

LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO RACIAL: caminhos para a afirmação identitária na sala de aula

KAMILLA COELHO OLIVEIRA¹

<https://orcid.org/0009-0002-3694-6984>
kaamicoelho@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto educacional intitulado "Princesas negras existem sim", realizado com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I (8 a 9 anos) estudantes de uma escola pública. O objetivo central do projeto foi desconstruir padrões estéticos eurocêntricos e fortalecer a identidade étnico-racial das crianças por meio da mediação da obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula* (2015). A pesquisa fundamenta-se nas "interdições" históricas da cultura negra no espaço escolar e na urgência da aplicação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano institucional. O marco teórico ancora-se no Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014) e em praxiologias decoloniais. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa-ação estruturada em diagnóstico visual, mediação literária, intervenção multimodal e uma culminância afirmativa com música e desfile temático. Os resultados evidenciaram uma ruptura com o "perigo de uma história única", transicionando de um imaginário de realeza exclusivamente branca para o reconhecimento de realezas negras reais e contemporâneas. Verificou-se o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento, legitimando a escola como território de reexistências. A experiência permitiu que os estudantes se reconhecessem como protagonistas de suas próprias histórias e consolidando uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Letramento Racial. Literatura Infantil. Decolonialidade. Identidade.

ABSTRACT

This article describes the educational project entitled "Black Princesses Do Exist," carried out with a 3rd-grade Elementary School class (ages 8 to 9) at a public school. The central objective was to deconstruct Eurocentric aesthetic standards and strengthen the children's ethnic-racial identity through the mediation of the book *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula*. The research is grounded in the historical "interdictions" of Black culture within the school environment and the urgency of implementing Law No. 10,639/2003 in daily institutional life. The theoretical framework is anchored in Critical Racial Literacy and decolonial praxiologies. Methodologically, action research was adopted, structured around visual diagnosis, literary mediation, multimodal intervention, and an affirmative culmination featuring music and a thematic parade. The results evidenced a rupture with the "danger of a single story," transitioning from an imaginary of exclusively white royalty to the recognition of real and contemporary Black royalty. Findings indicated a strengthening of self-esteem and a sense of belonging, legitimizing the school as a territory of re-existences. The experience enabled students to recognize themselves as protagonists of their own stories, consolidating a pedagogical practice committed to social justice and the valorization of ethnic-racial diversity.

Keywords: Racial Literacy. Children's Literature. Decoloniality. Identity.

¹ Professora da Educação Básica e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (PROMEL/UFSJ).

RESUMEN

Este artículo describe el proyecto educativo titulado "Las princesas negras sí existen", realizado con un grupo de tercer año de Educación Primaria (8 a 9 años) en una escuela pública. El objetivo central fue deconstruir patrones estéticos eurocéntricos y fortalecer la identidad étnico-racial de los niños a través de la mediación de la obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula*. La investigación se fundamenta en las "interdicciones" históricas de la cultura negra en el espacio escolar y en la urgencia de la aplicación de la Ley n.º 10.639/2003 en el cotidiano institucional. El marco teórico se ancla en la Alfabetización Racial Crítica y en praxiologías decoloniales. Metodológicamente, se adoptó la investigación-acción estructurada en diagnóstico visual, mediación literaria, intervención multimodal y una culminación afirmativa con música y desfile temático. Los resultados evidenciaron una ruptura con el "peligro de una sola historia", transicionando de un imaginario de realeza exclusivamente blanca hacia el reconocimiento de realezas negras reales y contemporáneas. Se verificó el fortalecimiento de la autoestima y del sentimiento de pertenencia, legitimando a la escuela como territorio de reexistencias. La experiencia permitió que los estudiantes se reconocieran como protagonistas de sus propias historias, consolidando una práctica pedagógica comprometida con la justicia social y la valoración de la diversidad étnico-racial.

