

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**Camila Oliveira Fonseca**

**AUTOCRÍTICA AUTOETNOGRÁFICA COMO ALTERNATIVA  
ONTOEPISTÊMICA: UMA TESE-DIÁLOGO TECIDA NA HETEROGENEIDADE**

**Belo Horizonte**

**2023**

CAMILA OLIVEIRA FONSECA

**AUTOCRÍTICA AUTOETNOGRÁFICA COMO ALTERNATIVA  
ONTOEPISTÊMICA: UMA TESE-DIÁLOGO TECIDA NA HETEROGENEIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

**Belo Horizonte**

**2023**

F676a

Fonseca, Camila Oliveira.

Autocrítica autoetnográfica como alternativa ontoepistêmica [manuscrito] : uma tese-diálogo tecida na heterogeneidade / Camila Oliveira Fonseca. – 2023.

1 recurso online (129 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 114-122.

Anexos: f. 123-129.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Professores de línguas – Formação – Teses. 3. Professores de línguas – Narrativas pessoais – Teses. 4. Professores de línguas – Aspectos psicológicos – Teses. 5. Etnologia – Teses. 6. Heterogeneidade – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

### **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**AUTOCRÍTICA AUTOETNOGRÁFICA COMO ALTERNATIVA ONTOEPÍSTÊMICA: UMA TESE-DIÁLOGO  
TECIDA NA HETEROGENEIDADE**

**CAMILA OLIVEIRA FONSECA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 24 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora

UFMG

Prof(a). Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

USP

Prof(a). Daniel de Mello Ferraz

USP

Prof(a). Miriam Lucia dos Santos Jorge

University of Missouri-St. Louis

Prof(a). Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot

UFES

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2023, às 21:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Usuário Externo**, em 28/08/2023, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Lucia dos Santos Jorge, Usuário Externo**, em 28/08/2023, às 13:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot, Usuária Externa**, em 28/08/2023, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Daniel de Mello Ferraz, Usuário Externo**, em 28/08/2023, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2434481** e o código CRC **DF23DE39**.

---

A todos e todas que comigo caminham e  
com quem aprendo sobre a caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de aproveitar esta valiosa oportunidade de expressar a imensa gratidão que hoje transborda de meu coração:

Agradeço a Deus e à espiritualidade que me sustentam os passos e me nutrem a caminhada, ajudando-me a traçar novos rumos e construir novos sentidos.

Aos meus pais, por todo amor e dedicação, pela torcida, pelas orações, enfim, pela nobreza do sentimento que nos conecta e pelo qual serei eternamente grata.

À Laysa, com quem diariamente aprendo sobre o amor em suas múltiplas dimensões. Obrigada pela presença, paciência e apoio constantes.

Aos meus irmãos Vinícius e Renato (Bilito e Lalato) por todo incentivo, bem como às queridas cunhadas, sobrinhas e sobrinhos que tanto amo.

À querida orientadora Profa. Dra. Andréa Mattos, por sua generosa condução, sempre paciente e disposta a ajudar. Obrigada por sua compreensão nos momentos mais difíceis em que precisei interromper e redirecionar a caminhada, oferecendo-me liberdade para realizar minhas próprias escolhas. Muito obrigada pelo acolhimento e apoio, pelas leituras e considerações sempre tão cuidadosas.

À Profa. Dra. Miriam Jorge, não somente por ter me recebido e me orientado durante o período de sanduíche na Universidade do Missouri – St Louis, nos Estados Unidos, mas, também e principalmente, pelo apoio emocional e humano que me ofertou durante o período no exterior. Muito obrigada por ter me oportunizado uma experiência de vida tão rica e singular. As lembranças de Saint Louis estarão sempre em minha memória e em meu coração. Agradeço, ainda, por ter aceitado o convite para os exames de qualificação e de defesa. Obrigada pela leitura cuidadosa e pelas generosas contribuições.

À Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e ao Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza por terem aceitado minha participação como aluna ouvinte na disciplina *Questões atuais sobre Línguas, Culturas e Políticas*, que exerceu papel fundamental para a compreensão do meu próprio processo interpretativo.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario estendo meus agradecimentos por aceitar o convite para os exames de qualificação e de defesa, e pela imensa generosidade com que compartilha e provoca novos pensamentos e conhecimentos. Muitíssimo obrigada.

Ao Prof. Dr. Daniel Ferraz, que me acolheu e me orientou durante o mestrado, ajudando-me a dar os primeiros passos como pesquisadora e depositando em mim a confiança de que eu mesma não dispunha. Sigo lhe admirando e aprendendo com você, Daniel, muito obrigada por aceitar o convite para o exame de defesa. Você mora em meu coração.

À Profa. Dra. Leina Jucá, por seu exemplo inspirador como pesquisadora e docente. Muito obrigada pelas oportunidades de troca e aprendizagem. Agradeço, ainda, por ter aceitado o convite para o exame de defesa.

Às Professoras Dras. Simone Batista e Luciana Ferrari, com quem venho aprendendo muito a partir das leituras e participações em eventos. Obrigada por aceitarem o convite para o exame de defesa.

Ao Programa CAPES-PrInt UFMG que me proporcionou a valiosa experiência de vivência no exterior por meio da bolsa de doutorado sanduíche, possibilitando deslocamentos e trocas que em muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

À Universidade do Missouri – St. Louis, instituição que me acolheu nos Estados Unidos e me proporcionou as melhores condições e oportunidades de estudo, pesquisa e trocas acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Fabiano Moraes, cujo exemplo me inspirou a retomar a caminhada acadêmica. Agradeço pelos conselhos e orientações antes mesmo de meu ingresso no mestrado.

À grande amiga e “desorientadora” Marianna Merlo, com quem compartilho os passos e os tropeços dessa caminhada e quem sempre me ajuda a levantar e prosseguir. Mari, sou imensamente grata pela amizade que nos une e espero que possamos seguir caminhando juntas, sempre.

Ao Pedroca, irmãozinho que a vida me deu, pelo carinho e apoio de sempre.

Aos queridos Pedro Moreno, Thalita Rezende, Rafaella Machado e Luciana Ferrari por terem aceitado participar do diálogo que ajudou a fomentar as reflexões que me conduziram a esta tese-diálogo. Muito obrigada por tornarem oportunos tantos deslocamentos e aprendizagens a partir de suas experiências situadas. Nossas conversas foram vitais para o despertar do processo autocrítico que se desdobra nesta tese.

Ao Prof. Dr. Jânderson Coswosk pela sensibilidade e apoio tão importantes durante o período em que orientou o trabalho de conclusão do curso de especialização



que realizei concomitantemente ao doutorado, em um momento de muita exaustão mental e emocional. Serei sempre grata pelas conversas que me ajudaram a acalmar o coração.

Agradeço, ainda, aos queridos amigos e amigas que compreenderam minha ausência ao longo dos últimos quatro anos (talvez um pouco mais, tendo em conta o mestrado) e aguardaram pacientemente a conclusão do doutorado para que eu pudesse retornar ao convívio mais próximo e frequente. A todos e todas, minha eterna gratidão.

Como sujeito coletivo que sou, agradeço à coletividade que me constitui e com a qual me reconstruo, sempre.

*A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

*(José Saramago)*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal desencadear um deslocamento pragmático que se destina a desnaturalizar o caráter contextual dos processos interpretativos por meio dos quais esta pesquisa acadêmico-científica se constitui. Situada no âmbito da Linguística Aplicada e, justamente em razão da pulsão questionadora e problematizadora que a nutre, a presente pesquisa se consolida como exercício autocrítico que provoca um movimento contínuo e persistente de interrupção da estabilidade que visa encerrar a complexidade corpo-mente-espírito manifesta ao longo deste estudo. Tendo como ponto de partida o paradigma da heterogeneidade situada, as memórias e narrativas de experiências pessoais compartilhadas neste trabalho interagem com diferentes perspectivas e cosmovisões, além de estabelecerem uma constante interlocução com o leitor/ a leitora. Variadas formas de expressão e linguagem favorecem a heterogeneidade situada que se desvela no decorrer do texto, trazendo à tona conflitos e questionamentos que servem de combustível para o diálogo. A práxis decolonial performativa que se desdobra neste trabalho oferta contribuições na medida em que interrompe a lógica de separabilidade que coloca em oposição sentidos que se constituem mutuamente, e torna evidente a incompletude e a interdependência que possibilitam o diálogo entre diferentes e entre as diferenças presentes na heterogeneidade constitutiva dos seres e dos saberes, o que colabora para a preservação do dissenso que assegura a coexistência.

Palavras-chave: autocrítica; heterogeneidade; tese-diálogo; dissenso; justiça ontológica.

## **ABSTRACT**

The main goal of this study is to trigger a pragmatic shift that aims to denaturalize the contextual character of the interpretative processes through which this academic-scientific research is constituted. Situated within the field of Applied Linguistics and precisely because of the questioning and problematizing impulse that sustains it, this research consolidates as a self-critical exercise that provokes a continuous and persistent movement of interrupting the stability that intends to confine the body-mind-spirit complexity manifested throughout this study. Having as a starting point the paradigm of situated heterogeneity, the memories and narratives of personal experiences shared in this work interact with different perspectives and cosmovisions, in addition to establishing a constant dialogue with the reader. Various forms of expression and language favor the situated heterogeneity that unfolds throughout the text, bringing to the fore conflicts and questions that serve as fuel for dialogue. The performative decolonial praxis that unfolds in this work offers contributions to the extent that it interrupts the logic of separability that puts meanings which are mutually constituted in opposition and makes evident the incompleteness and interdependence that make possible the dialogue between the different and among the differences that constitute the heterogeneity of beings and knowledge, helping to preserve the dissent that ensures coexistence.

Keywords: self-criticism; heterogeneity; thesis-dialogue; dissent; ontological justice.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Charles I, 1633 .....	34
Imagem 2 – Charles I, 2018 .....	34
Imagem 3 – Robert Hay Drummond, D. D. Archbishop of York and Chancellor of the Order of the Garter, 1764 .....	50
Imagem 4 – Robert Hay Drummond, D. D. Archbishop of York and Chancellor of the Order of the Garter, 2018 .....	50
Imagem 5 – Maria .....	54
Imagem 6 – Madame Valmont, 1841 .....	62
Imagem 7 – Madame Valmont, <i>aka</i> Yvonne Osei, 2018 .....	62

## SUMÁRIO

Prefácio .....	14
Primeiras aproximações .....	17
A crise como ponto de inflexão .....	23
Eu deveria ser uma só .....	30
A heterogeneidade como ponto de partida .....	33
Heterogeneidade e homogeneidade .....	37
A autocrítica autoetnográfica .....	42
Crítica e autocrítica .....	49
Heterogeneidade em mim .....	53
A colonialidade e o desejo hegemônico .....	61
A decolonialidade e a heterogeneidade .....	65
Língua-linguagem e heterogeneidade .....	71
O diálogo na heterogeneidade .....	80
Branquitude e racismo (Branquitude é racismo?) .....	84
Heterogeneidade e justiça ontológica .....	102
Esticando a conversa .....	111
Referências .....	113
Anexos .....	122

## Prefácio

Prezada leitora, prezado leitor,

Antes de qualquer apresentação de minha parte, gostaria de lhe convidar a caminhar comigo ao longo das páginas desta tese-diálogo. Refiro-me ao ato de caminhar porque sugere movimento e, portanto, sugere mudança, e porque nos convida a um deslocamento mútuo que se delinea por meio de um processo contínuo e multidirecionado que se renova a cada passo e a cada tropeço, em seus fluxos e interrupções, nos obstáculos e estímulos, revelando antigas pegadas e produzindo outras novas, na medida em que nossos passos insistem em prosseguir diante da incerteza e das contradições que nos atravessam o caminho.

As contradições, aliás, aqui nos serão bem-vindas, pois que promovem pontos de contato e inflexão para que nossos passos não se acomodem e não se rendam à ilusão de um caminho único. Que, de outro modo, nossos passos se fortaleçam no sentido de possibilitar outros caminhos e de aprender com outras formas de caminhar. Partiremos de lugares distintos e não nos cabe chegar ao mesmo destino. É, porém, durante o percurso, que colidimos com outros passos, e nos compete identificar o impacto de nossa própria caminhada nos passos de quem caminha conosco. É nesse sentido que lhe convido a caminhar comigo ao longo das páginas desta tese-diálogo. Para tanto, apresento-lhe meu ponto de partida.

Sou Camila Fonseca, mulher, branca, de classe média, professora de língua inglesa da educação básica (Ensino Médio) na rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Sou pesquisadora da área de Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica, com especial interesse em educação linguística e formação de professores de línguas. Ao longo do percurso desta tese-diálogo revelarei outras dimensões de quem sou, bem como de meu lócus de enunciação. Por ora, gostaria de definir o que estou entendendo como tese-diálogo.

Esta é uma tese-diálogo porque, primeiramente, reconheço as limitações e, ao mesmo tempo, a constituição coletiva de minhas próprias interpretações contextuais. Nesse sentido, creio ser importante mencionar que as referências e teorizações que participam do texto não operam como mera fundamentação da minha argumentação, ou seja, não têm a função de respaldar minhas reflexões, mas dialogam comigo,

desafiando meus processos interpretativos e impulsionando novos sentidos. Além disso, esta é uma tese-diálogo porque é por meio dela que me proponho a acessar distintas dimensões de minha existência, desvelando conflitos e contradições que me atravessam na forma de privilégios ou de apagamentos que me enredam à complexidade da teia em que as injustiças e as desigualdades se constituem e se entrelaçam. Assim, dialogo também com as diferenças que me habitam. Por fim, esta é uma tese-diálogo porque, a todo momento, busco estabelecer uma interlocução com a leitora e o leitor que me acompanham neste percurso, criando pontos de contato e inflexão que me possibilitam interromper o monologismo e desafiar a estabilidade de meus processos interpretativos. Para reforçar e renovar o convite ao diálogo ao longo do texto, por vezes proponho questionamentos e reflexões anunciados pela expressão: Esticando a conversa.

Não posso deixar de salientar, ainda, que o exercício autocrítico e dialógico com o qual me comprometo nesta tese-diálogo foi inspirado e estimulado, em larga medida, pelas estratégias decoloniais propostas por Menezes de Souza (2019a), quais sejam: *trazer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado*, que conduzem ao exercício decolonial de *identificar-interrogar-interromper* (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) a colonialidade que me constitui e que, portanto, me faz cúmplice na (re)produção de injustiças e desigualdades.

Assim, por tratar-se a presente tese-diálogo de uma *práxis performativa decolonial* (cf. MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), o movimento a se desdobrar ao longo do texto não tem caráter unicamente epistêmico, mas, também e principalmente, ontológico, pragmático e político.

Gostaria de enfatizar, ainda, que os temas e questões que atravessam este exercício autocrítico e dialógico não foram arbitrariamente eleitos; de outro modo, eles emergem no texto à medida em que interpelam a mim e as minhas práticas como professora/educadora e pesquisadora – vale refletir, também, sobre como interpelam a própria Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica. Tais temas e questões se interrelacionam em suas complexidades, e por essa razão aparecem e reaparecem constantemente ao longo do diálogo. Reconhecendo a normatividade que orienta a escrita acadêmica, busquei, na medida de minhas possibilidades, desafiá-la, descentrá-la, interrompê-la, o que, inclusive, justifica o caráter biográfico de minha escrita. As contingências de minhas experiências, no entanto, não sugerem a convergência de ideias e interpretações; nesta tese-diálogo, convido a



leitora/interlocutora e o leitor/interlocutor a construírem seus próprios sentidos, associando-se ou dissociando-se quando lhes convier. Como veremos adiante, o diálogo aqui defendido corresponde a preservar a coexistência na divergência. É assim, em defesa das diferenças, que imprimo os primeiros passos desta caminhada.

## Primeiras aproximações

Devo admitir, antes de iniciar esta tese-diálogo, o quão difícil foi, para mim, elaborar essas primeiras aproximações. Confesso que não sabia ao certo por onde começar, como me aproximar, de que maneira lhe fazer esse convite ao diálogo, principalmente porque não é tarefa fácil explicar a complexidade que está para se desdobrar ao longo do presente texto (e talvez seja um erro tentar defini-la). Além disso, preciso também reconhecer, sempre me sinto insegura nesses primeiros momentos de contato, em que me deparo com algo (uma perspectiva outra, por exemplo) ou alguém que desconheço. Não sei o que esperar, se serei acolhida, repelida, se conseguirei me fazer entender, se encontrarei conforto ou divergência, convergência ou desconforto. E, por que, aliás, haveria a divergência de me incomodar tanto? Opa, acho que já deixei entrever uma frestinha de uma das tantas questões que serão aqui abordadas.

Por hora, tentarei compreender essa sensação de incômodo diante do desconhecido como reflexo do meu próprio desejo de consenso e entendimento mútuo, que é fruto das ideologias de convergência que me constituem e, frequentemente, me orientam. Essas ideologias de convergência produzem uma força homogeneizante que faz com que eu acredite que os meus saberes culturais são universais, e que a tentativa de diálogo passa necessariamente pela preservação e manutenção desses saberes. Eis aí o problema: quando a interlocução se baseia numa pressuposição de universalidade, ela perde seu potencial dialógico e, portanto, inviabiliza o diálogo.

Por essa razão, qualquer tentativa de diálogo precisa, antes de tudo, focalizar os saberes que operam na construção das nossas certezas e nossas interpretações. Cada um de nós traz consigo saberes múltiplos e distintos que influenciam a nossa forma de ver o mundo e de interagir com outros saberes. Motivada por Menezes de Souza (2019a) e Menezes de Souza e Duboc (2021), proponho que nos questionemos: quando estamos diante de um outro saber que desconhecemos, enxergamo-lo a partir do pressuposto de que o nosso próprio saber é universal, completo, definitivo?

O conceito de diálogo de Bakhtin (2006) se baseia na interação responsiva, na qual os interlocutores não são estáticos, mas sempre dinâmicos, transformando-se mutuamente durante a interação dialógica. A partir dessa perspectiva, os indivíduos

são sujeitos coletivos constituídos pelas ideologias e saberes culturais que os antecedem e com os quais se relacionam. Assim, podemos inferir que a nossa visão de mundo é contextual, ou seja, resultado das ideologias e saberes (também contextuais) que nos orientam.

Logo, quanto menos consciência eu tiver de como sou/estou constituída por outros discursos, menores serão as chances de estabelecer uma comunicação dialógica com outros sujeitos e outros saberes, bem como serão maiores as chances de que a minha tentativa de diálogo se converta em um processo homogeneizante e monológico que reduz a diferença àquilo que eu consigo entender dela a partir de meus saberes contextuais (equivocadamente tomados como universais).

Por falar em contexto, o risco de comprometer o diálogo pode se agravar quando a interação ocorre no contexto da pesquisa científica, devo salientar. Não podemos nos esquecer de que nossas pesquisas acadêmicas estão assentadas sobre o paradigma hegemônico e monológico da ciência, sustentado sobre pilares modernos que operam na separação e hierarquização de saberes que passam a ser classificados como científicos ou não-científicos. Essa classificação resulta em interações que naturalizam relações desiguais e, muitas vezes, antagônicas entre teoria e prática, ou entre os próprios sujeitos e experiências que compõem a pesquisa, separando-os como *cultura-sujeito* e *cultura-objeto* (SOUSA SANTOS<sup>1</sup>, 2013). Nessa dinâmica, a *cultura-sujeito* ocupa um lugar privilegiado que permite a ela tecer interpretações a respeito da *cultura-objeto* a partir de seus próprios critérios e certezas contingentes produzidas (e naturalizadas) como saberes universais e definitivos.

O que considero mais grave em relação às injustiças naturalizadas por meio das interpretações que construímos em nossas pesquisas é que raramente percebemos a nossa produção acadêmica – e a nós mesmos – como cúmplice(s) e (re)produtora(res) de tais violências. Foi justamente essa percepção que veio a me interpelar e motivar a construção dessa tese-diálogo. É por meio dela, portanto, que busco desnaturalizar os processos de entendimento que me constituem e me orientam, desnaturalizando, também, as minhas próprias interpretações, a fim de

---

<sup>1</sup> No que pesem as recentes denúncias de assédio dirigidas ao sociólogo Boaventura de Sousa Santos, as menções ao autor foram aqui mantidas por terem fornecido subsídios às reflexões com as quais se relacionam e porque não havia tempo hábil para modificar a argumentação em que figuram as referências. No entanto, gostaria de manifestar meu total repúdio aos abusos dos quais é acusado. Tal comportamento reproduz fielmente a dinâmica (colonial) desigual a que o autor destina sua crítica na citação acima. Sobre a denúncia, ler: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/em-meio-a-denuncias-de-assedio-universidade-portuguesa-afasta-boaventura-e-assistente/>

desestabilizar as minhas certezas e me comprometer com o diálogo no sentido *bakhtiniano*, que refuta a totalização e a homogeneização dos saberes (e dos seres), reconhecendo a complexidade e a contingência da constituição dialógica dos próprios interlocutores (incluindo a mim mesma) e seus saberes que interagem e se modificam mutuamente. Nesse sentido, busco refletir sobre a pergunta lançada por Menezes de Souza (2011): por que eu entendo o que eu entendo?

Neste momento, o compromisso dialógico assume a forma de autocrítica, como maneira de lembrar/reforçar/marcar de que lugar (social, epistêmico, ideológico) estou enunciando, para que eu possa *identificar-interrogar-interromper* (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) a lógica reducionista que opera a partir do pressuposto (ilusório) de universalidade e, segundo Takaki (2020, p. 2), cria “um mundo de reproduções culturais e sociais (...) politicamente manipulado por grupos que decidem o que conta como ciência, conhecimento, identidade, língua, cultura, pesquisa, democracia e convivência” – e o que conta como diálogo, inclusive.

Quando reflito com Menezes de Souza (2011) sobre a questão “por que eu entendo o que eu entendo?”, percebo que nós projetamos sobre o que vemos as nossas ontoepistemologias, ou seja, nossas formas contextuais de ver, de entender (construir sentido) e de existir, moldadas por uma lógica colonial reguladora que, ao projetar sobre o que vemos os nossos próprios saberes, produz a invisibilidade de outros saberes e outras formas de ver, entender e existir no/com o mundo (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020).

Reconheço, então, que qualquer intento de reflexão crítica neste trabalho deveria resultar de um exercício de autocrítica. A autocrítica é, para mim, o primeiro passo em direção à crítica, aqui entendida como prática problematizadora situada, tal como defendida por Duboc (2018), Ferraz (2015), Jordão (2013), Mattos (2014), Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2013), dentre outros.

