



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FALE
MESTRADO EM LETRAS (LITERATURA E PRÁTICAS CULTURAIS)



LARISSA GONÇALVES SOUZA

**A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE COMBATE
ÀS COLONIALIDADES NA OBRA *OUTROS CANTOS* (2016),
DE MARIA VALÉRIA REZENDE**

DOURADOS – MS

2026



LARISSA GONÇALVES SOUZA

**A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE COMBATE
ÀS COLONIALIDADES NA OBRA *OUTROS CANTOS* (2016),
DE MARIA VALÉRIA REZENDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados / Mestrado em Letras – Área de Concentração: Literatura e Práticas Culturais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da professora Dr.^a Leoné Astride Barzotto.

Área: Literatura e Práticas Culturais
Mestranda: Larissa Gonçalves Souza
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leoné Astride Barzotto

DOURADOS – MS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729p Souza, Larissa Gonçalves

A pedagogia decolonial como ferramenta de combate às colonialidades na obra Outros cantos (2016), de Maria Valéria Rezende [recurso eletrônico] / Larissa Gonçalves Souza. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Leoné Astride Barzotto.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026. Disponível no Repositório

Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Decolonialidade. 2. Pedagogia decolonial. 3. Saberes subalternos. 4. Outros cantos. 5. Maria Valéria Rezende. I. Barzotto, Leoné Astride. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Dr.a Leoné Astride Barzotto (Orientadora-UFGD/CNPq)

Dr.a Cíntia Santos Diallo (Membro Titular Externo/UEMS)

Dr. Tiago Marques Luiz (Membro Titular Interno/UFGD)

Dr. Renato Nésio Suttana (Membro Suplente Interno/UFGD)

Dr. Paulo Henrique Pressotto (Membro Suplente Externo/UEMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, pela oportunidade de encontrar um propósito muito bonito e significativo na minha profissão como professora e no desenvolvimento dessa dissertação como pesquisadora.

Agradeço, do fundo do meu coração, à minha orientadora Prof^a. Dr.^a Leoné Astride Barzotto por ser a minha inspiração como mulher, professora, pesquisadora, amiga, mãe e protetora dos animais, por ter me acolhido em um momento de fragilidade e desamparo e ter acreditado em mim, confiado nas minhas escolhas e guiado os meus passos nesse processo.

Agradeço às minhas amigas, impossível nomear cada uma delas, por todo o amor recebido e compartilhado, por serem a minha luz e a minha salvação, por me trazerem de volta quando me perdi de mim mesma, por me acompanharem até nos meus momentos de solidão e por acreditarem em mim muito mais do que eu fui capaz de acreditar.

Agradeço aos meus alunos, àqueles que em algum momento passaram pela minha sala de aula e que de alguma forma ajudaram na construção da profissional que eu sou hoje. Eles são o motivo maior de toda a minha dedicação e esforço em ser o melhor que eu posso ser.

Agradeço, por fim, aos membros da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FALE da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), docentes, técnicos e secretários, por todo o apoio prestado durante o Mestrado.

*Fisicamente, habitamos um espaço,
mas, sentimentalmente, somos
habitados por uma memória.
(Saramago, 2009)*

*O que a memória ama fica eterno.
(Prado, 1976)*

*O passado não reconhece o seu lugar:
está sempre presente.
(Quintana, 1973)*

GONÇALVES SOUZA, Larissa. **A pedagogia decolonial como ferramenta de combate às colonialidades na obra *Outros cantos* (2016), de Maria Valéria Rezende**. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras - Literatura e Práticas Culturais) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFGD, Dourados-MS.

RESUMO: Dentro dos estudos decoloniais, já é consolidado o conhecimento acerca das estratégias de dominação utilizadas no período colonial na América Latina, como sendo as *colonialidades do poder, do saber e do ser* (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2022) e que se sustentam ainda hoje com a modernidade e o modelo de vida capitalista. Sabe-se também que uma resposta efetiva ao combate a tais colonialidades é o *pensamento liminar* (Mignolo, 2003), promovendo um reconhecimento dos saberes das margens e colocando-os como protagonistas no desenvolvimento intelectual latino-americano. Outro passo percorrido nesse trajeto dos estudos decoloniais é a legitimação da pedagogia decolonial como auxílio no enfrentamento das colonialidades. Nessa conjuntura, questiona-se os caminhos e os métodos que contemplem a efetivação da pedagogia decolonial que possui o papel de combate posto acima. À vista disso, encontra-se na obra *Outros cantos* (2016), de Maria Valéria Rezende, um exemplo a ser analisado de percurso de abandono de pensamentos coloniais alcançando a pedagogia decolonial nas suas vivências cotidianas. Portanto, o objetivo desse projeto é analisar o processo de desconstrução percorrido pela narradora-protagonista do romance ao abandonar traços da colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio da valorização das epistemologias do sertão, pela prática de uma pedagogia decolonial presente na tessitura literária. Para tanto, a pesquisa seguirá a metodologia descritivo-explicativa e analisará os elementos da narrativa que sustentam a *diegese* da obra por meio, principalmente, dos aspectos memorialístico, autoficcional e viático, bem como os demais procedimentos utilizados pela autora na construção do romance, e analisará o processo de desconstrução percorrido pela narradora-protagonista, examinando os caminhos por ela percorridos que direcionam à uma prática educadora que valoriza os saberes do sertão. Apoiar-se-á nas teorias da decolonialidade de Anibal Quijano (2005), Walter Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2022) e nas teorias sobre os estudos da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2013) bell hooks (2013) e Paulo Freire (1987).

Palavras-chave: Decolonialidade. Pedagogia decolonial. Saberes subalternos. *Outros Cantos*. Maria Valéria Rezende.

GONÇALVES SOUZA, Larissa. **A pedagogia decolonial como ferramenta de combate às colonialidades na obra *Outros cantos* (2016), de Maria Valéria Rezende**. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras - Literatura e Práticas Culturais) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFGD, Dourados-MS.

ABSTRACT: Within decolonial studies, knowledge is already well established regarding the strategies of domination used during the colonial period in Latin America—namely, the colonialities of power, knowledge, and being (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2022)—which continue to persist today through modernity and the capitalist way of life. It is also known that an effective response to combating such colonialities lies in border thinking (Mignolo, 2003), which promotes the recognition of knowledge from the margins and places it at the forefront of Latin American intellectual development. Another step taken along this path of decolonial studies is the legitimization of decolonial pedagogy as a tool for confronting these colonialities. In this context, questions arise concerning the ways and methods that can enable the realization of a decolonial pedagogy that fulfills this critical role of resistance. In this regard, Maria Valéria Rezende's novel *Outros Cantos* (2016) offers an example to be analyzed as a journey of abandoning colonial modes of thought, ultimately achieving a decolonial pedagogy through everyday experiences. Therefore, the objective of this project is to analyze the process of deconstruction undertaken by the narrator-protagonist as she moves away from the colonialities of power, knowledge, and being, through the valorization of the epistemologies of the sertão, by practicing a decolonial pedagogy embedded in the literary fabric of the narrative. To achieve this, the research will follow a descriptive-explanatory methodology and will analyze the narrative elements that sustain the diegesis of the novel—particularly the memorialistic aspect, autofiction and viatic—as well as other literary strategies used by the author in the construction of the work. It will also examine the narrator-protagonist's process of deconstruction, exploring the paths she follows toward an educational practice that values the knowledge of the sertão. The analysis will be grounded in the decolonial theories of Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2003) and Maldonado-Torres (2022) as well as in the theories on decolonial pedagogy developed by Catherine Walsh (2013), bell hooks (2013) and Paulo Freire (1987).

Keywords: Decoloniality. Decolonial pedagogy. Subaltern knowledge. *Outros Cantos*. Maria Valéria Rezende.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	15
1.1 Um canto da Paraíba	15
1.2 As Marias: similaridades entre a escritora e a personagem valeriana	25
1.3 As costuras da memória	32
CAPÍTULO II	47
2.1 A invasão portuguesa e a formação da identidade brasileira	47
2.2 Os eventos que culminaram na consolidação dos Estudos Decoloniais	49
2.3 Aquilo que aprendemos com nossos antecessores	54
2.4 O caminho a ser trilhado	62
CAPÍTULO III	75
3.1 Maria: um outro que chega à Olho d'água	78
3.2 O sertão também nos ensina: uma pedagogia decolonial	95
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS	117

– INTRODUÇÃO –

Para iniciar esta dissertação, a primeira consideração a ser feita sobre este trabalho é também a mais importante: *como foi o processo de escolha do objeto de pesquisa analisado neste mestrado* (e para esse sucinto relato, peço licença para escrever em primeira pessoa do singular, pois trata-se de uma experiência individual). Após ingressar no programa de Pós-graduação em Letras, com um projeto aprovado no processo seletivo, tive que trocar de orientação e, não sendo possível dar continuidade ao projeto inicialmente adotado, precisei também elaborar uma nova proposta em uma outra linha de pesquisa, diferente do que eu havia planejado desenvolver. Essa transição custou tempo para adaptar o meu olhar crítico e analítico aos novos conceitos discutidos, aos teóricos embasados, e à própria abordagem da obra literária, diferente dos meus últimos estudos.

Não julgo que precisei “começar do zero” um novo projeto de pesquisa, pois somos formados por toda a nossa trajetória acadêmica e pessoal que alicerçam cada passo caminhado. Mas surge o questionamento: *por onde começar?* Entre tantas possibilidades que a Literatura nos oferece de material de análise e entre tantos caminhos teóricos disponíveis para construir uma interpretação sobre as narrativas – mesmo seguindo como referência o alinhamento à linha de pesquisa do programa –, a escolha se torna ainda mais difícil, pois ela representa também um recorte e, logo, uma exclusão de todo o resto que não esteja contemplado na pesquisa. Apesar disso, acreditando que tal delineamento não é prejudicial e muito menos definitivo, pois carregamos todo esse acervo que intrinsecamente nos compõem, a seleção se torna menos penosa e o processo de “começar do zero” se mostrou uma possibilidade de elaborar uma pesquisa com a qual eu me identificasse genuinamente.

O processo definido para essa etapa foi a *curadoria de livros*. O primeiro passo para a escolha do *corpus* da pesquisa foi a leitura da reportagem publicada no site *Amora livros*, intitulada *40 escritoras brasileiras contemporâneas*¹, que apresenta uma diversidade de mulheres, temas e abordagens presentes no atual cenário literário brasileiro. Com a leitura, realizei uma primeira seleção a partir das informações básicas das autoras, das suas obras publicadas e dos assuntos abordados, usando como critério a minha afinidade e o meu interesse nos assuntos. A reportagem apresenta de antemão nomes renomados e com destaque no meio, por isso foi possível permitir e utilizar critérios menos rígidos para as próximas etapas. Como

¹ A reportagem está disponível em: <https://www.amoralivros.com.br/post/escritoras-brasileiras-contemporaneas>. Acesso em: 05 mar. 2025.

resultado, eliminei metade dos nomes citados. No entanto, no passo seguinte, esse número aumentou consideravelmente, pois, ao listar as obras publicadas das escritoras selecionadas, atingi o número de 51 livros para realizar uma nova seleção.

Com essa segunda lista, procurei a sinopse e os resumos de todas essas obras, ao mesmo tempo em que excluía aquelas que não me despertavam o interesse ou que não correspondiam às minhas expectativas acadêmicas naquele momento. Ainda, realizei uma nova lista, dessa vez ordenando de acordo com as narrativas que mais me chamavam a atenção, finalizando o processo de curadoria com 21 obras possíveis de análise. Em um mundo ideal, eu faria a leitura completa de todas essas obras para, então, decidir qual faria parte da minha pesquisa. Mas, no nosso mundo real, com um programa de pós-graduação em nível de mestrado com duração de vinte e quatro meses, o plano foi outro.

Seguindo a lista organizada a partir da leitura dos resumos das obras e, por meio de um critério subjetivo e pessoal para tal disposição, a intenção era ler o primeiro livro e se não correspondesse aos meus objetivos passar para a leitura do segundo e assim em diante, até encontrar aquele que seria analisado. Escrevo “critério subjetivo e pessoal” porque não foram elencadas especificações restritivas nessa busca. No entanto, os adjetivos acima não devem ser interpretados como falta de criticidade, pois o nosso olhar é composto por todas as nossas experiências teóricas, de leitura, de análise, e direciona a nossa atenção para aquilo que dialoga com a formação que construímos. Por motivos ainda desconhecidos, só precisei ler a primeira obra da lista, *Outros cantos* (2016), de Maria Valéria Rezende. A primeira obra listada por afinidade foi, também, a obra que desde a primeira leitura me arrebatou para uma narrativa que ansiava ser esmiuçada, ao mesmo tempo em que dialogava comigo em determinados aspectos que até então eu não compreendia.

Mesmo assim, destaco um trecho do livro como tentativa de exemplificar o processo de conexão com a obra:

Quanto mais me dedicava a aprender, compreender e ensinar, mais percebia quão longo seria o caminho, mas eu queria, sim, ficar ali, cumprindo o papel que me deram eles de lhes contar histórias, ou o que me tinham dado os companheiros, de mudar a História, sob a máscara da professora que o governo mandou para ensinar gente grande a ler, livro nenhum por enquanto, todos os livros do mundo um dia, depois, e esperando chegarem a hora e os sinais da possibilidade de mudar o que produzia tantas dores, sem perder, porém, o que era só beleza (Rezende, 2016, p. 144).

Assumir a decisão de analisar essa obra implicou conjuntamente em assumir a responsabilidade de refletir sobre a escrita de uma comunidade específica da qual eu nunca

estive mais longe. Não eram apenas os quilômetros de distância que nos separavam, mas também as vivências, as tradições, a linguagem que nos tornavam muito mais diferentes do que semelhantes. O questionamento “*como falar de uma obra tão externa a mim se torna possível e coerente*” incomodou a consciência por um tempo. As diferenças pareciam muito mais barreiras do que caminhos a serem trilhados.

O método viável para superar essa insegurança foi observar as semelhanças que são possíveis de serem encontradas. Alguns meses após a escolha do livro para a pesquisa, precisei me mudar de cidade, saindo de Dourados, no Mato Grosso do Sul, onde ingressei na pós-graduação, para assumir um concurso público na prefeitura municipal de Nova Andradina, no interior do mesmo estado, minha cidade natal. O que eu não esperava era que a vaga a ser preenchida era em uma comunidade rural para lecionar no ensino fundamental, anos iniciais e finais. De alguma forma, enxerguei-me muito mais próxima do meu objeto de pesquisa, pois, assim como Maria, a narradora-protagonista da história valeriana, eu também era/sou uma educadora chegando em uma comunidade pequena e afastada com as suas próprias tradições e narrativas a serem contadas, com um vasto repertório a ser adaptado e contextualizado para aquela realidade específica. A minha jornada como educadora estava só começando, enquanto a de Maria teve seu desfecho ao findar do livro, consistindo na temática desta pesquisa.

Antes mesmo dessa aproximação entre a ficção de Rezende e a minha realidade enquanto pesquisadora e professora da educação básica, a investigação que objetivamos realizar com o livro propunha responder ao problema “*quais meios nos permitem combater as colonialidades?*”. Para tanto, analisamos a trajetória da narradora-protagonista que exemplificou e vivenciou um combate às colonialidades do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2022), com a valorização das epistemologias do sertão e por meio do pensamento liminar (Mignolo, 2003) e pela prática de uma pedagogia decolonial presente na tessitura literária da obra (Walsh, 2013). O nosso objetivo foi alcançado descrevendo o processo de desconstrução da personagem protagonista ao abandonar pensamentos coloniais passando a uma postura decolonial e, por fim, analisando a prática pedagógica decolonial como ferramenta de resistência às colonialidades.

A metodologia selecionada para alcançar tais objetivos possui caráter qualitativo descritivo-explicativo, pois essas pesquisas buscam “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2002, p. 42), em conformidade com os objetivos da pesquisa que visam a descrição, explicação e interpretação dos elementos selecionados e analisados na obra.

Dessa forma, a pesquisa começou com a realização de um levantamento bibliográfico a respeito das temáticas selecionadas, iniciando pela análise dos elementos da narrativa que sustentam a *diegese* da obra por meio, principalmente, dos aspectos memorialístico e da autoficção, bem como os demais procedimentos utilizados pela autora na construção do romance. Nesse momento da pesquisa, deparamo-nos com as teorias da literatura de viagem, as quais expandiram a nossa visão do romance valeriano, tema incorporado em nosso texto. Em seguida, passamos para o levantamento bibliográfico das teorias decoloniais, das epistemologias das margens e da pedagogia decolonial que auxiliaram na compreensão e interpretação do livro.

No momento seguinte, a partir dos estudos bibliográficos, fizemos a compreensão e análise do processo de desconstrução percorrido pela narradora-protagonista do romance, examinando os caminhos por ela percorridos que direcionam à uma prática educadora que valoriza os saberes do sertão. E, por fim, as descobertas que foram realizadas nas etapas anteriores foram analisadas, em uma abordagem dialética, pois, segundo Candido (2006):

Sabemos que a integridade da obra (...) só podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteados pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (Candido, 2006).

A utilização da abordagem dialética proposta por Candido (2006) finalizou as etapas do projeto contribuindo, dessa maneira, para o avanço das discussões das pedagogias decoloniais, relacionando-se com a atuação docente que visa à uma prática de valorização dos novos saberes. A relevância desta proposta se justifica na contribuição deste estudo para a ampliação e continuação das discussões sobre a importância da pedagogia decolonial como ferramenta no enfrentamento às colonialidades e em possíveis percursos que levam à valorização dos saberes marginalizados. Estando inserida nos debates dos Estudos Culturais, esperamos oferecer novos e significativos passos para caminhar a trajetória de possibilidades outras além das impostas pelas colonialidades, visando a formação de uma conduta relevante frente às imposições coloniais. Esperamos, ainda, somar aos estudos de Literatura brasileira contemporânea, ofertando material de análise de obras do cenário literário atual, suas significações e seus diálogos com a sociedade vigente.

Com todo o material de análise encontrado em *Outros cantos* (2016), nos detemos em analisar a obra em conformidade com a temática apresentada acima e para isso organizamos esta dissertação abordando os elementos da narrativa do romance que são substanciais para a construção da *diegese*, apoiando-nos em Reuter (2002) que iluminou o nosso olhar para as estratégias narrativas empregadas pela autora. Ainda na parte estrutural da obra, optamos por destacar os aspectos memorialístico e autoficcional por meio dos teóricos Paul Ricouer (1985) e Pajolla (2017) e outros, considerando que esses dois aspectos são primordiais para a narrativa valeriana.

No segundo capítulo, resgatamos a trajetória dos Estudos Culturais, compreendendo o seu percurso histórico e acadêmico, consolidando conceitos-chaves elementares para a discussão proposta nesta dissertação, destacando as colonialidades pelos teóricos Quijano (2005), Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2022), o pensamento liminar de Mignolo (2003) e as pedagogias decoloniais com a autora Catherine Walsh (2013).

O terceiro e último capítulo recorre aos estudos produzidos por Paulo Freire (1970) e por bell hooks (2013) que ampliaram as discussões acerca da prática pedagógica, a atuação docente e sobre o trabalho de educadora no período de alfabetização de adultos com a técnica MOBREAL, para então apresentar a nossa interpretação da obra, analisando o processo de desconstrução da narradora-protagonista Maria, o seu estado inicial ao chegar à comunidade interiorana, as vidas e os saberes subalternos que foram descobertos na sua jornada, a passagem para uma postura desconstruída até a chegada à uma pedagogia decolonial de enfrentamento aos problemas observados na comunidade.

Acreditamos que com tal organização textual conseguimos vislumbrar os aspectos selecionados para analisar a obra por meio de um caminho argumentativo que permite ao leitor compreender os passos da narradora-protagonista, o seu processo de desconstrução dos costumes colonialistas e a consolidação de uma postura decolonial.

– CAPÍTULO I –

Neste primeiro capítulo, acreditamos ser essencial apresentar a autora, contextualizar a obra *Outros cantos* (2016), expor uma análise inicial e discorrer sobre três temáticas basilares da narrativa – literatura de viagem, memorialística e autoficcional – por dois motivos: a) o contexto sociocultural que a obra abrange é relevante para essa análise, pois por meio da sua compreensão conseguimos melhor aprofundar a nossa investigação a respeito da conjuntura na qual a obra está inserida e como isso impacta na construção da *diegese*, o que será abordado neste primeiro subitem; b) aspectos da vida pessoal de Maria Valéria Rezende reverberam explicitamente no romance e tais encontros não devem ser ignorados, por isso, destacamos as semelhanças e as diferenças entre a vida da escritora e suas efetivas correspondências na narrativa, analisando a escolha dessa transferência por meio das teorias da memória e da autoficção, assuntos apresentados nos subitens seguintes.

1.1 Um canto da Paraíba

Em primeiro lugar, é importante desde já delimitarmos a forma como enxergamos a obra em relação a sua estrutura. *Outros cantos* (2016) é uma literatura de viagem, memorialística e autoficcional. Por hora, explicaremos brevemente as três definições que escolhemos para caracterizar o romance, mas esses aspectos serão amplamente explorados ao longo da dissertação.

Consideramos o romance como uma literatura de viagem porque duas viagens são realizadas: a primeira ocorreu no passado quando Maria chegou em Olho d'água para atuar como professora, inserindo-se na comunidade local e com ela compartilhando momentos por um curto período; a segunda viagem acontece no presente da narrativa, sem chegar ao seu destino, acompanhamos apenas o trajeto que Maria realiza dentro do ônibus. Se formos considerar os outros tipos de viagem possíveis – inclusive as viagens não literais – conseguiríamos ampliar ainda mais os deslocamentos na obra literária. Tal discussão será debatida no terceiro capítulo.

O segundo aspecto que usamos para denominar a obra valeriana é memorialístico porque durante a viagem de ônibus a narradora aproveita desse momento para relembrar a sua trajetória de vida, especialmente, o curto período em que esteve na região paraibana quatro décadas atrás. Por conseguinte, a narrativa ganha uma temporalidade múltipla ao mesclar os tempos presente e passado. Mais do que isso, pois são diversos os momentos do passado que

são lembrados, períodos da adolescência, da viagem à Argélia, mas, acima de tudo, o período em que esteve no interior da Paraíba.

Por fim, afirmamos que a narrativa é autoficcional porque identificamos similaridades entre a narradora-protagonista Maria com a própria vida da autora Maria Valéria Rezende. Além do narrador homônimo no romance, outras informações se correspondem, como: a profissão de ambas as Marias e a região de atuação como educadora social. Em contrapartida, histórias pessoais da autora que não são de conhecimento público não podem ter a sua relação atestada com episódios descritos na narrativa. Cabe a nós identificar as proximidades e os distanciamentos entre as Marias analisadas e respeitar o pacto autoficcional estabelecido entre autor e leitor.

Ao nosso ver, são essas três características – literatura de viagem, memorialística e autoficcional – que sustentam a obra valeriana aqui analisada. É por meio dessa estrutura que Maria Valéria Rezende organiza o romance possibilitando explorar outros temas de forma mais acentuada. Por isso, nesse primeiro capítulo analisamos os elementos superficiais e externos da obra, com o propósito de, nos capítulos seguintes, aprofundar nas temáticas que selecionamos para o nosso estudo.

Iniciando a apresentação da autora, é importante reconhecer o seu destaque no cenário literário brasileiro contemporâneo. Conseguimos observar esse fato, pois a escritora Maria Valéria Rezende (1942-), que desde a sua primeira publicação em 2001, vem acumulando os mais prestigiados prêmios literários, como o Prêmio Jabuti, na categoria Romance, em 2015, pelo livro *Quarenta Dias* (2014) e o Prêmio *Casa de Las Américas*, dois anos depois, na categoria Literatura Brasileira pela obra *Outros cantos* (2016).

Esse mesmo livro ficou em terceiro lugar no Prêmio Jabuti, em 2017, na categoria Melhor livro de romance do ano; e foi o grande vencedor da categoria Melhor livro de romance do ano, também em 2017, do Prêmio São Paulo de Literatura. Mais recentemente, a autora ganhou o Prêmio da Biblioteca Nacional, em 2024, na categoria Conto pela obra *Toda palavra dá samba* (2023).

Durante a escolha do livro como objeto de estudo desse mestrado, procuramos pelo nome do romance juntamente com o nome da autora, no acervo de dissertações e teses no catálogo do CAPES, e encontramos doze produções como resultado dessa busca, que serão apresentadas por ordem cronológica de publicação². A primeira, publicada em 2018, é uma

² O resultado da pesquisa no catálogo de dissertações e teses do CAPES apresenta as publicações por ordem alfabética dos pesquisadores. A nossa última atualização ocorreu em 03 mar. 2026. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

dissertação em Letras-Estudos Literários e analisou a representação feminina em *Outros cantos* (2016)³. A segunda publicação, em 2019, é uma tese em Literatura que estudou nas obras *Outros cantos* (2016) e *Vasto mundo* (2001) o empoderamento feminino por meio do trabalho⁴. O terceiro trabalho publicado ocorreu também em 2019, mas em um doutorado em Educação, investigando em *Outros cantos* (2016) a jornada de uma educadora popular⁵.

O quarto resultado da pesquisa é uma produção de mestrado em História, analisando as memórias da autora em alguns de seus livros⁶. A quinta publicação é uma dissertação em Letras sobre memória, viagem e imagem no romance⁷. Já a sexta produção é de mestrado em Estudos de Linguagem, e estudou fabulação em duas obras valerianas⁸. O sétimo resultado é de um doutorado em Teoria e História Literária que analisou a ditadura militar em diversos romances, entre eles *Outros cantos* (2016)⁹. Todos os trabalhos mencionados nesse parágrafo foram publicados no ano de 2021.

O oitavo trabalho encontrado é uma dissertação em Letras, publicado em 2022, mas que analisou outra obra valeriana, *Quarenta dias* (2014)¹⁰. Como nono resultado, encontramos uma tese em Letras, publicada também em 2022, que investigou os temas corpos e territórios pelo sertão analisando diversos romances nacionais publicados ao longo do tempo¹¹. No décimo resultado está outra tese em Letras, publicada em 2023, relacionando a escrita de mulheres e a ditadura, e utilizou a obra *Outros cantos* (2016) no seu *corpus* de análise, juntamente com outros romances¹². Como penúltimo resultado está a dissertação em Estudos Literários, publicada em 2023, que estudou a narração no referido romance valeriano¹³. Por fim, o último resultado da pesquisa, publicado em 2024, é uma dissertação em Literatura e Interculturalidade e analisa o romance valeriano juntamente com a obra *Volto semana que vem* (2015), de Maria Pilla por uma perspectiva do protagonismo feminino¹⁴.

Com todos os resultados apresentados, observamos que a obra valeriana rompe as barreiras dos Estudos Literários, sendo analisada por outras áreas, como Educação e História. Além disso, constatamos uma variedade de abordagens e temas possíveis para o romance

³ Autor(a): Juliana Silveira Paiva, da Universidade Estadual de Montes Claros.

⁴ Autor(a): Gecielli Estefania Fritzen, da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁵ Autor(a): Kedna Karla Ferreira da Silva, da Universidade Federal da Paraíba.

⁶ Autor(a): Velbiane Luzia da Silva Chaves, da Universidade Federal de Campina Grande.

⁷ Autor(a): Isabela Rodrigues Lobo, da Universidade Federal de Ouro Preto.

⁸ Autor(a): Adriana Aleixo Neto, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

⁹ Autor(a): Lua Gill da Cruz, da Universidade Estadual de Campinas.

¹⁰ Autor(a): Raifran Silene Souza da Silva, da Universidade Federal do Amazonas.

¹¹ Autor(a): Mayara Alexandre Costa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹² Autor(a): Janaina Buchweitz e Silva, da Universidade Federal de Pelotas.

¹³ Autor(a): Laura Saconato Tadeu, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara).

¹⁴ Autor(a): Simone Caetano de Melo, da Universidade Estadual da Paraíba.

valeriano, o que indica um vasto e profícuo material de análise que ele oferece. Mesmo com as publicações realizadas até o momento, ainda há muito a ser estudado nessa obra.

Neste parágrafo, tentaremos resumir os aspectos principais do enredo com o objetivo de melhor conduzir a nossa análise e de não prejudicar o leitor que desconhece a narrativa. As informações aqui elencadas serão constantemente retomadas durante a nossa exposição. Em *Outros cantos* (2016) acompanhamos a narradora-personagem Maria que está realizando uma viagem de ônibus para o interior da Paraíba. Durante o deslocamento, a personagem aproveita o tempo ocioso para relembrar, principalmente, a primeira vez que esteve no sertão paraibano, quarenta anos atrás, em Olho d'água, e ainda outros momentos da sua vida. Dessa forma, a narrativa é construída com essa alternância de tempo narrativo. Enquanto Maria relembra o próprio passado, ela descreve as experiências, amizades, amores, desafios, a sua vivência naquela região e também tece reflexões sobre a própria vida e elabora comparações observadas naquele local. A personagem chegou ao sertão para trabalhar como educadora social, mas encontrou diversos empecilhos que impossibilitaram a sua atuação efetiva. A viagem de ônibus não chega ao fim, mas o romance encerra com o término da estadia da personagem em Olho d'água.

Em uma primeira leitura do romance, foi pensado que a comunidade localizada em Olho d'água corresponderia a um lugar fictício, existindo apenas dentro da narrativa. Mas, logo no início das pesquisas, evidenciamos a sua veracidade, ou seja, o local existe. Não encontramos registros da passagem da escritora pela cidade escolhida para o romance. No entanto, dada a proximidade entre Guarabira (cidade da qual temos registro de atuação da educadora) e Olho d'água, não descartamos a possibilidade de Rezende também ter estado, passado ou conhecido a região olho-daguense.

A ambientação escolhida para a construção da narrativa impacta significativamente na interpretação elaborada. Segundo Reuter,

Os lugares vão primeiramente *definir a fixação realista ou não realista* da história. Assim, eles podem ancorar a narrativa no real, produzindo a impressão de que refletem o não-texto. Será esse o caso quando o texto receber indicações precisas correspondentes ao nosso universo, sustentadas, se possível, pelas descrições detalhadas e pelos elementos típicos, tudo isso remetendo a um saber cultural assinalável fora do romance (na realidade, nos guias, nos mapas). Os lugares participam, então, com outros procedimentos [...] para a construção do *efeito real* (acreditamos na existência desse universo e chegamos a “vê-lo”) (2002, p. 52, grifo do autor).

Dessa maneira, a identificação da comunidade se dá não apenas pelo seu reconhecimento territorial nos mapas, mas, principalmente, pelas descrições ambientais, culturais e locais que formam no imaginário do leitor o espaço onde a narrativa ocupa e se desenvolve. Além disso, todo o detalhamento da cidade torna-se importante porque revela para nós significados outros que são intrínsecos às pessoas daquele lugar, mas desconhecidos e ansiando ser interpretados pelos de fora dali.

Ainda de acordo com Reuter, a ambientação da narrativa também pode exercer outras funções, como: “descrever o personagem por metonímia; descrever a pessoa por metáfora; anunciar de maneira indireta a sequência dos acontecimentos; estruturar os grupos de personagens; marcar etapas na vida e nas ações; facilitar ou dificultar a ação” (2002, p. 54-55).

A partir desses tópicos, identificamos que o espaço do romance assume a primeira e a última função que, como explica o teórico, “o lugar onde ele vive e a maneira como ele mora indicam, em consequência, o que ele é” e “os lugares permitem ou não as ações [...]; dão forma às ações [...] e elas mesmas se tornam auxiliares ou opostas [...]”, respectivamente (Reuter, 2022, p. 54-55).

Observamos esses aspectos na narrativa, pois, as características de rigidez e seca não se limitam à descrição do espaço, mas, também, são características observadas em alguns personagens, como narrado no trecho:

Um bando de meninos me espreitava. Nos peitos, o teclado perfeito das costelas expostas; nas costas, saliências pontiagudas, duros cotos de asas cortadas antes mesmo de que vissem a luz por primeira vez. Nus vieram ao mundo e nele permaneciam, quase nus e inocentes, não por serem incapazes de fazer o mal, mas por serem ignorantes do mal que lhes podia ser feito (Rezende, 2016, p. 15).

Enquanto isso, notamos que, por se encontrar em Olho d’água, a realidade da cidade dificultava a ação docente da personagem, uma vez que não oferecia os recursos necessários para o funcionamento de uma escola, sem uma estrutura física, sem materiais didáticos, sem incentivos políticos e sociais para o estabelecimento da instituição educacional e, sobretudo, pelo “Dono” do lugar que se beneficiava com a falta de educação da população.

Ao fim do primeiro dia da personagem na comunidade olho-daguense, ela descreve o lugar da seguinte forma:

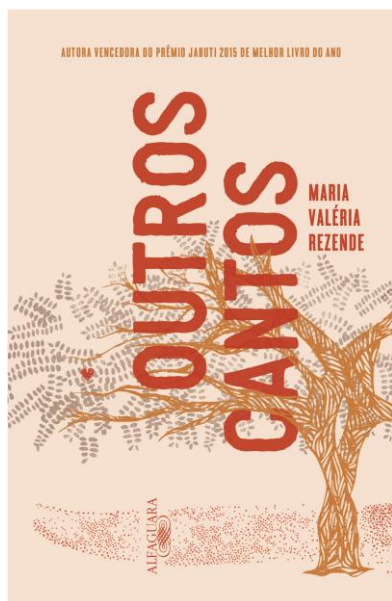
[...] as poucas casas brancas, de janelas e portas fechadas, agarradas umas às outras, mortas de medo do imenso e árido espaço à sua volta. Entre elas, a rua larga de areia branca e salgada, mais salina que sertão, esparsas algarobas

quase transparentes, insistindo em dizerem-se verdes naquele cenário branco e cinzento (Rezende, 2016, p. 11).

A descrição que a narradora faz da cidade apresenta ao leitor um ambiente espaçoso, pouco ocupado, arenoso e seco. Em diversas passagens, Maria relata dificuldades em andar naquele chão, como também em se adaptar ao calor excessivo, juntamente com a escassez de alimentos e água, que eram sempre limitados. A imagem detalhada das algarobas é interessante, pois, está presente tanto na capa do livro, como é uma figura recorrente e muito significativa para a narrativa. Algaroba é uma espécie vegetal arbórea que se espalhou pelo nordeste brasileiro e por necessitar de pouca água adaptou-se bem às condições semiáridas da região.

