

ROSÁRIO, ISABEL E LEOPOLDINA: ENTRE SONHOS E DEVERES (2021), DE MARGARIDA PATRIOTA: RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO NA LITERATURA HÍBRIDA JUVENIL BRASILEIRA – PRÁTICAS LEITORAS DECOLONIAIS

ROSÁRIO, ISABEL E LEOPOLDINA: ENTRE SONHOS E DEVERES (2021), BY MARGARIDA PATRIOTA: RESIGNIFICATIONS OF THE PAST IN BRAZILIAN HYBRID LITERATURE FOR YOUNG ADULTS – DECOLONIAL READING PRACTICES

Rosângela Margarete Scopel da Silva

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná– Brasil. Doutoranda em Letras: linguagem e sociedade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná– Brasil. Bolsista CAPES – Brasil.

E-mail: rosangela.margarete@hotmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6011-8831>

Gilmei Francisco Fleck

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Assis – Brasil. Realizou estágio pós-doutoral em Letras na Universidad de Vigo – Espanha. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná– Brasil.

E-mail: chicofleck@yahoo.com.br

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4228-2566>

Clarice Cristina Corbari

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia - Brasil. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil.

E-mail: ccorbari@yahoo.com.br

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4101-6386>



RESUMO: Neste artigo, analisamos a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira intitulada *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, com foco na potencialidade dessa modalidade literária para promover ressignificações históricas no contexto escolar, visto que ainda vivenciamos uma inquietação frente às reminiscências do colonialismo. O estudo objetiva demonstrar, a partir do recorte temático da escravização no Brasil, no contexto histórico do Segundo Reinado, como a obra literária juvenil pode fomentar uma prática leitora decolonial no Ensino Fundamental. Para alcançar tal propósito, discutimos os conceitos de “história vista de baixo” (Sharpe, 1992), decolonialidade (Mignolo, 2010) e formação do leitor literário decolonial (Fleck, 2023). Já em relação à descrição das narrativas híbridas de história e ficção, contamos com a base teórica de Fleck (2017) e Santos (2023), entre outros. O estudo, de natureza qualitativa interpretativista, oferece possíveis contribuições ao ensino, visto que a formação leitora decolonial apresenta um caminho viável de fortalecimento das identidades negras, outrora escravizadas, mas ainda subjugadas em muitas ocasiões na atualidade. A narrativa de Patriota (2021) configura-se, portanto, como um material promissor para fomentar a construção de uma sociedade mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura híbrida de história e ficção; Escravização; Decolonialidade; Práticas leitoras decoloniais; Formação do leitor literário decolonial.

ABSTRACT: In this article, we analyze the Brazilian history and fiction hybrid novel for young adults titled *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), by Margarida Patriota, focusing on the potential of this literary genre to promote historical resignifications in the educational context, since we still face a concern about the reminiscences of colonialism. The study aims to demonstrate, based on the thematic focus on slavery in Brazil, in the historical context of the Second Reign, how literature for young people can foster decolonial reading practices in the Elementary School. For this purpose, we discuss the concepts of “history seen from below” (Sharpe, 1992), decoloniality (Mignolo, 2010) and decolonial literary reader education (Fleck, 2023). Regarding the description of hybrid narratives combining history and fiction, we rely on Fleck’s (2017) and Santos’ (2023) theoretical framework, among other authors. The study, of an interpretative qualitative nature, offers possible contributions to teaching, since decolonial reading

education presents a viable path to strengthening black identities, which were enslaved in the past and are still subjugated on many occasions today. Patriota’s (2021) narrative therefore constitutes a promising tool for building a more inclusive society.

KEYWORDS: Hybrid literature combining history and fiction; Slavery; Decoloniality; Decolonial reading practices; Decolonial literary reader education.

1 Introdução

Neste artigo, analisamos a obra híbrida de história e ficção juvenil brasileira *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, cuja diegese reporta ao tema da escravização no Brasil no contexto do Segundo Reinado (1840-1889).

Selecionamos a obra de Patriota (2021) para este estudo com o propósito de incentivar os professores do Ensino Fundamental a promoverem, em sala de aula, a formação em estudo, tanto essas personagens quanto o próprio fato da alforria são ressignificados pela linguagem literária, que busca alguns de seus motivos nas fontes históricas para apresentá-las, de maneira lúdica e criativa, ao leitor em formação.

A obra de Patriota (2021) inclui-se no conjunto de narrativas híbridas de história e ficção dirigidas ao público juvenil brasileiro, conforme categorização proposta por Santos (2023), que compara o percurso de produção dessa modalidade literária com o do romance histórico estabelecido por Fleck (2017). Com a colaboração da equipe de pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Resignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”,

Santos (2023) elabora uma listagem, catalogação e classificação das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras produzidas entre 1940 e 2022, agrupando-as em três fases: 1) “Instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade” (1940-1960), exemplificada pela obra *O gigante de botas* (1941), de Ofélia e Narbal Fontes; 2) “Implementação de escritas críticas/mediadoras” (1970-1980), ilustrada por obras como *Saruê, Zambi!* (1985), de Luiz Galdino; e 3) “Consolidação das escritas críticas/mediadoras e fundação da tendência à desconstrução” (de 1990 a nossos dias), na qual se situa a obra em análise neste estudo. Em sua pesquisa, Santos (2023) mostra como as obras catalogadas se tornam, paulatinamente, mais críticas sobre os fatos históricos revisitados pela ficção referentes aos períodos do Brasil Colônia, Império e República, de forma que podemos esperar, da obra de Patriota (2021), uma releitura que não exalte as personagens da monarquia e não romantize a servidão da personagem escravizada.