A autocrítica autoetnográfica torna-se, portanto, o caminho escolhido para trilhar essa experiência de aproximação e diálogo que parte de uma leitura de mim mesma a fim de desnaturalizar processos que poderiam comprometer o potencial dialógico desta pesquisa. Mais que um caminho teórico-metodológico, a autocrítica autoetnográfica constitui-se, neste trabalho, como forma de experiência vivida, oferecendo contínuas e persistentes oportunidades e alternativas de interrupção, questionamento e reflexividade, que devem compor a escrita desta tese-diálogo a todo momento.

Ao focalizar a mim mesma e as minhas próprias interpretações, considero importante destacar que o meu lócus de enunciação (BHABHA, 1998; MIGNOLO, 2000) não é um lugar estável, mas uma zona fronteira (ANZALDÚA, 1987) que carrega ambiguidades e contradições. Logo, não basta que eu reflita sobre as epistemologias que me orientam e a partir das quais eu construo as minhas interpretações; preciso, da mesma forma, refletir sobre o lugar social que ocupo (o contexto), pois, como destaca Fávero (2004, p. 199), “o saber elaborado não é indiferente à história e ao lugar social que possibilita e mesmo demanda sua produção”.

Assim, para compreender a complexidade das minhas próprias interpretações e as condições que permitem ou demandam sua produção é que focalizarei minhas experiências autoetnográficas de interpretação e construção de conhecimento, mas não me limitarei a elas, já que isso me restringiria às minhas mesmas perspectivas contextuais, fazendo-me acreditar na totalização e na universalização do conhecimento que produzo. Diferentemente disso, pretendo me afastar do pensamento homogêneo e convergente que, como considera Anzaldúa (1987, p. 79), “tende a usar a racionalidade para se mover em direção a um único objetivo”, operando na reprodução e manutenção dos saberes dominantes. Busco, portanto, exercitar o que Boler e Zembylas (2003) denominam *pedagogia do desconforto*, que “reconhece e problematiza as dimensões emocionais profundamente enraizadas que moldam os hábitos cotidianos (...) e a cumplicidade inconsciente com a hegemonia” (p. 108).

Para tanto, proponho um movimento dialógico de escuta responsiva, em que diferentes perspectivas colocam em interação diferentes formas de ser, de entender e de existir, levando-me a um exercício de reflexividade que implica em assumir as minhas limitações ontoepistêmicas e desnaturalizar os privilégios de que desfruto dentro de uma racionalidade que busca encobrir tais privilégios e os apagamentos por eles produzidos.

Desse modo, a autocrítica autoetnográfica torna-se veículo de interpretações mais conscientes e reconhecidamente contingentes e dinamicamente construídas em diálogo. Por que me constituo justamente nas relações com outros sujeitos, corpos, saberes, experiências (etc.), é também com eles que transformo a mim e às minhas formas de me relacionar com esses outros sujeitos, corpos, saberes, experiências (etc.), num movimento constante de “compreender a si com o outro e tendo o outro

como parte de si” (TAKAKI, 2020, p. 13). E, olhando para a língua-linguagem a partir do usuário, ou seja, dos sujeitos, corpos, saberes e experiências que enunciam e se comunicam de/em lugares específicos, é também por meio do movimento dialógico contextualizado que a língua-linguagem se constitui e se transforma, num fluxo contínuo que confronta a própria normatividade que tenta mantê-la estável e homogênea. Assim como não posso separar minhas experiências de meus modos de expressá-las, a escrita desta tese-diálogo também se materializa como autocrítica autoetnográfica que desafia a (minha) própria escrita acadêmica. Como defende Anzaldúa (1987), escrever é fazer da experiência uma construção de sentidos: “Não consigo separar minha escrita de qualquer parte da minha vida” (p. 73).

Sob esse prisma, defendo que a escrita desta tese-diálogo não enseja exprimir reflexões meramente teóricas; de outro modo, as experiências aqui vividas e compartilhadas deverão constituir a base dos encaminhamentos teóricos que tomarão forma por meio de um exercício contínuo e persistente de *identificar-interrogar-interromper* (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) as interpretações naturalizadas que buscam, a todo momento, produzir convergência e homogeneidade.

Assim, o propósito é complexificar sentidos ao invés de estabilizá-los, por compreender que a estabilidade (a fixidez, a certeza) tão característica da ciência moderna é uma estabilidade produzida; enquanto tentativa de definir e descrever a realidade, ela acaba encerrando as múltiplas realidades existentes e possíveis em uma única interpretação válida.

Busco, portanto, interromper o *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2018) que padroniza as minhas (nossas?) práticas e pesquisas acadêmicas e, ao fazê-lo, produz exclusão e silenciamento. Sei, no entanto, que essa não é uma tarefa simples (e se ela assim se mostrar, significa que terei falhado em meu intento). A estabilidade produzida pelo *habitus interpretativo* está tão arraigada à racionalidade que nos constitui que, muitas vezes, não somos capazes de identificá-la para que possamos interrogá-la e interrompê-la. Observemos a questão a partir de uma noção bastante naturalizada sobre a pesquisa: a pesquisa científica moderna, da forma que a conhecemos hoje, envolve uma investigação que segue normas e procedimentos específicos a fim de confirmar as hipóteses que dão sustentação à análise feita pelo pesquisador (ANDRADE, 2003). Tal concepção positivista de pesquisa, por si só, já nos provoca alguns questionamentos: acerca da rigidez das normas e procedimentos, como generalizar processos que se dirigem a contextos/realidades distintas? Ou,

ainda, sobre as relações (im)possibilitadas pela pesquisa, quando essa se destina a “confirmar hipóteses” (pressuposições), e não a construir novos sentidos com/a partir do contexto pesquisado. Podemos seguir propondo problematizações e deslocamentos a partir daquilo que conseguimos (consigo) identificar como injustiças naturalizadas. Todavia, os sentidos naturalizados subjazem à própria linguagem por meio da qual realizamos nossas reflexões. Voltemos à definição acima. Ela faz referência à “análise feita pelo pesquisador”. Recorri ao dicionário<sup>2</sup> para confirmar os sentidos do termo *análise*: separação de um todo em seus elementos ou partes componentes; estudo pormenorizado de cada parte de um todo. Balizada por essa definição, a análise se destina a estudar a realidade/o fenômeno de forma fragmentada, descontextualizada, como se as realidades/os fenômenos pudessem ser compreendidas/os separadamente do contexto que as/os produziram. E, mesmo que estejamos engajados em práticas de pesquisa contextualizadas (que é um compromisso ético da Linguística Aplicada, área na qual se situa este trabalho), ainda corremos o risco de reproduzir o mesmo *modus operandi* quando, por exemplo, segmentamos nossas teses e dissertações (e textos acadêmicos outros) em seções isoladas que nos permitem teorizar de forma desvinculada do contexto (abstração).

O que busco ilustrar com o exemplo acima é que as ideologias de convergência nem sempre (raramente, eu diria) nos parecem tão evidentes e, creio, dificilmente seremos capazes de enxergá-las em todas as suas dimensões, já que são elas a constituir nossa própria visão de mundo. Isso não significa, porém, que não possamos nos posicionar diante delas, buscando interrompê-las sempre que pudermos identificá-las.

Assim, proponho, nesta tese-diálogo, um exercício contínuo e persistente de interrupção da homogeneidade e estabilidade produzidas pela racionalidade moderna e que nos conduzem à naturalização de uma interpretação única (mesmo quando não somos capazes de percebê-lo). Se nossas pesquisas têm como objetivo a justiça social, por exemplo, precisamos nos perguntar: qual a minha percepção de justiça social? A justiça social que busco produz um mundo homogêneo e estável (somos todos iguais) ou heterogêneo e complexo (somos todos diferentes)? E se a minha resposta privilegia a segunda opção – um mundo heterogêneo e complexo – posso

---

<sup>2</sup> Dicionário online Oxford Languages de português. Disponível em: <https://languages.oup.com/>

expandir o questionamento: em que medida minhas práticas contribuem para ou dificultam a construção de um mundo heterogêneo e complexo?

A partir desse exercício contínuo e persistente de ler-se lendo, como proposto por Menezes de Souza (2011), em que buscamos exercitar a consciência acerca de como construímos as nossas interpretações, nossas opiniões, reconhecendo nossa constituição social e contextual, é que pretendo conduzir a presente tese-diálogo, às vezes focalizando minhas próprias interpretações, noutras convidando-lhe a dialogar sobre nossas interpretações coletivas (elas sempre o são, afinal), mas sempre comprometida a interromper a busca pelo consenso, entendendo a diferença, a complexidade e o dissenso como valores essenciais à autocrítica aqui pretendida.

Em função desse exercício de autocrítica, inclusive, é que seguirei, ao longo de toda a escrita, propondo pontos de reflexão (e interrupção), como um alerta à minha (nossa) própria consciência e como forma de manter vivo o diálogo. E então, vamos conversar?

### **A crise como ponto de inflexão**

*[...] generally, it takes a crisis of some sort for a person to radically question one of her or his basic beliefs or belief sets. This crisis can be as mild as taking an introductory ethics course, or it can be as dramatic as being sent to war. Nevertheless, the law of entropy operates in the realm of belief: we tend toward conserving the beliefs we have until forced to call them into question<sup>3</sup>.*

(ALCOFF, 2007, p. 45)

A busca por justiça social sempre foi a força motriz das minhas práticas, seja como professora seja como pesquisadora. Contudo, as experiências vividas foram, aos poucos, me ensinando que a justiça social era uma meta grandiosa demais para as contingências e limitações de uma única professora e pesquisadora, o que, aliás, não me trouxe desânimo; ao contrário, perceber as limitações das minhas práticas locais também me permitiu enxergar as potencialidades de ações conscientemente inseridas em um contexto particular. Se o conhecimento é uma construção social, “um ato coletivo e colaborativo” (MENEZES DE SOUZA et al, 2019, p. 163), nós, enquanto sujeitos construtores de conhecimento, podemos exercitar a justiça no âmbito das

---

<sup>3</sup> Optei por não traduzir a citação, como meio de desencadear outras formas de interrupção.



nossas práticas (sociais, acadêmicas, pedagógicas) locais. E foi assim que, em minha pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (FONSECA, 2018) sob a orientação do professor Dr. Daniel de Mello Ferraz, focalizei a justiça nas relações entre Eu e Outro no espaço da sala de aula, acreditando que o encontro com a diferença possibilita a negociação e a reconfiguração das relações de poder. Dessa forma, desloquei a visão de justiça social como algo distante e inalcançável, para pensar a justiça nas relações cotidianas que estabeleço com os sujeitos com os quais me relaciono em meus contextos de prática. A pesquisa de mestrado foi uma pesquisa-ação colaborativa realizada nas aulas de inglês de uma escola pública estadual de uma região de periferia no estado do Espírito Santo (retomarei alguns pontos desse trabalho mais adiante).

Por conseguinte, ao iniciar o doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais em 2019, eu estava muito motivada pela experiência vivenciada no mestrado. Se havia sido possível exercitar a justiça nas micro relações com os alunos e alunas em sala de aula, vislumbrei então encaminhar tais reflexões para a formação continuada de professores de inglês. Respalda nos estudos de Letramentos Críticos, Estudos Culturais e Pós-Coloniais, eu pretendia convidar os/as colegas professores e professoras a “desafiar práticas existentes e hábitos de pensamento” (MORGAN; MATTOS, 2018, p. 214), a fim de construir novos espaços de participação democrática que se comprometessem com os termos e condições locais, acolhendo as diferenças e preservando o diálogo, contribuindo, assim, para a reconfiguração das relações de poder no contexto educacional. E com esse projeto iniciei os estudos do doutorado, sob a orientação da professora Dra. Andréa Mattos.

Na UFMG tive a oportunidade de aprofundar meus estudos e minhas experiências como estudante e como docente. Como estudante, cursei disciplinas tais como as de Novos Letramentos e de Letramentos Sociais, em que troquei experiências com colegas professores/as e pesquisadores/as e também expandi minhas perspectivas e possibilidades de atuação. Dentre as disciplinas cursadas, destaco a disciplina de Formação de professores de línguas no Brasil sob o viés dos Estudos Pós-Coloniais, ministrada pelas professoras Dras. Andréa Mattos e Leina Jucá. O curso foi baseado em discussões, reflexões e questionamentos que desenvolvíamos com o apoio de leituras e teorias, e pudemos, a partir de nossas próprias experiências, refletir sobre nossas práticas e imaginar outras formas de agir. Essa disciplina foi bastante transformadora, pois com ela comecei a questionar a

colonialidade das minhas próprias práticas acadêmico-científicas. Assim, como destacado em outro momento (MERLO; FONSECA, 2020), passamos a nos questionar: Em nossas pesquisas, quem define a problemática a ser estudada? Quem determina a metodologia a ser utilizada? De onde partem as nossas fundamentações teóricas? A partir de que “lentes” estamos enxergando e interpretando a nossa localidade? Quem seleciona os dados a serem interpretados? Qual o lugar da autoria nas nossas pesquisas? Quem “colhe os louros” do trabalho realizado? Será que o discurso acadêmico dialoga de forma horizontal com outras localidades às quais muitas de nossas pesquisas se destinam?

Ao mesmo tempo em que me aprofundava na fundamentação da pesquisa a realizar, vivenciei a rica oportunidade de estágio docente na graduação da Faculdade de Letras da UFMG, o que me permitiu fazer conexões entre teoria e prática e construir sentidos de forma contextualizada.

Após o primeiro ano de estudos na UFMG em regime presencial, retornei ao Espírito Santo a fim de dar continuidade à pesquisa acadêmica e retomar minhas atividades profissionais em meu contexto local. Eu amadurecia, então, a ideia do curso de formação continuada a partir das reflexões exercitadas ao longo do ano e, assim, decidi que tentaria oferecer o curso em uma cidade do interior do estado do Espírito Santo, no intuito de exercitar o deslocamento e o descentramento do espaço acadêmico, já que o Espírito Santo possui somente uma universidade pública localizada na capital do estado, o que significa que as cidades do interior têm maior dificuldade em acessar a universidade. Dessa forma, ainda no final do ano de 2019, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de um município do interior do estado a fim de propor a parceria para a formação continuada de professores de inglês. O município demonstrou interesse na parceria, principalmente porque o curso teria o respaldo da universidade pública. No entanto, ao alinhar as condições para a oferta do curso no município, fui questionada a respeito da carga horária, pois, segundo a SEME, a formação deveria atender a uma carga horária tal que pudesse trazer benefícios para a progressão de carreira dos professores, do contrário não haveria adesão ao curso: “só vai dar gato pingado”, me disseram. Essa observação somou-se aos questionamentos que eu já vinha fazendo e suscitou novas indagações: O que será que motiva a falta de interesse dos professores de educação básica para que eles precisem de uma contrapartida profissional para que se disponham a participar da formação continuada? Será que esses professores têm

seus saberes devidamente reconhecidos e validados pela academia ou será que essa relação ocorre de forma desigual, reduzindo-os a meros aprendizes do conhecimento que a academia produz sobre eles? Como esses professores em exercício se relacionam com a universidade/o espaço acadêmico?

A fim de expandir as minhas perspectivas, busquei outros trabalhos que problematizassem a formação continuada e a relação entre universidade e professores em exercício. Em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de São Paulo, Mulik (2021) compartilha reflexões sobre sua atuação na formação de professores e relata que “o que era bastante comum na fala dos professores era de que estavam cansados de propostas que não coincidiam com suas realidades da escola pública” (p. 30).

Justiniano (2018), doutora em educação pela UFES e professora da educação básica na escola pública no estado do Espírito Santo, destaca que pesquisadores muitas vezes se relacionam com o professor e com a escola a partir de um olhar de diagnóstico que é reducionista e que busca trazer significados prontos, em vez de experimentar e construir sentidos com eles (professor e escola).

Rezende (2020), doutora em Estudos Linguísticos pela UFES, fez em sua tese uma autocrítica de sua postura diante da escola, quando, ainda durante o período de seu mestrado acadêmico, assumiu pela primeira vez a docência na escola pública:

Cheguei à escola pública com a convicção de que tudo ali estava errado, as atitudes dos profissionais, a estrutura da escola, o modelo de educação proposto aos alunos, enfim, havia aprendido a desmerecer qualquer coisa que fosse própria daquele ambiente sem nem mesmo perceber como discursos naturalizantes e naturalizados sobre a escola pública me perpassavam (REZENDE, 2020, p. 19).

Como professora da escola pública, porém, Rezende (2020) compreendeu que suas crenças resultavam de uma “construção histórica de relações hierárquicas entre pesquisador acadêmico e o professor executor da educação básica” (p. 23), fator que motivou sua pesquisa de doutorado, em que focalizou as vozes (e as emoções) de professoras e professores da escola pública.

Zeichner (1998) já denunciava que muitos professores afirmam não serem reconhecidos como produtores de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem, e declaram que têm sido excluídos do diálogo face à linguagem dos pesquisadores acadêmicos e que, muitas vezes, se sentem por eles explorados. O autor acrescenta

que “dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajarem-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação” (p. 3).

Como eu vinha então buscando imprimir uma nova conduta na produção de conhecimentos a fim de reconfigurar as relações de poder e possibilitar relações mais justas no contexto educacional, me identifiquei muito com as contribuições dos pesquisadores acima e, principalmente, com o posicionamento de Zeichner (1998), que reconhece fazer parte de um “sistema que ajuda a manter a exclusão de certas comunidades epistêmicas tais como a dos professores” (p. 5). Assim, tive a certeza de que precisaria exercitar a ruptura epistêmica sugerida por Kumaravadivelu (2012) para reorientar as minhas práticas no sentido de reconhecer e legitimar outras comunidades epistêmicas e outras formas de construir conhecimentos, de maneira que se fizessem relevantes às localidades a que se destinariam.

Estava, então, preparada para iniciar a formação no primeiro semestre de 2020, mas já em março tivemos nossas atividades interrompidas pela pandemia de Covid-19<sup>4</sup>. Naquele período, eu atuava como professora e coordenadora de inglês de uma escola particular de educação básica e, de repente, eu e toda a equipe docente da escola vimos as nossas demandas, expectativas e necessidades mudarem de forma radical. Subitamente, tive que fazer da minha própria casa a sala de aula, além de ter me desdobrado para atender às novas funções pedagógicas que emergiram do isolamento social: gravação e edição de vídeos, áudios, elaboração de material didático virtual, postagem e interação via plataforma online, ministração de aulas online, reuniões (virtuais), dentre outros desafios trazidos pelo ensino remoto emergencial (ERE). Mais do que nunca, sentia-me em processo de profunda (trans)formação e (des)aprendizagem. Além disso, toda essa superexposição, somada ao desafio da adaptação imediata à nova rotina escolar, trouxeram medo, ansiedade, estresse, exaustão, insegurança.... Se, naquele momento, a pandemia parecia inviabilizar a realização da pesquisa, o desgaste trazido pela nova e difícil realidade também me levava a, cada vez mais, questionar a pertinência das reflexões que eu pretendia propor. Enquanto o ensino remoto emergencial lançava luz a outras questões urgentes (novas tecnologias, letramentos digitais, desigualdade de acesso

---

<sup>4</sup> Sobre a pandemia de Covid-19, ver, por exemplo: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus>. Acesso em: 14/01/2022.

à educação etc.), eu já não me sentia capaz de atender às necessidades dos professores e professoras que, assim como eu, lutavam para se manter de pé diante de tantas dificuldades e incertezas. Os cursos e formações voltados para o uso de novas tecnologias educacionais pareciam se multiplicar na internet, ao mesmo tempo em que eu me perguntava: num momento em que todos temem por suas vidas e pela vida dos seus entes queridos, qual a relevância de um curso de formação?

Em meio às aflições causadas pela crise sanitária que se desdobrou em uma generalizada crise econômica, social, política, ideológica, ética etc., um evento específico representou, para mim, um ponto de inflexão que mudaria o curso da pesquisa: uma querida colega e professora da Universidade Federal do Espírito Santo me fez um convite para participar de uma aula (remota) da graduação em Letras – Inglês e conversar com os professores em formação sobre as minhas experiências como professora da educação básica e sobre os desafios da prática docente em tempos de pandemia. Eu, que vinha me sentindo exaurida, achei que não deveria compartilhar tais angústias com os alunos e, em vez disso, optei por levar algumas reflexões que vinha fazendo a partir dos estudos do doutorado (até hoje busco compreender esse meu engano). A conversa com a turma transcorreu bem, embora tivesse sido eu a falar sozinha durante a maior parte do tempo. Imediatamente após o término da aula, tive a certeza de que tudo que eu acreditava ter construído até ali não correspondia ao que eu era capaz de realizar na prática. Eu havia feito exatamente aquilo que buscava criticar: cheguei ao encontro com significados prontos, mais preocupada em levar soluções que entender os anseios e necessidades do contexto com o qual interagia naquele momento. Por supostamente ocupar uma posição privilegiada no diálogo (professora, pesquisadora), não dialoguei, esquivei-me de expor minhas fragilidades, dificuldades, receios. Achei que era meu papel oferecer contribuições consistentes à formação dos futuros professores e, por isso mesmo, muito pouco pude contribuir naquela ocasião. Senti-me insegura, e hoje me pergunto se a insegurança teria emergido daquela sensação de desconforto diante do desconhecido da qual falamos no início da nossa conversa. Num momento de crise, em que eu atravessava tamanha fragilidade emocional, busquei conforto, consenso, homogeneidade. Não fui capaz de me abrir ao diálogo, de ouvir e aprender com outros saberes. Partii da pressuposição de universalidade.

Esse aparentemente pequeno e tão oportuno evento me levou a enxergar que de nada adiantaria a minha produção acadêmica, os anos de docência, estudo e

pesquisa, os debates e abstrações teóricas, se os conhecimentos por meio delas construídos não fossem, também, fruto da própria experiência vivida. E, ao me referir à experiência vivida, não aludo à aplicação prática da teoria. Em absoluto. Creio que o equívoco está justamente na forma com que fragmentei os sentidos de teoria e prática, como se fossem estruturas fechadas em si mesmas. Essa mesma fragmentação baliza as nossas formas de construir sentidos do/no mundo. Como professora e pesquisadora acadêmica, não posso separar o saber da experiência que o constrói. Assim como não posso separar a mente que o idealiza do corpo que o vivencia. São processos complexos e heterogêneos que a homogeneização produzida pelas ideologias de convergência nos impede de entender. Assim, em vez de nos relacionarmos com a heterogeneidade (e a diferença) de forma natural, seguimos uma lógica que a reduz a homogeneidades separadas, fragmentadas, resultando em binarismos que colocam em oposição sentidos que se constituem mutuamente.