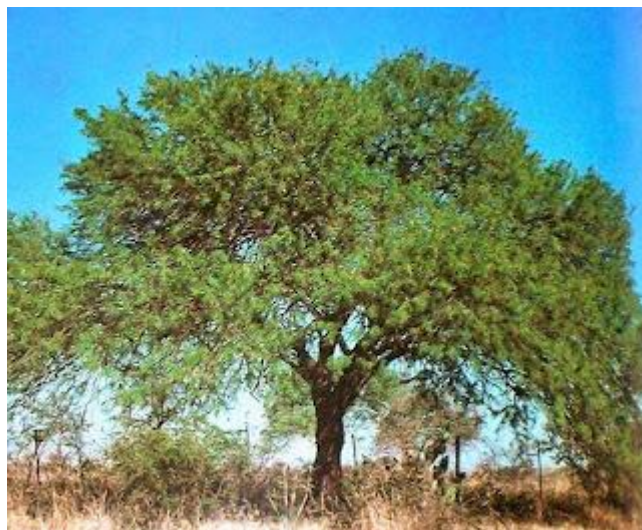
Nas imagens abaixo, incluímos a capa do livro e ao lado uma foto de uma algaroba.

Figura 1 – Capa de Outros cantos (2016)



Fonte: Estúdio Bogotá (2016).

Figura 2 – Exemplo de algaroba



Fonte: Blog Fazenda Eldorado. Disponível em: <https://fazendaelldorado.blogspot.com/2012/04/algaroba.html>. Acesso em: 30 ago. 2025.

A árvore algaroba era o ponto de encontro da comunidade para partilhar momentos cotidianos. Era debaixo da árvore que as pessoas se encontravam para cantar após terminar os afazeres do dia, para contar histórias ou apenas para passar o tempo na companhia uns dos outros.

Naquele antigo canto de mundo, sem fios e lâmpadas elétricas, o escuro da noite apagava quase tudo cá embaixo, mas acendia uma multidão de estrelas como só se veem nos desertos ou em alto-mar. O calor demorava a dissipar-se, impossível enfiar-me logo dentro de casa e dormir. Em cada boca de noite, confortados pela macaxeira e aquele café matuto, mistura de sei lá quais grãos, os candeeiros já apagados por necessária economia de combustível,

sentávamo-nos, quase todos os adultos, sob a mais ampla das algarobas. Havia histórias que se contavam e recontavam em prosa e verso, cantavam-se os acontecimentos do dia em redondilhas compostas de repente, métrica e rimas perfeitas. À nossa volta mais ouvíamos do que víamos a criançada entretida em correrias e brincadeiras, seu chilrear, às vezes miados, latidos ou mugidos, um que outro grito, uma que outra cantiga nos envolviam numa manta de segurança: estava tudo em paz (Rezende, 2016, p. 29-30).

O encontro debaixo da algaroba era diário, já fazia parte da rotina das pessoas terminar o jantar e, antes de se recolher, sentar para partilhar a vida por meio da forma mais pura de Literatura, aquela que surge na espontaneidade da vida entre rimas e melodias. Esses momentos apaziguavam a dureza do trabalho diurno e refrescavam o corpo do calor excessivo, enfim, era onde a paz se manifestava.

Em complemento à análise da capa do livro, a escolha da cor vermelha é consonante com a descrição que a narradora apresenta de Olho d'água. Diversas vezes aparece na narrativa a cor vermelha para descrever uma paisagem ou um cenário, como no trecho “De quem, se vejo apenas uma estrada vazia, apagando-se à medida que escurece o vermelho do sol posto?” (Rezende, 2016, p. 13), ou ainda em “O vermelho do céu da véspera, última cor a tocar meus olhos, antes da treva da noite e do branco incandescente do sol de verão sertanejo, quase a me cegar [...]” (idem, p. 17). Além dessas citações, a cor vermelha aparece em outros contextos no romance para além das paisagens naturais.

Outro elemento que destacamos nessa análise prévia da obra valeriana é a utilização da palavra *canto*, presente tanto no título da obra, mas, principalmente, pela ampla utilização ambígua que é apresentada ao longo das páginas, explorando algumas acepções do verbete e produzindo efeito curioso sobre o texto. A palavra *canto* aparece na obra valeriana expressando, majoritariamente, dois sentidos distintos para o texto. De acordo com o dicionário *on-line* Aulete, a primeira acepção dessa entrada é classificada como um substantivo masculino, significando:

1. Lugar onde se encontram dois lados ou paredes, ou duas linhas, bordas ou superfícies convergentes; ÂNGULO; QUINA: canto da página; canto da boca.
2. A área próxima ao ponto em que se encontram linhas, lados, paredes etc.: Pôs a mesinha no canto do quarto.
3. Recanto, local afastado: Nunca foi para aqueles cantos.
4. Lugar onde se encontram dois lados ou paredes, ou duas linhas, bordas ou superfícies convergentes: Não gosta de sair de seu canto.

5. Lugar indeterminado, não conhecido, ou difícil de encontrar: Deve estar em algum canto. [...] ¹⁵

No livro, encontramos diversas passagens que utilizam esse significado no texto, como logo nas primeiras páginas em “Encontrei ofício e família naquele *canto* escondido” (Rezende, 2016, p. 24, grifo nosso). Nesse trecho, a autora utiliza a palavra *canto* com o terceiro significado acima extraído do dicionário, inclusive, a utilização do pronome demonstrativo *naquele* auxilia na construção da especificidade do lugar do qual ela está se referindo, ainda que escondido ou afastado.

Em outras páginas, aparece a palavra *canto* com outro sentido, por exemplo, em “O primeiro *canto* que ouvi naquele anoitecer vinha de tão longe, era difícil saber se me chegava pelos ares dali ou se memória e nostalgia me enganavam [...]” (Rezende, 2016, p. 13, grifo nosso). Nessa passagem, fica evidente que a utilização da mesma palavra aparece com outro sentido, significando agora um som. O acompanhamento da palavra *ouvi* facilita a compreensão do termo com essa acepção. Também de acordo com o dicionário *on-line* Aulete, *canto* corresponde na sua segunda acepção a:

1. Ação ou resultado de cantar; CANTADA; CANTORIA
 2. Mús. Som musical emitido pela voz humana ou de outros animais
 3. Mús. Música cantada
 4. Mús. A arte ou técnica de usar a voz para cantar: *aula de canto*.
 5. Poét. Divisão de poema longo: *poema em dez cantos*.
 6. Fig. Som agradável: *O canto da brisa nas palmas dos coqueiros*.
- [...] ¹⁶

Nos dois excertos valerianos apresentados acima, a compreensão dos sentidos da utilização da palavra *canto* é simplificada e sem maiores complexidades. No entanto, em outros trechos, não é possível reconhecer qual o sentido que a palavra está expressando. Observamos isso em “Há mais de quarenta anos carrego essa imagem e esse *canto* em algum socavão da alma que agora se ilumina” (Rezende, 2016, p. 10, grifo nosso). À primeira leitura, com a presença da palavra *imagem*, que traz o sentido de uma lembrança concreta e visual, compreendemos que o termo da nossa análise estaria se referindo, então, ao som, complementando a sinestesia do trecho. Porém, em um segundo momento, precisamos reconhecer que o sentido da palavra *canto* não fica evidente e que, ainda, oferece certa ambiguidade, podendo ser consideradas as acepções tanto referentes a lugar quanto ao barulho.

¹⁵ Pesquisa realizada no dicionário Aulete, disponível em: <https://www.aulete.com.br/canto>. Acesso em: 26 de maio de 2025, grifo do autor.

¹⁶ *Ibidem*.

Promovemos a reflexão sobre esse termo, pois ele é amplamente utilizado ao longo da obra alternando os sentidos ou tornando-os ambíguos permitindo múltiplas significações para o texto. Além de observamos que *Outros cantos*, título da obra, pode significar tanto o relato da viagem para Olho d'água, como um canto do sertão paraibano que a narradora esteve, mas também pode representar diferentes cantos que foram cantados e contados durante a jornada sertaneja, tantas histórias que foram narradas e tantos personagens que ganharam voz.

Mais um elemento que devemos nos atentar é o tempo em que a narrativa está inserida. A viagem de ônibus acontece no momento presente e, conforme finaliza o livro, foi registrada no ano de 2014¹⁷. Consideramos então que a viagem aconteceu nesse período, talvez um pouco antes, ponderando o tempo necessário para a escrita, o que pode levar alguns meses ou anos. Em relação à primeira estadia da narradora no sertão paraibano, ou seja, as memórias que ela resgata e apresenta entrelaçadas com o trajeto rodoviário, o livro apresenta duas informações: a primeira é que Maria esteve na região há mais de quarenta anos; a segunda é que ela completava trinta anos quando chegou em Olho d'água pela primeira vez.

Realizando uma conta matemática básica de subtração, chegamos no ano de 1974. Portanto, deduzimos que as lembranças que ela resgata do período que esteve em Olho d'água pela primeira vez ocorreram na década de 70. Discorremos essas informações porque o contexto histórico-social em que a narradora estava inserida na região nordestina tem grande relevância para os acontecimentos que se desenrolaram com ela. De 1964 a 1985, o Brasil estava sob o regime da ditadura militar, um intervalo de tempo na nossa democracia marcado por violência, perseguição e sendo um dos episódios mais horrendos da nossa história.

Em um primeiro momento, a personagem Maria relata que o intuito para a sua chegada em Olho d'água era trabalhar como educadora social, afirmando, ainda, que havia feito um processo seletivo para a vaga de professora e sido contratada por um vereador do município. Essa é a narrativa oficial que ela contará para a comunidade e para os demais moradores da região. Por outro lado, no processo de relembrar a sua trajetória no sertão, ela descreve no livro os motivos reais que a levaram até ali:

Por mais que buscasse, não encontrava outro caminho digno e honesto para os companheiros, conhecidos ou desconhecidos, com quem me tinha comprometido. Devia desenrolar-me sozinha, incomunicável pelo tempo que fosse necessário, para não despertar suspeitas, até criar as condições para a vinda dos outros. Assim tinha sido planejado, e eu, corajosa ou insensatamente, havia aceitado a missão. Depois de meu longo périplo,

¹⁷ Na última página do livro, na última linha, com alinhamento à direita, está escrito “João Pessoa, 8 de dezembro de 2014” (Rezende, 2016, p. 146).

praticamente sozinha, por três continentes, acreditava-me pronta para tudo. Saber, sim, abrir uma frente de inserção, preparar pacientemente a vinda dos demais para fermentar, por longo tempo, a consciência, a organização, a longa luta, verdadeiramente popular, de baixo para cima, alastrando-se pouco a pouco por todo o país e o continente, contra todas as formas de opressão. Os que acreditaram nas armas como estopim para que o povo se levantasse e se libertasse iam sendo dolorosamente dizimados. Aqui não havia uma Sierra Maestra povoada por camponeses, isto não era uma pequena e estreita ilha de pouco mais de mil e duzentos quilômetros de comprimento e uns poucos milhões de habitantes. O caminho, que queríamos democrático, seria muito mais longo e diferente, nosso papel, mergulhar “no seio do povo”, tornar-nos como “peixes dentro d’água”, nas margens, nas fábricas, no campo, nas palafitas, nas serras, desaparecer como o “fermento na massa”, manter e tornar libertadora a fé até então manipulada e distorcida para transferir a outra vida qualquer esperança, recompensa para quem aceitasse as dores deste mundo (Rezende, 2016, p. 105-106).

No trecho acima, ainda que subentendido, é possível compreender que a narradora está se referindo às ações do movimento comunista, aos acordos elaborados para a inserção dos companheiros nas bases da comunidade a fim de promover os pensamentos ideológicos do segmento político e alcançar mais pessoas para se juntarem ao movimento. Aos leitores, também é revelado que a personagem já havia participado da União Estadual dos Estudantes, o que revela uma participação ativa de Maria em assuntos políticos.

À comunidade olho-daguense, nenhuma dessas informações é anunciada. Porém, para a surpresa do leitor e também da própria Maria, mesmo sem tornar explícitas as reais motivações para o trabalho na cidade, a população conhecia as intenções da narradora e a ajudou nos momentos finais da sua estadia por lá. Pouco tempo após a visita do vereador à cidade com os materiais didáticos para Maria iniciar o seu trabalho, o que foi esperado por ela por mais de um ano, ela precisou ir embora, mesmo tendo apenas começado a ensinar ali.

Já me preparava para enviar aos companheiros, logo que se apresentasse a ocasião, segundo os complicados caminhos e códigos que havíamos estabelecido, uma mensagem a dizer que tudo estava correndo conforme o esperado, aguardassem o sinal para o próximo passo, mas não se preocupassem se a espera fosse longa, na realidade as mudanças eram muito mais lentas que nos sonhos, mas a hora chegaria.

Com isso sonhei inúmeras noites, até aquela em que acordei na escuridão, ouvindo retalhos de conversa sussurrada junto à parede de taipa fina, “Já chegaram até a outra margem do rio... diz que amanhã passam pra cá... do Exército, parece... procurando gente estranha... os moços que queriam fazer cooperativa nas terras de Ciríaco... o barbudo, Tonho, os cabras acharam, no meio da caatinga, baleado, já morto, ele e o cavalo...”

Nem houve tempo para que a dúvida, a dor e o medo me dominassem, já batiam à minha porta e eu sabia o que me diriam. “Maria, corra, junte suas coisas. O caminhão das redes sai às quatro, corra, pelo amor de Deus.” *Eles sabiam, sem saber, muito mais sobre mim do que eu imaginava.* Parti,

deixando para trás, na escuridão, os vultos que me acompanharam até as portas traseiras do caminhão. Dezenas deles, impossível contá-los nem despedir de cada um. Fecharam-me entre os fardos de redes. Nos olhos eu levava um pouco daquela água salobra, na mochila velha, menos coisas do que trazia quando cheguei. Ninguém viria para aquele canto depois mim (Rezende, 2016, p. 144-145, grifo nosso).

A história de Maria em Olho d'água tem o final como narrado acima, interrompida por perseguição política durante a ditadura militar brasileira. Ela, que havia se mudado para um canto onde ninguém mais iria com o objetivo de ensinar as pessoas a ler e a escrever, era enxergada como ameaça ao país.

Realizamos nesse primeiro subitem uma análise inicial dos principais elementos externos da obra que julgamos mais importantes para construir o nosso raciocínio ao longo da dissertação.

1.2 As Marias: similaridades entre a escritora e a personagem valeriana

Neste segundo subitem, analisaremos o romance pelas perspectivas memorialísticas e autoficcionalis. Consideramos que ambas são basilares para a construção da narrativa e que, sem tais particularidades, a obra não seria como a conhecemos e não teria o valor 'agregado' na esfera dos estudos da Escrita de Si, tal qual supomos nesta pesquisa. Identificando a dimensão e o impacto da memória e da autoficção para a obra valeriana, perguntamo-nos de quais maneiras esses aspectos se relacionam com o tema da nossa pesquisa, que objetiva analisar o processo de desconstrução da narradora-protagonista para a adesão de uma postura decolonial. Nesse tópico, as nossas inquietações formularam a seguinte pergunta: *de que modo a memória e a autoficção contribuem para o desenvolvimento de uma consciência decolonial?* Essa questão conduzirá a nossa análise nessa parte.

A obra analisada nos apresenta a história de Maria, que embarca em um ônibus rumo a um evento no interior paraibano, perto da comunidade chamada Olho d'água. Durante o trajeto, a personagem relembra o tempo em que passou nessa comunidade quarenta anos atrás, atuando como educadora social. A viagem de Maria para o interior do estado é, ao mesmo tempo, uma viagem memorialística ao seu próprio interior, ao seu passado, às suas lembranças e às vivências que marcaram sua vida e voltam à tona agora, nesse trajeto próximo à Olho d'água depois de tanto tempo, preenchendo as páginas do livro com o que relembra daquela época.

A história nos é contada por meio do narrador homodieético com a perspectiva passando pelo narrador. De acordo com o teórico Yves Reuter,

Esta combinação é tipicamente das autobiografias, das confissões, dos relatos nos quais o narrador conta sua própria vida *retrospectivamente*. Possui, em consequência, um saber mais significativo de cada uma das etapas anteriores de sua vida e pode, portanto, prever, quando fala dos seus cinco, dez ou quinze anos, o que acontecerá mais tarde. Pode também ter reunido conhecimentos sobre pessoas que encontrou anteriormente e não hesita em intervir em sua narrativa para explicar ou comentar sua vida e a maneira como ele a conta (2002, p. 81-82, grifo do autor).

A utilização dessa técnica narrativa nos permite conhecer a história por meio do prisma da personagem, ou seja, tudo o que ela conta passa pela sua compreensão e pela forma como enxerga e interpreta os acontecimentos à sua volta. Esse fato implica em duas importantes pontuações, a primeira se refere à posse da propriedade narrativa, pois ninguém melhor do que a própria pessoa para narrar os acontecimentos da própria vida. No entanto, a segunda pontuação trata sobre a cautela necessária para compreender essa história, lembrando sempre que conhecemos apenas aquilo que a narradora quer contar, com seus recortes e suas subjetividades. Portanto, como investigadores da literatura contemporânea, cabe-nos a cautela de compreender que o que é narrado se encontra no feitiço da memória fragmentada, ou seja, nos resquícios da memória.

A partir disso, torna-se possível analisar a obra destacando os elementos memorialísticos da personagem, que, ao regressar à comunidade que viveu quatro décadas atrás, resgata sua história de vida e promove uma reflexão durante o processo de rememoração. A fim de evitar algum engano, precisamos pontuar sobre a utilização dos termos narradora-protagonista e narradora-personagem que ambos remetem à personagem Maria, protagonista da história e também narradora do romance.

Observamos que as memórias são trazidas pelas paisagens locais, pelos outros passageiros que entram no ônibus, por cheiros que invadem o transporte, entre outros estímulos que despertam em Maria toda a sua jornada como educadora social em Olho d'água. Encontramos na narrativa um desejo expresso de poder relembrar os detalhes dos acontecimentos passados, enquanto reflete sobre as transformações observadas no lugar, nos habitantes e no modo de vida durante o seu retorno ao sertão.

As mudanças observadas causam certo estranhamento e desdém da personagem para com as características incorporadas pela geração atual. O trecho a seguir detalha especificadamente esse aspecto. Ao passar lentamente ao lado de uma casa, devido aos buracos da estrada, Maria percebe os itens da moradia e comenta:

Posso ver quase tudo lá dentro, mais coisas, muito mais coisas do que gente: sofás, poltronas forradas de plástico, imitando o mau gosto exibido pela televisão a despejar sua luz azulada e sons estridentes em alto volume, chego a ouvir daqui, competindo com o ronco do motor do ônibus velho, a geladeira encimada por um pano de crochê e um ajuntamento heteróclito de bibelôs e garrafas com rótulos novos e brilhantes, a porta forrada de bugigangas imantadas, nas paredes, três ou quatro quadros grandes com paisagens de neve, do Arco do Triunfo, de uma choupana nórdica à beira de um riacho com roda-d'água, daqueles que se vendem de porta em porta em nome de uma beleza melhor e mais rica, estrangeira, os famigerados *racks* com aparelho de som, uma porta, cortina de náilon rosa-neón arrepanhada de lado [...] O sertão não é mais sertão e ainda não virou mar (Rezende, 2016, p. 21-22, grifo da autora).

A crítica que a narradora elabora parte da diferença do estilo e do modo de vida sertanejos que foram invadidos pelo consumismo capitalista dos grandes centros urbanos, afetando a estética, antes minimalista e própria da região, agora com decorações genéricas e descontextualizadas da realidade local. Poucas páginas atrás, após tecer outra comparação, Maria reconhece que “Minha razão me diz que estes de agora vivem melhor e devo alegrar-me por isso [...]” (Rezende, 2016, p. 17). Ainda assim, ela se reconhece melhor no sertão do seu passado.

Estruturalmente, a narrativa inicia com a personagem no momento presente relatando “Olho de novo o perfil do homem sentado do outro lado do estreito corredor deste ônibus no qual, hoje, *cruzo mais uma vez um sertão*, qualquer sertão” (Rezende, 2016, p. 9, grifo nosso). A oração por nós destacada já indica ao leitor que não é a primeira vez que a personagem adentra o sertão. Para cada passagem entre presente e passado é utilizado o recurso gráfico de 3 espaçamentos simples que indicam a mudança narrativa para o passado, ou o retorno para a narrativa no presente. Esse recurso é utilizado ao longo de todo o livro o que facilita a indicação para o leitor dessas variações temporais.

A primeira passagem para a narração memorialística se dá no quarto parágrafo, após um homem entrar no ônibus e sentar-se ao lado da narradora que relata que “Ele veio, grande, maciço, cheirando a couro curtido, suor e tabaco. *O odor flui da minha memória* [...]” (Rezende, 2016, p. 9, grifo nosso). Essa cena desperta na personagem as lembranças que ela carrega daquele lugar há mais de quarenta anos e, para começar a narrar suas memórias, ela nos avisa “Deixo divagar a memória enquanto todo o resto, o caubói, o ônibus, a caatinga, a estrada, mergulha na escuridão” (Rezende, 2016, p. 10). Após os três espaçamentos simples, a narradora descreve “Eu fazia trinta anos no dia em que me meti pela primeira vez nesta aridez” (Rezende, 2016, p. 10) e, então, passa a relembrar sua estadia em Olho d'água no passado.

A história se costura entre os acontecimentos da viagem de ônibus no momento presente da vida da personagem e as lembranças que ela revive quando esteve no sertão pela primeira vez. Dessa forma, a narração memorialística por vezes é interrompida por uma parada na estrada, por uma pausa para refeição ou para um problema mecânico no ônibus, enquanto, ela, também, retorna para suas recordações por um cheiro ou uma imagem que lhe invade. Dessa maneira, percebemos a evidência literária no que tange os traços memorialísticos e a potência dos mesmos, quer na reconstrução do sujeito em si, quer na composição narrativa que surge por meio dessa reconstrução subjetiva. Não obstante, a literatura do século XXI se debruça nessa estratégia de escrita, uma vez que ela possibilita espaços inúmeros de resgates, reescritas e releituras de um passado, no mínimo, tortuoso.

Ainda, as transições memorialísticas vão além de presente e passado quarenta anos antes. Durante as passagens da primeira visita ao sertão, a personagem também relembra de acontecimentos da sua vida antes de chegar ali. Por isso, encontramos na narrativa diversos trechos em que a personagem relata a sua viagem à Argélia, tecendo até mesmo comparações entre as comunidades e as tradições (aspecto interessante e que será abordado ao longo deste trabalho). Ela, também, narra acontecimentos da sua juventude e outros momentos marcantes da sua trajetória. Por isso, é requisitado ao leitor uma atenção redobrada para acompanhar o tempo em que cada cena está inserida de acordo com a história de vida de Maria, ainda que, como devemos ter em mente em um primeiro plano de investigação, o respeito ao limite que a narrativa nos impõe deve ser acatado, ou seja, podemos saber e devemos saber tão somente aquilo que o narrador nos oferece, todo o resto vira uma especulação, talvez.

Conforme já foi analisado anteriormente, a história é contada por meio do narrador homodiegético, com a perspectiva passando pelo filtro do narrador. Retomamos novamente o Yves Reuter (2002) a fim de analisar também o tempo da narração. Segundo o teórico, existem três maneiras de inserir o momento em que a narração ocorre em relação ao tempo em que as ações aconteceram. Dentre as possibilidades, identificamos que a obra valeriana utiliza a “*narração simultânea*, mais rara e frequentemente ligada à narração homodiegética (em ‘eu’), com a perspectiva passando pela personagem, tem-se a impressão de que o narrador conta a história *no momento em que ela acontece*” (Reuter, 2002, p. 88, grifo do autor).

Embora o teórico destaque esse tempo da narração como característica da perspectiva que passa pela personagem e não apresenta outra específica para a perspectiva que passa pelo narrador, julgamos que o processo simultâneo é o mais próximo da técnica utilizada por Rezende, pois ao mesmo tempo em que ela narra no presente a sua viagem dentro do ônibus, podendo observar isso no trecho transcrito acima que inicia o romance e novamente transposto

agora “hoje, cruzo mais uma vez um sertão” (Rezende, 2016, p. 9), a utilização do advérbio de tempo *hoje* e o verbo conjugado no presente do indicativo *cruzo* indicam que a narração se dá, também, no momento atual que a personagem se encontra.

Paralelamente, quando a narração apresenta acontecimentos passados, a narradora também localiza o texto morfológicamente no tempo passado, com a utilização de verbos conjugados no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo, como observado no primeiro trecho regresso da narrativa “Eu fazia trinta anos no dia em que me meti pela primeira vez nesta aridez” (Rezende, 2016, p. 10). A conjugação do verbo *fazer* no pretérito imperfeito e do verbo *meter* no pretérito perfeito, ambos no modo indicativo, situam a narrativa em um tempo anterior ao momento da narração.

Para além da superfície da narrativa, o mais interessante é observar o conteúdo apresentado nos aspectos memorialísticos e autoficcionalis, focos deste subitem. Em matéria de diegese, observamos que a narradora-personagem, além de comparar aspectos externos da viagem entre passado e presente, compara a si mesma. No trecho,

As esperanças levadas por mim naquela primeira viagem eram muito maiores e mais curtas do que as de agora, cujo sopro me fez embarcar neste ônibus. Para falar de esperanças me chamaram de novo ao sertão e vou pensando que as minhas mudaram e se tornaram muito mais modestas e pacientes do que antes, talvez envelhecidas como eu. Começaram a mudar naquele dia, quando, pela primeira vez, me meti nesta paisagem áspera e espinhosa (Rezende, 2016, p. 12).

Maria relata a diferença interior observada nas duas viagens que ela realiza. Na primeira vez, ela carrega esperanças “muito maiores e mais curtas” por estar cheia de sonhos e planos e pelo desejo urgente de que tudo se concretizasse. Em contrapartida, ao retornar ao sertão, tais esperanças se transformaram, tornando-se “mais modestas e pacientes”. Essa mudança não ocorre, primeiramente, pela passagem do tempo que envelheceu a personagem e o que ela carrega, mas, especialmente, pela vivência na comunidade sertaneja e pelos aprendizados construídos que foram capazes de amadurecer as ambições da narradora.

Durante a viagem, algumas memórias são acionadas por fatores que surgem dentro do ônibus, mas, também, outros acontecimentos trazem a narradora de volta para a realidade atual na qual ela se encontra. Observamos ainda trechos em que elementos do presente e do passado da narradora se fundem causando um hibridismo de sensações, como no trecho:

O motorista deste ônibus acende as luzes, para e deixa entrar um fiscal qualquer. Custo a adaptar a vista que descansava no escuro enquanto outros

olhos, imaginários, viam os meninos de Olho d'água. Mas a frase do fiscal, a interpelação costumeira que me canso de ouvir em toda parte, lança-me de novo ao passado: "Já tem a passagem, dona Maria?" Dou-lhe o bilhete já de olhos fechados, ouvindo outras vozes (Rezende, 2016, p. 16).

E também...

Do lado de dona Zefinha do Cajueiro, a perspectiva era menos ampla, mas acrescia-se à visão o despertar do olfato, quando eles se acercavam do pote d'água, sedentos, com seus odores de couro, esterco, charque, suor de homens e bichos transmutados em perfume naquela paisagem árida.

O cheiro a ocupar-me a memória parece cada vez mais forte, e me dou conta de que não é só lembrança (Rezende, 2016, p. 44).

Ao narrar esses trechos, notamos a onipresença de Maria que habita ao mesmo tempo as atmosferas dos tempos passado e presente na sua própria história. Percebemos, da mesma forma, a repetição de peculiaridades que fizeram parte da sua primeira jornada ao sertão e que retornam, juntamente com ela, nessa viagem, por meio da fala do policial, dos cheiros do ônibus, dos passageiros que embarcam. Enquanto a narradora, em certos momentos, analisa as mudanças acontecidas no sertão, em outros, ela revive a mesma experiência de antes. Desse modo, tanto o leitor mais casual quanto um investigador com curiosidade mais aguçada podem inferir que os traços de memória são, inevitavelmente, gatilhos para uma nova posição ou interpretação do presente.

A tradição significa que a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas uma transmissão geradora de sentido. Antes de ser um depósito inerte, a tradição é uma operação que só se compreende dialeticamente na troca entre o passado interpretado e o presente interpretante (Ricouer, 1985, p. 320).

Ao realizar esse duplo trajeto, ao sertão paraibano de ônibus e ao próprio interior pelas memórias, a personagem valeriana encontra uma fuga da realidade, uma possibilidade de esconderijo nas lembranças contra o presente que a desola. Observamos isso no início do segundo capítulo:

Abro os olhos, puxada de volta ao presente pelas luzes fortes de uma rodoviária quase deserta onde este ônibus para [...]. Vejo, de passagem, um fragmento de noticiário numa televisão insone e solitária, silhuetas de homens armados, estrondos e fogo, o de sempre, nada que me chame a atenção. [...] por agora não quero este presente caótico, incompreensível, enleado de

correntes contraditórias e extremeadas emitindo sons de ódio e guerra, quero aquele outro presente transfigurado na minha memória (Rezende, 2016, p. 51).

É nas memórias que Maria pode se abrigar do momento presente e viver outra realidade que a interesse mais do que os acontecimentos atuais. Além disso, notamos o quanto as lembranças da personagem estão vivas e latentes nela mesma, a ponto de ela considerar os acontecimentos antigos ainda como presente e não os enxergar como distantes, ao afirmar “quero aquele outro *presente* transfigurado na minha memória” (*ibidem*, grifo nosso). A sua primeira experiência no sertão continua reverberando presentemente mesmo após quarenta anos.

Pelas informações recolhidas no romance, acreditamos que a narradora possui por volta de setenta anos de idade, considerando que chegou à comunidade olho-daguense ao completar trinta anos e já tendo passado mais 40 desde a sua ida para o interior. Desse modo, Maria enxerga uma necessidade de revisitar o seu passado, enquanto ainda tem tempo para isso. Logo, uma longa viagem de ônibus, como a que ela realiza, poderia ser enxergada para a maioria das pessoas como um momento penoso, mas não para ela, que encontra nesse deslocamento a oportunidade que ansiava de reviver a sua história.

E ela ainda nos deixa isso evidente, ao narrar “Ao contrário dos outros passageiros, a notícia de que a viagem se alongará e talvez, segundo o meu desejo, se torne infundável, em nada me desagrada. Ainda há tanto a lembrar!” (Rezende, 2016, p. 64). Em outra passagem, a narradora reitera o mesmo sentimento de desejo por uma longa jornada de ônibus e escreve:

Por mim, enquanto eu puder refazer o sertão das minhas lembranças e belos assombros revividos esta noite, os motoristas podem discutir pelo resto da vida. Eu não tenho pressa. Ou melhor, resta-me pouco tempo para passar a limpo meu velho sertão, destacá-lo da maçaroca de recordações acumuladas vida a fora, muito pouco tempo para desenlear e re-enrolar até o fim esse novelo. Basta-me encostar a cabeça, fechar os olhos e volto mais que depressa para meu quartinho naquela madrugada de festa em Olho d’Água (Rezende, 2016, p. 73).

Maria não está apenas voltando para o interior paraibano com o compromisso de uma palestra. Ou essa pode até ser uma desculpa que ela precisava para embarcar nessa empreitada. Mas o que os seus relatos nos revelam é algo muito mais profundo do que isso. Existe uma urgência em retornar para o seu próprio interior, para o sertão das suas vivências, a fim de olhar para o próprio passado e não só revivê-lo, mas confrontá-lo, organizá-lo e senti-lo presente mais uma vez. O pouco tempo que ela acredita ter para isso não é o suficiente, mas ela aproveita cada

instante de viagem e comemora cada atraso no trajeto para que seja possível contemplar todo detalhe da sua vida.

1.3 As costuras da memória

Ao analisarmos um livro de memórias, precisamos nos indagar a respeito de algumas considerações importantes para a pesquisa, como, qual a distinção entre memória e imaginação? Ou ainda, usar da construção memorialística assegura maior credibilidade para a narrativa? A partir disso, de qual maneira o romance deve ser lido e compreendido pela crítica? Em um primeiro momento, podemos considerar que uma narrativa de memórias registra a história de vida de uma pessoa e não uma ficção de quem escreve, principalmente tendo em mente que além de memória, o romance também é autoficção – aspecto que discutiremos mais à frente.

Mas não seria a memória também uma narrativa elaborada por quem a lembra e, portanto, uma ficção? Questiono isso e uso como exemplo uma situação particular (pedindo licença para o uso do discurso na primeira pessoa do singular), pois já verifiquei que algumas das memórias que acreditava possuir foram elaboradas por mim. Na ânsia de pertencer à minha família e de compartilhar de momentos da minha primeira infância que não ficaram registrados na minha consciência, fui capaz de elaborar, a partir da narração de terceiros, cenas e acontecimentos que outros compartilham, mas que não têm espaço nas minhas lembranças. Assim sendo, percebe-se que um ‘eu da memória’ é plenamente ativado e mais eficaz no seu fazer quando nós temos um ‘nós da memória’, no sentido de um mesmo recorte ou percurso memorial a ser retomado quando concretizamos – por vias abstratas e quebradas da memória individual e coletiva a “possibilidade de uma apropriação produtiva da herança do passado” (Candau *apud* Gagnebin, 2014, p. 208), pois “Transmitir uma memória e fazer viver, assim, uma identidade, não consiste, portanto, em apenas legar algo, e sim em *uma maneira de estar no mundo*” (Ibidem, p. 118, grifos nossos).

Apresentamos esse exemplo, mesmo sabendo que se trata de memórias da primeira infância, o que possui suas particularidades, porque a indagação ainda é pertinente. A memória que carregamos não é um fato verificado e isolado, imune de alterações discursivas, de perdas devido a passagem do tempo e também de delimitações realizadas a fim de criar a narrativa da nossa história que gostaríamos de contar. Agualusa (1960-) aborda essa temática brilhantemente no romance *O vendedor de passados* (2004), em uma narrativa que acompanhamos a possibilidade de construção de passados individuais a partir de interesses próprios.

Interessadas em aprofundar tais questionamentos, recorremos à teoria apresentada por Paul Ricoeur (1913-2005) no seu livro *A memória, a história, o esquecimento* (2007) e nos deteremos na primeira parte da obra que aborda a questão apresentada nesse subitem. Paul Ricoeur (2007) recorre a indagações antigas a respeito da memória que foram abordadas por filósofos como Platão e Aristóteles, e outros mais modernos, utilizando tais discussões e conhecimentos para discorrer a sua teoria. No entanto, ele se detém em duas indagações principais: na análise do tempo e na análise da memória; e a segunda é a análise da memória e da imaginação. Ambas integrando o enigma da presença do ausente.

Segundo o filósofo francês, o entendimento superficial de memória também é compartilhado com outros animais, não sendo uma exclusividade da raça humana. Porém, ao relacionar o fenômeno da memória com a percepção da passagem do tempo, ele destaca que essa sensação é percebida apenas pelos humanos. É preciso, então, de um certo distanciamento que consiga estabelecer o tempo passado e o que veio depois, pois para a existência de uma memória, é necessário que o tempo tenha decorrido e outros movimentos acontecidos e assim determinar o que veio antes e ficou para trás.

