

Expressões Literárias Infantis e Juvenis Críticas: *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre Sonhos e Deveres* (2021), de Margarida Patriota – Vias à Formação do Leitor Literário Decolonial

Critical Literary Expression for Children and Young Adults: *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre Sonhos e Deveres* (2021), dy Margarida Patriota – Paths to Forming Literary Decolonial Readers

Rosângela Margarete Scopel da Silva¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Simone Spiess²

Escola Estadual Padre Vendelino Seidel

Adrian Matheus Diniz³

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: Por meio deste artigo, buscamos demonstrar como as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras são instrumentos potenciais para a formação do leitor literário decolonial já na fase inicial de escolarização. Para tanto, realizamos a análise da obra híbrida *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota. Tal obra – destinada ao público juvenil – revela detalhes do sistema elitista de educação do passado imperial brasileiro que, fortemente, contribuíram para a formação de nossa sociedade estratificada. Tal processo de leitura promove a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário do leitor em formação. Desse modo, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos sobre as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis de Santos e Fleck (2025), e, também, nos estudos decoloniais de Mignolo (2007; 2017); Fleck (2017; 2023; 2024; 2025), dentre outros. Constatamos que a obra de Patriota (2021) é uma textualidade capaz de romper com os preceitos e os paradigmas coloniais cristalizados no imaginário coletivo sobre os acontecimentos e os sujeitos do passado ao revelar a extrema elitização do acesso à educação mantido

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR/Brasil. Integrante 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”. Bolsista CAPES/CNPq E-mail: rosangela.margarete@hotmail.com.

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR/Brasil. Integrante 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”. E-mail: simonespies05@gmail.com.

³ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR/Brasil. Integrante 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”. E-mail: profadriandiniz@gmail.com.

no período do Brasil Império. Consecutivamente, ela se faz uma via privilegiada para formar leitores literários decoloniais já na Educação Fundamental.

Palavras-chaves: Estudos decoloniais; Narrativas híbridas de História e ficção juvenis; Escravização; Formação do Leitor Literário Decolonial.

Abstract: In this article, we aim to demonstrate how hybrid narratives of History and fiction for children and young adults are potential instruments for the formation of decolonial literary readers from the early stages of schooling. To this end, we analyze the hybrid work *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), by Margarida Patriota. This work – intended for a young audience – reveals the treatment given to the education system by the Literature of Brazil's imperial past and delves into paths forgotten or veiled by official historiography. This reading process promotes the decolonization of the minds, identities, and imagination of the developing reader. Thus, we anchor ourselves in the theoretical assumptions about hybrid narratives of history and fiction for children and young adults by Santos and Fleck (2025), and also in the decolonial studies of Mignolo (2007; 2017); Fleck (2017; 2023; 2024; 2025), among others. We have found that Patriota's work (2021) is a textuality capable of breaking with the colonial precepts and paradigms crystallized in the collective imagination about the events and subjects of the past. Consequently, it becomes a privileged path to forming more critical, decolonial literary readers in Basic Education.

Keywords: Decolonial studies; Hybrid narratives of history and fiction for young adults; Enslavement; Formation of the Decolonial Literary Reader.

Submetido em 7 de fevereiro de 2026.

Aprovado em 21 de julho 2026.

1 Introdução

O Brasil vivenciou, no contexto latino-americano, uma transição da colonização (1500-1822) à colonialidade, com a implementação da monarquia no século XIX (1822-1889). Essa manutenção da forma de poder político colonial no Brasil diferencia-se da grande maioria dos países da América Latina, já que pouca mudança houve na realidade política-administrativa do território após a independência da metrópole colonizadora europeia. Sua base econômica escravagista, herdada da Colônia, foi mantida no período imperial, graças ao trabalho escravo comandado por sujeitos descendentes ou defensores dos colonizadores europeus que aqui permaneceram após a independência da metrópole. Esta não é a única reminiscência colonialista preservada pelo poder no novo período histórico: a educação, altamente elitista da Colônia, estende-se, igualmente, à Era Imperial.

As revisitações críticas que a Literatura Brasileira para jovens leitores em formação procede diante dessa temática são, quando postas em práticas de leituras mediadas, ações descolonizadoras das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano. Essa é uma

ação decolonial ainda necessária, segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), para a implementação da decolonialidade. Assim, a implementação de uma formação do leitor literário decolonial (Fleck, 2025) pode promover, gradativamente, o caminho à descolonização no espaço educativo dessas nações marcadas profundamente pelas raízes colonialistas que seguem vigorosas em nosso meio.

Nesse sentido, consideramos que a formação leitora decolonial, defendida e fundamentada por Fleck (2023; 2024; 2025), constitui-se em um dos caminhos mais profícuos para o cultivo do pensamento decolonial, capaz de propiciar a reflexão dos sujeitos sobre seu passado de subjugação e de revelar possibilidades de descolonização da Matriz Colonial do Poder (MCP) no presente e no futuro. Como afirma Mignolo (2017a, p. 10), “o pensamento decolonial consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção decolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade”. Nessa perspectiva, adotamos também a concepção de Grosfoguel (2007), para quem a decolonialidade implica enfrentar a colonialidade do poder, do saber e do ser, que persiste mesmo após o fim do colonialismo formal. Trata-se de um projeto político e epistêmico que busca descolonizar o conhecimento, valorizar epistemologias plurais e romper com a hegemonia eurocêntrica, configurando-se como elemento indispensável de resistência dos povos negros, afrodescendentes, autóctones e de todos os demais contingentes subjugados frente aos violentos processos de colonização, sobretudo no contexto pós-independência do Brasil. Nesse horizonte, é importante destacar, que:

[...] a primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e seguida, no XX, pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, dado que se limitou à independência jurídico-política das periferias. Pelo contrário, a segunda descolonização – a qual denominamos decolonialidade terá que se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. Como resultado, o mundo do início do século XXI precisa uma decolonialidade que complemente a descolonização levada a cabo nos séculos XIX e XX. Ao invés dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação em longo prazo, que não pode se reduzir a um acontecimento jurídico-político⁴ (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

⁴ No original consta: [...] *la primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización – a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de*

Isso porque a colonialidade emerge da necessidade de compreender o processo colonizador não como algo estático ou encerrado com a emancipação política dos países, mas como um movimento dinâmico que assume novas formas de subjugação no presente. Entre essas formas, destacam-se a consolidação de estereótipos e a colonização do pensamento, que hierarquizam as relações sociais, fragmentam identidades e legitimam violências e arbitrariedades sustentadas por um poder hegemônico constituído há séculos.

Nesse contexto, ressaltamos o potencial das narrativas híbridas que articulam História e ficção com críticas aos paradigmas coloniais. Um exemplo significativo é a obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, que revisita, entre outros aspectos, a estrutura elitista da educação do Brasil Império – oriunda da Colônia – e como se articula, nesse contexto, a formação privilegiada destinada às princesas Isabel e Leopoldina e a formação leitora ocasional da escravizada Rosário. Ao colocar as vivências da personagem Rosário – uma jovem mestiça e escravizada – em contraste com as das princesas, a narrativa evidencia a contradição: enquanto Isabel e Leopoldina recebem uma educação oficial e prestigiosa, Rosário só pode se formar leitora de maneira clandestina. Essa tensão entre privilégios e exclusões mostra como a narrativa híbrida juvenil articula a crítica decolonial, revelando que a educação das princesas, embora aparentemente iluminada, estava impregnada da permanência de paradigmas coloniais que perpetuavam desigualdades. Além dessa reflexão, a leitura mediada dessa narrativa híbrida contribui para a formação de um leitor literário decolonial, capaz de reconhecer e questionar as permanências coloniais nas práticas sociais e culturais contemporâneas, cujas bases elitistas estendem-se da Colônia ao Império e, desse, à República.