Selecionamos a obra de Patriota (2021) para este estudo com o propósito de incentivar os professores do Ensino Fundamental a promoverem, em sala de aula, a formação de um leitor literário na perspectiva decolonial, pois, nessa narrativa, evidenciam-se as contradições entre as personagens Rosário e as outras duas princesas: Isabel e Leopoldina. Dessa forma, figuram-se, na arte literária,

certos sujeitos relegados a uma condição inferior na sociedade, como é o caso de Rosário, que era escravizada, enquanto as outras duas personagens pertenciam a uma esfera de prestígio social, pois eram as herdeiras do imperador.

Essa configuração da narrativa nos conduz ao conceito de “história vista de baixo”¹, usado por Sharpe (1992) para se referir à presença de narrativas orais ou escritas que resgatam paradigmas, crenças e valores não submetidos à averiguação da elite. Essa perspectiva foi adotada por escritores que começaram a se valer das histórias contadas por sujeitos relegados a uma condição social subalterna pelas elites do poder, tais como mulheres e negros, entre outras categorias sociais. Neste estudo, essa questão está evidenciada na composição da personagem Rosário, pois sua configuração ficcional favorece uma mirada a partir das margens.

Em nossa compreensão, as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, ao se alinharem às características de criticidade e decolonialidade das produções para leitores adultos, podem fundamentar práticas emancipatórias no contexto escolar. Torna-se imperativo, portanto, relacioná-las ao projeto de formação de um leitor literário decolonial (Fleck, 2023), de modo a auxiliar o aluno no processo de sua constituição como cidadão pleno, construído, também, pela arte

¹ Esse conceito foi inicialmente utilizado por Edward Palmer Thompson, em *The making of the English working class* (1964), e revisitado por Jim Sharpe

(1992), na obra *A escrita da história: novas perspectivas*, organizada por Peter Burke.

literária, pois a literatura “é arte, [e] sendo arte, forma, transforma” (Zucki, 2023, p. 305).

Para alcançar o objetivo de demonstrar como a obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021), a partir do recorte temático da escravização no Brasil no contexto histórico do Segundo Reinado, pode impulsionar uma prática leitora decolonial no Ensino Fundamental, organizamos este artigo em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais: na próxima seção, discorreremos sobre as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis como uma via para a formação do leitor na perspectiva decolonial; na seção seguinte, discutimos o papel do professor como mediador da formação do leitor literário decolonial; e, na seção posterior, ocupamo-nos dos elementos da narrativa de

Patriota (2021), com enfoque na construção da personagem Rosário.

2 A formação do leitor literário decolonial por meio das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis

Consideramos o conceito de literatura híbrida de história e ficção com base na categorização de Fleck (2017) para o romance histórico. De acordo com esse pesquisador, essa modalidade se assenta na sobreposição de diferentes visões – do historiador, do romancista e do leitor – sobre o mesmo fato do passado:

Essas visões são reunidas em um único texto, no qual uma intrincada rede de relações com outros textos deve se

estabelecer. Dessa escrita híbrida, resulta um hipertexto que insere, em sua tessitura, uma vasta gama de escritas anteriores sobre a temática que versa. A pluralidade de discursos na qual um romance histórico constitui-se está, necessariamente, vinculada a conceitos como a intertextualidade, a dialogia, a polifonia e a própria hipertextualidade (Fleck, 2017, p. 9).

O mesmo ocorre no contexto da literatura híbrida infantil e juvenil brasileira, “centrada nas tessituras literárias que mesclam elementos oriundos da história – personagens de extração histórica, que são ficcionalizadas; acontecimentos do passado, que são recuperados como elementos temporais ou espaciais dos relatos” (Santos, 2023, p. 88), em que os materiais da historiografia são adicionados intertextualmente às narrativas ficcionais.

Fleck (2017) e Santos (2023) destacam o fato de a ficção ser o elemento preponderante nas narrativas híbridas, de modo a incrementar a imaginação e, por meio da linguagem figurada, preencher os espaços deixados pela historiografia tradicional. Tal critério também fundamenta a seleção da narrativa analisada neste artigo, pois ela pode ser pertinente, no contexto do Ensino Fundamental, aos debates sobre decolonialidade, preconceito e discriminação em relação às vozes apagadas na representação escritural da historiografia.

Trata-se, portanto, do propósito de examinar, ou recusar, os conteúdos – nítidos ou implícitos – produzidos na esfera de um pensar colonial, ou na atitude de reproduzir padrões

marcados pela vinculação entre metrópole e colônias. Quijano e Wallerstein (2018) situam essa questão como uma modernidade eurocêntrica e violenta, que nega as pessoas e suas identidades, inferioriza-as geossocialmente e, assim, subjuga-as para extrair riqueza dos lugares. Outra questão importante, e que se faz presente na narrativa de Patriota (2021), é a invenção da “raça”, no processo de colonização das Américas pelo poder ibérico. Para Quijano (2000), o papel do construto racial é o mais eficaz instrumento de dominação inventado nos últimos 500 anos:

Esta idea y la clasificación social en ella fundada (o “racista”), fueron originadas hace 500 años junto con América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva, y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder² (Quijano, 2000, p. 1).