Para além desses temas, Paul Ricoeur discute um conceito-chave no seu estudo, a *reminiscência*. Esse termo é mais utilizado por Mugnier (*apud* Ricoeur, 2007, p. 37), mas Ricoeur prefere os termos *recordação* ou *rememoração*. Diferentemente da simples lembrança que surge na nossa mente, a *reminiscência* corresponde a um exercício de lembrar, a uma ação efetiva e prática da memória, de busca pelas lembranças. Para o teórico,

A distinção entre *mnêmê* e *anamnêsis* apoia-se em duas características: de um lado, a simples lembrança sobrevém à maneira de uma afecção, enquanto a recordação consiste numa busca ativa. Por outro lado, a simples lembrança está sob o império do agente da impressão, enquanto os movimentos e toda a sequência de mudanças que vamos relatar têm seu princípio em nós. Mas o elo entre os dois capítulos é assegurado pelo papel desempenhado pela distância temporal: o ato de se lembrar produz-se quando transcorreu um tempo. E é esse intervalo de tempo, entre a impressão original e seu retorno, que a recordação percorre. Nesse sentido, o tempo continua sendo a aposta comum à memória-paixão e à recordação-ação (Ricoeur, 2007, p. 37, grifos do autor).

Esse trecho distingue claramente os fenômenos da memória, entre as lembranças que pensamos e as lembranças que surgem após uma procura por elas. Outra informação que destacamos desse trecho refere-se à importância do tempo para o processo de rememoração, sendo por meio da passagem temporal que as lembranças se instauram e se formam. No romance valeriano, conseguimos distinguir a lembrança espontânea da busca da memória, pois

em alguns momentos a narradora é invadida por lembranças que surgem por intermédio de um estímulo externo. Já em outros, a narradora promove uma procura e uma investigação do próprio passado. Mais adiante, ao citar Santo Agostinho, Paul Ricoeur declara que:

É de fato o esforço de recordação que oferece a melhor ocasião de fazer “memória do esquecimento”, para falar de antecipação como Santo Agostinho. *A busca da lembrança comprova uma das finalidades principais do ato de memória, a saber, lutar contra o esquecimento [...]* (Ricoeur, 2007, p. 48, grifo nosso).

Destacamos esse trecho por ele enxergar a reminiscência, rememoração ou busca da lembrança como uma ação de preservação da memória e uma tentativa de evitar o esquecimento. O que Maria, a narradora-protagonista valeriana, promove no romance se não uma tentativa de evitar o esquecimento? Ela reconhece o pouco tempo que possui para revisitar o próprio passado, devido à idade que avança, e embarca em uma jornada de investigação interna para trilhar novamente cada passo caminhado no sertão paraibano. O teórico também escreve que “Assim, boa parte de busca do passado se encaixa na tarefa de não esquecer” (Ricoeur, p. 48). Ainda, compreendemos o romance, a obra finalizada, como o resultado desse processo, pois é ele que organiza e reúne as memórias para que não sejam mais esquecidas.

Quanto aos embaraços da lembrança e da imaginação, Paul Ricoeur (2007) esclarece:

Uma ambição, uma pretensão está vinculada à memória: a de ser fiel ao passado; desse ponto de vista, as deficiências procedentes do esquecimento, e que evocaremos longamente no momento oportuno, não devem ser tratadas de imediato como formas patológicas, como disfunções, mas como o avesso de sombra da região iluminada da memória, que nos liga ao que se passou antes que o transformássemos em memória. *Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar.* Ninguém pensaria em dirigir semelhante censura à imaginação, na medida em que esta tem como paradigma o irreal, o fictício, o possível e outros traços que podemos chamar de não posicionais (p. 40, grifo nosso).

Destacamos primeiramente a classificação atribuída por ele ao aspecto de fidelidade da memória, enxergada como uma ambição e pretensão, logo, como uma característica além do que a memória por si só é capaz de representar. Em segundo lugar, ressaltamos o valor ímpar que a rememoração dispõe de elaborar significações para o passado e a forma como o enxergamos. É unicamente por meio dela que somos capazes de construir uma narrativa a partir do que já aconteceu. Portanto, seguimos nesta investigação da memória individual costurada

com a memória coletiva que o retorno ao “espaço da memória” e de seus sujeitos nos proporciona.

Para além do aspecto memorialístico discutido até aqui, analisamos também o caráter autoficcional que fundamenta o romance de Maria Valéria Rezende e se relaciona com todo o exposto até o momento. Algumas informações da vida da autora são de domínio público e, por isso, podem ser confrontadas com a diegese de *Outros Cantos* (2016). Outros detalhes, no entanto, são de cunho privado e dessa forma não são possíveis de serem contrastados.

De acordo com Pajolla (2017),

O início dos anos 1980 é concebido pelo estudioso francês Dominique Viart (2008) como o marco de um período caracterizado pelo fracasso das vanguardas e das ideologias, resultando na reabilitação do sujeito à cena literária e no retorno às narrativas do *eu*. Desdobrada em variações autobiográficas, romances familiares e genealógicos, a narrativa contemporânea investe em uma investigação inquietante, conduzida por indivíduos incertos, que procuram em sua ascendência e nas memórias uma parte obscura de suas verdades singulares, suas identidades (p. 16, grifo da autora).

Observamos que a literatura se mostrou engajada ideologicamente nas produções entre as décadas de 50 a 70, mas, a partir da década de 80, identificamos mudanças interessantes nas obras literárias referentes ao espaço concedido às subjetividades e singularidades, com a ascensão de gêneros que focalizam no indivíduo. Destacamos, segundo as afirmações da teórica, que esse fenômeno demonstra uma busca no passado para a construção de identidades. Ainda de acordo com Pajolla (2017), “É na conjunção de fenômenos próprios da contemporaneidade e seus questionamentos críticos, que uma nova abordagem da questão do sujeito se forja no campo literário” (p. 16). Ela destaca isso para explicar que tal mudança estilística não ocorreu por rebeldia às vanguardas, mas sim como resposta às questões da sociedade contemporânea.

A fim de compreender a relação entre o momento histórico-social que possibilitou o engajamento de narrativas do eu, Pajolla afirma que “duas mudanças de perspectiva teriam restaurado a subjetividade, reabilitado o autor e legitimado a escrita autobiográfica”, sendo:

1) em uma visão sociológica, o fim das utopias e a desilusão com os grandes projetos coletivos teriam favorecido o individualismo, o interesse maior por si do que pelo mundo exterior e 2) no campo literário, o fim das reservas em relação ao sujeito, noção que havia sido colocada em suspeição pelo Estruturalismo, sob influência das Ciências Humanas (Pajolla, 2017, p. 17).

Dessa forma, é possível identificar esses fatores histórico-sociais e literários que proporcionaram um retorno do autor para as narrativas, atestando uma relação colaborativa entre elementos externos e internos à Literatura que impactam nas produções contemporâneas, uma vez que a arte não se isola às questões da sociedade, mas que ambas se afetam mutuamente. Observamos isso ao testemunhar tantos marcos histórico-sociais mundialmente conhecidos que proporcionaram rupturas significativas entre a sociedade moderna e a sociedade contemporânea, como exemplo, relembramos as duas grandes guerras mundiais, a consolidação do capitalismo e o período da Ditadura Militar no Brasil, mas existem tantos outros momentos com tamanha relevância.

Com as sociedades e o mundo passando por tantas transformações, as artes precisaram também encontrar o seu lugar de manifestação de acordo com os eventos históricos. Com a Literatura não foi diferente. Para cada período tortuoso da história brasileira, os escritores precisaram encontrar ferramentas e estilos adequados com o intuito de promover produções literárias que desafiassem o discurso dominante, escapasse da censura, subvertesse o sistema opressor. Inúmeros foram os modos encontrados ao longo da nossa história literária para reagir aos eventos histórico-sociais.

Refletindo sobre os impactos sofridos na literatura no decorrer da história brasileira, Pajolla ressalta que:

Considero importante destacar que, se a literatura brasileira das últimas décadas traduziu as transformações políticas, sociais e culturais intensas, ela também se articulou dentro de uma dimensão global, por sua condição econômica e geográfica periférica. Daí a necessidade de analisar a pós-modernidade e a crise do sujeito, fenômenos que a sociologia sublinha no mundo globalizado, e que teriam favorecido o retorno da subjetividade e do autor no campo literário (2017, p. 19-20).

Assim sendo, é possível identificar fatores histórico-sociais que oportunizaram à Literatura se organizar dentro do mundo pós-moderno e contemporâneo, encontrando seus estilos e suas formas de expressão, sendo, uma delas, o resgate da individualidade e do escritor para a cena literária. Citando Jean-François Lyotard (1979), Pajolla descreve que o teórico já observava mudanças significativas na sociedade entre os enfoques temáticos dos anos 60-70 para os anos 80 e, com efeito na Literatura, o que para a estudiosa deu “início a um período marcado pela escrita híbrida, fragmentada e centrada no *eu*” (Pajolla, 2017, p. 20, grifo da autora).

A escrita centrada no eu carrega, inevitavelmente, uma priorização daquilo que é individual e intrínseco ao sujeito. Apesar disso, o “falar de si, na contemporaneidade, nunca é falar apenas de si: ao narrar-se em crise identitária, o sujeito traz para a literatura o panorama fragmentado da pós-modernidade” (Pajolla, 2017, p. 20). O eu pós-moderno não é alheio aos acontecimentos históricos-sociais e muito menos isolado do mundo; é um sujeito afetado e inserido na sociedade, que observa em si as reverberações das circunstâncias coletivas.

A dualidade entre sujeito individual *versus* sujeito coletivo afeta tanto as questões identitária como as certezas sobre o próprio lugar na sociedade, suas interações e reconhecimentos com grupos sociais que auxiliam no entendimento do próprio eu. A partir da necessidade de se entender no mundo, a alternativa encontrada pelos autores e apontada pela teórica é “debruçar sobre si próprio e também sobre o passado, na tentativa de reconstituir-se. Daí a proliferação de narrativas do *eu*, autobiográficas ou não, de escritas de memória, romances familiares e genealógicos” (Pajolla, 2017, p. 22, grifos da autora).

É interessante constatar como os aspectos memorialístico e da escrita do eu são imbricados desde a fase de transição para a literatura pós-moderna. E, agora, na literatura contemporânea, observamos o seu amplo desenvolvimento nas narrativas. Mas também notamos o papel profícuo que a memória e a autoficção exercem em auxílio do indivíduo contemporâneo na sua jornada em busca de identidade e pertencimento.

Buscando compreender a crise do sujeito pós-moderno e o resgate da subjetividade, Pajolla (2017) esclarece que,

O *eu* se impõe sob a forma de uma literatura íntima, confessional, que revisita as memórias – individuais e coletivas – mas em termos diferentes da literatura existencialista ou psicológica de outras décadas. Um sujeito que decide colocar em relevo a sua marca autoral e borrar os limites entre real e ficção. A chave da pós-modernidade literária não estaria na ruptura, mas no hibridismo (p. 22, grifo da autora).

São diversas as nuances que caracterizam as escritas de si, não sendo possível limitar as suas particularidades, uma vez que são formadas por um hibridismo de tendências e estéticas. Mas destacamos aqui o caráter memorialístico – individual e coletivo – e também as inconstâncias dos aspectos reais e ficcionais presentes nas produções, pois “Escritores contemporâneos embaralham as fronteiras entre realidade e ficção e ficcionalizam a própria vida” (Pajolla, 2017, p. 26), destacamos essas informações uma vez que nosso objeto de estudo se encontra nessa esfera.

Na ebulição de temas e abordagens artísticas que estavam surgindo com a sociedade contemporânea, o estabelecimento das obras que destacam a subjetividade e incorporavam o autor na sua diegese percorreu longo caminho em busca de consolidação para além dos gêneros autobiográficos. Um evento importante nessa jornada foi o surgimento do termo autoficção, cunhado pelo escritor francês Serge Doubrovsky em 1977 ao escrever “Autobiografia? Não, isto é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, no crepúsculo de suas vidas, e em belo estilo. Ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais, se preferir, autoficção [...]” (Doubrovsky, 1977, p. 10, *apud* Pajolla 2017, p. 29).

Muito mais do que nomear uma literatura emergente na sociedade contemporânea, Doubrovsky “[...] abriu um caminho fértil para outros escritores a partir da premissa de que não é preciso uma grande vida, grandes acontecimentos que mereçam um registro autobiográfico”, e ainda que “a vida de cada um pode fornecer matéria para uma autoficção, porque ela não se tece por uma cronologia ou por feitos extraordinários, ao contrário, alimenta-se dos fragmentos, das coisas miúdas, do que a memória registra como importante” (Pajolla, 2017, p. 29). Os estudos elencados até aqui reforçam a íntima ligação entre as escritas autoficcionais e os aspectos memorialísticos que se entrelaçam em favor das questões do escritor contemporâneo.

Agora com nome próprio, falta-nos conceituar devidamente a literatura autoficcional. No entanto, essa tarefa não é possível de ser realizada uma vez que, conforme esclarece Pajolla (2017) e com ela concordamos,

[...] a autoficção é um gênero ainda em construção, um conceito que vem sofrendo atualizações. Daí a dificuldade em estabelecer parâmetros generalizadores, tendo em vista que ela nasce como subversão e, de certa forma, continua trilhando esse caminho. Entendo a autoficção como um gênero contemporâneo, a escrita de um sujeito em crise, a procura de si mesmo. [...] Para o próprio Doubrovsky (1997), *ela é uma prática de cura* (p. 29, grifo nosso).

Utilizamos a citação acima para unir a nossa análise do caráter memorialístico, fundamentada pelo teórico Paul Ricoeur (2007), ao gênero autoficcional, por meio dos estudos de Pajolla (2017), que se fundem na obra *Outros cantos* (2016), reforçando a nossa interpretação da narrativa até o momento. Segundo a qual identificamos que o percurso narrativo trilhado pela escritora no processo de rememoração do próprio passado torna-se também uma prática de cura.

Outra tentativa de definição do que consiste a autoficção é encontrada em Figueiredo (2010) ao escrever que:

A maneira de construir e encarar as categorias de autobiografia e ficção sofreu grandes transformações nos últimos 30 anos, e hoje as fronteiras entre elas se desvaneceram. A autoficção é um gênero que embaralha as categorias de autobiografia e ficção de maneira paradoxal ao juntar, numa mesma palavra, duas formas de escrita que, em princípio, deveriam se excluir. Apesar de todos saberem que o escritor sempre se inspirou (também) em sua própria vida, a ficção foi o caminho trilhado pelo romance ocidental para se firmar ao longo da História. Como o romance autobiográfico foi, tradicionalmente, considerado um filho bastardo, um híbrido, que quase sempre mereceu o desprezo da crítica, a autoficção acabou por ocupar esse lugar, embora com formatos inovadores. A contemporaneidade assiste, assim, ao surgimento de novos tipos de *escritas de si, descentradas, fragmentadas, com sujeitos instáveis que dizem 'eu' sem que se saiba exatamente a qual instância enunciativa ele corresponde* (Figueiredo, 2010, p. 91, grifo nosso).

Lejeune (2014) desempenhou um grande esforço na tentativa de validar as escritas autobiográficas no campo literário, trabalho dificultado pela crítica que, conforme cita Figueiredo, enxergava essa corrente literária como bastarda. Nesse cenário, é inegável a contribuição da autoficção no processo de reconhecimento e consolidação das escritas de si na Literatura. No entanto, a autoficção surge como subversão, como quebra de paradigmas estéticos, alterando as fronteiras pré-estabelecidas para o que se conhecia como biografia e ficção. O termo autoficção não foi instantaneamente aceito pelos críticos e, muito menos, teve suas características delimitadas para ser utilizado na definição de obras que surgiam com alguns resquícios desse gênero. Figueiredo recorre a alguns teóricos para demonstrar essa dificuldade:

A autoficção, enquanto ficcionalização de fatos e acontecimentos absolutamente reais, é uma palavra que hoje consta dos dicionários Larousse e Robert (com acepções contraditórias) e que entrou na moda, sendo usada agora de maneira indiscriminada, segundo o próprio Doubrovsky, Philippe Gasparini fala de 'deriva semântica' e de 'efeito de moda' (GASPARINI, 2004, p. 310). Vincent Colonna diz que não se trata de 'um gênero mas talvez de uma nebulosa de práticas aparentadas', ou ainda 'uma mitomania literária' (COLONNA, 2004, p. 11-13). Philippe Lejeune também critica a banalização de seu emprego, dizendo que ela se tornou um verdadeiro pano de chão, uma vassoura que recolhe tudo (LEJEUNE, 2005, p. 170). Colocando os pingos nos is, seu criador afirma que, *para que haja autoficção, é preciso que os nomes de autor, narrador e personagem sejam idênticos, ou seja, o autor deve assumir esse risco* (apud VILAIN, 2005, p. 205). Além disso, *é preciso que o texto seja lido como romance e não como recapitulação histórica* (apud VILAIN, 2005, p. 209) (Figueiredo, 2010, p. 92, grifo nosso).

É compreensível que uma nova estética cause estranhamento no campo crítico que a estuda, porém, tamanhas citações elencadas acima de diversos teóricos soam mais como engessamento analítico do que uma análise crítica dos fatos. Ademais, as transformações

literárias na esfera dos estudos de si precisaram também de amadurecimento, consolidação e volume em obras para conquistar sua relevância. Destacamos na citação acima as características indispensáveis para a definição de uma obra como autoficcional, segundo o próprio autor que cunhou esse termo. É preciso haver narrador-personagem-autor homônimos e essa precisa ser uma decisão consciente e sustentada pelo escritor, e, também, o texto em si precisa manter aspectos do romance e não mera narração retrospectiva dos fatos vivenciados.

Em relação a esse último aspecto apresentado, complementamos com outra citação de Figueiredo que nos esclarece a esse respeito ao escrever que “Doubrovsky lembra que, quando se escreve autobiografia, tenta-se contar toda sua história, desde as origens. Já na autoficção pode-se recortar a história em fases diferentes, dando uma *intensidade narrativa própria do romance*” (Figueiredo, 2010, p. 92, grifo nosso). Além do narrador-personagem-autor homônimos, essa também é uma característica essencial da autoficção: ficcionalizar-se a si mesmo – perdão pelo pleonasma, mas acreditamos ser necessário para enfatizar –, atribuir intensidade e complexidade narrativas para enriquecer o relato e torná-lo romance e não uma narração linear, objetiva e direta do nascimento ao findar de uma vida.

A discussão entre as discrepâncias da autobiografia e da autoficção se faz necessária porque esbarra também nos questionamentos acerca da fidelidade memorialística e as suas alterações sofridas com o decorrer do tempo. Doubrovsky mais uma vez se destaca com relevantes afirmações sobre o gênero emergente. Para o teórico a autoficção seria “uma variante ‘pós-moderna’ da autobiografia na medida em que ela *não acredita mais numa verdade literal, numa referência indubitável, num discurso histórico coerente e se sabe reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos de memória*” (Vilain, 2005. p. 212 *apud* Figueiredo, 2010, p. 92, grifo nosso) e ainda, “Doubrovsky considera que quem faz autoficção hoje não narra simplesmente o desenrolar de fatos, preferindo antes deformá-los, reformá-los através de artifícios” (Vilain, 2005. p. 216 *apud* Figueiredo, 2010, p. 92).

Uma vez que sobre os textos memorialísticos recai as indagações referentes à veracidade dos fatos narrados e os limites da realidade *versus* da imaginação para resgatar a memória – conforme discutimos anteriormente com Paul Ricoeur –, a autoficção se apresenta como uma possibilidade de resposta positiva para esse embate ao não ter como compromisso a descrição fiel dos acontecimentos tal qual ocorreram no passado. Pelo contrário, ela permite e, mais do que isso, ela necessita que haja uma reconstrução arbitrária e literária, um processo de deformação e reformação do passado, a depender única e exclusivamente do que o autor quer contar.

Além da proposta acima de delimitar as barreiras entre autobiografia e autoficção, Klinger propõe uma análise que vai além e considera a obra literária superior à obra autobiográfica. Para a teórica,

[...] a ficção seria superior ao discurso autobiográfico pois o romancista (ou o contista) não tem como prioridade contar sua vida mas elaborar um texto artístico, no qual sua vida é uma matéria contingente. Por meio das versões elaboradas literariamente, estaria se aproximando mais da verdade daquele sujeito que é o autor delas. Assim, o texto literário, privilegiando a função artística sobre a referencial, seria uma forma mais elaborada, e, portanto, “mais verdadeira” que a autobiografia (Klinger, 2006, p. 42).

A abordagem apresentada por Klinger é pertinente, mas optamos por nos posicionar em alguns aspectos. Concordamos com as diferenças de um texto artístico e de um texto referencial, uma vez que o primeiro se debruça sobre a linguagem preocupando-se com a forma como a mensagem é transmitida, diferentemente da função referencial que prioriza a objetividade e o fato que está sendo narrado. No entanto, não concordamos com uma valoração entre os gêneros e com uma categorização que torna um superior ao outro, nem mesmo gostaríamos aqui de nos deter em índices sobre qual dos textos se aproxima mais da verdade.

O que queremos realçar na citação da teórica argentina é a descrição da vida como uma matéria contingente para a escrita. Compreendemos com essa afirmação que a vida em si, mesmo não sendo o foco para uma obra literária, como a escrita autobiográfica ou autoficcional, ainda é elemento basilar para construções narrativas. É utópica a tentativa de dissociar a arte da vida comum que acontece no mundo real. O ordinário da vida é o que torna possível o extraordinário da arte.

Acrescentando-se nas discussões de Klinger, a teórica desenvolve a percepção de uma atuação performática do escritor nos textos autoficcionais. Para ela,

Concebemos a auto-ficção como um discurso que não está relacionado com um referente extra-textual (como no caso da autobiografia), mas também não está completamente desligado dele. A auto-ficção participa da criação do *mito do escritor*, uma figura que se situa no interstício *entre* a “mentira” e a “confissão”. A noção do relato como criação da subjetividade, a partir de uma manifesta ambivalência a respeito de uma verdade prévia ao texto, permite pensar [...] a auto-ficção como uma *performance* do autor (Klinger, 2006, p. 55, grifos da autora).

Ao passo em que a narrativa autoficcional é influenciada pela vida como matéria contingente e dela não se desliga inteiramente, ela também ocupa um lugar que confunde as

mentiras e as confissões no texto, aspecto esse já discutido anteriormente por outros teóricos que reforçam as barreiras inconstantes entre os elementos verídicos da vida do autor e os ficcionalizados por ele. No tocante ao termo *performance do autor*, Klinger discorre o seguinte:

O conceito de *performance* deixaria ver o *caráter teatralizado* da construção da imagem de autor. Desta perspectiva, não haveria um sujeito pleno, originário, que o texto reflete ou mascara. Pelo contrário, tanto os textos ficcionais quanto a atuação (a vida pública) do autor são faces complementares da mesma *produção* de uma subjetividade, instâncias de atuação do eu que se tencionam ou se reforçam, mas que, em todo caso, já não podem ser pensadas isoladamente. O autor é considerado enquanto sujeito de uma *performance*, de uma atuação, que “representa um papel” na própria “vida real”, na sua exposição pública, em suas múltiplas *falas de si*, nas entrevistas, nas crônicas e auto-retratos, nas palestras. Portanto, o que interessa do autobiográfico no texto de auto-ficção não é uma certa adequação à verdade dos fatos, mas sim “a *ilusão* da presença, do acesso ao lugar de emanação da voz” (Klinger, 2006, p. 59, grifos da autora).

O que a teórica ressalta ao utilizar o termo *performance* é a construção da totalidade do autor composta por múltiplos fatores, como a atuação em eventos da vida pública e todas as referências que faz de si mesmo, que vão muito além da construção narrativa dos fatos descritos no texto autoficcional. Nesse aspecto, destacamos outra afirmação da teórica ao recorrer a Foucault na análise das escritas de si desde os primórdios literários e descreve que “como mostra Foucault, na Antigüidade Greco-romana o ‘eu’ não é apenas um assunto sobre o qual escrever, pelo contrário, a escrita de si contribui especificamente para a formação de si” (Klinger, 2006, p. 26). O potencial intrínseco da escrita de si para a formação do próprio ser é um elemento grandioso que encontramos nesse gênero.

Outra contribuição proveitosa no trabalho de definição da autoficção é elaborada por Régine Robin e entendida por Figueiredo da seguinte forma:

Régine Robin afirma que a autoficção é ficção, o sujeito narrado é um sujeito fictício justamente porque é narrado, ou seja, é um ser de linguagem; assim, não pode haver adequação entre o autor, o narrador e o personagem, entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, entre o sujeito em princípio pleno (o escritor) e o sujeito dividido, disperso, disseminado, da escrita (Figueiredo, 2010, p. 93).

A reflexão trazida por Robin apresenta um outro ponto de vista além dos discutidos até o momento. Ela nos faz considerar a constituição do sujeito narrado, um ser de linguagem, e, por isso, fictício. A partir do momento em que o passado e a vida do autor tornam-se narração

é impossível manter-se na função referencial da linguagem. O narrar torna o autor em um outro, além dele mesmo, um outro que existe na escrita.

Além de escritora, Maria Valéria Rezende é educadora social, freira da Congregação Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho (desde 1965) e também uma das idealizadoras do Coletivo Mulherio da Letras (iniciado em 2017). Seu trabalho como educadora popular começou ainda em São Paulo, posteriormente, em 1976, levou-a para o nordeste brasileiro, começando por Pernambuco e depois pelo estado da Paraíba, na região rural até 1988, quando estabeleceu-se em João Pessoa, onde permanece até hoje, e ainda trabalhou em outras ações educacionais em países no exterior. O seu trabalho por diversos lugares proporcionou uma profunda proximidade com as tradições populares de diferentes culturas e regiões, além de ter desenvolvido um trabalho significativo na educação e na alfabetização de inúmeras pessoas, crianças, jovens e adultos.

Com apenas as informações básicas elencadas no parágrafo anterior, conseguimos observar três semelhanças iniciais entre a vida pessoal da escritora com o romance do nosso estudo. Em *Outros cantos* (2016), a narradora-protagonista do romance carrega o nome Maria, assim como o primeiro nome da escritora; ambas são educadoras sociais e realizam trabalhos de alfabetização; por fim, a experiência profissional levou-as para a mesma região, o sertão da Paraíba. A personagem parece descobrir o próprio nome junto ao leitor, como observamos no trecho que marca a primeira referência à sua nomeação,

Revejo na imaginação as descobertas do meu primeiro amanhecer em Olho d'água, em que acordei ouvindo, a princípio vagamente, em seguida mais nítida, à medida que o sono se dissipava, uma algaravia meio humana meio bando de passarinhos na qual, aos poucos, distingui, “Maria, Maria”. Demorei a reconhecer-me no nome chamado (Rezende, 2016, p. 14).

O processo de descoberta do próprio nome mistura-se com um certo estranhamento em ser chamada dessa forma, o que fica evidente nas páginas seguintes em que a narradora relata:

Mas esta mesma estrada pode ter sido a rota de fuga para todos eles e, quem sabe, já não está lá os homens que, ainda meninos, me saudavam risinhos e me chamavam Maria.

Quando assim me chamaram pela primeira vez e respondi “Eu... Bom dia”, cada um deles pôs-se a repetir “Bom dia, Maria” [...]

“Maria, Maria, Maria”, iam-me nomeando, eu me reconhecendo, “Bom dia”, somente Maria, um dos nomes que certamente me pertenciam, mas até então tinha ouvido apenas na chamada da escola ou na voz de minha mãe quando se enfadava, o nome que declarei ao chegar, nem sei mais a quem, para servir-me como senha, fazer-me uma entre todas as outras Marias do lugar onde eu devia esconder-me [...] (Rezende, 2016, p. 15-16).

A utilização do narrador homônimo foi tema de discordâncias entre alguns teóricos importantes no estudo das escritas de si. Na tentativa de reconhecimento da autobiografia enquanto Literatura, Lejeune (2014, *apud* Pajolla, 2017, p. 28) sistematizou características entre personagem e autor, classificando as possíveis semelhanças entre eles, e ainda defendeu um determinado pacto que ocorreria entre autor e leitor para a assimilação das informações nos livros autobiográficos. De acordo com Pajolla, “O teórico [Lejeune], no entanto, deixou algumas lacunas em branco e concluiu que *não haveria possibilidade de ficção quando o nome do autor e do personagem coincidisse*” (2017, p. 28, grifo nosso).

Tendo por objetivo contrapor a teoria de Lejeune, Doubrovsky publicou em 1977 o romance *Fils*, obra na qual o narrador-protagonista e o autor possuem o mesmo nome. Segundo Pajolla (2017, p. 28), “no romance, o escritor francês [Doubrovsky] reivindicou a liberdade de jogar com os acontecimentos, quebrando a ordem cronológica ou lógica, entrelaçando o curso de uma jornada atual com as lembranças, particularmente da infância e da juventude”. Observamos em Doubrovsky uma ruptura importante na abertura de possibilidades para as escritas de si na contemporaneidade. Foi, ainda, no prefácio desse romance que o autor cunhou o termo autoficção.

O romance valeriano, além de possuir um narrador homônimo, também é escrito em primeira pessoa. Há, desse modo, narradora-personagem-protagonista da narrativa e autora todas com o nome *Maria*. A soma desses elementos aos aspectos memorialísticos, discutidos anteriormente, e a quebra de linearidade no relato dos acontecimentos possibilita camadas mais profundas de subjetividade e complexidade na obra.

A segunda semelhança destacada entre autora e narradora-personagem aborda a profissão de ambas. Em entrevista concedida à Silvia Torres, da TV Cabo Branco, publicada no site de notícia G1, Rezende relata o início da sua experiência docente na Paraíba. De acordo com Silvia,

Ela [Maria Valéria Rezende] conta que tudo começou através de uma pesquisa feita a partir de uma ação do então bispo auxiliar de Guarabira, Dom Marcelo Carvalheira. O propósito era entender quais as necessidades da população que morava na região. Apesar das inúmeras possibilidades de respostas quanto ao que faltava para aqueles moradores – dinheiro, terras, oportunidades de trabalho, – o que mais foi dito era que faltava escola para as crianças.

[...]

Valéria ressalta que trabalhar com educação era uma situação complicada por causa da ausência de escolas no meio rural e pela inexistência de classes que

se adequassem ao nível de conhecimento dos meninos e das meninas do campo nas escolas das cidades vizinhas. Mas não era apenas isso (2024).¹⁸

Na entrevista, a escritora ainda descreve a realidade das crianças da região, que precisavam trabalhar nas plantações desde muito cedo, ausentando-se da escola nos períodos de colheita. Ela também narra sobre as tentativas de reajuste do calendário escolar para adaptar à situação da população, mas desabafa revelando que os interesses políticos e latifundiários prevaleceram e impossibilitaram uma educação acessível à comunidade. Dentre as alternativas encontradas naquele cenário, Rezende, juntamente com seus colegas, criou o que era conhecido como “canteiro”, uma espécie de escola, mas que não poderia ser chamado assim, para alfabetizar a população que não tinha acesso à educação formal.

Em outra ocasião, no podcast *Histórias Diversas*, a escritora revelou que “a maioria dos meus romances, eu conto muito do que eu vi”, essa afirmação se ratifica ao observarmos episódios similares das informações da entrevista expostas acima em passagens de *Outros cantos* (2016), que narram a experiência da personagem no sertão paraibano, suas lutas e seus enfrentamentos na promoção de um ensino regular na comunidade que habitava. Acreditamos que a experiência vivida em Guarabira, entre tantas outras, tornou-se referência para a elaboração da história de Maria no romance.

Enquanto a escritora iniciou seu trabalho no sertão paraibano por intermédio do bispo Dom Marcelo Carvalheira, como relatado acima, a personagem fictícia, após passar em um processo seletivo municipal, muda-se para a comunidade de Olho d’água, onde atuaria como professora. No entanto, ao chegar lá, depara-se com uma vila sem nenhum prédio escolar ou quaisquer outros recursos para trabalhar. Ainda, depende da efetivação das promessas de políticos para começar a lecionar, o que demora longos meses até de fato conseguir um espaço e materiais para o funcionamento da escola.

A terceira proximidade aborda a região de atuação de ambas as Marias. A escritora afirmou, no trecho da entrevista citado anteriormente, que o início da sua jornada enquanto educadora social aconteceu no município de Guarabira, cidade localizada a menos de 100 quilômetro de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Por outro lado, a personagem do romance desloca-se até Olho d’água, também cidade paraibana, mas localizada a mais de 650 quilômetros de João Pessoa. Ainda, a distância entre Guarabira e Olho d’água é de um pouco mais de 300 quilômetros de distância.

¹⁸Cf.: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/04/01/maria-valeria-rezende-educacao-no-campo-ditadura-militar.ghtml>. Acesso em: 02 mai. 2025.

As semelhanças destacadas e discutidas até o momento, fortalecem o nosso argumento de haver uma correlação entre a vida de Maria Valéria Rezende e a personagem principal do romance. Essas particularidades, juntamente com o caráter memorialístico da obra, permitem-nos interpretar o romance pelo viés da autoficção, compreendida como uma temática, praticada desde a antiguidade, mas, ostensivamente explorada na literatura contemporânea, que torna indistinguíveis os limites entre ficção e realidade, fundindo-se aspectos da vida da escritora que são de conhecimento público com a ficcionalização da narrativa e seus desdobramentos.

Um último aspecto observado no livro também merece a nossa atenção. O romance finaliza com “João Pessoa, 8 de dezembro de 2014”, recuado à direita (Rezende, 2016, p. 146). Não observamos esse modo de finalizar o livro em narrativas que sejam fantasiosas, porém, os gêneros textuais que regularmente se encerram dessa forma são os relatos pessoais e os testemunhos. Dessa forma, a informação de local e de data, ao findar do romance, sugere um entendimento que o texto lido se aproxima de um modelo de relato pessoal ou de testemunho, observação que é totalmente coerente com tudo o que analisamos nesse subitem.

– CAPÍTULO II –

No capítulo primeiro que você acabou de ler, nós buscamos apresentar uma análise preliminar dos aspectos externos do romance analisado, como também discorrer sobre dois dos aspectos basilares da obra – memória e autoficção. Para este segundo capítulo, planejamos relembra a trajetória trilhada pelos Estudos Decoloniais, o início com a tríade francesa – Césaire, Memmi e Fanon – até a consolidação da teoria decolonial. Para finalizar, discorreremos sobre as pedagogias decoloniais – foco deste estudo. As teorias aqui apresentadas e discutidas auxiliarão na construção da análise do romance valeriano que buscamos elaborar no capítulo três.

Antes, porém, de construirmos uma linha do tempo dos acontecimentos acerca dos Estudos Decoloniais, é importante perceber o contexto histórico-social e as epistemologias vigentes até o rompimento das teorias subalternas. A esse respeito, relembremos o processo de colonização do Brasil, cujo desenvolvimento impactou na sociedade como a vivenciamos até os dias de hoje. Entendemos colonização como “[...] todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (Santos, 2015, p. 47-48).

