS GERAÇÕES FUTURAS.

Fonte: Autoria própria, 2024.

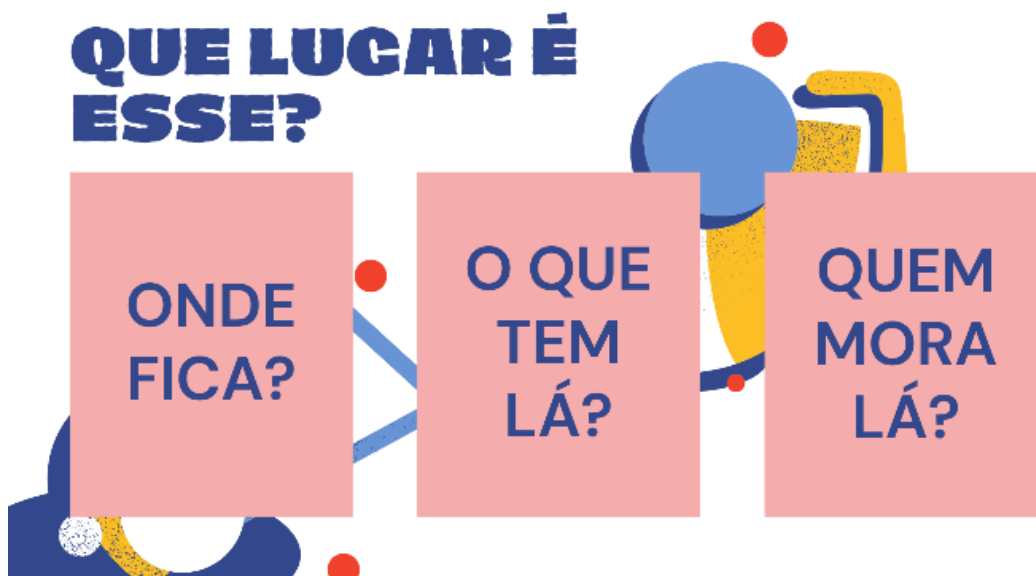
Após a apresentação inicial da cantora e do samba, foram exibidos alguns dados relevantes sobre o local a respeito do qual fala a canção: o bairro da Pavuna, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A discussão foi mediada no sentido de que eles compreendessem as particularidades desse lugar, como sua composição

demográfica, relevância socioeconômica e cultural da feira citada na letra e a distribuição étnico-racial das pessoas que habitam aquela região.

A conversa teve como objetivo principal estimular o olhar das crianças para questões como o acesso dessa população à direitos básicos, como moradia, educação, emprego e alimentação, por exemplo. Para ilustrar esse debate e facilitar a compreensão das crianças e conduzir essa conversa foi utilizada a própria experiência<sup>2</sup> da cantora Jovelina, que por muitos anos morou em Belford Roxo, município situado na Baixada Fluminense enquanto trabalhava como doméstica em Copacabana, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Durante esse deslocamento, ela passava pelo bairro da Pavuna e frequentava a feira localizada naquela região.

A vivência da cantora causou um misto de curiosidade e indignação por parte das crianças quando perceberam a complexa dinâmica de Jovelina para trabalhar como doméstica (antes de se tornar cantora profissional) e as dificuldades que ela enfrentava diariamente. Depois o pesquisador chamou a atenção para a reflexão de que esta é uma realidade diária de todos os trabalhadores dessa região ainda hoje, e falou dos impactos que essa população sofre por viver nessa situação.

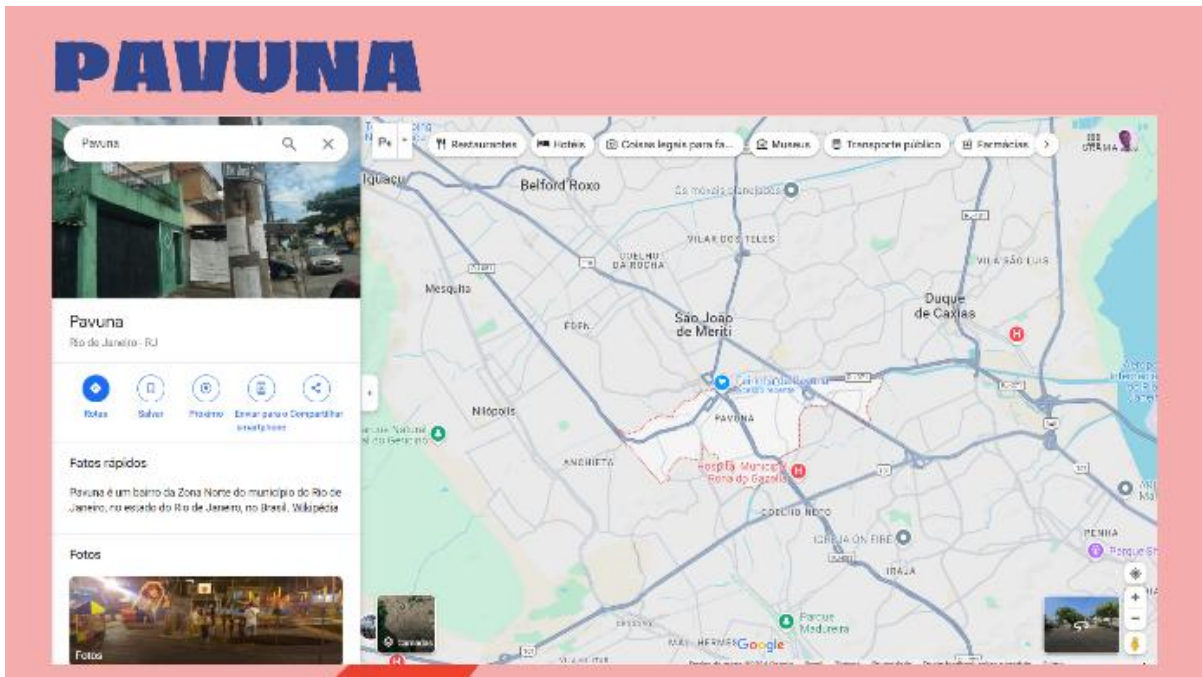
**Figura 5– Questões sobre a Pavuna.**



Fonte: Autoria própria, 2024.

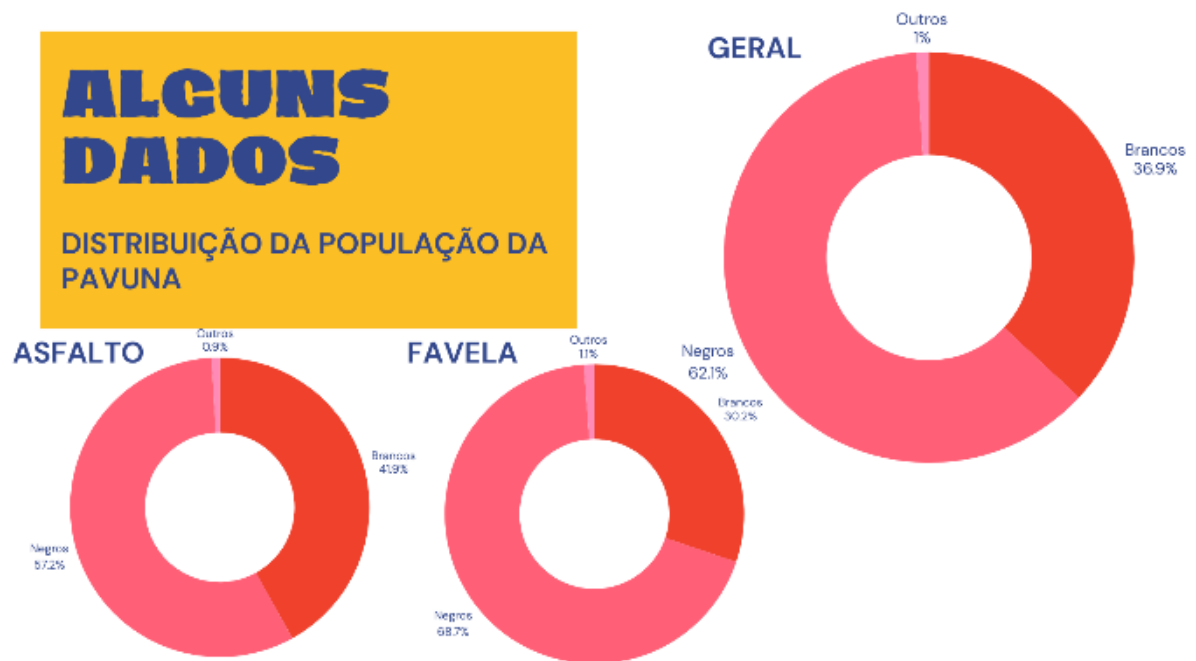
<sup>2</sup> Como descrito em [https://wikifavelas.com.br/index.php/Feirinha\\_da\\_Pavuna](https://wikifavelas.com.br/index.php/Feirinha_da_Pavuna)

Figura 6– Apresentação do bairro da Pavuna no mapa.



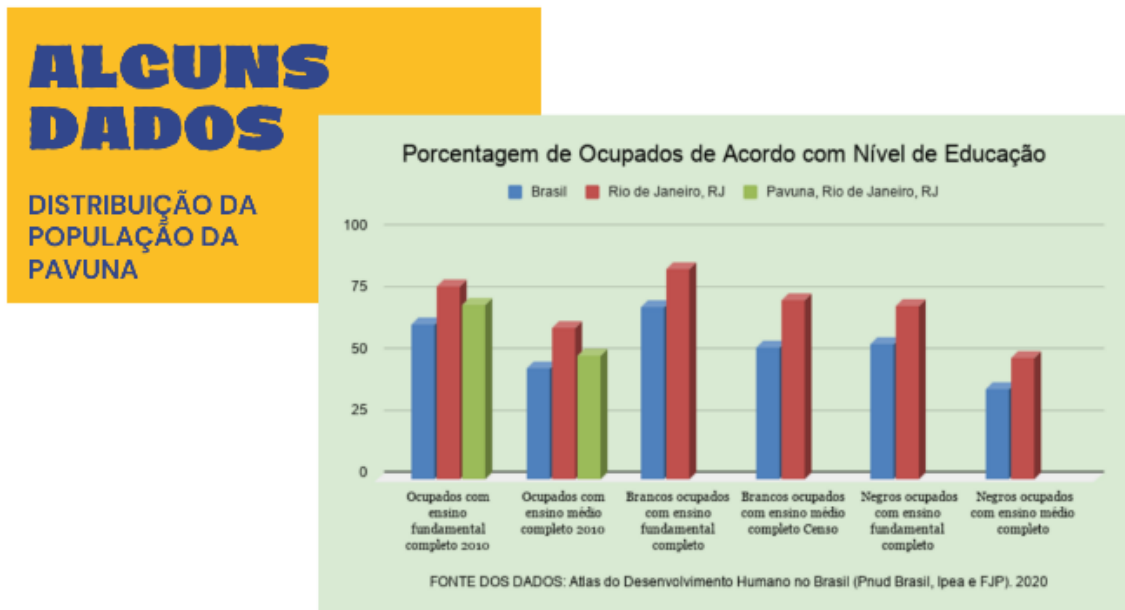
Fonte: Autoria própria, 2024

Figura 7– Dados demográficos da Pavuna (Parte 1).



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 8– Dados demográficos da Pavuna (Parte 2).



Fonte: Autoria própria, 2024.

Após esses slides, foram exibidos alguns dados sobre a composição demográfica da população e a distribuição étnico-racial da população no bairro, comparando a quantidade de pessoas declaradas brancas e negras. A apresentação resultou em uma discussão sobre a desigualdade social. As crianças levantaram questionamentos sobre como a diferença na quantidade de moradores brancos e negros na favela e no asfalto é perceptível e as causas e origens disso.

Rapidamente, os estudantes conseguiram compreender que a desigualdade racial é um fator relevante para entendermos como o racismo se manifesta em vários aspectos da sociedade, e a moradia é um deles. Eles foram provocados com a pergunta “por que tem mais pessoas negras morando na favela do que no asfalto?” e eles conseguiram perceber que não era uma coincidência e que existe um processo histórico de formação desses movimentos de migração e povoamento dos espaços das cidades no geral, e acima de tudo, que isso se aplica tanto ao caso da Jovelina como ao caso deles, de suas famílias e de qualquer pessoa.

Após essa roda de conversa, foi apresentada uma imagem da Feirinha da Pavuna que era o foco da discussão àquele momento e solicitou-se que eles, através

da discussão e da observação da imagem, respondessem duas questões em uma folha de papel. As perguntas estão descritas na imagem abaixo.

Figura 9– Foto de uma seção da Feirinha da Pavuna.

## ANALISANDO...



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 10– Questões sobre a imagem exibida.

## REFLETINDO E REPERCUTINDO A IMAGEM...

É UM LUGAR CARO  
OU BARATO?

É UM LUGAR FREQUENTADO  
POR MUITAS OU POUCAS  
PESSOAS?



Fonte: Autoria própria, 2024.

Na primeira questão, a resposta majoritária foi que a Feirinha da Pavuna representa um lugar barato e pelas justificativas das crianças percebeu-se que elas fizeram uma série de associações com os pontos discutidos anteriormente, principalmente mencionando situações referentes à desigualdade social. Para a segunda questão, a resposta majoritária também foi uma: a de que é um local muito frequentado. As justificativas se apresentaram de várias maneiras, mas principalmente eles conectaram isso ao fato de ser uma feira livre, pressupondo uma facilidade de acesso por parte das pessoas e o potencial de pagar barato nos produtos. O fato de a Feirinha da Pavuna se localizar em um bairro rodeado por favelas foi relevante para a resolução de ambas as questões propostas e isso apareceu em várias respostas.

Posteriormente, foram apresentados aos estudantes os vegetais citados na música, *in natura*, e eles se organizaram em trios. A proposta dessa atividade foi planejada em etapas e organizada da seguinte maneira: inicialmente, por meio de sorteio, cada trio recebeu um vegetal para analisar suas características, como forma, odor, composição, cor, entre outras. Esse momento foi registrado por fotos e algumas estão disponibilizadas a seguir.