Palabras clave: Alfabetización Racial. Literatura Infantil. Decolonialidad. Identidad.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola brasileira tem se configurado como um território marcado por exclusões no que tange à educação da população negra, um processo cujas raízes remontam às bases constitucionais do Império que impediam o acesso de pessoas negras ao ensino formal público. Esse silenciamento estrutural, como aponta Oliveira (2024), não foi uma omissão, mas uma política de Estado voltada para a manutenção de hierarquias raciais e para o apagamento de subjetividades negras no espaço escolar. Nesse cenário, a Lei nº 10.639/2003² surge como um marco de reparação histórica, convocando os professores a assumirem o compromisso ético de transformar a sala de aula em um espaço que rompa com a lógica da marginalização e promova o reconhecimento efetivo da história e cultura afro-brasileira.

A invisibilidade ou a representação estereotipada de corpos negros nos materiais didáticos e na literatura infantil tradicional produz impactos profundos na construção da identidade étnico-racial das crianças. De acordo com Lopes e Nascimento (2024), a imposição de um padrão de beleza "euro-eua-cêntrico" frequentemente leva à internalização de imagens negativas de si, prejudicando a

² Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, visando o reconhecimento da importância da matriz africana na formação da sociedade.

autoestima e o sentimento de pertencimento de estudantes negros e negras desde os primeiros anos de escolarização. Portanto, conforme defendem Lima e Lima (2023), torna-se urgente oferecer às crianças modelos de poder, beleza e protagonismo que confirmem suas próprias existências, permitindo que elas se vejam refletidas em narrativas em que "princesas e príncipes negros existem sim" e ocupam lugares na sociedade.

Este artigo apresenta o percurso de um projeto de intervenção pedagógica realizado com uma turma de 3º ano, utilizando a obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula* como dispositivo de "reexistência"³ e de letramento racial. Ancorada nas "praxiologias decoloniais" propostas por Barbosa (2024), a experiência buscou subverter a lógica colonial na sala de aula, transformando o ato de ensinar em uma ferramenta de justiça social e combate ao racismo estrutural no imaginário infantil. Inspirado no pensamento de bell hooks (2013), o projeto foi concebido como uma "prática de liberdade", visando não apenas o cumprimento curricular, mas o fortalecimento das identidades e a humanização dos processos educativos por meio de uma estética afirmativa e transgressora.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, configurando-se como pesquisa-ação desenvolvida no contexto da sala de aula. O percurso metodológico adotado organizou-se por meio de um Projeto de Letramentos, compreendido, conforme Kleiman (2010), como uma prática pedagógica que parte de interesses reais da vida dos sujeitos para ampliar suas práticas sociais de leitura, escrita e produção de sentidos.

O projeto foi desenvolvido com uma turma de aproximadamente 21 crianças, com idades entre 8 e 9 anos, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Álvaro Lins, localizada na Zona Norte de Juiz de Fora, Minas Gerais. Como objeto mediador central, utilizou-se a obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula* (2015), de Davi Nunes. A implementação do projeto "Princesas

³ Conceito que se refere à capacidade de sujeitos historicamente subalternizados de produzir novas formas de existência e resistência, utilizando a linguagem e a cultura para afirmar suas identidades e subverter processos de silenciamento e invisibilização.

negras existem sim” foi estruturada como um Projeto de Letramentos, articulando conteúdos curriculares à urgência do letramento racial no cotidiano escolar. O percurso pedagógico desdobrou-se em quatro fases articuladas: diagnóstico do imaginário infantil, mediação literária, intervenção multimodal e decolonial e culminância afirmativa. Essas etapas tiveram como objetivo tensionar imaginários coloniais, ampliar as referências estéticas e culturais das crianças e favorecer processos de afirmação das identidades negras.

Na etapa inicial, denominada diagnóstico e acesso ao imaginário, realizou-se uma conversa dirigida com a turma a fim de identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre príncipes, princesas e realeza. Em seguida, utilizou-se o desenho como técnica de investigação, com o propósito de acessar as imagens e referências que compunham o imaginário infantil sobre os contos de fadas. Essa atividade permitiu observar a predominância de padrões eurocêntricos, nos quais a representação da realeza aparecia associada, majoritariamente, a traços fenotípicos brancos, cabelos lisos, castelos, coroas e vestimentas inspiradas em narrativas europeias.