2.1 A invasão portuguesa e a formação da identidade brasileira

A partir da chegada dos portugueses em terras (que se tornariam) brasileiras, juntamente com o processo de colonização, houve também um movimento de construção da identidade nacional, forjada com a aniquilação das culturas pindorâmicas¹⁹, com a imposição das tradições portuguesas e por meio da violência e do genocídio dos povos pindorâmicos, como também da escravização dos povos africanos.

Consequentemente, a identidade brasileira foi elaborada por meio da visão portuguesa, tudo o que se conhecia a respeito das novas terras era intermediado pela interpretação e influência dos colonizadores. A exemplo disso, há a Carta de Pero Vaz de Caminha, tida como a “Certidão de nascimento do Brasil”, na qual o autor descreve os habitantes, seus corpos e seus costumes, o ambiente com as suas paisagens e climas, os animais, os recursos naturais e tudo o que aqui havia além de expressar a maneira como enxergavam os habitantes nativos: pessoas

¹⁹ Termo utilizado em referência e consonância a Nego Bispo (2015).

sem alma. Para a exploração da nova terra, era preciso mão-de-obra que trabalhasse e que não tivesse custo. No entanto, com a resistência dos povos originários a servirem de escravos para os colonos, a alternativa encontrada pelos exploradores foi o sequestro de povos africanos trazidos para as terras brasileiras sem qualquer direito humano respeitado.

De acordo com Santos (2015, p. 37-38),

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta.

No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas.

Portanto, o país que iniciara com uma colonização exploratória teve como base do seu desenvolvimento o genocídio dos povos pindorâmicos, a exploração da terra e a escravização das pessoas negras. Esse sistema de colonização impactou nas estruturas de classes, de gênero e de raça sustentadas até os dias de hoje, determinou a língua oficial da nação, como também, grande parte dos costumes culturais adotados e perpetuados pela população, além da instauração da doutrina cristã, consolidou o sistema educacional eurocêntrico, desenvolveu uma visão de mundo na qual a exploração dos mais vulneráveis continua sendo manipulada a fim de enriquecer as classes dominantes. Em suma, o Brasil tal qual o conhecemos hoje carrega os resquícios de uma colonização/invasão portuguesa imposta à força em detrimento da existência e manifestação dos povos – pindorâmicos e africanos – explorados.

A formação do Brasil pelo viés português limitou as nossas possibilidades de desenvolvimento enquanto nação. Fomos formados, portanto, no modelo de vida no qual privilegia o homem-branco-cis-hétero-monogâmico-capitalista-burguês, excluindo ou inferiorizando as outras formas de existir em sociedade. Devido a essa limitação, tivemos a implantação da educação brasileira voltada ao conhecimento e ao estilo europeu. Aprendemos na escola as grandes revoluções europeias, e desconhecemos a luta dos povos do Oriente. Conhecemos o modelo patriarcal de sociedade, enquanto ignoramos comunidades nas quais as mulheres estão à frente de seu povo. Aderimos à ideia binária de existência e de relacionamento

homem-mulher-heterossexual, à medida em que excluímos tantas outras formas de existir no mundo e de amar.

Conforme explica Nego Bispo,

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos.

Quanto aos povos pagãos politeístas que cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos. Por verem as suas deusas e deuses em elementos da natureza como, por exemplo, a água, a terra, o fogo outros elementos que formam o universo, apegam-se à plurismos subjetivos e concretos (Santos, 2015, p. 38-39).

Considerando essas informações, compreendemos de forma mais profunda os aspectos basilares que moldaram a formação do povo brasileiro e que sustentam muitas ideologias compartilhadas até os dias de hoje no país.

2.2 Os eventos que culminaram na consolidação dos Estudos Decoloniais

É relevante ponderar uma diferença significativa que impactará no processo dos Estudos Culturais. Mesmo ocupando o espaço geográfico e correspondente à América Latina, o Brasil é constantemente excluído dessa denominação por ser o único país do continente colonizado por portugueses, enquanto todos os outros foram colonizados pela Espanha. Conforme explica Ballestin (2013),

[...] uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. É significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo, assim como nenhum cientista político – brasileiro ou não. [...] Assim, ele privilegia a

análise da América hispânica em detrimento da portuguesa e chama pouca atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo dentro do continente, à exceção dos Estados Unidos (p. 111).

Essa diferença estabelece um abismo no diálogo latino-americano dos Estudos Decoloniais. Reconhecendo a exclusão da história brasileira do debate, reforçamos a importância de pesquisas na área que elevem o Brasil nesse campo de pesquisa, priorizando as especificidades dos processos brasileiros. Abordamos essa consideração neste momento, pois é importante tal conhecimento para melhor assimilar a trajetória dos Estudos Decoloniais e o posicionamento do Brasil nesse cenário.

Objetivando traçar uma linha do tempo dos acontecimentos que culminaram na consolidação de Teoria Decolonial, apoiamo-nos nos teóricos Ballestrin (2013) e Dias, Oliveira e Abreu (2024) que resgatam a história e contribuem positivamente para o entendimento dos caminhos trilhados por nossos antecessores. Por meio do estudo dos teóricos citados, elaboramos uma síntese em seis passos/gerações dos fatos mais importantes a serem lembrados nesse momento.

O primeiro destaque a ser mencionado refere-se à tríade francesa com data entre 1940 a 1960 que, segundo Ballestrin, “[...] existe um entendimento compartilhado sobre a importância, atualidade e precipitação da chamada ‘tríade francesa’, Césaire [1913-2008], Memmi [1920-2020] e Fanon [1925-1961], talvez pelo fato de o argumento pós-colonial ter sido, pela primeira vez, desenvolvido de forma mais ou menos simultânea” (2013, p. 92). Ao mesmo período, a teórica ainda acrescenta o estudioso Edward Said (1935-2003), todos eles realizaram publicações nas quais mediarão as manifestações dos colonizados falando em seus nomes. Por outro lado, Dias, Oliveira e Abreu (2024, p. 6), citando Dussel (2020;2021), apontam que a primeira geração a contribuir para o surgimento da Teoria Decolonial foi marcada pela “[...] teoria da dependência e a Filosofia da Libertação, datadas da década de 1960”.

Enquanto isso, o teórico Mignolo (2014, p. 28 *apud* Dias, Oliveira e Abreu, 2024, p. 6) promove uma junção das informações citadas acima e escreve que

A decolonialidade foi claramente formulada nos anos sessenta e setenta por pensadores árabe-islâmicos (Sayyid Qutb, Ali Shariati, Aiatolá Komeini); por pensadores afro-caribenhos (Aimé Césaire, Frantz Fanon) pela Filosofia da Libertação na América Latina e por intelectuais e ativistas indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá.

Nesse primeiro passo, uma informação que fica evidente é a globalização da “tendência” decolonial, que começa a apontar com diversos autores e em diferentes lugares e,

consequentemente, variadas nacionalidades, sinalizando discursos que começam a dar voz aos colonizados. Esse aspecto começa a romper com os discursos vigentes até então, nos quais apenas o colonizador tinha direito à fala e, mais do que isso, falava por si, mas também pelo colonizado.

O segundo passo que sistematizamos aconteceu na década de 1970 com o surgimento do Grupo de Estudos Subalternos, formado no sul-asiático e marcado pela publicação do artigo “Pode o subalterno falar?” (1985), com autoria de Gayatri Chakrabarty Spivak, um dos nomes mais relevantes do grupo. De acordo com Grosfoguel (2008, p. 116), citado por Ballestrin (2013, p. 92), o objetivo do grupo era “analisar criticamente não só a historiografia colonial na Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana”, tal intenção do grupo evidencia o compromisso com a revisão histórica por meio de outros discursos. Em contrapartida, a segunda geração defendida por Dias, Oliveira e Abreu (2024, p. 6) aparece

[...] confrontando diretamente o helenocentrismo, com Martin Bernal, e todo o eurocentrismo, com a inserção do mundo muçulmano, a partir de Samir Amin, com a crítica do orientalismo (desde Eduard Said) e o surgimento da teoria do sistema-mundo (iniciada por Immanuel Wallestein). Nesse sentido, concordamos com Dussel (2017, p. 32, tradução nossa) ao afirmar que: “[...] em toda a periferia (África, Ásia e América Latina), começaram a surgir movimentos críticos que partiam de sua própria realidade regional e utilizavam, em alguns casos, um marxismo renovado como referência teórica”.

O terceiro passo que identificamos em Ballestrin aconteceu em 1980 com a difusão do debate pós-colonial “no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês)” fato esse que difundiu em mais países as discussões decoloniais, além de agregar novos nomes para a área (2013, p. 93-94). Inclusive, a terceira geração de Dias, Oliveira e Abreu (2024) é marcada pela participação científica e econômica chinesa no cenário mundial, país até então não citado nas discussões, mas que ganhou reconhecimento pelas inovações que conseguiu desenvolver.

Como quarto passo destacamos alguns eventos que ocorreram na década de 90, sendo a origem do Grupo Modernidade/Colonialidade, em 1990; a fundação do Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos, em 1992; a inserção da América Latina no debate pós-colonial, em 1998; e o rompimento do Grupo Latino-americano no mesmo ano (Ballestrin, 2013). O quarto momento destacado por Dias, Oliveira e Abreu (2024) ainda tem como foco as

evoluções chinesas que, nessa etapa, impactaram a Revolução Industrial com a produção de materiais por meio da manipulação do metal. Para Ballestrin, o Grupo Modernidade/Colonialidade sendo:

Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C [Grupo Modernidade/Colonialidade] atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras histórias e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (2013, p. 89).

A fim de melhor compreender a proposta do Grupo Modernidade/Colonialidade, citamos Escobar (2003) que descreve sobre as influências teóricas que formaram o coletivo. Para ele,

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53 *apud* Ballestrin, 2013, p. 99).

Um posicionamento significativo nesse período foi expressado por Mignolo, que conforme apresenta Ballestrin:

Para ele [Mignolo], o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas (2013, p. 95-96).

Na ocasião, Mignolo questiona a abordagem adotada pelos teóricos latino-americanos que não consideravam as diferenças históricas da América Latina nos seus estudos e que eles

ainda estavam ancorados em teorias europeias para analisar os cenários latinos. Em relação à ruptura do Grupo Latino-americano, Grosfoguel (2008) citado por Ballestrin (2013), esclarece o que ocorreu:

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (Grosfoguel, 2008, p. 116 *apud* Ballestrin, 2013, p. 96).

Ainda que, em um primeiro momento, a separação do grupo pareça uma derrota na trajetória dos Estudos Decoloniais, ela registra um marco importantíssimo para a área, pois se posiciona sobre a abordagem que deve ser utilizada pelos teóricos. Não é coerente se basear nas teorias europeias para analisar a própria ação colonizadora dos europeus. Era urgente estabelecer uma ruptura que valorizasse a visão subalterna na análise da América Latina, aprimorando os discursos teóricos locais que foram silenciados nos debates e oferecendo voz aos próprios latino-americanos que foram colonizados.

O quinto passo corresponde ao final do século XX e início do século XXI, período em que ocorreram congressos que reuniram os nomes do Grupo Modernidade/Colonialidade, bem como a adesão de importantes nomes para o desenvolvimento da área e publicações que difundiram os conceitos e as reflexões do grupo, entre elas, a mais importante “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales” (2000) (Ballestrin, 2013). A quinta geração identificada por Dias, Oliveira e Abreu (2024) é próxima à citada por Ballestrin pois é marcada pelos teóricos latino-americanos Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Ramón Grosfoguel, representando os maiores expoentes das teorias decoloniais.

Para finalizar a linha histórica dos acontecimentos, citamos o Giro Decolonial que, sem dúvida, representa um divisor de águas no cenário dos Estudos Decoloniais. Ballestrin explica que “‘Giro decolonial’ é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (2013, p. 105). Foi nesse momento que o coletivo avançou nos debates alcançando o conceito de decolonialidade que, conforme Ballestrin, “A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (*ibidem*).

Em relação ao Giro decolonial, Dias, Oliveira e Abreu (2024) citam Maldonado-Torres que afirma “[...] as bases do giro des-colonial estavam estabelecidas de antemão em trabalhos de intelectuais racializados, em tradições orais, em histórias, canções, etc., mas, graças a eventos históricos particulares, globalizam-se em meados do século XX” (Maldonado-Torres, 2008, p. 70, *apud* Dias, Oliveira e Abreu, 2024, p. 7). Os pesquisadores ainda citam a Rede Modernidade/Colonialidade que, segundo eles,

[...] tem se notabilizado por desenvolver críticas e proposições – de maneira praxiológica com movimentos sociais, com compromisso ético-político em vista da realização de um mundo “outro” – a partir de algumas ideias-chave: modernidade, colonialidade, decolonialidade e transmodernidade (Dias, Oliveira e Abreu, 2024, p. 7).

Dessa maneira, encerramos a síntese da retomada histórica dos acontecimentos que culminaram na consolidação dos Estudos Decoloniais, compreendendo a simultaneidade de autores que passaram a narrar suas histórias por meio da voz dos colonizados, e dos teóricos que se propuseram a questionar e refletir sobre a própria história e a história de seus países, tecendo novas abordagens as quais contrariam o discurso do colonizador.

2.3 Aquilo que aprendemos com nossos antecessores

Após relembrar o trajeto percorrido pelos teóricos na formulação dos Estudos Decoloniais, neste subitem, discorreremos sobre as principais teorias formuladas dentro da área e que coadunam com o nosso estudo proposto neste trabalho. Em primeiro lugar, é necessário ter em mente a discussão elaborada no primeiro subitem deste capítulo, que apresentou aspectos basilares da colonização portuguesa e da elaboração da identidade brasileira que permanecem até hoje, para então compreendermos as propostas da abordagem decolonial de enfrentamento a tais resquícios coloniais.

Segundo Quijano,

[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história de poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, ao observarmos as linhas principais da exploração e da dominação

social em escala global, as linhas matrizes do atual poder mundial, sua distribuição de recursos e de trabalho, entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou das “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante (Quijano, 1992, p. 1-2).

Conforme o trecho acima, compreendemos que as consequências sociais da colonização da América aconteceram por meio da história de poder que os europeus exerceram sobre os povos colonizados e que tais consequências persistem ainda hoje nas sociedades colonizadas, as quais sofreram com a exploração e discriminação, tornando-as diferentes em relação ao resto do mundo. A fim de conceituar esse processo, Quijano esclarece que “[...] foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo” (1992, p. 1). De acordo com o teórico, o colonialismo se encerrou em muitos países ao longo do tempo, porém, foi substituído pelo imperialismo que corresponde a “uma associação de interesses sociais entre os grupos dominantes (classes sociais ou ‘etnias’) de países desigualmente colocados em uma articulação de poder, mais do que uma imposição a partir do exterior” (ibidem).

A esse respeito, Quijano argumenta que persiste uma relação de colonização no âmbito cultural que parte da cultura europeia sobre as outras culturas. Em um primeiro momento, podemos nos lembrar que até a Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo em 1922, as manifestações artísticas e literárias produzidas no Brasil eram altamente influenciadas pelas tendências que iniciavam nos diversos países europeus. Inclusive, era comum que os intelectuais saíssem do Brasil para se formarem na Europa e de lá retornavam com as mais recentes inovações no cenário cultural. No entanto, Quijano defende que o processo de dominação cultural é ainda mais profundo. Segundo ele,

Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si.

Isso foi produto, no começo, de uma sistemática repressão não só de específicas crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão caiu sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual (Quijano, 1992, p. 2).

O trecho acima vai ao encontro do exposto no primeiro subitem deste capítulo, e que resgatamos com maior profundidade agora, ao afirmar a dominação europeia sobre a identidade do colonizado, das suas manifestações e do seu conhecimento, estando enraizado intimamente nas sociedades por eles antes dominadas. Essa dominação, que precisamos reforçar, ocorreu de forma agressiva e violenta, provocando o genocídio dos povos originários da América Latina, com a destruições de suas culturas e individualidades.

Após conceituar e compreender o colonialismo, Quijano apresenta o termo colonialidade que segundo ele “[...] é ainda o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo, como ordem político explícito, foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições nem as formas de exploração e dominação existentes entre as pessoas” (Quijano, 1992, p. 4). A colonialidade está intrinsicamente relacionada à dominação cultural exercida pelos europeus, produzindo outras formas de exploração diferentes do colonialismo. Ainda segundo o autor, no mesmo momento em que a Europa consolidava a sua dominação cultural “foi sendo constituído o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo” (Quijano, 2015, p. 4).

Por meio dessa visão europeia, foi estabelecido um julgamento de valor entre os conhecimentos que são válidos e aqueles que não são reconhecidos pela lógica racionalidade/modernidade europeia. Quijano deixa isso muito claro ao afirmar que de acordo com essa perspectiva

[...] só a cultura europeia é racional, pode conter “sujeitos”. As demais não são racionais. Não podem ser nem almejar “sujeitos”. Em consequência, as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores por natureza. Só podem ser “objeto” de conhecimento ou de práticas de dominação (Quijano, 2015, p. 6).

O autor ainda afirma que esse pensamento continua vigente e termina por produzir um afastamento entre as culturas, no lugar de compartilhamento, existe a imposição dos conhecimentos europeus e a exclusão dos saberes produzidos pelos povos explorados. Estes só podem ser estudados, mas nunca os produtores de sabedorias, o que reforça ainda mais os níveis de dominação e exploração. Uma solução apontada para essa realidade é “libertar a produção do conhecimento, da reflexão e da comunicação das covas da racionalidade/modernidade europeia”. Não é necessário, portanto, excluir os conhecimentos construídos até aqui pelos europeus, mas é importante livrar os demais das prisões intelectuais impostas (Quijano, 2015, p. 9).

Por esses caminhos históricos e pelas análises que observam os processos coloniais por meio da visão do colonizado e das suas perspectivas, conseguimos compreender a instauração das colonialidades nas formas de poder, saber e ser, como tais mecanismos foram erguidos nas sociedades latino-americanas, a forma como manipulam seus povos até os dias atuais e os prejuízos que acarretam às populações. Aprofundando nas formas da colonialidade, Quijano considera três aspectos do processo de dominação europeia, sendo:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. [...] Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005, p. 121).

Não ocorreu “apenas” uma dominação e exploração do território latino-americano, dos seus recursos naturais em benefício dos europeus. Mais profundo do que isso, houve uma dominação de poder por meio do controle da força de trabalho, da exploração dos corpos dos habitantes nativos, dos imigrantes africanos e de seus descendentes, explorando sua mão-de-obra no estabelecimento do capitalismo sem qualquer retorno salarial e retendo todo o capital nas mãos dos dominadores; de saber, considerando a Europa como o centro racional do mundo, único capaz de produzir conhecimento científico, impondo uma perspectiva de pensar hegemônica a ser adotado por todos; e de ser, aniquilando as identidades múltiplas das mais diversas culturas que se interligavam durante esse processo, destituindo as pessoas de suas individualidades, estabelecendo um perfil (europeu) que deveria ser adotado pelos demais.

Maldonado-Torres dedica-se a aprofundar a *colonialidade do ser* e assim a define:

O conceito de colonialidade do ser nasceu em conversas sobre as implicações da colonialidade do poder, em diferentes áreas da sociedade. A ideia era que, de fato, além da colonialidade do poder, havia a colonialidade do saber, e, portanto, também poderia haver muito bem uma colonialidade específica do ser. E, se a colonialidade do poder se referente a interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e se a colonialidade do saber tem a ver

com a função da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem (Maldonado-Torres, 2022, p. 11-12).

Dessa maneira, Maldonado-Torres também esclarece a maneira como as colonialidades se organizam e implicam consequências na vida das pessoas. Para tanto, ele também cita Mignolo ao afirmar que:

Mignolo deixa isso claro em suas reflexões sobre o tema:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode se separar das linguagens, as linguagens não são apenas fenômenos [culturais], nos quais as pessoas encontram sua identidade; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos possuem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendra, então, a colonialidade do ser (2003a, p. 669) (Maldonado-Torres, 2022, p. 12).

Ao observar que a construção da identidade das pessoas perpassava pelas outras formas de colonialidade, Maldonado-Torres explica o surgimento da sua investigação e interesse pelo processo como o ser indivíduo se desenvolve sob as camadas do poder e do saber.

O surgimento do conceito de “colonialidade do ser” responde, portanto, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas na mente de sujeitos subalternos. Foi a partir daí que a ideia ressoou tão fortemente em mim, que estava trabalhando com a fenomenologia e a filosofia existencial, assim como com as críticas a tais abordagens a partir da perspectiva da subalternidade racial e colonial (Maldonado-Torres, 2022, p. 12).

Submetidos ao sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial-antropocêntrico-heteronormativo, as possibilidades de existência à margem dessa imposição não conquistam espaço na sociedade. Conforme argumenta Maldonado-Torres:

A colonialidade do ser, portanto, está relacionada com a produção da linha de cor em suas diferentes expressões e dimensões. Ela se faz concreta na produção de sujeitos elimináveis, os quais marcam o limite mesmo do ser, isto é, o ponto no qual o ser distorce o sentido e a evidência, ao ponto de e para instituir um mundo, cuja produção de sentido estabelecido ultrapassa a justiça. A colonialidade do ser produz a diferença ontológica colonial, o que faz com que se desenvolva um sem número de características existenciais fundamentais e de imaginários simbólicos (Maldonado-Torres, 2022, p. 48).

Quijano discorreu sobre as formas de colonialidade, iniciando pela do *poder*, aprofundando o nosso olhar sobre a permanência das investidas de dominação e a sua articulação na nossa sociedade; Mignolo desenvolveu reflexões a respeito da colonialidade do *saber*; e com Maldonado-Torres compreendemos ainda mais as articulações que envolvem a colonialidade do *ser*. Em continuidade aos seus estudos, Mignolo (2021) apresenta-nos uma proposta de enfrentamento diante do cenário das colonialidades. Para o autor,

Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; os nativos americanos têm sabedoria, os anglo-americanos têm ciência. A necessidade de ruptura política e epistêmica aqui vem à tona, assim como conhecimentos descolonizantes e decoloniais, etapas necessárias para imaginar e construir sociedade democráticas, justas e não-imperiais/coloniais (Mignolo, 2021, p. 25).

A partir da tomada de consciência em relação aos espaços subjugados para o terceiro mundo ocupar, espaço esse oposto aos dominadores, é incentivado um processo de desvinculação das dependências epistemológicas que podem, enfim, conduzir a sociedades libertas da dominação colonial. O autor ainda esclarece que “desobediência epistêmica significa desvincular-se da ilusão da epistemologia do ponto zero” (Mignolo, 2021, p. 26). Essa afirmação surge para questionar o caráter universal dos conhecimentos europeus, que se consideram universais, ignorando que eles próprios também estão inseridos em contextos geo-histórico-sociais que impactam na produção de conhecimento.

De acordo com Mignolo, há duas possibilidades de enfrentamento ao pensamento eurocentrado. Delas, destacamos apenas a segunda que consiste na

[...] opção decolonial. A opção decolonial é o conector singular de uma multitude de decoloniais. Os caminhos decoloniais têm todos uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente. [...] e a tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais que permitam que os silêncios construam argumentos para confrontar os que tomam a “originalidade” como critério máximo para o julgamento final (Mignolo, 2021, p. 27-28).

Neste momento, dada a recorrente utilização do termo decolonialidade, torna-se necessário elaborar um esclarecimento quanto a sua utilização e significação. Buscando uma melhor definição e que também seja simplificada, utilizamos a explicação de Quintero et al. (2019, p. 4):

Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/ descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao dismantelamento de seus principais dispositivos. Aníbal Quijano, entre outros, prefere referir-se à descolonialidad, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de decolonialidad. Segundo Catherine Walsh (WALSH, Catherine (org.). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar – Abya-Yala, 2009.), a supressão do “s” não significa a adoção de um anglicismo, mas a introdução de uma diferença no “des” castelhano, pois não se pretende apenas desarmar ou desfazer o colonial.

Desse modo, decolonial torna-se um adjetivo utilizado para caracterizar o substantivo que o antecede, classificando-o como uma forma de enfrentamento, de resistência, de luta que objetiva a ruptura com as diversas formas de dominação pela colonialidade. Em vista disso, Mignolo explica o que para ele corresponde à “opção decolonial em geral”:

Significa, em primeiro lugar, engajar-se em *desobediência epistêmica* [...]. A desobediência epistêmica é necessária para levar à *desobediência civil* (Gandhi, Martin Luther King) até o ponto do qual não há retorno. A desobediência civil, na epistemologia ocidental moderna [...] só poderia levar a reformas, não a transformações. Por este simples motivo, a tarefa do pensamento decolonial e da implementação da opção decolonial no século XXI começa pela ruptura epistêmica: a partir de atos de desobediência epistêmica (Mignolo, 2021, p. 43-44, grifos do autor).

O que Mignolo propõe como formas de enfrentamento às colonialidades é a adoção de uma postura de pensamento decolonial que inicia pela ruptura epistêmica por meio de desobediência epistêmica. O que pode parecer redundante – pela repetição dos termos usados pelo autor – mostra-se como ênfase à conduta que devemos assumir. Não há outro caminho senão o de confronto com as epistemologias hegemônicas eurocêtricas, com a reflexão independente e oriunda da própria América Latina priorizando as suas especificidades históricas, o que levará a uma desobediência civil acarretando na independência do pensar e do ser latino-americano.

O teórico ainda apresenta um outro argumento fortemente relevante sobre esse debate ao afirmar que “[...] a produção de conhecimento para o bem-estar, em vez de para controlar e gerenciar populações por interesse imperial, deve vir de experiências e necessidades locais, não de experiências e necessidades imperiais projetadas em todo o mundo [...]” (Mignolo, 2021, p. 48-49). O ponto de vista defendido pelo autor estabelece duas importantes considerações: a primeira diz respeito às finalidades da produção do conhecimento, que não devem ser

estabelecidas como meios de controle e dominação; a segunda refere-se à importância da contextualização do conhecimento, compreendendo que os saberes são diversos e coerentes de acordo com cada realidade individual de onde ele surgiu.

No desenvolvimento da tese sobre a produção de conhecimento decolonial, Mignolo elabora o *pensamento liminar*, que também pode ser conhecimento como *gnose liminar* ou *epistemologia das margens*, que o teórico compreende da seguinte forma:

Faço um esforço para conectar e traçar uma genealogia do pensamento a partir das histórias locais que absorveram projetos globais. [...] Estas não são apenas contra-histórias ou histórias diferentes; são histórias esquecidas que trazem para o primeiro plano, ao mesmo tempo, uma nova dimensão epistemológica: uma epistemologia da, e a partir da, margem do sistema mundial colonial/moderno, ou, se quiserem, uma epistemologia da diferença colonial que é paralela à epistemologia do mesmo (Mignolo, 2003, p. 82-83).

Enquanto a colonialidade se apropria do discurso hegemônico vigente, contando suas histórias priorizando os benefícios próprios que elas trarão, Mignolo propõe uma epistemologia da margem, ou seja, aquela que até então não ocupou o centro das discussões, que não teve espaço e visibilidade para a sua consolidação nos debates científicos, é um conhecimento que parte do local e sobre o próprio local. O teórico ainda esclarece:

Assim, uma descrição consequente de “um outro pensamento” é a seguinte: uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar que, por ser universalmente marginal e fragmentária, não é etnocida (Mignolo, 2003, p. 104).

Mais uma vez, o pensador reforça o argumento sobre a finalidade do conhecimento, que não deve ser concebido como forma de dominação e humilhação. Em outro trecho do seu livro que discorre o tema do pensamento liminar, Mignolo resume o que nos propusemos apresentar sobre o assunto. Para ele,

A gnose liminar, enquanto conhecimento em uma perspectiva subalterna, é o conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno [...]. a gnose liminar constrói-se *em diálogo com* a epistemologia a partir *de* saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais (Mignolo, 2003, p. 33-34, grifo do autor).

Se durante todo o colonialismo, o colonizador foi o detentor das narrativas sobre os colonizados, afirmando como este deveria ser, pensar, se comportar e em quê acreditar, com a

proposta de Mignolo essa estrutura deixa de existir e, então, o colonizado passa a refletir sobre os processos sofridos, a narrar as próprias histórias, a valorizar os saberes locais e a ter voz para falar sobre si e sobre os seus semelhantes.

As discussões produzidas pelos teóricos abordados neste subitem alargam o nosso campo de visão sobre as maneiras de dominação que foram executadas pelos colonizadores na América Latina, e em diferentes intensidades em outros continentes também colonizados por eles, como ainda indicam meios para superar tantos anos de exploração, resgatando as histórias locais que foram marginalizadas e excluídas nesse período, iluminando os caminhos que hoje percorremos nos nossos estudos.

2.4 O caminho a ser trilhado

Após a nossa abordagem, tanto histórica do desenvolvimento dos Estudos Decoloniais, como conceitual, retomando conceitos importantes para a temática, discorreremos, neste subitem, o tema que consideramos mais crucial para esta pesquisa: a Pedagogia Decolonial. Para dar início, resgatamos a teórica Ballestrin (2013) que em seu trabalho apresenta uma situação direcionadora para os teóricos na área dos Estudos Decoloniais e que, ainda, auxilia-nos na justificativa do nosso empenho. Para a autora, o seu “[...] artigo sugere que a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil” (Ballestrin, 2013, p. 90). Ao enunciado da teórica, acrescentamos a certeza de que a reflexão da problemática por ela apresentada não se concentra *apenas* na ciência e na teoria políticas, mas em diversas áreas do saber.

Esse pensamento encontra-se consonante com a proposta de Visvanathan (2004 *apud* Ballestrin, 2013, p. 104) de “Guerra da Ciência” que segundo Ballestrin “o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul tem crescido nos últimos anos nas diversas áreas e universidades do mundo” (2013, p. 104). Dessa maneira, precisamos considerar a abrangência da responsabilidade no combate às manifestações da colonialidade, não cabendo apenas à ciência e à teoria políticas a solução, uma vez que as mais diversas áreas se mostram envolvidas e capazes de romper com o sistema colonialista na nossa sociedade contemporânea.

No primeiro parágrafo da introdução da sua obra, parte I, Catherine Walsh cita Stuart Hall para introduzir a relevância da reflexão teórica frente ao contexto político-social que força os intelectuais a conjecturarem análises de acordo com tal realidade. Ela escreve:

Hace algunos años atrás, el intelectual crítico de origen jamaicano Stuart Hall argumentó que los momentos políticos producen movimientos teóricos. El interés de Hall no era tanto con una teoría de práctica en el sentido de Bourdieu (1977), sino con *la práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación*. Sin embargo, y para Hall, esta práctica teórica no es por sí coyuntural; su afán más bien es de “movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas [...]” (Hall, 1992: 17). *Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar al problema, avanzar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención*²⁰ (Walsh, 2013, p. 23-24, grifo nosso).

Aderimos essa citação em nosso texto, pois corresponde de maneira muito próxima ao trabalho que buscamos desenvolver com a nossa pesquisa. Estando inseridos no contexto de discussões decoloniais, propomo-nos a refletir e teorizar sobre os meios de enfrentamento às manifestações coloniais que permanecem na nossa sociedade. Após as discussões dos Estudos Culturais que identificaram e teorizaram a estruturação e o funcionamento da opressão do colonizador, as pedagogias decoloniais posicionam-se como “*procesos necesarios de aprendizaje e intervención*” (*ibidem*).

Sabendo que precisamos superar as colonialidades, refletimos sobre os meios para alcançar este feito. Encontramos em Catherine Walsh (2013; 2017) o passo seguinte no caminho indicado por Quijano (2005), Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2022). A teórica equatoriana discorre profundamente sobre uma *pedagogia decolonial* como ferramenta de enfrentamento às colonialidades. Em suas obras publicadas *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I (2013) e Tomo II (2017), Walsh resgata um percurso de práticas latinas de enfrentamento às opressões coloniais, demonstra um profundo conhecimento sobre as histórias de resistência da América Latina, enquanto tece sua teoria dialogando com outros teóricos que corroboram e complementam o seu posicionamento.

Em consonância com a citação de Stuart Hall destacada acima, Walsh (2013, p. 24) complementa que:

²⁰ Há alguns anos, o intelectual crítico jamaicano Stuart Hall argumentou que os momentos políticos produzem movimentos teóricos. O interesse de Hall não residia tanto em uma teoria da prática no sentido de Bourdieu (1977), mas sim na prática de teorizar que emerge e começa a tomar forma nas lutas por transformação social, política e cultural — lutas concretas atreladas ao contexto de sua articulação. No entanto, para Hall, essa prática teórica não é inerentemente contingente; seu objetivo é, em vez disso, “mobilizar todos os recursos intelectuais que pudermos encontrar para entender o que continua a tornar as vidas que vivemos e as sociedades em que vivemos profundamente anti-humanas [...]” (Hall, 1992: 17). É uma prática de longo prazo, direcionada tanto para abordar o problema, avançando em sua análise e compreensão, quanto para fomentar os processos necessários de aprendizado e intervenção.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial²¹.

Segundo a teórica, “Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial²²” (Walsh, 2013, p. 25). Ao longo de toda a sua enunciação, Walsh reitera os aspectos basilares da sua teoria, uma pedagogia decolonial vinculada à uma prática, sendo um caminho, uma possibilidade de ação de enfrentamento, perpassando e construindo um modo de “estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir”, concluímos, desse modo, que se refere a um *estilo de vida* com ações constantes e embasadas no pensamento decolonial.

Walsh continua sua explicação e afirma que:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial²³ (Walsh, 2013, p. 28).

A proposta da equatoriana é desenvolver uma prática que semeie um estilo de vida capaz de cultivar diferentes modos de ser e de viver de maneira livre das imposições coloniais. Enquanto essas contínuas investidas intentam contra toda e qualquer forma de existir que não seja o modelo *capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial*, é preciso pensar em possibilidades de transgressão desse padrão que permita aos povos existir sem tais imposições.

Com esses aspectos definidos, Walsh (2013, p. 24-25, grifo nosso) esclarece a utilização do termo *decolonial*. Ela pontua:

²¹ São esses momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos que não são lineares, mas sinuosos, não ancorados na busca ou no projeto de uma nova teoria crítica ou de mudança social, mas na construção de caminhos — de ser, existir, pensar, ver, ouvir, sentir e viver com um sentido ou horizonte decolonial.

²² Refiro-me a percursos que necessariamente evocam e trazem à mente uma longa duração, ao mesmo tempo que sugerem, apontam e exigem práticas teóricas e pedagógicas de ação; percursos que, em sua caminhada, vinculam o pedagógico e o decolonial.

²³ Pedagogias que incentivam o pensamento a partir de e com diferentes genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizacionais e vivos. Pedagogias que incentivam possibilidades de ser, existir, sentir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de uma maneira diferente, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de natureza, horizonte e intenção decoloniais.