E, devo admitir, é justamente essa lógica que orienta e regula as minhas (nossas?) interpretações. O problema a solucionar reside em mim mesma. Em consequência dessa constatação, minha pesquisa de doutorado, inicialmente pensada para uma formação de professores, converteu-se em um exercício contínuo e persistente de autocrítica, como forma de desestabilizar meus processos interpretativos e de *identificar-interrogar-interromper* (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) as interpretações naturalizadas que produzem convergência e homogeneidade, exclusão e silenciamento.

Esse exercício de autocrítica precisa ser contínuo e persistente porque, mais uma vez, não há como separar o saber da experiência que o constrói. Se a racionalidade moderna me constitui, não consigo me desvencilhar dela por uma simples decisão individual. Ela está em mim, me permeia e atravessa minhas interpretações o tempo todo. Mas, ao me tornar consciente disso, posso continuamente e persistentemente mover esforços a fim de interromper os efeitos que ela produz sobre mim e, conseqüentemente, sobre as relações que eu estabeleço com outros sujeitos, corpos, saberes, experiências. É nesse sentido que a autocrítica se torna uma alternativa ontoepistêmica que deve contribuir com a preservação e a manutenção do diálogo (situado) que começamos a estabelecer neste texto.

## Eu deveria ser uma só

5



Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica, e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com as suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

(FREIRE, 2001, p. 40)

Como forma de avançarmos em nossas aproximações e, antes mesmo de abordar o meu *lócus* de enunciação e o percurso dessa tese-diálogo, precisarei deixar evidente como eu estou enxergando/entendendo esse *lócus* e esse percurso, e a partir de que paradigma pretendo abordá-los. Fazer isso já é, de alguma maneira, um caminho para ressaltar o meu *lócus* de enunciação e o percurso a ser trilhado.

Eu iniciei minha formação em Letras muito jovem, aos 16 anos de idade. Costumava dizer às pessoas que eu sempre quis estudar Letras. Não porque, àquela época, eu desejasse ser professora de línguas (vim a me reconhecer e me entender como professora anos depois), mas devido ao meu grande entusiasmo em escrever e conhecer as línguas em sua complexidade. Eu adorava escrever poemas e, principalmente, canções. Ainda tenho guardado um velho caderno cheio delas. Eu escrevia as letras ao mesmo tempo em que elaborava a melodia no violão com os poucos acordes que conhecia. Cantar minhas canções era, para mim, a maior realização de vida. Era por meio da música que eu entendia o meu lugar no mundo. Mas eu descobriria, depois, que o mundo que me aguardava não era o mesmo lugar que eu conseguia enxergar com o meu olhar sonhador.

---

<sup>5</sup> Os códigos QR presentes no texto conduzem a canções de minha autoria que, de alguma forma, se relacionam com as temáticas abordadas nesta tese-diálogo. As letras das canções podem ser acessadas nos anexos. Optei por não as trazer no corpo do texto por entender que esta seria uma oportunidade de interromper a escrita/leitura linear e oportunizar outras formas de linguagem.

Em minhas primeiras aspirações ao ensino superior, não tive dúvidas: eu queria estudar música. Contudo, meus pais, preocupados com meu futuro, e desejando-me uma profissão que aparentasse oferecer alguma garantia mínima de estabilidade financeira (o que até compreendo, tendo em vista as dificuldades por que passaram e que fizeram com que eles não enxergassem a música/a arte como possibilidade), estabeleceram a regra: profissão primeiro, música depois. Eu deveria, portanto, buscar uma formação profissional (não artística) para, depois de concluída essa etapa (e devidamente empregada nos moldes tradicionais), realizar aquele que era o meu grande sonho: dedicar-me à música.

Foi assim, de um jeito meio torto, meio indigesto, que minha paixão pela escrita me conduziu ao curso de Letras. Mas eu nunca me arrependi dessa (segunda) escolha: senti-me muito motivada com os novos mundos que os estudos da linguagem me permitiram acessar. Além disso, durante o período da graduação, a música também se fez presente em minha vida. Participei de algumas bandas, cheguei a cantar em palcos grandes, para centenas e até para milhares de pessoas, em diversas cidades do país, o que em muito expandiu a minha visão de mundo. Mas aquele outro mundo, menos amistoso, voltaria a se impor sobre mim.

Minha primeira experiência em sala de aula foi ainda durante o período da graduação, em uma escola de idiomas, para colaborar com meu sustento (embora estudasse em universidade pública, era em outra cidade, longe de casa, o que exigia um enorme esforço financeiro por parte dos meus pais). Segundo consigo me lembrar, aquela não foi uma experiência muito positiva. Sentia-me muito insegura como professora, como se não estivesse preparada para estar ali. E mesmo depois de formada, o incômodo persistia. Por essa razão, cheguei a transitar por outras áreas, trabalhei com comércio exterior durante alguns anos, e somente após mais de uma década é que reencontrei o meu lugar no mundo, quando retornei à universidade e iniciei meus estudos no mestrado, realizando a pesquisa no contexto da sala de aula. A educação me acolheu. Finalmente, passei a me reconhecer como professora/educadora. E, embora aquele mundo menos amistoso se mostrasse cada vez mais desigual e injusto, compreendi que poderia questionar as injustiças e desigualdades por meio das minhas práticas; mais que isso, descobri que poderia ajudar a construir outros mundos.

Mas, ainda hoje, e (talvez), somente hoje, eu consigo perceber, em maior profundidade, o abismo que se produziu em mim quando precisei, lá atrás, optar: ou



isso, ou aquilo. Profissão agora, música depois. Eu até cheguei a tentar levar a música adiante após o término da graduação. Mas a divisão já estava posta: a vida profissional, como me fora apresentada, me chamava à realidade. Eu deveria ser uma só. Nenhum dos meus projetos musicais posteriores foram muito longe. Cheguei a submeter um projeto à lei estadual de incentivo à cultura, certa vez. Para minha alegria e surpresa, o projeto foi aprovado, mas eu não consegui captar os recursos. Precisava trabalhar.

Assim, compreendi que a homogeneidade e a estabilidade (aparente) regulariam meus passos. Com o tempo, parei de insistir na música, e por fim aceitei a fragmentação como processo natural de estar/viver no mundo. Nos vários espaços em que trabalhei, fosse como professora, vendedora etc., eu nem mesmo chegava a mencionar essa outra versão de mim que gostava de escrever canções e de cantar. Eventualmente, após alguns anos de convívio profissional, algum(a) colega de trabalho acabava descobrindo um vídeo antigo na internet e vinha me questionar: “mas desde quando você canta?”, o que sempre me deixava extremamente constrangida, como se uma fragilidade minha, um ponto fraco tivesse sido revelado e pudesse prejudicar minha imagem de profissional séria e competente. Até hoje, quando alguém pega o violão em um churrasco e se aproxima de mim, sinto um frio na espinha, como se pensasse: fui descoberta!

Resolvi compartilhar esse trequinho empoeirado da minha vida para mostrar como a homogeneidade e sua força estabilizadora e normatizadora podem se impor sobre nossas experiências e sobre nossa existência de forma tão sutil e cruel (penso). E foi no sentido de interrompê-la que resolvi trazer, ao início da seção, a canção *Quem sou eu?*, que você pôde acessar com o código QR (assim como trarei outras canções mais adiante no diálogo). Por meio das canções, busco oportunizar outras formas de expressão, de linguagem e de construção de sentidos dentro do espaço acadêmico que hoje habito, bem como ofereço uma outra dimensão de mim, a fim de refutar a homogeneidade que tenta confinar minhas experiências. Um movimento aparentemente pequeno, mas que, para minha existência musical tão aprisionada e silenciada, significa um deslocamento gigantesco.

Esticando a conversa: pare por um momento. Você já se sentiu aprisionada(o) em uma única versão de si mesma(o)? Você consegue identificar de que maneira(s) a homogeneidade se manifesta em sua vida e tenta reduzir as suas experiências?

## A heterogeneidade como ponto de partida

*[...] ao desestabilizarmos a rigidez, a racionalidade e a homogeneidade do conhecimento moderno científico, aproximemo-nos da sociedade, de suas lutas por justiça e de nossa responsabilidade individual e coletiva nessas frentes.*

(REZENDE, 2020, p. 15)



Imagem 1 – Charles I, 1633

Fonte: Saint Louis Art Museum



Imagem 2 – Charles I, 2018

Fonte: Saint Louis Art Museum

Enquanto escrevo este texto, estou na cidade de Saint Louis, estado do Missouri, nos Estados Unidos, onde realizo um período de doutorado sanduíche<sup>6</sup> na Faculdade de Educação da Universidade do Missouri – St. Louis (University of Missouri – St. Louis), sob a supervisão da professora Dra. Míriam Jorge. Dentre as experiências aqui vividas e que devo compartilhar nesta tese-diálogo, destaco minha visita ao museu de arte da cidade – Saint Louis Art Museum, em que me deparei com as duas obras acima, ambas de grandes dimensões (cerca de 2,4 metros de altura). A primeira, do artista holandês Daniel Mytens I e datada de 1633, retrata a majestade real Charles I da Inglaterra, conforme descrito na legenda oficial da obra. Ainda, segundo a legenda, o artista teria capturado “a gama de texturas maravilhosamente, desde a renda elaborada da gola e o brilho acetinado das mangas, até a mesa de

<sup>6</sup> Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com bolsa do Projeto CAPES/Print (UFMG).

veludo verde com franja dourada. O braço direito do rei, apoiado em seu quadril e empurrado para a frente, sugere um governante assertivo<sup>7</sup>. A segunda imagem, ao lado direito da página, traz a obra que leva o mesmo título, porém foi criada pelo artista norte-americano Kehinde Wiley em 2018, na ocasião de sua visita à cidade de Saint Louis. Diferentemente dos detalhes minuciosamente ostentados na primeira obra, o artista tece um cenário floral vibrante que se movimenta na frente e ao redor de Ashley Cooper, cidadã local que posou para a pintura. Como descreve a legenda oficial, o artista usa o retrato para “apontar ausências e apagamentos de indivíduos negros na história da arte europeia e americana. Em suas pinturas, Wiley substitui figuras brancas retratadas em obras de arte históricas por imagens de afro-americanos contemporâneos, africanos e pessoas da diáspora africana”<sup>8</sup>. Cabe aqui destacar também que, na obra em questão, o artista escolhe uma mulher para ocupar a posição de triunfo e imponência enaltecida na figura do rei da pintura anterior. No site oficial do artista, Kehinde Wiley declara que o seu trabalho busca “chamar a atenção para um presente muito real, vivido, para pessoas muitas vezes ignoradas, pessoas que são reduzidas a caricaturas bidimensionais”<sup>9</sup>.

A experiência de contemplar as duas obras, lado a lado, em tamanho real, é bastante impactante. A obra de 2018 questiona, interpela, desafia, confronta e, principalmente, desestabiliza e interrompe a obra de 1633. E, ao fazê-lo, ela desestabiliza e interrompe uma narrativa histórica, aquela em que o lugar dos sujeitos/corpos negros era o não-lugar. Ao interromper a narrativa única naturalizada na obra anterior, Wiley não apaga o passado. Ele justapõe passado e presente, revelando a relação complexa e conflituosa que os conecta e os constitui mutuamente. Wiley desnaturaliza a suposta pureza que se tenta estabelecer na pintura de 1633, denuncia a violência encoberta por essa pureza aparente e, por meio da beleza de seus traços e cores vibrantes, interrompe a própria ideia de pureza e homogeneidade, construindo novos sentidos que inauguram um espaço de diálogo que antes não era possível devido ao apagamento dos sujeitos/corpos negros produzido pela história dominante e reproduzido pela arte ao longo dos séculos.

Para refletir sobre o movimento de interrupção da homogeneidade e da pureza, recorro a Derrida (1966), que refuta a centralização e a totalização de sentidos que

---

<sup>7</sup> Acesso à legenda oficial: <https://www.slam.org/collection/objects/8329/>

<sup>8</sup> Acesso à legenda oficial: <https://www.slam.org/collection/objects/62989/>

<sup>9</sup> Acesso à página oficial do artista: <https://kehindewiley.com/>

pretende fixar determinada estrutura. O filósofo apresenta a ideia de centro como origem fixa balizadora de uma estrutura. Esse centro, segundo Derrida, impede a transformação da estrutura (ou de seus elementos), ou seja, inibe o próprio movimento de estruturalidade, numa permanente tentativa de estabilizar (e homogeneizar) a estrutura. Contudo, o filósofo adverte que o centro não é um lugar natural, mas uma referência privilegiada normatizadora capaz de cristalizar sentidos. Assim, se o centro não é um lugar natural, mas uma função e, portanto, uma força ideológica, ele é uma pressuposição, e não uma substância. Isso significa que é possível desestabilizar o centro e, portanto, a própria ideia de homogeneidade.

Pensando a homogeneidade como força ideológica centralizadora (ou como o próprio centro), podemos pensá-la, também, como forma de fragmentação e controle da heterogeneidade, o que pode ser observado, por exemplo, no projeto de modernidade consolidado ao longo dos séculos ao altíssimo custo da desumanização das vidas daqueles que não correspondiam/correspondem à homogeneidade naturalizada pela narrativa hegemônica – como denuncia o trabalho do artista Kehinde Wiley.

A produção de um centro dominante relega às margens aqueles que não são reconhecidos pelo centro, até como mecanismo de manutenção do próprio centro. Essa separação entre centro e margens fabrica binarismos que colocam em oposição sentidos que, embora se constituam mutuamente em heterogeneidade, passam a ser vistos como elementos homogêneos e isolados, como é o caso da noção de gênero, que coloca os sentidos de masculino e feminino em oposição. Se olharmos para o gênero a partir do prisma da heterogeneidade, percebemos que somos constituídos por características femininas e masculinas que transcendem o gênero biológico. No entanto, a lógica binária da homogeneidade exclui e silencia a existência e as experiências não reconhecidas como fixas – como centro. Dessa forma, as experiências que não cabem no reducionismo da homogeneidade são preteridas, estigmatizadas e relegadas à margem, como acontece com a comunidade LGBTQIA+<sup>10</sup>, alvo de opressões diversas, principalmente no contexto brasileiro em que vivemos, nos últimos anos, a assustadora escalada do autoritarismo e do conservadorismo que produzem violência e homofobia, racismo, xenofobia, misoginia etc (FERRAZ; MIQUELON, 2022).

---

<sup>10</sup> Sigla para Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e outras possibilidades de gênero e sexualidade que diferem do padrão cis heteronormativo.

Assim é que as oposições binárias podem ser reproduzidas indefinidamente quando não as percebemos como forças ideológicas engendradas para marginalizar e controlar a heterogeneidade: homem x mulher; certo x errado; culto x ignorante; sujeito x objeto etc. A fim de interromper a fixidez (produzida) dos sentidos, Derrida (1966) propõe o jogo das diferenças, que provoca o descentramento do processo de significação e coloca a estrutura em suspeição através do próprio movimento de estruturalidade que a constitui. É o que faz o artista Kehinde Wiley em sua obra, mostrando que o centro (história da arte europeia e americana) é um lugar que foi produzido, é uma força ideológica que apagou os sujeitos, corpos e narrativas negras/os. Assim ele coloca a própria história em parênteses, ele suspende, ele interrompe a narrativa dominante fazendo uso dos mesmos recursos que serviram para forjá-la (a arte, a pintura, o retrato). Dessa forma, Wiley usa o próprio movimento estruturante para desestabilizar a estrutura, conforme o exercício proposto por Derrida (1966) e que busco aqui vivenciar por meio da autocrítica como alternativa ontoepistêmica, exercitando a pesquisa acadêmica como meio de deslocar/descentrar a ela própria, bem como interrompendo minhas interpretações naturalizadas como meio de deslocar/descentrar a mim mesma.

Assim, quero enfatizar que esta tese-diálogo se alicerça na ideia de heterogeneidade como ponto de partida para desnaturalizar os processos de entendimento (e as forças centralizadoras) que balizam as minhas interpretações e as (me) conduzem à homogeneidade e à pretensão de universalidade, impedindo-me de engajar em uma racionalidade não-binária que possibilitaria o diálogo porque não exclui, não reduz e não tenta marginalizar a diferença.

É importante destacar, ainda, que a noção de ponto de partida que defendo aqui não representa uma origem ou centro fixo, mas justamente a interrupção contínua e persistente do centro, a fim de tecer sentidos na complexidade, ou seja, a partir do paradigma da heterogeneidade situada. Refiro-me a uma heterogeneidade situada pois, como abordado anteriormente, nossa visão de mundo e nossos saberes são contextuais, já que somos sujeitos coletivos constituídos por discursos, ideologias e saberes culturais contextuais que nos antecedem (e com os quais nos relacionamos).

Logo, defender a heterogeneidade como ponto de partida significa, aqui, reconhecer que a heterogeneidade nos antecede e nos constitui, como antes sustentou Menezes de Souza (2011; 2020), mesmo que se encontre fragmentada pela homogeneidade; e, ainda, defender a heterogeneidade situada significa reconhecer

que existem múltiplas heterogeneidades contextuais e que elas não são igualmente aceitas, e por isso mesmo tendem a ser fragmentadas e marginalizadas por meio de inúmeras formas de violência e exclusão. Por essa razão, mesmo que eu assumo o paradigma da heterogeneidade como ponto de partida, preciso evidenciar onde se situa essa heterogeneidade.

Mas, antes de avançarmos, uma pausa: ao interromper a produção da homogeneidade a partir do paradigma da heterogeneidade situada, eu não estaria buscando anular a homogeneidade? Não seria esse, também, um movimento homogeneizante e excludente? Para refletir sobre essas perguntas, precisamos nos aprofundar no diálogo.

### **Heterogeneidade e homogeneidade**

Como defendi há pouco, somos sujeitos coletivos constituídos por discursos, ideologias e saberes culturais contextuais. Isso significa que existimos em comunidades, ou seja, pertencemos a grupos sociais diversos e, por estarmos neles inseridos, alguns traços comuns tendem a se conservar mais ou menos estáveis dentro desses grupos, o que equivale a dizer que a homogeneidade se faz presente nas interações e relações que estabelecemos nesses grupos. Contudo, como fazemos parte de grupos diversos, somos constituídos por influências variadas (heterogeneidade). Ao mesmo tempo, se cada um desses grupos é formado por sujeitos/corpos/saberes/experiências que transitam em múltiplas comunidades/grupos, podemos dizer que a homogeneidade presente nesses grupos não é uma homogeneidade fixa; ela está sempre em mutação, em movimento, de acordo com as heterogeneidades que dela participam e a (re)constroem. Isso nos permite dizer que há heterogeneidade na homogeneidade e há homogeneidade na heterogeneidade. É a própria heterogeneidade respondendo à questão e desmontando a oposição binária que a lógica cartesiana positivista nos leva a instaurar.

Eu poderia me dar por satisfeita com a argumentação acima se não soubesse que, como diz o ditado popular, “na prática, a teoria é outra”. As relações não ocorrem num vácuo social e são constantemente balizadas pelo poder: afinal, quem pode

definir qual é a homogeneidade e a heterogeneidade válidas em cada grupo social? E, ainda, que grupos sociais têm sua homogeneidade e heterogeneidade validadas?

Assim, não posso adotar um paradigma pautado na heterogeneidade situada se, juntamente, não interromper os mecanismos de fragmentação, controle e assimilação dessa heterogeneidade. Como afirma Menezes de Souza (2020), a homogeneidade é produto de um pulso de poder. Creio que preciso, antes de tudo, reconhecer que não produzo conhecimento a partir de um espaço neutro, mas de um *locus* de enunciação privilegiado – a pesquisa acadêmico-científica. Esse espaço privilegiado, orientado pela lógica da modernidade que opera na produção de universalismos, tende a, a partir do centro que produz e do qual é produto, contribuir para a hierarquização do conhecimento, relegando às margens os conhecimentos emergentes de outros espaços. Em vista disso, ao mesmo tempo em que busco identificar-interrogar-interromper o *habitus* interpretativo dominante que tende a naturalizar a fragmentação do processo de construção de conhecimento (e do próprio conhecimento), busco também evocar a heterogeneidade como meio para fazê-lo.

Nesse sentido, evocar a heterogeneidade significa complexificar o processo interpretativo, desafiando/deslocando oposições binárias que resultariam na homogeneização que busco interromper. Como afirma Ortega et. al. (2019, p. 63, grifos meus), é preciso “uma narrativa que questione as dicotomias tradicionais (i.e. sujeito/objeto, dentro/fora, eu/outro) de tal forma que ser um *eu* (...) equivalha a ser um *eu* complexo em formação, entrelaçado com o(s) mundo(s) e outros *eus*”. Evocar a heterogeneidade significa, portanto, reconhecer que meu *locus* de enunciação é, de fato, privilegiado, mas não é homogêneo, não é fixo – pois que participo de grupos variados e trago experiências diversas, muitas vezes conflitantes, que às vezes me colocam em lugar de privilégio (centro), noutras, de exclusão (margens). Logo, há em mim o centro e há em mim as margens. Ou, pensando de forma complexa (heterogeneidade): há margens no centro e há centro nas margens. O que me cabe indagar é: centro e margens coexistem em diálogo?

Como vimos mais cedo, o centro é uma força ideológica homogeneizante que sustenta o seu privilégio por meio da subjugação das margens. Assim, o centro busca silenciar as margens a fim de prevalecer como centro. O centro é a própria tentativa de manter-se na posição de poder, de privilégio. Por conseguinte, o centro tende a repelir o diálogo com as margens, pois as vê como ameaça ao seu privilégio. Assim, a comunicação entre centro e margens está frequentemente submetida à lógica

binária sujeito x objeto, em que é o próprio centro a ditar os termos do diálogo, partindo da premissa de universalidade que considera uma única perspectiva como válida – a do próprio centro – e produzindo o consenso como ilusão de entendimento mútuo que, no fim das contas, silencia as perspectivas outras tornadas marginais.

Diante dessa conjuntura, preciso manter-me consciente de que, embora eu reconheça a heterogeneidade que sou (em que centro e margens se constituem mutuamente), não é a heterogeneidade que orienta a forma com que construo sentidos no/do mundo, pois o centro que há em mim tende a silenciar as minhas margens, seguindo uma lógica de separabilidade, abstração e homogeneização que me leva a refutar a própria heterogeneidade – não somente no outro com quem interajo no diálogo (e cuja heterogeneidade difere de mim), mas também em relação à heterogeneidade que me constitui.

Frente a um cenário tão complexo, preciso, continuamente e persistentemente, me perguntar: quando é que sou centro e quando sou margem? Se, de um lado, o centro é minha tentativa de garantir segurança, conforto, poder, privilégio, do outro lado minhas margens suprimidas pelo centro representam a possibilidade de deslocamento, troca, expansão, diálogo, coexistência. Como, então, interromper essa oposição binária e promover pontos de contato que possibilitem a mutualidade entre centro e margens, a fim de que coexistam em heterogeneidade?