**Figura 11– Registros dos estudantes realizando a análise dos vegetais citados no samba.**

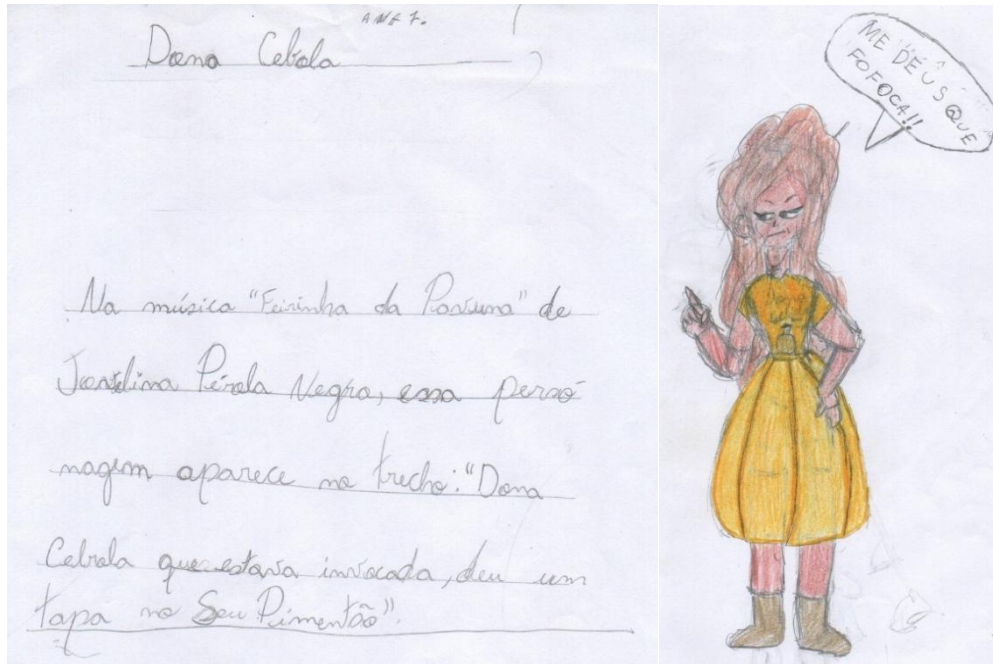


Fonte: Autoria própria, 2024.

Após analisarem o vegetal selecionado, os estudantes foram orientados a realizar duas produções textuais. A primeira consistiu em uma descrição do vegetal que foi designado ao trio, com uma ilustração detalhada deste. A segunda produção textual solicitou que o trio retirasse o trecho da música em que o seu vegetal foi mencionado e realizasse uma ilustração que personificasse esse vegetal, dando vida

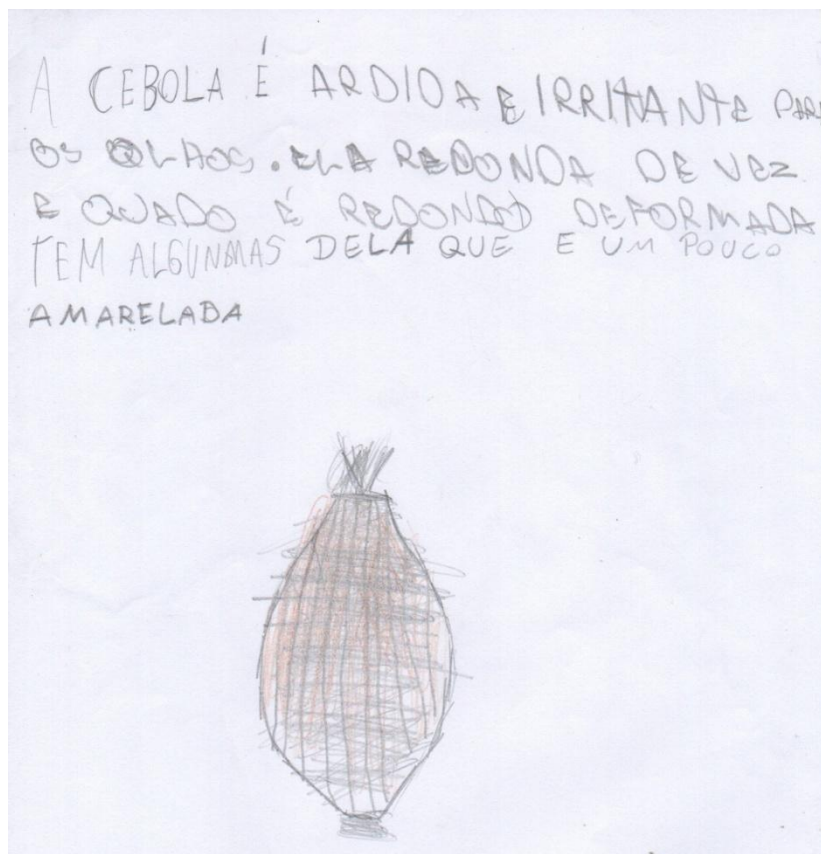
ao personagem cantado no samba. Abaixo estão disponibilizadas algumas destas produções.

**Figura 12– Personificação da personagem "Dona Cebola".**



Fonte: Produção de estudantes, 2024.

**Figura 13– Produção textual sobre a cebola.**



Fonte: Produção de Estudantes, 2024.

Durante a realização das atividades, os educandos demonstraram que possuem conhecimentos bem assertivos sobre estes alimentos para além do que eles conseguiam observar em sala de aula. No exemplo destacado acima, eles descreveram como característica da cebola o potencial de ardor que ela causa nos olhos, mesmo sem cortá-la naquele momento, o que demonstra que eles já tiveram contato com esse tipo de vegetal *in natura* anteriormente. Além disso, a apresentação dos vegetais instigou um debate sobre alimentos que eles gostavam e não gostavam, culminando em uma conversa sobre alimentação saudável e a importância de consumir vegetais e alimentos mais naturais e menos processados. Cabe destacar que a rede municipal de Niterói já possui um dia da semana dedicado à alimentação vegetariana, a chamada “quarta consciente<sup>3</sup>”, então eles também associaram essa conversa ao vivenciado semanalmente com relação à alimentação e consumo de vegetais.

A proposta final de atividade realizada com o samba Feirinha da Pavuna foi planejada especificamente para a construção do glossário antirracista, já que após as discussões e realização das atividades anteriores, os estudantes estavam mais familiarizados com a letra e com o assunto norteador das intervenções.

O pesquisador preparou versos da música trabalhada até então em pequenos papéis e realizou um sorteio entre eles, desta maneira, os trios formados anteriormente tiveram dois versos da letra para interpretar e escrever uma definição para eles. Para facilitar sua compreensão, eles tiveram acesso à pesquisa em dicionários e sites de teor educativo através do notebook do pesquisador. Além destes meios, os significados das expressões selecionadas foram enriquecidos com as percepções que eles trouxeram a partir da leitura da letra do samba e das rodas de conversas mediadas durante a intervenção inicial. Ao final das atividades, as crianças demonstraram satisfação com os conhecimentos construídos e empolgação com as próximas atividades que seriam realizadas posteriormente.

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/2023/08/01/niteroi-e-destaque-em-alimentacao-escolar-saudavel/>

### 5.1.2 Atividades com o samba “Identidade” de Jorge Aragão

O samba Identidade, de Jorge Aragão, foi escolhido pelo teor profundo e reflexivo de sua letra. O título evoca a necessidade de trabalhar a identidade individual e coletiva das pessoas negras. A letra menciona de forma empoderadora e poética a necessidade de se posicionar e saber reagir em situações de preconceito, valorizando a história dessas pessoas e sua importância para o combate à discriminação e racismo, tema que permeou as discussões em sala de aula e incentivou a reflexão sobre suas próprias histórias e a importância do pertencimento. O trabalho demandou um extenso circuito de diálogos e discussões com as crianças, para que elas entendessem efetivamente a mensagem que o sambista quis passar com sua canção.

Diferentemente do que ocorreu com o samba Feirinha da Pavuna, o primeiro passo da intervenção com o samba Identidade foi convidar os estudantes a refletirem sobre a palavra identidade, iniciando assim uma roda de conversa sobre a percepção das crianças sobre o tema norteador das atividades que vieram em sequência.

**Figura 14– Sensibilização sobre a palavra identidade, que nomeia o samba.**



. Fonte: Autoria própria, 2024.

Inicialmente, todas as associações imediatas do termo foram com o documento de identidade que as pessoas possuem. Com esse gancho, o pesquisador motivou as crianças a pensarem mais profundamente no sentido de identidade e do que define uma pessoa. A partir daí, surgiram outras falas e definições para o termo, mais relacionadas às características físicas de cada um, como elementos definidores de identidade.

Com o avanço da conversa, eles perceberam também que identidade tinha relação não somente com as características anteriores, mas também com traços de personalidade, de vida social e outras questões que impactam a vida de cada sujeito. Desta forma, as crianças compreenderam que identidade é um conjunto de

características, crenças, valores, experiências e relações sociais que definem um indivíduo ou um grupo dentro de uma sociedade.

Posteriormente, foi apresentada a breve biografia de Jorge Aragão e, em seguida, o samba Identidade foi reproduzido algumas vezes. Com eles esteve a letra impressa que foi disponibilizada antes do início da música e funcionou como suporte para as crianças que se apropriaram da letra e cantaram com convicção.

**Figura 15– Biografia de Jorge Aragão.**

**JORGE ARAGÃO**

- Jorge Aragão da Cruz é cantor, sambista, instrumentista e compositor brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro no dia 1º de março de 1949, em Padre Miguel, subúrbio do Rio de Janeiro. Jorge Aragão aprendeu a tocar violão sozinho, de ouvido, com apenas 10 anos. Com um talento nato, ele também aprendeu, sozinho, a tocar cavaquinho e guitarra.
- Como era difícil viver só de música, o jovem precisou ter uma série de profissões antes de conseguir se dedicar exclusivamente à sua paixão. O compositor foi corneteiro da Aeronáutica, carregador de geladeiras, vendedor de uma marca de calçados, técnico de ar condicionado e atuou até cronometrando corrida de motos.

Suas criações fizeram enorme sucesso e foram cantadas por Alcione, Zeca Pagodinho, Dona Ivone Lara, Martinho da Vila e Beth Carvalho, entre outros grandes nomes.

Fonte: Autoria própria, 2024.

**Figura 16– Apresentação do samba "Identidade".**

**SOBRE A MÚSICA IDENTIDADE**

Identidade - Jorge Aragão - Ao vivo 3 (Da noite pro dia)

Assistir no YouTube

Fonte: Autoria própria, 2024.

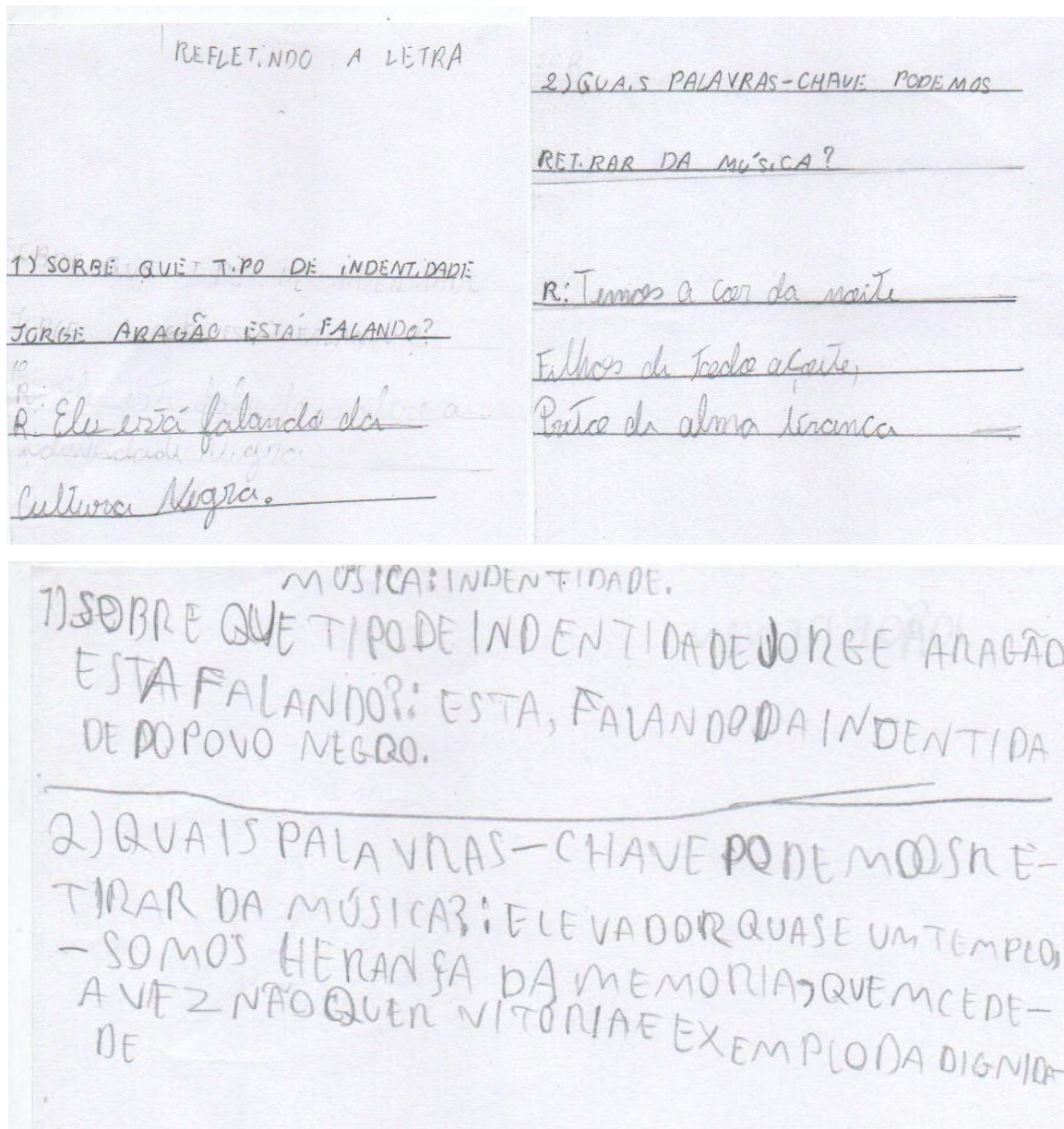
Após a experiência de cantar o samba coletivamente, um novo momento de reflexão foi proposto aos estudantes através da projeção de um slide contendo três questões mobilizadoras da discussão. Desta vez, a dinâmica de interação foi diferente: os alunos foram encorajados a formar duplas, promovendo a troca de ideias e de diferentes perspectivas. Munidos dos conhecimentos oriundos da leitura e interpretação prévia da letra da música, enriquecida pelas percepções compartilhadas na roda de conversa que antecedeu essa atividade, os pares se debruçaram inicialmente sobre a primeira pergunta. Essa questão visava aprofundar a conexão pessoal de cada estudante com a obra, convidando os educandos a verbalizarem e discutirem as impressões e sentimentos que emergiram ao escutar o samba. As respostas para as perguntas subsequentes indagavam sobre o teor e a profundidade que a letra pretendeu passar, questionando o tipo de identidade que é mencionada pela música e quais potenciais palavras-chaves eles observaram no texto. Elas foram então registradas em uma folha, consolidando o diálogo e as conclusões alcançadas em conjunto pela dupla.

**Figura 17– Questões de reflexão apresentadas para os estudantes.**



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 18– Respostas de alguns estudantes para as questões anteriores.



Fonte: Produção de estudantes, 2024.

Nesta atividade, percebeu-se que todas as respostas à pergunta sobre o tipo de identidade que Jorge Aragão tentou representar em sua canção foram relacionadas à identidade da pessoa negra. Neste viés foi possível observar que as crianças conseguiram realmente compreender a mensagem que o sambista quis apresentar em sua canção e que eles foram capazes de realizar uma leitura consciente e analisar a letra com a criticidade esperada para perceber essa nuance.