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a poéla descolonialidad y lo descolonial como a la decolonialidad y lo decolonial. Suprimir la 's' es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del 'des' y lo que puede ser entendida como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, *sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y Construcciones alter-(n)ativas*²⁴.

Por outro lado, Walsh (2013, p. 29, grifo nosso) ainda elucida sobre o conceito de *pedagogia* adotado por ela e também utilizado por nós nesta pesquisa:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, *la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación*²⁵.

Compreendemos que, muito além de uma ação educacional, a pedagogia decolonial posiciona-se como mecanismo aliado às lutas pela libertação das amarras coloniais, promovendo senso crítico, valorização dos saberes das margens, novas leituras de mundo, enfim, todo um *estilo de vida* que questiona e enfrenta o imposto pelo padrão europeu. Destacamos também a referência da autora ao citar o educador brasileiro Paulo Freire, teórico que também utilizamos nos nossos estudos, e que foi amplamente analisado pela autora.

²⁴ Na literatura relacionada à colonialidade do poder, há referências — inclusive neste livro — tanto à descolonialidade quanto ao descolonial como também à decolonialidade e ao decolonial. A omissão do "s" é uma escolha minha. Não se trata de promover um anglicismo. Pelo contrário, visa distinguir o significado de "des" em espanhol do que pode ser entendido como simplesmente dismantelar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e vestígios deixassem de existir. Com esse jogo de palavras, pretendo destacar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posições, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção, ascensão, criação e influência. Decolonial, portanto, denota um caminho contínuo de luta no qual se pode identificar, tornar visíveis e incentivar "lugares" de exterioridade e construções alter-(n)ativas.

²⁵ Obviamente, a pedagogia e o pedagógico aqui não são pensados no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, tampouco estão limitados ao campo da educação ou aos espaços escolarizados. Pelo contrário, e como disse certa vez Paulo Freire, a pedagogia é compreendida como uma metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Por meio da explicação da teórica, percebemos que a utilização de ambos os termos – *pedagogia* e *decolonial* – reforça o caráter combativo daquilo que ela propõe, ou seja, uma abordagem consciente de enfrentamento às colonialidades e de promoção da liberdade e de formas de existir, pensar e agir de maneiras diversas que rompem com o “sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial — a la vez antropocêntrico y heteronormativo [...]”²⁶ (Walsh, 2017, p. 11).

Ao citar Paulo Freire e a relação da pedagogia com as lutas sociais, Walsh (2013, p. 29, grifo nosso) explica o que isso significa:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. *Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización*²⁷.

É interessante notar o passo a passo descrito por Walsh ao enumerar e categorizar o funcionamento da pedagogia decolonial. A importância de cada processo para se alcançar a libertação, iniciando pela tomada de consciência da situação de exploração e enxergando isso como um *problema*, passando pela reflexão sobre como o sistema se organiza para sustentar o

²⁶ Sistema capitalista-patriarcal moderno/colonial — simultaneamente antropocêntrico e heteronormativo.

²⁷ As lutas sociais também são arenas pedagógicas onde os participantes praticam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizado, reflexão e ação. Trata-se simplesmente de reconhecer que as ações voltadas para a mudança da ordem de poder colonial muitas vezes começam com a identificação e o reconhecimento de um problema, a expressão de descontentamento com e a oposição à condição de dominação e opressão, a organização para intervir; o propósito: dismantlar a situação atual e tornar algo diferente possível. Tal processo orientado para a ação, tipicamente realizado coletivamente em vez de individualmente, dá origem a reflexões e lições sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização, ao mesmo tempo que gera atenção para as práticas políticas, epistêmicas, experienciais e existenciais que lutam para transformar as estruturas e princípios de poder sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados, e subjugados. Pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e são construídas tanto na resistência e oposição, quanto na insurgência, nas comunidades quilombolas, na afirmação, na reexistência e na reumanização.

seu *modus operandi*, para, enfim, construir intervenções e desarmar a ordem dominante. Além disso, esse processo é *coletivo*, característica imprescindível para que a mudança ocorra.

Em sua obra, parte II, Catherine Walsh (2017) explica o funcionamento de tal sistema vigente. Segundo a autora,

Es parte de la estrategia y efecto del sistema del poder capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que busca romper el tejido social y debilitar la lucha para así ejercitar “la destrucción/despoblamiento y, simultáneamente, la reconstrucción/reordenamiento” (Subcomandante Insurgente Galeano en EZLN, 2015: 318). La actual violencia física, sexo-genérica, sociocultural, epistémica y territorial desespera. También desespera la búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo. Es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas —pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas de este sistema de guerra-muerte mundial. Como argumentaré más adelante, tal vez son las grietas existentes y los que van tomando forma “en-lugar” (así recordando la formulación y conceptualización de Arturo Escobar) que dan pauta, espacio, causa, posición, realización y razón a las prácticas pedagógicas decoloniales (Walsh, 2017, p. 20)²⁸.

O objetivo da colonialidade do poder é destruir as outras formas de existir que não correspondam com o padrão imposto por esse sistema. Para, em um segundo momento, reorganizar os colonizados em uma ordem de exploração, nula de ferramentas que confrontem os abusos sofridos. Ainda na citação acima, Walsh compartilha com o leitor o questionamento que a inquieta, refletindo sobre as possibilidades de ação para combater o sistema vigente, antecipando a teoria que ela discorre ao longo do livro, sendo nas *fissuras* do sistema que os agentes decoloniais devem agir a fim de romper com a estrutura dominante e exploratória.

Refletindo sobre o sistema vigente, Walsh (2017, p. 20-21) utiliza a expressão “sistema de guerra e morte” e explica o seu pensamento.

Hablo de un sistema de guerra-muerte pensando desde el refortalecimiento y regeneración de lo que Nelson Maldonado-Torres ha llamado el “paradigma de guerra”, un paradigma “que está profundamente conectado a la producción de raza y colonialismo y la perpetuación, expansión y transformación del

²⁸ Faz parte da estratégia e do efeito do sistema de poder capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que busca romper o tecido social e enfraquecer a luta para realizar “destruição/despovoamento e, simultaneamente, reconstrução/reordenamento” (Subcomandante Insurgente Galeano em EZLN, 2015: 318). A atual violência física, de gênero, sociocultural, epistêmica, e territorial é desanimadora. O mesmo se aplica à busca por respostas para as questões praxéticas de o que fazer e — mais criticamente — como fazê-lo. Ou seja, como criar, realizar e conduzir hoje processos, projetos e práticas — pedagogias como metodologias essenciais, como diria Paulo Freire — a partir das brechas deste sistema global de guerra e morte. Como argumentarei mais adiante, talvez sejam as fissuras existentes e aquelas que estão se formando “in situ” (remetendo, assim, à formulação e conceitualização de Arturo Escobar) que fornecem a estrutura, o espaço, a causa, a posição, a realização e a justificativa para as práticas pedagógicas decoloniais.

patriarcado” (Maldonado-Torres, 2008: 4). Este paradigma marca uma forma de concebir la humanidad, el conocimiento, el orden y relaciones sociales centrales al mundo-vida moderno. “Violencia y guerra... [...] no son resultados contingentes de unos proyectos históricos particulares,” dice Maldonado-Torres, sino “dimensiones constitutivas de las concepciones dominantes de civilización y procesos civilizatorios” (Maldonado-Torres, 2008: 5), dimensiones-concepciones que no solo definen, sino también abogan por eliminar a “los otros”, ellos y ellas que disturben, amenazan y resisten esta “civilización”²⁹.

O sistema de guerra e morte age por meio da *pedagogia da crueldade*, citada e explicada por Segato e utilizada por Walsh no desenvolvimento de sua tese.

La crueldad expresiva denota la existencia de una soberanía para-estatal que controla vidas y negocios en un determinado territorio y es particularmente eficaz cuando se aplica al cuerpo de las mujeres. Este “método” es característico de las nuevas formas de la guerra no convencionales, inauguradas en nuestras dictaduras militares y guerras sucias contra la gente, en las guerras internas, en las guerras llamadas “étnicas”, en la soldadesca asalariada de las empresas militares privadas, en el universo de los sicariatos que trabajan para las mafias, y en el accionar para-estatal de las fuerzas estatales de seguridad en tiempos de “democracia real”. Por eso hablo de una nueva conflictividad informal y de guerras no-convencionales que configuran una escena que se expande en el mundo y, en especial, en América Latina, con muchas fases. Allí, la crueldad expresiva es la estrategia, y el cuerpo de las mujeres y niños es el objetivo táctico, para alcanzar, por la ejemplaridad y truculencia, el tejido social en su centro de gravedad³⁰ (Segato en Gago, 2016: 3 *apud* Walsh, 2017, p. 24).

O olhar de Walsh sobre o cenário social e sobre o funcionamento do sistema dominante é certo e perspicaz ao identificar, junto aos teóricos referenciados por ela, as maneiras atuais de exploração do sistema e seus objetivos em meio aos povos marginalizados. A teórica

²⁹ Refiro-me a um sistema de guerra-morte, considerando o fortalecimento e a regeneração do que Nelson Maldonado-Torres denominou “paradigma da guerra”, um paradigma “profundamente ligado à produção de raça e colonialismo e à perpetuação, expansão e transformação do patriarcado” (Maldonado-Torres, 2008: 4). Esse paradigma marca uma forma de conceber a humanidade, o conhecimento, a ordem e as relações sociais centrais para o mundo da vida moderna. “A violência e a guerra... [...] não são resultados contingentes de projetos históricos particulares”, diz Maldonado-Torres, mas sim “dimensões constitutivas de concepções dominantes de civilização e processos civilizatórios” (Maldonado-Torres, 2008: 5), dimensões-concepções que não apenas definem, mas também defendem a eliminação dos “outros”, daqueles que perturbam, ameaçam e resistem a esta “civilização”.

³⁰ A crueldade expressiva denota a existência de uma soberania paraestatal que controla vidas e negócios em um determinado território e é particularmente eficaz quando aplicada aos corpos das mulheres. Esse “método” é característico de novas formas de guerra não convencional, inauguradas em nossas ditaduras militares e guerras sujas contra o povo, em guerras internas, nas chamadas guerras “étnicas”, no mercenário de empresas militares privadas, no mundo dos pistoleiros a serviço da máfia e nas ações paraestatais das forças de segurança do Estado em tempos de “democracia real”. É por isso que falo de um novo conflito informal e guerras não convencionais que estão moldando um cenário que se expande por todo o mundo e, especialmente na América Latina, com muitas fases. Lá, a crueldade expressiva é a estratégia, e os corpos de mulheres e crianças são o alvo tático, a fim de atingir, por meio de atos exemplares e horrendos, o tecido social em seu centro de gravidade.

equatoriana promoveu uma análise profunda sobre a América Latina, analisando casos em que a ação desse sistema destruiu vidas e comunidades e nas quais o silenciamento foi imposto, impedindo manifestação e denúncia da exploração vivida. Dessa maneira, ela concentra no *grito* uma ação de combate. Juntamente com Walsh, Maldonado-Torres a esse assunto também argumenta que:

Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el “grito” del espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o mundo de la vida a pesar de la muerte [...]. Son muchos los tipos de intervenciones críticas de los colonizados/racializados [...]. La orientación fundamental de este tipo de intervenciones, y la *actitud* correspondiente, se remiten al *espanto* y al *grito* de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad³¹ (Maldonado-Torres, 2007: 159-160 *apud* Walsh, 2017, p. 26).

A respeito do que se entende pelo *grito*, Walsh (2017, p. 26) escreve:

Mi grito, desde luego, no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido y viven la herida colonial y su entretejer de patrones de poder que racializan, empobrecen, sexo-generoizan, violan, deshumanizan y desterritorializan. No grito “por” esas sujetas y esos sujetos, no grito “por” los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional, es un grito frente al sistema capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs (aunque no necesariamente de la misma manera), frente a la desesperanza que desespera (incluyendo de los llamados “progresismos”) y frente al qué y al cómo hacer (hacer pensar, hacer actuar, hacer luchar, hacer gritar) en y desde los contextos míos y con otros contextos y colectividades de abajo³².

³¹ Os princípios da virada decolonial e a ideia de descolonização se fundamentam no “grito” de horror do colonizado diante da transformação da guerra e da morte em elementos comuns de seu mundo vivido, que passa a se transformar, em parte, em um mundo de morte, ou um mundo de vida apesar da morte [...]. Existem muitos tipos de intervenções críticas por parte do colonizado/racializado [...]. A orientação fundamental desse tipo de intervenção, e a atitude correspondente, remete ao horror e ao grito da subjetividade viva e doadora diante da modernidade/colonialidade.

³² Meu grito, é claro, não é o mesmo grito das mulheres e dos homens que viveram e continuam a viver com a ferida colonial e sua intrincada teia de padrões de poder que racializam, empobrecem, restringem o gênero, estupram, desumanizam e deslocam. Eu não choro “por” esses sujeitos, eu não choro “pelos” povos ou comunidades. Eles têm seus próprios gritos. Meu grito faz parte de um horror relacionado e relacional, é um grito contra o sistema capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que está nos matando a todos (embora não necessariamente da mesma maneira), contra a desesperança que gera o desespero (inclusive dos chamados movimentos “progressistas”) e contra o que e o como fazer (fazer as pessoas pensarem, fazê-las agir, fazê-las lutar, fazê-las gritar) em e a partir dos meus contextos e com outros contextos e coletivos de base.

A teórica não se posiciona na mesma esfera daqueles que sofrem demasiadamente as consequências da exploração, pois compreende que ela ocupa um lugar diferente. Esse reconhecimento é louvável por identificar que ela própria já caminhou alguns passos na trajetória da libertação, enquanto outros ainda sofrem excessivamente as consequências do sistema de guerra e morte.

Retornando ao conceito-chave deste subitem, existem mais citações da teórica equatoriana a respeito da *pedagogia decolonial* que gostaríamos que pontuar. Walsh explica como ocorreu a crescente dessa manifestação e também o seu declínio, ao afirmar que:

Estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchos educadores populares [...] y activistas-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 1990s, cuando empezó su mengua ante el auge del proyecto neoliberal. La concomitancia en América Latina entre esta mengua y auge, y la casi desaparición de un agenciamiento y proyecto de la izquierda, el conservadurismo creciente de las universidades —incluyendo de las ciencias sociales y humanas⁹—, y la occidentalización de la institución de educación en su total, no es casual. Desde luego, el desvanecer del movimiento/red de la pedagogía crítica —y de manera relacionada— de la educación popular, fue parte de la disipación misma de la utopía revolucionario-marxista [...]³³ (Walsh, 2013, p. 30).

A esse respeito é possível desenvolver uma relação entre a teoria de Walsh e a ação pedagógica da narradora-protagonista de *Outros cantos* (2016), pois a escritora Maria Valéria Rezende, em uma entrevista à Caravana Grupo Editorial³⁴, afirmou conviver e trabalhar com Paulo Freire na mesma época em que houve a aplicação da pedagogia freiriana. Rezende relata:

[...] eu descobri a metodologia, a filosofia da educação do Paulo Freire, porque não é uma metodologia, simplesmente, é mais do que isso, muito cedo, e aquilo, sabe, para mim parecia, assim, que ele estava explicando aquilo que toda vida eu tinha querido fazer [risos]. E aí, eu o conheci muito, muito, muito (Rezende, 2025, informação verbal).

³³ Essas posições e entendimentos pedagógicos se alinham com os da chamada pedagogia crítica iniciada por Freire na década de 1960 e adotada por muitos educadores populares [...] e intelectuais ativistas em todo o mundo até 1990, quando começou a declinar diante da ascensão do projeto neoliberal. A concomitância na América Latina entre esse declínio e ascensão, e o quase desaparecimento de uma agência e projeto de esquerda, o crescente conservadorismo das universidades — incluindo as de ciências sociais e humanas —, e a ocidentalização da instituição educacional como um todo, não é coincidente. Certamente, o declínio do movimento/rede da pedagogia crítica — e, por consequência, da educação popular — fez parte da própria dissipação da utopia revolucionária marxista [...].

³⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DRNL2DRkXkt/>. Acesso em: 17 fev. 2026.

Rezende também relata que ambos trabalharam em alguns projetos e programas governamentais de alfabetização da população do campo, iniciados por volta de 1963 e interrompidos no ano seguinte devido ao golpe militar que a democracia brasileira sofreu. Durante esse período, Paulo Freire foi exilado do Brasil e, estando no Chile, aplicou no país que o recebeu a sua pedagogia. Em 1969, aconteceu um curso para educadores da América Latina no qual a escritora participou e recebeu mais uma formação de Paulo Freire. Mesmo após a conclusão do curso, Rezende conta que permaneceu convivendo com Paulo Freire por mais algumas semanas, acompanhando o trabalho desenvolvido pelo professor e filósofo no interior chileno. E diz que “Para mim, foi muito importante porque eu queria ver como é que estava acontecendo tudo isso” (Rezende, 2025, informação verbal).

Após o retorno do filósofo ao Brasil, a escritora conta uma visita que recebeu de Paulo Freire:

E uma coisa que me alegrou muito foi quando eu criei o serviço de educação popular, em Guarabira, e a gente desenvolveu o máximo que pode o trabalho sempre inspirado na metodologia do Paulo Freire, na filosofia do Paulo Freire. E aí, já nos anos 80, quando ele voltou do exílio e veio para o Nordeste na primeira vez [...], ele disse “eu vim aqui porque eu quero saber o que é que vocês estão fazendo porque me disseram que vocês estão fazendo um trabalho muito bom” (Rezende, 2025, informação verbal).

Maria Valéria conta com felicidade a surpresa de Paulo Freire ao ouvir o seu relato sobre o trabalho desenvolvido em Guarabira e diz que “Ele estava vendo que era verdade, que a gente tinha conseguido fazer todo um trabalho, apesar da repressão, apesar de tudo o que tinha acontecido, todo um trabalho inspirado na filosofia dele” (Rezende, 20025, informação verbal).

Esses detalhes relatados por Maria Valéria Rezende nos permitem traçar uma aproximação entre a filosofia freiriana, interpretada por Walsh como um exemplo prático de pedagogia decolonial, com a atuação da escritora no seu trabalho como educadora popular no Brasil, impactando, dessa forma, na elaboração da sua personagem Maria no romance por nós analisado.

Na primeira parte do seu livro, Walsh se dedica a discorrer sobre a sua tese da pedagogia decolonial. Enquanto, na parte dois, a autora se empenha em explicar a ação da sua proposta, dividida em três partes, sendo: “Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial³⁵” (Walsh, 2017, p. 17). Nessa segunda parte, a teórica explana a importância do grito, no rompimento do silenciamento sofrido pelos oprimidos – aspecto abordado

³⁵ Gritos, fissuras e sementeiras da vida: Entrelaçando o pedagógico e o decolonial.

anteriormente neste subitem –, em seguida, discorre sobre encontrar as fissuras no sistema para, então, agir entre essas brechas, a fim de semear, finalmente, o seu propósito de visão e ação no mundo. Sobre as fissuras, a autora argumenta que:

Así, me interesa — nos interesa — no solo lo que despierta, despeja y despliega en las grietas, sino también —y más críticamente— el cómo de su hacer. Es decir, cómo se hace —cómo hacemos— las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder y su proyectoguerra de muerte. Son estas “pedagogizaciones” y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más flertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar³⁶ (Walsh, 2017, p. 38).

Uma preocupação constante da escritora é em demonstrar *como* as ações práticas da pedagogia decolonial devem acontecer, e encontramos uma resposta nas suas explicações sobre o agir nas fissuras do sistema. O passo seguinte que ela propõe – a semeadura – é explicada da seguinte forma:

En este contexto y frente a esta realidad, el acto de sembrar —la siembra— es un acto insurgente. Insurgente por su insurgir e incidir; por hacer-nacer, renacer, resurgir, crear y construir posibilidades, esperanzas y pericias de vida y vivir que no solo afrontan la lógica-sistema dominante, sino que también contribuyen a su agrietamiento, debilitamiento, desmantelamiento y destrucción eventual, y al crecimiento de algo radicalmente distinto. La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas que siguen muy vivas, las rebeldías, resistencias e insurgencias de lxs ancestrxs y antepasadx, y la colectividad-comunidad [...] ³⁷ (Walsh, 2017, p. 40).

³⁶ Assim, estou interessado — estamos interessados — não apenas no que desperta, esclarece e se desdobra nas fissuras, mas também — e mais criticamente — no como isso acontece. Ou seja, como as ações, os processos, as práticas metodológico-pedagógicas e as lutas práticas de romper as fissuras são realizadas — como as realizamos — e como essas atividades impulsionam, provocam e promovem outras formas de ser, pensar, conhecer, sentir, existir e viver; formas que interrompem, transgridem e fissuram a matriz do poder e seu projeto de guerra de morte. São essas “pedagogizações” e o rompimento das fissuras que dão sustento e movimento às pequenas esperanças, esperanças que, quando começam a dialogar entre si, a se aliar e a se entrelaçar, tornam-se mais fortes e imparáveis em seu encorajamento, crescimento e progresso.

³⁷ Nesse contexto e diante dessa realidade, o ato de semear — o plantio de sementes — é um ato insurgente. Insurgente porque se ergue e tem um impacto; Para trazer à luz o renascimento, o ressurgimento, a criação e a construção de possibilidades, esperanças e habilidades para a vida que não apenas confrontam a lógica dominante do sistema, mas também contribuem para sua ruptura, enfraquecimento, desmantelamento e eventual destruição, e para o crescimento de algo radicalmente diferente. Semear, neste sentido, não é um ato descontextualizado, desterritorializado, desencarnado ou individual. É um ato persistente, consciente, e situado que, em sua prática, processo e continuidade, invoca e convoca as memórias

Por fim, ela relaciona os três estágios – gritos, fissuras e semeadura – na prática da pedagogia decolonial e escreve:

Para mí, la siembra no se puede separar de los gritos y de las grietas. Se entretienen en actitud, complicidad y en el afán creativo, propositivo y “preguntativo” de qué y cómo hacer (de qué y cómo gritar, agrietar, sembrar y caminar). Se entretienen en —apelan y conjuran— modosotros de pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar —estando, siendo, sintiendo, pensando, sabiendo, gritando-agrietando-sembrando, haciendo luchando— desde, con, por y para la vida ante la guerra-muerte que es el capital-global-racista-patriarcal-colonial³⁸ (Walsh, 2017, p. 41).

A autora também reforça, a todo momento, vários verbos interligados à prática da pedagogia decolonial, destacando ações que devem ocorrer por meio dessa visão. Ela sempre utiliza *pensar, sentir, agir, ser, existir*, entre outros alternados ao longo da sua explanação, e cada um deles nos faz lembrar o quanto a maior parte daquilo que *somos, sabemos e conhecemos* foi moldado pelo sistema colonialista, por isso, a importância da utilização de todos esses verbos como uma forma de resgate e libertação dos indivíduos.

Objetivando encerrar este subitem, destacamos uma última citação de Walsh por sintetizar e reforçar a finalidade da pedagogia decolonial. De acordo com a teórica:

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial³⁹ (Walsh, 2013, p. 31).

coletivas que permanecem muito vivas, as rebeliões, resistências e insurgências de nossos ancestrais e antepassados, e o coletivo comunitário [...].

³⁸ Para mim, semear não pode ser separado dos gritos e das rachaduras. Eles estão entrelaçados na atitude, na cumplicidade e no impulso criativo, proativo e “questionador” de saber o que e como fazer (o que e como gritar, rachar, semear e caminhar). Estão entrelaçados em — apelam e evocam — outras formas de pensar, sentir, conhecer, expressar, agir e agir — de ser, existir, sentir, pensar, conhecer, gritar, rachar, semear, fazer, lutar — a partir de, com, por e para a vida diante da guerra-morte que é o capital global-racista-patriarcal-colonial.

³⁹ Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que simultaneamente alimentam a desordem absoluta da descolonização, contribuindo com uma nova humanidade, como observou Frantz Fanon. As pedagogias concebidas dessa forma não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas de povos e indivíduos, mas sim parte integrante de suas lutas e perseverança, de suas batalhas por consciência, afirmação e desalienação, e de suas lutas diante da negação de sua humanidade — de ser e tornar-se humano. É nesse sentido, e à luz dessas condições e possibilidades vividas, que proponho a conexão entre o pedagógico e o decolonial.

A proposta gira em torno de um processo constante de questionamento, reflexão, análise, compreensão, articulação e combate às colonialidades, de maneira coletiva e contextualizada com a realidade e a diversidade dos indivíduos, construindo formas de *ser* e *existir* no mundo que sejam livres. Com o auxílio de Catherine Walsh no desenvolvimento da teoria da pedagogia decolonial, encontramos caminhos possíveis para trilhar uma jornada de combate às opressões das colonialidades.

– CAPÍTULO III –

Finalmente, nosso último capítulo. Aqui, desejamos promover a análise da obra *Outros cantos* (2016), da escritora Maria Valéria Rezende, por meio das teorias debatidas no capítulo anterior e aprofundando o nosso olhar para os aspectos diegéticos que nos permitem identificar a prática da pedagogia decolonial nas ações da narradora-protagonista Maria, as formas como ela se posicionou enquanto educadora social, a reverberação da sua presença na comunidade de Olho d'água e os impactos causados no combate às opressões das colonialidades sofridas naquele local.

Desse modo, o foco será nos trechos da obra valeriana, acompanhando linearmente o desenvolvimento da personagem com a comunidade, por isso, haverá menos citações teóricas, a fim de priorizarmos a narrativa. Para tanto, neste início do capítulo, abordaremos os conceitos gerais sobre os teóricos selecionados para a análise deste momento: Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013).

Iniciando por Paulo Freire, nosso patrono da educação brasileira⁴⁰, recorreremos à sua obra *Pedagogia do oprimido*, escrita entre os anos de 1964 a 1968, enquanto o professor estava exilado no Chile. O livro apresenta apontamentos extraídos de toda a experiência do professor e as reflexões elaboradas a partir delas, tendo se tornado referência mundial pela abordagem crítica ao modelo tradicional de educação e pelo método libertário.

Estando inserido em um contexto de extrema repressão, provocado pela ditadura militar no Brasil, a pedagogia freiriana fortalece o papel transformador da educação, capaz de mudar realidades, desenvolver criticidade, consciência coletiva e social e libertar os educandos das opressões sofridas pelo sistema capitalista-exploratório vigente. O foco do educador foi a alfabetização de adultos e, por isso, precisamos ressaltar que é uma modalidade com muitas peculiaridades que divergem do ensino regular de crianças e adolescentes.

Conforme o próprio nome do livro evidencia, Freire discorre sobre a posição ocupada pelo *oprimido*, afirmando que esta poderá ser alterada por um processo de dois passos, sendo: a) a tomada de consciência sobre a atual situação e sobre o contexto de opressão que o cerca; b) uma prática, fruto de profunda reflexão, capaz de alterar a realidade a favor dos subjugados. Uma observação interessante elaborada pelo professor é a compreensão que ele possui sobre a complexidade da relação opressor-oprimido. Aquele que sofre, muitas vezes, quando enxerga

⁴⁰ Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612/2012.

uma possibilidade de saída, tende a desejar ocupar o papel do opressor, praticando sobre os seus pares os mesmos males que sofreu anteriormente.

A solução apontada por Freire nesse impasse se encontra em um processo que inclui o opressor como membro necessitado de libertação, assim como os oprimidos. A pedagogia freiriana compreende que a libertação só será plena quando ambos os opostos – opressor e oprimido – romperem com o sistema de opressão e não apenas invertendo os papéis de cada um nesse modelo. Freire ainda destaca a *generosidade* como peça fundamental, segundo o professor, “A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo” (Freire, 1987, p. 34-35).

Um aspecto ímpar no processo de libertação proposto pelo teórico é a coletividade, a afirmação de que o livramento das opressões não pode ocorrer de modo individual, apenas mútuo, em parceria entre as classes oprimidas e opressoras. Caso isso não ocorra, as chances do desejo do oprimido em ser opressor ganha forças, porque este, sendo membro do sistema de opressão, possui intimamente as ideologias dominantes dentro de si, ainda que lute contra elas, possui grandes chances de repeti-las involuntariamente.

Na obra, Freire também critica o modelo atual de educação que enxerga o docente como único detentor de saber e mero transmissor dos conteúdos; enquanto, os educandos, são vistos como seres sem repertório válido para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo educacional favorece a manutenção do papel do oprimido, por não permitir uma educação integral, crítica e libertária, mas que acaba formando apenas mão-de-obra barata, sem perspectiva de melhoria de vida e sem criticidade sobre o sistema.

A proposta apontada pelo teórico para substituir a *educação bancária* é um modelo de educação no qual professor e alunos se organizem horizontalmente na partilha dos saberes, contextualizando os ensinamentos na realidade concreta em que estão inseridos e construindo coletivamente um conhecimento que alcance educador e educando. Para este modelo de educação, o *diálogo* é fator insubstituível, pois ele promove a escuta ativa e empática, reforça o respeito e valida a identidade do outro, pratica a alteridade por acolher outras realidades além da própria vivida.

Com a instauração da *educação libertária* de Freire, é possível desenvolver a conscientização, ou seja, a compreensão da própria realidade e do contexto histórico-social-cultural no qual cada ser está inserido. Por meio da tomada de consciência, é possível refletir e conjecturar sobre ações possíveis de colocar em prática para transformar o próprio mundo.

Freire ainda adverte que as ações realizadas não podem surgir sem reflexão, pois precisam estar alinhadas e amadurecidas para que possam surtir efeito no sistema.

Todo a pedagogia exposta por Freire foi capaz de romper barreiras e abalar o sistema educacional vigente, sendo inovadora e audaciosa por detalhar e comprovar como a educação libertária funciona na prática do cotidiano docente. É por esse motivo que o teórico é tão silenciado e descredibilizado dentro do seu próprio país de origem. Enquanto autoridades educacionais estrangeiras aplaudem os escritos de Paulo Freire, aqui, no Brasil, ainda reina a ignorância sobre o seu legado. O que é totalmente compreensível, uma vez que aqueles que estão oprimindo reconhecem o potencial transformador da pedagogia freiriana e, por isso mesmo, fazem de tudo para atacá-la.

Abordando, neste momento, a segunda teórica selecionada para este capítulo, a leitura de *Ensinando a transgredir*, de bell hooks (2013), é ter contato com um texto muito próximo de um diário de bordo da autora, pois ela compartilha muitos relatos da própria vida, da sua formação acadêmica, das suas primeiras experiências docentes, aproximando muito da realidade do leitor – se este também for da área da educação – e validando as reflexões que surgem de experiências reais, e não apenas teóricas e institucionais.

Um termo que se popularizou muito foi o *chão da escola*, utilizado para criticar pseudoespecialistas em educação, convidados a palestrar em formações de professores, mas que nunca ou raras vezes entraram em uma escola para ministrar uma aula, lidando com todos os desafios, limites e circunstâncias que só aqueles que atuam *no chão da escola* possuem autoridade para falar a respeito. Por isso, é importante recorrer a teóricos como Paulo Freire e bell hooks por eles terem propriedade de fala e saberem exatamente a realidade do contexto escolar.

Deixando de lado as divagações e retomando nossa interpretação sobre a obra de bell hooks, ela se inspira na pedagogia freiriana e dialoga intimamente com os ensinamentos do professor brasileiro. Assim como defendido pelo teórico, a professora estadunidense também reflete e defende uma educação transformadora, tendo como base o diálogo, o respeito e a valorização das diversidades.

A concepção da professora que enxerga a educação como prática da liberdade, acredita que por meio do conhecimento professores e estudantes podem alcançar a libertação das amarras sociais. Ela ainda esclarece e atribui o surgimento da sua pedagogia à “interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista” (hooks, 2013, p. 20). E observamos isso na sua escrita por contemplar a todo momento os aspectos de poder, raça e gênero.

Uma proposta interessante defendida pela estadunidense é a compreensão da necessidade de uma educação integral do aluno, sendo: intelectual, emocional, ética e política. Ela reforça seu posicionamento ao criticar o sistema de ensino que valoriza apenas a aprendizagem cognitiva e conteudista, excluindo os outros aspectos que formam o ser humano na sua totalidade. Dessa forma, a educação não deveria ensinar apenas os assuntos de cada disciplina, mas desenvolver simultaneamente os outros aspectos que compõe um indivíduo.

Tal qual foi proposto por Freire, hooks também defende a descentralização da figura do professor dentro da sala de aula. Para a teórica, a dinâmica escolar deve abranger um espaço de partilha dos estudantes, de compartilhamento das experiências pessoais, de diálogo que promova o respeito às diversidades, validando cada voz que precisa de escuta. Dessa forma, o caminho para a educação crítica seria construído pelo pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar, criando abertura para interagir de forma honesta com os professores, e sentir confiança de questionar a realidade e o contexto no qual estão inseridos, identificando os diversos tipos de preconceito que predominam na nossa sociedade e debatendo coletivamente formas de enfrentá-los.

À respeito da postura do professor, hooks defende a importância do entusiasmo com que o docente interage com os estudantes. Ela defende que uma expressão verdadeira e responsável do docente é capaz de facilitar a conexão com os discentes. Em entrevista à Escola Viva, Paulo Freire (1993) também aborda esse assunto ao afirmar que a felicidade do professor é elemento vital para um bom processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que é justamente por isso que as instituições educativas e a sociedade ataca constantemente os professores, menosprezando o seu trabalho, promovendo o acúmulo de funções e a sobrecarga de demandas, para que o seu efeito em sala de aula seja afetado negativamente.

É interessante observar o diálogo existente entre os teóricos, Freire, hooks e Walsh, contendo suas aproximações e, em alguns momentos, suas discordâncias e preferências teóricas, mas todos eles defendendo o mesmo caminho de uma educação libertadora, consciente das consequências coloniais, reflexiva e prática. O cerne da discussão é compatível em todos eles, fato que reforça o poder da educação na transformação social e o papel indispensável do professor no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Maria: um outro que chega à Olho d'água

Neste momento, para que possamos analisar o processo de desconstrução pelo qual a narradora-protagonista passou durante a narrativa, precisamos, primeiramente, compreender

como ela chegou à comunidade, com quais anseios e desejos, com qual passado e histórias vividas, com quais ideologias e pensamentos carregava. A fim de, em um segundo momento, observar também como a comunidade de Olho d'água estava organizada no momento da chegada da visitante, e como essa interação ocorreu entre eles. De acordo com Cunha (2012, p. 156):

De fato, muitas das imagens que circulam na literatura de determinada época dão conta da maneira como uma dada sociedade vê a outra. A auto-percepção de uma cultura revela, na verdade, o seu sistema de representações, porquanto a forma como uma comunidade percebe outra, estrangeira, mostra os esquemas interpretativos em funcionamento na cultura de pertença, através das suas projecções, crenças, preconceitos.