Há, portanto, a necessidade, especialmente por meio da educação, de problematizar e superar os limites do conhecimento imposto pelo ponto de vista eurocêntrico, colonial, que tem permeado, de

forma contínua, as existências na América Latina. Essa atitude é indispensável para o fazer pedagógico frente aos violentos processos discriminatórios e exploratórios oriundos da colonização, principalmente a ocorrida no contexto destacado neste estudo: o Brasil Império.

Em vista desse propósito, importa o conceito de decolonialidade adotado neste estudo, fundamentado também em Colaço (2012, p. 8), que o apresenta como um deslocamento “que reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada”. Tal perspectiva – a do deslocamento – demanda ações frente à consolidação de estereótipos relacionados ao povo negro escravizado e frente à hierarquização das relações sociais e econômicas, que fragmenta identidades e legitima violências e arbitrariedades de um poder hegemônico constituído. Para esse fim, é necessário pensar sobre o que Fleck (2023) chama de formação do leitor literário decolonial.

Para entender esse conceito, o autor explica, primeiramente, que o leitor literário é “aquele que lê textos literários, isto é, que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias”

² Tradução nossa: Essa ideia e a classificação social nela baseada (ou “racista”) originaram-se há 500 anos junto com a América, a Europa e o capitalismo. São a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial, e foram impostas a toda a população do planeta no decorrer da expansão do colonialismo europeu. Desde

então, no atual padrão global de poder, elas permeiam toda e cada uma das áreas da existência social e constituem a forma mais profunda e eficaz de dominação social, material e intersubjetiva, sendo, por isso mesmo, a forma intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

(Fleck, 2023, p. 4). Já com relação ao adjetivo “decolonial” relacionado ao leitor, trata-se de

[...] sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, sua mente e seu imaginário, isto é, passa, gradativamente a pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento (Fleck, 2023, p. 4).

Nessa ótica, defendemos que a escola pública brasileira zeze por uma formação leitora literária decolonial, que, ao levar o passado ao conhecimento do leitor no presente, permite ressignificar as narrativas oficializadas que ainda permeiam o cotidiano escolar, como é o caso do tema da escravização dos povos africanos e da abolição da escravatura na história do Brasil. Nessas narrativas oficializadas, propagam-se, até hoje, ideias estereotipadas a respeito, por exemplo, da abolição da escravatura como um ato da benevolência da princesa Isabel, sacramentado pela assinatura da Lei Áurea – ou seja, “de ouro”, referindo-se a seu caráter glorioso –, o que lhe rendeu o atributo de “a redentora”.

Ler decolonialmente esse passado é desvelar toda a movimentação social, tanto interna quanto externa, que impelia a sociedade monárquica brasileira a abandonar esse sistema explorador, discriminatório; é revelar as revoltas geradas em nosso território, os protestos, os movimentos sociais abolicionistas que gestaram as condições de

uma alforria não motivada pela benevolência da princesa, mas impelida pelas forças sociais. Essa proposta conduz o sujeito a “reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive” (Soares, 2005, p. 25), o que constitui “a prática leitora decolonial que almejamos implementar no espaço da sala de aula das escolas públicas brasileiras” (Fleck, 2023, p. 17). E é nesse entendimento que apontamos para a potencialidade da narrativa híbrida de história e ficção *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021), que permite refletir sobre a estrutura social vigente no Segundo Império do Brasil (1840-1889) e, conseqüentemente, revela o caráter humanizador da literatura (Candido, 1995).

Em nossa concepção, a formação de uma sociedade leitora decolonial não pode prescindir do papel fundamental da educação de promover encaminhamentos e reflexões sobre a manipulação da linguagem, com vista a formar opiniões, permitir o compartilhamento de ideias e produzir relações interpessoais humanizadas. A narrativa escolhida para análise neste texto possibilita isso, visto que ela, por ser de natureza híbrida, mantém cruzamentos entre a ficção e o relato histórico, ressignificando o passado pelos meandros da linguagem ficcional. Os excertos selecionados para análise demonstram como os dados históricos se entrelaçam à escrita da narrativa ficcional e servem de substrato tanto para as ações da diegese como para a construção da atmosfera da época. Essa congruência alarga os horizontes dos leitores em relação ao que lhes foi, até então, apresentado como a história de

seu passado, particularmente a da escravização.

3 A importância do professor como mediador da formação do leitor literário decolonial

A relevância que atribuímos à formação do leitor literário decolonial (Fleck, 2023) nos permite destacar a importância do papel do professor mediador nesse processo, pois o leitor não se constitui no isolamento, apenas lendo solitariamente. O professor, impulsionado pelo próprio exercício de pensar e agir decolonialmente, tem formação para, também, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência descolonizada do aluno e, assim, contestar e reconfigurar a história que sempre nos foi contada desde o período colonial no Brasil. Esse pensamento descolonizado significa a possibilidade de imaginar outras ações, outros agentes, outras causas, outros finais para aqueles fatos que sempre foram apresentados como “a história”: a vitória dos brancos sobre os indígenas, a derrota dos negros frente aos senhores de engenho, as glórias dos coronéis e generais nas batalhas, entre outras configurações.