Preciso enfatizar que, quando falo de pontos de contato, não me refiro à espaços de produção de convergência, e sim de diálogo, aqui compreendido como forma de exprimir e exercitar a autocrítica, em um movimento estruturante que recusa a própria estrutura (DERRIDA, 1966), ou seja, um exercício de interrupção do consenso e da fixidez em defesa da multiplicidade de sentidos e da manutenção do dissenso. Como defende Rancière (2009), o dissenso é capaz de resgatar a alternância das coordenadas do mundo compartilhado, para esboçar uma nova topografia do possível.

Identificar meus centros e minhas margens passa a ser o compromisso principal dessa autocrítica autoetnográfica, como meio de desnaturalizar e interromper meus processos de entendimento gestados no isolamento do centro, já que o centro, sozinho, não me permite o contato necessário à transformação. Assim, esta tese-diálogo deve se comprometer com o exercício vivo e corporificado de interromper a fragmentação dos meus processos interpretativos (e da minha própria existência),



bem como de reconhecer e ouvir minhas margens, possibilitando o diálogo que se materializa na heterogeneidade.

Devo admitir que, mesmo exercitando a autocrítica, não deixarei de ser centro, e não serei capaz de entender outras margens que não as minhas, já que elas são resultado de experiências situadas distintas e complexas. Mas esse exercício dialógico promove um ponto de contato que me possibilita ouvir, reconhecer, aprender com e agir em colaboração e em defesa de outras margens, naturalizando a heterogeneidade em sua complexidade e interrompendo, assim, a lógica de separabilidade que limita minhas (nossas?) interpretações e relações com a diferença (em mim e no outro).

Antes de prosseguir na identificação de meus centros e minhas margens, creio que seja válido problematizar mais uma questão acerca da heterogeneidade (a complexidade não tem fim – e não pretendo reduzi-la): ao defender a heterogeneidade como paradigma de não-separabilidade, não estaria caindo na presunção de que a separabilidade não existe e, assim, produzindo a ilusão de discursos como “somos todos iguais em nossas diferenças”, o que ameaçaria apagar questões graves como racismo e LGBTQIA+ fobia, por exemplo?

Algo que precisa estar bem nítido aqui, e que reitero como forma de alerta à minha própria consciência, é que a defesa da heterogeneidade como alternativa ontoepistêmica é, justamente, um exercício de interrupção de discursos como esse, agudamente naturalizados pela lógica hegemônica e que revelam “uma forte tendência a nos isentarmos de responsabilidade na produção e na perpetuação das desigualdades e no silenciamento das diferenças” (FONSECA, 2020, p. 9). Esta tese-diálogo destina seus esforços a identificar-interrogar-interromper as ideologias de convergência que alimentam o desejo de consenso e entendimento mútuo e assim produzem injustiças, exclusão, violência, silenciamento. O comprometimento com a heterogeneidade visa reconhecer (e não apagar) a complexidade, a diferença, o dissenso, a fim de interromper minha cumplicidade com as formas de homogeneização dos saberes (e dos seres). É, pois, justamente porque a separabilidade existe, que busco desnaturalizá-la.

No sentido de desestabilizar meus processos interpretativos e interromper a (re)produção de injustiças, é que considero o meu lócus de enunciação como próprio objeto e sujeito de pesquisa, como raiz dos problemas e como ponto de partida para criar alternativas de intervenção e transformação (não busco soluções – creio ser este

um ideal contaminado pelas ideologias de convergência) por meio de um paradigma da heterogeneidade situada. Desse modo, posso suspender a oposição binária sujeito x objeto que implica a fixidez e a estabilidade a fim de entender a complexidade desse lócus de enunciação que pode, inclusive, colocar-se às margens do próprio conhecimento centralizante que produz, ainda que inconscientemente. Empenho-me, portanto, no exercício de relacionar esse lócus de enunciação complexo a algumas questões que percebo interpelarem minha própria atuação como professora/educadora e pesquisadora, e como sujeito das minhas práticas sociais, por meio das quais construo relações (muitas vezes desiguais) com a diferença (no outro e em mim mesma).

Ao promover pontos de contato entre centro e margens (em mim), reconheço a experiência como caminho para a construção de conhecimento científico reconhecidamente heterogêneo e situado, o que perturba a fixidez da própria ciência e amplia o diálogo entre centro e margens, possibilitando a coexistência de sentidos divergentes como algo a ser naturalizado.

Ademais, entendo que a experiência me aproxima de e me responsabiliza pelo conhecimento que construo, o que intensifica a minha implicação na interrupção e na transformação das relações desiguais. Como defendem Mattos e Caetano (2018, p. 241), é “por meio da reflexão sobre suas experiências vividas que os indivíduos as compreendem, transformando seu sentido original e, nesse processo, transformando-se também”.

Esticando a conversa: reserve um momento para refletir sobre suas experiências de vida. Consegue identificar se elas lhe situam em um lugar de privilégio (centro) ou de exclusão (margens)? Quando você se percebe como centro e/ou como margem?

## A autocrítica autoetnográfica

*Every increment of consciousness, every step forward is a travesía, a crossing. I am again an alien in new territory. And again, and again. But if I escape conscious awareness, escape "knowing", I won't be moving. Knowledge makes me more aware, it makes me more conscious. "Knowing" is painful because after "it" happens I can't stay in the same place and be comfortable. I am no longer the same person I was before.<sup>11</sup>*

*Gloria Anzaldúa, Borderlands/La frontera: the new mestiza.*

Como mencionei antes, estou escrevendo este texto enquanto realizo um período de doutorado sanduíche nos Estados Unidos, o que, sem dúvida alguma, é uma experiência de grande privilégio. Embora eu esteja neste momento situada em um país que ocupa posição central na engrenagem global, creio que seja interessante refletir sobre como centro e margem são posições contextuais e complexas e como podemos experimentar deslocamentos e descentramentos enquanto transitamos nesses territórios.

Estou vivendo na cidade de Saint Louis, estado do Missouri, na região centro-oeste do país. Devido à sua posição geográfica, e por ser cortado pelos rios Mississippi e Missouri, o estado tornou-se um importante polo de transportes desde o início do século XIX. Missouri foi um estado escravagista, ainda que dividido entre grupos pró-escravatura e pró-abolicionismo (divisão que viria a fecundar a Guerra de Secessão, ou Guerra Civil Americana)<sup>12</sup>. Levando em conta o fato de que há pouco mais de meio século o país ainda estava apartado pelas leis de segregação racial, as tensões raciais ainda existem latentes na sociedade estadunidense, ou pelo menos, ao que pude perceber, na cidade de Saint Louis, onde me encontro hoje. Resido em uma região central da cidade, na qual a circulação de pessoas negras e brancas é também atravessada por um vasto número de imigrantes de diferentes nacionalidades e etnias, já que a cidade hospeda várias grandes universidades que recebem milhares de alunos estrangeiros todos os anos. No entanto, mesmo com toda a diversidade local, percebo um número maior de pessoas negras nos espaços que pude frequentar até o presente momento, percepção que me levou a refletir sobre os espaços em que

---

<sup>11</sup> Optei por não traduzir a citação, por entender que as línguas utilizadas também ajudam a construir sentidos na mensagem.

<sup>12</sup> A esse respeito, recomendo a leitura da Tese de Doutorado de Parron (2015), que apresenta uma perspectiva integrada da política de escravidão nos Estados Unidos e no Brasil.

circulo no Brasil: por que só aqui percebi um número maior de pessoas negras, se negras e negros são maioria no Brasil? Isso significa que pessoas negras e brancas não costumam dividir os mesmos espaços, o que me leva a pensar a questão da segregação racial por outra perspectiva, uma perspectiva velada.

Outro dia, tomando um café na companhia da professora que orienta o meu trabalho no exterior, ofereci o seguinte relato: nunca havia me sentido tão branca como me sinto aqui em Saint Louis. Estava compartilhando sobre a experiência de penetrar alguns espaços e ter observado certa resistência de pessoas negras em interagir comigo, por mais que eu me aproximasse com educação e gentileza. E, ao perceber tal resistência, eu automaticamente me sentia culpada. Eu imediatamente compreendia o que minha presença branca representava ali, mesmo que eu não me identificasse como racista ou como opressora. O centro (e o racismo) está em mim, está na minha pele branca, haja o que houver. No entanto, o que identifiquei como elemento novo nessa experiência foi o fato de me perceber racializada pelo olhar do outro. Creio ter sido essa a primeira vez que me senti, de alguma maneira, empurrada para a margem por uma perspectiva racial. E não pense que eu não me fiz a pergunta: mas você precisou ir até os Estados Unidos para perceber seu privilégio branco? É claro que já havia refletido sobre isso inúmeras vezes e, sim, eu tenho consciência de que sou privilegiada também e principalmente pela cor da pele. Mas dizê-lo é bem diferente de experimentá-lo pelo olhar do outro a me confrontar. O que eu quero evidenciar com esse relato é que, ao movimento de autocrítica em curso, mais interessa deslocar o meu entendimento de branquitude a partir do olhar da negritude, para que se possibilite o diálogo como aqui venho buscando materializar, como forma de preservar o dissenso e de refutar a homogeneização de saberes e experiências.

Assim, minha autocrítica autoetnográfica, que teve como principal fator desencadeador os traumas da pandemia no Brasil, veio a expandir seus sentidos e suas possibilidades por meio da minha experiência deslocada de branquitude nos Estados Unidos. Foi como um gatilho: a experiência de me sentir racializada e, de certa forma, empurrada para a margem, promoveu em mim um ponto de contato entre centro e margens que fez emergir outras experiências marginais que eu mantinha silenciadas há anos, décadas, e que, embora me incomodasse mantê-las suprimidas por tanto tempo, eu não vislumbrava possibilidades e nem sabia como resgatá-las, trazê-las à tona, ao diálogo, como, por exemplo, já pude partilhar aqui um pouco da

minha experiência musical, bem como pretendo abordar a questão da minha sexualidade.

Era muito difícil, para mim, reconhecer essas experiências marginais, porque me mantinha agarrada à narrativa dominante, ao centro, à ilusão de estabilidade que oferece o conforto (relativo) da aceitação e do pertencimento, enquanto encobre uma legião de emoções, opressões, traumas, frustrações, enfim. Ser empurrada/deslocada para as minhas margens promoveu em mim um encontro interior com a heterogeneidade que me constitui. E agora sinto que preciso dialogar com essas margens para descentrar os sentidos que eu vinha construindo a partir do isolamento do centro, reduzindo as minhas experiências e reduzindo a mim mesma a uma versão universalizante e fragmentada de mim e, conseqüentemente, dos outros com quem construo sentidos nas relações sociais e nas minhas práticas (sociais, educacionais, de pesquisa) cotidianas.

Como meio de promover um ponto de contato entre centro e margens, recorro à práxis decolonial proposta por Menezes de Souza e Duboc (2021), descrita como estratégia de *marcar o não-marcado*. Segundo os autores, a estratégia permite desvelar a localidade do conhecimento então naturalizado como universal, suspendendo ou colocando entre parênteses os saberes dominantes (o centro) e revelando outros saberes reprimidos (margens). Menezes de Souza e Duboc (2021) reforçam que não se trata apenas de dar visibilidade à margem, mas evidenciar “a interconexão e a relacionalidade, ou constituição mútua, que vincula os centros hegemônicos às suas periferias” (p. 896). Por isso é que, ao refletir sobre branquitude, eu preciso levar em conta o que ela representa para os sujeitos/corpos negros. Como declara hooks (2019, p. 261), as pessoas negras, “independentemente do seu status de classe ou inclinação política, convivem com a possibilidade de serem aterrorizadas pela branquitude”.

Nesse sentido, ao marcar o meu lócus de enunciação, eu não somente revelo os meus privilégios e as ideologias de convergência que operam na manutenção desses privilégios, como também me permito reconhecer as experiências por eles marginalizadas, colocando em contato narrativas conflitantes que interrompem a produção de consenso e comprovam que construir sentidos pela perspectiva da heterogeneidade é possível na medida em que nela prevalece o dissenso, ou seja, contanto que ela não esteja submetida à fragmentação que, fatalmente, volta a produzir e naturalizar a homogeneidade centralizadora.

Sabendo que não posso me esquivar completamente do centro que me constitui, recorro ainda ao jogo proposto por Derrida (1966) como movimento estruturante que recusa a estrutura fixa. É por meio desse movimento de deslocamento e descentramento, e de marcar o não-marcado, que concretizo esta tese-diálogo como autocrítica autoetnográfica tecida na heterogeneidade.

Gostaria de enfatizar que a autocrítica autoetnográfica não é uma autoetnografia crítica; antes disso, é um exercício de autocrítica que se expressa de forma autoetnográfica, mas que não está necessariamente comprometido e/ou submetido a modelos metodológicos específicos, por mais flexíveis que eles possam se mostrar. Eu poderia ter evitado essa ambiguidade excluindo o adjetivo “autoetnográfica”; no entanto, me interessa deslocar, descentrar, desnaturalizar e complexificar sentidos, mostrando como as estruturas (e também as metodologias) podem ser desafiadas pelo movimento da práxis que, afinal, as atribui sentidos contextualizados.

Porque não defendo princípios metodológicos fixos, não farei uma descrição detalhada da autoetnografia ou de qualquer metodologia em especial. Ao mesmo tempo, reconheço as contribuições da autoetnografia para o deslocamento aqui realizado, bem como destaco a vasta contribuição das pesquisas autoetnográficas através/a partir das quais pude traçar a minha própria caminhada (FADINI, 2020; MERLO, 2022; MULIK, 2021; ONO, 2017; PARDO, 2018). Assim, apresentarei alguns argumentos que creio serem relevantes à autocrítica autoetnográfica com a qual me comprometo neste trabalho.

De cunho qualitativo e interpretativo, esta pesquisa autocrítica se expressa de forma autoetnográfica na direção em que considera as experiências pessoais como “meio de compreender as relações de reciprocidade entre indivíduo e cultura, comunidades e mundos sociais” (JONES; ADAMS; ELLIS, 2013, p. 26), reconhecendo as contingências do processo de construção do conhecimento (muitas vezes desconsideradas pela pesquisa científica positivista).

Do mesmo modo, a autocrítica autoetnográfica reconhece que as construções sociais de raça, classe, gênero, sexualidades (entre outras) impactam as nossas pesquisas, bem como as nossas formas de fazer pesquisa e as formas com que vemos e interpretamos as questões sobre as quais pesquisamos. Nesse sentido, minha autocrítica se conecta à autoetnografia quando se situa e se posiciona diante do que “não podemos mais fazer, ser ou tolerar como pesquisadores” (JONES;

ADAMS; ELLIS, 2013, p. 31). Para os autores, os pesquisadores não podem continuar se escondendo atrás de ideologias positivistas para se esquivarem de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e sobre as violências que elas produzem. Eles afirmam que a autoetnografia quebra o silêncio característico da pesquisa tradicional, possibilitando que as experiências pessoais se tornem veículo de crítica social (e de autocrítica, acrescento).

Minha autocrítica é autoetnográfica também em seu caráter autobiográfico expresso na escrita que privilegia as experiências pessoais sem suprimir suas subjetividades, incertezas, sentimentos e emoções. Na visão de Adams, Ellis e Jones (2017), a autoetnografia “humaniza a pesquisa, concentrando-se na vida como ‘vívida’ em suas complexidades” (p. 8, grifos no original).

Nesse sentido, conectando a argumentação teórica à complexidade da experiência, destaco que a autocrítica autoetnográfica é, para mim, mais que uma alternativa autocrítica de pesquisa; é uma possibilidade de resgate de mim mesma, um emergir de minhas heterogeneidades há tanto tempo sufocadas pela minha versão oficial, a mais profissional, a mais conveniente (para quem?). A autocrítica autoetnográfica me permite um exercício de escrita corporificada, uma racionalidade afetiva/emotiva que traz de volta a melodia e a poesia com as quais eu havia deixado de dialogar há muitos anos. A autocrítica autoetnográfica, para mim, é um exercício comprometido com a ética, compreendida como preservação da alteridade (FONSECA, 2018; MERLO; FONSECA, 2020). É, portanto, um exercício comprometido com minhas experiências, principalmente no que diz respeito à experiência de ler-se lendo que nesse texto se desdobra.

Porém, dadas as conexões entre a autocrítica autoetnográfica e a própria autoetnografia, faz-se necessário problematizar: seria esse um exercício centrado no individualismo, na liberdade individual (como se já não bastassem os reforços liberais da lógica que orienta as instituições modernas e sobre a qual a ciência tem grande influência)? Seria essa mais uma forma de priorizar o individualismo em detrimento da coletividade?

Há que se ouvir e ecoar as críticas, sempre. A crítica, aliás, deve ser o meu fio condutor. Principalmente a autocrítica, neste caso. No entanto, há que se pensar na motivação, no propósito desse olhar para si da autocrítica autoetnográfica. Sempre existirá o risco de apagamento da coletividade e das problemáticas sociais quando opto por construir sentidos a partir das minhas vivências pessoais. Mas, esperemos

um minuto, vamos suspender nossas conclusões sempre tão apressadas e assertivas acerca do que nos rodeia. Supondo que eu tirasse de foco as minhas vivências e abordasse a educação linguística e a formação de professores de línguas tendo como ponto nevrálgico a injustiça social ou as relações de poder desiguais. Não seria a minha análise, da mesma maneira, pautada pelas minhas experiências, pela minha visão contingente de (in)justiça social e pelo lugar que ocupo nessas relações de poder? Ainda que minha escrita fosse impessoal e que meu texto soasse imparcial, creio que estaria apenas ocultando minha presença no estudo e na argumentação defendida. Tudo em prol da universalização de um conhecimento (situado) produzido a partir de uma posição de privilégio.

Ora, se existe privilégio, que ele seja exposto. Somente com o exercício de marcar o que antes não era marcado será possível revelar a localidade e a contingência do conhecimento produzido (e as injustiças que ele produz). Assim, repito: há que se pensar na motivação, no propósito desse olhar para si da autocrítica autoetnográfica. Creio que seja possível (e necessário) fazer da experiência um veículo de crítica social, uma alternativa para o enfraquecimento dos universalismos tão reforçados pela ciência moderna e por muitas de nossas pesquisas acadêmicas.

Eu tenho consciência de que estou enredada na trama dos universalismos, e é justamente por isso que esse exercício de autocrítica autoetnográfica é tão importante e necessário. Não defendo que essa seja a solução contra os universalismos (essa seria uma ideia universalizante), pois a validação de minha heterogeneidade situada não garante a validação de outras heterogeneidades que podem também conduzir a alternativas possíveis. Sempre haverá o risco de apagamento, como reforcei há pouco. Contudo, quando inicio minha análise consciente de que estou partindo de uma perspectiva situada, corporificada, marcada, creio ter maiores chances de identificar-interrogar-interromper minha cumplicidade com a (re)produção de universalismos (que afetam a coletividade).

Vejo, ainda, outro argumento em defesa da pessoalidade (autocrítica) na pesquisa acadêmica. O engajamento, a implicação, a responsabilidade. Creio que a impessoalidade do discurso científico tradicional, muitas vezes, nos distancia de perceber nossa própria participação na (re)produção das injustiças que tentamos combater. Desenvolvemos teses, metodologias, pedagogias que visam a resolução de problemas que tangem o coletivo, mas, repetidas vezes, adentramos o contexto de pesquisa como detentores de um conhecimento supostamente capaz de solucionar



problemas que não nos afetam diretamente (MERLO; FONSECA, 2020) sem perceber que, não raro, estamos mais envolvidos na causa do problema que em sua interrupção.

Vamos lá, preciso reforçar, não quero com isso dizer que a autocrítica autoetnográfica seja o único caminho capaz de suscitar nossa implicação nas problemáticas que buscamos interromper. Defendo apenas que ela seja um dos caminhos possíveis, e espero que ela possa me (nos) ajudar a encontrar outros caminhos que me (nos) possibilitem, cada vez mais, ultrapassar as visões ainda embaçadas que temos do que nos separa uns dos outros enquanto sujeitos/corpos marcados por diferentes formas de violência, exclusão, privilégio, conhecimento, ignorância etc.

Finalmente, proponho que nos questionemos: não seria a própria racionalidade moderna e liberal que nos atravessa a nos dizer que falar de si implica em excluir o outro? Não seria ela a nos impor uma visão binária das relações (individual x coletivo; eu x outro)?

O exercício de autocrítica com o qual me comprometo neste trabalho se alicerça sobre o paradigma da heterogeneidade situada. E, por essa ótica, podemos pensar que há individualidade na coletividade e há coletividade na individualidade. Como já conversamos antes, os indivíduos são sujeitos coletivos constituídos pelos discursos, ideologias e saberes culturais que os antecedem e com os quais se relacionam ou, ainda, nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 293), “nossas opiniões pessoais têm história nas comunidades às quais pertencemos”. Preciso, então, me certificar de que individualidade e coletividade coexistem em diálogo.

Logo, entendo que focalizar as experiências que emergem da heterogeneidade situada que sou não implica (necessariamente) na exclusão de outras heterogeneidades com as quais interajo e me transformo no diálogo (sob a ótica da heterogeneidade situada). De outro modo, entendo que essa seja uma forma de dar evidência aos múltiplos discursos que compõem essa heterogeneidade e, assim, identificar e problematizar as construções sociais que a permeiam. Tais construções e discursos são, muitas vezes, divergentes, e nos ajudam a compreender o imbricamento e a complexidade das forças que operam sobre o lócus de enunciação do indivíduo. Tal perspectiva abre espaço para uma discussão a respeito das forças sociais, ideológicas, políticas, bem como das forças emocionais que atuam em conflito e diálogo, mostrando que não se pode reduzir o indivíduo à sua individualidade. Assim,

o diálogo começa no próprio sujeito dialógico e se expande para as suas relações, o que me leva a enxergar o diálogo em sua complexidade: o diálogo com o diferente (o outro) e com as diferenças (em mim mesma), em um processo contínuo e persistente de deslocamento, (re)constituição e transformação mútua.