Assim, com as crianças já introduzidas ao assunto norteador das atividades, a próxima etapa foi a exibição de um vídeo mostrando a situação de racismo vivenciada por um entregador em um prédio do bairro de Jacarepaguá, Zona Oeste da cidade do

Rio de Janeiro. O vídeo exibiu uma moradora impedindo o entregador durante o trabalho de utilizar o elevador social para entregar uma encomenda e entrando em discussão com ele. O vídeo mostrou a reação do entregador à esta situação e a maneira como ele reagiu à situação foi o ponto crucial de conversa com as crianças. Após a visualização, foi projetada a reportagem que foi construída para relatar a notícia e eles leram coletivamente.

Figura 19– Apresentação do vídeo e reportagem sobre um caso de racismo.

**SE O SOCIAL TEM DONO NÃO VAI!** DE JANEIRO

subir em elevador de prédio em Jacarepaguá; lei proíbe restrições #shorts

**'Que não aconteça com mais ninguém, principalmente negros', diz entregador impedido de entrar em elevador social**

Abalado, o jovem está há dias sem trabalhar e não sabe se conseguirá retomar. A mulher será censurada para depor. Caso é investigado como injúria por preconceito.

Por **Thais Espírito Santo**, g1 Rio  
27/02/2024 12:54 - Atualizado há 10 minutos

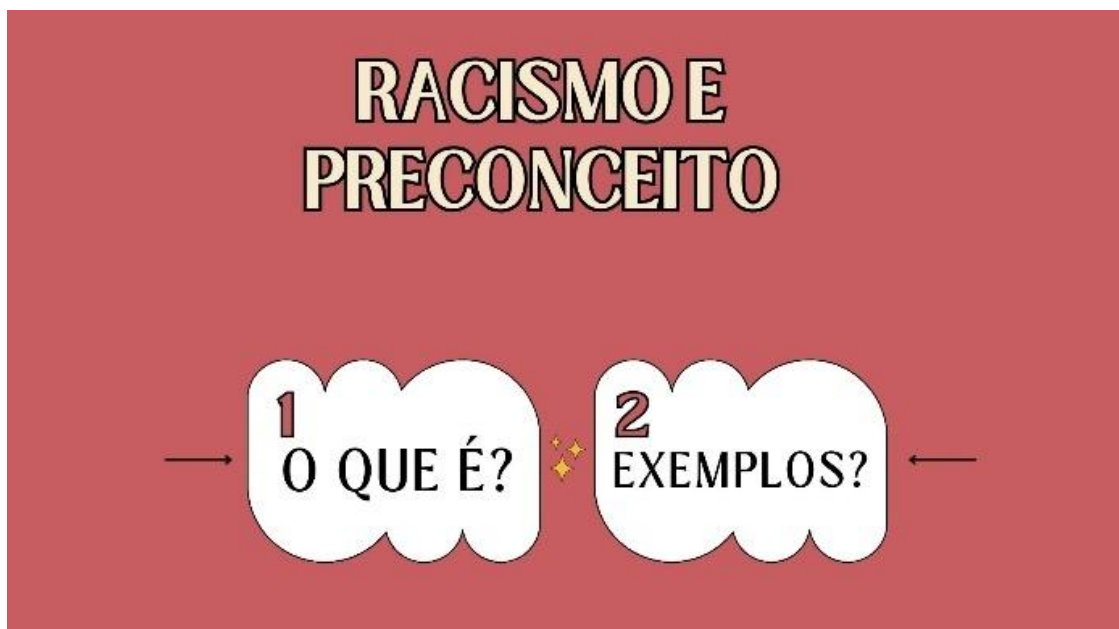
O jovem que foi **impedido de usar o elevador social por uma moradora** de um condomínio em Jacarepaguá, na Zona Oeste do Rio, diz que está muito abalado e confuso com tudo que aconteceu. **João Eduardo Silva de Jesus**, de 18 anos, **não trabalha há dias** - desde o episódio de preconceito.

Mesmo ainda desorientado, ele afirma que vai buscar os seus direitos e prestou depoimento na delegacia. **A Polícia Civil disse que ela será chamada para depor.**

"Só espero que ela pague pelo que ela fez, e que isso não aconteça com mais nenhum entregador, principalmente se ele for negro", afirma ele.

Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 20– Questões geradoras sobre racismo e preconceito.

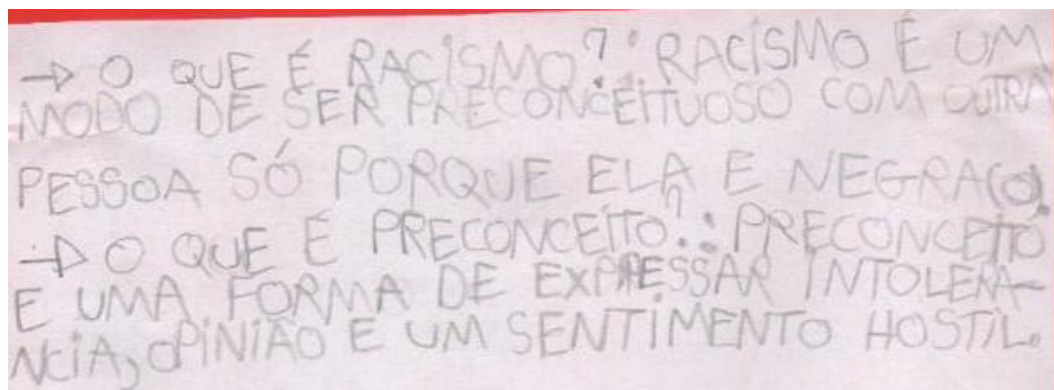
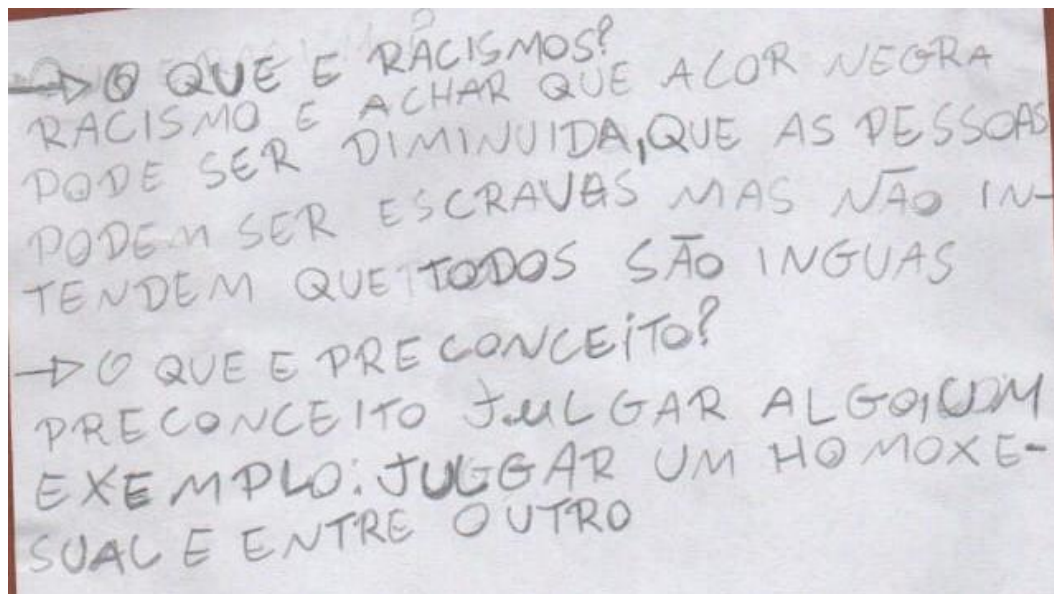


Fonte: Autoria própria, 2024.

Imediatamente após o vídeo, as reações dos educandos foram incisivas em rejeitar e recriminar a situação vivenciada pelo entregador. O pesquisador mediou a conversa e a indignação coletiva foi conduzida para um momento de reflexão sobre os porquês desse tipo de situação acontecer. Quais eram os motivos visíveis e invisíveis por trás desse fato, já que o vídeo foi escolhido porque fez uma conexão direta com a letra do samba cantado por Jorge Aragão.

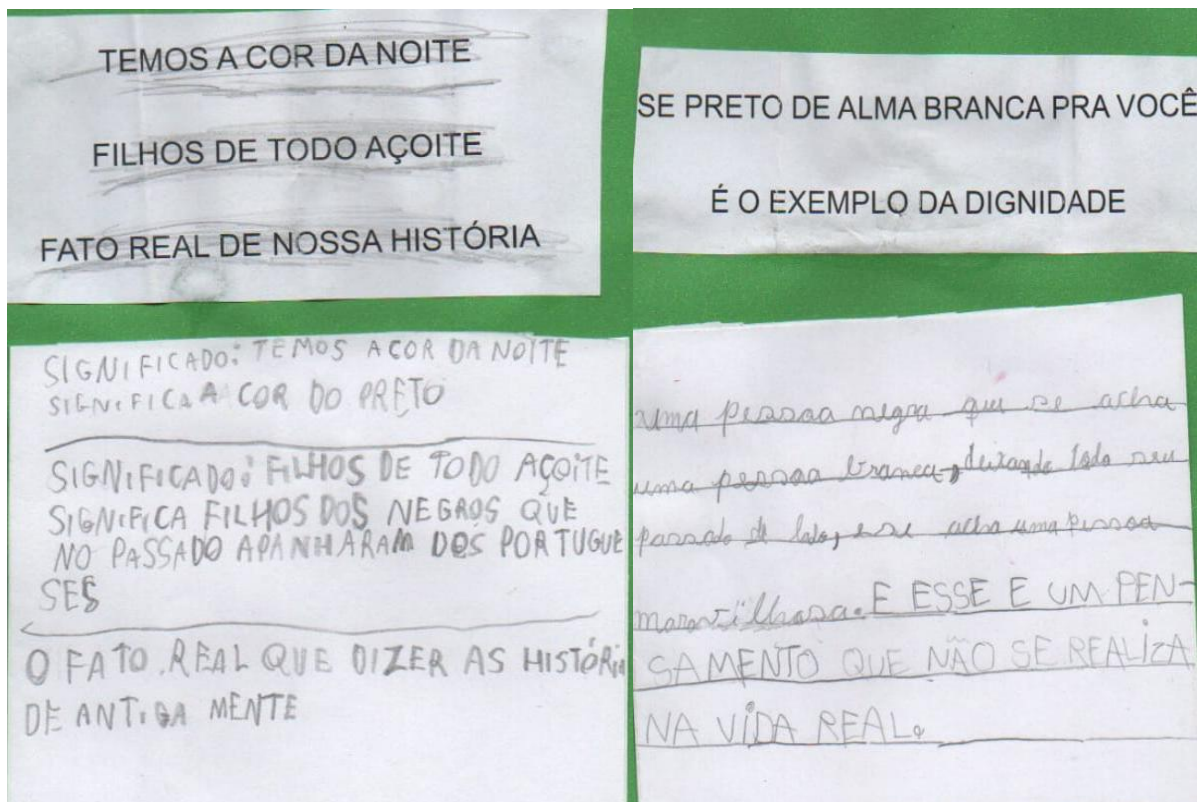
A discussão foi acalorada, porém profícua, pois gerou uma série de questionamentos e esclarecimentos dos conceitos que seriam abordados posteriormente, que foram racismo e preconceito. O principal ponto de discussão foi acerca do que as crianças compreendiam por estes conceitos e a possível definição destes termos. Os estudantes escreveram suas percepções em um papel e compartilharam com os demais colegas.

**Figura 21– Respostas de alguns estudantes sobre suas percepções de racismo e preconceito.**



Por fim, a atividade que encerrou com as intervenções acerca do samba Identidade foi planejada também para a construção do glossário. Neste caso, os estudantes receberam trechos da canção trabalhada para, baseados em todas as questões debatidas anteriormente, elaborar um significado para estes trechos. Desta maneira, foi necessário analisar a letra do samba, o contexto do vídeo apresentado, a reportagem exibida e as percepções das discussões realizadas para essa construção. A proposta de explicar os trechos inteiros da canção demandou um esforço maior da parte deles, principalmente porque essa explicação teve que ser contextualizada com a tudo que foi debatido sobre racismo e preconceito.

**Figura 22– Produções realizadas pelos estudantes com os trechos da música.**



Fonte: Produção de estudantes, 2024.

Os estudantes demonstraram total capacidade de interlocução dessa temática com a letra da música, revelando que eles conseguiram se apropriar adequadamente dos conceitos trabalhados e foram capazes de construir uma explicação coerente e concisa de temas tão complexos e abstratos. É possível considerar que essa facilidade veio com a potencial vivência de cada criança em seus ambientes sociais e da familiaridade com a temática.

### 5.1.3 Atividades com o samba “Alguém me avisou” de Dona Ivone Lara

O samba Alguém me Avisou de Dona Ivone Lara é referência para o cenário musical brasileiro. Composto por uma das maiores vozes femininas – se não a maior – precursoras do samba, é uma canção obrigatória em qualquer contexto. Ele surge como uma expressiva manifestação popular e reflete a vivência da origem da sambista, que destaca o acolhimento e a festa proporcionados por uma roda de samba. Este samba foi escolhido para a intervenção com as crianças pois, por meio de uma poesia simples e melodia vibrante, a letra forma uma narrativa que não só retrata a identidade cultural do Brasil, mas também perpetua um legado relevante na música popular, instigando análises que ligam história, sociedade e música.

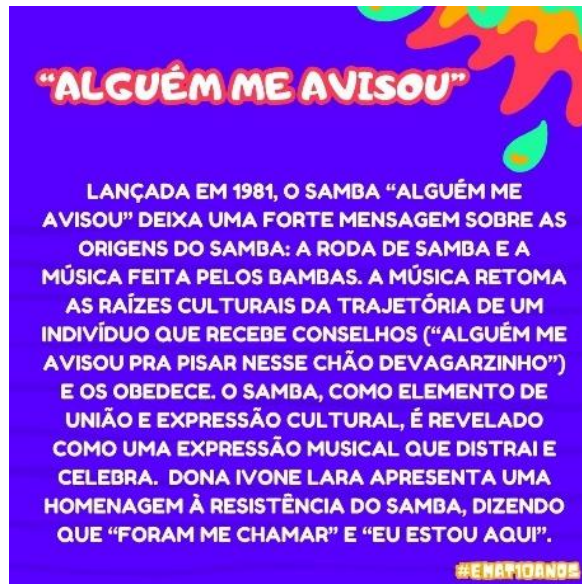
Nesta intervenção iniciou-se a atividade com uma roda de conversa descontraída, perguntando às crianças quais informações de que se lembravam sobre o samba Alguém me Avisou. Durante a conversa, foram exibidas imagens de Dona Ivone Lara e de rodas de samba, explicando o significado desse espaço cultural. Imediatamente as crianças fizeram referência às vivências delas com o Samba das Crianças, que é a roda de samba organizada pela escola. Depois a música foi reproduzida e realizado um aquecimento com jogo de palmas e ritmo, criando uma conexão inicial com o samba por meio do corpo e do ritmo.

**Figura 23– Apresentação de Dona Ivone Lara.**



Fonte: Publicação em perfil de rede social da Escola Municipal Anísio Teixeira (2014).