Para esse propósito, organizamos esta escrita, além desta introdução, em quatro momentos distintos, mas que se entrelaçam e formam um todo coerente. Na primeira parte, identificada como “Decolonialidade: algumas reflexões”, apresentamos fundamentos teóricos e destacamos a relevância dessa área de estudos para a formação de leitores mais críticos e capazes de ressignificar o passado. Em seguida, no item denominado “Narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis: vias à descolonização”, abordamos como tais narrativas

resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

podem servir como instrumentos capazes de promover a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos estudantes em formação. A próxima seção, nominada como “A formação do leitor literário decolonial: as transformações pela educação decolonial”, é o momento em que defendemos que, por meio da formação leitora literária decolonial (Fleck, 2025), é possível o reconhecimento das permanências coloniais e suas relações com as desigualdades atuais. Por fim, analisamos a obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, cuja leitura em sala de aula, mediada por um docente também leitor decolonial, mostra-se capaz de colaborar para a formação do leitor literário decolonial. Passamos, assim, para a primeira parte do estudo, na sequência.

2. Decolonialidade: algumas reflexões

Para Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007, p. 17), o conceito de colonialidade, como já expressamos, refere-se à permanência das estruturas de dominação e hierarquização criadas pelo colonialismo, mesmo após o fim formal das administrações coloniais. Trata-se de um padrão de poder global que articula exploração econômica, classificação racial e controle epistêmico, sustentando desigualdades entre centro e periferia. Nesse sentido, ao mobilizar o conceito de decolonialidade, proposto pelos autores, é possível delinear as constantes resistências de contingentes sociais que, ainda hoje, enfrentam as agruras das reminiscências colonialistas no Brasil. Essas resistências manifestam-se em processos contínuos de tomadas de posição, cujo objetivo é desnaturalizar práticas colonizadoras ainda presentes nas relações sociais dos países historicamente invadidos e reafirmar culturas que resistem em preservar suas identidades.

A chamada “segunda descolonização” – a decolonialidade –, mencionada por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), refere-se à necessidade de superar não apenas o colonialismo histórico, encerrado formalmente com a independência política das nações, mas, sobretudo, a colonialidade que persiste nas estruturas sociais, culturais, educacionais e epistêmicas contemporâneas. Trata-se de um movimento que busca desnaturalizar hierarquias étnicas, epistemológicas, sexuais, religiosas e econômicas herdadas do período colonial, promovendo uma ruptura com paradigmas hegemônicos que, ainda na atualidade, sustentam desigualdades e exclusões.

Nesse horizonte, torna-se fundamental compreender como a retórica da escravização foi permeada por descrições depreciativas dos povos negros, frequentemente taxados de vagabundos, criminosos e devassos. Essa lógica discursiva sustentava práticas de exclusão e justificava medidas que, desde décadas anteriores à abolição, previam um acesso gradual à liberdade, como a possibilidade de compra da própria alforria (pecúlio) ou a indenização aos proprietários pelo valor dos escravizados alforriados.

As vertentes teóricas da decolonialidade permitem aprofundar essa análise, como se observa na obra *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008), em que Frantz Fanon, ao recorrer à metáfora da “máscara branca”, realiza uma incursão relevante nas consequências psicossociais que o processo colonial deixou na formação identitária da pessoa negra. O autor evidencia os efeitos da adoção, por parte dos negros inseridos nos espaços antes colonizados, dos valores, costumes e crenças europeus professados pelos colonizadores como estratégia de fuga ou de pseudo-superação da condição de subjugados.

Todavia, tais práticas resultam em alienação e na inferiorização da própria identidade, revelando a profundidade das marcas coloniais e a urgência de processos de descolonização que ultrapassem o plano político e alcancem dimensões culturais e subjetivas. Consequentemente, o pensamento e a ação decolonial surgiram como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus, pois, como afirma Mignolo (2017a, p. 29-30), “o pensamento decolonial tem como razão de ser e o objetivo a decolonialidade do poder (isto é, da matriz colonial de poder)⁵”.

Nesse sentido, registros escriturais preservados e produzidos sob esse horizonte de pensamento, elaborados por sujeitos colonizados, subjugados e oprimidos, demonstram que existiram ações decoloniais ou contracoloniais, na América desde o século XVII, conforme apontam Dorado Mendez e Fleck (2022). Entre esses testemunhos, destaca-se a obra publicada em 1787, por Ottobah Cugoano, ex-escravizado africano, que se tornou um dos primeiros textos abolicionistas escritos por um africano na Europa. Em sua denúncia, Cugoano afirma:

Muitos africanos pobres são tão conscientes da injustiça que lhes é cometida que, frequentemente, levantam-se em armas e matam alguns de seus opressores, preferindo morrer em defesa de sua liberdade a serem presos novamente. E não é de se admirar, pois quem pode

⁵ No original consta: “*el pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)*” (Mignolo, 2017a, p. 29-30).

suportar ser tratado pior do que um bruto e ser privado da liberdade, que é o direito natural de todos os homens?⁶ (Cugoano, 1787, p. 21).

Dessa forma, evidencia-se, de maneira contundente, a condição de subjugação imposta aos africanos, denunciando que eram tratados “pior que brutos”, privados de sua liberdade e reduzidos à condição de mercadoria. Ao mesmo tempo, ressalta que muitos preferiam lutar e até morrer a serem novamente escravizados, demonstrando que a resistência africana foi constante e determinada diante da opressão. Além disso, o autor reforça a universalidade da liberdade como direito natural de todos os seres humanos, antecipando princípios que se tornariam centrais nos movimentos abolicionistas e na formulação moderna dos direitos humanos.

Os autores Dorado Mendez e Fleck (2022) citam, como exemplos de resistência escritural, a produção do nativo andino Waman Puma de Ayala (1534 – data da morte desconhecida), com sua obra *Nueva Crónica y Buen Gobierno* ([1616] 1980), e do Inca Garcilaso de la Vega, com o tratado *Comentarios Reales de los Incas* (1609), ambos elaborados no contexto da “conquista” espanhola na América. Esses registros demonstram que, mesmo em meio à violência colonial, emergiram vozes que buscaram narrar os acontecimentos a partir da perspectiva dos sujeitos subjugados, questionando a narrativa oficializada, imposta pela elite colonizadora europeia.

De acordo com Mignolo (2017b, p. 6), o pensamento decolonial e as opções decoloniais constituem-se em um esforço analítico inexorável para compreender e superar a lógica da colonialidade que sustenta a retórica da modernidade. Essa lógica se manifesta na estrutura de administração e controle surgida com a transformação da economia atlântica e com o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa quanto nas suas relações coloniais. Nesse sentido, pensar decolonialmente significa romper com os fundamentos que naturalizaram a dominação e abrir espaço para epistemologias alternativas.