O desenvolvimento da relação entre Maria e a comunidade olho-daguense evidencia a forma como ambas são estruturadas, as ideologias que carregam e o que são capazes de apresentar para o outro, todos esses fatores mediam a interação entre eles, os conflitos, os impasses, os estranhamentos, mas, também, os aprendizados e as partilhas de suas vidas. Ressaltamos que as teorias relacionadas à literatura de viagem e à imagologia possuem um entendimento que essas narrativas estão inseridas em contextos internacionais, no trânsito do viajante de um país para outro. No entanto, apropriamo-nos desses estudos, considerando que a viagem ocorrida no romance valeriano, ainda que não seja internacional, apresenta grande variedade sociocultural.

Para o teórico Dyserinck (2005, p. 72, grifo nosso),

[...] o interesse pela imagologia manifestou-se bem cedo na literatura comparada, mais precisamente quando a literatura comparada, isto é, a história da literatura comparada, se tornou disciplina acadêmica autônoma. Este interesse já se exteriorizava claramente na obra de Louis Paul Betz, entre outros, que em 1896 considerava como tarefas precípuas da nova área “*pesquisar como as nações se olhavam, se elogiavam ou se repreendiam, se aceitavam ou se desprezavam, se imitavam ou se desmoralizavam, se entendiam ou não se entendiam, abriam ou fechavam os corações umas para as outras*”.

A citação acima delimita o campo de investigação dos estudos imagológicos e o localiza inserido na literatura comparada. Ainda segundo o teórico belga, “[...] imagologia, no fundo, tocava no problema axial e na causa primária de toda a comparatística, ou seja, *na experiência da alteridade entre literaturas e culturas específicas*” (*ibidem*). Por surgir dentro do campo da literatura comparada, os estudos imagológicos propuseram refletir sobre a problemática de

como os países se enxergavam entre si e compreendiam suas literaturas produzidas, logo, estava vinculado, também, à recepção das narrativas.

Porém, Dyserinck não se conteve apenas ao caráter literário dos estudos imagológicos. O teórico compreendia que essas análises poderiam se tornar mais amplas no estudo das relações interpessoais. A esse respeito, ele pontua que:

As perguntas que deveriam ser feitas pela imagologia não eram estas: como nós, os franceses, vemos a cultura alemã, e o que podemos com ela aprender para aprimorar nossa compreensão da literatura e da história francesa? Ou, como nós, alemães, ingleses, espanhóis, etc., vemos as outras culturas, e como podemos aproveitá-las para uma melhor compreensão da estrutura e do desenvolvimento de nossas próprias culturas? As perguntas deveriam ser muito mais da seguinte ordem: como se vêem, por exemplo, os alemães, os franceses e os ingleses uns aos outros? E o que se pode aprender desta rede de imagens, mal-entendidos e limitações, etc. para uma melhor compreensão do mecanismo multinacional (por exemplo, dentro da Europa) de hetero e autoimagens nacionais? E também: como podem esses conhecimentos, adquiridos em uma base supranacional, ser empregados para melhorar a compreensão do papel e do significado desses processos para a humanidade? (Dyserinck, 2005, p. 73).

O interesse de Dyserinck não se limitava, portanto, à análise da recepção das obras literárias por leitores estrangeiros. A problemática para ele aprofunda-se nas questões sociais, históricas, culturais, antropológicas, promovendo a reflexão sobre o que essa recepção evidencia entre as culturas e como essas informações podem auxiliar em um processo mais amplo das relações humanas mundiais.

Para darmos continuidade à análise, é interessante relembrar o enredo de *Outros cantos* (2016). No romance valeriano, a narradora-protagonista Maria viaja de ônibus para o interior paraibano. Durante o trajeto, ela relembra e revive a primeira vez em que esteve naquele sertão, quarenta anos atrás, como educadora social na comunidade de Olho d'água. A respeito do caráter viático da obra, citamos Cunha que argumenta,

Para se chegar a uma caracterização da literatura de viagens, é conveniente partir do conceito de viagem. Viajar, numa acepção primeira, implica deslocação, movimento físico. Neste sentido, por narrativa de viagem teria de se entender todo o texto que remetesse para uma jornada, com marcadores temporais e espaciais definidos. Para além disso, é consensual que os textos de viagem são recebidos pelo leitorado como resultado de uma experiência real (Cunha, 2012, p. 161).

A compreensão da teórica ratifica a análise autoficcional que abordamos e desenvolvemos no primeiro capítulo, pela maneira como as narrativas viáticas são recebidas

como resultado de experiências reais que proporcionaram a escrita desses relatos. A própria narrativa já nos apresenta duas versões da personagem: a atual que realiza a viagem terrestre no momento presente da narrativa; e a mais jovem que viaja e conhece pela primeira vez o sertão paraibano quatro décadas atrás.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos algumas características da protagonista Maria. No entanto, a análise inicial focou nos aspectos memorialísticos e autoficcionais, ou seja, nas aproximações entre a vida da personagem fictícia e a própria vida da autora – Maria Valéria Rezende –, cujas informações são essenciais para o desenvolvimento global da nossa análise. Neste subitem, portanto, analisaremos outras informações sobre Maria – personagem – que auxiliam na construção do seu perfil. De acordo com Cunha (2012, p. 155-156):

A compulsão de textos mais recentes deixa perceber que um dos traços caracterizadores da literatura de viagens contemporânea se relaciona com o cunho autobiográfico que o narrador-viajante empresta ao relato, na medida em que a exibição da sua experiência vivencial e subjetiva imprime um caráter particular ao *récit*. Por conseguinte, o eu que conduz a narrativa assume um papel de primeiro plano, já que a sua função não se reduz a de informar, mas é a própria experiência que motiva o ato da escrita. Não é, com efeito, tanto a paisagem que o narrador-viajante quer dar a ver, antes a sua relação com o espaço e cultura, estrangeira ou de pertença, num determinado período de tempo. Visto que estes discursos remetem a uma dimensão intimista, o posicionamento privilegiado do eu viajante, que, de uma maneira geral, coincide com o eu que relata a viagem, determina o tom, por vezes, irregular, dos relatos – ou plural, em razão dos diferentes registros utilizados e dos tempos diferentes que correspondem à dupla experiência da viagem e da escrita –, pois o narrador, se molda o seu discurso às especificidades do gênero, tem que contar com a memória, que disporá a matéria narrativa numa sequência organizada, tendencialmente linear, porquanto segue a cronologia dos acontecimentos.

A narrativa valeriana adota uma abordagem intimista ao relatar a experiência da protagonista em Olho d'água, baseada em suas memórias daquele período, e utilizando o discurso em primeira pessoa para formalizar o seu relato. O que a citação de Cunha determina como autobiográfico, em nossa análise, abordamos como autoficcional. O romance finalizado é o produto da experiência pessoal vivida pela autora, contando e descrevendo quem a comunidade de Olho d'água é a partir da sua visão e da sua percepção sobre ela.

Ao longo da narrativa, percebemos que Maria viveu no estado de São Paulo e lá passou sua infância e adolescência. Dois trechos nos avisam essa informação, sendo “[...] a mesma palavra das vésperas de festa de *minha família paulista* [...]” (Rezende, 2016, p. 26, grifo nosso) e “[...] lembravam a música caipira da *minha infância paulista* [...]” (Rezende, 2016, p. 58,

grifo nosso). Sabendo a origem da nossa protagonista, é possível inferir que ela possuiu uma criação própria da sua região, o que ocasiona em um distanciamento cultural, e em demais aspectos, da comunidade na qual ela ingressa. Além disso, Cunha (2012, p. 164-165) também ressalta que:

Quer se considere a tematização da viagem, quer se considerem os relatos que assentam na experiência efetiva da viagem, os textos que se produzem em torno deste deslocamento, real ou imaginário, respondem, frequentemente, à necessidade de pensar a prática da viagem enquanto gesto introspectivo e processo de auto-conhecimento. A ânsia de conhecimento, a necessidade de experienciar novos contextos, de se transcender, impulsiona o ser humano para a viagem.

É um conhecimento lógico o reconhecimento da diversidade brasileira. Devido à grandiosidade territorial, à influência de variadas culturas em cada região, à preservação e manutenção ou à anulação das próprias tradições, entre outros fatores, são observadas as peculiaridades de cada estado ou região, as quais diferem significativamente do restante do país. Desse modo, apontamos que entre a protagonista Maria, oriunda do estado de São Paulo, e a comunidade de Olho d'água havia muito mais diferenças do que semelhanças. Portanto, observamos que a personagem vai em busca desses outros contextos diferentes do que ela conhecia, como também, participa de um processo de autoconhecimento que a viagem lhe proporciona e que o leitor é capaz de acompanhar na leitura.

A esse respeito, Cunha (2012, p. 153) discorre sobre os aspectos da literatura de viagem e afirma que:

Por se tratar de um gênero em que, frequentemente, o narrador-viajante aborda uma cultura estrangeira, a literatura de viagens é rica em imagens literárias do outro civilizacional, tornando-se, por isso, um terreno fértil para os estudos imagológicos, que analisam a forma como dada cultura percebe a outra e como as ordens discursivas servem à perpetuação de estereótipos.

O que encontramos na narrativa valeriana é uma extensa descrição da percepção da narradora-viajante sobre a comunidade que a recebe, sobre a maneira como as relações interpessoais se desenvolvem, as barreiras culturais encontradas, as dificuldades de adaptação até alcançar o sentimento de pertencimento àquele novo lugar e àquele povo.

Além disso, é importante analisar o passado da personagem e os fantasmas que ela traz consigo para a sua nova experiência, pois eles assombram inúmeras vezes a protagonista. Diversas vezes durante a narrativa, Maria recorda momentos anteriores da sua vida e os narra

para os leitores, e algumas histórias ela conta, inclusive, para a comunidade. Em seus relatos, acompanhamos, especialmente, a sua passagem pela Argélia⁴¹, o que provoca uma série de comparações com a sua experiência paraibana. Das suas experiências passadas, a personagem detém um pequeno baú no qual guarda alguns singelos objetos que a lembram de momentos específicos da sua jornada.

Após um dia de trabalho na comunidade, Maria presenciou a passagem de um grupo de vaqueiros. Entre eles, um, em especial, Antônio, chamou a sua atenção. Assim ela o descreveu:

Por fim, uma nova figura emergiu do mato, estranho personagem, destoando dos seus companheiros, muito mais alto e pesado para o pequeno cavalo sertanejo, cartucheiras cruzadas no peito, imagem de herói cangaceiro, um chapéu bem mais vistoso, abas largas alevantadas ostentando estrelas de prata, escondendo na sombra a parte do rosto não coberta pela barba cerrada e crescida de herói guerrilheiro, tão diferente das caras quase imberbes dos demais vaqueiros matutos. Não apeou. Sua montaria, agitada, talvez espicaçada por ele, batia os cascos na areia, corrompiando, até que ele a deteve, com um único puxão nas rédeas, sem, porém, desmontar. Desprendeu da sela uma guampa com borda de metal branco lavrado, presa a uma fina corrente, e deixou-a pender para que outro vaqueiro lhe desse de beber várias vezes. Sem palavras, deu a entender que estava satisfeito; com a mão esquerda sustentando as rédeas, ergueu o chapéu com a direita, trouxe-o num amplo gesto até o peito e curvou-se em sinal de agradecimento e reverência a dona Zefinha, acompanhado nessa medida por toda a sua tropa, compondo diante de meus olhos admirados uma cena destacada de alguma antiga tapeçaria medieval, de mistura com a evocação de um grupo de cavaleiros tuaregues vindos do sul do Saara para negociar com Monsieur Aoum, a beber cerimoniosamente junto ao poço no oásis de Ghardaïa. Percebi, então, a sacralidade da água nos desertos, e os velhos textos bíblicos ganharam para mim novas ressonâncias (Rezende, 2016, p. 46-47).

O fascínio da personagem diante do encontro com os vaqueiros é perceptível pela sua narrativa do acontecido. Porém, a experiência não findou com essa cena. Maria continua a contar...

O vaqueiro amontado repetiu a manobra que fazia o cavalo corrompiar em piafé, como um sinal para que todos os companheiros amontassem também e partissem adiante dele. Esperei que os seguisse imediatamente, sem tomar conhecimento da minha presença, mas ele se deteve e me olhou de frente. Um arrepio me percorreu. Eu conhecia aquele olhar, sim, aqueles mesmos olhos, me tocavam tão fundo, não havia como duvidar.

⁴¹ Sobre a viagem da personagem à Argélia, uma consideração não pode deixar de ser feita. Durante a narrativa, são elaboradas inúmeras comparações entre as experiências da personagem nos dois locais. No entanto, por fugir da nossa temática, não nos deteremos em analisar esse aspecto. Mas reconhecemos o interessante material apresentado e que pode vir a se tornar objeto de estudo em outra ocasião.

Era ele, aquele olhar que tantas vezes tinha cruzado com o meu, fugidio, passageiro, mas intenso, permanecendo sempre uma eternidade⁴². Minhas lembranças me cegaram, e quando voltei a mim ele já se embrenhava no emaranhado da vegetação seca e espinhosa (Rezende, 2016, p. 47).

Desse episódio com o grupo de vaqueiros, Maria encontra na areia um objeto que se desprende do chapéu de Antônio, uma estrela prateada, que passa a fazer parte da sua coleção de lembranças. Assim ela narra a própria reação:

Recolhi a prenda e voltei quase correndo para minha casinha. Passei a tranca na porta, pela primeira vez desde a minha chegada, corri até o pequeno baú de couro tachado de latão, contendo quase todos os meus pertences, e puxei lá do fundo a caixinha de madeira finamente entalhada por meu avô para servir-me de porta-joias. Ao abri-la, com o coração assustado batucando na garganta, depois de tanto tempo a carregá-la comigo sem mirar seu conteúdo, dei logo com um vistoso emblema niquelado, arrancado de uma motocicleta Harley-Davidson, um velho bilhete do metrô de Paris, o distintivo esmaltado de uma União Estadual dos Estudantes, um *ojo de Dios* muito colorido, a mão de Fatma em metal amarelo. Ali junto depusitei a estrela de metal, apertando na mão apenas o emblema da Harley-Davidson, fechando e escondendo a caixa, às pressas, no mais fundo do baú, como se temesse perdê-la⁴³ (Rezende, 2016, p. 48).

A caixa de lembranças da personagem é revisitada inúmeras vezes ao longo da sua estadia em Olho d'água. Cada um dos objetos descritos no trecho acima foi recolhido de encontros que marcaram a personagem. A maioria deles aconteceram tal qual com o vaqueiro, sem uma troca de palavras, apenas uma interação visual intensa; raramente, um toque, mas em todos eles um objeto para eternizar aquele breve encontro. Essa é a bagagem mais importante de Maria. Entre livros e algumas roupas, o que mais importa para ela é o conteúdo desse baú.

⁴² A respeito dessa sensação relatada pela protagonista, reconhecemos um certo estranhamento e surpresa. Conforme analisamos no primeiro capítulo, há diversos indícios que aproximam a escritora e a protagonista do romance, o que nos permite caracterizar a obra como autoficcional. No entanto, de acordo com o exposto sobre a vida de Maria Valéria Rezende, ela é uma freira da Congregação Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho. Dessa forma, o estranhamento se constrói pela incongruência entre a decisão religiosa de Rezende e os relatos de sentimentos amorosos na narrativa. Por se tratar de um assunto particular e pela falta de informações para analisar a proximidade ou distanciamento dos relatos, preferimos nos deter apenas a esta nota de rodapé, como forma de identificação dessa complexidade, dos limites das nossas suposições, e acima de tudo pelo respeito à autora.

⁴³ Assim como as comparações culturais entre a viagem para a Argélia e a experiência no sertão que tornam-se material refinado para uma análise futura, nesse trecho destacamos outro aspecto que não pode passar despercebido. Ao longo da narrativa, identificamos algumas “repetições” na vida da protagonista Maria, algumas cenas, alguns olhares, algumas pessoas e algumas experiências tendem a acontecer mais de uma vez. Por ter estudado brevemente a teoria de Freud (1919) que aborda o retorno daquilo que é familiar, tornando-se duplos na vida de uma pessoa, foi possível identificar que esse procedimento também se encontra na narrativa valeriana. Há diversos “amores” efêmeros que acontecem sempre do mesmo jeito, há também uma aproximação dos nomes Fátima, de Olho d'água, com Fatma, da Argélia, e, ainda, algumas experiências iguais que ela vive nas duas viagens, como ajudar em um parto. No entanto, esse, entre outros, é mais um tema interessante de estudo que poderá ser expandido em algum momento oportuno.

Ao chegar em Olho d'água, dentro das condições que já foram elencadas no primeiro capítulo, Maria adota uma postura de humildade e coloca-se em uma posição de aprendiz sobre aquela população e aquele lugar. Assim que ela chega à comunidade, ela relata:

Os meninos daquele tempo, correndo como bichinhos ariscos, dirigiam meu olhar para uma cena de pura surpresa. O vermelho do céu da véspera, última cor a tocar meus olhos, antes da treva da noite e do branco incandescente do sol de verão sertanejo, quase a me cegar, dividia-se agora em feixes de inúmeras cores, cortando o espaço entre casas e algarobas.

[...]

As cores moviam-se, e aos poucos percebi vagamente vultos humanos entre elas, traçando uma imensa teia multicolor. Não havia outra saída para minha confusão senão aproximar-me deles, suportar seus olhares de curiosidade e dúvida, talvez suspeita, responder às suas poucas perguntas e pedir deles respostas para tudo, expondo-lhes todas as minhas ignorâncias. Foi meu primeiro e curto passo em direção a alguma humildade, indispensável para sobreviver naquele mundo do rés das raízes, do qual eu nada sabia. Quando decidi tomar o caminho de volta para minha terra e entranhar-me no sertão, escolhendo o exílio para dentro, depois de atravessar todos os lugares para onde afluíam os que precisavam e os que não precisavam fugir, sem desejar permanecer em nenhum deles, pretendi tudo saber de antemão, o já acontecido e o ainda por vir, lendo tudo o que as literaturas me ofereciam. Mergulhar mais fundo na terra e abrir os olhos sob a superfície, porém, permitia ver uma vida miúda, insuspeitável, que não chegava à tona dos livros. A cada passo um espanto, obrigando-me a perguntar tudo a todos (Rezende, 2016, p. 17-18).

De maneira particular, Maria demonstra estar verdadeiramente disposta a aprender sobre a comunidade olho-daguense, ainda que, ao longo do seu percurso, ela encontre dificuldades para o seu desejo genuíno. Logo na primeira vez em que ela faz contato com a população, conhecendo o trabalho local, ela demonstra pouca resistência física para o tamanho esforço necessário naquele empenho. De acordo com a narradora:

Lembro-me, no meu primeiro encontro com aquele povo, em torno das banheiras fumegantes: assim que respondi mais uma vez “Maria, meu nome é Maria”, ouvi “Eu sou Fátima”. Havia uma única mulher a remexer uma caldeira de tinta, entre os homens mudos. Socorreu-me, com solidária coragem falou comigo, explicou-me cada coisa que eu via, pegou-me pela mão e me levou a ocupar seu posto enquanto ia olhar seu fogo, seu feijão, seus meninos, abriu um espaço para mim entre aquela gente que não me havia chamado, não precisava de mim. Um lugar fora de lugar, como o dela, no qual seríamos duas a receber no rosto o vapor ardente subindo da tina, a tingir o fio como um homem, os braços dela fortes como os deles, os meus, por certo mais jovens, incapazes de mover o peso das meadas no mesmo ritmo, quase inúteis para sustentar longamente o esforço que só a vergonha de desistir me fazia aguentar. Deus do céu! Já não posso mais, já não respiro, já não enxergo nada, ajuda-me, meu Deus! O calor, o peso, a vergonha, a humilhação. Salvaram-me as mãos de Fátima, soltaram o bastão das minhas mãos dormentes,

enlaçaram-me a cintura e me conduziram para debaixo da algaroba à sua porta (Rezende, 2016, p. 24).

De imediato, a primeira pessoa a enxergar a viajante é a personagem Fátima, uma mulher de história muito interessante e muito importante para a narrativa e para toda a experiência de Maria naquela região. Fátima se tornará a guia particular de Maria durante a sua estadia, ensinando o trabalho, como preparar o alimento, auxiliando nos momentos difíceis e construindo uma relação afetuosa de cuidado e partilha com a protagonista.

Uma percepção interessante que a educadora social faz da comunidade é o reconhecimento da sua inutilidade para aquela população. Destacamos um trecho da citação acima em que a narradora afirma “[...] abriu um espaço para mim entre aquela gente que não me havia chamado, não precisava de mim” (*ibidem*). Mais adiante, a percepção de Maria é confirmada por meio da fala de uma moradora que relata o seguinte:

Eu me tinha apresentado seguindo um pequeno anúncio num diário oficial listando os municípios onde se necessitavam alfabetizadores para o Mobral, e fui logo aceita, sem mais perguntas, porque, de Brasília, pressionavam os chefes políticos da região, e ninguém mais, capaz de enfileirar uma letra atrás da outra, estava disposto a se exilar em Olho d’Água e ensinar a ler e escrever aos jovens e adultos, “... pra ler o quê, aqui? Só se for marca de ferro em lombo de boi”. Novena, o Ofício de Nossa Senhora? “Carece de ler não, toda velha sabe de cabeça e toda menina aprende que nem aprende a cozinhar e a parir... Mesmo a moça que já andou ganhando esse dinheirinho do governo aqui, porque o vereador se engraçou dela e até acabou levando pra cidade, pois escrever, ela escrevia, tirando tudo direitinho do livro pro quadro-negro com letra até bonita, mas ler? Lia nadinha, não” (Rezende, 2016, p. 31).

A constatação da desnecessidade de uma educadora social para trabalhar no povoado e ensiná-lo a ler e a escrever, no mínimo, demonstra o lado oposto da viajante valeriana, evidenciando a maneira como a população olho-daguense compreendia a sua chegada e a sua função na comunidade. Talvez esse seja o maior dos empecilhos de um educador – digo isso, agora, enquanto professora – muito mais difícil do que lidar com a falta de recursos ou com as demandas burocráticas e com as metas educacionais a serem alcançadas, é muito mais difícil ensinar pessoas que não enxergam a educação como uma necessidade para as suas próprias vidas. Fato esse construído pela própria ignorância⁴⁴, que limita a visão de mundo e as possibilidades de crescimento futuro.

Tal percepção da comunidade a respeito da chegada de uma educadora para o local é explicada pela estrutura social na qual eles estão inseridos que não lhes permite maiores

⁴⁴ Não usamos essa palavra no sentido pejorativo, mas sim com o significado de falta de conhecimento.

oportunidades de vida. De acordo com a narradora, a organização laboral era dividida da seguinte forma, sendo o trabalho dos homens descrito assim:

Trabalhava-se ali tanto quanto nunca pensei que se pudesse trabalhar. O caminhão chegava aos sábados, carregado de fio de algodão cru. Aos domingos, todos, menos os poucos vaqueiros, permaneciam escondidos em suas casas, por respeito estrito à lei divina do repouso semanal ou pela exaustão feita lei, e a rua se despovoava [...]. Mas na madrugada do dia seguinte, neste outro vale, de areia entre paredes brancas, recomeçava-se um ciclo eterno: velhas banheiras de ágata rachado e salpicado de ferrugem, sobre suas patas de animais estrangeiros, resgatadas de algum ferro-velho de antiga vida urbana, serviam com cubar para tingir o fio que devia ferver por horas, em água salobra e anilinas corrosivas, sobre fogueiras alimentadas sem cessar pela lenha pobre, rapidamente consumida, exigindo um constante vaivém de meninos, fileira de formigas míopes.

Mexer, sem parar, o fio e a tinta borbulhante, retirar com longas varas as meadas coloridas, fumegantes, e pô-las a secar sobre uma sucessão de cavaletes rústicos, desenlear o fio, já seco, e enrolá-lo em grandes bolas para depois urdir os liços, entremeando as cores em longas listras, transformar o povoada naquele espantoso arco-íris desencontrado, era trabalho de macho. Começava ao primeiro anúncio de luz do dia, no meio da única rua, e prosseguia até que eles já não pudessem mais ver as próprias mãos e o som do abio viesse rendê-los, interrompendo-se apenas com o sol a pino, quando desapareciam todos por cerca de duas horas, prostrados pela fome e pelo calor. Em uma semana estava pronta a urdidura para transformar o fio bruto nas redes que me haviam embalado a infância cuja doçura em nada denunciava o esforço sobre-humano e a dor que custavam (Rezende, 2016, p. 19-20).

Maria era conhecedora e desfrutadora do produto que resultava do trabalho dos homens da comunidade, mas desconhecia o empenho exigido para a fabricação desses materiais. Mesmo sendo um trabalho masculino, conforme a designação coletiva daquele lugar, Maria passará a trabalhar junto a eles, ao lado de Fátima, única mulher, até então, a desempenhar a função masculina. No trecho acima, ainda é relatada a presença de crianças auxiliando no andamento do trabalho, descrita como “exigindo um constante vaivém de meninos, fileira de formigas míopes” (*ibidem*). Além de um serviço extenuante, ainda há a exploração de crianças naquele meio.

Enquanto aos homens era reservado o trabalho de preparação dos fios, as mulheres eram encarregadas de transformá-los na rede. Assim observa a protagonista o trabalho feminino:

Às mulheres cabia a estranha dança para mover os enormes teares, prodígios de marcenaria, encaixes perfeitos, sem uma única peça de metal, apenas suportes, traves, cunhas, pentes e liços, chavetas e cavilhas de jacarandá, madeira tanto mais preciosa quanto de mais longe vinha, os pés saltando de um para outro dos quatro pedais que levantavam alternadamente os liços, os braços a lançar as navetas e a puxar o fio, estendendo faixas de cor, a fazer

surgir o xadrez das redes que eu tão bem conhecia, feitas berços no alpendre de meu avô, feitas mercadoria nas estreitas ilhas de verdura no meio das avenidas da metrópole, braços tão rápidos que pareciam ser muito mais de dois, transfigurando aquelas sertanejas em deusas indianas (Rezende, 2016, p. 20).

Porém, como estamos nos referindo a uma estrutura patriarcal e machista da sociedade – conforme vimos com Walsh (2013;2017) –, o trabalho feminino não se resume ao trabalho fora do lar. Também era função das mulheres o trabalho doméstico, como descrito por Maria:

Era das mulheres também a tarefa infindável de buscar água potável na única fonte a escorrer, preguiçosa, em oásis com coqueiral, mancha verde à meia encosta da colina que se elevava sozinha na paisagem, assim como a obrigação de controlar o movimento do burro a mover a nora para fazer subirem os alcatruzes de barro do fundo de um poço estreito, trazendo a água salobra, único bem que lhes dava fielmente aquele fundo de mar há milênios esvaziado. O canto sob as algarobas era sinal de que já estavam os potes cheios, as cabras amarradas a algum esqueleto de arbusto, o fogo aceso sob os telheiros entre as casas e os currais, moído o milho e consumido o cuscuz da madrugada, o feijão a ferver nos caldeirões de barro enegrecido, ou sinal de que já se haviam esvaziado os pratos de sua parca mistura de feijão com farinha, talvez enriquecida por laivos de sabor da carne de um preá ou de uma rolinha, saídos do bisaco de algum vaqueiro (Rezende, 2016, p. 21).

Logo adiante, Maria relata “Aqueles tarefas também eu tinha de aprender a cumprir” (*ibidem*), assim, ela ajudaria tanto no trabalho com o tingimento e preparação dos fios, como dos cuidados domésticos, que envolviam o preparo da comida e o abastecimento de água, e Fátima será a responsável por introduzi-la em todos os afazeres.

Com o passar do tempo na comunidade, Maria foi tomando conhecimento das histórias das pessoas como também do próprio lugar. E assim ela descreve:

Aquele fim de mundo, que eu tinha buscado imaginando-o escondido e ignorado por todos, tinha dono, o Dono, do morro que continha a milagrosa mina d’água perene, dono mesmo, “de papel passado”, disseram, dono da vida e da morte naquele território que eu ousara invadir sem saber o que fazia. Só ele tivera meios para trazer a máquina, os blocos e o cimento, mandar cavar aquela cacimba estreita e funda onde não faltava a água salobra essencial para sua tinturaria, tivera recursos para comprar a nora e as correntes que baixavam e levantavam os alcatruzes, dinheiro e poder para pagar e acobertar os jagunços e as armas que o representavam. E cobrava caro. Cada pote d’água doce, cada lata d’água salgada custava dinheiro. Era o Homem, o mesmo dono do caminhão e do fio, sem o qual os preciosos teares nada valiam. Mandava o algodão cru e as anilinas e levava as redes deixando apenas alguns centavos pelo trabalho, quantia ínfima que voltaria quase toda aos seus cofres em troca de potes e latas d’água. *Era preciso a labuta de uma família inteira, a vida inteira, era preciso a herança familiar de um tear próprio, só para pagar a*

ração mínima de líquido durante os longos meses de estio (Rezende, 2016, p. 33, grifo nosso).

Essa passagem do livro é muito significativa para dimensionar a organização local da comunidade e evidencia excelentemente a colonialidade do poder estruturada por Quijano (2005) e abordada em nosso capítulo anterior. Havia em Olho d'água apenas um detentor de recursos financeiros e por isso era quem comandava toda a região, limitava a oportunidade das pessoas que viviam ali, disponibilizando apenas um meio de trabalho e, ainda, dominava o comércio, ou seja, o salário baixíssimo que era pago pelo Dono, voltava para ele próprio com a compra de mantimentos básicos da vida das pessoas, inclusive pela compra da água.

Outro elemento interessante para analisarmos é o termo “de papel passado” ao se referir ao Dono do lugar, como se fosse possível – o que não é – uma única pessoa ser a detentora de uma comunidade. As pessoas dali passaram a aceitar, sem questionar, a posse do Dono sobre tudo o que havia na região, vivendo de forma exploratória e miserável com a escassez de recursos mínimos para a própria sobrevivência. O Dono também comandava os jagunços, utilizando de violência e de armas para manter a todos sob o seu controle, mas, a eles, ele pagava caro, pois sabia o valor de manter as pessoas obedientes, pacíficas e assustadas.

Uma esperança que a população possuía era o tempo chuvoso na região, que explicaram, à Maria da seguinte maneira:

Se havia inverno, explicavam, três curtos meses de chuva, então tudo verdejava, sertão afora, e se colhia o que se conseguisse semear de jerimum e melancia, maxixe, quiabo e sobretudo de mandioca, milho e feijão, a consumir parcimoniosamente ao longo dos verões, multiplicavam-se na caatinga os preás e as rolinhas, até mesmo aparecia algum gordo tatupeba, algum peixe ou pitu subia o rio mais próximo, agora cheio, abundavam o leite das vacas, queijo e coalhada, mel de urucu, festejava-se fartamente o São João, adoçava-se um pouco a existência cativa de um jugo vindo quem sabe de quão remoto tempo. Graça dos céus, milagre de Deus para recriar a vida, diziam. Mais que tudo, alegravam-se com a água a escorrer pelas telhas e a encher, sem cobrar tostão, quantos potes, fôrmas, bacias, baldes e panelas houvesse, água doce, água do céu rebatizando a gente sob as bicas dos telhados (Rezende, 2016, p. 33-34).

Essa era a única opção que a comunidade dispunha para ter outra fonte de recursos básicos – de alimento e de água –, mas essa forma ainda não dependia deles, e, sim, de uma *graça dos céus*, de um outro Poderoso que poderia enviar a chuva e abençoá-los com um leve adoçar de vida. A comunidade toda já compreendia perfeitamente o funcionamento da região e

se habituara aos sacrifícios necessários para viver ali. Sabiam como bem aproveitar a época de chuvas para plantar, colher e armazenar mantimentos para o resto do ano.

Por mais que essa possibilidade existisse, sendo subjetiva, ou seja, não dependendo da organização das pessoas, acontecia de não chover. E quando era assim, só restava, mais uma vez, recorrer ao Dono do lugar.

Se não havia inverno, fora das terras irrigadas pelo filete d'água a escorrer da fonte perene, e ciumentamente cercadas e privadas, nada mais restava senão alguma escassa e insuficiente mandioca resistindo nos roçados esturricados, e só o Dono os podia salvar. Eram-lhe gratos, deviam-lhe sempre, sem jamais o ter visto em carne e osso. Como se fosse deus. Era mais temível e forte porque invisível. Quem quis viver sem ele, quem não se submeteu, quem vendeu o tear em troca da viagem para o vasto mundo, perdeu-se por lá e já não encontraria mais caminho nem lugar se a saudade apertasse (Rezende, 2016, p. 34).

A dependência era tamanha que as pessoas eram gratas ao Dono e não reconheciam a própria exploração que sofriam. E o fato de nunca o terem visto pessoalmente, em carne e osso, intensificava ainda mais o seu poder e a sua dominação. De acordo com Freire,

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Freire, 1987, p. 35).

Com essa estrutura em pleno funcionamento na comunidade, compreendemos como as colonialidades eram fortes e se mantinham entre eles. O Dono comandava todos os meios de produção, de trabalho e todos os recursos, ao vereador interessava o ensino – e mais do que isso, a falta dele – para se manter no poder e a própria família, e com a união desses dois fatores, a existência das pessoas também era comandada, pois faltava-lhes oportunidade de conhecer outras formas de ser, outras possibilidades de viver, e a permissão de existir.

Nesse contexto, aderimos ao conceito de *epistemicídio* descrito por Carneiro da seguinte forma:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua

autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2025, p. 88-89).

E também complementa que:

Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações (Carneiro, 2025, p. 89).

Além das consequências sofridas pelas colonialidades do poder, do saber e do ser, identificamos também a ação do epistemicídio sobre a comunidade olho-daguense, pelas autoridades responsáveis negar-lhe o acesso à educação e materiais básicos para a escola, por menosprezar e desvalorizar os seus saberes locais e, posteriormente, por impor-lhe um conteúdo desconexo com a realidade local. Ainda que a autora aborde esse conceito pelo viés do povo negro, acreditamos que ele também se encaixa no contexto do sertão paraibano, pelo recorrente preconceito racial que os nordestinos enfrentam no nosso país.

Diante dessa realidade, Maria expressa a sua inquietação e o medo de estar ali, questionando a própria missão e a própria capacidade de ação em meio às colonialidades dominantes em Olho d'água.

O que poderia eu dizer contra um poder invisível? Se até mesmo os seus homens de armas permaneciam encafuados em seus esconderijos, para surgir de repente nas raras ocasiões em que o medo já estabelecido não bastava para manter tudo funcionando segundo os desígnios do Homem. O que seria feito dos meus projetos, do que eu tinha aceitado como minha missão e, por caminhos travessos, me trouxera para aquele lugar e aquela gente? (Rezende, 2016, p. 34).