Figura 24– Apresentação do samba "Alguém me avisou".



Fonte: Publicação em perfil de rede social da Escola Municipal Anísio Teixeira (2014).

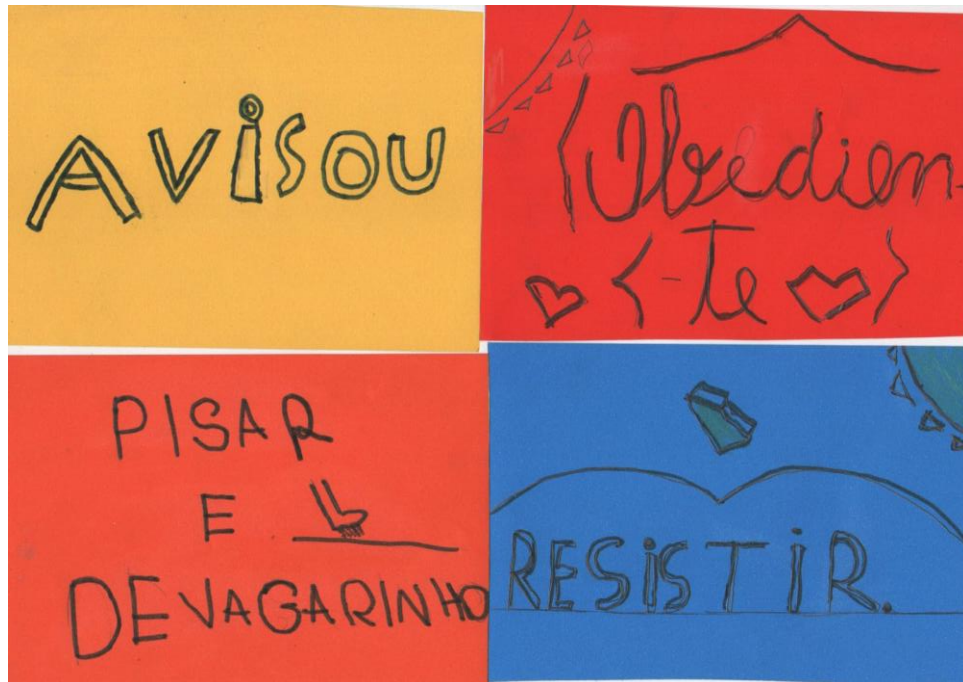
Figura 25– Foto da roda do Samba das Crianças apresentada aos estudantes.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Após este movimento, propôs-se a brincadeira de “Detetives de Palavras”, em que as crianças foram convidadas a “investigar” a letra da música em busca de termos importantes para o glossário. A cada termo encontrado, a palavra foi anotada em um cartão colorido. Depois, as crianças tentaram realizar associações entre os termos, usando critérios estabelecidos por elas mesmas, por meio de suas percepções e, ao final, conectando as palavras entre si com barbantes. Essa atividade demandou bastante atenção por parte das crianças e elas ficaram instigadas em realizar as conexões semânticas entre os termos, alterando várias vezes as ligações de acordo com as conversas que realizavam entre si.


**Figura 26 – Cartões produzidos com algumas expressões do samba “Alguém me avisou”.**



Fonte: Produção de estudantes, 2024.

Como sequência da atividade anterior, cada palavra selecionada foi associada pelo pesquisador a uma situação cotidiana para que as crianças fossem capazes de reconhecer ou recordar aquilo já vivenciado. Por exemplo, associar a palavra “obediente” a alguma situação vivenciada, atribuindo um significado para a palavra em questão. As crianças puderam contar outros exemplos que enriquecessem a discussão, desde que já os tivessem vivenciado ou presenciado em suas famílias ou comunidades. A partir disso, elaborou-se uma definição para o conceito representado pela palavra selecionada e foram utilizados alguns dos exemplos apresentados pelos estudantes para ampliar o entendimento do termo.

**Figura 27– Atividade realizada com algumas expressões do samba "Alguém me avisou".**

<p style="text-align: center;"><b>RESISTIR</b></p> <p>SIGNIFICADO:</p> <p>Aguentar; Superar.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Ela é muito resistente a dor.</p>	<p style="text-align: center;"><b>VIM DE LÁ</b></p> <p>Esse "Vim de lá" significa que a pessoa vive do (SAMBA) desde pequeninitas, ela foi criada na roda de samba. (De acordo com a música).</p>
<p style="text-align: center;"><b>ZANQUEAR</b></p> <p>SIGNIFICADO:</p> <p>Injurar; Estressar.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Eau me zanguei com ele.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Exemplos</b></p> <p>Eu Vim de muito longe                  Eu Vim lá de São Paulo.                  Eu Vim da roda de samba                  Eu Vim lá do monte.</p>
<p style="text-align: center;"><b>EXEMPLOS DE AVISO.</b></p> <p>Minha mãe me avisou que ela limpou a casa e me eu lavar minhas mãos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Palavra</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Obredilente</b></p> <p>Obredilente é ser respitado com as outras pessoas e ter educação.</p>
<p style="text-align: center;"><b>EXEMPLOS DE NESTECÃO</b></p> <p>Minha mãe disse que era para eu obedecer                  minha mãe é não fazer besteira.</p>	

Fonte: Produção de estudantes, 2024.

Como finalização da atividade, as crianças se organizaram em duplas ou trios e selecionaram algum dos termos trabalhados anteriormente, com a finalidade de que cada equipe criasse uma página do glossário. Cada página continha a definição discutida em conjunto, um desenho ilustrando o conceito e um exemplo de situação de vida cotidiana que ajudasse a compreender melhor o significado do conceito. O processo de leitura da letra, o diálogo nas rodas de conversa e a produção das atividades foi fundamental para mobilizar e orientar a construção dessa etapa, pois eles já estavam com os conceitos bem determinados em seu imaginário.

Durante a realização das atividades propostas, os estudantes identificaram termos destacados da música por iniciativa própria. Entretanto, para as atividades

realizadas com este samba, o pesquisador havia feito uma pré-seleção de termos possíveis para o desenvolvimento da atividade com as crianças, que representou uma base de dados de referência. É importante ressaltar que eles não tiveram acesso à lista disponível no quadro a seguir e, conseqüentemente, ela não influenciou a percepção dos estudantes em relação à realização da atividade proposta a seguir:

**Tabela 6 – Lista de palavras e expressões pré-selecionadas para as atividades propostas para a música “Alguém me Avisou”, de Dona Ivone Lara.**

<b>TERMO SELECIONADO</b>	<b>CONTEXTO NA MÚSICA</b>
Obediência	"Sempre fui obediente" – A personagem segue os conselhos de alguém, mostrando respeito.
Resistir	"Mas não pude resistir" – Refere-se a alguém que sente uma forte atração ou necessidade de se unir ao samba, mesmo que inicialmente tentasse seguir outros caminhos.
Roda de samba	"Foi numa roda de samba" – Refere-se ao espaço tradicional do samba, que remete à ancestralidade africana, em que a música é compartilhada em comunidade.
Bambas	"Juntei-me aos bambas" – Significa que a pessoa se uniu aos melhores, aos mestres do samba.
Pisar devagarinho	"Pra pisar (nesse chão) devagarinho" – Uma metáfora para respeitar as tradições e o ambiente em que se está entrando, algo muito importante nas culturas de resistência.
Avisou (Aviso)	"Alguém me avisou" – Refere-se a um conselho recebido de alguém mais experiente ou sábio, algo que é comum em culturas que valorizam a transmissão de conhecimento através das gerações.
Samba	"Que eu nasci no samba" – A pessoa sente que o samba faz parte de quem ela é, mostrando a ligação forte entre sua identidade e a música.
Padrinho	"Ó padrinho, não se zangue" – Refere-se a uma figura de autoridade e respeito, pedindo compreensão.

Chão	"Pisar nesse chão" – O "chão" aqui simboliza algo mais que terra, simboliza o espaço cultural e ancestral que precisa ser respeitado.
------	---

Fonte: O autor, 2024.

No decorrer da realização das atividades e durante a exploração da letra para seleção dos termos do samba, as crianças não contemplaram algumas expressões em suas produções. Neste caso, houve uma intervenção do pesquisador em prol de motivá-las a olhar algumas expressões com mais atenção, mas considerando a individualidade das crianças e sua maneira de olhar o mundo, optou-se por não conduzir as crianças a utilizar obrigatoriamente algumas expressões que foram pré-selecionadas no quadro acima e, todavia, não foram escolhidas por elas. Como a finalidade das atividades para a construção do glossário foi a de valorizar as percepções dos estudantes, o respeito à suas visões de mundo e produções autônomas foi garantido.

No geral, as crianças demonstraram afinidade com a música e isso foi essencial para a participação delas nas atividades propostas. Como justificado acima, apesar de não terem utilizado todos os termos possíveis de categorização na letra da música, as produções das crianças trouxeram riqueza e permitiram que elas aprofundassem significativamente suas concepções acerca do tema da canção, que fala sobre acolhimento, ancestralidade, familiaridade e funciona, acima de tudo, como uma ode ao próprio samba como gênero musical de potência e representatividade.

#### **5.1.4 Atividades com o samba “Estranhou o quê?” de Moacyr Luz**

O samba "Estranhou o Quê?" aborda a temática da superação que uma pessoa negra pode alcançar e a iminente reação de estranhamento do entorno social a este acontecimento. A letra da canção configura-se em uma potente crítica ao racismo e aos estereótipos, especialmente quando a mudança narrada desafia expectativas preconceituosas e controversas, muitas vezes consideradas 'sutis' ou 'não intencionais' por quem as pratica. O sambista Moacyr Luz, figura central do movimento de revitalização do samba de raiz e idealizador do emblemático "Samba do Trabalhador", confere ao samba uma interpretação que ressalta a ironia e a crítica presentes na letra. Esta música foi escolhida pelo seu teor combativo em relação às situações cotidianas que são consequências do racismo e do preconceito enraizados

na sociedade e servem como um chamado ao reconhecimento de práticas preconceituosas que devem ser denunciadas e combatidas.

A intervenção começou com a apresentação do sambista Moacyr Luz, com uma breve contextualização sobre sua história e formação, bem como algumas obras e principais realizações durante a carreira. Os estudantes demonstraram interesse em conhecer mais sobre o autor e sobre sua vida. No decorrer da apresentação, uma curiosidade interessante surgiu quando as crianças questionaram se ele ainda estava vivo, o que foi prontamente respondido com “sim” e que ele ainda cantava e trabalhava com samba até os dias atuais, compondo sambas e participando de rodas de samba. Foi mencionado o Samba do Trabalhador, que é o trabalho mais notável de Moacyr atualmente e que ele continua na ativa.

**Figura 28– Apresentação do samba "Estranhou o quê?"**



Fonte: Autoria própria, 2024.

**Figura 29– Biografia de Moacyr Luz.**

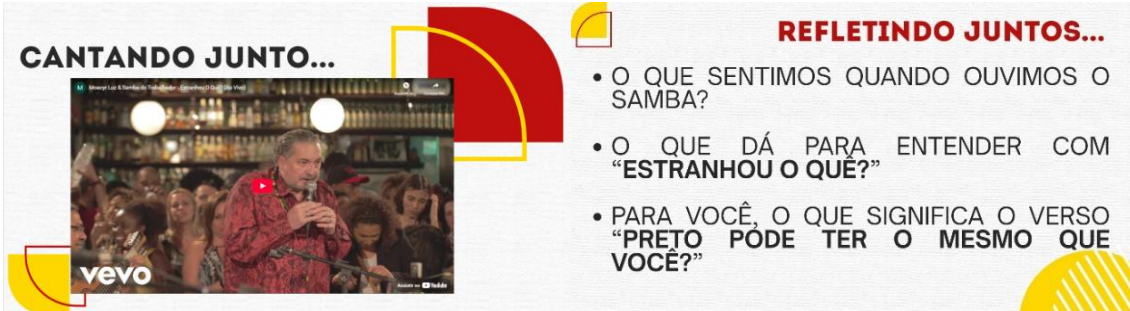


Fonte: Autoria própria, 2024.

Logo a seguir, o samba foi reproduzido para os educandos e eles imediatamente começaram a cantar junto, pois a canção foi trabalhada com eles para a edição do Samba das Crianças do ano letivo de 2024 então estava vívida na memória das crianças e elas não tiveram dificuldade alguma de acompanhar. A letra também já estava bem consolidada em suas vozes e eles pediram para repetir algumas vezes a canção, já que a recepção foi empolgante por parte deles.

Na sequência do canto coletivo se deu a abertura de uma roda de conversa e o pesquisador apresentou um slide com algumas questões que nortearam a discussão do Grupo de Referência. Como esperado, a discussão não se conteve nas questões propostas e as crianças apresentaram uma série de apontamentos relevantes sobre a questão do racismo, preconceito e os estereótipos atribuídos a pessoas negras. Neste aspecto, os estudantes foram além da discussão e compartilharam suas impressões e percepções com situações que eles associaram ao âmago das suas vivências pessoais. A mediação do pesquisador foi importante nesse momento para garantir que nenhuma criança se sentisse constrangida ou com algum tipo de sentimento desconfortável ao abordar temáticas delicadas e potencialmente carregadas de significado emocional. A discussão sobre relações étnico-raciais, racismo e preconceito pode, para alguns indivíduos, evocar memórias dolorosas ou acionar gatilhos emocionais. Nesse sentido, a postura do pesquisador como facilitador atencioso permitiu conduzir a reflexão de maneira gradual e acolhedora, promovendo um ambiente em que as diferentes perspectivas pudessem ser expressas sem receio de julgamento ou exposição indevida. Essa intervenção ponderada contribuiu para que a exploração dessas questões complexas ocorresse de forma construtiva, priorizando o bem-estar emocional dos participantes e fomentando uma escuta atenta e empática entre eles.

**Figura 30– Apresentação do samba e tópicos de discussão.**



**CANTANDO JUNTO...**

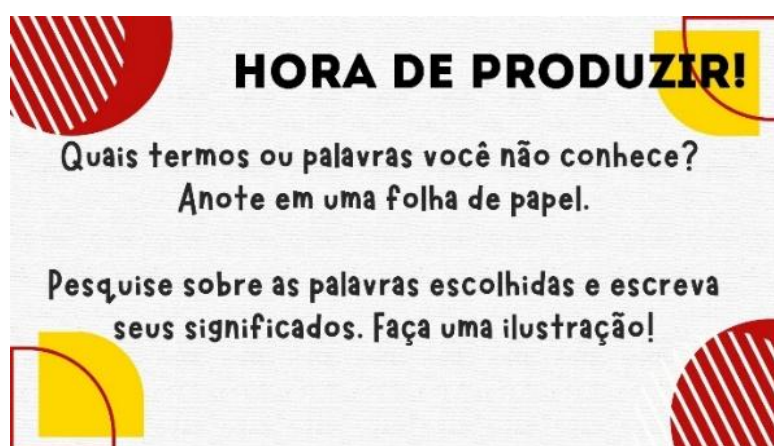
**REFLETINDO JUNTOS...**

- O QUE SENTIMOS QUANDO OUVIMOS O SAMBA?
- O QUE DÁ PARA ENTENDER COM “ESTRANHOU O QUE?”
- PARA VOCÊ, O QUE SIGNIFICA O VERSO “PRETO PODE TER O MESMO QUE VOCÊ?”