A segunda etapa, voltada à mediação literária e à desconstrução de estereótipos, teve como eixo central a leitura e discussão da obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula*. O livro foi mobilizado como dispositivo de letramento racial, por apresentar uma narrativa de protagonismo negro, ancestralidade e reexistência, contrapondo-se aos silenciamentos históricos presentes em muitas representações tradicionais da infância e da realeza. Esse momento possibilitou que os estudantes iniciassem um processo de ressignificação dos conceitos de beleza, poder e pertencimento associados ao corpo negro.

Posteriormente, a etapa de intervenção multimodal e decolonial promoveu atividades integradas com o objetivo de expandir o repertório cultural da turma. Foram realizadas rodas de conversa, análise de imagens, sessões com filmes e documentários, além da montagem de um mural com princesas, príncipes, rainhas e lideranças negras reais e contemporâneas. A partir dos princípios da multimodalidade, diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, sonora e artística) foram mobilizadas para favorecer a construção de sentidos sobre culturas africanas e afrodiáspóricas. A adoção de uma perspectiva decolonial permitiu valorizar

saberes ancestrais e modos diversos de vestir, comunicar, viver e representar o poder, rompendo com uma visão universalista e eurocêntrica de mundo.

O projeto encerrou-se com a etapa de culminância e afirmação identitária, realizada em uma tarde de celebração com música afro-brasileira, caracterização das crianças e desfile temático de príncipes e princesas. Essa etapa final teve como propósito celebrar a estética étnico-racial, fortalecer o sentimento de pertença e favorecer a autoestima dos estudantes. Ao ocuparem simbolicamente o lugar de príncipes e princesas, as crianças puderam vivenciar, de forma corporal, afetiva e coletiva, outras possibilidades de representação de si e do outro.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, considerando os desenhos produzidos pelas crianças, os registros das atividades, as observações da professora-pesquisadora e as manifestações orais dos estudantes durante as rodas de conversa e demais momentos do projeto. Como as falas não foram coletadas por meio de entrevistas gravadas ou transcrições integrais, optou-se por apresentá-las, quando necessário, de forma indireta, preservando o sentido das manifestações observadas. Dessa maneira, os relatos orais não são mobilizados como transcrições literais, mas como registros interpretativos que evidenciam deslocamentos no imaginário infantil, na percepção estética e no sentimento de pertencimento das crianças ao longo da intervenção pedagógica.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica que sustenta este trabalho articula os conceitos de letramento racial, decolonialidade e a construção da identidade étnico-racial na infância, compreendendo a escola como um espaço de disputa de narrativas e de reparação histórica.

O percurso analítico inicia-se pelo reconhecimento das "interdições" históricas impostas à população negra no Brasil, desde a Constituição de 1824, que de acordo com Oliveira (2024) legalizou a exclusão desse grupo do acesso à educação formal, a autora argumenta que essas desigualdades não são acidentais, mas estruturais, sendo perpetuadas por ingerências estatais que moldaram um sistema educacional excludente. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 atua como um instrumento de ação afirmativa essencial para desnaturalizar opressões e garantir o direito ao

letramento e à cidadania.

A desconstrução dessas heranças coloniais exige a adoção de "praxiologias decoloniais" na formação e na prática docente. Barbosa (2024) define essa perspectiva como uma ação que busca subverter as lógicas de opressão e contestar a hegemonia da episteme ocidental, valorizando saberes situados e identidades racializadas. Tal abordagem converge para o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC), que, segundo Ferreira e Barros (2024), vai além da alfabetização funcional para promover uma reeducação racial capaz de desestabilizar o racismo estrutural e fortalecer a justiça social.

No âmbito da infância, a identidade é moldada por padrões estéticos sociais que, historicamente, privilegiam o modelo "euro-eua-cêntrico". Lopes e Nascimento (2024) discutem como a afirmação "todo preto é feio" reflete a violência racial que afeta a autoestima e a autopercepção de crianças negras, tornando vital o uso de estratégias de "reexistência" que humanizem o corpo negro. Lima e Lima (2023) reforçam que a criança negra precisa de modelos positivos que confirmem suas expectativas de beleza e poder, papel que a literatura afro-brasileira desempenha ao oferecer novas geografias do olhar e do pertencimento.

