

Um possível diálogo libertador entre *Grande sertão: veredas* e *Pedagogia do oprimido*

[A possible liberating dialogue between *Grande sertão: veredas* and *Pedagogia do oprimido*]

Henrique Leroy¹

Retomo e aprofundo neste ensaio o diálogo entre Rosa e Freire iniciado na tese de doutorado *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional da Unila* (LEROY, 2018), publicada em livro com o título *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional* (LEROY, 2021).

RESUMO • Em homenagem aos 70 anos de *Grande sertão: veredas*, este ensaio tem o objetivo de dialogar a obra-prima do escritor João Guimarães Rosa com a *Pedagogia do oprimido*, obra-prima do educador Paulo Freire. A partir de um diálogo libertador, amoroso e transformador, atravessado por lentes decoloniais, translíngues e transculturais, espera-se visibilizar e resgatar as solidariedades dos existires, visando ao fomento da justiça social na educação linguístico-literária ampliada. • **PALAVRAS-CHAVE** • *Grande Sertão: veredas*; *Pedagogia do oprimido*; educação linguístico-literária

ampliada. • **ABSTRACT** • In homage to the 70th anniversary of *Grande sertão: veredas*, this essay aims to establish a dialogue between João Guimarães Rosa's masterpiece and *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire's masterpiece. Through a liberating, loving, and transformative dialogue, and through decolonial, translanguaging, and transcultural lenses, it is hoped to make visible and reclaim the solidarities of existence, aiming to foster social justice in expanded linguistic and literary education. • **KEYWORDS** • *Grande sertão: veredas*; *Pedagogia do oprimido*; expanded linguistic and literary education.

Recebido em 28 de fevereiro de 2026

Aprovado em 10 de junho de 2026

Editores responsáveis: Ana Paula Simioni, Dulcília Helena Schroeder Buitoni e Marcos Antonio de Moraes

LEROY, Henrique. Um possível diálogo libertador entre *Grande sertão: veredas* e *Pedagogia do oprimido*. *Rev. Inst. Estud. Bras.* (São Paulo), n. 94, 2026, e10803.



Seção: Artigo

DOI: 10.11606/2316901X.n94.2026.e10803

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil).

“Neste sentido, Guimarães Rosa nos parece um exemplo – e genial exemplo – de como pode um escritor captar fielmente, não a pronúncia, não a corruptela prosódica, mas a sintaxe do povo das Gerais – a estrutura de seu pensamento. O educador brasileiro Paulo de Tarso escreveu um ensaio, cujo valor e interesse destacamos, sobre a obra de Guimarães Rosa, onde analisa o papel deste autor como descobridor dos temas fundamentais do homem do sertão brasileiro”
(Paulo Freire, 2013, p. 146).

Na honrosa tarefa de tecer estas linhas em homenagem às sete décadas de publicação de *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, paro, respiro profundamente e penso: tanto já se falou, se escreveu e se analisou a respeito desse fenômeno da nossa literatura... O que ainda haveria a dizer sobre essa obra?

Em princípio, ousaremos pensar em tudo o que já foi dito e escrito. Entretanto, esse pronome indefinido é escorregadio e vacilante. O que seria esse “tudo”? É muito vago, relativo – e diria até utópico – afirmar que tudo já foi dito sobre algo ou sobre alguém. Por quê? A própria sintaxe da língua nos ensina. Porque o *tudo* não tem complemento. Tudo o quê? Tudo a partir de quais perspectivas teórico-metodológicas? A partir de quais *loci* de enunciação? Para quais interlocutores? Em quais contextos de produção e recepção?

Riobaldo, o personagem rio-poeta-filósofo-bardo de *Grande sertão: veredas* já nos ensina que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão” (ROSA, 2019, p. 24)

Por isso, me alegra montão tecer as tramas das travessias dialógicas e dialéticas deste ensaio, na medida em que o pronome indefinido *tudo* não teria lugar em um mundo fluido e repleto de transformações, em um mundo onde as perspectivas do texto literário podem mudar a qualquer instante porque nós mudamos e nos transformamos o tempo todo. O que não está terminado somos nós mesmos, e isso nos leva a potencializar os diferentes graus de indeterminação (HANSEN, 2012)² que também nos proporcionam os textos literários. Já dizia Barthes (2013, p. 17) em sua *Aula*: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*”.

Assim, inicio a homenagem aos 70 anos do romance *Grande sertão: veredas* com a epígrafe que abre este ensaio e está presente na obra *Pedagogia do oprimido*, do Patrono da Educação Brasileira³, o educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Na obra freiriana, a epígrafe que abre este texto é um rodapé e está presente no capítulo 3, intitulado “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”, na sua quinta e última seção, denominada “A significação conscientizadora da investigação dos temas geradores. Os vários momentos da investigação”.

Nesse capítulo, Freire (2013) está discorrendo sobre os fundamentos que embasam as práticas metodológicas da sua teoria da ação dialógica⁴, cuja espinha dorsal se constitui no e por meio do diálogo amoroso, crítico, transformador e libertador. Para ele, na educação, essa interação dialógica só será possível e só fará sentido para educadores e educandos se visibilizarmos os temas geradores, isto é, se partirmos das realidades vividas, experienciadas e contextualizadas dos educandos no processo educacional. Se na sala de aula partirmos do que faz sentido para o educando, o caminho para fazê-lo sentir será mais provável, pois o que faz sentido nos faz sentir. Os temas geradores, após serem codificados, ou seja, minuciosamente observados pelo educador, serão descodificados, isto é, serão lidos criticamente, sendo, assim, problematizados.

Aqui adentramos no tema principal da seção onde está o rodapé sobre a obra de Guimarães Rosa: a primeira etapa metodológica, que contempla, justamente, o diálogo sensível e cuidadoso para com os sujeitos da pesquisa, como, por exemplo, a observação de seu comportamento, de sua maneira de ser e, sobretudo, a maneira como se expressam, como fazem uso da (língua)gem para (re)existirem. É a partir

2 Este ensaio também é uma homenagem ao grande professor e crítico literário João Adolfo Hansen.

3 A Lei 12.612/2012 institui o educador pernambucano Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira.

4 A teoria da ação dialógica – composta de: a) (co)laboração; b) união; c) organização; d) síntese cultural – tem o objetivo de desconstruir e enfraquecer os postulados de uma teoria da ação antidialógica, quais sejam: a conquista; o dividir para manter a opressão; a manipulação; a invasão cultural.

desses primeiros diálogos informais que os temas suleadores⁵, sentipensantes⁶ e corazonantes⁷ serão gerados-codificados, para então serem desconstruídos-descodificados criticamente e problematizados. Freire está ilustrando as etapas metodológicas daquilo que ele propõe como teoria da ação dialógica, artéria principal da sua aclamada pedagogia do oprimido, e um dos muitos exemplos que ele traz para corroborar o seu pensamento vem da obra de João Guimarães Rosa a partir de um rodapé que virou epígrafe para este ensaio.