No primeiro capítulo explicamos o real motivo da escolha da protagonista em trabalhar na comunidade, mas vale a pena retomar. O discurso oficial era um processo seletivo no qual ela havia sido aprovada e nomeada para exercer o ofício de professora. No entanto, Maria há muito tempo era envolvida com movimentos estudantis de esquerda, e o seu objetivo ali era conscientizar as pessoas e tentar, por meio da educação, minimizar as opressões por elas sofridas e propagar uma ideologia que atendesse às necessidades dos menos favorecidos. Muito além de ser apenas professora, Maria era educadora popular/social. Maria era uma pedagoga decolonial.

Dadas as circunstâncias, Maria viveu na comunidade em uma constante inquietação, preocupação e desconfiança, com medo de ter suas reais intenções descobertas, ainda mais em um ambiente no qual as colonialidades eram fortemente exercidas e ainda contavam com um apoio armamentista de controle. Mas abordaremos esse aspecto com mais detalhes no subitem seguinte.

Apesar de uma estrutura social dominada pelas colonialidades e, inicialmente, sem uma abertura considerável da população para o trabalho da protagonista, desde o começo ela conseguiu vislumbrar singelos detalhes que a conectaram com o sertão.

Encontrei ofício e família naquele canto escondido. Podia ficar, preenchida de estranha euforia, e, subitamente livre de uma espécie de cegueira frente ao desconhecido, comecei a ver cada um, cada coisa, cada movimento na sua unidade e seu sentido. Pelas mãos de Fátima cheguei ali de verdade (Rezende, 2016, p. 24).

Inquestionavelmente, a missão secreta de Maria se realizará pela postura que ela adota frente aos desafios encontrados. Ela escolhe enxergar a realidade da comunidade, escolhe acolher cada pessoa dali com as suas histórias, escolhe sair da própria cegueira e caminhar em direção às necessidades daquela gente. Mesmo que a escola não chegue a funcionar (perdão por antecipar essa informação), Maria atua como educadora social todos os dias em que esteve em Olho d'água.

Ao se abrir para a comunidade, ela descobre felizes surpresas, e reconhece que,

O encantamento com as descobertas e a peculiar beleza daquela gente, de seu trabalho, sua linguagem, seus saberes, seus cantos, que me tinha dominado nos primeiros meses, porém, desgastava-se pela rotina e então, mais acostumada eu com eles e eles comigo, aqui e ali descobria que nem tudo era duro mas belo. Havia tanto de apenas duro, tão duro que me parecia impossível de romper (Rezende, 2016, p. 110).

A rotina que ela passa a seguir junto à comunidade é exaustiva e Maria encontra-se despreparada física e emocionalmente para a sua nova vida. O cotidiano de todos ali é o mesmo todos os dias, no entanto, por mais duro que seja essa vida, a protagonista se esforça para partilhar com a população.

Várias vezes eu as vira [mulheres], sentadas nos últimos bancos junto à entrada para aproveitar o restinho de luz do dia e poupar velas e combustível dos candeieiros. Ouvia a toada do terço, soava apaziguadora, mas a fome e o cansaço, uma vez silenciados os aboios, me tangiam para casa, desejando um parco banho de caneco e água salobra, algum comer a revigorar-me, para não

perder as conversas debaixo das Algarobas antes de me entregar aos meus livros e minha rede. As outras mulheres e os homens válidos, àquela hora, ainda se afanavam a banhar e alimentar crianças, velhos e bichos que deles dependiam, a arrancar espinhos e curar seus próprios pés e mãos diariamente sacrificados (Rezende, 2016, p. 60-61).

Na interação entre Maria/estrangeira e a comunidade que a recebe existe uma dualidade muito extrema. A protagonista fica perplexa e indignada ao conhecer o sofrimento das pessoas, enquanto, por outro lado, eles se mostram conformados e acostumados com a rotina da exploração. Para tal postura, a religião cristã tem função importantíssima, pois é ela quem nutre o sentimento de conformidade e obediência, enquanto propaga que a recompensa virá no céu após a morte. Ao participar do Ofício de Nossa Senhora e adentrar à igreja, Maria relata:

Adiantei-me o mais que pude para tudo ver e, embora lutando para contê-las e enxugá-las, as lágrimas estavam prestes a escorrer-me pela cara a baixo. Virei-me para olhar os rostos do *meu povo*. Estavam todos lá, alguns trazidos em redes sustentadas pelos ombros dos irmãos, todos vestidos em seus modestos trajes festivos que eu antes só vira bem dobrados no baú da casa de Fátima, todos iluminados por uma expressão de alegria contida. A vontade de chorar que eu retinha, por pejo, ganhou novo motivo além da comoção pela beleza de tudo aquilo. Poderia eu manter o que me trouxera para ali, despertar-lhes ainda esperanças terrenas quando o vivido só lhes permitia situá-las no céu e assim já se haviam consolado por séculos? Não os ouvira tantas vezes dizer que a vida era plantar na terra para colher no céu? (Rezende, 2016, p. 62, grifo nosso).

A religião cristã exerce responsabilidade única na manutenção das colonialidades e no controle das pessoas. O discurso que ameniza o sofrimento terreno o torna necessário para uma purificação e mantém as pessoas apáticas e submetidas ao sistema exploratório (Santos, 2015). Em outra cena, mais adiante na narrativa, Maria se depara com um grupo de penitentes se automutilando escondidos no meio da vegetação. Enquanto havia espontaneidade por parte da comunidade, Maria inconformou-se com a cena presenciada por ela:

Era tudo natural para Fátima. Para mim era um enigma a confundir-me ainda mais as ideias sobre o que eu vinha fazer ali, a impossibilidade de compreender por que acreditavam ser preciso ainda mais sofrimento para pagar pecados que eles nem sequer tinham tempo nem forças para cometer. Pedi para ficar a noite numa esteira na sala dela, temendo ouvir de novo o canto dos penitentes, ou seriam fantasmas medievais? (Rezende, 2016, p. 132).

Na visão da protagonista não havia a necessidade de sofrimento adicional perante a realidade diária daquelas pessoas, com o trabalho que exerciam, com a escassez e a seca que as

rodeavam. Mas ela era a única e pensar dessa forma. Outra cena, poucas páginas anteriores à citada acima, impressiona a personagem pela resignação da comunidade que vive um luto.

Desesperei-me quando descobri uma menininha a morrer do que me parecia simples disenteria, meti-me na casa da família, consegui que Isaías me roubasse dois cocos verdes do oásis cercado e proibido pelo Dono, encontrei em minhas coisas um conta-gotas e por dois dias tentei salvá-la gotejando-lhe água de coco na língua, contra o coro descrente que me dizia “Já não adianta, Deus quer levar a bichinha, a gente sabe quando não se salva mais”. Não pude suportar ver a pequena procissão rumo ao cemitério, o caixãozinho carregado apenas por outras crianças, como a fazê-las acostumar-se desde cedo com o destino final à espreita de qualquer descuido, a qualquer hora. Chorei, encolhida na capela, durante todo o tempo em que soou o sino rouco e triste, num toque monótono e rápido da corda fina atada ao badalo, puxada por alguém mais triste ainda, já ouvido outras vezes sem me ocorrer perguntar o que significava. Agora eu sabia como tocava o sino, quando tocava para enterro de menino (Rezende, 2016, p. 129).

A postura adotada pela comunidade de mera aceitação da vontade divina sobre as suas próprias vidas, seus próprios destinos, felicidades e sofrimentos, e também sobre o desfalecimento de uma vida tão inicial revolta a protagonista. Destacamos que durante o seu processo em Olho d’água, apesar dos seus esmorecimentos esporádicos, Maria não se rendeu ao sistema opressor que a rodeava. A cada nova cena de abandono, ela encontrava mais força para a sua missão.

Não, Deus não quer isso, não! A revolta me tomou todo o peito e secou-me as lágrimas. Continuei, agora mais forte e decidida, a buscar caminhos por ali mesmo. Arriscava-me pelo mato cada vez mais longe, com meu bloco de desenho e alguns lápis de cor para identificar e registrar as diferentes espécies de plantas, cujos nomes imaginava utilizar na alfabetização (Rezende, 2016, p. 130).

A crítica à religião cristã elaborada pela protagonista – e também por nós – não é direcionada à fé particular de cada pessoa. Mas, sim, à uma doutrina que inibe as pessoas mais fragilizadas de questionarem os abusos sofridos, reconhecerem as opressões vividas e revoltarem-se contra um sistema exploratório e desigual, enquanto a própria religião também se beneficia dessa ordem (Santos, 2015).

Tendo como base as informações analisadas e interpretadas e, principalmente, os trechos do livro inseridos neste subitem, é possível visualizar como a protagonista viajante se apresenta à comunidade, suas primeiras impressões e percepções sobre eles e também como Olho d’água a recebe, bem como a sua história local, sua realidade de trabalho e suas prisões coloniais.

3.2 O sertão também nos ensina: uma pedagogia decolonial

No princípio, durante a elaboração do esboço dessa dissertação, planejamos três subitens para este terceiro capítulo, sendo: o primeiro para apresentar quem é essa viajante que chega à Olho d'água; o segundo para demonstrar o processo de desconstrução da personagem; e o terceiro para evidenciar e explicar os ensinamentos provenientes do sertão. No entanto, percebemos que o processo pelo qual a protagonista se transforma só acontece por meio de todos os saberes que ela encontra na comunidade, sendo incoerente subdividi-los. Por causa disso, reformulamos o nosso rascunho e optamos por abordar os dois temas concomitantemente.

Outro aspecto que também não pode ser dissociado é referente ao processo mútuo de desconstrução que tanto Maria como a comunidade participaram juntos e ativamente. De acordo com Freire, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 59). Ao processo de desconstrução da educadora social, referimo-nos aos objetivos idealizados que ela apresenta sobre a luta pela conscientização e mudança do sistema-mundo, enxergando-os como ilusórios e descontextualizados do que de fato acontece na prática na vida das pessoas que estão longe das teorias formuladas; e também pela valorização dos saberes do sertão que ela começa a compreender.

Ao se inserir na comunidade olho-daguense, Maria se depara e sofre com um choque de realidade que evidencia as limitações que os ideais dela esbarram com a dura vida das pessoas comuns que não apenas não reconhecem outras possibilidades de vida, como, também, para elas, essas possibilidades parecem, de fato, não existir. Diante das condições impostas pelo Dono do lugar, tomar consciência das opressões parece-nos muito mais doloroso pela falta de oportunidade de mudança real no sistema enraizado. Todos os fatores socioculturais da comunidade localizam Maria na realidade em que ela está inserida e os desafios que ela precisará superar. Diante disso, a personagem relata:

Calei-me, e ali fiquei, escorada na parede, um nó doloroso apertando minha cabeça e meu coração, a cortina idealista que me tapava os olhos e só permitia ver a dor infligida pela exploração do Dono e a inclemência do sol, mais a beleza dos gestos e saberes do povo, rasgando-se mais um pouco e revelando que tudo era muito mais misturado e complicado do que eu pensava. O caminho de libertação, se houvesse, teria de percorrer inúmeros atalhos e veredas, quem sabe por quanto tempo? Eu me sentia completamente incapaz (Rezende, 2016 p. 125-126).

Maria reconheceu a máxima sob a qual ela estava submetida: o caminho era longo e o processo muito mais complexo e demorado do que ela poderia ter imaginado nas formulações

das suas teorias e das suas ações e de seus companheiros, antes mesmo de enfrentarem a severa realidade do sistema vigente, das teias e dos indivíduos que o mantém. Para o educador brasileiro, “O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a ‘propaganda libertadora’. Não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com ele” (Freire, 1987, p. 62). Somente no contato fora da teoria se torna possível uma visão abrangente das singularidades do enfrentamento às colonialidades. Outro desabafo da personagem reforça essa percepção que ela enxergava:

Éramos muitos, decididos a assumir esse caminho, mas onde estariam os outros? Vivos? Desaparecidos, desanimados, apanhados pelos olhos perscrutadores da ditadura, torturados, resistindo ou não? Naqueles anos, para nós, a invisibilidade e a incomunicabilidade eram condições essenciais para o êxito. Não havia atalho para cortar caminho, e toda a nossa pretensa ciência, expressa em linguagem alheia, não encontrava canal de comunicação nem convenceria os pobres e oprimidos, cuja experiência de um mundo duramente concreto contradizia qualquer ideário abstrato, importado de fora para dentro e de cima para baixo. Havia que aprender tudo para poder ensinar. Não havia fórmula já testada nem manual a seguir. Inventar fazendo, era o jeito (Rezende, 2016, p. 106).

Além de estar inserida em um contexto histórico-social inapropriado para tantas lutas, ao mesmo tempo em que era justamente nesse momento que a revolução se fazia necessária, Maria percebeu que era ineficiente utilizar qualquer formulação teórica daqueles que estavam de fora da comunidade olho-daguense. O que havia sido pensado pelos intelectuais não era capaz de alcançar a vida de quem estava sujeito às colonialidades e às suas opressões. Não que fosse necessário deixar de lado toda a bagagem que a educadora social havia construído, mas era indispensável priorizar as peculiaridades do sertão paraibano e, a partir dele, refletir as ações e as práticas possíveis de serem utilizadas na revolução do próprio povo. Era preciso, acima de tudo, aprender com o sertão.

Ao processo de desconstrução da comunidade, relacionamos as singelas percepções que sofreram alteração com a presença da educadora social, ainda que pequenas e lentas, mas que permitiram um vislumbre de uma vida menos sofrida. Se Maria não foi capaz, por não haver a real possibilidade, de combater diretamente as colonialidades e suas opressões, ela, ainda assim, foi capaz de oferecer ao seu novo povo um afago para os sofrimentos e para as suas dores.

Esse resultado foi alcançado, majoritariamente, por ações inocentes da educadora social que iniciaram apenas com a contação de histórias. Segundo Freire, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 91). Logo

após a sua chegada em Olho d'água, aquela gente estava curiosa sobre a nova integrante que se juntava a eles e dela queria ouvir o que já havia vivido.

Que eu pusesse a funcionar meu tear de palavras, desenrolasse e refizesse as meadas de histórias do vasto mundo, foi o que eles passaram a me pedir, todas as noites, revelação ou designação de meu ofício próprio, minha parte naquela vida, meu direito de ficar, contar-lhes sobre outros mundos, à toa, só por saber, gratuitamente. Isso lhes interessava muito mais do que minha promessa de lhes ensinar o abecê, justificativa pública da minha presença ali naquele canto de mundo. Em troca, aos poucos, começaram a devolver-me as suas próprias histórias, a percorrer as páginas dos folhetos de feira passados de geração em geração e lidos no escuro com os olhos pousados nas estrelas. Aos poucos revelavam-me até as coisas das quais ninguém falava durante os longos dias de trabalho porque ali já se nascia sabendo.

Eles me ofereciam assim suas histórias, duramente realistas ou risonhamente fabulosas, entremeadas com as minhas, compondo novo xadrez de mundos diferentes, e eu aprendia o que era pertencer, de fato, a um povo. Falávamos baixinho, sob o eco distante da algazarra das crianças, como a proteger nossos segredos de misteriosos ouvidos invisíveis que porventura ali vagassem (Rezende, 2016, p. 31-32).

O momento da contação de história depois do trabalho embaixo da algaroba, sob a luz da lua e das estrelas, com as crianças brincando ao fundo, torna-se rotina para todos eles. Para a teórica bell hooks, “A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem- -número de outras diferenças” (hooks, 2013, p. 174).

A professora estadunidense também afirma a importância da abertura por parte do professor para com a comunidade. Segundo ela,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (hooks, 2013, p. 35).

Naquele lugar, a contação de história por meio da tradição oral torna-se indispensável, uma vez que não havia algum outro recurso para a prática didática. Observamos esse fato em duas passagens, sendo:

Corri ao meu quartinho e tirei da arca de couro um saco cheio de tocos de lápis de cor destinados ao meu futuro de professora. Quando ofereci um lápis vermelho para Biuzinho e um verde para Jonas, receberam-nos nas mãos em concha e ficaram a olhá-los com um misto de respeito e espanto. Só então me ocorreu que talvez não soubessem o que fazer com eles e lhes disse para os guardarem com cuidado até o dia seguinte, quando eu mostraria como se divertir com aquilo. Agarraram o resto das coisas e saíram rua abaixo, aos pinotes, com aquela sua inacreditável e invencível alegria (Rezende, 2016, p. 55-56, grifo nosso).

E também...

Apanhei o livro de poesia no topo da pequena pilha que eu tinha podido trazer e me servia também de peso para tentar alisar folhas retangulares de papel pardo amassado, recortadas cuidadosamente da maçaroca amontoadas num canto do galpão do Dono, depois de se desembrulharem as meadas de fio. Pedi ao encarregado. “Pode pegar, se quiser... isso só serve pra acender fogueira de São João, e ainda falta muito a chegar.” Vários serões passei desamassando e cortando o papel em retângulos, com uma peixeira, enquanto ouvia histórias imaginando um dia escrevê-las. Sabia-se lá em que consistiria o material para as aulas vez por outra prometido pelo vereador (Rezende, 2016, p. 56).

A leitura desses trechos é sensível por se contrapor até mesmo à nossa própria realidade, tão acostumada com itens básicos nas escolas, como lápis de cor e papel pardo. No entanto, para as crianças de Olho d’água, até mesmo um lápis de colorir é item raro e misterioso por não saber como utilizá-los, e o papel precisa ser reaproveitado em outras ocasiões. Nos episódios de festividades da comunidade, havia um trabalho coletivo para toda a organização e, nesses momentos, alguns recursos do Dono eram redirecionados.

Lá dentro, a azáfama, o falatório e as risadas não cessavam. Passavam-se de mão em mão vestidos azuis e vermelhos, túnicas brancas, o trançado das varandas de redes fazendo-se de rendas, asas compostas com pluminhas de arriabaça, grinaldas, estrelas, mais flores, coisas inventivas e ingênuas tecidas em algodão rústico, construídas em papel ordinário e varinhas de madeira flexível, tudo alvejado com água de cinza ou tinto em cores vivas e, logo compreendi, às escondidas do Dono e seus prepostos que nunca se meteriam pela caatinga adentro à toa, “Tem de ser feito assim, acochambrado cá no meio do mato, senão eles eram capazes de rebentar com tudo só pra aperrear mais o povo” (Rezende, 2016, p. 77-78).

Uma das formas mais eficazes de dominação é pelo apagamento da própria identidade por meio da anulação da cultura e das tradições. Dentro dos Estudos Decoloniais, as revisões mais atuais das teorias basilares de Quijano (2005), Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2022) ampliaram as manifestações coloniais, não se restringindo apenas às do poder, do saber e do ser. No entanto, consideramos essas as mais triviais de acordo com o contexto e com a análise

do romance valeriano. O Dono de Olho d'água e o vereador não dominam apenas os meios de trabalho, de produção e de educação, mas enrijecem também as possibilidades de manifestações culturais da comunidade, seus momentos de lazer e de descanso. Ainda assim, a comunidade encontrou meios de manter e cultivar as próprias tradições, tornando-se resistência e enfrentamento às opressões coloniais, mesmo sem saber que era isso que estavam fazendo. É por meio dessas ações que a comunidade foi capaz de mitigar as colonialidades (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2022).

O caráter espontâneo e involuntário da luta da comunidade contraria muito os ideais com que Maria julgou ser necessário agir para combater o sistema vigente. É por isso que o estudo proposto por Walsh (2017) das pedagogias decoloniais recai exatamente sobre essa narrativa, porque as pessoas da comunidade agem nas brechas encontradas para reorganizarem a estrutura social de uma forma que semeie os seus próprios ensinamentos e costumes. Mas é preciso dizer que o silenciamento impera naquele lugar, opondo-se, de certa forma, com a expectativa de *gritar* como denúncia pensado por Walsh (2017).

É possível acompanhar linearmente na narrativa o desenrolar da evolução dos personagens na interação entre Maria *versus* comunidade. Fato este totalmente plausível, pois, é com a ação do tempo e da convivência diária que as relações se fortificam e passam a gerar mudança em ambos os envolvidos nesse processo. Se a relação se iniciou com as conversas e as partilhas de histórias ao anoitecer, é com a chegada das festividades locais que as relações ganharam maior profundidade, possibilitando à educadora social conhecer os saberes sertanejos.

Fátima me puxou outra vez pela mão, o caminho continuava para lá do barracão, e depois de mais uma custosa caminhada e alguns arranhões nas pernas e braços, comecei a ouvir outras vozes, essas cantantes, harmonizadas e igualmente alegres. Ao fim do caminho, outra clareira e todas as meninas do povoado reunidas, vestidas em seus trapos de sempre, já no lusco-fusco do rápido entardecer, mas com as caras iluminadas de alegria e animação, a ensaiar cantos e coreografias, alguns meninos a conduzi-las galantemente ou a repassar de memória longas sequências de versos acompanhados por gestos dramáticos. Não percebi quem comandava. *Pareciam todos terem nascido já sabendo o que fazer, o que cantar, dançar, recitar, eles, a face festiva, o contraponto da natureza hostil ao seu redor* (Rezende, 2016, p. 78, grifo nosso).

O trecho acima nos permite identificar a importância da ancestralidade e da tradição perpetuada geração após geração e, ainda, de maneira totalmente oral. Para complementar essa informação, retomamos parte de um trecho da narrativa citado na página 76 desta dissertação

que destaca “Carece de ler não, toda velha sabe de cabeça e toda menina aprende que nem aprende a cozinhar e a parir...” (Rezende, 2016, p. 31). A fala de um indivíduo da comunidade dispensa, assim que a educadora social chega até eles, a necessidade da alfabetização. Percebemos no seu relato que a aprendizagem na comunidade é transmitida sem a utilização da leitura e da escrita. Ela acontece pela valorização e constância das tradições, pela presença e inclusão das crianças nas festividades desde pequenas, pelo compartilhamento e ensinamento dos rituais e, além disso tudo, acontece também pela memória, guardiã responsável por toda a história daquela gente.

Além de toda a importância histórica e cultural das festividades para a comunidade, elas ainda eram responsáveis por trazer novo ânimo para as pessoas tão sobrecarregadas do trabalho duro.

Naqueles dias entremeados à festa da padroeira e aos festejos de Natal, o cansaço do trabalho pesado agora suspenso, substituído pelo descanso e o entusiasmo dos folguedos, permitia serões mais longos à luz das estrelas. E as histórias se multiplicavam, por entre as lembranças de dezembros passados, acrescidas das aventuras e desventuras recentes de alguns poucos que, talvez entunados pela memória das celebrações de seu povo, acabavam de retornar do mundo além (Rezende, 2016, p. 79).

Nesses momentos de partilha, algumas histórias chamaram a atenção da educadora social por serem relatos de pessoas que saíram da comunidade para tentar uma vida melhor em cidades maiores do país, ou que planejavam juntar um dinheiro para, então, retornar ao interior com maiores condições de sobrevivência. Um relato em particular nos interessou por concluir o seguinte pensamento “Mas eu não tive mais coragem de continuar naquela terra perigosa e voltei pra ficar, lutando, lidando como todo mundo nesta terra, na esperança de um dia ver a vida melhorar aqui mesmo, pra nós, em vez de a gente ir sofrer e correr risco pra melhorar a vida deles lá” (Rezende, 2016, p. 98).

O raciocínio do morador é honesto e valioso por reconhecer que em qualquer outro lugar também havia dificuldades, mas que os resultados dos seus esforços e do seu trabalho deveriam modificar a realidade da sua comunidade e não um outro lugar distante. Além de simbolizar pertencimento, representa também responsabilidade com o seu lugar de origem e esperança de ver as melhorias chegarem para os seus. O relato desse *retornado* é compatível com inúmeras histórias reais de pessoas que passaram pelas retiradas, entre as décadas de 1930 a 1980, movimento brasileiro de êxodo dos nordestinos em direção às regiões centrais do sudeste do Brasil.

A comunidade demonstra acolhimento e oferece escuta aos retornados, como evidenciado nos trechos “A realidade muito mais prosaica, porém, impunha-se nos relatos dos recém-chegados, ávidos por desabafar” (Rezende, 2016, p. 80) e “Do descanso dado pela fantasia das histórias sem tempo tirava-se ânimo para aceitar serenamente os relatos das dores presentes trazidas pelos retornados” (Rezende, 2016, p. 90). Para Maria, essas histórias eram ainda mais inspiradoras, pois relata “Quantas histórias possuíam! Algumas tão extraordinárias e imaginativas que eu muitas vezes pedia de novo, compondo assim minha biblioteca mental talvez mais rica do que a outra, de papel, trazida na minha exígua mochila” (Rezende, 2016, p. 87).

Aos retornados que investiram em uma tentativa de saída do sistema opressor, mas acabaram retornando para ele, citamos a relação opressor-oprimido analisada por Freire que argumenta:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (Freire, 1987, p. 33-34).

As festividades que envolvem Olho d’água são todas de cunho religioso e no primeiro subitem deste capítulo criticamos a influência das religiões cristãs, conforme aponta Santos (2015), na manutenção e na consolidação das colonialidades. No entanto, no atual subitem, enxergamos os rituais sagrados cultivados pela comunidade como pertencentes às suas tradições. Ressaltamos que a nossa crítica se direciona à instituição religiosa; aos fiéis, nós acompanhamos suas jornadas de fé e suas crenças que os aliviam diariamente das opressões sofridas. A importância desse esclarecimento recai para melhor analisar o contexto em que a comunidade vive e suas práticas, pois muitos eventos acontecem devido ao calendário cristão.

As celebrações comemoravam ritos católicos, como, o Natal e os dias de Nossa Senhora do Ó, São José e São João. A comunidade inteira se envolvia nas preparações e nas festas de cada evento e não podemos descartar que eles possuem real significado para cada indivíduo da comunidade. E passam, também, a significar muito para a protagonista Maria.

Ajudei como pude no barracão das fantasias e cenários, tentei inutilmente organizar os ensaios dos autos de Natal para só depois descobrir: aquilo não

era ensaio mas apenas antecipação da festa maior sem desperdício de nem um minuto de gozo e alegria. Aprendi as canções, os enredos e os versos dos folguedos. Fui com os homens juntar galhos, forquilha, palha e armar, a um lado do altar da igreja, a palhoça para a lapinha, capaz de cobrir anjo, Maria, José, o Menino, mais um jumentinho e uma novilha, todos pequenos mas vivos, que ali ninguém podia ter o luxo de estátuas de presépio de gesso. *Tudo aquilo, além de tornar-me cada vez mais uma legítima filha do povo de Olho d'Água*, mantinha-me afastada de casa, da minha caixinha de amuletos, de meus fantasmas, saudades e inquietações. Voltei a sentir o coração de novo aparentemente em paz e movido só pelo presente tão concreto e o futuro tão imaginário que me tinham trazido até ali. Arrematavam-se os dias com um sono sem sobressaltos, embalado pelo ressonar dos meninos nas redes vizinhas à minha (Rezende, 2016, p. 99).

Era nesses momentos que a educadora social conseguia conhecer a cada pessoa da comunidade para além do trabalho exaustivo que realizavam durante o dia, como também estreitar os laços com todos eles, permitindo também que lhe conhecessem e lhe incluíssem em suas vidas. Outros episódios também contribuíram para a construção dessa relação, inclusive o auxílio prestado nos momentos de mal-estar sofridos por Maria. Além da difícil adaptação ao clima do sertão, às restrições alimentares e ao trabalho braçal que ela passou a executar, Maria também se preocupava demasiadamente com a missão que precisava cumprir, com a demora do vereador para iniciar a escola, e tudo isso a fazia decair, em certos momentos, tornando-se introspectiva, sem ânimo e fisicamente abatida. Dentre as recaídas que a personagem sofreu, destacamos o seguinte episódio:

Expliquei-me como pude. Não, menti, ou não menti, pois nem eu sabia ao certo, aquilo não era saudade de ninguém, não, e nem culpa do povo. Ao contrário, era o medo de ter de ir embora, o vereador que não resolvia nada, não trazia o contrato e o material prometidos e eu por isso esmorecia, já quase sem esperança de ser professora e poder ficar por muito tempo. “Você diz que de família só tem pouca gente, espalhada em outras terras e quer ficar aqui, que a gente é sua família escolhida. Ah, pois! *Então aprenda que aqui o que mais se carece é de paciência, saber esperar*. A gente vive esperando, a noite, o dia, a chuva, o rio correr de novo, esperando menino, esperando a safra, notícia, o caminhão do fio, o tempo das festas, visita de padre, tudo coisa que custa a chegar. Não vê que aqui só quem tem relógio de máquina é o motorista do caminhão? Relógio aqui é o sol e uns riscos na parede. [...] Conta é o tempo de seca, tempo de chuva, tempo de festa. Promessa de vereador, então, é demorado que só! Mas dessa vez qualquer hora chega, é ano de eleição. Deixe de bestagem. Levante já daí, se banhe, se aprume e venha comer *e depois contar uma história que o povo está tudo lá esperando pra ouvir. É seu trabalho, mais importante do que tingir fio, que qualquer um sabe fazer*.” Obedeci sem protestar. A autoridade de Fátima, mãe de tantos machos, de algum modo me cobria e aos meus sentimentos também. Deixei facilmente a tristeza para lá. Retomei o ritmo do trabalho de tingimento entremeado de novo com um ou outro gracejo, um riso, uma palavra, o ritmo dos serões de conversa solta, às vezes a espera pelos aboios ao entardecer, e um tanto de

bisbilhotice através das janelas dos outros, novo modo que tinha achado para me entreter.

Eu aprendia a esperar, a ter paciência segundo os conselhos de Fátima, minha mestra em esperas [...] (Rezende, 2016, p. 122-123, grifo nosso).

Essa passagem insere a protagonista no íntimo da comunidade. O maior ensinamento que ela poderia aprender dali é o ato da espera, assim como todos eles faziam para tudo o que desejavam. Segundo Freire, “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (Freire, 1987, p. 80). Grifamos no trecho acima, além da lição aprendida, a espera que o povo também sentia em relação à Maria, desejando ouvir suas histórias. O trabalho braçal que ela realizava era totalmente dispensável, porque outros sabiam fazer. Mas o lugar que ela ocupava contando histórias era único e fazia enorme diferença para todos eles que ouviam.

A conversa com Fátima surtiu efeito e logo Maria relatou que “Passou-se uma semana, mais outra, e eu, já de olhos bem abertos, continuei, com a paciência enfim aprendida, a explorar os recantos do povoado e a descobrir mais dores, já não tão surpreendentes. *Apenas firmavam minha vontade de ficar*” (Rezende, 2016, p. 129, grifo nosso). O sentimento de pertencimento era crescente em Maria, ao passo em que era acolhida pela comunidade a sua escolha de permanecer junto a eles. Para a teórica estadunidense, “O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade” (hooks, 2013, p. 205) e Maria sentia-se parte deles.

Para comprovar o aprendizado de Maria na lição da espera, ela participou da novena de São José, padroeiro dos agricultores, que, segundo os fiéis “Se chovesse nesse dia, o inverno seria bom. Havia que apressar o amaino da terra para a chuva, sempre esperada como certa, dissessem o que dissessem os serviços de meteorologia às vezes captados pelo meu radinho, reabastecido de pilhas já quase sem carga [...]” (Rezende, 2016, p. 133). A novena acontecia assim:

Pelo jeito, porém, são José era exigente e carecia-se da intervenção de Jesus e de sua Mãe para garantir a boa vontade do carpinteiro. Nove dias antes da festa começou-se a novena para pedir chuva, e o dia todo, no trabalho ou em repouso, cantavam-se benditos levantando as mãos aos céus. *Não bastava rezar, no entanto, havia que sofrer. Eu não compreendia, mas já não me surpreendia a crença daquele povo em que o esforço e a dor que os acompanhava o ano todo não fossem suficientes para comover os céus.* Havia que subir até o pequeno cruzeiro, invisível cá de baixo, escondido no alto da colina de cuja meia encosta jorrava a preciosa água doce, em pleno sol do meio-dia, renunciando-se à sesta, alguns a carregar pedras na cabeça e todos

levando cabaças ou jarrahos com um pouco daquela água rara a ser lançada como rica oferenda aos pés da cruz. Acima da fonte, a encosta tornava-se quase impraticável, nem caminho havia, apenas cactos e pedras, muitas delas soltas e arredondadas, tornando tanto a subida quanto a descida uma aventura perigosa. Todas as pessoas capazes de andar firmemente sobre as duas pernas, e que não precisavam zelar pelos inválidos ou pelas crianças pequenas demais, cumpriam o sacrifício, com espantosa alegria e fôlego, a cantar durante toda a escalada e a descida de volta. “É certo que dia 19 vem água! Olhe pro lado de lá, já está bonito pra chover”, repetiam convictos, embora a história do passado, que desmentia o absoluto dessa certeza, estivesse na memória de todos. Ninguém supôs que eu não quisesse ir. Davam-me instruções, tratavam de ensinar-me os benditos adequados para a ocasião, recomendavam alpercatas velhas e macias, ofereceram-me um bastão com uma ponta de ferro feito especialmente para mim. Encetei a subida no primeiro dia, certa de que seria o único ao olhar para cima e ver o cume quase a tocar as nuvens fugitivas. *Sim, como os demais, eu tinha o dever de lutar para prendê-las sobre nós.* Pela generosidade deles, também eu dependia daqueles roçados magros. Só me lembro de ter seguido, bem para lá da fonte, olhos postos no chão, acompanhando os calcanhares nus e calejados de quem me precedia, um passo após o outro, só mais um, mais um, sem levantar nem sequer uma vez a cabeça para ver a vista do alto, sem pensar em mais nada. Quando, enfim, chegamos ao cume, estiquei-me e pude respirar a plenos pulmões, tomou-me uma espécie de euforia e tive a certeza de que voltaria, sim, nos oito dias seguintes. *Eu começava a compreender vagamente alguma coisa* (Rezende, 2016, p. 133-135).

O que antes era incompreensível para a educadora social, com a prática das tradições, com os ensinamentos compartilhados e com o pertencimento dela à comunidade, ela tornou-se capaz de reconhecer e viver os saberes do sertão. E o que faltava para a desconstrução de Maria, chegou ao final da novena, juntamente com a chuva.

Lá em cima passamos o dia, a rezar e olhar o céu, eles firmes na sua certeza, “Está bonito, está bonito pra chover e muito! É hoje! Viva são José!”, apontando as nuvens. Eu, cética, olhava e as via voar para longe como sempre. Errei eu. Pelas quatro horas da tarde, como de repente, juntaram-se todas, escureceram, baixaram lentamente e despejaram-se em tempestade sobre nós. Descemos ensopados e maravilhados, e nem os felizes proprietários de guarda-chuvas se importaram com que o vento os virasse pelo avesso e seus donos se molhassem como todos nós (Rezende, 2016, p. 135).

Para os olho-daguense muito mais importante do que as notícias meteorológicas que desesperançavam a chegada da chuva, eles conheciam a força que possuíam nas ações coletivas, no sacrifício complementar que realizavam e na esperança inabalável que carregavam. A cada nova tradição aprendida e vivenciada, Maria abandonava um pouco do que havia levado até Olho d’água para constituir-se como cidadã olho-daguense. As mudanças internas de Maria

parecem harmonizar com o sertão que deixava a seca para trás e inaugurava um novo tempo em suas paisagens.