### Crítica e autocrítica



Imagem 3 – Robert Hay Drummond, D. D.  
Archbishop of York and Chancellor of the  
Order of the Garter, 1764  
Fonte: Saint Louis Art Museum

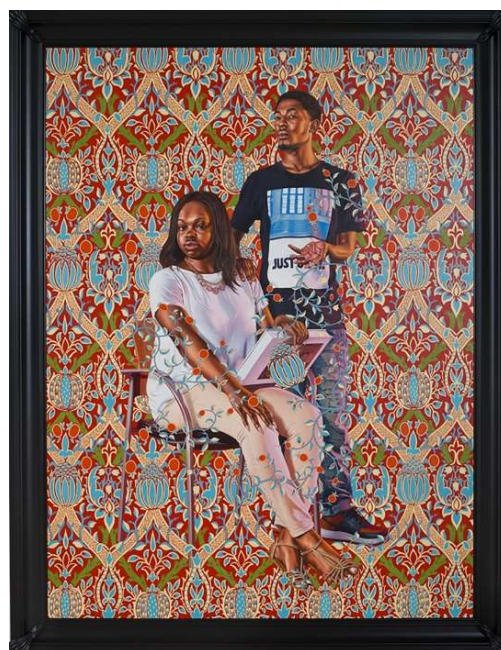


Imagem 4 - Robert Hay Drummond, D. D.  
Archbishop of York and Chancellor of the  
Order of the Garter, 2018  
Fonte: Saint Louis Art Museum

Tendo a crítica e a autocrítica como fios condutores desta tese-diálogo, entendo ser pertinente dedicar alguns instantes a manifestar como eu estou entendendo esses conceitos na construção de minhas interpretações.

Podemos pensar o exercício crítico a partir das duas obras acima, sendo a segunda, novamente, um deslocamento produzido pelo artista norte-americano Kehinde Wiley. A primeira obra exhibe uma figura do alto clero da igreja católica, um homem enfaticamente branco, trajado em sua nobreza enquanto, conforme descreve a legenda oficial da pintura<sup>13</sup>, “descansa a mão esquerda em uma bolsa

<sup>13</sup> Acesso à legenda oficial: <https://www.slam.org/collection/objects/33151/>

especialmente elaborada, simbolizando a distribuição de esmolas aos pobres”. Aqui vejo a arte servir de ferramenta na construção da narrativa hegemônica. A imagem de pureza e benevolência que busca fortalecer a figura da igreja (me refiro à instituição moderna, e não à religiosidade) como promotora da caridade oculta a imagem invertida da cumplicidade da igreja na produção de várias formas de violência e exclusão que acabam, de alguma maneira, justificando o papel da igreja na promoção de caridade dentro de uma lógica de produção de desigualdades. Segundo a própria legenda do retrato, o arcebispo faz parte de uma ordem fundada no século XIV que estaria a serviço do rei, como mostra a insígnia em seu ombro direito.

A obra de Kehinde Wiley, em contrapartida, revela os corpos dos sujeitos a quem se poderia supor que as esmolas do arcebispo se destinariam (no ano de produção da primeira obra a escravidão era prática comum na Inglaterra, de onde procede a pintura). Quem ocupa o lugar do arcebispo (homem branco) é uma mulher negra e, em vez de uma bolsa de esmolas, ela aparenta segurar um livro. E, embora o homem negro que está de pé tenha a mão esquerda estendida, seu olhar não parece suplicar por esmolas. Percebo um olhar questionador, de suspeição, que confronta, interpela. Um olhar que manifesta estar ciente do que foi ocultado no retrato anterior. Essa é apenas uma interpretação possível.

Sugiro que apuremos o olhar crítico: as vestimentas da nobreza do alto clero são interrompidas, no segundo retrato, pelas roupas cotidianas dos sujeitos/corpos negros, porém, essas seguem baseadas em ideais ocidentais de moda e estilo. Se olharmos mais atentamente (talvez o tamanho da imagem no documento não permita<sup>14</sup>), a camisa do homem negro traz a frase “Just do it”, bastante conhecida mundialmente como slogan da marca global Nike. Isso revela que a narrativa dominante continua presente, de alguma maneira, na segunda obra, por mais que os atores tenham sido alterados. Interrompido o poder da igreja, prevalece o poder do capital. E, por esse prisma, podemos voltar ao olhar inquisitivo dos sujeitos/corpos negros, e perguntar: o que/quem eles estão a confrontar? O arcebispo? O autor do primeiro retrato? A igreja? O racismo? A branquitude? O capitalismo? A mim e a você, que os olhamos nos olhos?<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Para acessar esta e outras obras do projeto Saint Louis, do artista Kehinde Wiley: <https://kehindewiley.com/works/saint-louis/>

<sup>15</sup> Convido você a dialogar com minhas interpretações, a respondê-las, expandi-las e contestá-las, já que, dadas as diferenças de nossas heterogeneidades situadas, o exercício crítico que busco empreender não precisa convergir com o exercício crítico de quem comigo interage no diálogo.

A partir dessas interpretações iniciais (e situadas), percebo que a crítica presente na obra de Wiley não se limita a uma crítica da tradição. O artista de fato interpela a hegemonia e a narrativa dominante, bem como a própria história da arte europeia. Mas entendo que ele vai além: ao mostrar que os sujeitos de sua obra permanecem atados ao modelo ocidental (e à narrativa dominante), ele faz uma crítica da própria realidade, e se reconhece como reproduzidor dessa realidade, ou seja, ele reconhece que a sua arte está também constituída pelo modelo dominante que ele busca interromper. Dessa forma, ele polui, desloca, desnaturaliza os mecanismos de produção que constroem a narrativa da obra anterior, bem como da sua própria obra.

Segundo Rancière (2009), no texto *The misadventures of critical thought*<sup>16</sup>, a interpretação crítica do sistema foi cooptada pelo próprio sistema. Relacionando esse pensamento à obra de Kehinde Wiley, podemos inferir que, se a crítica do artista se limitasse a desvelar os apagamentos produzidos pela tradição (história da arte europeia), sua obra estaria confinada às mesmas condições de produção dessa tradição, ou seja, seria uma mera inversão (e reprodução) da práxis dominante.

No entanto, ao situar sua obra em termos da heterogeneidade conflitante que a atravessa, o artista utiliza a engrenagem em curso (arte) enquanto a interrompe, a desloca e a desnaturaliza. Dessa forma, ele realiza o movimento proposto por Derrida (1966), colocando a estrutura em suspeição por meio do próprio movimento de estruturalidade que a constitui. Esse movimento permite a interrupção dos sentidos naturalizados, para que se possibilitem outras significações em que se esboce uma nova topografia do possível (RANCIÈRE, 2009).

Essa é a visão de crítica que impulsiona minhas interpretações nesta tese-diálogo. Um exercício que, como defendem Duboc (2018), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2013), envolve o deslocamento de sentidos, “com vistas à compreensão de nosso próprio percurso interpretativo” (DUBOC, 2018, p. 16), ou, como propõe Menezes de Souza (2011, p. 296), o exercício de “ler se lendo”.

Nesse sentido, entendo que a autocrítica seja o primeiro passo em direção à crítica. É a autocrítica que me possibilita desnaturalizar meus processos de entendimento e identificar meus privilégios e apagamentos, meu centro e minhas margens, a fim de compreender a heterogeneidade que sou e, ao mesmo tempo, ser capaz de perceber como a minha heterogeneidade situada impacta outras

---

<sup>16</sup> As desventuras do pensamento crítico.

heterogeneidades. A partir desse exercício de autocrítica, comprometo-me ao diálogo com o diferente (o outro) e com as diferenças (em mim), e passo a colaborar na preservação e manutenção do dissenso. Dessa forma, creio poder assumir um posicionamento mais prestadio às questões que me desafiam como professora/educadora, como pesquisadora e como sujeito social.

Essa visão de autocrítica, a meu ver, nos possibilita compreender nossas limitações e ignorâncias, sem necessariamente buscar superá-las. Como reforça Menezes de Souza (2019a), a não compreensão faz parte da compreensão.

Sousa Santos (1997) elabora sobre a incompletude mútua dos saberes culturais, sendo eles uma constelação de sentidos locais que representam diferentes universos de sentidos naturalizados. Para que o diálogo seja possível, é preciso enfraquecer, rebaixar essas premissas culturais naturalizadas, transformando-as em argumentos. Essa ideia é concorde com a estratégia de marcar o não-marcado (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), que desestabiliza nossas certezas e as premissas que tomamos como universais, revelando a relação de incompletude e interdependência que conecta os saberes dominantes (centro) àqueles por eles marginalizados (margens).

Reconhecer a relação de incompletude mútua e de interdependência dos saberes e dos seres em suas heterogeneidades situadas corresponde a preservar a coexistência na divergência, no dissenso. É interromper o desejo de totalização que reduz e homogeneiza e, conseqüentemente, produz desigualdade e injustiça.

Assim, a fim de identificar-interrogar-interromper as interpretações naturalizadas que (re)produzem convergência e homogeneidade é que me dedico ao exercício contínuo e persistente de marcar o não-marcado ao longo desta tese-diálogo. Para tanto, preciso exercitar o movimento que Menezes de Souza (2019a) chama de *trazer o corpo de volta*, que equivale a dar evidência ao lócus de enunciação em sua complexidade, sublinhando o que raramente se consegue enxergar no discurso acadêmico: o corpo. Falar a partir de um lócus, um lugar, “significa que você está falando de um corpo localizado no espaço e no tempo. Quando um corpo está localizado no espaço e no tempo, esse corpo tem memória, tem experiência, esse corpo foi exposto à história e aos vários conflitos da história” (MENEZES DE SOUZA, 2019a, p. 10).

Tendo a crítica e a autocrítica como fios condutores, busco, portanto, acionar minhas experiências, minhas memórias, emoções, a fim de me posicionar a partir de

uma heterogeneidade situada e, por meio do deslocamento e do enfraquecimento das minhas certezas, promover um diálogo que não se baseie em uma relação de dominação, ou seja, que não carregue a expectativa de consonância, mas que esteja comprometido com a manutenção e continuidade da divergência, do dissenso (e do próprio diálogo). Com a palavra, o corpo.

## Heterogeneidade em mim

*“Costumamos dizer que a coisa mais difícil que há é o conhecimento de si próprio. Pensamos nos conhecer, mas não nos conhecemos. Nos conhecemos muito pouco. Podemos revelar a nós mesmos todos os dias. Por isso dizem, no meu país, que quando se vê uma pessoa, nessa pessoa há a pessoa da pessoa. E nós encontramos essas outras pessoas que nos enriquecem, que nos revelam a nós mesmos no encontro com os outros. E dizemos: Se você vir o outro, não tenha medo de olhá-lo nos olhos. Então você compreenderá que o que os aproxima é muito maior do que o que os separa. Toda exclusão, toda rejeição, é fruto do desconhecimento do outro”.*

Sotigui Kouyaté, *Um griot no Brasil*<sup>17</sup>

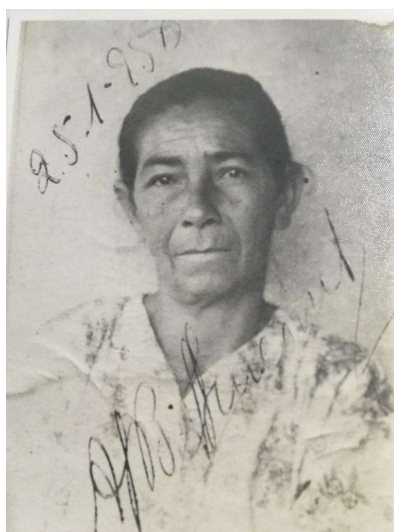


Imagem 5 – Maria

Fonte: arquivo pessoal

A imagem acima é a única que conheço da minha avó paterna, Maria. Infelizmente, não tive a oportunidade de conhecê-la. Ela morreu muito antes do meu nascimento, aos 43 anos de idade (aproximadamente), segundo recorda meu pai. E,

---

<sup>17</sup> Documentário disponível no Youtube. Link de acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te\\_3pjl&t=15s](https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pjl&t=15s)

embora eu não tenha muita informação sobre a vida dela, sei que viveu uma história de muita luta. De família pobre, de periferia, casou-se muito cedo e criou oito filhos ao lado de um marido alcoólatra, num cenário de muita escassez. Meu pai, o mais jovem dos filhos, precisou sair de casa aos dez anos de idade para viver em uma “casa de família”<sup>18</sup>, o que o roubou do convívio familiar ainda na infância. A história de meu pai também é de muita luta, muitas privações, mas hoje sua narrativa de vida é um prato cheio para aqueles que escolhem defender a meritocracia, a despeito das violências que ela esconde. Meu pai, apesar de todas as formas de opressão e exclusão sofridas, manteve-se obstinado no propósito de transformar a própria realidade e, após casar-se jovem e ter dois filhos (meus dois irmãos), decidiu fazer jornada dupla para voltar a estudar e, com muito sacrifício, conseguiu terminar a educação básica e ingressar no ensino superior, formando-se em Direito e tornando-se, anos mais tarde, um estimado advogado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, no interior do estado do Espírito Santo, cidade na qual eu posteriormente viria a nascer, já num outro momento em que as condições financeiras não eram mais tão ruins para nossa família, graças à luta empreendida por meu pai e minha mãe, que não mediram esforços para que os filhos tivessem as oportunidades que eles não tiveram. E eu não estou compartilhando isso para tentar ocultar meus privilégios. Ao contrário, eu reconheço que fui a mais privilegiada dos filhos. Nasci 13 anos depois do meu irmão mais novo, e em condições bem melhores. Se meus irmãos fizeram toda a educação básica na escola pública, por exemplo, eu estudei somente em escolas particulares, ainda que isso tenha custado um enorme esforço financeiro dos meus pais, recordo-me bem. De qualquer forma, esse foi um dos (muitos) privilégios a que tive acesso.

Volto à imagem de Maria, minha avó. Tudo que sinto por ela vem dessa imagem. Amor, respeito, compaixão... sinto compaixão porque vejo dor em seu semblante. Minha avó não era branca. Eu sou branca. Mas, não, eu não estou tentando aqui resgatar minha mestiçagem para me esquivar da responsabilidade da branquitude diante do racismo e das desigualdades por ele causadas. Ao contrário, quando me reconheço branca, diante da imagem de uma avó não-branca, estou buscando reforçar que raça não é um conceito biológico, mas uma construção cultural, social e ideológica (QUIJANO, 2002, 2005).

---

<sup>18</sup> Há algumas décadas, era comum que famílias mais abastadas levassem crianças pobres para morar em suas casas, para que realizassem serviços domésticos e ajudassem no cuidado e criação dos filhos. Muitas vezes, esse trabalho era realizado sem qualquer remuneração.

Ainda a respeito de minha construção familiar, meu avô paterno (bem como o avô materno) era filho de portugueses, o que explica meu sobrenome: Oliveira Fonseca. Esse foi o lado da história que prevaleceu, o único lado que chegou até mim. O outro lado foi apagado. Nem mesmo meu pai e minha mãe receberam o sobrenome materno. Por isso, fiz questão de trazer essa foto de minha avó, como uma forma de trazer o corpo de volta e interromper a narrativa dominante que me impediu de conhecer as outras narrativas de família. A esse respeito, Nascimento (2021) destaca a ausência de sobrenomes africanos no Brasil como evidência do apagamento da existência negra. Nesse sentido, trazer o corpo de volta permite “recompor a necessidade de agir politicamente com o corpo contra as narrativas racistas que nos aprisionam” (NASCIMENTO, 2021, p. 67).

Assim, a partir da história de minha própria família e dos privilégios e apagamentos que ela acumula, posso buscar compreender minha implicação na atual estrutura racista, refutando o lugar estático de vítima ou algoz para me movimentar como sujeito/corpo implicado às injustiças e ao compromisso de identificá-las, interrogá-las e interrompê-las. Segundo Rothberg (2019), estamos implicados em eventos que, a princípio, parecem residir além da nossa agência individual. E, ainda que não estejamos diretamente envolvidos na origem da opressão, nossas ações e/ou omissões podem ajudar a produzi-la ou reproduzi-la (ROTHBERG, 2019). O autor defende, portanto, que a implicação “consiste precisamente naquelas formas desconcertantes de pertencimento a um contexto de injustiça que não pode ser compreendido imediatamente ou diretamente porque parece envolver distâncias espaciais, temporais ou sociais” (ROTHBERG, 2019, p. 8). Assim, Rothberg descreve o sujeito implicado como situado em sua complexa relação com as estruturas e histórias de poder. O autor alerta que não se trata de uma posição fixa de poder ou privilégio, mas uma categoria analítica que nos permite identificar a produção simultaneamente histórica e contemporânea do cenário de violência. Rothberg define o presente como “o resultado de processos históricos que criaram o mundo em que vivemos” (ROTHBERG, 2019, p. 9). Para o autor, passado e presente estão intrincados, e a implicação “emerge da intrusão contínua, desigual e desestabilizadora de passados irrevogáveis em um presente não redimido” (ROTHBERG, 2019, p. 9).

Percebo, então, a partir desse resumido histórico familiar, que a heterogeneidade que me constitui está atravessada por conflitos passados que me levaram a uma posição de privilégio no presente, enquanto, ao mesmo tempo,



provocaram apagamentos que me impediram de acessar tais conflitos e me fizeram acreditar no consenso, na homogeneidade, e numa versão fragmentada de mim mesma. Trazer de volta o corpo em sua complexidade me permite promover o ponto de contato entre meu centro e minhas margens, bem como entre passado e presente, onde se situa a implicação e a possibilidade de diálogo com as diferenças conflitantes que constituem a mim e àqueles com quem interajo no diálogo.

Logo, percebendo o efeito da produção da homogeneidade e do consenso sobre as nossas vidas e sobre os nossos corpos, é que compreendo a importância de refletir sobre o impacto das minhas construções de saber sobre os outros saberes que diferem dos meus e, da mesma forma, compreendo a urgência em identificar-interrogar-interromper minha cumplicidade na (re)produção de injustiças que reduzem e fragmentam as heterogeneidades.

O movimento de trazer o corpo de volta implica em interromper a pressuposição de universalidade da lógica moderna que produz oposições binárias que separam corpo e mente, racionalidade e emoção<sup>19</sup> (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), fragmentando nossas experiências e os sentidos que construímos a partir delas. Aliás, é justamente essa separação que produz a ilusão de objetividade, neutralidade e universalidade do conhecimento científico e do discurso acadêmico. hooks (2013) faz uma crítica à academia que privilegia a mente objetiva enquanto exclui as experiências que poderiam ampliar a compreensão do material acadêmico, conectando as vivências do (vir a) saber e do (vir a) ser.

É a separabilidade entre razão e emoção que nos leva a acreditar que, quando acionamos a emoção, a razão automaticamente deixa de operar (ou vice-versa). Não aprendemos que ambas se constituem mutuamente em uma relação de incompletude e interdependência e que, mesmo em conflito, elas podem trabalhar juntas.

O exercício de trazer o corpo de volta nesta tese-diálogo se concretiza sob o paradigma da heterogeneidade situada, reivindicando e preservando a complexidade corpo-mente-espírito, em que a racionalidade participa da construção das interpretações juntamente com a subjetividade das emoções e dos sentimentos que legitimam minhas (nossas) experiências corporificadas, sem excluir, ainda, a espiritualidade que me (nos) habita. Anzaldúa (1987) afirma que somos levados a ignorar, esquecer, apagar a presença do espírito em nós mesmos. A autora diz que a

---

<sup>19</sup> Sobre a presença da emoção na pesquisa acadêmica, recomendo a leitura da tese de Thalita Rezende (2020), que debate sobre emoções de professores como fonte de resistência política e social.

racionalidade ocidental (e branca) a levou a interpretar sua espiritualidade como mera superstição, atrofiando seus sentidos. Ela diz, ainda, que a narrativa ocidental, ao produzir a separação sujeito e objeto, transformou sujeitos em objetos e, ao se distanciar deles, distanciou-se também de suas formas de racionalidade e significação.

A crítica de hooks (2013) ao objetivismo acadêmico também se dirige a essa cisão que afasta o intelectual da complexidade corpo-mente-espírito. A autora afirma que o ambiente acadêmico pouco favorece o bem-estar espiritual, e ainda concorre para a naturalização da ideia de que “a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico” (hooks, 2013, p. 29). Diversas pesquisas têm abordado a questão do sofrimento emocional na academia contemporânea (cf. ANTUNES, 2019; ZOTESSO, 2021), e compartilho minha própria experiência de sofrimento ao longo do desenvolvimento deste trabalho, principalmente após o cenário de pandemia de Covid-19, que agravou em mim o quadro de ansiedade já latente. Ainda que a professora orientadora desta pesquisa tenha sido muito paciente e compreensiva ao longo de todo o processo até aqui (e a ela devo minha gratidão por isso), a cobrança interior (e institucional) acerca do produtivismo acadêmico, bem como o perfeccionismo imposto pela racionalidade positivista e a solidão que resulta dessa lógica de separabilidade e fragmentação fizeram com que eu identificasse a urgência de fazer desta pesquisa uma forma de interromper essa engrenagem, buscando desnaturalizar meus processos de significação cristalizados na lógica dominante a fim de possibilitar outras formas de construção de sentido menos aprisionadoras e limitantes.

Compreendo que, para aqueles mais arraigados ao conservadorismo, a intromissão da complexidade corpo-mente-espírito represente uma ameaça à eficácia do trabalho acadêmico-científico. Mas creio já ter deixado bastante óbvio que este trabalho se destina a desnaturalizar e interromper os processos de construção de conhecimento nos quais a eficácia, muitas vezes, é uma eficácia produzida, uma eficácia que sustenta sua produtividade em uma única perspectiva que constantemente tem sua localidade ocultada para estabelecer-se como verdade, como conhecimento universal. Eu, por outro lado, entendo que essa ideia de produtividade não somente provoca sofrimento emocional, mas também opera na manutenção de um modelo de academia (e de pesquisa, de educação, de formação de professores) opressor e homogeneizante que padroniza e limita as nossas práticas.

hooks (2013) ainda destaca que, para que possamos utilizar as experiências como forma de ampliar a compreensão do material acadêmico, é preciso que os próprios professores estejam dispostos a se abrir e a compartilhar suas narrativas e experiências pessoais, fazendo-se “presentes em mente, corpo e espírito” (hooks, 2013, p. 36).

Assim, ainda que eu me reconheça como produto e reprodutora da racionalidade moderna ocidental, branca, positivista, liberal e, por isso mesmo, tenha pouco a ofertar dos saberes do espírito, reconheço a complexidade corpo-mente-espírito como forma de interromper a fragmentação das experiências a partir das quais construo minhas interpretações e, impulsionando um movimento de encontro e diálogo com a complexidade que me constitui, levar para as minhas práticas o diálogo comprometido com a manutenção das diferenças e do dissenso. Busco, portanto, reconhecer o ser (e os seres) em sua heterogeneidade (situada).

Nesse sentido, destaco que as músicas e as pinturas (ou qualquer outra expressão artística) partilhadas ao longo do diálogo não são acionadas como mero recurso para sustentar determinada racionalidade, mas sim como meio de expressão de sentidos (e emoções) mais comprometidos à complexidade corpo-mente-espírito, interrompendo o pensamento como dissociado da experiência (e das emoções).