O “método”⁸ antropológico-etnográfico⁹ e filológico¹⁰ utilizado por Rosa na feitura de *Grande sertão: veredas* serviu de exemplo para Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*. O educador Paulo de Tarso também é citado na epígrafe deste ensaio. Foi ministro de Estado da Educação, em 1963, no governo do então presidente João Goulart (1961-1964), e trabalhou com Paulo Freire no Ministério da Educação e da Cultura. É dele a obra *O diálogo no Grande sertão: veredas: Guimarães Rosa e Riobaldo* (1978). Nos anexos do livro *Aprendendo com a própria história* (2013), dos educadores Paulo Freire e Sérgio Guimarães, Paulo de Tarso Santos discorre sobre o seu ensaio rosiano no texto “O sr. sabe o que está falando?”. Nesse texto, Santos diz que foi Paulo Freire que lhe apresentou *Grande sertão: veredas* e que o exemplar presenteado pertencia ao próprio Freire, que o leu na prisão de Olinda (PE). No livro, havia duas

5 A expressão “sulear” foi utilizada pelo educador Paulo Freire (2015) em *Pedagogia da esperança*. A expressão “sulear” veio, transdisciplinarmente, do professor Márcio D’Olne Campos, um físico que, em 1991, publicou o texto “A arte de sulear-se”, simbolizando uma virada ideológica em relação à palavra “nortear”. Ideologicamente, se utilizamos a palavra “sulear”, valorizamos primeiro as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

6 O termo “sentipensar”, criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2003), desafia o *status quo* eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, pois, para ele, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Surge assim outro perfil de educador, de militante e de intelectual.

7 O antropólogo e educador equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias (2010) cunhou o termo translíngue “corazonar”, hibridizando o vocábulo “*corazón*” com o verbo “*razonar*”, “raciocinar” em espanhol. “Corazonar” em português resultaria em algo como “coraçãozar” ou “raciocinar com o coração” para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber, visando a uma outra perspectiva antropológica a partir da Abya Yala (América Latina). Ver: Leroy (2022).

8 Método está entre aspas porque não pretendo trazer aqui a ideia positivista e cartesiana do mesmo, pois estamos lidando com produções e criações literárias.

9 Antropológico-etnográfico porque Guimarães Rosa percorreu, em maio de 1952, o caminho da boiada da Fazenda da Sirga (MG) até Araçaí (MG), totalizando 240 km em 10 dias, observando e anotando detalhes sobre a paisagem, a fauna, a flora, a vestimenta e as linguagens e costumes sertanejos. De acordo com Freire, Rosa codificou o mundo para depois descodificá-lo de maneira única em sua literatura. Para mais informações, ver: Rosa (2011).

10 Filológico porque Rosa, ao captar a estrutura do pensamento sertanejo, captava a sua linguagem; ao captar a sua linguagem, brincava muito conscientemente com as raízes etimológicas das palavras. Ele se preocupava muito bem em estilizar, ao seu modo único, as palavras. Muitas vezes, palavras que poderiam ser consideradas neologismos nada mais eram que um resgate histórico e antropológico da própria língua. Por isso, Rosa pode ser considerado um antropólogo ou etnógrafo da linguagem.

inscrições. A primeira: “Olinda. Prisão e saudade. Desespero Não. Setembro de 1964”; a segunda: “La Paz. Exílio e Saudade. Desespero não. Outubro de 1964”. Esse precioso exemplar ainda traz assinaturas de mais de 50 exilados, muitos dos quais são amigos e companheiros de Paulo Freire.

Abaixo, segue um trecho da obra *O diálogo no Grande sertão: veredas* – Guimarães Rosa e Riobaldo, de Paulo de Tarso Santos:

Assim, minha primeira atitude, frente ao *Grande sertão*, foi a de quem havia encontrado um imenso filão para o estudo da cultura de uma parcela da população brasileira. E Rosa surgia, aí, como uma espécie de pesquisador, genial e metódico, que teria baseado sua obra em prévio e amplo estudo empírico. Posteriormente, fui levado a matizar essas afirmações. “Contatos posteriores com amigos de Guimarães Rosa e estudiosos de sua obra reduziram essa primeira impressão a proporções mais realistas: no *Grande sertão* há mais do poder criador de Rosa, que de investigação científica”. (SANTOS, 1978, s. p.).

O encantamento de Paulo de Tarso Santos com *Grande sertão: veredas* foi tamanho que ele começou a pensar nas categorias que discutira com Paulo Freire quando estavam no exílio chileno. Essas categorias diziam respeito à “consciência de si”, à “consciência do outro” e à “consciência do mundo”. Todas elas como fundamentos para a exegese e a construção dos diálogos. Santos (2013, p. 257) nos conta que, na edição de 1963 de *Grande sertão: veredas*, da Editora José Olympio, Riobaldo diz: “o senhor me ouve, pensa, e repensa, e rediz e então me ajuda”. Para Santos (2013), todo o mecanismo do diálogo está traduzido nessa frase de Riobaldo. Primeiramente, ele discorre sobre o “me ajuda”, no sentido de que o diálogo é um exercício de amor e de doação ao outro e não de egoísmo. Em seguida, ele traz o verbo “ouvir” da frase de Riobaldo, afirmando que o ato da audição pressupõe humildade em visibilizar a importância do que o outro tem a dizer, não interessando se o que ele vai dizer advém de culturas populares ou eruditas. O “pensar” e o “repensar” estariam relacionados à reflexão sobre o pensamento e o discurso do outro a partir de sua cultura e de seu contexto, e o “redizer” estaria vinculado à síntese cultural que o próprio Freire propõe em sua teoria da ação dialógica e que eu entendo, na contemporaneidade, como um ato que caracterizaria a interculturalidade crítica (WALSH, 2009); um construto inclusivo e democrático que preza não apenas pelo reconhecimento das diferenças e das diversidades, mas pelas descentralizações, reconceitualizações e estabelecimentos de novas bases sociológicas, epistemológicas e existenciais para as estruturas e instituições nas quais estamos imersos. Santos termina seu raciocínio, externando que o seu diálogo com Freire acompanhava todos esses passos descritos na fala de Riobaldo, dizendo que ele sempre estava muito mais preocupado em ouvi-lo e aprender com ele para então pensar, repensar e redizer em suas limitações algo que pudesse contribuir com o magistral e solidário pensamento freiriano.

Algumas linhas acima, Paulo de Tarso Santos disse que Paulo Freire leu *Grande sertão: veredas* na prisão em Olinda (PE). Todavia, como esse exemplar chegou até ele naquela prisão de Olinda em pleno início da execrável ditadura cívico-militar? Mais uma resposta

encontrada no livro *Aprendendo com a própria história* (2013), dos educadores Paulo Freire e Sérgio Guimarães, e também no livro *Cenários da libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade* (2021), do sociólogo Clodomir Santos de Moraes.