Para que alcancemos esse horizonte pretendido, é essencial que o professor também seja um leitor habitual de literatura e

que esteja engajado na formação continuada. Mais ainda: é imprescindível que tenha acesso a materiais adequados e suficientes para fazer essa abordagem em sala de aula. Apenas a título de exemplificação com relação ao contexto de produção deste estudo, citamos o caso do acesso à leitura literária nas escolas públicas do Paraná, viabilizada, desde 2023, por meio de aplicativo disponibilizado em *smartphones*, *tablets* e computadores, para além do tradicional acesso ao acervo das bibliotecas físicas. Embora não tenha havido um processo democrático de escolha dos títulos e tampouco uma ampla consulta sobre a prática de leitura literária pretendida, Facchinello (2023, p. 180) aponta que a plataforma Leia Paraná³ “[...] tenta, pela primeira vez de forma coletiva e ordenada, implantar a prática de leitura especificamente voltada para textos literários”. No entanto, o autor argumenta que “[...] não há menção à formação do leitor em uma perspectiva decolonial, que seja capaz de compreender o processo histórico da formação de nossa sociedade por meio da prática leitora mediada na escola” (Facchinello, 2023, p. 181).

Um aspecto importante a ser considerado é a utilização de uma metodologia para as práticas leitoras que propicie o acesso dos alunos aos diversos pontos de vista sobre um fato ou uma personagem histórica, com

³ Essa plataforma, direcionada aos alunos da rede estadual de ensino do Paraná, conta com 60 títulos, que, segundo a descrição apresentada na página da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, “estão adequados a diferentes faixas etárias” e “tratam de uma diversidade de temáticas e áreas do conhecimento. As obras selecionadas vão de best-sellers aos clássicos da

literatura universal. Ao longo da leitura de cada obra, o estudante responderá exercícios elaborados a partir de uma matriz de referência com objetivo de avaliar a sua capacidade de compreensão e análise crítica da obra” (Paraná, [s.d.]).

base em diversas textualidades, de forma a oportunizar o desenvolvimento da criticidade frente ao discurso hegemônico. Essa visão, sustentada em “perspectivas múltiplas sobre o assunto”, permite ao leitor “se expressar com propriedade a respeito do que pensa sobre o tópico como um todo ou uma parte significativa dele” (Fant; Silva; Fleck, 2023, p. 308).

Uma das possibilidades metodológicas é o que alguns professores pesquisadores, no contexto do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, estão propondo: as Oficinas Literárias Temáticas, com uma abordagem interdisciplinar e multimodal, envolvendo o trabalho com uma temática a partir de obras híbridas selecionadas e incluindo diferentes textualidades (literatura, artes plásticas, gêneros textuais diversos etc.)⁴.

Fleck (2024, p. 33) pontua que formar um leitor literário decolonial requer, entre outras ações,

[...] oportunizar a esse leitor em formação a leitura de textos de diferentes gêneros, organizados de forma temática, em uma proposta que dialogue com os aspectos identitários do leitor. Isso é possível por meio da elaboração de Oficinas Literárias Temáticas, uma estruturação metodológica de práticas leitoras, sempre impulsionadas por uma obra literária híbrida de história e ficção que determine a temática central de todas as ações de

⁴ Em virtude da limitação de espaço e do foco deste estudo, não nos delongamos, aqui, na descrição das Oficinas Literárias Temáticas. Sugerimos, como exemplares da proposição dessa metodologia, a leitura

leitura, ao longo de um tempo considerável.

Isso permite que o leitor, gradativamente, vá se apropriando de vários conhecimentos que dão contorno e essência a um único tema relevante que perpassa a estrutura e o discurso de uma série de textualidades. Essas são oriundas de diferentes campos de saber e estabelecem relações intertextuais com a obra literária propulsora das práticas leitoras, reunidas para dar consistência argumentativa ao leitor para se posicionar frente ao tópico em discussão (Fleck, 2024, p. 33-34).

Alinhando-se às considerações movimentadas neste estudo, apresentamos, na próxima seção, um percurso de leitura da obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021), ilustrada por Joana Vellozo, que ressignifica a escravização durante o Segundo Império, com o propósito de fornecer, aos professores do Ensino Fundamental, elementos para abordar a temática em sala de aula. A pertinência dessa obra assenta-se em seu caráter potencializador para a formação do leitor literário decolonial (Fleck, 2023), dada a realidade sócio-histórica e cultural herdada do Brasil Colônia e vivenciada pelas personagens inseridas no contexto histórico-social estratificado do Brasil Império.

4 *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota: um percurso de leitura

do trabalho seminal de Zucki (2015) e de outros trabalhos que o seguiram, como os de Corrêa (2023), Schmidt (2023), Pedro (2024) e Souza (2024).