Enrique Dussel (1994) aprofunda essa crítica ao definir o fenômeno como o “mito da Modernidade”, construído em torno do discurso eurocêntrico. Em sua obra *1492 – El encubrimiento del otro*, o autor apresenta o conceito de “Transmodernidade” como projeto de superação da Modernidade, ao evidenciar que o “Outro” não foi “descoberto”, mas “encoberto”

⁶ No original consta: “Many of the poor Africans are so sensible of the injustice done to them, that they often rise up in arms, and kill some of their oppressors, and rather than be taken again, they will die in defence of their freedom. And it is no wonder, for who can bear to be treated worse than a brute, and to be robbed of liberty, which is the natural right of all men” (Cugoano, 1787, p. 21).

como “o Mesmo” que a Europa já era. Para Dussel (2012, p. 8), o ano de 1492 marca o nascimento da Modernidade como conceito e, simultaneamente, o início de um mito de violência sacrificial que encobre o não-europeu. Essa inversão, na qual a vítima inocente é transformada em culpada e o colonizador culpado é considerado inocente (Dussel, 2012, p. 74), permanece no imaginário coletivo latino-americano, sustentando mitos de civilidade e progresso que ainda hoje legitimam desigualdades, pois

[...] quando o discurso histórico tradicional se refere em seus registros a um nativo ou a um escravizado no contexto da América colonial, ou no passado imperial brasileiro, esse sujeito é sempre retratado sob a configuração do bárbaro e do selvagem, como um empecilho que impedia a implementação, por parte dos europeus colonizadores, do “progresso”, da “salvação” das almas e da “civilidade” no espaço colonizado. Considerados revoltosos, rebeldes, desordeiros e perigosos pelos representantes do poder colonial, imperial e mesmo republicano, esses sujeitos resilientes são os que, desde o início da invasão, combateram o poder desmedido dos europeus em terras colonizadas e exploradas por eles (Fleck, 2025, p. 196).

Nesse movimento ideológico de ruptura, Dussel (2012) propõe a Transmodernidade como possibilidade de inclusão da alteridade negada, isto é, da dignidade e das identidades das culturas silenciadas. Trata-se de um projeto que exige a negação da premissa maior do eurocentrismo e a abertura para cosmologias plurais. Grosfoguel (2007, p. 63) explicita esse conceito ao afirmar que a Transmodernidade é uma crítica à Modernidade/colonialidade que propõe uma alternativa pluriversal ao universalismo eurocêntrico. Diferente da Pós-modernidade, que permanece como crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, a Transmodernidade busca transcender as lógicas ocidentais de dominação, dando voz às epistemologias subalternas e se inspirando nas lutas decoloniais, como as dos zapatistas mexicanos.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) retomam Quijano, mas ampliam o conceito de colonialidade para pensar suas dimensões do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder refere-se às estruturas econômicas e políticas que mantêm dependência e desigualdade global; a colonialidade do saber denuncia a supremacia epistêmica ocidental que desqualifica epistemologias indígenas, africanas e locais; e a colonialidade do ser evidencia o impacto existencial e ontológico da colonização, que desumaniza e inferioriza sujeitos colonizados. Nesse sentido, os autores propõem o “giro decolonial”, uma ruptura epistemológica que busca pluralidade de saberes e alternativas ao capitalismo global. Essa descolonização na forma de pensar significa

[o giro decolonial é] a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (em outras palavras, da matriz colonial de poder) [...] ⁷ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Diante desse quadro, a leitura de narrativas híbridas de História e ficção críticas/mediadoras nas instituições educacionais das antigas colônias latino-americanas assume um papel central como prática de resistência e emancipação. Ao proporcionar ao leitor em processo de aprendizagem o acesso às revelações das permanências coloniais, essa prática fomenta uma reflexão histórica transformadora. Nas escolas públicas, em especial, a valorização da formação leitora literária decolonial (Fleck, 2025) torna-se instrumento de descolonização das mentes e das identidades, permitindo que os jovens compreendam o doloroso legado colonial e suas extensões na colonialidade posterior, tanto no período imperial quanto no republicano. A partir dessas perspectivas, passamos a tecer a segunda parte deste estudo.

3. Narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis: vias à descolonização

Avançamos, agora, para a abordagem às expressões híbridas críticas, apontadas como uma das modalidades integrantes das produções infantis e juvenis brasileiras nos estudos de Santos (2023). Essa abordagem está ancorada nas transformações significativas que vêm ocorrendo na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, especialmente no modo como o passado histórico é representado na ficção mais atual destinada a jovens leitores em formação. Conforme destacam Santos e Fleck (2025, p. 224), esse movimento “tornou-se mais evidente após o início do século XXI com as celebrações do bicentenário da Independência do Brasil (1822)”. Tal tendência caracteriza-se por uma postura crítica, marcada pela intenção de desconstruir discursos tradicionais e rever imagens idealizadas do passado. Após o levantamento de mais de

⁷ No original consta: “[el giro decolonial es] la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-outras (economías-outras, teorías políticas-outras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (Mignolo, 2007, p. 29-30).

140 obras, Santos e Fleck (2025) concluíram que há um aumento expressivo na produção voltada à ressignificação de discursos históricos enaltecedores e de personagens heroificadas.

Entre elas há produções de teor desconstrucionista. Essas produções, ainda que em número reduzido, revelam, na fase mais recente da produção literária híbrida infantil e juvenil brasileira, um alto teor de criticidade frente às construções tradicionais da historiografia. Isso ocorre, em especial, no tratamento dado ao evento da independência do Brasil (Fant, 2025) e às imagens exaltadoras do imperador D. Pedro I (Facchinello, 2025). Os discursos tradicionais são ironizados e abertamente contestados pela ficção, e as imagens do “herói” são carnavalizadas e intertextualizadas nessas escritas híbridas infantis e juvenis brasileiras (Santos; Fleck, 2025, p. 226).

Essa constatação é particularmente instigante, pois revela uma mudança importante na produção literária voltada ao público infantil e jovem: a adoção de estratégias narrativas e ideológicas que tradicionalmente pertencem ao universo da Literatura adulta. Ao afirmar que essas obras se aproximam das produções para adultos em termos de “estratégias escriturais, recursos narrativos, ideologia decolonial e perspectivas eleitas para revisitar o passado de nosso país” (Santos; Fleck, 2025, p. 227), os autores apontam para uma ruptura com a ideia de que a Literatura Infantil e Juvenil deva ser simplificada ou desprovida de densidade crítica. Esse aspecto já havia sido destacado por Santos (2023) e foi evidenciado com propriedade nas teses de Facchinello (2025) e Fant (2025).

Do ponto de vista decolonial, essa aproximação entre os dois públicos é não apenas bem-vinda, mas necessária. A Literatura Infantil e Juvenil híbrida, ao incorporar uma ideologia decolonial, desafia os paradigmas eurocêntricos que historicamente moldaram tanto a construção da narrativa nacional quanto as metodologias de ensino literário. Essa postura crítica é ainda mais significativa quando se considera que o público jovem das antigas colônias se encontra em processo de formação subjetiva e política. Tais produções, portanto, possuem o potencial de romper com antigas “verdades” propagadas pela História Tradicional e pelos materiais didáticos, desestabilizando a lógica colonial que infantiliza o leitor jovem e o priva de experiências estéticas e intelectuais complexas e questionadoras.