Quem apresentou *Grande sertão: veredas* para Freire foi seu amigo e poeta baiano, sociólogo e ativista pelos direitos dos camponeses, Clodomir Santos de Moraes. Ambos dividiram a cela da prisão em Olinda, em 1964, no período da execrável ditadura militar. No livro *Aprendendo com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES, 2013), Clodomir conversa com o educador e amigo de Freire, Sérgio Guimarães. Clodomir então conta que, na prisão, apresentou o livro para Freire, que, ao chegar à página 15, comentou que não estava entendendo nada. Clodomir explicou, então, que a linguagem utilizada por Rosa era a linguagem própria dos sertões mineiro e goiano e do sertão baiano, onde Clodomir nasceu, mais especificamente na cidade localizada à margem esquerda/oeste do rio São Francisco, chamada Santa Maria da Vitória. Clodomir conta que Guimarães Rosa era muito amigo de um nativo de Santa Maria da Vitória chamado Osório Alves de Castro, alfaiate, político e barqueiro no rio São Francisco que escreveu um livro – *Porto Calendário* (1976)¹¹ – sobre o rio São Francisco e a cidade de Santa Maria da Vitória. A linguagem desse livro chamou a atenção de Rosa por ser muito peculiar, remetendo a um português seiscentista, um falar próprio, conhecido como a prosa barranqueira do rio São Francisco. Então, por meio das correspondências trocadas entre eles¹², Osório explicou a Rosa que a região do oeste baiano pertencia a Pernambuco até 1824, quando ocorreu a revolta armada contra o Império, denominada Confederação do Equador. Como punição, o governo imperial passou o território do oeste baiano para o domínio das Minas Gerais, pois, naquela época, Pernambuco se estendia até as Minas Gerais. Esse território ficou um bom tempo esquecido, pois o governo das Minas Gerais não se interessou muito por ele, até que anos depois foi ligado ao estado da Bahia. Em *Porto Calendário*, Osório Alves de Castro (1976, p. 151) nos conta, por meio do personagem Zidorim¹³ Alfonso, que essa região era utopicamente chamada de Estado do São Francisco: “A criação do Estado do São Francisco faria desaparecer a fatalidade do crime, fortalecida pela imperiosidade política de dois grandes e poderosos Estados”. Esse isolamento do oeste baiano também isolou os seus falares, as suas linguagens. Por isso, o livro

11 *Porto Calendário*, prêmio Jabuti de 1962, nos brinda com uma linguagem desses gerais que se estendem por Minas Gerais, Bahia e Goiás. A construção da linguagem se aproxima muito da de *Grande sertão: veredas*. Em conferência intitulada “Uma nova dimensão no romance brasileiro” (1963), Osório Alves de Castro afirma que o paralelo entre *Porto Calendário* e *Grande sertão: veredas* são as afinidades lexicais e as descrições dos cenários: os sertões e seus gerais. Segundo ele, o lançamento de *Grande sertão: veredas* o estimulou a publicar *Porto Calendário*, que já estava escrito em 1945. Existem correspondências entre os dois autores no início da década de 1960, mas eles não chegaram a se conhecer pessoalmente.

12 Guimarães Rosa enviou duas cartas a Osório Alves de Castro no início da década de 1960.

13 Repare-se na semelhança dos nomes dos personagens: Zidorim, em *Porto Calendário*, e Diadorim, em *Grande sertão: veredas*. Apesar da semelhança dos nomes, os personagens são bem diferentes. Por isso, o que aproxima Castro de Rosa é a construção da linguagem e não a construção dos personagens e dos consequentes enredos nos quais estão envolvidos. Outros nomes semelhantes que aparecem nos dois romances são Zé de Bebem e Zé Bebelô.

de Osório Alves de Castro, amigo epistolar de Rosa, foi escrito nessa variedade linguístico-cultural característica. Assim, voltando à cela na prisão de Olinda, Clodomir, que, assim como Osório, era de Santa Maria da Vitória, traduziu as linguagens do rio São Francisco e da obra de Rosa para Paulo Freire, pois ele e toda a sua família eram dessa região do oeste da Bahia. Clodomir disse que esses falares têm muita influência do espanhol, como em “entonces”, “dispois”, “é di vera” etc., e que Rosa chamou esse linguajar de “dialeto do Urucuia”, um rio que nasce no sertão goiano, percorre o sertão mineiro, deságua no rio São Francisco e segue rumo ao sertão baiano.

Dessa maneira, eu esbocei uma espécie de tradução, com anotações em cima das palavras típicas e das expressões idiomáticas. Recordo-me bem da alegria com que Paulo lia Guimarães Rosa. Feliz, porque lhe parecia uma quantidade de vocábulos que ele achava de fundamental importância para sua estrutura, sua morfologia, de importância para utilização do método de alfabetização. (MORAIS, 2021, p. 99).

Eu, autor deste ensaio, como sou natural da cidade de Esmeraldas, região metropolitana de Belo Horizonte (MG), localizada na área central do estado das Minas Gerais, também consigo perceber esses falares de *Grande sertão: veredas* em minha cidade e nas regiões adjacentes a ela. Esmeraldas está bem perto de Sete Lagoas e de Cordisburgo, cidade onde Guimarães Rosa nasceu, que são consideradas os Portais do Sertões Mineiros. Guimarães Rosa foi, na verdade e como já disse, um etnógrafo incansável dos falares do sertão mineiro e de parte dos sertões baiano e goiano.

Assim, as tessituras deste ensaio partem de um profissional que traz os estudos literários, linguísticos e socioculturais para a sua sala de aula, cujo objetivo central é a formação de futuros professores de língua portuguesa, seja ela materna, seja para estrangeiros. Por isso, trago para este ensaio o que tenho chamado de educação linguístico-literária ampliada, o que corrobora o diálogo de Guimarães Rosa com Paulo Freire na territorialidade da sala de aula.

Para falar sobre a educação linguístico-literária ampliada, é preciso, primeiramente, trazer a educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) e, posteriormente, a educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013). Os linguistas Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel (2005), em texto intitulado “Tarefas da educação linguística no Brasil”, que foi inspirado no texto do linguista Ayron Dall’Igna Rodrigues, intitulado “Tarefas da linguística no Brasil” (1966), propõem implementar uma política de educação linguística no Brasil a partir do atendimento às demandas sociais, descrevendo áreas de atuação e de reflexão para a proposição e para a implementação dessa política, quais sejam: a) letramento; b) português brasileiro; c) norma, variação e mudança linguística; d) reflexão linguística; e) literatura; f) direitos linguísticos. Inspiro-me também na linguista aplicada e professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Marilda do Couto Cavalcanti, que propõe uma educação linguística ampliada nos cursos de licenciatura das nossas universidades. Para Cavalcanti (2013), esses cursos devem formar professoras e professores que sejam leitores críticos, que tenham ética, que visibilizem os direitos sociais, culturais e linguísticos, que lutem pelas justiça social e racial, que enalteçam as solidariedades dos existires, que valorizem as diferentes diversidades, que pronunciem um mundo