A eficácia dessas práticas pedagógicas é ampliada pela utilização multimodalidade, Bezerra e Silva (2024) demonstram que o uso de diferentes linguagens (visuais, sonoras e verbais) permite que os estudantes identifiquem criticamente as nuances das discriminações e das representações sociais. Lopes e Nascimento (2024) complementam essa visão ao alertar para a persistente sub-representação e invisibilidade de mulheres negras em materiais didáticos e visuais, o que reforça a necessidade de uma curadoria literária e audiovisual intencionalmente antirracista.

Finalmente, a condução deste trabalho ancora-se nos conceitos de lugar de fala e escrevivência. Cardoso e Oliveira (2024) ressaltam que a escrevivência, conforme concebida por Conceição Evaristo, é um ato de escrita coletiva de mulheres negras que visa borrar as imagens de subalternidade do passado. Embora sejam conceitos específicos de autoria negra, eles servem como guias éticos para que a pesquisa acadêmica não silencie o "Outro"⁴, mas promova espaços de escuta

⁴ Para Lévinas, o "Outro" representa o respeito absoluto pelo diferente, cuja presença o "rosto" nos

e diálogo horizontal, fundamentais para uma educação verdadeiramente libertadora e transgressora.

4. DESENVOLVIMENTO

O objeto deste estudo consistiu na implementação do projeto pedagógico intitulado "Princesas Negras existem sim", desenvolvido com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. A pesquisa centrou-se na análise de como a mediação da obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula*, aliada a intervenções multimodais, impactaria a percepção estética e a identidade étnico-racial das crianças.

Os resultados verificados ao longo da intervenção mostraram-se amplamente positivos. Observou-se que as crianças demonstraram um interesse genuíno por novas culturas até então desconhecidas, rompendo com o "perigo de uma história única"⁵. Um dos pontos de maior impacto foi o espanto e a surpresa dos estudantes ao descobrirem que ainda existem príncipes e princesas reais, principalmente negros e negras, o que gerou um forte movimento de curiosidade sobre as monarquias contemporâneas.

Durante as rodas de conversa, os alunos realizaram análises comparativas, discutindo os motivos pelos quais as vestimentas das realezas africanas diferiam daquelas representadas nos contos de fadas europeus. Através de um exercício de semiótica, os estudantes associaram essas diferenças ao clima tropical e à cultura local, percebendo que a estética é também uma resposta geográfica e identitária ao território. Essa percepção foi fundamental para o desenvolvimento do letramento racial, pois permitiu a valorização da diversidade em detrimento de um padrão universal de beleza.

A etapa prática de vivência permitiu que as crianças se caracterizassem com roupas temáticas étnico-raciais e participassem ativamente de danças ao som de canções africanas e afro-brasileiras. Esse momento de corporeidade e "reexistência" consolidou o aprendizado teórico através da experiência sensorial e artística.

Ao final do percurso, os relatos das crianças foram favoráveis, evidenciando

convoca à empatia. É o reconhecimento de uma existência singular que exige ética e humanidade nas relações sociais.

⁵ Conceito de Chimamanda Adichie que alerta como a repetição de uma narrativa única gera estereótipos e apaga a complexidade de histórias plurais, como as realezas negras.

que o projeto cumpriu sua função de conhecimento estético e fortalecimento da autoestima. O sentimento predominante foi o de empoderamento, especialmente entre os estudantes negros e negras, que expressaram satisfação e orgulho por saberem que possuem representantes reais ocupando cargos de poder e realeza, legitimando suas próprias identidades no espaço escolar. Essa manifestação de orgulho atua como uma resposta direta às históricas "interdições" que, por séculos, tentaram invisibilizar a presença e a contribuição negra nos currículos oficiais.

Ao descobrirem que a África é berço de civilizações complexas e de realeza viva, os alunos puderam desconstruir o imaginário de carência e subalternidade que muitas vezes é associado ao continente. Como argumentam Lopes e Nascimento (2024), esse processo é fundamental para uma "cura estética", na qual o estudante negro deixa de ser visto sob a ótica da falta para ser reconhecido como sujeito de beleza e dignidade.

Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos para se tornar um território de "reexistência", conforme propõe Barbosa (2024). A alegria relatada pelos estudantes ao se verem refletidos em figuras de poder como a princesa Bucala confirma a tese de Lima e Lima (2023) de que a representatividade positiva é o espelho necessário para que a criança negra aprenda a amar sua própria imagem e história. Assim, o projeto não apenas cumpriu uma exigência legal da Lei nº 10.639/2003, mas promoveu uma verdadeira pedagogia da liberdade, permitindo que cada criança ocupasse seu lugar de fala com consciência e orgulho de sua ancestralidade.

Imagem 1 – Projeto “Princesas Negras existem sim”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Os dados obtidos ao longo do projeto revelaram deslocamentos significativos na percepção estética e na consciência racial dos estudantes. A análise foi organizada a partir das etapas desenvolvidas durante a intervenção pedagógica: o diagnóstico inicial do imaginário infantil, a mediação literária com a obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula*, as discussões sobre realezas negras, vestimentas e culturas africanas, as atividades multimodais e, por fim, a culminância afirmativa com música, caracterização e desfile temático.

Na etapa inicial, dedicada ao diagnóstico do imaginário infantil, observou-se a predominância de desenhos com traços eurocêtricos. As produções das crianças indicaram que a ideia de princesa, príncipe e realeza estava fortemente associada à branquitude, aos cabelos lisos, às coroas, aos castelos e às roupas inspiradas nos contos de fadas europeus. Esse resultado evidenciou que o repertório visual e simbólico dos estudantes ainda estava atravessado por imagens historicamente naturalizadas pela literatura infantil tradicional, pelos filmes e por outros artefatos culturais. Durante as conversas iniciais, apareceram manifestações que reforçavam essa associação entre realeza e branquitude, indicando que, para parte das crianças, a figura da princesa ainda era imaginada a partir de um modelo único de beleza. Essa constatação confirma a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem as representações de poder, beleza e pertencimento no espaço escolar.

A mediação literária da obra *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula* possibilitou uma primeira ruptura nesse imaginário. Ao entrar em contato com uma princesa negra, vinculada a uma narrativa de ancestralidade, força e pertencimento, as crianças demonstraram surpresa, curiosidade e interesse. Nas rodas de conversa, foram observadas reações que indicavam o quanto a presença de uma princesa negra ainda era pouco comum no repertório infantil dos estudantes. Esse estranhamento inicial não deve ser compreendido como algo individual, mas como efeito de uma formação social e escolar que, durante muito tempo, privilegiou imagens eurocêtricas de beleza e protagonismo. Como discutem Lopes e Nascimento (2024), a ausência de representações positivas de corpos negros contribui para a manutenção de estereótipos e para a fragilização da autoestima de crianças negras. Nesse sentido, a obra literária funcionou como dispositivo de

letramento racial, permitindo que os estudantes passassem a reconhecer corpos negros em posições de beleza, dignidade e protagonismo.

As discussões sobre realezas negras reais e contemporâneas ampliaram esse processo. Ao observar imagens de príncipes, princesas, rainhas e lideranças negras, as crianças puderam comparar diferentes formas de vestir, viver e representar o poder. Em vez de compreenderem as vestimentas africanas como algo estranho, inferior ou exótico, os estudantes passaram a relacioná-las ao clima, à cultura, ao território e aos modos de vida de diferentes povos. Durante essas conversas, surgiram comentários que indicavam a construção de um olhar mais atento às diferenças culturais. As crianças perceberam que as roupas das realezas africanas não precisavam corresponder ao modelo europeu para serem consideradas bonitas, importantes ou legítimas. Esse deslocamento demonstra o desenvolvimento de um olhar decolonial, pois rompe com a ideia de que existe apenas uma forma válida de beleza, elegância ou realeza.

Esse processo também evidencia a superação do “perigo de uma história única”, conforme discutido por Adichie (2019). Ao conhecerem outras narrativas sobre princesas, príncipes e realezas, os estudantes passaram a compreender a diversidade como expressão de riqueza cultural, e não como ausência em relação ao padrão europeu. Tal movimento se aproxima das “praxiologias decoloniais” defendidas por Barbosa (2024), pois valoriza saberes situados, identidades racializadas e experiências historicamente silenciadas. Assim, o projeto contribuiu para subverter lógicas coloniais presentes no imaginário infantil, deslocando a branquitude do lugar exclusivo de referência estética e simbólica.