É importante destacar que o estudo da produção literária voltada ao público adulto, discutido por Fleck (2017), já apontava para uma crescente valorização de narrativas que problematizam a História oficializada e incorporam vozes marginalizadas desde a década de 1930. O que Santos (2023) evidencia é que essa tendência se difunde também para a Literatura

Infantil e Juvenil Brasileira, com mais ênfase a partir da década de 1980, fato comprovado nas teses de Facchinello (2025) e Fant (2025). Esse movimento representa um avanço significativo no campo literário e pedagógico, ao oferecer aos jovens leitores brasileiros uma formação crítica e decolonial.

A partir do século XXI, essas duas expressões literárias híbridas de História e ficção – críticas/mediadoras e críticas/desconstrucionistas – destinadas ao público adulto, passam a caminhar lado a lado. Temos, assim, na atualidade, obras que se posicionam como críticas/mediadoras e outras que assumem tendências críticas/desconstrucionistas frente ao discurso historiográfico tradicional que consolidou grande parte do passado de nossa sociedade. A intersecção entre os estudos de Fleck (2017) e Santos e Fleck (2025) revela um movimento de expansão da reflexão crítica na Literatura Brasileira contemporânea, seja ele no âmbito adulto ou infantil e juvenil. Essa convergência não se trata apenas de estilo narrativo, mas de um projeto político-literário decolonial que busca mudanças na representação de nosso passado.

Nesse contexto, diferentes configurações do passado coexistem desde o surgimento de cada uma dessas expressões diferentes, com suas distintas abordagens e perspectivas sobre o passado, potencializando os conflitos ideológicos. Como observam Santos e Fleck (2025, p. 227), essa situação também é perceptível na produção de narrativas híbridas de História e ficção no âmbito infantil e juvenil, já que produções tradicionais, críticas/mediadoras e críticas com tendência à desconstrução dividem, na atualidade, o espaço dessas produções.

Embora o campo das expressões literárias híbridas entre História e ficção venha se expandindo no século XXI, ainda são em menor número as obras que assumem uma perspectiva crítica/desconstrucionista em relação ao discurso historiográfico tradicional. Como observam Santos e Fleck (2025, p. 228), “nessa trajetória, poucas são, ainda, as obras que adotam uma postura mais desconstrucionista, embora essa tendência também já deva ser vislumbrada”, prevalecendo, pois, a tendência crítica/mediadora junto à tradicional. Essa inclinação crítica/desconstrucionista, embora incipiente, revela-se significativa ao propor uma releitura dos imaginários históricos, especialmente ao questionar e desconstruir imagens heroicas anteriormente consolidadas pela narrativa oficializada. Nesse sentido, Santos e Fleck (2025, p. 247) destacam que há uma “tendência a desconstruir imagens heroicas antes erigidas pelo discurso historiográfico tradicional”, apontando para um movimento literário que busca reconfigurar a construção histórica, social, cultural e política brasileira.

É nesse ponto que se insere a discussão sobre o leitor literário decolonial (Fleck, 2025): ao deslocar o olhar para as permanências coloniais e suas repercussões na estratificação social contemporânea, a Literatura torna-se um espaço privilegiado de resistência e emancipação. Assim, a análise das narrativas críticas/mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução conduz, naturalmente, à necessidade de pensar a constituição de sujeitos leitores capazes de reconhecer e questionar os legados coloniais, o que fundamenta a terceira parte deste estudo.

4. A formação do leitor literário decolonial: as transformações pela educação decolonial

Ao reconhecermos o papel das narrativas híbridas de História e ficção como instrumentos de revisitação crítica do passado e de desvelamento das permanências coloniais, abrimos espaços para compreender que a formação de um leitor literário decolonial (Fleck, 2025) não se limita ao ato de ler – como codificação e decodificação de signos linguísticos –, mas como uma ação intelectual que envolve, também, a reflexão histórica e social que conecta causas e consequências do passado histórico com a estratificação social do Brasil na atualidade. É justamente nessa articulação entre causas e consequências que se insere a perspectiva defendida por Fleck (2023; 2024a; 2025), segundo a qual tal leitor precisa compreender seu passado colonial e identificar as relações de causalidade que esse passado estabelece com a estratificação social vigente e suas ocorrências na sociedade: racismo, discriminação, intolerâncias etc. Apenas assim o jovem em formação leitora poderá imaginar e projetar um futuro distinto, livre das amarras da colonialidade, pois

[...] não se forma, em nosso ponto de vista, um leitor decolonial que não seja um sujeito conhecedor de seu passado colonial e de seu presente regido pela colonialidade, Sistema que busca manter as reminiscências colonialistas do passado na atualidade. Esses são, no entanto, aspectos sempre evadidos na historiografia tradicional e, muitas vezes, nos manuais de ensino de História ao público infantil e juvenil. Para isso, são adotadas estratégias de silenciamento, de ocultamento e de romantização de nosso passado, como ocorre nos discursos canônicos, oficializados pelas esferas do poder, quando essas necessitam reportar-se ao passado da colonização na América Latina (Fleck, 2025, p. 189-190).

Isso acarreta um processo simultâneo de desterritorialização e reterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário desses sujeitos que foram ao longo dos séculos territorializados pelas formas impostas aos colonizados pelo pensamento colonial. Nesse horizonte, a leitura mediada e crítica de narrativas híbridas de História e ficção, conforme

defende o autor, promove a ruptura do espaço imaginário que foi historicamente apropriado pelo colonialismo. Santos e Fleck (2025, p. 18-19) esclarecem que

[...] as narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis são obras literárias que buscam entretecer, em suas diegeses, aspectos do passado histórico, dados e fontes históricas, personagens de extração histórica em relatos nos quais prevalecem as liberdades escriturais da arte literária. Nessas obras, muitas das diegeses voltam-se a recontar fatos históricos ocorridos em nosso país, tomando essas ações como propulsoras das diegeses, que, com a liberdade da ficção, são recontadas aos jovens leitores por diferentes narradores, que assumem, muitas vezes, perspectivas diferenciadas daquelas já consagradas nos relatos oficializados da História Tradicional.[...] Muitas das personagens dessas obras são reconfigurações ficcionais de sujeitos que atuaram em acontecimentos históricos ocorridos ao longo do tempo, e outras são puramente ficcionais, ou metonímicas, inventadas pelos autores [...]. Essas obras, por apresentarem dados identificadores específicos de tempo, espaço e/ou personagens dos quais há registros/documentos/fontes anteriores, expressos na tessitura narrativa, diferenciam-se daquelas escritas híbridas que são alegóricas [...] que tornam possível inferir sua proximidade com determinado fato, evento ou personagem, os quais não são explicitamente mencionados na tessitura narrativa.

Tais leituras, mediadas em sala de aula por um docente – sujeito decolonial –, ao mesmo tempo em que estimulam e favorecem a leitura literária de fruição, abrem possibilidades de reconstrução desse espaço imaginário sobre o passado colonial a partir de perspectivas latino-americanas, híbridas e mestiças. Nessa direção, Klock (2021, p. 307) destaca que tal prática “[...] possibilita aos sujeitos latino-americanos, híbridos e mestiços, reterritorializar o espaço imaginativo sobre o passado com personagens nativas muito mais atuantes, resistentes e aptas aos enfrentamentos para a manutenção de sua existência”.