plural e diverso – um mundo pluriversal onde as diversas *performances* identitárias são diversas e flutuantes –, que estejam conectados à contemporaneidade dos avanços tecnológicos digitais e que sejam cidadãos políticos, engajados, compromissados com as lutas e questões do seu tempo. Assim, a partir de Cavalcanti (2013) e de Bagno e Rangel (2005), proponho a educação linguístico-literária ampliada no sentido de somar à educação linguística e à educação linguística ampliada o direito à literatura (CANDIDO, 1995) e à oralitura¹⁴ (MARTINS, 2003) a partir do direito à leitura literária. Somando-se os direitos – à literatura, à oralitura e à leitura literária –, não deixamos de dialogar os textos literários – entendendo como textos algo que vai muito além do grafocentrismo, isto é, daquilo que traz somente a escrita como centro de tudo – com todas as questões apontadas anteriormente por Cavalcanti (2013) e por Bagno e Rangel (2005). Somam-se também a essa proposta de educação linguístico-literária ampliada os estudos decoloniais, translíngues e transculturais (LEROY, 2021) e os estudos advindos da antropologia das linguagens (LEROY, 2025). Assim, a educação linguístico-literária ampliada aqui proposta nos permite visibilizar as produções literárias barranqueiras, vazanteiras, carranqueiras e ribeirinhas de um Brasil profundo, onde se destaca, por exemplo, a obra do escritor baiano Osório Alves de Castro, que já foi citada neste artigo.

Falando em leituras ampliadas, digo às leitoras e aos leitores que é o diálogo que guia este ensaio; o diálogo, que é tão necessário tanto para a teoria de ação dialógica freiriana que consolidará a pedagogia do oprimido como para a construção narrativa única que caracteriza o diálogo-monólogo apresentado nas páginas de *Grande sertão: veredas* entre o sertanejo Riobaldo e um douto cidadão. É o diálogo que costurará a homenagem aos 70 anos de publicação da obra-prima *Grande sertão: veredas*¹⁵.

Portanto, dando continuidade a nossa prosa, o que me levou a dialogar o médico, escritor e diplomata João Guimarães Rosa com o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire? A minha pesquisa de doutorado (LEROY, 2018). Nessa pesquisa, realizada entre os anos de 2014 e 2017, investiguei, a partir das perspectivas decoloniais,

¹⁴ De acordo com Martins (2003, p. 77), o “significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos vôlejos do corpo”.

¹⁵ A obra *Corpo de baile* (1956), de João Guimarães Rosa, também está completando 70 anos de publicação, e *Sagarana* (1946), 80 anos.

translúngues e transculturais, as (in)visibilidades das identidades performativas¹⁶ dos educandos e do educador na sala de aula de língua portuguesa para estrangeiros da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Toda essa investigação assim como todos os capítulos da tese de doutoramento, que se transformou em livro em 2021, foram atravessados por um rico diálogo entre *Grande sertão: veredas*, de 1956, e *Pedagogia do Oprimido*, de 1968.

Os estudos decoloniais propõem pensar e, sobretudo, agir no e com o mundo a partir de uma perspectiva outra. O pensamento e a ação decoloniais, surgidos a partir da ampliação dos estudos críticos latino-americanos e das ciências sociais, propõem inverter a lógica dominadora, silenciadora e homogeneizadora da colonização e de todos os seus efeitos refletidos pelas colonialidades. Assim, tal práxis pretende desconstruir e desnaturalizar, em contextos diversos, práticas que trazem apenas uma visão de mundo: a visão “única” dos colonizadores que impuseram seus corpos, discursos, saberes, ideologias e práticas culturais e, sobretudo, práticas raciais estereotipadas, desumanizadoras e violentas¹⁷. A ideia de raça e, por conseguinte, os processos de racialização ampliam a perspectiva do giro decolonial para além das teorias marxistas, que estariam mais focadas nas lutas de classes socioeconômicas. Por isso, ao invés da categoria “classe”, Quijano (2007) propõe a categoria “classificação social”. Mais do que discutirmos e decolonizarmos a ideia social e culturalmente construída de raça, devemos discutir e decolonizar os processos de racialização, que dão visibilidade concreta à ideia de raça.

As práticas translúngues partem do entendimento ampliado de língua como recurso social, cultural, histórico, político, ideológico, e não apenas estrutural ou gramatical. Assim, os discursos que produzimos são formados por repertórios dinâmicos de linguagem que podem conectar, inclusive, traços linguísticos de outros idiomas em uma mesma frase. A função principal das práticas translúngues é visibilizar discursos, línguas, corpos, histórias e culturas de povos e de subjetividades/identidades que sempre foram subalternizados, apagados e silenciados pelo *status quo* moderno-colonial homogeneizador e dominador¹⁸.

De acordo com Souza (2017, p. 269 – tradução minha),

16 “Se assumirmos a performatividade como o que obriga o sujeito a se constituir em processo, a identidade de falante é também performativa [...], não existe senão na prática e na história de sua própria exibição – e é por isso mesmo sempre múltipla, fragmentada e repetível” (PINTO, 2013, p. 16). Para Pinto (2013), a performatividade é considerada uma visão de linguagem que constrói socialmente o mundo, não se limitando a ser um tipo especial de enunciado. As identidades performativas não são preconcebidas, mas construídas no e pelo ato de fala em sua materialidade plena – sonora e corporal –, produzindo efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1990; 1997; DERRIDA, 1990).

17 Para aprofundamento no tema, ver: Quijano (2005), Lander (2007), Ballestrin (2013), Walsh (2013) e Leroy (2021)

18 Para aprofundamento no tema, conferir: Canagarajah (2013), García; Wei (2014) e Leroy (2021; 2023; 2025a).

A transculturalidade revela o fato de que as culturas, as línguas e suas epistemologias sempre foram constituídas por elementos (sub)culturais heterogêneos e sempre estiveram em contato ou foram influenciadas ou influenciaram outras culturas [...]. Isso explica o fato de que a transculturalidade, como movimento na heterogeneidade, não é um produto da globalização e suas transposições fronteiriças. Ela sempre foi característica das culturas, porque elas sempre se formaram por meio dos contatos com outras culturas.

Sabendo que as perspectivas contemporâneas dos construtos “decolonial”, “translúngua” e “transcultural” e suas respectivas nomeações ainda não existiam na época e no contexto de produção das obras, todos os cuidados foram tomados para que não caíssemos em mais uma armadilha anacrônica. O que defendi e ainda defendo é que *Grande sertão: veredas* e *Pedagogia do oprimido* semearam e ainda semeiam possibilidades e potencialidades de infinitas leituras e interpretações. Por isso, acredito de fato que ambas as obras constroem um rico diálogo decolonial, translúngua e transcultural.