Finalmente, gostaria de sinalizar que meu lócus de enunciação, em razão de sua complexidade e heterogeneidade, e por ser ele próprio sujeito e objeto desta pesquisa autocrítica, não pode ser descrito em um parágrafo ou em uma seção isolada no texto. Diferentemente, procuro fazer uma genealogia desse lócus, reconhecendo que falo a partir de uma heterogeneidade situada em determinados saberes, culturas, classe social, gênero, sexualidade, raça etc. Assim, como já vem se esboçando até aqui, o lócus será marcado ao longo de toda a tese-diálogo, seja como lócus de enunciação, seja como lócus de escuta (COTRIM, 2022; MERLO, 2022), num exercício contínuo e persistente de ler-se lendo, buscando pontos de contato que coloquem centro e margens em diálogo, relacionando esse lócus complexo e incompleto à algumas questões que percebo interpelarem minha própria atuação como professora/educadora, pesquisadora, e como sujeito (complexo) das minhas práticas sociais.

Essas questões, também complexas em sua constituição, não existem isoladamente e devem se entrelaçar na heterogeneidade do diálogo em curso. Considerando todo o diálogo estabelecido até aqui, conversaremos, a partir de agora,

mais detidamente, acerca dos seguintes temas (e de outros que, porventura, se desdobrem a partir desses): A colonialidade e o desejo hegemônico; Decolonialidade e heterogeneidade; Língua-linguagem e heterogeneidade; O diálogo na heterogeneidade; Branquitude e racismo (Branquitude é racismo?); Heterogeneidade e justiça ontológica.

Ao entrelaçar as questões acima, defendo a abordagem de Ortega et. al. (2019), que se propõe a escutar várias tradições e descobrir como essas tradições podem se desafiar mutuamente, dialogando, confrontando, informando e aprendendo umas com as outras. Esse exercício contribui para a criação de pontos de contato entre centro e margens, entendendo que o objetivo final não é de tentar apagar o centro. Como já vimos, há centro nas margens e há margens no centro. Não pretendo, portanto, acumular críticas à academia, à branquitude, ou a outras localidades em que me reconheço como centro, reproduzindo as mesmas oposições binárias que busco interromper. O objetivo é desnaturalizar essas posições de privilégio, deslocando/descentrando minhas interpretações para criar alternativas menos excludentes e mais dialógicas de construção de sentidos, em que se preservem a heterogeneidade e o dissenso.

Devido à tessitura complexa do diálogo em curso, prefiro não chamar de capítulos os temas sobre os quais a interlocução se estabelece a partir de agora. Eles se entrelaçam na medida em que se interpelam mutuamente. O uso de títulos para introduzir cada tema não se destina a categorizá-los ou hierarquizá-los; essa escolha apenas traduz minha necessidade cognitiva confessa – e produzida, devo destacar – de ordenar o caos.

Busco, na medida das minhas limitações e possibilidades, engajar-me a uma escrita performativa comprometida com a heterogeneidade e a complexidade do ser e do saber, reconhecendo as experiências marcadamente situadas como meio de deslocar e interromper o modelo ontoepistêmico da comunicação acadêmico-científica que, como argumenta Adami (2022), se ergue sobre uma relação de dependência/exploração velada dessas experiências por ele marginalizadas e silenciadas. Assim, busco em minha escrita corporificada, dialogar com outras ontoepistemologias, outras formas de expressão e comunicação que me possibilitem transitar por dimensões que a racionalidade positivista e cartesiana não me permitiria – corpo, mente, espírito, emoção – sem me desprender do exercício de autocrítica a

me interpelar. Logo, busco não somente dizer o não-dito, mas, ainda, dizê-lo da maneira que não se deveria dizer. Minha escrita constitui-se, assim, como ato político.

Sugiro que avancemos no diálogo e no exercício de deslocamento e descentramento de interpretações naturalizadas, a fim de possibilitar e, ainda, de naturalizar outras interpretações mais permeáveis à heterogeneidade.

Mas eu não me acho perdido  
No fundo da noite partiu minha voz  
Já é hora do corpo vencer a manhã  
Outro dia já vem e a vida se cansa na esquina  
Fugindo, fugindo pra outro lugar, pra outro lugar.

Milton Nascimento, Clube da Esquina

## A colonialidade e o desejo hegemônico

*What matters is not economics, or politics, or history, but knowledge. Better yet, what matters is history, politics, economics, race, gender, sexuality, but it is above all the knowledge that is intertwined in all these praxical spheres that entangles us to the point of making us believe that it is not knowledge that matters but really history, economy, politics, etc.*

Walter Mignolo, *The Conceptual Triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality*



Imagem 6 – Madame Valmont, 1841

Fonte: Saint Louis Art Museum



Imagem 7 – Madame Valmont, aka Yvonne Osei, 2018

Fonte: Saint Louis Art Museum

Certa vez, um admirado professor me disse que eu escrevia muito bem e que, por essa razão, eu precisava ter cuidado. Afinal, o que significa “escrever bem” pela perspectiva acadêmico-científica? Se escrevo bem, sou hábil em fragmentar o conhecimento, em apagar as marcas da minha localidade e em produzir sentidos a partir do pressuposto de universalidade. Aquele não foi um elogio, eu sei. O professor me alertava para a colonialidade das minhas práticas, por melhores que fossem as minhas intenções. Para exercitar a autocrítica e desnaturalizar os processos de entendimento que me constituem e me orientam, compreendi que precisaria, antes,

<sup>20</sup> Desta vez, convido você a protagonizar a construção de sentidos a partir das obras de arte acima. A primeira pertence ao artista francês Jean-François Millet, e a segunda, ao norte-americano Kehinde Wiley.

reconhecer a colonialidade que há em mim e, ainda, as maneiras com que ela baliza as relações entre saber e poder.

Como já mencionado anteriormente, a modernidade se sustenta por meio da produção e manutenção de narrativas hegemônicas universalizantes que suprimem outras narrativas (e outras modernidades) e separam a população do mundo em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos etc. Essa perspectiva binária de conhecimento, própria do eurocentrismo, impôs-se mundialmente no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo (QUIJANO, 2005). Amparada em um discurso de progresso e desenvolvimento, a racionalidade moderna conseguiu firmar-se a ponto de justificar toda a violência, exploração, extermínio, escravidão, estupro etc., a que foram submetidos os povos dominados pela Europa a partir do período colonial.

Como explica Quijano (2005, p. 118),

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

Essa dinâmica de dominação/exploração produziu uma divisão racial do trabalho que se ergueu em torno e em função do capital, legitimando várias formas de controle e exploração (do trabalho e dos povos dominados), dentre elas, a escravidão. O trabalho assalariado era privilégio dos brancos. Essa divisão racial da população e do trabalho, segundo Quijano (2005), se observa ainda hoje quando indígenas, negros e mestiços recebem remuneração inferior aos brancos pelo mesmo trabalho e, também, pelo fato de que as posições de poder são ocupadas, em grande parte, por pessoas brancas.

Ao impor o seu domínio colonial sobre as outras regiões do mundo, a Europa tornou-se o centro do mundo capitalista. Esse novo padrão de poder excedeu o controle das relações de trabalho. Como centro do mundo capitalista, “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121). Assim, a heterogeneidade das experiências, histórias, recursos e saberes culturais foi assimilada e articulada em uma só ordem,

em favor da manutenção da dominação, o que acarretou “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” (p. 121).

Por tudo o que debatemos até aqui, parece evidente que esse processo de homogeneização e controle das heterogeneidades não se encerrou com o fim do período colonial. A colonialidade, tal como tomada por Castro-Gómez (2012) em suas diferentes dimensões – colonialidade do poder (dimensão econômico-política), colonialidade do saber (dimensão epistêmica) e colonialidade do ser<sup>21</sup> (dimensão ontológica) – continua operando no atual mundo moderno/capitalista e, principalmente, por meio da racionalidade que controla e orienta os nossos processos de entendimento e as formas com que construímos conhecimento sobre/no/com o mundo, o que limita as nossas experiências e as relações que estabelecemos com o diferente (o outro) e com as diferenças (em nós mesmos).

Assim, como somos sujeitos sócio-historicamente constituídos, não estamos imunes à colonialidade; de outro modo, somos constantemente por ela atravessados (de diferentes formas e em maior ou menor intensidade) em nossa heterogeneidade situada, expressa nas contradições e nos conflitos que ora nos colocam em posição de colonizados, ora de colonizadores.

Construindo minhas interpretações a partir de um paradigma da heterogeneidade situada, escolho interromper o discurso da homogeneidade (produzida) que herdo da modernidade/colonialidade, para embrenhar-me na complexidade do meu lócus de enunciação. Recorro a Menezes de Souza (2011; 2020) para reforçar que, na heterogeneidade, não há separabilidade. Nesse sentido, não posso pensar o colonizado e o colonizador como duas entidades isoladas: o colonizado existe no colonizador e o colonizador existe no colonizado. Há margens no centro e há centro nas margens, não é mesmo?

Logo, diante do diferente (o outro) e/ou das diferenças (em si mesmo), o sujeito, refém e algoz dos processos sócio-históricos que o constituem e produzem injustiças, esforça-se para predominar, ocupar o centro e manter o diferente/as diferenças sob

---

<sup>21</sup> Quijano (2002; 2005) já havia antes elaborado sobre a colonialidade do poder, bem como Mignolo (2007) já havia pensado os conceitos de colonialidade do saber e do ser. Diversos intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade dialogam acerca desses conceitos, preservadas as divergências de suas posicionalidades.



seu controle, já que foi forjado por uma lógica binária que o coloca entre os papéis de vencido ou vencedor, de inferior ou superior. Desse modo, violentado em sua complexidade, o sujeito acaba transferindo (muitas vezes inconscientemente) a colonialidade da qual é produto para as suas práticas cotidianas, no intuito de garantir e naturalizar sua posição de aparente superioridade nas relações sociais. Esse impulso de poder e controle, que chamei de *desejo hegemônico* (FONSECA, 2018), acaba restringindo o sujeito à mesma lógica reducionista que tenta fragmentar e homogeneizar sua existência e suas experiências.

Retornando ao comentário do estimado professor acerca da minha “boa” escrita acadêmica, destaco que graças a ele pude enxergar o quanto eu apagava de mim mesma em meus processos de construção de conhecimento e, ainda, o quanto eu apagava de mim mesma no cotidiano das práticas sociais, na minha vida comum. E percebi como a colonialidade que há em mim opera não somente em oposição ao outro (o que já é motivo bastante para buscar interrompê-la), mas também em meu próprio desfavor.

Por isso é tão importante que eu compreenda a mim mesma pelo prisma da heterogeneidade. A homogeneidade não me apresenta alternativas de intervenção na realidade. Ela me confina em uma só versão de mim mesma. Se hoje ocupo uma posição de privilégio, sou reduzida a esse privilégio e não faço nada além de preservá-lo. Saber que o colonizador e o colonizado coexistem e se expressam em mim de forma instável e complexa faz com que eu me sinta mais encorajada a explorar as minhas múltiplas e heterogêneas dimensões, nas forças centralizadoras e descentralizadoras que me constituem, e assim fazer a minha autocrítica desse lugar contextualizado, a fim de interromper a minha cumplicidade com a colonialidade.

Logo, busco refletir: Em que dimensões consigo enxergar o colonizador em mim? Sou branca e desfruto do privilégio que a branquitude me confere, e isso independe do meu lócus epistêmico – minha existência é legitimada em qualquer espaço (os espaços também estão contaminados pela colonialidade), apenas pela cor da minha pele. Nesse sentido, em que medida minhas experiências se relacionam aos processos de exclusão e desumanização do outro com quem interajo no diálogo?

Da mesma forma, me pergunto: Em que dimensões consigo enxergar o colonizado em mim? Quando me posiciono em oposição à colonialidade. Quando penso e ajo a partir das margens. Nesse sentido, em que medida minhas experiências

contribuem para (ou dificultam) a identificação-interrogação-interrupção da colonialidade?

Esticando a conversa: proponho que busquemos expandir a reflexão a partir das perguntas acima. Convido-lhe a pensar: de que maneiras o desejo hegemônico se manifesta em suas práticas cotidianas, seja no contexto familiar, na comunidade em que vive, no ambiente de trabalho e, principalmente, como professor(a), educador(a), pesquisador(a)?

### **A decolonialidade e a heterogeneidade**

Há alguns anos, em uma das escolas em que trabalhei como professora/educadora de língua inglesa, fui uma vez abordada pelo diretor da instituição que, ao comentar sobre o bom trabalho que a equipe docente vinha desenvolvendo, aproveitou para me perguntar: “Aquele professor novo é *viado*?” Ao perceber o desagrado do meu semblante, ele se justificou: “Eu não tenho nada contra, mas é que professor de inglês geralmente é *viado*”. A forma com que respondi à pergunta e ao comentário, ambos depreciativos, nem vem ao caso, até porque eu não respondi da maneira que gostaria. Creio ter dito que não me interessava saber sobre a sexualidade do professor (embora eu soubesse que ele era heterossexual). Me interessa mais compartilhar aqui o impacto do que eu não disse naquele dia.

Eu sou lésbica. Esta é a primeira vez que manifesto essa dimensão da heterogeneidade que sou num texto acadêmico, e até no próprio ambiente acadêmico, ousou dizer. Acostumei-me a reservar essa dimensão de mim apenas para o ambiente seguro da minha casa e com as poucas pessoas com quem compartilho minha vida íntima. Eu sou lésbica. Preciso repetir. Durante muitos anos me esquivei desse rótulo, por entender que ele carregava a mesma lógica preconceituosa que levou o diretor da escola a chamar o professor de inglês de *viado*. Como enfatiza Louro (2001), a oposição heterossexualidade e homossexualidade parte da mesma lógica binária reguladora que considera a heterossexualidade como padrão ideal. E, a partir desse padrão (centro), eu me torno o desvio (margem), o diferente, o inferior.

Anzaldúa (1987) descreve a experiência de ser lésbica a partir do medo da rejeição e afirma que “a maioria de nós inconscientemente acredita que, se revelarmos esse aspecto inaceitável do eu, nossa mãe/cultura/raça nos rejeitará totalmente” (p. 20). Para fugir da rejeição, segundo a autora, “alguns de nós se conformam com os

valores da cultura, empurrando as partes inaceitáveis para as sombras” (p. 20). Creio ter vivenciado a fuga da rejeição durante muitos anos da minha vida. Embora hoje eu consiga me posicionar de cabeça erguida e venha buscando fazer isso, pouco a pouco, nos diferentes espaços em que circulo, posso dizer que pelo menos dez anos da minha vida (ou mais) foram de fuga, de sombras, de autonegação da minha existência em sua complexidade. Essa autonegação acarretou muito sofrimento, levando-me a um estado de reclusão emocional extremo que me impediu, durante muito tempo, de me relacionar espontaneamente em praticamente todos os contextos de convivência social, fosse em família, em comunidade, no trabalho etc. Creio que nem preciso dizer o quanto esse processo contribuiu para fragmentar e homogeneizar minha heterogeneidade corpo-mente-espírito e as minhas relações com o diferente (o outro) e com as diferenças (em mim).

Preciso destacar, todavia, que, em todo esse processo de reclusão interior, eu mesma, lá no fundo, não me sentia inferior, mas inferiorizada. Eu não me sentia menos digna de respeito por ser diferente, mas me sentia desrespeitada. De alguma maneira, eu sabia que minha autonegação resultava de uma negação anterior a mim imposta.

Desde a infância recebi, no seio familiar, uma educação espírita (também inserida no contexto da colonialidade, como estamos todos) que se edifica na complexidade de aspectos religiosos, científicos e filosóficos que não restringem a compreensão da sexualidade à mera oposição morfológica do corpo físico, mas que reconhecem que as qualidades energéticas dos espíritos se combinam em diferentes proporções em uma dada existência (encarnação) de um indivíduo, sem que se lhe apaguem as qualidades já desenvolvidas em suas prévias encarnações na complexidade das diferentes experiências biológicas (cf. KARDEC, 2013; LUIZ, 2000). Como conjunto de princípios, ideias e/ou fundamentos, o espiritismo irá focalizar questões de ética e responsabilidade em relação ao uso que fazemos dessas qualidades energéticas que se manifestam na sexualidade, mas este não é o foco do presente estudo. Quero apenas ressaltar a heterogeneidade manifesta nessa perspectiva mais abrangente da sexualidade que, infelizmente, não foi suficiente para que a minha complexidade fosse compreendida por minha família e por mim mesma durante um longo período. Mas eu nunca responsabilizei nenhum de nós por essa incompreensão. Creio ter sido um resultado derivado das nossas ignorâncias. E hoje eu percebo essas ignorâncias como tendo sido produzidas por uma racionalidade específica: “A ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo

constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade” (LOURO, 2001, p. 551).

Esse modo particular de conhecer a sexualidade tem sido recentemente acionado e reforçado por um movimento neoconservador e autoritário de ultradireita que, no Brasil, atingiu seu ápice em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência e que, para Ferraz e Miquelon (2022), segue alimentando um “desejo de homogeneidade, consenso, padronização, passividade, binarismos, polarizações e universalismos em diversas relações sociais” (p. 75). Segundo os autores, esse movimento trabalha na manutenção de um regime de verdade que decide o que (e quem) deve ser aceito, bem como o que (e quem) deve ser rejeitado e marginalizado.

Esse regime de verdade visa a perpetuar as mesmas interpretações reducionistas e excludentes que tanto me oprimiram ao longo da vida. Por haver hoje compreendido que essas interpretações resultam da mesma lógica moderna/colonial que produz todo tipo de desigualdades e injustiças, é que escolhi focalizar o meu lócus de enunciação em sua complexidade, partilhando minhas experiências de apagamento e de privilégio, a fim de desnaturalizar os processos de entendimento que orientam e balizam minhas experiências, impactando também minhas práticas sociais, acadêmicas, pedagógicas etc. Realizo esse exercício no intuito de incorporar a práxis decolonial performativa tal como propõem Menezes de Souza (2019a) e Menezes de Souza e Duboc (2021) por meio das estratégias de *trazer o corpo de volta* e *marcar o não-marcado*. Eu concordo com Ortega et. al. (2019), quando afirma ser profundamente problemático ter um compromisso teórico com uma determinada visão de mundo sem incorporá-la ou praticá-la.

Nesse sentido, busco comprometer-me à decolonialidade, menos preocupada em produzir metodologização e abstração teórica, e mais comprometida ao exercício de autocrítica a partir da genealogia do meu próprio lócus de enunciação e dos meus processos de entendimento, ambos vinculados a relações de poder situadas no espaço e no tempo. Essa visão *foucaultinana* (FOUCAULT, 1992) da genealogia como análise e reflexão ontológica permite que o lócus de enunciação seja investigado em sua heterogeneidade, interrompendo universalismos e interpretações reducionistas que se inclinam à colonialidade por meio da produção do consenso, da coerência, da estabilidade (homogeneidade).

Como reforça Quijano (2007, p. 115), é importante considerar que a estrutura das relações não é homogênea e estável, mas

(...) uma articulação de âmbitos e dimensões descontínuos, heterogêneos e conflituosos, os lugares e os papéis não necessariamente têm ou podem ter as mesmas localizações e relações em cada âmbito da existência social, ou em cada momento do respectivo espaço/tempo. Isso é, as pessoas podem ter, por exemplo, um lugar e um papel em relação ao controle do trabalho, e outro bem diferente e até mesmo oposto em relação ao controle do sexo ou da subjetividade, ou nas instituições de autoridade. E nem sempre os mesmos no curso do tempo.

Assim, é preciso ter em conta a heterogeneidade do lócus de enunciação que é complexo e pode hospedar privilégios e apagamentos em relações conflituosas e cambiantes. A partir da heterogeneidade, é possível identificar de que maneiras nossas interpretações estão implicadas às relações de poder desiguais e, ao compreender a posição que ocupamos nessas relações, podemos questioná-las e interrompê-las. Como arremata Quijano (2007, p. 116), “o poder está sempre em estado de conflito e em processo de distribuição e redistribuição”. Nesse contexto, esta tese-diálogo opera na direção de naturalizar o conflito a fim de possibilitar uma contínua e persistente redistribuição de poder nas relações.

A partir desse exercício autocrítico e dialógico, portanto, creio ser capaz de identificar meus centros e minhas margens e transpassar os muros (ideológicos, mentais, emocionais) que me fragmentam, possibilitando, assim, o retorno da heterogeneidade corpo-mente-espírito em sua complexidade, em oposição à centralização e à fragmentação cartesiana do ser que desumaniza, silencia, oprime e dificulta o diálogo entre heterogeneidades múltiplas e distintas.

Contudo, não posso me iludir: a interrupção da colonialidade em mim deve ser um exercício contínuo e persistente, ou seja, ele não se encerra e nem produz respostas definitivas. O retorno da heterogeneidade, de outro modo, consiste no constante deslocamento, tal como propõe o movimento derridiano, a fim de manter o diálogo vivo e preservar o dissenso. Não posso me esquecer de que a heterogeneidade implica a coexistência da homogeneidade. Ou seja, a heterogeneidade situada que sou também hospeda meu desejo de controle dessa heterogeneidade. Logo, a heterogeneidade existe nas forças centralizadoras e descentralizadoras que a compõem.

Peço desculpas pela insistência em reiterar algumas ideias acerca do paradigma da heterogeneidade situada. Sinto que preciso recuperar a complexidade do exercício aqui proposto, a todo momento, para evitar que o centro em mim (homogeneidade) continue me conduzindo à mesma lógica totalizante que busco

(ininterruptamente) interromper. Como ressalta Castro-Gómez (2012), a totalidade não existe senão como função, como dispositivo que deve ser analisado tendo em conta as singularidades históricas que o compõem. Logo, não devemos buscar exercer qualquer tipo de controle racional sobre o conjunto da vida social. O autor acrescenta que qualquer tentativa de encerrar o conflito (e neste caso, o diálogo) resulta em algum tipo de fascismo: “Não acredito, portanto, que o objetivo da política seja ‘resolver’ os conflitos sociais. Pelo contrário, parece-me que a impossibilidade de fechar os antagonismos e de compreender a multiplicidade de lutas seja o próprio princípio da política” (CASTRO-GÓMEZ, 2012, p. 224, grifos do autor).

Compreendo, assim, que partir da heterogeneidade (situada) significa defender a coexistência de múltiplas lógicas em conflito e diálogo permanentes. Significa, ainda, reconhecer que as múltiplas lógicas e as múltiplas lutas não existem em pé de igualdade.

Por conseguinte, preciso ter cuidado para que a contingência dos meus centros e das minhas margens (a heterogeneidade que sou) não produza o silenciamento/apagamento de outras heterogeneidades. É justamente por isso que me comprometo ao diálogo, consciente da incompletude e da interdependência das heterogeneidades situadas, me posicionando em defesa de uma conduta política do dissenso (cf. RANCIÈRE, 2009), em que a coexistência se faz possível no espaço/tempo presente.