Fonte: Autoria própria, 2024.

Após a discussão na roda de conversa, as crianças receberam a letra impressa e foram orientadas a reler a letra do samba, identificar termos, palavras e expressões que fossem desconhecidas de seu vocabulário para então grifar. Essa parte da atividade foi realizada com a duração de 5 minutos predeterminada pelo pesquisador, já que eles estavam plenamente familiarizados com a letra e a canção e aconteceu de maneira individual. Posteriormente, ao final da contagem desse período, os estudantes se organizaram em duplas para realizar as propostas descritas no slide abaixo.

**Figura 31– Orientações para construção dos termos para o glossário.**



Fonte: Autoria própria, 2024.

Como os estudantes já tinham feito uma pré-seleção dos termos, grifando-os na letra da música, quando eles se reuniram em duplas precisaram verificar os termos que cada um selecionou e transpor para a folha as palavras desconhecidas de ambos. Em uma boa parte dos casos, ocorreu de a maioria dos termos serem iguais, então essa transcrição foi ágil.

A partir desse momento, eles tiveram em sua disponibilidade dicionários e um notebook conectado à internet, ferramentas que utilizaram para pesquisar mais sobre as expressões selecionadas e elaborar suas definições, combinando o conhecimento que eles tiveram por meio das pesquisas realizadas e no diálogo e interpretações feitas pela dupla com base no contexto da música e de suas vivências. Como eles estavam em duplas, a distribuição de tarefas foi sempre na perspectiva de que, após as pesquisas e consolidação das definições, uma criança escrevesse a definição na folha final enquanto a outra realizava a ilustração em outra folha.

Figura 32– Produções realizadas para composição do glossário.



Fonte: Produção de estudantes, 2024.

A participação das crianças e a sua capacidade de compreensão foi transmitida com as produções realizadas, como é possível observar nos exemplos acima. Além de entender os conceitos por trás de cada expressão, termo e palavra selecionada, elas foram capazes de produzir definições que em todos os casos superaram as definições disponíveis em dicionários e glossários digitais. As produções artísticas também foram minuciosas e demonstram a potencialidade delas em transmitir um conceito abstrato em algo artístico e de fácil compreensão, utilizando gravuras e decorações elaboradas.

Ao final desse processo, as produções foram compartilhadas e cada dupla apresentou suas contribuições para a construção do glossário, com seus termos, definições e ilustrações realizadas. Neste momento da dinâmica, o pesquisador também orientou que cada dupla explicasse ao grupo completo quais foram os caminhos e processos pelos quais eles passaram para realizar todo o trabalho proposto.

## **5.2 Tecendo considerações sobre as intervenções realizadas**

A realização das intervenções com as crianças no decorrer pesquisa explicitou uma série de situações relevantes que serviram como base de análise para este trabalho. Utilizar o samba como fio condutor de um trabalho que buscou debater conceitos complexos como raça, racismo e preconceito em sala de aula com crianças do 5º ano de escolaridade foi estimulante. Utilizar estes conceitos como base para fomentar discussões que possibilitassem o Letramento Racial Crítico destas crianças foi também desafiador.

Inicialmente é importante destacar que o samba, assim como outros gêneros, é permeado de potencialidades, mas também de incoerências. Entretanto, nem por isso ele deveria ser negligenciado, visto que o ambiente escolar que serviu como campo de pesquisa esteve imerso nessa cultura durante todo o tempo, através de um processo consolidado e tradicional para a sua organização curricular que se dá por meio do Samba das Crianças.

O Samba das Crianças é um evento escolar fundamentado na perspectiva de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem realizado com relação à temática da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Isto é, ressignificar o currículo através de uma proposta lúdica e que articula as diferentes áreas do conhecimento em prol da realização de uma atividade conjunta. Como defendido efusivamente no decorrer desse processo, o trabalho realizado neste sentido não poderia se resumir a uma ação pontual no ano letivo. O Samba das Crianças precisou ir além e assumir a importante função de ser uma ferramenta pedagógica fundamental para a efetivação de práticas de educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada veio ao encontro desta premissa, com a demanda de ressignificar as ações já realizadas e aprofundar seu impacto na comunidade escolar, mas, sobretudo, o impacto na educação dos estudantes e na premissa de promover aos professores novas possibilidades de trabalho em sala de aula, aproveitando essa dinâmica já existente na escola.

Seguindo a objetivo da pesquisa, o pesquisador pôde refletir sobre o evento e reverberar este em uma série de propostas pedagógicas que visaram enriquecer o acervo de intervenções e atividades que contribuíram para a construção de um produto educacional que as reúne junto às produções realizadas pelas crianças em prol da divulgação e replicação de uma proposta diferenciada de educação

antirracista, tanto na escola que foi campo de pesquisa, como em outras unidades escolares que atendam a Educação Básica.

As produções realizadas pelos estudantes, inclusive, demonstraram a potencialidade que as discussões sobre os impactos de raça e racismo tem sobre a sociedade e quais são as percepções das crianças a esse respeito. Observou-se que boa parte dos educandos já possuía uma rede de conhecimentos e impressões consolidadas sobre essas temáticas, mesmo que superficialmente, e isso colaborou positivamente na disponibilidade das crianças em participar das atividades propostas e se expressou claramente nas produções realizadas por elas.

Da mesma maneira que o trabalho foi plenamente desenvolvido no campo de estudos e com o público-alvo pretendido, de crianças entre os 9 e 11 anos de idade e matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, acredita-se que o produto desenvolvido com a realização desta pesquisa seja uma ferramenta de referência para professores de qualquer ano de escolaridade e etapa de ensino, considerando as adaptações necessárias para cada realidade e situação.

## 6 ANÁLISE DE DADOS

A análise realizada a seguir parte de um recorte qualitativo da pesquisa Samba das Crianças: uma proposta de Letramento Racial Crítico no Ensino Fundamental que foi desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) no contexto da articulação de atividades lúdicas e reflexivas que culminaram na construção de um glossário com expressões idiomáticas percebidas em letras de sambas e analisadas por crianças de idades entre 9 a 11 anos e matriculadas no 5º ano de escolaridade da Escola Municipal Anísio Teixeira.

Os dados analisados foram reunidos a partir de quatro instrumentos principais, que foram chamadas de “questões geradoras” e estão descritas abaixo:

1. Autodeclaração étnico-racial das crianças;
2. Duas rodadas de resposta à pergunta geradora “O que você entende como racismo?” (uma antes e outra depois das atividades);
3. Relato sobre experiências de racismo vivenciadas ou presenciadas;
4. Avaliação afetiva e reflexiva das atividades promovidas.

A metodologia de análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (1977), foi adotada como base para o tratamento e interpretação destes dados. O processo analítico passou por três etapas: a pré-análise dos conteúdos verbais coletados; a codificação por categorias temáticas emergentes das falas; e a interpretação compreensiva dos sentidos produzidos pelas crianças em relação ao racismo e à sua identidade.

A escuta das crianças foi considerada como elemento central para a geração e coleta dos dados, pois se entende que elas não apenas reproduzem discursos sociais, mas também constroem compreensões próprias a partir de suas experiências, afetos e repertórios culturais e a escolha desses dados como unidades de registro se justifica exatamente por esta relevância e centralidade no discurso das crianças.

De acordo com Bardin (1977, p. 134), unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização”. O corpus da análise é composto pela autodeclaração étnico-racial de cada criança, as respostas à pergunta geradora 1 (antes e depois das atividades), os relatos de vivências ou presenciamentos de racismo e pela avaliação das atividades para esta análise. Foram selecionadas seis crianças que estavam e permaneceram dentro dos critérios de inclusão da pesquisa

até o fim de todo o processo pré-estabelecido e se voluntariaram para participar desta etapa da pesquisa.

### 6.1 Organização e sistematização dos dados coletados

Para organização inicial das respostas coletadas em unidades de registro, foi feita uma categorização prévia para facilitar a posterior análise: as crianças respondentes foram identificadas por uma letra do alfabeto em caixa alta (A, D, E, J, M, V). Cada uma das questões geradoras também recebeu um código alfanumérico inicial para colaborar no tratamento dos dados.

A as questões geradoras foram sistematizadas da seguinte maneira: a primeira questão geradora foi “Qual é a sua autodeclaração étnico-racial, ou seja, como você se vê?” e os dados provenientes dela foram definidas com o signo RADER, de “Resposta à Autodeclaração Étnico-Racial”, atribuído a elas; a segunda questão geradora foi “O que você entende como racismo?”, e como foi respondida duas vezes, ela foi atribuída à duas nomenclaturas: “Primeira Resposta à Questão Geradora 01” e “Segunda Resposta à Questão Geradora 01”, com seus respectivos signos R1PQG e R2PQG. A terceira questão geradora foi “você já vivenciou ou presenciou uma situação de racismo? Como foi?”, que foi intitulada como “Resposta à Questão Geradora 02” cujo signo atribuído foi RSQG. A última questão geradora foi a “Resposta à Avaliação das Atividades” e recebeu a identificação RAVAT. Os dados transcritos e categorizados encontram-se sistematizados abaixo:

**Tabela 7 – Transcrição das respostas da autodeclaração étnico-racial.**

<b>CRIANÇA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTA</b>
A	RADER	PARDA
D	RADER	“MEIO” / “MAIS OU MENOS” BRANCO
E	RADER	NEGRO
J	RADER	BRANCA
M	RADER	BRANCA
V	RADER	PARDA

Fonte: O autor, 2025.

Tabela 8 – Transcrição das respostas iniciais a questão geradora 01.

CRIANÇA	CATEGORIA	RESPOSTA
A	R1PQG	“Pra mim, racismo é uma pessoa que tem preconceito com uma pessoa negra e também pelo que eu sei as pessoas negras já sofreram muito na época (dos escravizados).”
D	R1PQG	“É alguém fazendo um gesto ou falando pra outra pessoa é, vamos dizer, um branco falando com... Fazendo gestos é de macaco [...] é para um preto.”
E	R1PQG	“É... Pessoas brancas... É, fazendo coisas ruins para pessoas negras.”
J	R1PQG	“Racismo? Eu entendo que... Pessoas brancas humilham pessoas negras.”
M	R1PQG	“Eu entendo é que eu, tipo, ah, tem uma pessoa preta e você é branca e se falar assim ó seu macaco ou alguma coisa só por causa da cor dela e tipo assim, aí acaba ofendendo a pessoa e a pessoa se sente muito magoada.”
V	R1PQG	“Então, o racismo eu entendo, tipo assim, como é que eu posso te dizer... Você pode falar sobre uma pessoa ah, você é muito feio. O racismo, tipo, você, pra mim, né, você fala mal de uma pessoa, você não gosta da pessoa, mas a pessoa interpreta mal ou não gosta... Que é totalmen(te), quase totalmente diferente do preconceito. E tipo, assim, eu não gosto muito do racismo porque, totalmente, ninguém deveria gostar. Porque isso é algo que nos traz mal!”

Fonte: O autor, 2025.

Tabela 9 – Transcrição das respostas a questão geradora 02.

CRIANÇA	CATEGORIA	RESPOSTA
A	RSQG	“Não, eu nunca (vivenciei) não. Nunca presenciei (também).”
D	RSQG	“Não. Não me lembro...”

E	RSQG	“Bom, é eu tava conversando aí do nada chegou uma pessoa lá... Falou que eu não posso conversar com o branco porque eu sou negro.”
J	RSQG	“Não, só bullying.”
M	RSQG	“Eu já vi acontecendo com uma colega minha que, morava perto da minha casa. Chamaram ela de macaca e ela ficou muito mal. Ela não gostou muito, tanto que ela nunca mais saiu pra brincar até hoje.”
V	RSQG	“Foi horrível nossa ou ‘tava’ brincando e as criança(s) ‘começou’ a falar mal de mim, ‘falou’ que eu era uma criança muito feia que ficava e ficava lá, aí eu perguntei se podia brincar, né? Aí isso aconteceu e falaram que não porque eu ‘tava’ com o meu cabelo, só que o meu cabelo era cacheado e todas elas todas elas eram com o cabelo liso, e falaram: “ah, eu não gosto de você porque ‘cê’ tem o cabelo cacheado. Você é negra [...]” E eu simplesmente não gostei.”

Fonte: O autor, 2025.

**Tabela 10 – Transcrição das respostas finais a questão geradora 01.**

<b>CRIANÇA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTA</b>
A	R2PQG	“Pra mim, racismo é uma coisa que tem o preconceito com a cor da pele da pessoa e também eles (Pessoas negras) passam por muita dificuldade.”
D	R2PQG	“É, eu entendo racismo como um preconceito que as pessoas brancas têm como as pessoas negras.”
E	R2PQG	“É, agora entendi que racismo é um jeito de criticar uma pessoa só porque ela é negra e também ter preconceito.”
J	R2PQG	“Entendo que a gente faz preconceito, os brancos. mesmo assim, tem umas pessoas que não fazem, mas mesmo assim, é racismo quando fazem alguma coisa, assim. Eu entendo assim.”

M	R2PQG	“É, eu entendo que é um preconceito com pessoas negras.”
V	R2PQG	“Eu entendo quando a gente chama uma pessoa de preto, assim, querendo fazer o mal. Ou de macaco, essas coisas.”

Fonte: O autor, 2025.

**Tabela 11 – Transcrição das respostas a avaliação final das atividades.**

<b>CRIANÇA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTA</b>
A	RAVAT	“Eu dou a nota da nota máxima, porque foi muito legal. Isso também ensina a gente saber, né? Como funcionam as coisas como o preconceito surgiu, né?”
D	RAVAT	“Ah, foi muito bom. Foi divertido e é... Eu agradeço a escola, né, por deixar as pessoas pretas também, é, entrar nas nossas escolas.”
E	RAVAT	“Oito, oito e meio, as atividades. Foi legal.”
J	RAVAT	“Eu achei legal, eu guardei todos os momentos que eu tive, até as folhinhas que eu ganhei, eu marquei todos os momentos, eu gostei!”
M	RAVAT	“Nove e meio, porque foi divertido e mostra, mostra que a gente entende.”
V	RAVAT	“Muito boa, porque a gente aprende mais coisas sobre o racismo e preconceito e eu dou máxima também, porque é importante.”

Fonte: O autor, 2025.

Com a sistematização prévia das respostas provenientes da exploração do material, a seguir, são apresentadas categorias de análise dos dados categorizados, e codificados a seguir, visando compreender e inferir sobre três hipóteses: como as crianças se percebem etnicamente, como elas compreendem o racismo e suas manifestações e como avaliam as experiências e aprendizagens em que participaram. As codificações iniciais atribuídas às informações estão apresentadas nas próximas seções, por categorias.