Por que utilizar lentes decoloniais nesse diálogo? Primeiramente, porque Riobaldo pode ser considerado um ser oprimido em transformação, uma vez que pertencia a uma classe social não privilegiada, foi filho ilegítimo, foi jagunço, foi secretário subordinado de Zé Bebelo, foi comandado por Medeiro Vaz e Joca Ramiro e, sobretudo, foi sertanejo. Portanto, entendo Riobaldo como uma voz do Sul. De um Sul não apenas geográfico – de uma América do Sul – mas, sobretudo, de um Sul epistemológico que pode ser racializado pelo pensamento eurocentrado. Ele fala a partir do seu sul, do seu território e da sua territorialidade. Ele narra a partir do lugar que habita e que sente. Ele fala a partir do seu sertão. Sabemos que, aos poucos, ele vai se transformando, como se estivesse emergindo deste mundo, que é doente e opressor, mas ele tem que se manter vigilante para cuidar sempre deste lugar de libertação, pois é um lugar fluido e, por isso, precisamos de um radar para nos manter alertas o tempo todo. A transformação, tanto interna quanto externa, pela qual passa Riobaldo caracteriza o diálogo entre o “ser tão” rosiano e o “ser mais” freiriano. Explico-me. O ser tão rosiano é o ser em expansão que advém de sertão que nunca foi somente físico e externo, mas também psicológico e interior. Riobaldo explica o “ser tão” melhor do que ninguém: “Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera. Sertão: é dentro da gente. O sertão é sem lugar” (ROSA, 2019, p. 208).

Assim é também o “ser mais” freiriano. De acordo com Freire (2013), o ser humano possui vocações histórica, ontológica e dialógica, e essas características estão presentes no ser humano, podendo estar adormecidas. As opressões tentam limitar e instigar os seres humanos a “serem menos” e não a “serem mais”. O “ser menos” é atravessado pelos aspectos da teoria antidialógica, quais sejam, conquistar, dividir para manter a opressão, manipular e invadir culturalmente. O opressor é um “ser menos” que adere ao oprimido, visando mudar as suas realidades interna e externa. Por isso, muitos oprimidos reproduzem discursos opressores. Já o “ser mais” é aquele sujeito que está em constante estado de libertação e de emersão. Libertação e emersão de um mundo que oprime, que invisibiliza, que é violento,

preconceituoso, monolíngue, monocultural, racista etc. É interessante notar que o “ser mais” é uma busca constante e ela nos atravessa o tempo todo, assim como atravessa os personagens de *Grande sertão: veredas*. Precisamos estar atentos aos discursos opressores a todo momento para não cairmos em armadilhas. Riobaldo está em uma eterna busca por “ser mais”, assim como todos nós. Por isso, ele diz: “Viver é um descuido prosseguido” (ROSA, 2019, p. 57).

A busca pelo “ser mais” pode ser entendida como a conscientização da existência de um sertão físico que também é interno e psicológico. O primeiro passo é a conscientização. Por isso, Riobaldo, já conscientizado, afirma que “o sertão é dentro da gente”, “é quando menos se espera” e “é sem lugar”.

Para que cheguemos à conscientização, necessitamos atravessar as “situações-limite” (FREIRE, 2013). As “situações-limite” são barreiras, opressões, obstáculos que os seres humanos enfrentam e não podem transpor ou não querem atravessar. Aqui, dialogo as “situações-limite” com a principal categoria dos estudos decoloniais denominada “colonialidades”.

Para Quijano (2005), colonialismo é a dominação político-administrativa-institucional de um povo sobre o outro, da metrópole sobre as suas colônias, enquanto colonialidade do poder, é a matriz racializada de dominação mercadológica, eurocêntrica e moderna/colonial que advém do colonialismo e que se perpetua mesmo depois que o colonialismo não mais existir, ou seja, quando o país se descoloniza, tornando-se independente da metrópole opressora. A herança da dominação no plano político institucional-administrativo, isto é, a herança do colonialismo, passa para a sua matriz de dominação eurocêntrica, colonizadora e capitalista, que é a colonialidade do poder – atravessada pela ideia socialmente construída de raça. As racializações que advém da colonialidade do poder são pulverizadas e absorvidas pela produção epistemológica, pelas ontologias, pelas artes e culturas, pelos gêneros e suas sexualidades, pela apropriação da natureza e do meio ambiente etc. A colonialidade do poder é a herança deixada pelo colonialismo e apresenta dimensões diversas. Por exemplo, sua dimensão ontológica é a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), sua dimensão epistemológica é a colonialidade do saber (LANDER, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2007), sua dimensão linguística é a colonialidade das linguagens (MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016; 2021), sua dimensão do feminino e do masculino é a colonialidade dos gêneros (LUGONES, 2014; SEGATO, 2012), sua dimensão sexual é a colonialidade das sexualidades (PEREIRA, 2015) etc. Assim, as colonialidades diversas são constituintes da colonialidade do poder e não derivativas dela. Para Mignolo (2013), a colonialidade é a face obscura da modernidade. Isso quer dizer que, para os teóricos do giro decolonial, a modernidade não é inaugurada com o Iluminismo, a Revolução Francesa ou a Revolução Industrial inglesa no século XVIII. A modernidade é inaugurada justamente com a invasão da Abya Yala (América Latina) no século XVI, partir de 1500, época do Renascimento europeu. Por essa razão, os teóricos do giro decolonial sempre se referem ao mundo colonial/moderno, sendo a colonialidade e a modernidade faces de uma mesma moeda. Assim, a modernidade não é derivada da colonialidade, mas sim constituída por ela.

A conscientização de que existem essas barreiras – ou situações-limite – gera um destaque que nos é percebido e um problema que deve ser enfrentado. Por isso,

Freire chamará essa conscientização de “percebido-destacado”. Podemos dizer que o “sertão” foi percebido como um destaque na seguinte fala de Riobaldo: “Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso...” (ROSA, 2019, p. 25).

Ao afirmar que o “pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar”, Riobaldo está invocando o que Freire chamou de “atos-limite”. Isto é, os “atos-limite” são as técnicas e ações necessárias para rompermos com as “situações-limite”. Dialogando os estudos decoloniais com Freire e Rosa, digo que os “atos-limite” são nossas atitudes que desconstruirão as colonialidades. Por isso, os “atos-limite” serão as atitudes decoloniais, uma vez que tentarão inverter a lógica da colonização, do pensamento e das atitudes coloniais e opressoras, ou seja, das “situações-limite”, que são as “colonialidades”. Entretanto, tudo isso é perigoso. Se “viver é perigoso” para Riobaldo, “pensar é perigoso” para Freire. Paulo Freire já nos alertava do perigo de desafiarmos a educação bancária, que, com seu estranho humanismo, se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário, negando sua ontológica e histórica vocação de “ser mais”. Contudo, enfrentar o perigo e adentrar no desafio da libertação e da transformação é extremamente necessário.