Isso se articula diretamente com a formação de um leitor literário decolonial (Fleck, 2025), pois está calcada na descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos sujeitos. Ao desterritorializar os espaços preenchidos pela narrativa monolítica do colonizador e pelas vertentes tradicionais da História, é possível promover o “giro decolonial” (Mignolo, 2007, p. 29-30) “que consiste em cultivar, nas sociedades anteriormente colonizadas, a possibilidade de conceber uma existência não regida pelos parâmetros da retórica da modernidade/civilidade que implementou a colonização em nossas terras” (Fleck; Zucki; Santos, 2025, p. 94).

Essa perspectiva decolonial de ensino emerge da necessidade de enfrentar a consolidação de estereótipos sobre o povo negro, os mestiços escravizados e a população autóctone, historicamente marginalizada. A hierarquização das relações sociais, econômicas, religiosas e sexuais fragmenta identidades e legitima violências, perpetuando um poder

hegemônico que silencia vozes outrora subalternizadas. Nesse cenário, a formação de um leitor literário decolonial (Fleck, 2025) pressupõe o reconhecimento desses mecanismos de exclusão e a construção de uma leitura crítica capaz de desestabilizar narrativas coloniais cristalizadas e, gradativamente, implementar sentimentos de empatia e respeito mútuo.

É nesse horizonte que propomos a análise da obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, cuja narrativa híbrida de História e ficção se revela como instrumento pedagógico potente para colaborar na formação do leitor literário decolonial (Fleck, 2025), ou seja, cientes de seu passado colonial e engajados na construção de futuros mais plurais e emancipatórios.

5. *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota

O relato híbrido de Patriota (2021) é ambientado no contrastante espaço urbano do Rio de Janeiro do século XIX, permeado por escravizados, escravagistas, abolicionistas, em um ambiente de fisionomia europeia com sobrados, palácios, chafarizes, pontes e ruas pavimentadas de um lado; e de outro, no centro da cidade, está a Pequena África, de fisionomia negra, com quilombos – Leblon, Jabaquara, Pedra do Sal, por exemplo; a região portuária, o Cais do Valongo, Mercado de Escravos – que foi um dos maiores das Américas – e o Cemitério dos Pretos Novos – considerado o maior cemitério de escravos nas Américas.

Quanto às personagens relevantes do relato, elas são três meninas: Isabel, Leopoldina e Rosário. Isabel e Leopoldina eram irmãs, nascidas princesas, herdeiras do trono brasileiro. Eram filhas do imperador Dom Pedro II e da imperatriz Teresa Cristina. Rosário também era princesa, mas de outros lugares, pois era filha e neta de reis africanos. Nasceu na comunidade chamada Pequena África, no Rio de Janeiro, entre o antigo cais do Valongo e a atual Praça Onze, onde viviam muitos africanos e seus descendentes. Sem reino, no entanto, porque fora feita escrava das meninas de pele branca e de olhos azuis.

A personagem Rosário é configurada no relato como filha e neta de negros. O avô fora rei na Grande África congoleza; o pai, Tino, exerce a mesma função na Pequena África, do Rio de Janeiro, reduto de escravizados no centro da cidade, na segunda metade do século XIX. Na tessitura narrativa, vemos que a vida das princesas monárquicas, da infância à juventude, foi aquela destinada ao casamento. Como contraponto às princesas brancas de olhos claros, há a participação na diegese da menina negra e escravizada, Rosário. É muito nítida a oposição entre

os dois mundos, o das regras e das etiquetas rígidas do Palácio de São Cristóvão, residência da Família Real, e o do mundo das festas e cantorias do reduto escravo da Pequena África, com sua dança chamada capoeira.

A protagonista, Rosário, carrega dimensões multifacetadas. Seu nome, derivado do latim “rosarium”, significa “roseira” ou “jardim de rosas”. O signo conota beleza. Além disso, “Rosário” é uma referência metafórica ao objeto religioso “rosário católico” – uma sequência de contas usadas para rezar e meditar, cuja materialização, no relato híbrido, dá-se pela infinidade de tarefas atribuídas à escravizada ao longo de sua vida de subordinação às princesas.

Dessa maneira, na diegese, o nome da protagonista ganha significados simbólicos – um “rosário de tarefas” – ou seja, como uma série de atividades ou obrigações impostas aos escravizados que viviam ao redor do bem-estar e da qualidade de vida dos senhores de escravos. Cada “conta” representa uma tarefa específica que deveria ser cumprida, de forma contínua e repetitiva, semelhante à sequência de contas de um rosário e evoca a ideia de um ciclo interminável. Essa analogia também destaca a desumanização dos escravizados, que eram tratados como meros instrumentos de trabalho, desprovidos de direitos e de dignidade.

A outra personagem é Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bourbon-Duas Sicílias e Bragança, também conhecida como princesa Isabel. Ela foi a segunda filha, a primeira menina, do imperador Pedro II do Brasil e sua esposa, a imperatriz Teresa Cristina das Duas Sicílias. Seu nome carrega o legado feminino e a nobreza de toda sua dinastia. Como seu irmão havia falecido, era ela a sucessora legal ao trono do Império do Brasil quando D. Pedro II deixasse de reinar. Portanto, ela – como sua irmã, seguinte na linha sucessória – era primorosamente preparada, em todos os sentidos, para assumir esse posto no futuro.

A próxima personagem trata-se de Leopoldina Teresa Francisca Carolina Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e Bourbon-Duas Sicílias. De forma semelhante à irmã, seu nome traz a sequência das mulheres da dinastia que exerceu o poder colonial na América lusitana. Ela foi a segunda filha menina do imperador Dom Pedro II e da imperatriz Teresa Cristina das Duas Sicílias. Ocupava o segundo posto na sucessão ao trono do Império do Brasil e, como muitas vezes fez sua irmã Isabel, que tinha que substituir o pai nos afazeres reais quando esse não estava no território, por conta de viagens a negócio, a passeio ou a tratamento médico, ela teria que substituir a irmã, quando essa assumisse o trono se, porventura, Isabel

viesses a se afastar do território. Essa princesa, ao se casar muito jovem ainda, deixou o Brasil, indo viver na Pátria de seu marido, na França. Faleceu bastante jovem fora do Brasil.

A partir dessas três configurações, evidenciamos as contradições entre as personagens Rosário e as outras duas princesas: Isabel e Leopoldina. Trata-se de figurar os sujeitos relegados a uma condição inferior na sociedade, como é o caso de Rosário, que – mesmo sendo de origem nobre africana – era mestiça escravizada, conforme relata sua voz de narradora: “minha mãe morreu ao me dar à luz. Não conheci avó materna. Dizem que eu nasci de uma escrava negra e um português de pele rosa” (Patriota, 2021, p. 13), enquanto as outras duas personagens – Isabel e Leopoldina – pertenciam a uma esfera de prestígio social: eram as herdeiras do trono da realeza.

A narrativa híbrida de história e ficção *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, expõe as disparidades sociais, étnicas e de poder presentes naquele contexto histórico do Brasil do século XIX. Isso é possível no tecido narrativo híbrido porque a narradora, sendo mestiça e escravizada, vivencia uma realidade completamente diferente daquela das princesas, fato que a sua voz enuncia ao longo do relato. Essa convivência entre as três princesas resgata as hierarquias rígidas da época colonialista, mantidas no Império, revelando a face frágil da opulência de uma sociedade mantida às custas da escravização e da Educação altamente elitizada. Esse relato traz à luz, assim, não apenas as brutalidades da escravização, mas as raízes profundas de nossa estratificação social.