### 6.1.1 Codificação e análise das Respostas à Autodeclaração Étnico-Racial (RADER)

**Tabela 12 – Percepção racial de si (Autoimagem).**

<b>Código</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>BRANCA</b>	“Menina, branca.” (M e J)
<b>NEGRA</b>	“Menino, negro.” (E)
<b>PARDA</b>	“Menina, parda.” (A e V)
<b>MISTURA/INDEFINIÇÃO</b>	“Menino, ‘meio’ branco.” (D)

Fonte: O autor, 2025.

No quadro acima, que diz respeito às declarações étnico-raciais das crianças, ficaram evidentes algumas situações que chamaram a atenção. Inicialmente percebe-se que quase todas as crianças conseguiram realizar sua autodeclaração com convicção, entretanto, a criança D demonstrou incerteza ao realizá-la. Sua resposta “meio” branco e “mais ou menos” branco evidenciaram que ele sentiu algum receio ou incerteza em se declarar como branco, potencialmente buscando suavizar ou compreender melhor sua identidade étnico-racial. Dado esse primeiro mapeamento, a categorização seguinte versa sobre o que cada um deles entende como racismo (R1PQG).

### 6.1.2 Codificação e análise da Primeira Resposta à Questão Geradora 01 (R1PQG)

**Tabela 13 – Pré-análise da Primeira Resposta à Questão Geradora 01.**

<b>Criança</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Observações Iniciais</b>
<b>A</b>	"preconceito com uma pessoa negra"; "sofreram muito na época dos escravizados"	Articulação entre preconceito racial atual e memória histórica do povo negro	Indício de racismo estrutural e histórico

<b>D</b>	"gestos de macaco para um preto"; "branco falando com..."	Racismo como gesto ofensivo; racismo linguístico e corporal	Exemplo concreto de manifestação racista; pode indicar racismo simbólico
<b>E</b>	"pessoas brancas fazendo coisas ruins para pessoas negras"	Aponta um sujeito ativo (brancos) e vítimas (negros); visão binária	Percepção de relações assimétricas de poder racial
<b>J</b>	"pessoas brancas humilham pessoas negras"	Reconhecimento de humilhação como prática racista	Fortes indícios de consciência de desigualdade racial
<b>M</b>	"chamar de macaco só por causa da cor"; "a pessoa se sente muito magoada"	Racismo como violência verbal e emocional	Ênfase nos efeitos emocionais do racismo
<b>V</b>	"você fala mal da pessoa... a pessoa interpreta mal"; "diferente do preconceito"	Confusão conceitual entre racismo e preconceito; tentativa de explicar a diferença	Possível dificuldade de definição clara; percepção afetiva sobre o mal que o racismo causa

Fonte: O autor, 2025.

**Tabela 14 – Análise Categral da Primeira Resposta das Crianças.**

<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Interpretação</b>
<b>1. Racismo como preconceito contra pessoas negras</b>	"preconceito com uma pessoa negra" (A); "pessoas brancas... fazendo coisas ruins para pessoas negras" (E); "humilham pessoas negras" (J)	Reconhecimento da negritude como alvo direto do racismo, com forte polarização entre sujeitos (negros x brancos).
<b>2. Racismo como gesto, fala ou ação ofensiva e violenta</b>	"gestos de macaco" (D); "falar assim, ó seu macaco" (M); "você fala mal de uma pessoa" (V)	Identificação de manifestações concretas de racismo: linguagem e gestos que ofendem e violentam.

<b>3. Racismo como violência emocional e sofrimento</b>	"a pessoa se sente muito magoada" (M); "isso é algo que nos traz mal" (V)	Algumas crianças demonstram sensibilidade para os efeitos emocionais do racismo nas pessoas negras.
<b>4. Racismo como fenômeno histórico e estrutural</b>	"as pessoas negras já sofreram muito na época dos escravizados" (A)	Há um esforço de relacionar o racismo atual com uma dimensão histórica, ainda que de forma pontual.

Fonte: O autor, 2025.

As respostas iniciais das crianças revelaram compreensões importantes sobre o fenômeno do racismo. A categoria mais recorrente foi a que define o racismo como preconceito contra pessoas negras, com uma percepção clara da desigualdade nas relações raciais. Em seguida, apareceram descrições de manifestações concretas do racismo, principalmente através de ofensas verbais e gestos com carga simbólica violenta, como o uso da palavra "macaco" ou a imitação de comportamentos animais.

Para além disso, algumas crianças demonstraram empatia ao reconhecer o sofrimento emocional causado pelo racismo, apontando para os efeitos psicológicos e afetivos da discriminação. Por fim, ainda que de modo breve, em uma das falas a criança (A) associou o racismo contemporâneo com a história da escravização dos negros, o que indica uma tentativa, mesmo que superficial, de compreender o fenômeno em sua dimensão histórica e estrutural.

Essa primeira coleta de respostas mostrou que, mesmo antes das atividades antirracistas propostas, as crianças já apresentavam elementos iniciais de consciência racial, que foram desenvolvidos com mais complexidade nas etapas seguintes da intervenção. A seguir, os dados coletados na segunda rodada de respostas para a mesma questão geradora.

### **6.1.3 Codificação e análise da Segunda Resposta à Questão Geradora 01 (R2PQG)**

Tabela 15 – Pré-Análise da Segunda Resposta à Questão Geradora 01.

<b>Criança</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Observações Iniciais</b>
<b>A</b>	"preconceito com a cor da pele"; "passam por muita dificuldade"	Compreensão do racismo como algo estrutural e doloroso para quem é alvo	Aponta efeitos sociais do racismo; possível categoria: racismo estrutural
<b>D</b>	"preconceito que as pessoas brancas têm com as pessoas negras"	Enuncia atores sociais do racismo (brancos e negros); estrutura sujeito-ação	Consciência racial e reconhecimento da desigualdade de poder
<b>E</b>	"criticar uma pessoa só porque ela é negra"; "ter preconceito"	Relação entre crítica, julgamento e identidade racial	Indicativo de internalização da ideia de que racismo é injustiça racial
<b>J</b>	"a gente faz preconceito, os brancos"; "mesmo assim é racismo"	Reconhecimento de ação coletiva e identificação do grupo social ao qual pertence	Reflexão crítica sobre privilégio branco; possível categoria: responsabilização
<b>M</b>	"preconceito com pessoas negras"	Falta de detalhamento, mas definição clara de alvo racial	Pode apontar para categoria de essencialização da vítima do racismo
<b>V</b>	"chamar de preto querendo fazer o mal"; "macaco"	Racismo ligado à linguagem ofensiva e à intenção	Pode entrar na categoria de violência simbólica ou racismo linguístico

Fonte: O autor, 2025.

Tabela 16 – Análise Categrorial da Segunda Resposta das Crianças.

<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Interpretação</b>

<b>1. Racismo como preconceito com base na cor da pele</b>	"preconceito com a cor da pele" (A); "só porque ela é negra" (E); "com pessoas negras" (M); "brancos com negros" (D)	As crianças reconhecem o racismo como uma forma específica de preconceito, centrado na identidade racial, principalmente contra pessoas negras.
<b>2. Ações e manifestações do racismo no cotidiano</b>	"quando fazem alguma coisa" (J); "chamar de preto querendo fazer o mal", "macaco" (V)	Há o reconhecimento de que o racismo se manifesta em práticas concretas e linguagens violentas, com intenção de ofensa e exclusão.
<b>3. Racismo como responsabilidade de um grupo (racializado branco)</b>	"a gente faz preconceito, os brancos" (J); "preconceito que as pessoas brancas têm" (D)	Algumas crianças reconhecem que o racismo não é só estrutural, mas também socialmente praticado por um grupo, revelando uma consciência racial crítica.
<b>4. Racismo como sofrimento e exclusão social</b>	"eles passam por muita dificuldade" (A)	Indica que o racismo não é apenas um ato isolado, mas um fator gerador de sofrimento, exclusão e desigualdade.

Fonte: O autor, 2025.

A análise da segunda resposta (R2PQG) evidenciou quatro categorias principais que emergiram das falas das crianças. A primeira delas diz respeito à compreensão do racismo como preconceito com base na cor da pele. As crianças reconhecem que o racismo se manifesta de forma específica contra pessoas negras, como revelam expressões como "preconceito com a cor da pele" (A), "só porque ela é negra" (E), e "preconceito com pessoas negras" (M). Essa percepção está presente também na fala de D, que aponta o racismo como uma prática exercida por pessoas brancas contra pessoas negras, destacando uma dimensão relacional da desigualdade racial.

A segunda categoria diz respeito à compreensão do racismo como um conjunto de ações concretas e manifestações cotidianas. As crianças citam comportamentos

específicos, como chamar alguém de “preto querendo fazer o mal” ou “macaco” (V), evidenciando o entendimento do racismo como uma prática que se expressa por meio da linguagem ofensiva e intencionalmente agressiva. A fala de J também reforça essa dimensão, ao indicar que o racismo acontece “quando fazem alguma coisa”, mesmo reconhecendo que nem todas as pessoas brancas o praticam.

A terceira categoria que emerge é a da responsabilização de um grupo social específico – as pessoas brancas – pela prática do racismo. Tanto J quanto D identificam o grupo racial branco como agente do preconceito, assumindo um posicionamento crítico diante das relações raciais. Esse aspecto é especialmente significativo por demonstrar uma consciência racial que rompe com a neutralidade normalmente associada à branquitude, sobretudo na infância.

Por fim, a quarta categoria diz respeito ao reconhecimento dos efeitos sociais e emocionais do racismo, como expresso na fala de A: “eles passam por muita dificuldade”. Aqui, a criança explicita que o racismo não se limita a uma atitude pontual, mas implica consequências concretas na vida das pessoas negras, apontando para uma noção de racismo estrutural, ainda que de forma incipiente.

De modo geral, as respostas das crianças indicam uma compreensão multifacetada do racismo, que articula dimensões identitárias, comportamentais, estruturais e críticas. Essas interpretações revelaram não apenas o alcance das atividades, mas a capacidade de articulação com conhecimentos prévios que as crianças já possuíam de suas vivências e realidades.

#### **6.1.4 Considerações e cruzamentos entre RADER, R1PQG e R2PQG**

Ao comparar as falas das crianças nas duas respostas à pergunta “O que você entende como racismo?”, percebeu-se um movimento claro de ampliação e sofisticação das compreensões ao longo do processo pedagógico vivenciado. Na primeira resposta (R1PQG), o racismo aparece majoritariamente como uma prática de ofensa individual, marcada por gestos, palavras e ações dirigidas a pessoas negras. A maioria das crianças associou o racismo ao xingamento, à violência verbal, ou à humilhação direta, muitas vezes reproduzindo cenas concretas e estereotipadas, como a menção ao termo “macaco”. Há também uma presença ainda tímida da

dimensão histórica do racismo, com apenas uma criança (A) relacionando o preconceito com o período da escravização dos negros.

Na segunda resposta (R2PQG), observou-se um deslocamento importante: o racismo deixa de ser visto apenas como um ato isolado e passa a ser compreendido como uma estrutura de poder, exclusão e desigualdade social. As crianças começaram a identificar o racismo como um sistema mais amplo, com efeitos sociais e emocionais profundos — como quando dizem que “as pessoas negras passam por muita dificuldade” ou que o racismo “é algo que os brancos fazem com os negros”, indicando maior consciência da relação racial assimétrica e do papel social dos sujeitos brancos.

Além disso, na segunda resposta, emergem formas mais críticas e reflexivas de se posicionar, especialmente por parte das crianças brancas, que começam a se reconhecer como parte de um grupo que pode reproduzir ou combater o racismo. Há também o início de uma linguagem mais politizada, com termos como “preconceito” sendo empregados com maior clareza e intencionalidade.

**Tabela 17 – Cruzamento: Compreensões de Racismo × Autodeclaração Étnico-Racial.**

<b>Criança</b>	<b>Autodeclaração</b>	<b>Compreensão Inicial (R1PQG)</b>	<b>Compreensão Posterior (R2PQG)</b>	<b>Análise do Deslocamento</b>
<b>A</b>	Menina, parda	Racismo como preconceito com pessoas negras e referência à escravização.	Racismo como preconceito com base na cor da pele; pessoas negras enfrentam dificuldades.	Evolui de uma explicação que mistura história e preconceito para uma definição mais clara e direta; consolida o entendimento do racismo estrutural.
<b>D</b>	Menino, “meio” branco	Racismo como gesto ou fala	Racismo como preconceito de	Move-se de exemplos

		ofensiva vinda de brancos (ex.: gestos de macaco).	brancos contra negros.	concretos para uma generalização mais conceitual; sinaliza maior compreensão do papel do grupo branco como agente do racismo.
<b>E</b>	Menino, negro	Branços fazendo coisas ruins para negros.	Racismo como crítica dirigida a negros e preconceito.	Evolui para uma definição mais conceitual; a vivência como menino negro parece influenciar a percepção da exclusão e do julgamento racial.
<b>J</b>	Menina, branca	Racismo como humilhação feita por pessoas brancas contra pessoas negras.	Reconhece que pessoas brancas praticam o racismo, mesmo que algumas não façam; assume o “a gente” como implicação.	Aponta para uma autorreflexão sobre branquitude e responsabilidade racial; demonstra consciência crítica crescente.
<b>M</b>	Menina, branca	Racismo como xingamento verbal (ex.:	Racismo como preconceito	Avança de uma explicação baseada em

		“macaco”) que causa mágoa.	contra pessoas negras.	efeitos emocionais para uma compreensão mais objetiva e politizada do racismo.
<b>V</b>	Menina, parda	Confusão conceitual entre racismo e preconceito; percepção emocional negativa sobre o racismo.	Racismo como ofensa verbal (ex.: “preto”, “macaco”) com intenção de magoar.	A confusão conceitual inicial dá lugar a uma explicação mais clara sobre o caráter ofensivo do racismo; ainda centrado na linguagem, mas com mais clareza.

Fonte: O autor, 2025.

A interseção com os dados de autodeclaração permitiu observar com mais precisão como a identidade racial de cada criança influencia e constitui suas compreensões sobre o racismo. O menino negro (E) mostrou uma percepção crítica desde o início, apontando diretamente para a ação de pessoas brancas como causadoras de injustiças. Ao longo do processo, seu discurso se organiza e ganha clareza, com o uso mais preciso de termos como “preconceito”, possivelmente influenciado tanto por sua vivência quanto pelas práticas pedagógicas vivenciadas.

As crianças pardas (A e V) revelaram compreensões distintas: (A) apresentou um raciocínio mais histórico e conceitual, enquanto (V) parte de um lugar emocional e vai se organizando conceitualmente ao longo do processo. Isso pode indicar diferentes modos de vivenciar e interpretar a própria identidade racial parda, que muitas vezes é marcada pela ambiguidade no contexto brasileiro.

As crianças brancas (M e J) caminharam no sentido de maior responsabilização e consciência racial: (M) começa centrada na dor da vítima e passa a uma definição mais objetiva; (J), por sua vez, se destaca ao usar a primeira pessoa do plural (“a

gente”) para reconhecer o papel dos brancos na manutenção do racismo, o que evidencia um deslocamento ético e político relevante. O menino que se autodeclara “meio branco” (D) mostrou um avanço na generalização conceitual do racismo. A princípio, focalizado em exemplos concretos e específicos, ele passou a entender o racismo como uma estrutura de preconceito sistemático de brancos contra negros.