Só assim atingiremos uma das categorias mais importantes da pedagogia do oprimido, que é o “inédito-viável”! O “inédito-viável” é a decolonização concreta das “situações-limite”. É quase uma utopia que fará a travessia entre o “ser menos” e o “ser mais”. O “inédito-viável” é o lugar constante da libertação, da transformação e da emersão do sujeito de um mundo necrófilo para um mundo biófilo, de um mundo de morte para um mundo de vida! O “inédito-viável” é a concretização das “solidariedades dos existires” dos “seres mais” ou também dos “ser tão” ou “seres tão” (FREIRE, 2013). O “inédito-viável” é o lugar da “terceira margem”! O termo “terceira margem” é retirado do conto de João Guimarães Rosa, presente no livro *Primeiras histórias* (2015), em que ele narra a história de um pai que, um dia, resolve adentrar um rio em uma canoa e ali permanecer para sempre. A terceira margem pode ser um terceiro lugar, que não é nem a margem direita e nem a margem esquerda do rio, podendo ser a canoa a própria terceira margem. Ela também pode ser a eternidade, ou seja, aquilo que todos presenciamos pode ser apenas o inconsciente ou o delírio do narrador-personagem que é filho do pai que está na canoa. Por fim, a terceira margem também pode ser o desconhecido, ou a busca interior, autoconhecimento. A necessidade que o pai tem de se buscar por meio do isolamento. Portanto, a terceira margem é tanto um “entrelugar” como um “não lugar” ou como um terceiro lugar que surge de encontros, fluidez e hibridizações. O encontro, diálogo e trânsito entre *Grande sertão: veredas* e *Pedagogia do oprimido* podem criar muitas “terceiras margens”. A terceira margem não seria nem o lugar do opressor/colonizador que oprime, nem o lugar do oprimido que sofre a opressão (FREIRE, 2013), mas o lugar da constante busca pela libertação, onde oprimido e opressor transformam-se em seres em libertação.

Existe um lugar em *Grande sertão: veredas* que poderia ser um grande exemplo de “inédito-viável”, um lugar que pode ser chamado de caixa d’água do sertão, um lugar que é um respiro e refrigério em meio ao caos opressor, um lugar onde ainda há o “esperançar” (FREIRE, 2015), o “sulear” (CAMPOS, 1991), o “corazonar” (LEROY, 2022) e

o “sentipensar” (FALS BORDA, 2003) e esse lugar é uma vereda. Não qualquer vereda. Peço a ajuda de Riobaldo para trazer esse lugar mágico para todos nós:

A Guararavacã do Guaicuí: o senhor tome nota deste nome. Mas, não tem mais, não encontra – de derradeiro, ali se chama Caixeirópolis; e dizem que lá dá febres. Naquele tempo, não dava. Não me alembro. Mas foi nesse lugar, no tempo dito, que meus destinos foram fechados. Será que tem um ponto certo, dele a gente não podendo mais voltar pra trás? Travessia de minha vida. Guararavacã. O senhor veja, o senhor escreva. As grandes coisas, antes de acontecerem. Agora, o mundo quer ficar sem sertão. Caixeirópolis. Ouvi dizer. Acho que nem coisas assim não acontecem mais. Se um dia acontecer, o mundo se acaba. Guararavacã. O senhor vá escutando. (ROSA, 2019, p. 210).

Foi nesse espaço, onde quase podemos tocar o silêncio e colocá-lo no colo, que Riobaldo descobriu “que gostava de Diadorim – de amor mesmo amor, mal encoberto em amizade” (ROSA, 2019, p. 210). Aqui, o inédito-viável torna-se concreto, quase palpável. Um diálogo amoroso, libertador e transformador, mesmo que por pouco tempo, de Riobaldo com ele mesmo. Um lugar onde um grande amor se “materializa” antes de acontecer. Um amor entre dois jagunços. Um amor entre dois “homens” do sertão. Um amor que desafia todas as colonialidades, sobretudo, as de gênero, das sexualidades e também as do saber, por termos um romance que, na década de 1950, apresenta um suposto envolvimento homossexual em pleno sertão generalista. Uma narrativa que também desafia a colonialidade do saber por ser o seu personagem principal um jagunço, um sertanejo que fala, enquanto o doutor citadino o escuta. Não é o doutor da cidade que fala. Esse doutor está no lugar de escuta, está criando espaços de escuta. Um lugar onde o sertão e suas opressões/colonialidades ficam para trás; onde “Agora, o mundo quer ficar sem sertão” (ROSA, 2019, p. 210). Uma territorialidade onde só há espaço para o transbordar do “ser tão” e não do “sertão”, que pode também ser opressor. Um espaço onde “com minha mente, eu abraçava com meu corpo aquele Diadorim – que não era de verdade. Não era?” (ROSA, 2019, p. 211). Um lugar onde, por pouco tempo, não há preconceitos dos outros e nem dele mesmo – de Riobaldo – para com aquele sentimento que fazia crescer de dentro dele uma “serepente” (ROSA, 2019, p. 211). Por isso, esse episódio desafia as colonialidades do ser, uma vez que faz o próprio personagem se questionar sobre quem ele é e sobre o porquê de estar envolvido profundamente com um outro jagunço. E, a partir dessa desconstrução da colonialidade do ser, pode-se também pensar em uma desconstrução, mesmo que momentânea, das colonialidades de gênero – a partir da *performance* de Diadorim – e das colonialidades da sexualidade, concretizada no desejo de Riobaldo por Diadorim, um romance supostamente homossexual. A vereda Guararavacã do Guaicuí é, realmente, um grande exemplo de “inédito-viável”, uma vez que os “atos-limites” de Riobaldo, um homem do campo e sertanejo, a partir do “percebido-destacado”-Diadorim, romperam e atravessaram as “situações-limite” ou preconceitos até atingir o doce amor: “Mel se sente é todo lambente – ‘Diadorim, meu amor...’” (ROSA, 2019, p. 211).

E onde entram as lentes translingues e transculturais neste diálogo entre *Grande sertão: veredas* e *Pedagogia do oprimido*?

As lentes translíngues e transculturais desafiarão, sobretudo, as colonialidades da linguagem (VERONELLI, 2016; 2021) e as colonialidades do saber (LANDER, 2005). Os estudos translíngues e transculturais caracterizam-se por visibilizar as subjetividades dos sujeitos, tanto pela lente da linguagem e do discurso, como pela lente cultural. Isso quer dizer que, nos estudos translíngues, todo o repertório linguístico do sujeito será visibilizado e valorizado. Por outro lado, os estudos transculturais valorizarão e visibilizarão as culturas às quais pertencem esses sujeitos invisibilizados. Guimarães Rosa, em sua estilística única, desafia qualquer regra gramatical a partir de sua construção languageira. Como já dizia Wisnik (2011), Rosa cria uma língua brasileira que desafia os limites da língua portuguesa. A língua não consegue descrever as pluralidades e diversidades do mundo. É por isso que Barthes (2013) nos ensina que a literatura é a língua fora do poder, fora do controle gramatical, fora da prescrição das regras. É a língua fora das colonialidades das linguagens. Mia Couto (2019) também disse que Rosa trata de um Brasil que fala e não de um Brasil que escreve. Ele também nos brinda com a ideia de que Rosa é o médico que cura, pelas palavras, um mundo que está muito doente, repleto de colonialidades.