Quando falo de raça e racismo pela perspectiva privilegiada da branquitude, por exemplo, devo ter consciência de que qualquer pensamento ou experiência que eu partilhe a esse respeito nunca será mais importante do que o pensamento ou a experiência de uma pessoa negra (ou indígena, ou mestiça), pois é sobre ela que pesa toda a violência do racismo. Dito isso, penso ser urgente que eu me esforce para refletir sobre o tema e sobre como minhas experiências (e minhas práticas) contribuem para a manutenção ou para a interrupção do racismo, pois é justamente meu lugar de privilégio branco que tende a (re)produzi-lo e naturalizá-lo. Mas, ao abordar o tema, entendo que devo fazê-lo a partir de um lócus de escuta que busca, antes da fala, reconhecer o que o outro reivindica e denuncia. É refutar o monólogo e comprometer-me ao diálogo que, segundo Alves (2021), “reverbera o humano que o outro nos torna por ser quem é e por existir”.

Comprometo-me, portanto, à práxis decolonial que Maldonado-Torres (2007) define como um convite ao diálogo, em que os conhecimentos são elaborados como

expressão da disponibilidade do sujeito para o diálogo e a troca, visando desnaturalizar e interromper o discurso monológico da modernidade/colonialidade. A decolonialidade, nos termos de Maldonado-Torres (2007, p. 261), busca “pensar criticamente a modernidade/colonialidade a partir de diferentes posições epistêmicas e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem diferentes dimensões da colonialidade do Ser”.

Isso não significa descartar a epistemologia dominante a partir da qual enuncio como pesquisadora, mas destituí-la de valor universal e deslocá-la de sua posição central de epistemologia única que produz não somente o *epistemicídio* (SOUSA SANTOS, 2013) de outros saberes e experiências cognitivas, mas também o que Carneiro (2005, p. 97) designa como “um processo persistente de produção da indigência cultural”, já que, para ela, “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (p. 97).

Por isso é que o convite ao diálogo aqui exercitado como práxis decolonial se destina a identificar-interrogar-interromper a colonialidade do poder, do saber e, principalmente, a colonialidade do ser, ou seja, a colonialidade em sua dimensão ontológica, que baliza os nossos modos de vida por meio da produção de hierarquias que regulam e reprimem as nossas experiências e, portanto, a nossa própria existência. Examinando mais especificamente as hierarquias de gênero e sexualidade, De Alba (2014) denomina tais hierarquias como molduras (*frames*) que são impostas aos corpos pelos discursos patriarcais capitalistas (modernos/coloniais). Caber na moldura é o caminho de fuga da culpa e da exclusão. Trazer o corpo de volta é também a estratégia proposta pela autora para tirar da moldura (*unframe*) os corpos transgressivos (que eu aqui tenho abordado pelo prisma da heterogeneidade e da complexidade corpo-mente-espírito) e interromper o controle sexista e heteronormativo das identidades.

Voltando ao comentário preconceituoso que ouvi na escola sobre a sexualidade do professor de inglês, confesso que, naquela ocasião, apenas assimilei a moldura que se impôs sobre mim, me dizendo quem eu deveria e quem eu não deveria ser naquele espaço. É claro que eu já havia experimentado outras situações semelhantes ao longo da vida, o que me remete, também, à minha trajetória musical, como compartilhei anteriormente no texto. Com o passar do tempo, caber na moldura vai se tornando um movimento instintivo, quase natural, aliás, naturalizado. Hoje, escolher

contar essas histórias e manifestar minha homossexualidade nesta tese-diálogo é meu movimento decolonial de retirar de mim a moldura que tolhia a heterogeneidade que sou, para que eu possa, enfim, e de fato, participar do diálogo pela preservação do dissenso.

## Língua-linguagem e heterogeneidade

*Você já imaginou se houvesse oportunidade pra cada mana poder contar sua realidade?*<sup>22</sup>

Anna Moura, Farpa.



Escolho abrir o tema língua-linguagem e heterogeneidade com uma apresentação de poesia falada – também conhecida como poesia *slam* – para evidenciar, de antemão, que a língua-linguagem será aqui abordada pela perspectiva da atitude diante da língua-linguagem, como propõe Menezes de Souza (2022). O *slam* (pode ser traduzido como batida, pancada), fenômeno nascido na década de 1980, em Chicago, nos Estados Unidos, chegou ao Brasil a partir da criação da ZAP (Zona Autônoma da Palavra), primeira competição de *slam* do país, idealizada por Roberta Estrela D’Alva, mulher negra, poetisa/*slammer*, apresentadora, atriz e MC<sup>23</sup>, em 2008.

O *slam* vem, ao longo dos anos, ganhando grande popularidade no Brasil, principalmente por constituir-se como espaço contra-hegemônico de expressão e performance de poetas e poetisas periféricos/as e marginalizados/as. Jesus e Souza (2020, p. 338) destacam que os *slams*

colhem e, ao mesmo tempo, semeiam os frutos de lutas organizadas, como os movimentos negro, feminista e LGBTQ, através de sujeitas e sujeitos que,

<sup>22</sup> Apresentação da brasileira Anna Moura no Campeonato Mundial de Poesia Falada (*World Poetry Slam Championship*) em Bruxelas, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CbklhmXA0JI>

<sup>23</sup> MC é um acrônimo de Mestre de Cerimônias. O/a MC pode ser um artista que atua no âmbito musical ou o apresentador de um determinado evento que não está necessariamente ligado a uma manifestação musical.



a partir de suas vozes e de seus corpos, produzem saberes que questionam os saberes hegemônicos estabelecidos (JESUS; SOUZA, 2020, p. 338).

Segundo as autoras, o *slam* promove um espaço de ativismo e construção coletiva em que as diversas formas de opressão podem ser questionadas a partir do compartilhamento de diferentes “leituras críticas de mundo e de disputa do imaginário” (JESUS; SOUZA, 2020, p. 335). Ele permite, ainda, segundo as autoras, o deslocamento dos processos de produção e circulação da poesia e da literatura, abalando concepções hegemônicas e elitistas “que durante tanto tempo determinaram o que é literatura e o que não é, quem pode ser escritor e quem não pode ser” (JESUS; SOUZA, 2020, p. 338).

A poesia e a performance de Anna Moura (acesso pelo código QR) me atravessam de forma conflituosa: como mulher branca de classe média, sinto-me interpelada em meu privilégio; como mulher lésbica e artista (dimensões em mim silenciadas), sinto-me movida ao grito de protesto. Não tenho como conhecer a dor do outro senão pela minha perspectiva situada. Mas minha contingência sempre existe e se constrói em relação a outras contingências, ou, como vimos em Sousa Santos (1997), numa relação de incompletudes mútuas. Somente acessando a heterogeneidade dos meus centros e das minhas margens (em coexistência) posso compreender como estou enredada às injustiças do mundo social – sejam as que me afetam ou as que não me afetam diretamente. Dialogar com outras dores me permite entender os momentos de fala e os momentos de escuta; as possibilidades de contribuição e de aprendizagem; as interpretações a desnaturalizar e a naturalizar.

Para pensar um diálogo entre dores, é preciso marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta. A partir das emoções conflitantes provocadas pela poesia e a performance de Anna Moura, resgato a complexidade corpo-mente-espírito que me ajuda a compreender o argumento de Jesus e Souza (2020, p. 347), para quem o *slam* surge, antes de tudo, “a partir de uma experiência de vida, de um corpo multimarcado – que vive, que sente, que interpreta o mundo”. Dessa forma, o *slam* me permite acessar a heterogeneidade que sou, possibilitando outras interpretações sobre mim mesma, interrompendo as ideologias de convergência que balizam e reprimem minhas experiências e meus processos de significação por meio dos quais interpreto o mundo.

Assim, o *slam*, enquanto linguagem de luta, de protesto, de resistência e de transformação pode operar não somente como veículo de crítica social, mas também

como poderosa via de autocrítica, deslocando e resituando o poder da língua-linguagem nos processos de descrever e moldar a realidade.

Partindo de uma visão *foucaultiana* na qual a língua-linguagem está permeada por relações de poder que produzem processos e sistemas de exclusão (FOUCAULT, 1996), penso ser essencial refletir sobre língua-linguagem com a finalidade de identificar-interrogar-interromper as formas naturalizadas de construir conhecimento que sustentam tais processos e sistemas excludentes.

Ao relacionar língua-linguagem e poder, recordo-me de uma frase pontual do professor e filósofo Lynn Mario Menezes de Souza, que resgato de uma de suas falas emitidas no contexto dos estudos em Linguística Aplicada: “a língua mata”.

Para refletir sobre essa afirmação, preciso compartilhar a notícia que me alcançou e me entristeceu profundamente na data de hoje, enquanto escrevia este texto. No Brasil, mais especificamente na cidade de Aracruz, no Espírito Santo, estado em que nasci e no qual atuo como professora/educadora, ocorreu um evento terrível: um adolescente de dezesseis anos, armado e trajado em roupas camufladas, invadiu duas escolas e abriu fogo contra professores e alunos, tirando a vida de quatro pessoas e deixando outras doze pessoas feridas<sup>24</sup> (algumas ainda em estado grave, na data em que relato essa tragédia). Segundo informações já apuradas, o adolescente trazia uma suástica no braço, símbolo que foi utilizado como representação do nazismo alemão. A arma usada no crime pertencia ao pai do jovem, identificado como policial militar e que já havia feito referências à teoria de Hitler em suas redes sociais. Enfim, não posso me precipitar a tirar conclusões sobre o nefasto crime, pois não conheço a complexidade das circunstâncias que levaram o adolescente a tão hediondo ato. Limitar-me-ei, assim, a refletir sobre o contexto em que o evento se insere.

Tal como alertam Duboc e Ferraz (2020), a escalada de ações políticas neoconservadoras fundadas no neoliberalismo, fundamentalismo e anticomunismo que vieram à tona nas eleições presidenciais de 2018 trouxeram “uma nova forma de colonialismo que busca reduzir ou mesmo apagar diferenças de todos os tipos” (DUBOC; FERRAZ, 2020, p. 2), nutrindo sentimentos de xenofobia, homofobia, racismo, sexismo e misoginia. O conservadorismo extremista do então presidente

---

<sup>24</sup> Para maiores informações sobre o ataque em Aracruz, ver: <https://www.agazeta.com.br/es/policia/ataques-em-aracruz-como-atirador-invadiu-escolas-matou-tres-e-fugiu-1122>

eleito legitimou um discurso de ódio que acirrou a agressividade e a violência contra aqueles que não couberam na imagem distorcida e formatada do “cidadão de bem”, na qual a heterogeneidade foi totalmente oprimida e suprimida. Para Santos Filho (2022), a figura do “cidadão de bem” ultrapassa uma estratégia discursivo-ideológica e implica em

uma divisão entre os “cidadãos plenos” – aqueles que possuiriam direito à vida, liberdade, propriedade e igualdade – e os “não-cidadãos” – que não seriam possuidores de tais direitos. Desse modo, os “bandidos” (enquanto não-cidadãos) seriam aqueles que merecem não só o abandono pelo Estado em seus direitos fundamentais, mas também a própria neutralização de suas vidas, sendo aplicado sobre eles o poder de “deixar e fazer morrer” (...). Dentro dessa lógica, o ideal do “cidadão de bem” age como um instrumento ideológico para separar e categorizar as vidas que podem continuar existindo e aquelas que devem ser exterminadas (SANTOS FILHO, 2022, s.n., grifos do autor).

Essa política de morte se fundamenta e se dissemina por meio do discurso, e por isso retomo a fala do Professor Lynn Mario: a língua mata.

Outra possível evidência da letalidade do discurso de ódio se pôde observar, lamentavelmente, no recente ataque terrorista ao Congresso Nacional, Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal ocorrido em Brasília pouco mais de um mês após o ataque às escolas no Espírito Santo, somando-se à trágica escalada da violência no Brasil. Mais de 1.500 pessoas (grupos organizados de “cidadãos de bem” que se recusaram a aceitar o resultado da última eleição presidencial decidida democraticamente) foram presas por crimes como: agressão física, danos ao patrimônio público da União, ao patrimônio cultural, furto, associação criminosa, tentativa de abolição violenta do Estado Democrático de Direito, tentativa de golpe de estado, dentre outros.<sup>25</sup>

Os episódios acima demonstram que as práticas discursivas são ideologicamente saturadas e produzem efeitos materiais sobre a realidade, o que reforça o caráter sócio-histórico da língua-linguagem. Assim, imbricada às relações de poder que orientam, regulam, homogeneízam ou mesmo silenciam os discursos, os sujeitos, os corpos, as experiências (etc.), a língua-linguagem reflete o contexto em que se insere.

Mas, espere um momento: dizer que a língua-linguagem reflete o contexto em que se insere não implicaria em certo determinismo? De que me adiantaria,

---

<sup>25</sup> Para maiores informações sobre o ataque em Brasília, ver: <https://www.politize.com.br/invasao-ao-congresso/>

então, o exercício de autocrítica, se esta tese-diálogo estivesse, no fim das contas, circunscrita à estabilidade (produzida) que busco interromper?

Esse questionamento esmorece na mesma medida em que (contínua e persistentemente) interrompo a estabilidade (produzida) que tenta homogeneizar a forma como entendo a língua-linguagem. Menezes de Souza (2021) ressalta que o contexto predispõe, mas não determina. Se, por um lado, as ideologias de convergência me predispõem a abordar a língua-linguagem segundo determinado *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 2018), a própria decisão de marcar o não-marcado, ou seja, de reconhecer o meu discurso como contextual, já é uma forma de desnaturalizar esse *habitus* e possibilitar outras interpretações e outras perspectivas diante da língua-linguagem.

Segundo Bakhtin (2013), a língua-linguagem instaura um campo de luta onde é possível discutir e negociar ideias e visões de mundo, processo que transforma não somente os sujeitos e saberes em interação, como também a própria língua-linguagem. Nesse sentido, preservar a divergência e o dissenso contribui para a negociação, a transformação e a coexistência. E é pensando nisso que escolho abordar a língua-linguagem pela perspectiva da atitude diante da língua-linguagem.

Assim, recuso a abstração que me distancia da atitude, e escolho trazer o corpo de volta como estratégia para interromper a pressuposição de universalidade que frequentemente orienta as minhas práticas como professora/educadora e pesquisadora e assim abordar a língua-linguagem pela lente da heterogeneidade situada.

Como dito anteriormente, a heterogeneidade existe nas forças centralizadoras e descentralizadoras que a compõem. No que diz respeito à língua-linguagem, Bakhtin (1934) as denomina forças centrípetas e centrífugas. Para o filósofo, o estado natural da língua-linguagem é de heteroglossia e heterogeneidade. Enquanto as forças centrípetas buscam superar a heteroglossia e centralizar o pensamento verbo-ideológico, as forças centrífugas características da própria heteroglossia operam de forma ininterrupta, garantindo a manutenção da dinâmica que mantém a língua-linguagem em movimento contínuo: o diálogo. Para Bakhtin (1934, p. 199-200), “o ambiente autêntico de um enunciado, (...) em que ele vive e toma forma, é heteroglossia dialogizada, anônima e social como a linguagem, mas simultaneamente concreta, carregada de conteúdo específico e marcada como enunciado individual”.

A asserção acima reforça a heterogeneidade situada da língua-linguagem manifestada nos processos de centralização e descentralização que se materializam e se interseccionam na enunciação (sempre dialógica, em razão da heteroglossia que a constitui). É por meio desses processos de centralização e descentralização que centro e margens se encontram e se desafiam mutuamente. Enquanto o centro busca estabilizar e homogeneizar sentidos, as margens revelam a complexidade do lócus de enunciação de um sujeito nas dimensões biológica, cognitiva, afetiva, sociológica, histórica, política, cultural e espiritual de seu corpo, seus saberes e experiências, que se movimentam e possibilitam outras construções de sentidos por meio da língua-linguagem.

Assim, ao defender uma postura de atitude diante da língua-linguagem, busco me distanciar de uma visão estruturalista que separa a língua de seu usuário, para pensá-la a partir da experiência situada na qual o sujeito (e a própria língua-linguagem) se constitui. Logo, refuto a ideia de um sistema linguístico abstrato construído no hipotético do falante ideal para, como sugere Menezes de Souza (2019b, p. 295), “pensar a língua (...) sem contornos fixos; mas como um conjunto de repertórios e práticas que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto”. Essa compreensão situada de língua corrobora a proposição de Pennycook (2010, p. 7), para quem “a língua não é uma entidade usada em diferentes contextos, mas é uma propriedade emergente de várias práticas sociais”.

Tal compreensão, no entanto, pode não ser suficiente para garantir que a língua-linguagem privilegie a heterogeneidade dos sujeitos que por meio dela se expressam. Precisamos nos lembrar da força centralizadora que regula a noção dominante de língua, da qual a própria Linguística Aplicada, área que compõe o lócus de enunciação desta tese-diálogo, se alimentou durante muito tempo (e talvez ainda se alimente, nas vezes em que reproduz sentidos universalizantes e essencializados).

É preciso lembrar que a língua foi (e ainda é, podemos argumentar) utilizada como instrumento de poder e controle desde o período colonial. Em Ferraz, Duboc e Menezes de Souza (2020), Duboc faz um resgate histórico da lógica do “*one language, one nation, one culture*”, que predominou até a primeira metade do século XX e que serviu de subsídio para a criação da imagem do Estado-nação dentro do paradigma da modernidade. Como destaca Duboc,

Foi então a invenção da lógica do mono, a orientação monolíngue, monocultural, a ideia de língua nacional, identidade nacional. O colonialismo

que sustentou a existência de muitos Estados-nação reproduziu essa lógica nas colônias, cujas heterogeneidades foram normatizadas por meio de violentos processos de assimilação, extermínio ou expulsão (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020, p. 2334).

A autora acrescenta que, nesse contexto, a Linguística, como ciência emergente, sustentou a ideia de uma língua ideal, de um falante ideal, deixando de fora as complexidades, as heterogeneidades e as heteroglossias da língua-linguagem viva, em uso e movimento constantes. Assim estabeleceu-se a normatização linguística, a partir da ideia de uma língua-padrão que se institui como ideal e como modelo a ser seguido.

A partir da segunda metade do século XX, a Linguística começa a estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Teoria Crítica, o que marca os primeiros passos da Linguística Aplicada (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020). Posteriormente, a Linguística Aplicada Crítica problematizaria e questionaria o mito do monolinguismo, passando a considerar a relação intrínseca entre língua-linguagem e questões culturais, étnico-raciais, identitárias e ideológicas. Essa perspectiva legitima a prática situada e contextualizada da língua que reconhece os usos mestiços e hibridizados que até então eram classificados como desvios da norma-padrão.

Apesar das mudanças alcançadas, creio que ainda nos cabe indagar: em que medida e de que maneiras a normatização regula (e restringe) nossas práticas linguísticas cotidianas, seja como professores/as, educadores/as, pesquisadores/as, seja como usuários/as da língua-linguagem?

Para ponderar sobre o questionamento acima, é importante recorrermos a algumas reflexões desenvolvidas até aqui. Quando pensamos sobre o contato entre centro e margens, vimos em Derrida (1966) a ideia de centro como tentativa de balizar, estabilizar e homogeneizar estruturas e/ou sentidos. Vimos, também, que o centro não é um lugar natural, mas naturalizado a partir de uma referência privilegiada normatizadora. Logo, a norma reflete uma estrutura de poder e controle do centro sobre as margens (heterogeneidades, heteroglossias), e é por meio dela que muitos tipos de exclusão e violência foram/são praticados e justificados.

Veronelli (2021) se dedica a pensar as consequências da colonialidade a nível linguístico – “como ela condiciona o que é uma linguagem, como a classificação da população mundial em raças que são superiores e inferiores está acompanhada pelo

pensamento de que as formas que têm para se expressar também são superiores e inferiores” (VERONELLI, 2021, p. 89). A autora usa o termo *colonialidade da linguagem* para definir um dos aspectos do processo de desumanização das populações colonizadas/colonializadas por meio da racialização. Segundo Veronelli (2021, p. 91), “a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística”. A normatização que resulta desse aparato epistêmico-ideológico “permite que a imaginação colonial pressuponha os colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expressiva e linguisticamente” (VERONELLI, 2021, p. 92).

Nesse sentido, poderíamos inferir que a normatização linguística é sempre uma violência e, portanto, deve ser combatida em defesa das heterogeneidades e das heteroglossias. Mas, esperem, não tentemos estabilizar a complexidade da questão. Supor que poderíamos escapar à normatização equivaleria a uma tentativa de homogeneização e apagamento da complexidade que compõe a língua-linguagem, bem como a nós mesmos/as. Se a normatização é uma estrutura de poder centralizadora e homogeneizante, ela existe em relação e contato com as margens e as heterogeneidades. Como já argumentamos antes, há margens no centro e há centro nas margens. Há heterogeneidade na homogeneidade e há homogeneidade na heterogeneidade. Precisamos, então, analisar as interpretações que temos construído e reproduzido acerca da normatividade, para que não sigamos produzindo binarismos que, como sabemos, fragmentam e colocam em oposição sentidos que se constituem mutuamente. Proponho, então, a questão: como estou (estamos) entendendo a normatividade?

A fim de responder à questão, recorro a Menezes de Souza (2022), para quem a língua-linguagem está sempre atrelada a uma convenção, a um acordo estruturante supraindividual que se renova constantemente no diálogo situado. Nesse contexto, a língua-linguagem está em constante mutação e movimento, fazendo com que a convenção esteja continuamente sob negociação. Um novo questionamento emerge: quem pode participar dessa negociação? Que convenções são válidas/validadas?

Tal questionamento me remete à fala da professora Miriam Jorge no evento do Projeto Nacional de Letramentos (PNL) de 2022, em que ela discorreu sobre educação linguística antirracista e abordou a diferença com que são percebidos o bilinguismo branco e o bilinguismo racializado. A professora atua nos Estados Unidos e lá observou que, enquanto o bilinguismo do indivíduo branco (não-marcado) é

valorizado, o bilinguismo do indivíduo racializado enfatiza a sua deficiência enquanto sujeito marcado como não-branco, como latino, imigrante etc.

Assim, diante da negociação dos termos do acordo estruturante que orienta o diálogo, as hierarquias tendem a se manifestar e a determinar a dinâmica dessa negociação a partir de um lugar de poder. A normatividade produzida por esse pulso de poder e que tenta conter e controlar o fluxo da língua-linguagem é chamada por Menezes de Souza (2020) de *transcendental*, pois que é uma normatividade imposta, abstrata, descontextualizada, que “legitima o poder de quem vai falar, autorizado por uma certa normatividade”. É ela que determina “como se deve falar” ou “como se deve escrever” (MENEZES DE SOUZA, 2020, p. 2340).