Essa leitura cruzada explicita que a autodeclaração étnico-racial se articula com os sentidos construídos pelas crianças sobre o racismo, mas que a mediação pedagógica antirracista foi fundamental para promover deslocamentos críticos em todos os grupos raciais, especialmente em relação à responsabilização e à empatia. Ao cruzar as compreensões expressas pelas crianças sobre o racismo com os dados de autodeclaração étnico-racial, foi possível observar como suas identidades influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas pelas experiências e reflexões geradas sobre o tema ao longo do percurso pedagógico.

### 6.1.5 Categorização e análise das Respostas à Segunda Questão Geradora (RSQG)

**Tabela 18 – Pré-análise da Resposta à Questão Geradora 02.**

<b>Criança</b>	<b>Autodeclaração</b>	<b>Vivência ou Presença de Racismo?</b>	<b>Descrição da Situação</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>A</b>	Menina, parda	Não	Nunca vivenciou ou presenciou.	negação, desconhecimento
<b>D</b>	Menino, “meio” branco	Não	Não se lembra de ter vivenciado.	ausência de memória, negação
<b>E</b>	Menino, negro	Sim	Foi impedido de conversar com uma pessoa branca por ser negro.	exclusão, cor, interdição

<b>J</b>	Menina, branca	Não	Diz que nunca viu, apenas “bullying”.	minimização, confusão com bullying
<b>M</b>	Menina, branca	Sim	Colega chamada de “macaca”, ficou mal, isolou-se e não saiu mais para brincar.	ofensa verbal, empatia, sofrimento alheio
<b>V</b>	Menina, parda	Sim	Foi excluída de uma brincadeira por ter cabelo cacheado e por ser chamada de negra de forma pejorativa.	cabelo, rejeição, exclusão, injúria racial

Fonte: O autor, 2025.

A partir da leitura flutuante e da análise do conteúdo das falas, identificam-se as seguintes categorias temáticas:

**Tabela 19 – Categorias Emergentes a partir das Respostas.**

<b>Categoria</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Interpretação</b>
<b>1. Negação ou desconhecimento da vivência racial</b>	A, D, J	Relatam nunca ter visto ou vivido uma situação de racismo;
<b>2. Vivência direta de racismo</b>	E, V	Enfrentam exclusão e injúrias raciais diretamente relacionadas à cor da pele ou características fenotípicas.
<b>3. Presença como testemunha e empatia</b>	M	Relata experiência vivida por outra pessoa e demonstra empatia e consciência dos impactos emocionais da situação.

<b>4. Confusão ou desconhecimento do racismo</b>	J	Relata “bullying”, sem nomear a situação como racismo; possível falta de reconhecimento do problema.
--	---	--

Fonte: O autor, 2025.

Ao serem questionadas sobre se já haviam vivenciado ou presenciado situações de racismo, as crianças apresentaram respostas que se distribuíram entre a negação de qualquer vivência, a experiência direta com alguma situação de racismo e o testemunho empático sobre uma experiência observada com alguém próximo, revelando diferentes níveis de percepção, envolvimento emocional e capacidade de elaboração que as crianças apresentam sobre um tema tão complexo e multifacetado como das vivências de racismo.

**Tabela 20 – Análise Categral da Resposta a Questão Geradora 02.**

<b>Criança</b>	<b>Autodeclaração</b>	<b>Vivenciou/ Presenciou</b>	<b>Descrição sintética</b>	<b>Categoria</b>
<b>A</b>	Menina, parda	Não	Afirma não ter vivenciado nem presenciado situações de racismo.	Negação/ desconhecimento
<b>D</b>	Menino, “meio” branco	Não	Não lembra de situações.	Negação/ desconhecimento
<b>E</b>	Menino, negro	Sim	Foi impedido de se comunicar com um branco por ser negro.	Vivência direta
<b>J</b>	Menina, branca	Não	Diz que nunca viu racismo, apenas bullying, sem detalhes.	Negação/ equívoco
<b>M</b>	Menina, branca	Sim	Relata injúria racial contra uma colega;	Testemunho com empatia

			percebeu o impacto emocional.	
<b>V</b>	Menina, parda	Sim	Foi excluída de brincadeira por ter cabelo cacheado e por ser negra.	Vivência direta

Fonte: O autor, 2025.

As respostas de (A), (D) e (J) revelaram um “não reconhecimento” de vivências racistas, ainda que de formas distintas. (A), menina parda, afirma de forma categórica que nunca vivenciou ou presenciou situações de racismo. Essa ausência de reconhecimento pode estar relacionada à dificuldade de nomear tais experiências, à falta de espaço para a escuta dessas questões ou mesmo a um certo silenciamento em torno da própria identidade racial. (D), menino que se autodeclara “meio branco”, também não relatou nenhuma situação, dizendo apenas que não se lembrava, o que pode indicar uma fuga de memórias ou distanciamento da temática. Já (J), menina branca, afirmou não ter presenciado situações de racismo, mencionando apenas “bullying”, o que evidencia uma confusão conceitual entre diferentes formas de violência e uma possível relativização da gravidade do racismo, comum em contextos de maior distanciamento social do problema.

Em contrapartida, (E) e (V) compartilharam relatos de vivência direta de racismo. (E), menino negro, conta que foi impedido por outra pessoa de conversar com um colega branco por ser negro, deixando explícita a lógica de segregação racial ainda presente no cotidiano infantil. (V), menina parda, narra uma situação de rejeição e exclusão durante uma brincadeira, quando foi desqualificada por ter cabelo cacheado e por ser negra. Sua fala é marcada pela emoção e pela consciência do sofrimento provocado pela injúria racial, especialmente, pela associação entre características fenotípicas e inferiorização.

(M), menina branca, apresentou um relato de testemunho empático, descrevendo uma situação vivida por uma vizinha negra que foi chamada de “macaca” e passou a se isolar após o ocorrido. Ao lembrar com detalhes o impacto emocional da violência sofrida pela colega, (M) demonstra sensibilidade e reconhecimento do sofrimento alheio, mesmo não sendo diretamente afetada por ele, o que representa um passo importante na construção de uma postura antirracista.

De maneira geral, a análise das respostas aponta para a presença de três grandes categorias: a vivência direta do racismo, o testemunho com empatia e a negação ou desconhecimento da vivência racial, além de uma categoria intermediária de confusão conceitual entre racismo e outras formas de violência. O cruzamento com as autodeclarações étnico-raciais revela que as crianças negras e pardas foram as que mais relataram vivências diretas de racismo, enquanto as crianças brancas tenderam a negar ou relativizar o fenômeno, com exceção de (M), que apresentou empatia frente ao sofrimento de outra.

Essas respostas reforçam a importância de espaços educativos que não apenas discutam o racismo de forma conceitual, mas que também acolham e deem nome às experiências reais das crianças, favorecendo uma escuta atenta e crítica, tanto das dores quanto das posturas de solidariedade e enfrentamento.

#### **6.1.6 Categorização e análise das Respostas à Avaliação das Atividades (RAVAT)**

A leitura flutuante dos dados revelou um panorama expressivo, onde as falas se destacaram por uma forte carga emocional e, tendencialmente, indicando um profundo envolvimento pessoal com o tema em discussão. A valorização da experiência individual sinalizou que o aprendizado se ancora em vivências concretas, conferindo maior autenticidade e impacto ao conhecimento adquirido. As evidências de aprendizagem atestaram uma internalização dos conceitos, superando a mera memorização e demonstrando-se relevantes para as crianças.

**Tabela 21 – Categorização temática das respostas de avaliação das atividades.**

<b>Categoria</b>	<b>Fragmentos Representativos</b>	<b>Interpretação inicial</b>
<b>1. Aprovação/Alegria com as atividades</b>	“foi muito legal” (A), “foi muito bom” (D), “foi divertido” (M), “eu gostei!” (J)	Demonstra satisfação, envolvimento e afeto em relação às propostas pedagógicas.

<b>2. Aprendizado sobre preconceito/racismo</b>	“ensina a gente saber como funcionam as coisas como o preconceito surgiu” (A), “a gente aprende mais coisas sobre o racismo” (V)	A aprendizagem de conceitos relacionados ao preconceito e racismo é percebida pelas crianças como importante.
<b>3. Reconhecimento da própria compreensão</b>	“mostra que a gente entende” (M)	A criança expressa sensação de pertencimento ao processo educativo e valorização da própria capacidade de aprender sobre temas complexos.
<b>4. Valorização da memória afetiva</b>	“eu guardei todos os momentos [...] marquei todos os momentos” (J)	As experiências foram significativas a ponto de serem lembradas e registradas com carinho.
<b>5. Reconhecimento da inclusão racial</b>	“agradeço a escola [...] por deixar as pessoas pretas também entrar nas nossas escolas” (D)	A criança expressa, ainda que com certa ingenuidade, a importância do espaço escolar inclusivo para pessoas negras.

Fonte: O autor, 2025.

As respostas à avaliação das atividades (RAVAT) revelaram, de maneira sensível e contundente, o impacto positivo das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa. As crianças expressaram aprovação e entusiasmo pelas atividades realizadas, utilizando termos como “muito legal”, “divertido” e “eu gostei!”, evidenciando não apenas o envolvimento afetivo com o processo, mas também a criação de memórias significativas.

Além da dimensão emocional, notou-se a presença de uma aprendizagem consciente: falas como “a gente aprende mais coisas sobre o racismo e preconceito” e “ensina a gente saber como funcionam as coisas, como o preconceito surgiu” demonstram que o conteúdo abordado foi compreendido e valorizado pelas crianças.

Ressalta-se também a expressão de reconhecimento de sua própria capacidade cognitiva, como no relato de uma criança que afirma que as atividades “mostram que a gente entende”. Há, ainda, registros que indicam uma apropriação afetiva do percurso vivido, como a criança que “guardou todos os momentos” e registrou em suas folhas os acontecimentos importantes.

Um interessante imbricamento entre a avaliação afetiva e cognitiva foi observado. O reconhecimento da importância do tema do racismo demonstra não apenas uma compreensão intelectual da questão, mas também uma ressonância emocional que sugere uma conscientização genuína e a formação de uma postura crítica. Essa convergência de aspectos afetivos e cognitivos reforça a profundidade do aprendizado e seu potencial para gerar mudanças de perspectiva e comportamento. Em suma, os dados apontam para um processo de aprendizagem que integra razão e emoção, com o tema do racismo assumindo um papel central na experiência e na reflexão dos participantes.

Por fim, destaca-se a fala comovente que agradece à escola por permitir que “pessoas pretas também entrem”, o que, embora revele certa ingenuidade, aponta para a percepção de desigualdades raciais e a valorização de espaços inclusivos. Tais elementos demonstram que o projeto, além de promover o letramento racial crítico, possibilitou a vivência de um processo educativo integral, que mobiliza razão, emoção, memória e sentido de justiça social. Como culminância, a avaliação das crianças confirma que o glossário antirracista construído a partir das letras de samba não apenas ensinou conceitos, como também construiu consciências.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação debruçou-se sobre a necessidade de ressignificar uma prática pedagógica instituída na Escola Municipal Anísio Teixeira – o Samba das Crianças – em um trabalho que reverberasse novas possibilidades de intervenção didático-pedagógica em sala de aula, desenvolvendo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conceitos relacionados à temática das relações étnico-raciais em prol de uma educação antirracista. Para tal, foram apresentadas uma série de atividades que articularam essas temáticas de forma lúdica, a fim de elaborar e consolidar esses conceitos com os estudantes e, conseqüentemente, contribuir para que se apropriassem de um letramento racial e crítico.

O percurso investigativo desenvolvido neste trabalho evidenciou a potência de práticas educativas comprometidas com a promoção do Letramento Racial Crítico, especialmente quando mediadas por elementos da cultura popular, como o samba. As análises realizadas ao longo da pesquisa, com base nas falas das crianças, permitiram acessar não apenas compreensões conceituais sobre o racismo, como também emoções, memórias e afetos mobilizados durante as atividades.

A perspectiva de utilizar o samba não apenas como um gênero musical, mas como uma estética de vida, abre um leque de possibilidades educacionais que transcendem a sala de aula. Ao reconhecer o samba como intrinsecamente ligado à história, à cultura e à identidade afro-brasileira, pode-se fomentar um ambiente de aprendizado mais engajador e significativo para os estudantes.

Nessa linha, a abordagem pedagógica que integra o samba pode, de fato, criar um terreno fértil para diálogos sobre a identidade, permitindo que os estudantes explorem e reflitam sobre quem são, suas origens e como se inserem na realidade social brasileira. O pertencimento é outro aspecto crucial que o samba pode evocar, especialmente para estudantes cujas histórias e vivências, muitas vezes, são marginalizadas no currículo formal. Ao estudar o samba, com suas raízes nas comunidades afrodescendentes, as crianças podem encontrar um ponto de conexão e valorização de sua herança cultural.

Além disso, mergulhar nas raízes históricas do samba oferece uma oportunidade ímpar para compreender as forças que moldaram a sociedade brasileira, incluindo a escravidão, a resistência cultural e a formação de uma identidade nacional plural. Ao analisar as letras, os ritmos e os contextos sociais em que o samba se desenvolveu, os estudantes são estimulados a se tornarem críticos em relação às

questões étnico-raciais. Eles podem aprender a identificar narrativas hegemônicas, desconstruir estereótipos e desenvolver uma compreensão mais clara das desigualdades raciais persistentes no Brasil.

A proposição da pesquisa em questão de relacionar o estudo do samba com outras disciplinas do currículo é um ponto chave para uma educação integral. Essa interdisciplinaridade enriquece a compreensão do samba em si, ao conectá-lo com a história, a literatura, a geografia, as artes e até mesmo as ciências naturais e também promove uma visão mais holística do conhecimento. Ao fazer essas conexões, os estudantes percebem que a cultura popular não está isolada, mas entrelaçada com diversos aspectos da sociedade e do saber.

Dessa forma, a integração do samba na educação contribui para a valorização da cultura popular brasileira, reconhecendo sua importância histórica, social e artística. Mais do que isso, colabora ativamente para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, capazes de analisar a realidade com uma perspectiva informada, de questionar injustiças e de se engajar na construção de uma sociedade mais equitativa. O samba, portanto, se revela uma poderosa ferramenta pedagógica para promover a reflexão, a identidade, o pertencimento e a consciência social em nossos estudantes.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o protagonismo das crianças em assumir esse papel no seu aprendizado e sua predisposição em aprender e dialogar com os conceitos densos e complexos apresentados a eles foi fundamental para o êxito desta pesquisa. O papel dos estudantes foi, ainda, importante para a construção dos conceitos em sua cognição para a produção do glossário, que foi o grande articulador dos conhecimentos com os quais as crianças tiveram contato no decorrer do projeto desenvolvido.