Assim como Barthes traz a literatura como algo para fora do poder e do controle da língua, Mia Couto (1998), em texto intitulado “Nas pegadas de Rosa”, nos diz que os livros de Rosa o atiram para fora da escrita. É aqui que entra o construto da “oralitura”, cunhado por Leda Martins, pois vai muito além da oralidade¹⁹. Rosa nos transporta para um mundo de vozes e também de *performances* de corpos por meio dos causos narrados em seus contos, novelas e romance. Na oralitura, a grafia está inscrita nas vozes e nos “volejos do corpo” (MARTINS, 2003), e essas inscrições são e estão constituídas pelas culturas que atravessam os corpos, as vozes e os sujeitos.

Dois exemplos translíngues e transculturais advêm do próprio nome “Riobaldo” e também do nome que identifica a vereda “inédito-viável” “Guararavacã do Guaicuí”. “Riobaldo” contém mais do que um “rio” no próprio nome. Na obra *grandesertão.br: o romance de formação do Brasil* (2023), do professor Willi Bolle, o “baldo” vem do verbo alemão *baldowern* (explorar), que remete ao substantivo hebraico *ba'al-davar* (o dono das palavras e das coisas). Assim, “o narrador Riobaldo exerce o papel de um investigador dos discursos que falam da história do país, sobretudo daquilo que ela tem de oculto, demoníaco e dissimulado” (BOLLE, 2023, p. 10). “Riobaldo” é um exemplo translíngue que demonstra a erudição e o conhecimento de Rosa em línguas diversas como o alemão e o hebraico. Entretanto, o “rio” também está lá, o rio que, para os povos originários, é uma pessoa, uma entidade (KRENAK, 2019)²⁰. Popular e erudito dialogados de uma maneira translíngue e transcultural, uma vez que as

19 A linguagem que caracteriza *Grande sertão: veredas* é profundamente oralizada e estilizada a partir das línguas-culturas dos gerais e da densa erudição do escritor João Guimarães Rosa. Sobre oralização e vocalidade na obra rosiana, ver: Nogueira (2018) e Matheus (2024).

20 Conferir o livro *Veredas nativas: relações entre a mitologia e a cultura dos povos originários com a obra de João Guimarães Rosa* (2023), do pesquisador Edinael Sanches Rocha, no qual o autor trabalha, na perspectiva da cosmovivência indígena, temáticas de contos rosianos, entre eles, “Buriti”, presente no terceiro livro, *Noites do sertão* (2016), que compõe a coletânea *Corpo de baile*, a qual também completa 70 anos em 2026.

“sabenças”²¹ das culturas ribeirinhas e barranqueiras também estão presentes em toda a obra rosiana.

Catacchio nos conta, a partir de Utéza, que Guaicuí advém do Tupi e nomeia o rio das Velhas. Já “Guararavacã” viria de “*Coarar vacã*: viver no *dolce farniente*”²², “no tempo livre; *Guaicuí*, em Tupi, *Rio das Velhas*, o rio das Mães” (UTÉZA, 1994, apud CATAcCHIO, 2012, p. 33). Catacchio também nos conta, a partir de outro artigo de Utéza (1998), que o “verbo *Coarar* é atestado no Dicionário de Moraes como brasileirismo e regionalismo açoriano; *vacã*, possível deformação do adjetivo *vacante*, está em relação direta com o verbo *vacar* que encontramos numa anotação pessoal de Guimarães Rosa, com o seguinte sentido: pairar o tempo” (UTÉZA, 1998, apud CATAcCHIO, 2012, p. 33, n. 7).

Para trazer os aspectos translingues e decoloniais na pedagogia do oprimido, volto à epígrafe que introduziu este ensaio. Nela, Freire diz que Rosa captou fielmente a sintaxe e a estrutura do pensamento do povo das Gerais. Eu diria que, além de captar os saberes, sabenças e linguagens do povo, Rosa soube, como ninguém, estilizar sua tecitura literária a partir do diálogo entre o popular e a sua erudição como um etnógrafo e antropólogo das linguagens. Freire traz esse rodapé que, neste ensaio, virou epígrafe, justamente no capítulo sobre os “temas geradores”. Para ele, a aula só fará sentido para os educandos se o educador partir dos temas que os educandos conhecem para, assim, sensibilizá-los. Gerar temas a partir do que o aluno já conhece e vivencia faz com que o processo de aprendizagem tenha sentido para ele. É a partir do saber concreto que o educando atingirá o saber abstrato. Para Freire (2013), a dialética do abstrato e do concreto está na análise crítica da situação codificada, ou seja, na descodificação. Para ele, codificar é ler o mundo abstratamente, enquanto descodificar é pensar o mundo criticamente. Associo a descodificação, isto é, o pensamento crítico de Freire, como um dos princípios para os estudos decoloniais. Em *Pedagogia da esperança* (2015), uma releitura de *Pedagogia do oprimido*, Freire flerta com os estudos raciais críticos. Ademais, o político-pedagógico e o pedagógico-político da pedagogia freiriana é uma das bases, junto com Frantz Fanon²³, das pedagogias decoloniais propostas por Walsh (2013). E o que caracteriza esses “temas geradores” na pedagogia do oprimido é o respeito às falas, pensamentos e culturas dos oprimidos. Portanto, posso dizer que as práticas translingues e transculturais também constituem os “temas geradores”, uma vez que todo o repertório linguístico-cultural dos educandos será considerado no processo educacional. Sua variedade linguística bem como suas bases culturais estão na base dos temas que vão gerar insumo para colocar em prática a pedagogia do oprimido.

Homenagear os 70 anos de publicação de *Grande sertão: veredas* a partir do diálogo

21 Utilizo aqui a palavra “sabença” para visibilizar os saberes ancestrais oralizados produzidos pelas culturas ribeirinhas, barranqueiras e carranqueiras.

22 Expressão em italiano que significa “fazer nada”, uma forma de enaltecer o ritmo calmo e tranquilo do campo.

23 Frantz Fanon foi um médico martinicano psiquiatra, filósofo e ativista anticolonial que lutou pela descolonização da Argélia. Autor de importantes obras como *Pele negra: máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1962).