A diegese de *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021) percorre as fases de existência da protagonista Rosário, incluindo os seguintes eventos: nascimento, criação, ascensão, aprendizagem, libertação e saída do palácio. A ambientação ocorre na cidade do Rio de Janeiro do século XIX, na qual reina uma atmosfera contraditória, por ser esse um espaço refratário às mudanças sociais, por um lado, e palco de ações abolicionistas, de outro. A atmosfera caracteriza-se pela problemática da estratificação social, que dificulta o acesso de certas parcelas da população – as mulheres, os africanos, os afrodescendentes e os mestiços – à educação, além de revelar a tensão gerada pela manutenção, no novo regime político, da exploração do trabalho escravo. Evidencia-se o clima que prevalece no espaço onde habita a grande maioria do povo escravizado: a Pequena África.

O espaço caracterizado na obra privilegia também o panorama do cotidiano no Paço Imperial, no Rio de Janeiro, durante o Segundo Reinado do Brasil (1840-1889), em que vicejam os usos e costumes europeus mantidos pela elite à custa das jornadas exaustivas, da subserviência e da privação de todo e qualquer direito civil ou social dos sujeitos escravizados. Na narrativa, a escravização está representada nos afazeres diários de Rosário, Benedito, Jacinta e outros que demarcam seus lugares de serviço. Contudo, é pela possibilidade dada ao

⁵ Segundo Mendonça *et al.* (2013), o Colégio de Pedro II recebeu atenções especiais em sua organização e orientação. Buscava-se o apoio daqueles que compunham a “boa sociedade”, que dependia de bons governantes, de bons administradores e de bons agentes

leitor de acompanhar a infância e a adolescência da personagem Rosário que se delinea uma via importante para perpassar o maior conjunto de acontecimentos da narrativa construída em torno das tarefas regulares da escravizada nas dependências do palácio. Mais tarde, a narrativa dá conta de relatar seu processo de aprendizagem da leitura e escrita, sua alforria – agrado que lhe é dado como uma benevolência da princesa Isabel – e, finalmente, seu plano de ser professora em um quilombo.

Segundo relata a própria narradora, Rosário era aia das princesas Isabel e Leopoldina. Inicialmente, encarregava-se de serviços considerados menos nobres: “Tinha de ajudar a criada Jacinta no trato de urinóis, bacias de higiene, bilhas de água potável, penteadeiras e escarradeiras da parte íntima do palácio. Ajudá-la, sobretudo, no asseio dos quartos das princesas” (Patriota, 2021, p. 23). Mais tarde, foi designada, também, à função de espanadeira dos livros da biblioteca imperial, local onde Isabel e Leopoldina recebiam ensinamentos com renomados professores, escritores, engenheiros, padres, frades, músicos e bailarinos, pois, sendo meninas, estavam excluídas da instituição de ensino criada pelo próprio pai, Dom Pedro II, que, para cobrir o leque de matérias para a educação de suas privilegiadas filhas, “exigia a contratação de especialistas. Do nível dos que lecionam no Imperial Colégio Dom Pedro II⁵,

civilizadores; ou seja, era uma instituição aristocrática, destinada a oferecer a cultura básica necessária às elites dirigentes, constituídas por homens brancos, livres e proprietários de terras e de escravizados. Buscava-se garantir a reprodução, por meio do processo de

estabelecimento que, por ironia, não formava meninas, apenas meninos. Meninos da classe dirigente, futuros líderes do país” (Patriota, 2021, p. 38). Ou seja, como representante suprema da elite branca monárquica, Isabel recebia uma educação formal para, na falta do pai, como primeira na linha sucessória, governar o Brasil, assim como Leopoldina, que, na ausência da irmã, assumiria o lugar de governança na monarquia.

Na biblioteca, Rosário tudo observava, ouvia e folheava. Desse modo, aprendeu a ler e a escrever. Não que a sociedade lhe permitisse esse privilégio, mas pelo acaso, por sorte de estar espanando os livros na biblioteca imperial enquanto as princesas eram primorosamente educadas. O ensino não estava endereçado a ela, o que é, sem dúvidas, uma das representações da dimensão violenta constituída sobre as crianças e adolescentes escravizados: a subalternização de suas identidades. Ao passar a flanela nas capas dos livros e espanar, com o pincel, folha a folha, terminando uma estante e começando na outra, retomando a estante primeira e começando tudo de novo, mesmo com o entrave da educação segregadora, ela vivencia a literatura. Isso ocorre, primeiramente, por meio da leitura sensorial. Segundo Martins (1992),

[...] o livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica,

sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões (Martins, 1992, p. 42-43).

Benedito, filho de ex-escravizados do Paço que passou de espanador a cocheiro, em uma sugestão cochichada à Rosário, diz-lhe: “– Começa pelos livros que o imperador lia em pequeno. Combinam com tua idade. As gravuras são bonitas, e espanando sem pressa dá pra entender a história” (Patriota, 2021, p. 28). Rosário, sozinha, na biblioteca, espana imagens vistosas, desliza com o pincel pelos contornos, e, em questão de dias, as palavras de Benedito – que, provavelmente, alfabetizou-se nas mesmas condições de Rosário – passam a ter significado e a explicar o proceder devagar, despreocupado, para espanar um volume durante horas. Assim, ela experencia o contato com os contos de fadas, como o *Barba Azul*, de Perrault, e *João e Maria*, dos irmãos Grimm.