Ao longo das análises realizadas, foi possível identificar que as crianças demonstraram não só capacidade de compreender conceitos como racismo e preconceito, como também de relacioná-los às suas próprias vivências, muitas vezes marcadas por experiências de dor, exclusão ou silêncio. As respostas à pergunta "Você já vivenciou ou presenciou uma situação de racismo? Como foi?" revelaram uma diversidade de experiências e olhares que desafiam a ideia de que a infância seria um tempo neutro ou protegido em relação às questões raciais. Ao contrário, os dados evidenciam que o racismo atravessa a infância de maneira concreta, exigindo da escola um posicionamento ético, pedagógico e político diante dessa realidade.

Ao serem convidadas a refletir sobre suas experiências pessoais ou observações de situações de racismo, as respostas das crianças manifestaram uma diversidade de vivências e compreensões sobre essa problemática. Algumas expressaram não ter passado por tais situações nem presenciado eventos dessa natureza, indicando talvez um contexto imediato menos marcado por essas ocorrências ou, possivelmente, uma percepção ainda em desenvolvimento sobre o tema. Outras compartilharam experiências diretas, relatando vivências nas quais se sentiram alvo de discriminação racial, revelando o impacto concreto do racismo em suas vidas. Houve também aquelas que, embora não tivessem sido diretamente afetadas, demonstraram um testemunho empático, narrando situações presenciadas envolvendo outras pessoas, evidenciando uma capacidade de reconhecer e se sensibilizar com a injustiça racial no seu entorno social.

As análises categorizadas, realizadas com base na metodologia de Laurence Bardin, permitiram organizar e interpretar as falas das crianças em torno de eixos significativos, como a vivência direta do racismo, a percepção de injustiças, o reconhecimento de estereótipos e a construção de discursos antirracistas em formação. Essas categorias estruturaram a análise qualitativa dos dados e, ainda, apontaram caminhos para a atuação pedagógica comprometida com uma educação antirracista desde os primeiros anos da escolarização.

A culminância das atividades, registrada na avaliação feita pelas crianças, reforçou ainda mais a importância do processo vivido. As falas demonstraram entusiasmo, alegria, orgulho e, principalmente, um sentimento de pertencimento ao processo educativo. A escola foi, nesse contexto, considerada não apenas como um espaço de ensino, como, também, um lugar onde se pode aprender com afeto, com respeito e com escuta ativa. Frases como “guardei todos os momentos” e “mostra que a gente entende” são reveladoras do impacto subjetivo e formativo das atividades propostas. Ao mesmo tempo, a fala da criança que agradece a presença de pessoas negras na escola evidencia, com delicadeza e potência, a consciência emergente sobre a desigualdade racial e a importância da inclusão.

Na avaliação final das atividades, observou-se uma resposta amplamente positiva e afetiva. As crianças expressaram entusiasmo, reconhecimento de aprendizado e valorização das experiências vividas, demonstrando que as ações pedagógicas foram significativas tanto do ponto de vista cognitivo quanto emocional. Destacam-se ainda falas que revelam a valorização da própria compreensão e uma

sensível percepção de pertencimento e inclusão racial no espaço escolar. Essa variedade de reações explicita os diferentes níveis de percepção, envolvimento emocional e capacidade de elaboração que as crianças têm em relação a essa temática e sua importância.

Assim, a presente pesquisa reafirma a urgência de práticas escolares que tratem o antirracismo não como conteúdo pontual, como, também, eixo estruturante da educação. O glossário, de viés antirracista, construído com base nas letras de samba cumpriu a função de mediar saberes e experiências, promovendo um processo de letramento racial que respeita a infância e reconhece as crianças como sujeitos críticos, criativos e afetivamente implicados com o mundo que as cerca.

Ao dar visibilidade às falas das crianças e permitir que suas experiências fossem reconhecidas, nomeadas e elaboradas, o trabalho contribui para a construção de uma pedagogia antirracista situada, sensível e transformadora. Em tempos em que o racismo estrutura desigualdades e silencia vozes desde a infância, escutar as crianças é um ato de resistência e de compromisso com um futuro mais justo e plural.

Dessa forma, conclui-se que a proposta pesquisa de levar a discussão sobre raça e racismo para dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da própria construção do glossário antirracista, ancorado nas letras de samba e dialogando com o universo simbólico das crianças, não apenas cumpriu seu papel formativo, como também instaurou uma pedagogia da escuta, do afeto e da consciência crítica. As vozes infantis, tantas vezes subestimadas ou silenciadas, emergiram aqui como narradoras de suas vivências e como agentes de transformação. O trabalho indica, assim, a urgência de práticas escolares que tratem o antirracismo não como um tema pontual, mas como um princípio estruturante de toda a educação.

Com efeito, a presente investigação explicita a necessidade de integrar o antirracismo nas práticas pedagógicas de maneira transversal e contínua, transcendendo a abordagem de conteúdos isolados. O glossário no qual foram trabalhadas, também, questões de cunho étnico-racial, elaborado a partir da riqueza semântica e cultural das letras de samba, demonstrou ser um instrumento eficaz na mediação entre diferentes saberes e vivências dos estudantes e de suas visões de mundo. Ao fazê-lo, fomentou, além do letramento propriamente dito, um processo de Letramento Racial Crítico sensível à infância inerente a esses estudantes, reconhecendo as crianças como aprendizes e, também, como sujeitos ativos, dotados

de capacidade crítica, imaginação e profunda conexão emocional com o mundo que as cerca.

Ampliar essa discussão implica em reconhecer que a questão antirracista não é um tema à parte, mas um alicerce fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e humanizadora. Para que essa construção possa se efetivar na maneira defendida neste trabalho e apresentada pelos resultados da pesquisa, urge a necessidade de que os professores se dediquem à construção de conhecimentos que vão para além do que é posto regularmente como normativo. O processo de ressignificação e reconstrução de práticas pedagógicas exige uma postura crítica por parte desses profissionais, para que as mudanças pretendidas e apresentadas no recorte desta pesquisa possam se replicar em outras realidades e cotidianos escolares, em prol do surgimento e do fortalecimento de práticas de educação efetivamente antirracistas. Que este trabalho inspire novas práticas e reforce o papel da educação como campo de luta e esperança.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 204 p. ISBN: 978-85-9530-097-2

ARMANDILHA, Wellington Fernando da Conceição; PETRAGLIA, Izabel Cristina. LETRAMENTO RACIAL E A LEI 10.639/03, UMA PONTE HERMENÊUTICA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 469–486, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.73854. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73854>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1977.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRASIL. **Lei Federal 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, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10 out 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

DINIZ, André. **Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir**. Zahar, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. ISBN 978-85-15-00506-2

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com Atividades Reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo, Editora Atlas, 2010.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares. **Orfeu**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 96–110, 2018. DOI: 10.5965/2525530403022018096. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018096>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GOMES, N. L.; BRITO, J. E.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 dez. 2024

JUPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. In. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-9, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdJzQ3rGk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 ago. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3655-3.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de enredo: história e arte**. Civilização Brasileira, 2023.

NICOLESCU, Basarab et al. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In. **Educação e transdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2000.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Portaria FME 087/2011, de 12 de fevereiro de 2011**. Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Diário Oficial Municipal, Niterói, RJ, 12 de fevereiro de 2011.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. **Escolas na linha de tiro: Impactos dos conflitos armados na educação pública**. Disponível em <https://observatoriodefavelas.org.br/escolas-na-linha-de-tiro-impactos-dos-conflitos-armados-na-educacao-publica/>. Acesso em 18 set. 2024

PEREIRA, Daiane da Fonseca. Letramento Racial no Contexto Brasileiro de Pesquisa. In: **XII COPENE 2022 - Discurso, Raça e a luta na linguagem pela democracia**, 2022. Disponível em:

<https://www.copene2022.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czoNToiYT0xOntzOjEwOiJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjYyNTYiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiYmUxZTQ0ZjQ1ZWY0ZDgwZWRhMTcwZjMwYWMxOWVjNTAiO30%3D>. Acesso em: 21 jan. 2025

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos. BRASIL. Ministério da Educação. **Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias**. MEC: Brasília, p. 1-14, 2003. Disponível em <https://rems.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Pedagogia-de-Projetos.pdf>. Acesso em 07 mai 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

REDES DA MARÉ. **Estudantes das favelas da Maré já estão sem aulas 14 dias em 2023**. Disponível em <https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/315/estudantes-das-favelas-da-mare-ja-estao-sem-aulas-14-dias-em-2023>. Acesso em 18 set. 2024.

REIS, D. dos S.; CALADO, M. da G. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106177. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106177>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O Planejamento no Ensino Básico e o Compromisso Social com o Letramento. In. **Educação & Linguagem**, São José dos Campos, v. 7, p. 200-216, 2003. Disponível em: [senna.pro.br/biblioteca/archs/acervo.htm](http://senna.pro.br/biblioteca/archs/acervo.htm). Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, W. L.; NOGUEIRA, R. Praças negras: territórios, rizomas, e multiplicidade nas margens da Pequena África de Tia Ciata. In. SILVA, Wallace Lopes (Org.). **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Hexis Editora, 2015.

SOARES, Magda. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 7, n. 1, jan. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31/26>. Acesso em: 14 out. 2024.

### APÊNDICE A - Cronograma de execução

Identificação da Etapa	Início	Término	Ações
I. Estado da arte	Março 2023	Setembro 2023	Pesquisa de trabalhos acadêmicos e referenciais teóricos.
II. Projeto	Setembro 2023	Janeiro 2024	Escrita do projeto de pesquisa
III. Autorização do comitê de ética	Abril 2024	Julho 2024	Submissão do projeto ao comitê de ética do CPII
IV. Anuência da FME/SME Niterói	Julho 2024		Solicitação de autorização da rede de Niterói para realização da pesquisa na EMAT
V. Qualificação	Novembro 2024		Qualificação do projeto de pesquisa e autorização para início da coleta de dados
VI. Início da pesquisa	Agosto 2024		Início oficial da intervenção no campo de pesquisa
VII. Coleta dos dados	Agosto 2024	Novembro 2024	Realização das etapas previstas no projeto
VIII. Análise dos dados	Novembro 2024	Janeiro 2025	Verificação do retorno obtido e dados coletados com as respostas das crianças e demais registros
IX. Produto educacional	Agosto 2024	Dezembro 2024	Confecção e estruturação do produto educacional
X. Defesa	Junho 2025		Defesa da dissertação / produto educacional

**APÊNDICE B- Questionário para os discentes**

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II, **Samba das Crianças: uma proposta de letramento racial crítico no ensino fundamental**, realizada pelo professor Mateus Marques da Cunha. E-mail: [pedagogomateus@gmail.com](mailto:pedagogomateus@gmail.com)

1- **NOME:** \_\_\_\_\_

2- **SEXO:** ( ) MASCULINO ( ) FEMININO      3- **IDADE:** \_\_\_\_\_

4- **RESIDÊNCIA (MUNICÍPIO E BAIRRO):** \_\_\_\_\_

5- **DECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL:**

EU ME DECLARO UMA PESSOA:

( ) BRANCA

( ) PARDA

( ) NEGRA

( ) INDÍGENA

( ) ASIÁTICA

( ) OUTRO: \_\_\_\_\_

6- O QUE VOCÊ ENTENDE COMO RACISMO?

---

---

---

---

---

7- VOCÊ JÁ VIVÊNCIOU OU PRESENCIOU UMA SITUAÇÃO DE RACISMO?

---

---

NITERÓI, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2024

## ANEXO A- Letra do Samba Feirinha da Pavuna, de Jovelina Pérola Negra

Na Feirinha da Pavuna  
 Houve uma grande confusão  
 Na Feirinha da Pavuna  
 Houve uma grande confusão  
 A Dona Cebola que estava invocada  
 Ela deu uma tapa no Seu Pimentão

Na Feirinha da Pavuna  
 Houve uma grande confusão  
 Na Feirinha da Pavuna  
 Houve uma grande confusão  
 A Dona Cebola que estava invocada  
 Ela deu uma tapa no Seu Pimentão

Seu Tomate cheio de vergonha  
 Ficou todinho vermelho  
 E falou assim:  
 "Eu também, faço parte do tempero!"  
 "Eu também, faço parte do tempero!"

Seu Pepino que estava no canto  
 Deu uma pernada em Dona Melancia  
 Dona Abóbora muito gorda  
 Nem do canto ela saía  
 Vou chamar seu delegado, que é  
 O Seu Jiló de amargar  
 Que falou para todo mundo:  
 "Acho bom isso acabar, acho bom isso acabar!" (BIS)

## ANEXO B- Letra do Samba Identidade, de Jorge Aragão

Elevador é quase um templo

Exemplo pra minar teu sono

Sai desse compromisso

Não vai no de serviço

Se o social tem dono, não vai

Elevador é quase um templo

Exemplo pra minar teu sono

Sai desse compromisso

Não vai no de serviço

Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória

Somos herança da memória

Temos a cor da noite

Filhos de todo açoite

Fato real de nossa história

Quem cede a vez não quer vitória

Somos herança da memória

Temos a cor da noite

Filhos de todo açoite

Fato real de nossa história

Se preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Se o preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Se preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Se preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

### ANEXO C- Letra do Samba Alguém me Avisou, de Dona Ivone Lara

Eu vim de lá, eu vim de lá pequeninho	Eu vim de lá, eu vim de lá pequeninho (oi, oi, oi, oi, oi, oi)
Mas eu vim de lá pequenininho	Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho	Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho	Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Eu vim de lá	
Eu vim de lá, eu vim de lá pequeninho	Eu vim de lá, eu vim de lá pequeninho
Mas eu vim de lá pequenininho	Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho	Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho	Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Sempre fui obediente	Sempre fui obediente
Mas não pude resistir	Mas não pude resistir
Foi numa roda de samba	Foi numa roda de samba
Que eu juntei-me aos bambas pra me distrair	Que eu juntei-me aos bambas pra me distrair
Quando eu voltar à Bahia	Quando eu voltar à Bahia
Terei muito que contar	Terei muito que contar
Ó, padrinho, não se zangue	Ó, padrinho, não se zangue
Que eu nasci no samba, não posso parar	Que eu nasci no samba, não posso parar
Foram me chamar (ora, veja você)	Foram me chamar
Eu estou aqui, o que é que há?	Eu estou aqui, o que é que há?
Foram me chamar (ora, veja você)	Foram me chamar
Eu estou aqui, o que é que há?	Eu estou aqui, o que é que há?

**ANEXO D- Letra do Samba Estranhou o Quê, de Moacyr Luz**

Preto pega surf, pega praia  
 Preto pega jacaré  
 Preto vê vitrine, olha o magazine  
 Compra se quiser  
 Preto põe sapato, usa pé de pato  
 Porque tem os pés  
 Come sashimi, bebe champanhe  
 e também tem Rolex

Estranhou o que?  
 Preto pode ter o mesmo que você  
 Estranhou o que?  
 Preto pode ter o mesmo que você (2X)

Preto joga charme, come carne  
 Preto roda de chofer  
 Anda de avião, craque de gamão  
 Troca de talher  
 Preto lê exame, férias em Miami  
 Prêmio Molière  
 Pede uma suíte, roupa de boutique  
 Preto da *rolé*

Estranhou o que?  
 Preto pode ter o mesmo que você  
 Estranhou o que?  
 Preto pode ter o mesmo que você (2X)