libertador, amoroso e transformador proposto aqui entre João Guimarães Rosa e Paulo Freire com *Pedagogia do oprimido* é uma maneira de visibilizar nossos *loci* de enunciação, que também podem ser nossos lugares político-ideológicos. Este artigo cumpre o seu objetivo quando dialoga Rosa e Freire a partir das lentes decoloniais, translíngues e transculturais, trazendo exemplos concretos das duas obras, que poderão alimentar uma futura educação linguístico-literária ampliada na sala de aula de formação de professores de língua portuguesa – sala de aula essa que pode ser um desses encontros entre nossos lugares de enunciação e nossos lugares político-ideológicos. Trazer essas reflexões a partir da linguística aplicada, da educação linguístico-literária ampliada e das lentes dos estudos decoloniais, translíngues e transculturais é visibilizar as “solidariedades dos existires” (FREIRE, 2013) na práxis educacional. Uma educação que será ampliada e, por isso, trará um diálogo linguístico, cultural e literário mais amplo desde um sul epistemológico e geográfico. Os temas gerados nas aulas de formação de professores de língua portuguesa materna ou adicional (para estrangeiros) a partir do diálogo entre *Grande sertão: veredas* e *Pedagogia do oprimido* têm o objetivo de transformar o chão da sala de aula em uma territorialidade verdadeiramente corazonada, suleada, sentipensada e esperançosa, visando a almejar os direitos linguístico-literários ampliados por meio da nossa “Guararavacã do Guaicuí” escolar: um lugar de fruição onde aprender, refletir, ensinar e pensar é prazeroso, é excitante, é estimulante. Um lugar tão solidário que não oferece um “Diadorim só para mim” (ROSA, 2019, p. 211), mas para todas e todos. Um Diadorim que é “[O]uro e prata ...” (Rosa, 2019, p. 209) e que vigia nossos passos para não voltarmos a “sermos menos”. Que nos incentiva a continuar na busca por “sermos mais”!

O diálogo entre Rosa e Freire só foi possível porque ambos não apenas pensaram e refletiram sobre o sertão ou sobre a educação, respectivamente. Ambos sentiram, viveram e também se emocionaram com suas criações porque elas transformam a vida de quem entra em contato com elas e continua transformando. Por isso, trago esse diálogo como uma travessia de vida: o diálogo ampliado proposto aqui entre literatura, linguística, ciências sociais e educação pode ser a nossa “Guararavacã do Guaicuí”.

E, por fim, para todos nós que galgamos a eterna busca pela “Guraravacã do Guaicuí”, pela busca do “ser tão” e do “ser mais”, não desanimemos! Miremos e ouçamos as palavras do nosso investigador dos discursos e dos rios – Riobaldo: Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado ... (ROSA, 2019, p. 162)

SOBRE O AUTOR

HENRIQUE LEROY é professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
henriqueleroy25@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2902-1713>

Declaração de disponibilidade de dados

Os conjuntos de dados gerados e/ou analisados durante o estudo atual estão disponíveis no manuscrito e em materiais suplementares.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAGNO, M; RANGEL, E OLIVEIRA de. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, 2013, p. 89-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BOLLE, Willi. *grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34; Duas Cidades, 2023.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.
- CAMPOS, Márcio D'Olne. A arte de sulear-se. In: SCHNEIDER, T. (Org.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991, p. 1-3.
- CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.
- CASTRO, Osório Alves de. *Porto Calendário*. São Paulo: Edições Símbolo, 1976.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá/CO: Siglo del Hombre, 2007, p. 79-92.
- CATACCHIO, G. A Guararavacá do Guaicuí: o paraíso no inferno do sertão. *Navegações*. v. 5, n. 1, jan.-jun. 2012, p. 32-39. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/11064>. Acesso em: jun. 2026.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. Moita (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- COUTO, M. Nas pegadas de Rosa. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2 sem. 1998, p. 11-13. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/10213>. Acesso em: jun. 2026.
- COUTO, M. Palavra encantada. *Estado de Minas, Caderno Pensar*. Belo Horizonte: Sesc Palladium, 12 abr. 2019.
- DERRIDA, J. *Limited Inc*. Paris: Galilée, 1990.
- FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- FANON, F. *The wretched of the Earth*. New York, Grove Press, 1962. 241 p.
- FANON, F. *Black skin, white masks*. New York: Grove Press, 1952.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.
- HANSEN, J. A. Forma literária e crítica da lógica racionalista em Guimarães Rosa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 2, abr.-jun. 2012, p. 120-130. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/11308>. Acesso em: jun. 2026.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: jun. 2026.
- LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da Unila*. 285 p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.
- LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional*. Foz do Iguaçu: Edunila, 2021. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/editora/livros/e-books/dos-sertoes-para-as-fronteiras.pdf>. Acesso em: jun. 2026.
- LEROY, H. R. Corazonar. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Dóris (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022, v. I, p. 83-90. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sites/default/files/Suleando%20conceitos%20em%20linguagens.pdf>. Acesso em: jun. 2026.
- LEROY, H. R. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o “decolonial”: a decolonização das linguagens como lutas anticoloniais. In: SÁ, Rubens Lacerda de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva. *Decolonialidade e educação: esperar em tempos de perplexidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, v. 9, cap. 3, p. 67-92.
- LEROY, H. R. Antropologia das linguagens e territórios translíngues: infinitas possibilidades de (re)existências. In: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; QUEIROZ, Amilton José Freire de; AGUIAR, André Effgen de (Org.). *Decolonialidade como prática de resistência e esperança no ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 301-313.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.
- MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26 – Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFSM, 2003. <https://doi.org/10.5902/2176148511881>.
- MATHEUS, Simone Guimarães. *Carece de coragem: a vocalidade no sertão de Rosa*. 1. ed. Belo Horizonte: Literíssima, 2024.

- MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2013.
- MORAIS, C. S. de. *Cenários da libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- NOGUEIRA, Erich Soares. *Os sentidos da voz: vocalidade em Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.
- PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 120-143.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: jun. 2026.
- ROCHA, Edinael Sanches. *Veredas nativas: relações entre a mitologia e a cultura dos povos originários com a obra de João Guimarães Rosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2023.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada)*, v. 1, n. 1, 1966, p. 4-15. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/text:rodrigues-1966-tarefas>. Acesso em: jun. 2026.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.
- ROSA, J. G. *A Boiada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- ROSA, J. G. *Corpo de baile*. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- ROSA, J. G. *Sagarana*. 72. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, P. de T. O diálogo no *Grande sertão: veredas* – Guimarães Rosa e Riobaldo. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico decolonial. *E-cadernos CES* (on-line): Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, n. 18, 2012, p. 106-131. <https://doi.org/10.4000/eces.1533>.
- SOUZA, L. T. M. de. Multiliteracies and transcultural education. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The Oxford Handbook of Language and Society*. Nova York: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.
- UTÉZA, Francis. *JGR: metafísica do Grande sertão*. Tradução de José Carlos Garbuglio. São Paulo: Edusp, 1994.
- UTÉZA, Francis. Realismo e transcendência: o mapa das minas do grande sertão. *Scripta*, Cespuc, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2º semestre de 1998, p. 127-137. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/10228>. Acesso em: jun. 2026.
- VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, v. 81, n. 81, jan.-jun. 2016, p. 33-58. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh81.scd1>.
- VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100. <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>.
- WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.
- WALSH, C. Introducción – Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: C. WALSH (Org.). Tomo I: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Abya-Yala, serie Pensamiento Decolonial, 2013, p. 23-68.
- WISNIK, J. M. Contos de Guimarães Rosa. *Grandes Cursos Cultura na TV*. TV Cultura: São Paulo, 2011.