O relato híbrido, além de revelar a rotina dos escravizados no Palácio, acompanha a alfabetização das princesas Isabel e Leopoldina, com sua rotina dedicada à aprendizagem da leitura, da escrita e do domínio de várias áreas do conhecimento. Pelas circunstâncias que a vida de Rosário lhe impõe, ela acaba sendo a “espanadeira” dos livros da Biblioteca Real. Esse é o espaço do Palácio onde as princesas são cuidadosamente instruídas.

A narradora pode refletir, no contexto do espaço da biblioteca, mesmo em seu estado de escravizada, sobre sua própria capacidade intelectual e a Educação negada a ela. Isso destaca a subestimação das habilidades dos escravizados e a valorização seletiva de quem podia ter acesso ao conhecimento. Ainda, a observação do processo educativo das princesas pode levar a narradora à autorreflexão sobre sua identidade e seu lugar no mundo. Essa percepção da realidade, mesmo adversa, pode inspirar formas sutis de resistência, onde o aprendizado observado se transforma em conhecimento adquirido, valorizado e libertador.

Rosário presencia o processo de alfabetização das princesas. Sobre isso ela comenta:

Assisti até as aulas que o próprio Imperador ministrou – ele, que antes se encarregara de alfabetizar pessoalmente as filhas e de lhe transmitir o conhecimento das operações elementares de aritmética [...]. Lia com regularidade textos escritos por grandes escritores da língua portuguesa. Nessa leitura, era interrompido sempre que se impunha esclarecer o sentido de palavras que as filhas desconheciam [...]. Só que, no longo prazo, o imperador não podia arcar sozinho com a instrução da herdeira do trono e de sua irmã, segunda na linha de sucessão. Tivesse tempo de sobra, não teria condições pessoais de atender ao programa de estudos que estipulou para as filhas e que abrangia português, alemão, latim e respectivas Literaturas; história mundial e do Brasil; geografia nacional e universal; matemática, física, química, mineralogia, geologia, cristalografia; filosofia, música, desenho e dança (Patriota, 2021, p. 38).

Essa exigência de um currículo tão vasto e diversificado evidencia não apenas a preocupação do imperador com a formação intelectual das herdeiras, mas, também, os limites de sua própria capacidade de atender a tal programa. A solução encontrada foi recorrer a especialistas de renome, os mesmos que lecionavam nas instituições de prestígio do Império voltadas, exclusivamente, para a educação elitizada dos meninos das classes dominantes. Isso revela, no tecido narrativo do relato híbrido, a contradição entre o ideal de instrução feminina e a realidade de um sistema educacional estruturado para perpetuar privilégios masculinos. Conforme expressa a narradora, “cobrir esse leque de matérias exigia contratação de especialistas. Do nível dos que lecionavam no Imperial Colégio Dom Pedro II, estabelecimento que, por ironia, não formava meninas, apenas meninos. Meninos da classe dirigente, futuros líderes do país” (Patriota, 2021, p. 38).

O sistema elitista de Educação familiar, ao qual, desde o começo de nossa História, esteve atrelada à base educacional de nossas crianças das classes privilegiadas, revela-se no contexto da própria monarquia. A diferença é que, nesse ambiente da nobreza, essa é requintada, exercida por meio do acesso à Literatura, ao vínculo com a arte das palavras, da dança, da pintura, além de uma vasta inserção em diversas áreas do conhecimento.

Esse era um privilégio que, à época, poucas famílias dispunham no Brasil. Os grupos sociais que assim podiam proceder, educando, alfabetizando e instruindo os seus herdeiros em suas casas, estavam garantindo a manutenção de seu poder, pois geravam os futuros administradores do Império e, adiante, da própria República. Nessa sistemática, a escola e a Educação são essenciais à estrutura social de um território. A distinção elitista de uma educação primorosa dada às herdeiras do trono revela-se na voz da narradora:

Vieram, portanto, dar aulas na biblioteca que eu espanava: o Doutor Guilherme Capanema, professor de ciências e de alemão, que era doutor pela sabedoria, não por ser médico; padre Neville, professor de inglês; Frei José de Santa Maria, autoridade em latim e filosofia; o Visconde de Sapucaí, versado em história; o escritor Joaquim Manuel de Macedo, perito em português e redação. Os desenhos, anatômico e geométrico, ficaram a cargo do senhor Marciano. Solfejo e canto recaíram sobre os músicos Beviláqua e Pinzarrone. Para as aulas de dança, convocou-se o Jules Toussaint, que trouxera da França uma companhia inteira de balé. Ouvindo essa equipe, repito, frequentei de quebra uma escola excelente (Patriota, 2021, p. 39).

Já os deveres da outra princesa, a descendente de africanos no Brasil, tinham diferentes dimensões. Sobre ela repousava uma parte das atribuições daqueles sujeitos escravizados, cuja função no nosso território era o de servir, sempre e sem descanso ou remuneração. Rosário era aia das princesas Isabel e Leopoldina. Inicialmente, tinha de ajudar, principalmente, “no asseio dos quartos das princesas” (Patriota, 2021, p. 23). Mais tarde, foi designada, também, à função de “espanadeira” dos livros da biblioteca imperial. Era nesse local onde Isabel e Leopoldina recebiam ensinamentos com renomados professores, escritores, engenheiros, padres, freis, músicos e bailarinos, pois, sendo meninas, elas estavam excluídas da famosa instituição de ensino – o colégio imperial D. Pedro II – criada pelo próprio pai – Dom Pedro II.

A protagonista, construída como personagem metonímica (Facchinello, 2025), pois representa todas as crianças africanas e mestiças e jovens meninas escravizadas no Brasil, que poderiam ter tido um futuro bem diferente se tivessem tido acesso à Educação, mostra-se bastante perspicaz em suas observações. Isso fica evidente no seguinte comentário de Rosário:

Espero que, um dia, o tal Colégio Pedro II aceite alunas nas turmas. Ou que, pelo menos, as meninas da nossa classe dirigente possam ter mais acesso ao saber do que têm hoje, em que se despreza a educação das mulheres. O que sabem as sinhás-donas de hoje? Além de ler, escrever, bordar, tocar piano, valsar, compor arranjos florais? Acaso sabem lidar com números? O bastante para controlar gastos, conferir mantimentos, contar escravos, e olhe lá... (Patriota, 2021, p. 39-40).

Na biblioteca, a espanar os livros, a personagem Rosário tudo observava, ouvia e folheava. Desse modo, aprendera 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 no relato híbrido de Patriota (2021) da dimensão violenta constituída em torno das crianças e das adolescentes mestiças escravizadas: a subalternização de suas identidades e a redução, minimização de sua intelectualização.

Desse modo, em um contexto decolonial, a figura de Rosário transcende a simplicidade de uma tarefa doméstica. Ela, inadvertidamente, envolvia-se em um ato de resistência e subversão. Seus olhos curiosos e ávidos percorriam as páginas dos livros a ela proibidos, desafiando a ordem estabelecida que reservava o conhecimento e a alfabetização apenas à elite colonialista.