Toda a terra parecia fervilhar, movida pela vida nela escondida, prestes a romper. E era a cada dia um motivo novo para festejar, “Olhem lá uma arribaçã!”, “Hoje vi botão de flor num mandacaru!”, “Diz que está chovendo nas cabeceiras do rio! Logo, logo a água chega por aqui!”. E os serões eram cheios de uma nova animação, as histórias com mais humor e menos terror, as cantorias mais alegres, rabecas, violas e dois foles de oito baixos surgiram e se apresentavam sem vergonha das cordas desfalcadas, do acorde desafinado, contando com uma dose maior de generosidade dos ouvintes. Quando se confirmou que de fato começava a correr água no rio, cerca de apenas uma légua distante do povoado, “Logo ali, pertinho!”, foi-se quase todo o povo em romaria para jogar-se nas águas, brincar, com a ilusão de pescar ao menos uma piaba, ensaiar uns passos de forró antecipando o tempo de são João que se anunciava farto, festejar. Fui junto. Afinal, o que era uma légua de caminhada para uma festa tão rara a inaugurar meses do que ali se considerava fartura? Sentei-me numa pedra à sombra, junto a uma algaroba, apoiei as costas no tronco, deixei voar a imaginação [...] (Rezende, 2016, p. 136-137).

Em união, a comunidade e a educadora social foram capazes de superar as dificuldades da seca, da escassez, da espera, dos abatimentos até, enfim, contemplarem juntos as benções trazidas pela chuva e pela aprendizagem compartilhada que modificava a cada um deles. Não era apenas a educadora social que ensinava às pessoas da comunidade, Olho d’água também ensinava a cada momento uma vida diferente para Maria. Enquanto a protagonista levava para o sertão paraibano seus conhecimentos teóricos (já descolonizados, no entanto, ainda, muito distantes daquela realidade local), a população olho-daguense apresentava à educadora outros tipos de saber, outros conhecimentos, que para ela eram desconhecidos, experienciando, dessa maneira, a ruptura da colonialidade do saber (Mignolo, 2003).

Seja por obra do destino ou por obra dos saberes locais, quando Maria, finalmente, conseguiu aprender com o sertão e fazer parte da sua comunidade, o vereador reaparece com os materiais para iniciar a escola.

Corri com eles e cheguei esbaforida ao galpãozinho do mercado onde encontrei o homem com um maço de papéis e um envelope nas mãos, a comandar os que arrastavam estantes velhas e capengas para separar um compartimento num canto do espaço jamais inteiramente preenchido pela esqualida feirinha, outros homens que descarregavam de uma caminhonete umas tantas cadeiras e mesinhas, todas estropiadas, sucata de alguma velha escola, e mais um desconhecido que mexia numa caixa na parede. Aquilo seria minha escola, e tive a tentação de protestar ou desanimar e recusar-me, mas um ruído de motor me deteve e, milagre!, acendeu-se uma lâmpada elétrica na minha agora luxuosa sala de aula (Rezende, 2016, p. 138).

A descrição da narradora evidencia o contraste entre a entrega dos materiais pelo vereador, sendo a sobra e os restos quebrados de outra escola, e o sentimento de Maria ao enxergar cada móvel como valioso e luxuoso de acordo com a realidade tão escassa de Olho d'água. Tudo ali era novidade para a população que junto à educadora celebrou a sua conquista.

Toda a gente de Olho d'Água aplaudiu o acontecimento, como o faria com qualquer novidade a interromper a monotonia do trabalho duro. Foi-se embora o vereador, acenando pomposamente, de pé no estribo da caminhonete, com ares de benfeitor. Arrefeceu-se a excitação e fui, finalmente, dormir feliz. Minha missão ressuscitava também como todo o resto do que por ali vivia (Rezende, 2016, p. 139).

Não era apenas a natureza que ressurgia no sertão com a chegada da chuva, enchendo os potes de água, fazendo crescer a mata ao redor e auxiliando no cultivo dos alimentos, era ainda o propósito de Maria que ganhava força para colocar de pé a escola e ensinar a comunidade. Junto aos móveis, o vereador também entregou as fichas de inscrição que deveriam ser preenchidas, o primeiro salário de Maria como professora, muito superior ao que ela recebia tingindo os fios, e uma cartilha de orientações ao professor, seguindo o método Paulo Freire.

Atardei-me examinando o material recebido. Percebi logo, era uma versão do método criado por Paulo Freire para alfabetizar conscientizando o povo de sua realidade e de seu próprio saber e poder. O caderno de orientações ao professor, porém, reduzia tudo à mera técnica de decompor uma palavra em sílabas, modificá-las com novas vogais, recompô-las em novas palavras. *Eu, porém, sabia muito bem como proceder para tirar daquilo mais do que o simples beabá, ir muito mais longe, despertar, eu acreditava, a consciência e a força do povo para mudar aquele mundo de injustiças.* Passei os olhos na sequência de palavras propostas como pontos de partida e ri: a primeira delas era “tijolo”, e por si só apontava para as contradições daquele mundo de taipa, madeira rústica, telhas tortas e palha. Sim, eu ia dar conta da missão, por mais longa que fosse, agora que meu direito de ali permanecer estava firmado, de papel passado, e ninguém se interessaria por vir ver o que fazia a besta da professorinha que aceitava um pagamentozinho daqueles, nem metade do mínimo (Rezende, 2016, p. 139-140, grifo nosso).

A respeito da citação acima, algumas considerações são necessárias. A primeira delas é sobre o enfraquecimento do método de Paulo Freire e a sua depreciação, ainda mais nos dias de hoje, provocada por interesses políticos. Enquanto o educador é reconhecido e estudado em outros países, aqui no Brasil a sua teoria é diminuída para caber em apostilas e distribuída nas escolas e, mais recentemente, é descredibilizada de forma irresponsável por pessoas ignorantes

sobre o trabalho freiriano, com o intuito de ataque ideológico e fortalecimento da polarização política (Silva, 2019).

A segunda consideração reflete sobre a falta de contextualização do material recebido pela personagem valeriana. Ainda que a apostila apresente a palavra *tijolo*, na tentativa de aproximação da vida comum, isso mais uma vez escancara o distanciamento da realidade social de muitas pessoas, no nosso caso, da comunidade olho-daguense, uma vez que suas casas são construídas com taipa, madeira, telhas e palha, tudo de forma rústica e simples.

A terceira e última consideração sobre a citação acima quer destacar e reforçar o papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsabilidade do docente a contextualização e adaptação do que se acredita que deve ser ensinado para a realidade sociocultural dos seus alunos, de acordo com o ambiente que vivem, as referências que possuem e os sonhos que desejam alcançar, a fim de diminuir o distanciamento entre as cartilhas pedagógicas e a prática docente.

O que a educadora social não esperava enfrentar era uma problemática com as fichas de inscrição para a escola. A regra decretada pelo vereador era que a alfabetização tinha como foco apenas os adultos, uma vez que são eles que possuem título de eleitor e que formam o eleitorado da região. O que reforça mais uma vez as opressões da colonialidade, pois, negando o acesso à educação às crianças e aos jovens, o vereador impossibilita uma mudança de pensamento sociocultural, de perspectiva de futuro e de ruptura com o sistema vigente, que para o seu enfrentamento carece de reflexão, indignação, revolta e luta.

Mesmo diante desse impasse, a comunidade olho-daguense, representada pela personagem Fátima, demonstra outro saber local no enfrentamento às opressões impostas a eles.

Então me apareceu Fátima, trazendo o pratinho de costume para me amansar nos meus momentos de amuo e, muito mais importante, sua paciência e sabedoria. “Mas você às vezes parece besta mesmo! Pra que é que vai passar o dia inteiro tingindo fio se a prefeitura vai lhe pagar em dinheiro, que dá e sobeja pra pagar sua água e mais tudo de vender que aparece por aqui? Fica fácil de resolver se você for só a professora, faz uma escola pras crianças de manhãzinha e só aceita pirralho de família que tiver pelo menos um dos grandes na sua aula da noite. Quero só ver se não vai aparecer gente até de mais! Depois é só você trabalhar direito pra segurar o povo.”

O plano de Fátima era perfeito. Não era simples decidir como traduzir em letras no papel muitos dos nomes que me diziam, inventados, ou de ouvir dizer em casos contados ou no rádio, quase nunca acompanhados de um documento qualquer, nem sequer certidão de batismo, só um que outro suspeito título de eleitor de quem supostamente sabia assinar nome, documento que muitos declaravam ter, mas que ficavam no escritório do vereador “que é mais seguro, pra ninguém perder ou nenhuma cabra faminta mastigar e arruinar, ele disse”. No final do dia seguinte, porém, eu já tinha o número suficiente de fichas

preenchidas para mandar à prefeitura e um caderno listando dezenas de crianças para as aulas clandestinas da manhã (Rezende, 2016, p. 141-142).

Se à comunidade faltava a teoria a respeito do sistema vigente e da estrutura opressora, o que Maria conhecia dos seus estudos e formulações, sobrava-lhe o conhecimento nato de encontrar as brechas para o enfrentamento e o combate das colonialidades, prática essa que faltava à educadora social. Rapidamente, Fátima soube como esquivar-se da imposição feita pelo vereador ao mesmo tempo em que propôs uma condição para a matrícula na escola, a qual englobava tanto os adultos, como as crianças.

Com o problema superado, a escola foi construída pelas mãos coletivas de todos os futuros alunos que estavam ansiosos para aprender. Assim, a atitude de Maria correspondeu ao pensamento defendido por hooks que afirma: “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56).

Não precisei mais que um dia e a ajuda de um punhado de moleques liderados por Biuzinho para ajeitar a sala da melhor maneira possível, pregar cartazes, branquear com tabatinga as paredes e decorá-las com figuras delineadas a lápis de cor e preenchidas com aguada de borra das anilinas, com ares de afrescos pré-renascentistas. Tratamos de improvisar, usando estacas cortadas no mato e tábuas velhas recuperadas aqui e ali, os bancos e mesas que faltavam, alisar e cortar folhas do papel dos fardos de redes para fabricar cadernos suficientes, costurados ao meio com fios coloridos catados por eles nos quartos de tear. Todo mundo queria ajudar. E na quinta-feira chegaram todos os matriculados e mais os curiosos que não se queriam comprometer, mas não resistiam à tentação e se escoravam nos cantos de parede, nas duas pequenas janelas daquele arremedo de escola ou espreitavam através dos buracos deixados pelos tijolos quebrados nas paredes do galpão (Rezende, 2016, p. 142-143).

A construção em conjunto da escola promoveu o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos à pequena e singela unidade escolar. E a interação cultivada por Maria durante os longos meses de espera, tingindo fios e contando histórias sob a algaroba, embasou a confiança da comunidade para aprender com ela, agora oficialmente. Aos poucos o *milagre* da alfabetização alcançou a população olho-daguense:

Pus minha pouca inventividade a funcionar, criei atividades para crianças e adultos, sem me ater à letra do manual, enfiava histórias deles e minhas no processo de devolver-lhes a palavra falada e escrita. E eles vinham, e pouco a pouco as mãos grossas aprendiam a pegar no lápis, o gosto de apropriar-se das letras e palavras se impunha. Os mais interessados eram os poetas repentistas, a sonhar folhetos que fixariam e levariam longe seus versos sem que o vento

os dispersasse. E as cartas! Como sonhavam poder escrever e ler cartas! (Rezende, 2016, p. 143).

O repertório de histórias construído e compartilhado muito antes do início das aulas se tornou material didático para as aulas na nova escola. Os mesmos meninos que no início da narrativa ao receberem um lápis de cor e desconheciam aquele objeto e como manuseá-lo, começaram a aprender a segurar o material e a escrever suas primeiras palavras. E aquelas histórias contadas de geração em geração e repetidas de cabeça passaram a vislumbrar a sua eternidade por meio da escrita.

Com o ambiente escolar formalizado, Maria iniciou, além do seu trabalho de professora, o seu dever de reflexão e de questionamento sobre a estrutura social de Olho d'água. Assim ela relata a sua experiência:

Minhas tentativas de conscientizá-los, como propunha o mestre educador, porém, esbarravam sempre na doutrina que lhes tinham destilado por séculos, “A vida é assim mesmo, o que Deus fez a gente tem de aceitar, Ele sabe por que a gente nasceu pobre para viver pobre até chegar no céu”. Já se falava em eleição, e tentei fazê-los refletir e questionar as práticas políticas, conforme minha cartilha de educadora revolucionária. “Quem é o candidato a prefeito? Já o conhecem?” Claro que sim, filho e neto de prefeitos, era o candidato pela segunda vez. “Lembram quem foi que ele nomeou, da primeira vez, para os cargos importantes da prefeitura?” Claro, como eu previa, a mulher, o sogro, a filha, o cunhado, o afilhado... “E vocês acham que isso está certo?” Certíssimo, achavam todos, as cabeças assentindo convictas, pois “se ele não ajudar nem a família dele, a quem mais é que vai ajudar?”. Eu esmorecia, levava uns dias abanando afanosamente minhas esperanças para reavivar-lhes as brasas, e continuava (Rezende, 2016, p. 143).

Infelizmente, o que se observa na fala das pessoas de Olho d'água é que não são apenas as tradições, os costumes, as cantigas e as histórias que são transmitidas oralmente de geração em geração, as opressões coloniais também se repetem e se perpetuam com o passar dos anos. De acordo com Freire,

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Freire, 1987, p. 35).

Sem qualquer questionamento, reflexão e análise da própria realidade e das próprias condições de vida, as pessoas demonstram-se conformadas com o modelo sistêmico vigente,

considerando-o normal e isento de qualquer problemática. A esse respeito, o educador brasileiro também pontua:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem também na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (Freire, 1987, p. 39).

A comunidade olho-daguense era capaz de agir nas brechas do sistema para corromper pequenas opressões cotidianas. No entanto, faltava-lhes alcançar a práxis, uma prática como resultado do processo de reflexão da própria condição de oprimido.

O trecho valeriano expõe mais uma vez a importância da religião cristã no controle e no apassivamento das pessoas, que aceitam sem contestar aquilo que lhes é imposto (Santos, 2015). Expõe ainda a estrutura política dominante praticada enquanto um *negócio de família*, no qual os cargos políticos são passados de pai para filho e que também nomeiam familiares para os cargos de confiança durante o período do mandato. Cada uma dessas nuances reforça o caráter complexo do processo de desconstrução, enquanto a comunidade é capaz de se desvencilhar de algumas imposições coloniais, em outros momentos, ainda enxerga como naturais as atitudes dos poderosos, validando a manutenção da violência.

A educadora social analisava o contexto da comunidade, refletia sobre suas possibilidades de ação pedagógica e continuava agindo em meio ao sertão paraibano e aos limites impostos à sua prática. Dessa forma, ela ia descobrindo novos caminhos para ensinar:

Às tardes, quando preparava minhas aulas, andava pelo povoado à cata do que me pudesse inspirar ou transformar-se em material pedagógico, colava rótulos com os nomes das coisas pela vila toda e as paredes dos quartos de tear, de dormir, das cozinhas e das fachadas junto às portas das casas encheram-se de *ojo de Dios* tecidos pelas crianças com restos de fio das redes, “É o olho de Deus que vê as coisas invisíveis, o coração da gente, e zela pela nossa vida!”, repetiam eles, compreendendo muito melhor do que eu o que lhes contara sobre os Huicholes e suas tradições. Passei, então, a ler todos os dias os Evangelhos, para mim mesma e para eles, em busca de uma teologia que pudesse fazer frente à conformidade com a exploração e a injustiça em nome da cruel aceitação de uma suposta vontade de Deus (Rezende, 2016, p. 143-144).

Maria percebeu que para alcançar o seu intuito precisava compreender melhor as amarras que prendiam a comunidade. Para tanto, a leitura e o entendimento a respeito dos textos bíblicos faziam-se fundamentais para melhor analisar a mensagem que deles eram retiradas e

tentar, de alguma forma, encontrar nos escritos sagrados conteúdo que pudesse usar a favor da conscientização das pessoas e da libertação de suas opressões⁴⁵. Aos poucos, toda a comunidade, cada canto das casas começou a ganhar lembretes das lições aprendidas nas escolas, tornando-se também ambientes educacionais.

Pedimos licença para retomar a citação utilizada nas considerações iniciais desta dissertação, como forma de exemplificar o nosso interesse pela obra valeriana, pois, seguindo a cronologia da narrativa, é após todo o desenrolar analisado até agora, que a personagem Maria faz o desabafo que foi crucial para a construção da nossa investigação. Para a educadora social:

Quanto mais me dedicava a aprender, compreender e ensinar, mais percebia quão longo seria o caminho, mas eu queria, sim, ficar ali, cumprindo o papel que me deram eles de lhes contar histórias, ou o que me tinham dado os companheiros, de mudar a História, sob a máscara da professora que o governo mandou para ensinar gente grande a ler, livro nenhum por enquanto, todos os livros do mundo um dia, depois, e esperando chegarem a hora e os sinais da possibilidade de mudar o que produzia tantas dores, sem perder, porém, o que era só beleza (Rezende, 2016, p. 144).

Maria admite o processo simultâneo de desconstrução que ocorre entre ela e a comunidade, ensinar-aprender, a reciprocidade que ambos mantêm na tentativa de superar os limites impostos e enfrentar as opressões provenientes das colonialidades. Ainda que o processo demore, mesmo ele sendo árduo, não se pode deixar de enxergar a beleza que Olho d'água possui.

A atuação como educadora e a estadia de Maria chegam ao fim na comunidade de Olho d'água (rever o episódio na página 22) de forma repentina, interrompidas no meio da noite, às pressas para fugir da perseguição que chegava da ditadura militar. Com a partida, e protagonista desabafa:

O que eu imaginara ser o lugar de minha vida por muitos anos não fora senão uma escala, uma passagem de poucos meses, uma mudança de rumo. Compensavam-me uma musculatura mais forte, por fora e por dentro, e a pequena trouxa contendo a rede, novinha, a primeira que saiu do tear de Fátima, muito mais colorida do que as outras, porque tramada com restos extraviados de fios rotos. *Cuidei de agarrar tudo o que pude das utopias esfarrapadas, outros fios rotos com que urdir novos sonhos, por certo menores e mais humildes, ao rés do chão, mas vivos* (Rezende, 2016, p. 145, grifo nosso).

⁴⁵ É importante mencionar que este aspecto religioso pode causar estranhamento, pois, ao analisarmos a obra pelo viés da autoficção, reconhecendo a formação da escritora Maria Valéria Rezende como freira da Congregação Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho, a narrativa não possui informações referentes à atuação e à formação religiosa da personagem Maria.

Ao partir, a educadora social não é mais a mesma intelectual que chegou à comunidade. É impossível sair de uma experiência como essa da mesma forma quando começou. Além de toda a adaptação física ao ambiente, Maria superou os próprios limites e dúvidas que a desestimulavam a avançar na sua missão, construiu uma relação de confiança e admiração com as pessoas da comunidade, e se, por algum momento, ela teve dúvidas se havia conseguido algum progresso na libertação de Olho d'água, a resposta é contata em três momentos do livro, quando a narradora se encontra no momento presente e revela:

Não quero mais correria, pressa, velocidade... Ultimamente ando irritadiça e exausta, resisto, mas sou sempre arrastada pela pressa dos outros desde que a gente passou a viver, se mover, se informar, pensar e se comunicar com o máximo de velocidade possível segundo os diários e ruidosos lançamentos de novas geringonças eletrônicas, prometendo cada vez mais velocidade. Não é só o *fast-food* no estômago, é o *fast-food* no cérebro: *fast-news*, *fast-thinking*, *fast-talking*, *fast-answering*, *fast-reading*. Parece um complô para me obrigar a ser cada vez mais *fast*, em tudo, a ser avaliada e a me avaliar pela minha rapidez de resposta e de atualização. Ave! E quem pode, assim, continuar a ser gente, ter juízo e saúde? Rapidez obrigatória não combina com reflexão, raciocínio complexo, construção de argumentos fundamentados, avaliação crítica e honesta do argumento alheio, recuperação da memória, verificação conscienciosa das informações recebidas, pensar e julgar com ideias e valores coerentes e abrangentes. Sem isso, não é possível o debate honesto e profundo de coisa nenhuma, a intolerância e a violência se espalham por aí. Afinal, desde sempre o argumento mais rápido em qualquer disputa parece ter sido a força, o golpe, a violência, desde o tacape até o drone bombardeiro. Parece que estou reformulando a palestra a fazer quando chegar ao fim desta travessia. Um sindicato de trabalhadores rurais, aliado a outras das muitas organizações populares hoje espalhadas sertão afora, como sonhávamos há quarenta anos, convocou-me a ajudá-los numa reflexão crítica sobre o pensamento dominante e a influência da mídia televisiva desde a chegada da eletricidade. Querem aprofundar as principais questões, a partir de sua experiência, para elaborar e lutar por uma proposta educacional adequada à realidade sertaneja. Alegrem-me, fazem-me reviver, esses convites, *provas da germinação das sementes tão custosamente metidas nas covas do passado*. Mas não, agora não quero pensar nessa tarefa e hoje não tenho pressa de chegar (Rezende, 2016, p. 72-73, grifo nosso).

Em outro trecho, retomando o relato de um retornado para o sertão, Maria reflete:

“Agora o tempo é outro”, repito também eu, lá dentro, a alegria do homem que volta enfim à sua terra-mãe contaminando minha nostalgia e reavivando as esperanças que me embarcaram neste ônibus. Sim, agora o tempo é outro, cheio de novos riscos, é certo, mas talvez bem mais propício à vida (Rezende, 2016, p. 101-102).

No trecho que encerra o livro, a personagem narra:

Clareia a madrugada. Volto finalmente, de vez, a este presente no qual ainda creio ter uma missão, infindável mas impossível de abandonar, alicerçada na paciência e na esperança a resistir, há bem mais de quarenta anos, aos percalços, aos avanços, às decepções, aos eternos desafios, *o legado mais precioso do povo de Olho d'Água*. Pela janela do ônibus já se veem, ao longe, as luzes ainda acesas da cidade onde outros me esperam para abanar com minhas palavras as brasas de suas esperanças, razão de mais esta viagem, ainda movida a sonhos (Rezende, 2016, p. 145-146, grifo nosso).

Quarenta anos se passaram e o propósito da educadora social se mantém inabalável, porém transformado com o legado da comunidade de Olho d'água. Com essa passagem de tempo, o retorno de Maria para a região torna-se ainda mais significativo por ela conseguir vislumbrar os frutos das sementes que ela plantou quando esteve no sertão paraibano pela primeira vez. Enquanto no passado a comunidade era passiva e submissa às ordens do Dono do lugar e manipulada pelas crenças religiosas, no momento presente, os trabalhadores se uniram, fundaram sindicatos e organizações populares para lutar pelos próprios direitos e pelos direitos da sua gente.

– CONCLUSÃO –

A pesquisa que realizamos analisou o livro *Outros cantos* (2016), da escritora Maria Valéria Rezende. No primeiro capítulo desta dissertação, investigamos alguns elementos introdutórios do romance e os aspectos memorialísticos e autoficcionais da obra. No segundo capítulo, retomamos o percurso dos Estudos Decoloniais, o seu surgimento, desenvolvimento, até a chegada da consolidação das teorias com a proposta de pedagogia decolonial. Por fim, no terceiro e último capítulo, analisamos a obra valeriana identificando e interpretando como se deu o processo de desconstrução da narradora protagonista Maria.

Ao fim da nossa investigação, é possível pontuar com clareza o entendimento que elaboramos sobre o romance. Compreendemos que o lugar no qual a narrativa se passa auxilia na construção dos sentidos formulados sobre a diegese e os personagens, tornando-se aspecto diferencial na obra. As informações fornecidas a respeito da narradora-protagonista nos permitem considerar o romance autoficcional pela proximidade com as informações públicas a respeito da vida da autora Maria Valéria Rezende, ainda que algumas poucas informações não estejam precisas. Também consideramos a narrativa memorialística pelos relatos se passarem no momento presente, enquanto a narradora promove o processo de rememoração da própria história, produzindo uma narrativa não-linear com alternância temporal. Na seara do aspecto memorialístico, consideramos, ainda, o livro como resultado da tentativa de lembrar, reviver e escrever o próprio passado a fim de não esquecê-lo e eternizá-lo (Ricoeur, 2007).

A respeito da retomada da trajetória dos Estudos Decoloniais, reforçamos a importância dessa área para a ruptura das formas atuais de opressão colonial. A identificação das manifestações das colonialidades do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2022) é o primeiro passo para o enfrentamento ao sistema opressor vigente. Sendo por meio da denúncia dos abusos sofridos, agindo nas rachaduras do sistema, e semeando um estilo de vida decolonial, que alcançaremos uma sociedade livre, igualitária e diversa (Walsh, 2013;2017).

A análise que elaboramos sobre o processo de desconstrução da narradora-protagonista Maria enxergou que o desenvolvimento da personagem só foi possível por estar em contato com os saberes do sertão, como também o aspecto recíproco da desconstrução, uma vez que a comunidade olho-daguense também se transformou com a presença da educadora social. Identificamos, ainda, que a metodologia aplicada por Maria se aproxima da pedagogia decolonial proposta por Walsh (2013;2017) e com o método de ensino de Paulo Freire (1987), por promover uma aproximação entre professora-aluno, por contextualizar o ensino de acordo

com a realidade sociocultural dos educandos e por agir como enfrentamento às colonialidades. Tanto a comunidade, como a educadora social praticam a pedagogia decolonial, promovendo e exaltando os saberes do sertão como fonte de aprendizagem e mudança social.

Neste momento, quero pedir licença – mais uma vez – para terminar esta dissertação da mesma forma que começamos, com um relato pessoal. Na introdução, relatei que a jornada da personagem valeriana se aproximava de maneira muito peculiar da minha própria jornada de vida, pois no início de 2025 eu me mudava em direção ao interior sul-mato-grossense para assumir um concurso de professora na rede municipal de ensino, cuja vaga era em uma escola rural. Ao contrário de Maria, eu não me mudei para a comunidade e não precisei realizar um trabalho braçal até iniciar a lecionar. No entanto, enfrento um trajeto de mais de 40 quilômetros todos os dias, por meio de transporte coletivo escolar, em uma estrada rural, com duração, somando ida e volta, de três horas diárias. E ainda, lecionei para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo do 1º ano 9º ano.

Com essa coincidência e com o passar de um ano dessa mudança, não posso deixar de refletir sobre a minha experiência, principalmente, após analisar a experiência de Maria no romance valeriano. O enfrentamento ao sistema opressor vigente é, de fato, muito mais difícil na prática do que a teoria faz parecer. As normas estabelecidas pelas instituições superiores de ensino (municipal, estadual e nacional) limitam e reprimem uma atuação docente que consiga alcançar os estudantes em suas realidades.

É de conhecimento coletivo que o fracasso da educação brasileira é um projeto político, sustentado pela desinformação sobre a rotina escolar, pelo ódio alimentado aos professores, pela desvalorização e menosprezo do ensino e da aprendizagem, pelos baixos salários dos profissionais educacionais, pelo acúmulo de tarefas com as demandas burocráticas, desproporcional com o tempo destinado ao planejamento pedagógico, pela reformulação do novo Ensino Médio que reduz a formação integral dos alunos, limitando-os a apenas mão-de-obra barata, entre tantos outros motivos que eu poderia elencar aqui, mas os citados já são suficientes (Ribeiro, 1995).

Em meio à complexa teia de opressões enraizadas no sistema educacional brasileiro, como é possível desenvolver uma prática pedagógica eficiente e libertária? Como adequar o método freiriano no contexto social contemporâneo, no qual, professores disputam atenção com os aparelhos eletrônicos e com os jogos *on-line*; o valor educacional é enfraquecido pelos discursos que desacreditam a formação acadêmica; as famílias, exaustas da exploração capitalista, sem conseguir cuidar dos próprios filhos e acompanhar os seus desenvolvimentos; a falácia de ganhar a vida sendo *influencer*, produzindo conteúdo para a internet, enquanto

abandonamos as profissões comuns e reais; em uma realidade como Rezende (2016) coloca em que tudo é tão *fast*.

Atualmente, lecionando tanto na escola rural nos anos finais do Ensino Fundamental e com uma carga ampliada no período noturno com adolescentes no Ensino Médio, que trabalham o dia inteiro e se esforçam para ir à escola depois da jornada laboral, ainda que a falta de maturidade não os permita enxergar a importância de estarem na escola e acabam aproveitando o momento para conversar com os amigos e se distraírem das responsabilidades tão desproporcionais para uma idade tão jovem, a única certeza que eu tenho, é que estou longe de encontrar respostas e caminhos prontos a serem seguidos na educação.

No entanto, consigo observar em mim e em alguns poucos colegas o *perfil do professor* descrito por Paulo Freire em entrevista à Escola Viva, em 1993. Segundo o qual,

[...] uma professora de uma escola séria é séria; segundo, é uma professora competente e permanentemente envolvida na busca de ficar mais competente; é uma pessoa curiosa, justa, amorosa, quer dizer, é uma professora que não tem medo de dizer que ama, que não tem medo de dizer que quer bem, e de expressar o seu bem ao aluno; é uma professora que ama também o que faz, que sabe porquê o faz, que indaga, que procura, que pesquisa; [...] é uma pessoa viva e que não se satisfaz com jamais parar, quer dizer, ela recusa o imobilismo, porque ela sabe que é só no fazer-se permanente que a gente se faz e refaz .

A jornada pedagógica individual é construída por inúmeras tentativas, entre erros e acertos, entre sucessos e fracassos, alcançando êxito em uma aula específica que consegue a participação dos alunos, entristecendo-se em outra aula no qual mal foi ouvida. Acredito que é imprescindível saber agir nas *brechas* do sistema, tal qual foi exposto por Walsh (20017). Ter a habilidade de descrever nos papéis burocráticos o que o sistema exige que seja feito, enquanto compreende que, dentro da sala de aula, o mundo é outro, as demandas dos alunos são diversas, a fim de oferecer o que realmente importa a cada um naquele ambiente.

É indispensável a consciência das nossas responsabilidades e do nosso poder de transformação da realidade, ao mesmo tempo em que é substancial reconhecer que o processo não se constrói apenas pelos nossos esforços, mas que, para obtermos sucesso, a participação dos estudantes é fator igualmente importante no desenvolvimento. Muitas vezes, a cobrança pessoal grita em nossa mente por não conseguirmos enxergar resultados imediatos da nossa ação, por isso, é preciso acreditar e esperar o tempo de todas as coisas, confiando que os grãos que semeamos diariamente nas mentes e nos corações dos estudantes possui um tempo individual para desabrochar. Ainda que não colhamos os frutos, o trabalho está realizado.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 28 out. 2025.
- BARZOTTO, Leoné Astride. O pensamento liminar como uma resposta à colonialidade do poder em *La mano en la tierra*, de Josefina Plá. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 65–85, 2019. DOI: 10.17851/2238-3824.24.1.65-85. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/30158>. Acesso em: 28 out. 2025.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Zahar, 2023
- CUNHA, Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Moraes. Apontamentos teóricos sobre Literatura de Viagens. *Revista Caracol*, [S. l.], n. 3, jan-jun, 152-174, 2012. ISSN: 2178-1702. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=583766511007>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias decoloniais: do giro decolonial latino-americano ao contexto científico brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, p. 1–24, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24620>. Acesso em: 28 out. 2025.
- Dyserinck, Hugo. Sobre o desenvolvimento da imagologia. Trad. Jael Glauce da Fonseca. In: Ribeiro de Sousa, Celeste (org. e apresentação). *Imagologia. Coletânea de ensaios de Hugo Dyserinck I*. São Paulo, Instituto Martius-Staden, 2005. ISBN: 85-64168-16-2. E-book.
- ELIZALDE, Paz Concha; FIGUEIRA, Patrícia; QUINTERO, Pablo. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. MASP Afterall, São Paulo, 2019. Disponível em <https://masp.org.br/artes-descolonizacao>. Acesso em: 28 out. 2025.
- FIGUEIREDO, Eurídice. Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho. *Revista Criação & Crítica*, n. 4, p. 91-102, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Escola Viva entrevista Paulo Freire*. Youtube, 14 set. 2021. 25min57s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfYE>. Acesso em 08 mar. 2026.
- GABRIEL, Ruan de Sousa. Maria Valéria Rezende, a escritora que traz o sertão de volta à literatura. *Época*, atualizado em 26 jul. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/maria-valeria-rezende-escritora-que-traz-o-sertao-de-volta-literatura.html>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura, rememoração*. São Paulo: Ed. 34, 2014.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.
- HISTÓRIAS DIVERSAS PODCAST #057: Maria Valéria Rezende – Escritora. Entrevistador: Francisco Custódio, [s.l.]: Youtube, 2024. Podcast. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mCacCRececc&ab_channel=Hist%C3%B3riasDiversasPodcast. Acesso em: 05 abr. 2025.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KLINGER, Diana Irene. *Escritas de si, escritas do outro: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea*. 2006. Tese (Doutorado em Letras – Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.
- MARIA Valéria Rezende. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível

- em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1811/maria-valeria-rezende>. Acesso em: 04 nov. 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- HISTÓRIA. Prefeitura Municipal de Olho d'água. Disponível em: <https://olhodagua.pb.gov.br/a-cidade>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- MIGNOLO, Walter. D. *Histórias locais / Projeto globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. *Revista X, [S. l.]*, v. 16, n. 1, p. 24–53, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i1.78142. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 28 out. 2025.
- PAJOLLA, Alessandra Dalva de Souza. *Bastardia, orfandade e genealogias truncadas*: O romance de filiação e a (re)encenação de origens na literatura brasileira contemporânea. Orientadora: Profª Drª Lúcia Osana Zolin. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- QUINTANA, Mário. *Caderno H*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 29 out. 2024.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BON ILLO, Hera clío (comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa*: o texto, a ficção e a narração. Tradução: Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- REZENDE, Maria Valéria. *Outros cantos*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- REZENDE, Maria Valéria. Parte 4. A amizade com Paulo Freire. [Entrevista cedida a] Claudio Gonçalves. Caravana Grupo Editorial, [João Pessoa], 18 nov. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DRNL2DRkXkt/>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit III*. Paris: Seuil, 1985.
- ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Campinas: Unicamp, 2016.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos*: modos e significados. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2015.
- SARAMAGO, José. *O caderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138654598480061>.
- TORRES, Silva. Maria Valéria Rezende relembra educação no campo durante a ditadura: ‘Tínhamos uma situação de tensão permanente’. G1, publicado em 01 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/04/01/maria-valeria-rezende-educacao-no-campo-ditadura-militar.ghtml>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir – Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir – Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.