As atividades multimodais também tiveram papel importante nesse percurso. Por meio de imagens, vídeos, músicas, rodas de conversa, produções artísticas e montagem de mural, as crianças acessaram diferentes linguagens e construíram sentidos sobre negritude, ancestralidade, beleza e pertencimento. A presença de múltiplas formas de linguagem favoreceu a participação dos estudantes e permitiu que o letramento racial fosse desenvolvido de modo sensível, visual, corporal e afetivo. Ao longo dessas atividades, foram observadas manifestações de identificação com a personagem Bucala e com as imagens de realezas negras apresentadas. Algumas crianças relacionaram a personagem e as imagens vistas

aos cabelos, à cor da pele, às roupas e aos traços físicos de pessoas negras conhecidas ou de si mesmas. Esses registros indicam que a intervenção não apenas ampliou o repertório cultural da turma, mas também produziu efeitos subjetivos importantes, especialmente no reconhecimento positivo da estética negra.

A culminância afirmativa, realizada por meio de música afro-brasileira, caracterização e desfile de príncipes e princesas, materializou o conceito de “reexistência”. Nesse momento, as crianças puderam ocupar corporalmente lugares de beleza, poder e protagonismo antes pouco presentes em seu imaginário escolar. A participação no desfile e nas atividades coletivas consolidou o percurso desenvolvido ao longo do projeto, transformando a aprendizagem em experiência estética, corporal e afetiva. Durante a culminância, foram observadas atitudes de entusiasmo, alegria e orgulho, sobretudo quando os estudantes se viam caracterizados como príncipes e princesas. Esse momento demonstrou que o trabalho com a literatura afro-brasileira, quando articulado a práticas multimodais e afirmativas, pode fortalecer o sentimento de pertencimento e contribuir para a valorização da identidade étnico-racial.

Dessa forma, os dados analisados indicam que o projeto “Princesas negras existem sim” provocou uma ruptura no imaginário inicial das crianças, deslocando a associação exclusiva entre realeza e branquitude. O contato com a personagem Bucala, com imagens de realezas negras, com diferentes manifestações culturais africanas e afro-brasileiras e com práticas multimodais possibilitou aos estudantes compreenderem a diversidade como potência. O resultado alcançado confirma a premissa de Lima e Lima (2023) de que a literatura afro-brasileira atua como um espelho indispensável para que as crianças aprendam a respeitar a imagem que têm de si e do outro.

Verificou-se, ainda, que a escola, ao cumprir efetivamente a Lei nº 10.639/2003, deixa de ser apenas um espaço de reprodução de desigualdades para tornar-se território de afirmação, reparação histórica e educação antirracista, conforme apontado por Oliveira (2024). Os registros produzidos ao longo do projeto, as observações da professora-pesquisadora e as manifestações orais das crianças consolidam a eficácia de práticas pedagógicas que unem estética, ética e letramento racial. Assim, a experiência desenvolvida demonstra que uma educação

humanizadora e socialmente comprometida precisa oferecer às crianças negras e não negras outras possibilidades de leitura do mundo, nas quais a negritude seja reconhecida como beleza, história, poder e existência legítima.

Nesse processo, as manifestações orais das crianças, ainda que registradas de forma indireta, foram fundamentais para compreender os efeitos da intervenção. As reações de surpresa, identificação e valorização estética observadas nas rodas de conversa indicaram que o contato com Bucala e com imagens de realezas negras produziu deslocamentos no modo como os estudantes passaram a reconhecer a beleza, o poder e a possibilidade de pertencimento em corpos negros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico "Princesas negras existem sim" cumpriu integralmente o objetivo de promover o letramento racial e o fortalecimento da identidade étnico-racial de crianças de 8 a 9 anos, estudantes de uma escola pública na periferia urbana de Juiz de Fora. Ao confrontar as históricas "interdições" que marcaram a trajetória educacional da população negra no Brasil, a pesquisa demonstrou que a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003 na sala de aula é um instrumento potente de reparação e de valorização da diversidade. Verificou-se que o acesso a narrativas de protagonismo, como a de *Bucala: a princesa do quilombo da Cabula*, permitiu que os alunos superassem o "perigo de uma história única", reconhecendo a realeza negra não como um mito, mas como uma presença real e contemporânea.