O ato de espanar os livros simboliza uma revisão decolonial e necessária do passado, da historiografia oficializada. As mãos de Rosário, que removem a poeira acumulada pelo tempo nos livros, também revelam narrativas esquecidas e vozes silenciadas pelo colonialismo, cujas reminiscências ainda são vigentes na colonialidade que hoje vivemos. Esse processo de “limpeza” não é apenas físico, mas, também, simboliza e remete à necessária “descolonização das mentes, das identidades e do imaginário” (Fleck, 2023; 204; 2025). Rosário, ao se alfabetizar clandestinamente, reescreve sua própria existência, reivindicando o direito ao saber que lhe foi negado pela sociedade escravagista na qual o universo lhe inseriu.

Essa posição na escala do poder, exercido pelas mulheres da monarquia, exigia delas muito mais, assim, como também de outras mulheres das classes sociais mais abastadas. As princesas Isabel e Leopoldina, não eram, entre as mulheres, exceções, mas, sim, privilegiadas da elite, pois, se todas as mulheres/meninas tivessem acesso às condições necessárias de instrução como elas, todas poderiam agir dessa maneira. As “migalhas” dessas possibilidades levaram a protagonista, Rosário, da servidão ao exercício da docência ao ser alforriada, outra forma crítica de mostrar que o mínimo acesso à Educação poderia ter transformado essa sociedade em uma comunidade leitora, muito melhor preparada para um futuro menos estratificado. A materialização da elitização se efetuava na seleção ao Colégio Pedro II.

Segundo Mendonça, Lopes, Soares e Patroclo (2013), em *A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil*,

[a]o Colégio de Pedro II foi dado 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 civilizadores. Ou seja, tratava-se de uma instituição aristocrática, destinada a oferecer a cultura básica necessária às elites dirigentes – a “boa sociedade”, formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e de terras. Pretendia-se garantir a reprodução social, controlando tal formação por meio do processo de instrução-educação e fortalecendo o poder do Império sobre a formação do futuro cidadão (Mendonça; Lopes; Soares; Patroclo, 2013, p. 987).

Desse modo, o sistema educacional do Brasil Império reforçava e perpetuava as desigualdades sociais e étnicas oriundas da Colônia ao privilegiar na educação dos meninos

brancos os clássicos literários consagrados e os valores colonialistas. Esse currículo elitista excluía as classes trabalhadoras e privilegiava o acesso à Educação aos meninos brancos, descendentes dos colonizadores, enquanto marginalizava a população feminina, negra, autóctones e mestiça. A segregação por sexo e etnia refletia as estruturas patriarcais e coloniais que moldavam a sociedade à época, cuja dimensão educacional incluía, para os meninos brancos das classes abastadas, as possibilidades de aprender a

[...] ler, escrever, contar e crer por meio de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, História nacional, religião católica, apostólica e romana, por exemplo. Para as meninas, uma redução no campo da matemática e uma inclusão no campo da “ciência da casa”. Ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas (Gondra; Schueler, 2008, p. 54).

O relato híbrido não deixa de evidenciar que as princesas, Isabel e Leopoldina, eram capazes de cumprir, igualmente, com todas as prescrições estabelecidas para o sexo feminino – recato, submissão, castidade, dentre outras. Como herdeiras do trono, elas deveriam ter uma formação que lhes permitisse transitar no espaço público como boas anfitriãs, boas esposas e boas filhas. A exemplo de um desses valores – o recato, por exemplo, por meio da colonização do corpo, da sexualidade – está evidenciado no relato dado do ato de dançar das princesas. A fim de demonstrar isso na narrativa, seguimos com um fragmento:

[...] valsar que é bom, apenas de farra entre elas e Amandinha. Nunca com um jovem parceiro do sexo oposto, ainda que príncipesco. Se dissessem ao imperador que desperdiçavam a flor da idade, ouviam de volta: – Ser princesa tem um preço. Nada de movimento que lembrassem os do batuque ou parecessem provocantes. As umbigadas que o Benedito dava, arqueando as costas e estufando a pança naquela que dançasse com ele? Só se quisessem cair em desgraça e matar os pais de desgosto (Patriota, 2021, p. 64).

Conforme Mignolo (2010, p. 12), a matriz colonial do poder é sustentada por uma “estrutura complexa de níveis entrelaçados”, que engloba o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, da subjetividade e do conhecimento, do gênero e da sexualidade. Essa matriz colonial do poder – implementada durante os séculos de colonização do Brasil – manteve suas raízes fortes e produtivas durante o período Imperial, ao preservar, nesse período, todos os princípios morais, religiosos e políticos procedentes da Colônia, cultivados desde o berço pela família monárquica dos Braganças, que assumiu o poder no Brasil, sustentada pela elite burguesa, oriunda, igualmente, das vantagens da colonização.

A ação para ressignificarmos e rescrevermos narrativas colonialistas – dando voz a todas as Rosários que, ao longo dos séculos, desafiaram silenciosamente a hegemonia do Império, construindo, com suas ações, uma resistência resiliente e transformadora –, começa pela implementação de um processo de formação leitora literária decolonial em nossas escolas republicanas hodiernas. Ao permitir que essas narrativas emerjam da poeira do esquecimento, valorizamos as memórias e as lutas de gerações que buscaram uma sociedade mais justa e equitativa.

O relato híbrido aqui abordado revela que a personagem Rosário, envolvida com a materialidade dos livros que espanava, gostou dali e sentiu que ela, naquele ambiente, encontrava-se no lugar mais vantajoso possível em relação a todos os outros escravizados: estava no espaço do saber. Assim, verificamos que ela, gradativamente, constrói a sua formação leitora. A narradora revela parte desse processo, ao mencionar:

Passei a flanela em livros sem vestígios de poeira. Ventilei páginas sem rastros de traças. De vez em quando, arriscava espiar o governante de mãos pequenas e testa grande que lia absorto, sem se importar comigo nem me cobrar resultados, o que acabou por me deixar à vontade. Meninas de nove anos gostam de lidar com livros? Eu gostei [...]. Gostei por gostar (Patriota, 2021, p. 31).

Da tentativa de dar sentido a uma sequência de ações, a personagem começa a lançar interesse no que significavam as palavras escritas e, acompanhando as explicações que ouve dos professores das princesas, ela começa a decifrar os sentidos das palavras. Assim, ingressa no universo da leitura, habilidade e ferramenta que transforma seu futuro. Rosário, ao ser alforriada pela princesa Isabel no dia em que ela se casou e unida, também, a seu parceiro, Benedito, decide tornar-se, junto dele, professora das crianças de um quilombo.

Assim, o conhecimento, clandestinamente, adquirido ao longo do exercício de seu trabalho, torna-se via de futuras descolonizações de mentes, de identidades e de imaginários, como poderia ter sido, também, a construção da sociedade brasileira se o poder político houvesse dado condições igualitárias aos sujeitos para terem acesso à aprendizagem da leitura e da escrita desde o tempo da Colônia. Resta-nos, agora, buscar transformar essa realidade na República, pela implementação de um amplo projeto de formação leitora literária decolonial (Fleck, 2025) nas instituições públicas de hoje.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto permitiram evidenciar que a decolonialidade constitui-se como um horizonte teórico, político e pedagógico, indispensável para a compreensão crítica do passado colonial brasileiro e de suas permanências na contemporaneidade. Ao compreender a colonialidade como um sistema dinâmico de poder, que se reinventa e se perpetua para além do período histórico da colonização, reafirmamos a necessidade de práticas educativas e culturais, que operem como dispositivos de resistência e de transformação das mentes, das identidades e do imaginário social. Destacamos, nesse contexto, a possibilidade de uma formação leitora literária decolonial (Fleck, 2025), guiada pela leitura de narrativas híbridas críticas que, como a obra de Patriota (2021), revelam as camadas estratificadas de nossa sociedade.