A narrativa revela que a personagem Rosário, envolvida com a materialidade dos livros que espana, gosta dali e sente que, naquele ambiente, está no lugar mais vantajoso possível em relação aos demais escravizados: o espaço do saber. Ao passar, gradativamente, da mera observação das figuras para a tentativa de, por meio delas, dar sentido a uma sequência de ações, ela começa a se interessar pelo possível significado das palavras escritas e, acompanhando as explicações que ouve dos professores das princesas, principia a decifrar seus sentidos.

instrução-educação, do poder do Império sobre a formação do futuro cidadão.

Esse percurso leva Rosário a ingressar em outro nível de leitura: a reflexiva⁶. A personagem Rosário tem um vasto conhecimento prévio, que, aplicado ao processo de simbolização das palavras, transforma o texto lido em sentidos e significados para seu próprio mundo. Segundo a voz enunciadora do discurso, “ignorar as péssimas condições da vida escrava nos engenhos e cafezais do império, só se eu fosse surda e muda. Ninguém na Pequena África ignorava, tampouco, que a maioria dos escravos forros, nas cidades, vivia na periferia ou de favores” (Patriota, 2021, p. 32). E, assim, ao ter o leitor como coautor privilegiado, o texto literário polissêmico, conforme defende Iser (1979), alcança uma dimensão “aberta” e libertadora, que nenhum outro gênero textual pode oferecer à formação integral do sujeito.

A narrativa híbrida relata, na própria voz de Rosário, que Isabel e Leopoldina entram na adolescência e, com isso, Dom Pedro II empenha-se nas tratativas de casá-las⁷, mesmo com homens que elas nunca tinham visto, mas que garantiriam a continuidade da nobreza e a perpetuação da família tradicional no poder monárquico. Como mostra a narrativa, elas eram educadas para um casamento nobre, com sujeitos católicos e europeus. Para Isabel,

⁶ Segundo Martins (1992), a leitura é, em sua plenitude, uma reflexão: enfatiza o intelectualismo, pois, nesse processo, está presente a capacidade de raciocínio do leitor diante de um texto.

⁷ Mary Del Priore (2013), em *O castelo de papel: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, Conde d’Eu*, aborda a preocupação do imperador Dom Pedro II em arranjar pretendentes para as duas filhas. Desde que Isabel fez 14 anos, ele estava escrevendo cartas a várias cortes

especula-se, como candidato apropriado, seu primo, Duque de Porto, herdeiro do trono de Portugal, ou Francisco Solano Lopes, presidente do Paraguai, mas o acordo acaba por dar-se entre o Brasil e a França: “– Bem... – torna o imperador, fitando Isabel –, cogitei, para você, no Luis Augusto⁸, de dezenove anos, e, para a sua irmã, no Luís Filipe⁹, de vinte e dois” (Patriota, 2021, p. 83).

Rosário, dedicada à arrumação dos periódicos que estavam sobre a mesa do imperador, lê o anúncio dos casamentos, mas, segundo a diegese, ocorre uma troca entre os noivos, pois Isabel escolhe Luis Augusto, e Leopoldina, Luís Filipe. A bem dizer, vinculam-se a esse fato o acordo selado entre Brasil e França e a materialização do casamento como um dispositivo de preservação da estrutura social portuguesa e conservação dos princípios cristãos.

Conforme a narrativa, em seu último dia de solteira, Isabel – que leva, como dote, além da virgindade, escravos e um palácio – reúne os criados e concede as alforrias prometidas; porém, quem quisesse, poderia continuar a seu serviço no Palácio onde Isabel iria residir. Nesse aspecto, a diegese mantém a imagem da princesa Isabel como benevolente, alinhando-se à imagem idealizada e cultivada, ainda

europeias e, sobretudo, ao cunhado dele, o príncipe de Joinville, pedindo para arranjar um noivo para as meninas. Não podiam ficar solteiras; tinham de se casar para, inclusive, garantir a sucessão do trono.

⁸ Luís Augusto Maria Eudes de Saxe-Coburgo-Gota (1845-1907), duque francês da Casa de Saxe-Coburgo-Gota.

⁹ Luís Filipe Maria Fernando Gastão d’Orléans (1842-1922), ou Conde d’Eu, conde francês, membro da Casa de Orléans, neto do rei Luís Filipe I, da França.

frequentemente difundida no contexto escolar: é ela “a redentora”, ou seja, a principal agente do processo de abolição da escravatura.

Na sequência da narrativa, as personagens Rosário e Benedito casam-se sem nenhuma formalidade e partem para um quilombo, pois ela nutre o desejo de ter vários filhos e ensinar as crianças a ler e a escrever nesse espaço social. Antes da partida, Rosário esconde o caderno em que escrevia suas experiências, deixando-o em uma pasta da biblioteca, e enuncia: “Se minha história for lida, um dia, por alguém das gerações que vierem, terei dado aos do futuro distante uma lamparina com que enxergar pequena parcela da minha época” (Patriota, 2021, p. 118). A personagem leva consigo os exemplares de *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Fábulas*, de La Fontaine.