A hipótese de que a representatividade positiva atua como uma ferramenta de "cura estética" foi confirmada pelos relatos e produções das crianças. O diagnóstico inicial, que revelou um imaginário capturado por padrões eurocêtricos, foi subvertido por meio de uma praxiologia decolonial que validou novas estéticas de poder e beleza. O projeto evidenciou que, ao utilizar a multimodalidade, a escola consegue mediar discussões complexas sobre clima, cultura e vestimenta, desconstruindo preconceitos e estimulando o respeito absoluto pelo "Outro".

A comparação entre os registros visuais da turma revela a eficácia do percurso de letramento racial percorrido pelos estudantes. Enquanto a Imagem 1 expunha um imaginário capturado pela estética eurocêntrica, onde a realeza era

representada exclusivamente por traços fenotípicos brancos e vestimentas européias, o novo mural construído ao fim do projeto materializa a ruptura dos estereótipos eurocêtricos. Este novo painel, composto por príncipes e princesas negros com diversas roupagens, demonstra que os estudantes passaram a associar a estética ao clima, à ancestralidade e à cultura local, legitimando a existência de realezas negras. Essa transição visual é o registro concreto de um processo de "reexistência", no qual as crianças deixaram de reproduzir padrões de invisibilidade para celebrar o protagonismo e a beleza de suas próprias identidades étnico-raciais.

Imagem 4 – Projeto “Princesas Negras existem sim”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Dessa forma, ressalta-se que a educação antirracista não deve ser reduzida a uma prática pontual ou comemorativa, como trabalhar essa temática somente no mês da consciência negra, mas sim consolidar-se como um compromisso ético e contínuo, realizado de "janeiro a janeiro", conforme proposto por Oliveira (2024). Esta continuidade é um imperativo ético para desnaturalizar as desigualdades raciais e construir uma pedagogia da diversidade que rompa com o ciclo de

silenciamentos históricos. Afinal, a educação é um processo amplo de humanização que deve ocorrer de forma sistemática em todos os espaços institucionais.

Conclui-se que o fortalecimento da autoestima e o sentimento de pertencimento é o primeiro passo para a consolidação de uma sociedade democrática e verdadeiramente plural. Quando a criança negra se vê representada como realeza, ela vivencia uma realidade que legitima sua identidade na sociedade e no espaço escolar, e combate ao racismo estrutural que organiza a sociedade. Investir no letramento racial desde a infância é, portanto, uma estratégia de resgate de construção de relações sociais mais equitativas e socialmente justas.

7. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Erika Schwarz. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BEZERRA, Lucas Eduardo Fernandes; SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. Semiótica social e letramento racial: uma pesquisa-ação no ensino de inglês utilizando série de TV. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, n. 93, p. 1-19, set./dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 mar. 2026.

CARDOSO, Marina Silva; OLIVEIRA, Solange Santos de. Escrivência, lugar de fala e autoetnografia: o papel da linguagem na construção das identidades sociais de raça e gênero. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, n. 93, p. 1-18, set./dez. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Telma Sueli Farias; BARROS, Natália Farias de. A formação inicial de professores de língua inglesa e a questão étnico-racial: uma proposta de letramento racial crítico para uma prática de ensino antirracista. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 121-132, jan./abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso à cultura escrita: a escolarização dos letramentos e o projeto de letramento. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 10, n. 3, p. 483-500, set./dez. 2010.

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha; LIMA, Rogério Mendes de. Princesas pretas existem sim! **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, n. 16, 2023.

LOPES, Queila Barbosa; NASCIMENTO, Diana Ketlem Paula do. “Todo preto é feio”: letramento racial, identidade e (re)existência. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, n. 93, p. 1-17, set./dez. 2024.

NUNES, Davi. **Bucala: a princesa do quilombo da Cabula**. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Jaqueline Pereira de. Educação da população negra no Brasil: interdições, resistências e ações afirmativas. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249519, p. 1-18, jan./dez. 2024.