Nesse contexto, a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, especialmente aquela que se apresenta sob a forma de narrativas híbridas de História e ficção com tendência crítica, revela-se um espaço privilegiado de intervenção decolonial. Ao revisitar acontecimentos históricos e personagens silenciadas ou marginalizadas pela historiografia tradicional, essas obras rompem com discursos hegemônicos, desnaturalizam hierarquias étnicas, sociais e epistemológicas e oferecem aos jovens leitores a possibilidade de contato com versões plurais do passado, narradas a partir de perspectivas outras que não as do colonizador.

Ao acessar narrativas que problematizam essas continuidades, o leitor em processo de formação é convidado a compreender as raízes históricas das opressões e, a partir disso, a projetar futuros outros, baseados na valorização da diversidade cultural, na pluralidade de saberes e na dignidade dos sujeitos historicamente subalternizados. Nesse sentido, a constituição de um leitor literário decolonial, conforme discutido, pressupõe o reconhecimento das permanências entre o passado colonial e as desigualdades estruturais do presente. Trata-se, portanto, de um percurso que ultrapassa o domínio estético e alcança dimensões éticas, políticas e sociais.

Por isso, por meio da obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, mostramos alguns dos motivos mais relevantes para a necessidade de uma formação leitora literária decolonial nas escolas republicanas do Brasil, porque reverberamos o entendimento em uma dimensão mais profunda: aquela que deixou sequelas, já que, nesse contexto, grande parte da população pobre é negra, sem acesso à Educação, à terra, a empregos decentes. Ao ler obras híbridas de História e ficção, como a de Patriota (2021), os

leitores defrontam-se com as causas de nossa estratificação social de forma clara e potencial: a negação ao acesso à Educação produziu uma sociedade não leitora, na qual esse poder está, até hoje, concentrado na mão das elites que exploram, atualmente, sob outras roupagens, as camadas proletárias, que são subalternizadas pelo poder econômico e cultural. Essa é, pois, uma das reminiscências do colonialismo na colonialidade atual.

A discussão é necessária. A escolarização das crianças não pode passar em branco, restrita aos privilegiados. Por isso, Rosário – como personagem metonímica que engloba características de todas as crianças e adolescentes escravizados do Brasil que não tiveram acesso à educação, por ser essa exclusiva aos meninos brancos do território, – encanta-nos e nos surpreende ao buscar a própria instrução. Ao espanar os livros, tira também a poeira dos olhos e dá sentido ao seu desejo de ser livre e dona de sua existência. Há, entre esses dois universos, um abismo, pois, enquanto Isabel e Leopoldina têm seus futuros planejados e traçados, Rosário deverá conquistar o seu. Vidas que seguem paralelas e que constituirão a sociedade futura do nosso país.

Por fim, reafirmamos que a leitura mediada dessas narrativas, por um docente já feito sujeito decolonial, realizadas no espaço escolar constitui-se em uma prática de resistência e descolonização fundamental. Ao inserir obras comprometidas com a crítica à colonialidade nos processos formativos, a Educação pode contribuir para romper com silêncios históricos, desafiar verdades cristalizadas e fomentar a construção de um imaginário mais justo e plural. Desse modo, a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira híbrida de História e ficção consolida-se como um instrumento potente na luta contínua pela decolonialidade, pela emancipação dos sujeitos e pela transformação das realidades marcadas, ainda hoje, pelas profundas raízes do colonialismo.

Referências:

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

CUGOANO, O. **Thoughts and sentiments on the evil of slavery**. London: [s.n.], 1787]. Acesso em: <https://archive.org/details/thoughtssentimen00cugo>. Acesso em: 17 dez. 2025.

DORADO MENDEZ, H. E.; FLECK, G. F. Projetos decoloniais na América Latina: o romance histórico latino-americano e a dupla descolonização epistemológica. **Nova Revista**

Amazônica, v. 10, n. 01, p. 125-139, jun. 2022. Disponível em: file:///D:/Documentos%20-%20Admin/Downloads/12763-41645-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

DUSSEL, E. Agenda para um diálogo Inter-filosófico Sul-Sul. **Revista Filosofazer**. v.1, n. 1. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 1994, p. 11-30.

DUSSEL, E. 1942: *El encubrimiento del otro*. Buenos Aires: Docencia, 2012.

FACCHINELLO, D. R. **Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasileira: as imagens de Dom Pedro I – entre a tradição e a criticidade, a desconstrução**. 362. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, 2025.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANT, C. C. S. **Fatos e atos da Independência do Brasil nas narrativas híbridas de História e ficção Infantil e Juvenil Brasileiras: vias às ressignificações do passado e à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental**. 368 f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

FLECK, G. F. **O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da História pela ficção**. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, G. F. Leituras de narrativas híbridas de História e ficção: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (Orgs.). **Narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023a, p. 13-61.

FLECK, G. F. A formação leitora na escola pública brasileira: dos desafios da Colônia aos impasses da Era Republicana. In: FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João, 2024a, p. 13-51. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras-leituras-vol-ii/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FLECK, G. F. *A formação do Leitor Literário Decolonial: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina*. v. I. Campinas/SP: Pontes, 2025. (Coleção Ensino de Literatura, Formação do Leitor e Decolonialidade: práticas de leituras decoloniais no espaço escolar).

FLECK, G. F; ZUCKI, R; SANTOS, V. P. **Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para o ensino de literatura no contexto escolar – vias à formação do leitor literário decolonial**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

KLOCK, A. M. **O romance histórico no contexto da nova narrativa latinoamericana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – Histórias da outra margem**. 2021. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5661>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1992

MENDONÇA, A. W. P. C; LOPES, I. G.; SOARES, J. C; PATROCLO, L. B. 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, W. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Trad. Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

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

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v.1, n.1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MIGNOLO, W. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, junho/2017b.

PATRIOTA, M. **Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres**. Ilustração VELOZO, Joana. Rio de Janeiro: editora Pallas, 2021.

SANTOS, V. P. **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**. 2023, 422 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 10 mar. 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 07 jan. 2026.

SANTOS, V. P; FLECK, G. F. **Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis no Brasil: vias à formação leitora decolonial**. Vol. I. Coleção Ressignificações do passado na Literatura híbrida infantil e juvenil brasileira – Vias à formação do leitor literário decolonial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/12/03164613/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf. Acesso em: 07 fev. 2026.

WAMAN, U. A. **Nova Crônica e Bom Governo**. Estados Unidos: Fondo de Cultura Económica USA, [1616] 1993.

VEGA, G. **Comentarios reales de los incas**. Lisboa: Officina de Pedro Crasbeeck, 1609.
Disponível em: <https://archive.org/details/comentarios-reales-de-los-incas/mode/2up>. Acesso em: 17 dez. 2025.