Em vista do apresentado até aqui sobre a obra de Patriota (2021), verificamos que o foco narrativo é o de um narrador personagem que relata em nível intradieético e em uma voz autodieética, por meio da protagonista Rosário, como podemos comprovar neste excerto: “- Cava aqui - Isabel me mandou como gente grande, e ela era uma criança pouco maior que eu” (Patriota, 2021, p. 19). Segundo o modelo proposto por Genette (1979), trata-se, nesse caso, de uma narradora que é, simultaneamente, personagem do mundo ficcional e, também, a voz enunciativa do discurso. Além disso, a personagem Rosário conta sua própria história, de modo que se constitui, também, como narradora autodieética.

Quanto à configuração das personagens, observamos que, diferentemente das princesas Isabel e Leopoldina, cujas ações e existências são fartamente registradas na história do Brasil – constituindo-se, portanto, como personagens de extração histórica –, Rosário é uma criança escravizada como qualquer outra, que nasce de pais escravizados e assume essa sina pelas determinações legais. O pai de Rosário é descrito como um escravizado que, sem condições de alimentá-la, perambula com ela por toda parte; contudo, por casualidade, a imperatriz Teresa Cristina se interessa por Rosário, e, devido a suas benesses, a criança sobrevive à desnutrição e à mortalidade infantil para viver uma vida de sujeição, abnegação e exploração. Observamos, novamente, na diegese, a manutenção de uma imagem laudatória de um membro da monarquia, que permite romantizar a bondade da imperatriz ao salvar Rosário de perecer de fome. Essas contradições também podem ser abordadas em sala de aula, com vista ao desenvolvimento de uma visão mais crítica do aluno.

Ainda com relação à composição das personagens, podemos constatar que a configuração de Rosário não é unicamente vinculada a um ser, mas ela se torna uma figura metonímica, por fazer remissão a todas as crianças órfãs que tinham pais escravizados. Segundo Fleck (2017), em um romance histórico, a personagem metonímica constitui-se como puramente ficcional, mas que interage com personagens de extração histórica e representa, em suas ações e enfrentamentos, as condições de todo um segmento social. A

construção discursiva dessa personagem, portanto, incorpora as características predominantes desse grupo social representado por ela¹⁰.

Na narrativa em tela, a configuração metonímica de Rosário consiste na representação do conjunto daquelas crianças que, nascidas no território brasileiro de pais escravizados, foram elas mesmas escravizadas e tratadas como adultas para exercer todo tipo de trabalho que a elite branca escravocrata necessitava ainda durante o Brasil Império (1822-1889). Tais sujeitos sempre foram tratados de forma estigmatizada e relegados a uma condição secundária, viveram a escanteio e sentiram os efeitos das contradições de poder. Nesse sentido, a obra de *Patriota* (2021), ao constituir-se como testemunha das discrepâncias sociais entre a família real brasileira e a vida dos sujeitos escravizados, desvela o que, frequentemente, a história não revela e os livros didáticos não mencionam.

A personagem metonímica escravizada de *Patriota* (2021) é um sopro de esperança e, ao mesmo tempo, um facho de criticidade, pois ela se torna sujeito de si, não apenas pela alforria presenteada a ela no casamento da princesa – como ato simbólico de benevolência e cristandade da elite escravagista –, mas porque se autoalfabetiza durante seu trabalho

como espanadeira das obras literárias do imperador Dom Pedro II.

Em suma, a personagem metonímica escravizada da obra de *Patriota* (2021) é um símbolo que abarca outras tantas Rosários que, se tivessem tido a oportunidade de serem alfabetizadas, não teriam apenas tido deveres sem fim, mas teriam podido sonhar – como as princesas em seus mundos protegidos, planejados, cuidados, encantados –, e a história que contaríamos, que revisitaríamos e que contemplaríamos hoje seria outra, pois se teria gerado, no Brasil, uma sociedade leitora.

5 Considerações finais

Neste artigo, procuramos demonstrar, com base na teoria sobre as narrativas híbridas de história e ficção – tanto para leitores adultos (Fleck, 2017) quanto para jovens leitores em formação (Santos, 2023) –, a possibilidade de desenvolver, na escola, uma prática de leitura decolonial, considerando-se a potencialidade das obras híbridas de história e ficção que comportem um teor crítico e reflexivo. Para isso, dispomos dos estudos de Fleck (2017) sobre o romance histórico, para leitores adultos; do estudo de Santos (2023), sobre as narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras, para jovens leitores em formação; e, igualmente, de um conjunto de análises de narrativas híbridas de história e ficção infantis

como africana que vivenciou toda a sorte de atrocidades com os senhores brancos escravistas na América; e Oribela de Mendo Curvo, do romance *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, síntese das vivências das órfãs da rainha, jovens portuguesas que vieram constituir famílias brancas cristãs na colônia brasileira.

¹⁰ Como exemplos de personagens metonímicas, Fleck (2017) menciona Teutila, do romance anônimo *Xicoténcatl* (1826), que representa todas as mulheres nativas que não se subjugaram aos conquistadores; Zarité, de *La isla bajo el mar* (2009), de Isabel Allende,

e juvenis publicadas na obra *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*¹¹, organizada por Fleck e Corbari (2023), além de outros estudos mencionados ao longo deste artigo.

Nesse cenário, em virtude dos elementos narrativos e das estratégias escriturais presentes em *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021), temos um exemplar significativo de releitura que apresenta uma visão esperançosa da história, pois demonstra o caráter heroico de uma personagem que soube burlar as normas e tirar proveito da situação em que se encontrava ao se autoinstruir na biblioteca das princesas. Essa visão propicia o entendimento de como a leitura, o conhecimento, pode levar à emancipação do sujeito. Ao mesmo tempo, ao dar voz a uma personagem escravizada, a narrativa permite outra perspectiva do tema da escravização, por meio da “história vista de baixo” (Sharpe, 1992), ainda que, em alguns momentos, reproduza a imagem de benevolência das princesas presente na historiografia brasileira. A leitura mediada dessa obra descortina a possibilidade de formar um leitor literário decolonial, que, ao conhecer as limitações impostas aos sujeitos escravizados, assim como a outros sujeitos subalternizados pelo sistema colonial e monárquico no Brasil, consegue vislumbrar as causas que geraram uma sociedade não leitora ao longo da história do Brasil.

Desse modo, entendemos que a escola pública brasileira, por meio do professor mediador, desempenha um papel importante na formação desse leitor que almejamos. A função desse mediador, também leitor decolonial, é viabilizar, gradualmente, a prática de leitura das narrativas híbridas de história e ficção em sala de aula, para que os alunos em formação, além de desfrutarem do sentido estético dessas obras, ao mesmo tempo, ampliem seus horizontes de possibilidades de conceber um passado diferente daquele que a história tradicional, a escola e a mídia sempre buscaram nos ensinar como a verdade dos fatos ocorridos.

Nesse sentido, acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, “por trazerem em sua tessitura um discurso alternativo, que mantém uma aura subversiva, representada por visões excluídas, marginalizadas ou esquecidas nos registros oficiais” (Pedro, 2023, p. 109), podem ser materiais potenciais à transformação da leitura na escola. Isso se viabiliza pelo fato de que, nelas, expressa-se a voz e a visão dos grupos historicamente excluídos, visto que, na prática, tais vozes e visões permanecem ainda silenciadas em uma sociedade na qual os sujeitos que detêm o poder – político, econômico, simbólico, cultural – empenham-se em manter o monopólio hegemônico e preservar as posições privilegiadas.

¹¹ Essa obra está disponível no formato de *e-book*, gratuitamente, no seguinte *link*: [https://pedrojoaoreditores.com.br/2022/wp-](https://pedrojoaoreditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf)

[content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf](https://pedrojoaoreditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf).

Narrativas como *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021) são fundamentais para “a formação integral do sujeito, rumo à descolonização de mentes, das identidades e do imaginário, territórios simbólicos também colonizados, por séculos, pela retórica da modernidade/civilidade que sempre procurou justificar as atrocidades da colonização europeia” (Silva, 2023, p. 241-242). A formação de um leitor literário decolonial – conhecedor de seu passado e apto a analisar seu presente, com vistas a melhor planejar seu futuro – é a melhor saída para os desafios presentes no contexto escolar.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COLAÇO, Thaís Luiza. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.
- FACCHINELLO, Douglas Rafael. Dom Pedro I vampiro (2015), de Nazareth Fonseca: ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 173-204.
- FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FLECK, Gilmei Francisco. “Um quilombo no Leblon” (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no ensino fundamental. *Claraboia*, Jacarezinho, n. 20, p. 289-311, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1124>. Acessado em: 11/01/2025.
- FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.
- FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 13-61.
- FLECK, Gilmei Francisco. A formação leitora na escola pública brasileira: dos desafios da Colônia aos impasses da era republicana. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. Vol. II. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 13-51.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1979.
- GUIMARÃES, Roberta Sampaio. *A utopia da Pequena África: projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na Zona Portuária carioca*. Rio de Janeiro: Faperj; FGV, 2014.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética de*

recepção. Seleção, introdução e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

MENDONÇA, Ana Waleska; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil Educ. *Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

PATRIOTA, Margarida. *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres*. Ilustração de Joana Velozo. Ilustração: Joana Velozo. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. Liberdade, igualdade e fraternidade: ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em “A viagem proibida: nas trilhas do ouro” (2013), de Mary Del Priore. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 103-135.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. *Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

PRIORE, Mary Del. *O castelo de papel: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, Conde d’Eu*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social*

Sciences Journal, n. 134, p. 549-557, nov. 1992. Disponível em: <https://euromem.hypotheses.org/files/2018/07/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>. Acessado em: 30/01/2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Sociedad y Política*, Lima, 2000. Disponível em: <https://www.rojasdatabank.info/pfpc/quijano02.pdf>. Acessado em: 11/01/2025.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Plataformas Educacionais – Leia Paraná. *Escola Digital: Professor*, [s.d.]. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas-educacionais/leia-parana>. Acessado em: 10/10/2024.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SCHMIDT, Robson Rosa. *A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. “Um quilombo no Leblon” (2011), de Luciana Sandroni: ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI,

Clarice Cristina (Org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 205-243.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbrida de história e ficção: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental – anos iniciais*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

THOMPSON, Edward Palmer. *The making of the English working class*. New York: Pantheon, 1964.

ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

ZUCKI, Renata. Ditadura? Sim, houve! In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 13-61.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.