Menezes de Souza (2020) reforça, porém, que essa não é a única forma de normatividade, ainda que ela se pretenda impor como universal. O autor nos chama a atenção para outras formas de normatividade que se organizam no fluxo situado da língua-linguagem e fazem com que nos expressemos de forma semelhante àqueles que participam dos grupos a que pertencemos (família, origem geográfica, faixa etária etc). Menezes de Souza (2020) usa o termo normatividade *imane*nte para se referir a esse tipo de convenção negociável que acomoda a variação, a complexidade, a heterogeneidade. Afinal, se, como vimos em Bakhtin, o estado natural da língua-linguagem é de heteroglossia e heterogeneidade, a norma é apenas um elemento dessa heterogeneidade, o que também nos diz que a heterogeneidade não pressupõe a ausência da norma, mas uma pluralidade normativa (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020). Eu escolho ainda associar o argumento à ideia de que, se há normatividade na heterogeneidade, há heterogeneidade na normatividade (por mais que a norma ambicione a homogeneidade).

Cientes da heterogeneidade da língua-linguagem, portanto, é preciso que estejamos atentos à natureza das normas que nos orientam, já que as hierarquias tendem a determinar a dinâmica das relações. É justamente por isso que defendo aqui uma postura de atitude diante da língua-linguagem, para que as forças centralizadoras não silenciem as forças descentralizadoras que busco resgatar nesta tese-diálogo. Como já elaborado antes, centro e margens se constituem mutuamente; no entanto, o centro busca, a todo momento, silenciar as margens, levando-me a refutar a própria heterogeneidade – não somente no outro com quem interajo no diálogo (e cuja heterogeneidade difere de mim), mas também em relação à heterogeneidade que me constitui.



Assim, entendo que minha crítica se consolida como autocrítica justamente porque não é a língua-linguagem o cerne da violência imposta na/por meio da língua-linguagem, mas por ser eu mesma produtora e reprodutora dessa violência a depender do uso que faço da língua-linguagem e de como me relaciono e me constituo com ela/a partir dela.

Logo, concluo que refutar uma visão estruturalista de língua pouco importa se eu não estiver também disposta a tentar identificar (interrogar e interromper) as múltiplas formas de colonialidade que existem em mim (como colonizadora e colonizada) e que se manifestam, inclusive (e principalmente), por meio da língua-linguagem. É nesse sentido que me comprometo com o exercício de autocrítica, esforçando-me para identificar (em mim) indícios dos regimes metadiscursivos (MAKONI; PENYCOOK, 2007) que frequentemente produzem diversas formas de violência.

Tendo em conta a complexidade e a responsabilidade que envolvem a decisão de nomear este trabalho uma tese-diálogo, abordarei agora o diálogo pela perspectiva de atitude diante da língua-linguagem e em defesa do paradigma da heterogeneidade situada.

## **O diálogo na heterogeneidade**



Antes de começar a redigir esta seção, voltei a ouvir minha canção “É bom lembrar”, disponível no código QR acima (convido-lhe a ouvi-la também) e, a esse respeito, gostaria de compartilhar como é interessante compreender-se em processo de autocrítica e interrupção. Eu posso explicar.

Primeiro, preciso reiterar que esta tese-diálogo se alicerça na ideia de heterogeneidade como ponto de partida para desnaturalizar os processos de entendimento que balizam as minhas interpretações e as (me) conduzem à homogeneidade e à pretensão de universalidade, impedindo-me de engajar-me em uma racionalidade não-binária que possibilitaria o diálogo porque não exclui, não reduz e não tenta marginalizar a diferença.

Isso posto, retorno à canção que compus há cerca de 2 anos. Transcorria, então, da metade do tempo previsto para o meu doutorado e minhas inquietações já eram bastante aparentes:

A verdade não é uma só, é bom lembrar  
 Da minha janela vejo apenas o que está  
 Ao meu alcance  
 Quero aprender  
 Outras histórias conhecer  
 Diferentes daquelas que já ouvi

Num exercício interpretativo de minhas próprias interpretações, percebo que, naquele momento, eu começava a me posicionar em objeção à (ilusão de) universalidade do conhecimento científico e às desigualdades que resultam desse processo de hierarquização dos saberes (e dos sujeitos, corpos e experiências que os forjaram):

Sei que o mundo anda desigual  
 E nem por isso é normal  
 Tentar silenciar quem quer que seja

O que mais me interessa comentar, no entanto, é que minha crítica ainda não alcançava a mim mesma, ou seja, eu ainda não percebia que tentava criticar o *modus operandi* da modernidade a partir de sua própria lógica. Eu não conseguia (e muitas vezes não consigo) identificar as forças centralizadoras que conduziam (conduzem?) as minhas reflexões e me levavam a desejar a convergência, a estabilidade, a homogeneidade – que, no fim das contas, operam justamente na (re)produção das injustiças que eu buscava interromper:

Se toda voz  
 Tiver a sua vez  
 Não haverá eles ou vocês  
 Seremos todos nós

Esse meu desejo de convergência, mesmo que bem-intencionado, acaba produzindo exclusão e apagamento, pois, para que sejamos todos “nós”, as diferenças teriam que ser suprimidas. E essa é a lógica moderna/colonial que, segundo Smith (2012), violentou os povos colonizados, “desconectando-os de suas histórias, suas paisagens, suas línguas, suas relações sociais e suas próprias formas de pensar,

sentir e interagir com o mundo” (SMITH, 2012, p. 29). A autora reforça que “o conhecimento e a ciência ocidentais são ‘beneficiários’ da colonização dos povos indígenas” (p. 62, grifos da autora). Mais que isso, Smith destaca que a pesquisa científica se apropriou de uma gama de conhecimentos indígenas que foram classificados como grandes descobertas da ciência e mercantilizados como “propriedade pertencente ao arquivo cultural e ao corpo de conhecimento ocidental” (SMITH, 2012, p. 64).

Compreendendo que minha pesquisa descende de uma forma de “construir” conhecimentos que define como “coleta” de dados um processo que os povos indígenas poderiam chamar de “roubo” (SMITH, 2012), comprometo-me a desnaturalizar a racionalidade que subsidia esse mecanismo e fundamenta minhas interpretações, fazendo-se presente, também, em minha expressão musical. E se a dimensão musical é uma evidência da heterogeneidade em mim, preciso acentuar que a heterogeneidade pode estar subordinada a uma lógica homogeneizante que, frequentemente, logra fragmentar, controlar e assimilar a heterogeneidade, como temos analisado até aqui.

Por essa razão é que preciso apontar meu movimento de assimilação da heterogeneidade quando digo, na canção: Não haverá eles ou vocês / Seremos todos nós. Eu poderia simplesmente ter deixado essa canção de fora do corpo da tese, para não revelar a fragilidade do meu discurso. No entanto, compreendo que minha autocrítica se fortalece justamente no compromisso de identificar-interrogar-interromper minhas interpretações naturalizadas que buscam, a todo momento, produzir convergência e homogeneidade.

Os povos indígenas brasileiros enfrentaram, recentemente (e ainda enfrentam), uma dramática intensificação das violências e violações contra seus direitos constitucionais e que alcançaram seu ápice durante o governo de Jair Bolsonaro, que promoveu um verdadeiro desmonte das políticas públicas destinadas à população indígena e ao meio ambiente<sup>26</sup>. Como Krenak (2015) já havia afirmado, “o Estado prefere continuar ignorando o direito à existência de indígenas no Brasil” (p. 23). O filósofo ressalta que o Brasil é um país de muitas culturas e que é preciso conviver com as diferenças em vez de tentar assimilá-las. Segundo Krenak (2015), a manutenção das diferenças é o caminho que leva ao diálogo e à coexistência.

---

<sup>26</sup> Sobre isso, ver, por exemplo: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-19/invasoes-incendios-e-ameacas-de-morte-indigenas-vivem-onda-de-ataques-apos-cop26.html>, acesso em 07/04/2023.

Tendo em conta que esta tese se propõe a manter vivo o diálogo (uma tese-diálogo, portanto) pela preservação do dissenso, da diferença, da heterogeneidade, retorno à minha canção. Cheguei a pensar em modificar os versos finais e substituir algumas palavras a fim de “resolver” o problema. Mas, enfim, entendi que não se tratava de buscar soluções, e sim de manter vivo o debate e a negociação de sentidos característica do diálogo. Como já havia ponderado anteriormente, sou centro e sou margens, e não há como apagar as forças centralizadoras que me habitam. Dentro da complexidade que sou, o que importa (creio) é seguir promovendo pontos de contato entre centro e margens, para que as forças descentralizadoras estejam sempre em ação, interrompendo a produção do consenso e impulsionando o diálogo. Dialogar, nesse sentido, significa refutar o ponto final, o consenso, a estabilidade, a totalização – mesmo quando sou eu mesma quem tenta exercer controle sobre a heterogeneidade. Preciso me lembrar de que a heterogeneidade me antecede, me constitui e me ultrapassa (a heterogeneidade que sou é situada). E, como alerta Sousa Santos (1997), reconhecer a incompletude é condição indispensável ao diálogo.

E, mesmo constatando minha contingência e sabendo que minha tentativa de diálogo está contaminada pela racionalidade moderna/colonial, sigo defendendo o diálogo como caminho para assumir uma postura de atitude diante da língua-linguagem, pois entendo que sou eu a imprimir nela a colonialidade e, portanto, creio que deva ser meu o esforço de manter o diálogo vivo a fim de identificar-interrogar-interromper minha participação e cumplicidade na (re)produção das relações desiguais que oprimem e silenciam.

Logo, tendo como base o paradigma da heterogeneidade situada, mergulho na complexidade do meu próprio lócus de enunciação, a fim de me comprometer ao diálogo com o diferente (o outro) e com as diferenças (em mim mesma), em um processo contínuo e persistente de interrupção do centro que me permite acionar as margens a fim de possibilitar a negociação de sentidos.

Nesse processo, as forças centralizadoras não deixam de existir, mas existem sempre em uma relação dialógica com as forças descentralizadoras. No que diz respeito à canção “É bom lembrar”, opto por trazê-la tal como foi concebida, em sua constituição complexa, heterogênea e situada, desvelando uma problemática que provoca (em mim) o movimento autocrítico e dialógico pela preservação do dissenso. Penso que desnaturalizar minhas interpretações tecidas pela lógica dominante seja mais importante que as substituir, pois essa seria uma tentativa de manter o controle

da enunciação, o que resultaria na produção de um monólogo. Prefiro participar do diálogo, consciente de minha incompletude e minha(s) ignorância(s). Afinal, para que “toda voz tenha a sua vez”, também é preciso escutar, e essa é a mensagem que a canção me transmite. Silêncio.

### **Branquitude e racismo (Branquitude é racismo?)**



*O indígena sábio da linhagem dos Krenak tá falando sério e calmo pra todo mundo ver na TV. Olha lá: “O homem branco é o único animal que treina tiro ao alvo com a própria imagem. Aprende a matar o outro ensaiando num boneco igual a ele, à imagem e semelhança”. Falou isso e começou a chorar. Em todas as tribos que eu conheço, nunca vi um ritual nem parecido com esse, ele prosseguiu. Entre nossos povos não é assim não. Morremos por ciclo. Ninguém ensina a matar o seu semelhante. O que as tribos ensinam é a vida. Foi a primeira vez que vi o Ailton Krenak. Fiquei estatelada olhando pra TV, fixada nos olhos molhados do pajé, nas lágrimas dele eu vi a natureza chorar, e solucei.*

*Elisa Lucinda, Quem me leva para passear.*

Passei horas olhando para o título desta seção, sem saber exatamente por onde começar. Sinto que este seja, talvez, o tema mais relevante desta tese-diálogo, porque atravessa e interpela todas as demais questões abordadas até aqui. E é justamente isso que me paralisa: serei capaz de dialogar sobre racismo a partir da branquitude? De todos, creio ser este o maior dos meus privilégios e, ao mesmo tempo, aquele que permaneceu oculto (no discurso e na consciência) por mais tempo ao longo da minha existência. Ser branca me posiciona automaticamente no centro, no controle da enunciação; me traz segurança, conforto, legitimidade; produz certeza, estabilidade, universalidade; garante que estejam sempre abertas as portas que frequentemente permanecem fechadas aos sujeitos, corpos, saberes e experiências marcadas pela racialização e pelo racismo.

Neste momento é que nossa conversa alcança seu maior ponto de tensão: aqui a tese-diálogo se confirma, ou então vai pelos ares, pelo ralo abaixo, para as cucuias – aciono o humor como disfarce da insegurança que me assombra. No entanto, repito

a mim mesma que a insegurança, aqui, tem papel fundamental para o exercício de autocrítica com o qual estou comprometida. Não posso me esquivar dela, principalmente a esta altura da conversa. Para a experiência que aqui vivencio, me interessa ir ao encontro (e não de encontro) da insegurança. Prossigo.

Isso me fez lembrar da fala compartilhada pelo professor da Universidade Federal do Paraná, Dr. Eduardo Figueiredo, na ocasião da “Jornada Acadêmica: Problematizando o decolonial e as epistemologias do Sul na Linguística Aplicada”, evento online ocorrido em setembro de 2022. O professor relatou o desconforto e a insegurança que o alcançaram quando foi procurado por uma aluna para orientar uma pesquisa sobre raça, sendo ele um homem branco. O incômodo o levou a perceber que ele vinha até então trabalhando na área de Linguística Aplicada como se a questão de raça fosse um tema a ser acionado (ou não) de acordo com as motivações de pesquisa, e não como imbricado às práticas e experiências cotidianas. Segundo narrou o professor, esse foi o momento em que se descortinou, para ele, o fato de que suas práticas ajudavam a invisibilizar questões agudamente relevantes, como raça, gênero e sexualidade. Sou grata ao professor por ter compartilhado sua experiência autocrítica que contribui para a compreensão do processo que se desdobra nesta tese-diálogo (e em mim mesma).

Há, contudo, uma questão que me atravessa de forma contundente, desde que identifiquei a necessidade de abordar a engrenagem racista que constitui e sustenta a branquitude de onde parte minha enunciação: em que medida meu trabalho, ao abordar a questão de raça, pode dificultar ou até impossibilitar a continuidade do diálogo? Falar de raça a partir da branquitude não seria uma forma de silenciar a negritude alvo do racismo?

Antes de avançar, voltei ao início do texto e fiz uma breve leitura de tudo que fora abordado até então, para me certificar de que a questão de raça não está sendo aqui acionada como artifício para a manutenção de um protagonismo discursivo ou como forma de produzir estabilidade, convergência, homogeneidade. De fato, pude observar que, ao longo desta tese-diálogo, a branquitude vem sendo persistentemente interpelada, o que me leva à compreensão de que a questão racial não emerge no texto por iniciativa do centro, mas como questionamento das margens. E se a branquitude representa em mim o centro, volto a afirmar meu compromisso com o exercício proposto por Menezes de Souza (2019a) e Menezes de Souza e Duboc (2021) de trazer o corpo de volta, marcar o não-marcado e identificar-interrogar-

interromper a minha cumplicidade na (re)produção de injustiças que reduzem e fragmentam as heterogeneidades.

É importante destacar que todos os processos de entendimento que busquei interromper até aqui partem de uma racionalidade assentada na branquitude. Assim, interromper as interpretações naturalizadas que produzem convergência e homogeneidade, exclusão e silenciamento, significa, também e principalmente, identificar-interrogar-interromper (contínua e persistentemente) a branquitude.

Nascimento e Windle (2021) reforçam a importância e a urgência de marcar a branquitude institucionalizada como parte de um sistema de opressão. É, pois, nesse sentido, que fiz do meu próprio lócus de enunciação objeto e sujeito de pesquisa, ciente de que nele reside a raiz dos problemas e, ao mesmo tempo, possibilidades de intervenção e interrupção.

Logo, as críticas presentes neste trabalho não me isentam de responsabilidade; ao contrário, a autocrítica é o alvo e o propósito das críticas nele contidas. Se a branquitude, como discutimos em outro momento, produziu (e produz) o apagamento das existências, narrativas e memórias dos sujeitos, corpos, saberes e experiências racializados, entendo que tenho aqui (pelo menos) dois compromissos importantes: marcar a branquitude como estrutura hegemônica racista e buscar enfraquecê-la, reconhecendo a associação entre branquitude e conhecimento científico moderno e as limitações desse conhecimento eurocentrado (e, portanto, contextual e contingente).

Ademais, se os movimentos negros contemporâneos mergulham em um (re)encontro com a ancestralidade que lhes foi roubada, como denunciou Nascimento (2021) ao apontar o apagamento de sobrenomes africanos no Brasil, por exemplo, entendo que seja papel da branquitude fazer a mesma jornada, mesmo sabendo que ela me (nos) força a confrontar um passado violento, no qual fomos nós mesmos (em nossa ancestralidade branca) os sujeitos da violência. Creio que esse seja um percurso necessário para que possamos compreender a forma como nossas práticas cotidianas (sociais, acadêmico-científicas, pedagógicas, discursivas, culturais etc.) ajudam a reforçar uma hegemonia branca e, em vista disso, passemos a nos entender verdadeiramente implicados à luta antirracista. Como destaca Bento (2022, p. 24), “é urgente (...) refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-

humanitários similares”. Preciso, portanto, contínua e persistentemente, me perguntar: o que estou fazendo para interromper a (re)produção do racismo?

Conforme destaquei em outro momento, volto a esclarecer que não é objetivo deste trabalho apenas acumular críticas à branquitude, à academia ou a outras localidades em que me reconheço como centro, reproduzindo as mesmas oposições binárias que busco interromper. Meu intuito é desnaturalizar essas posições de privilégio, deslocando/descentrando minhas interpretações para imaginar alternativas menos excludentes e mais dialógicas de construção de sentidos, em que se preservem a(s) heterogeneidade(s) e o dissenso.

Esse deslocamento/descentramento se concretiza por meio da autocrítica em curso. A autocrítica me possibilita desnaturalizar meus processos de entendimento e identificar meus privilégios e apagamentos, meu centro e minhas margens, para que eu possa compreender a heterogeneidade que sou e, ao mesmo tempo, ser capaz de perceber como a minha heterogeneidade situada afeta outras heterogeneidades. E, se a branquitude é parte (dominante) da heterogeneidade situada que sou, tentar compreendê-la é tentar compreender a mim mesma no contexto do racismo estrutural que opera na constituição contextual dos saberes e das ignorâncias.

Proponho-me, portanto, a refletir (auto)criticamente sobre o racismo a partir da branquitude, mesmo sabendo que é a própria branquitude a dificultar tal reflexão.

Num exercício rápido de tentar recordar episódios de manifestação do racismo, imediatamente me vem à mente casos de discriminação racial de projeção nacional ou até mundial, como aqueles frequentes no mundo do futebol e sobre os quais se debruça o Relatório da Discriminação Racial no Futebol (2022). O relatório constata que o futebol, lamentavelmente, está impregnado de racismo e, por isso mesmo, tem a responsabilidade de interrompê-lo. Como ressalta o atual presidente da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), Ednaldo Rodrigues, o futebol não pode ser “um agente passivo dos processos históricos e socioculturais que conduzem aos mecanismos de opressão, violação de direitos e violência” (p. 12). É importante destacar que tais mecanismos de opressão e violência derivam de um ideal de supremacia branca, e com o futebol não foi (não é) diferente: o esporte trazido ao Brasil no final do século XIX pelos ingleses era, de início, privilégio de uma elite metropolitana branca (a Lei Áurea foi promulgada em 1888), e foi preciso muita luta e resistência de negros e pobres para que pudessem praticá-lo. Ainda hoje, em que vemos tantos jogadores negros figurando como grandes ídolos do futebol (de Pelé a



Neymar e Vinícius Jr., sendo este último alvo frequente de ataques racistas na Europa<sup>27</sup>), pode-se perceber que a lógica da branquitude segue exercendo seu domínio sobre os corpos dos atletas negros. Vinícius Jr., grande candidato ao prêmio Bola de Ouro de melhor jogador do mundo na atualidade, é frequentemente criticado e perseguido por torcedores e pela mídia internacional por dançar durante a comemoração de seus gols. Ao que parece, o jogador brasileiro é bastante útil ao time europeu na conquista de seus títulos, desde que não manifeste a negritude e a africanidade que o constituem e que ele segue fazendo questão de marcar por meio de suas danças após cada um de seus gols. O ato de resistência de Vinícius Jr. fala à branquitude, avisando que, sim, ela será interrompida, contínua e persistentemente. Mas até quando a branquitude irá insistir em enxergar em Vinícius Jr. o subjugado, o inferior que deve sentir gratidão pela posição que ocupa, já que, supostamente, teria sido ela, a branquitude, que o autorizou a estar ali, e não a capacidade, o talento, o profissionalismo e o brilhantismo do jogador? Até quando a branquitude logrará perpetuar sua narrativa única (e ficcional)?

No futebol, outros atletas negros têm ajudado a deslocar e desnaturalizar a homogeneidade produzida pela branquitude. Lembro-me de um jogo entre a seleção brasileira e a seleção da Alemanha no ano de 2021, em que o Brasil venceu por quatro gols a dois, e o jogador brasileiro, Paulinho, ao marcar seu gol, celebrou com um gesto como se atirasse com arco e flecha imaginários, ato que gerou surpresa e curiosidade ao redor do Brasil, e que logo foi explicado pelo jogador, que homenageara seu orixá. Qual terá sido o estranhamento de um sem-número de brasileiras e brasileiros de pele branca que nunca havia até então percebido que vários de seus ídolos do esporte seguem religiões de matriz africana? Uma informação aparentemente banal, mas que representa a interrupção de uma lógica de negação e controle da subjetividade dos corpos negros (hooks, 2019).

A exemplo dos jogadores de futebol citados acima, outras experiências e saberes não-brancos me ensinam a identificar-interrogar-interromper a branquitude que baliza meu olhar e minhas experiências. Contudo, sei que, da posição de privilégio de onde falo (a própria branquitude, o discurso acadêmico-científico), preciso me dedicar à interrupção contínua e persistente dos mecanismos de dominação e assimilação que colocam esses saberes e experiências a serviço da preservação do

---

<sup>27</sup> Ver, por exemplo, <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/impunidade-em-ataques-racistas-contra-vini-jr-gera-discussao-na-espanha-estao-lavando-as-maos/>

meu privilégio. Por isso mesmo entendo que preciso seguir promovendo pontos de contato entre a heterogeneidade situada que sou e outras heterogeneidades de mim divergentes, pois é a diferença que desestabiliza e interrompe as interpretações que construo em cumplicidade com as formas de homogeneização dos saberes (e dos seres). Assim, ao interagir com outras ontoepistemologias, não o faço em favor da universalização de minha enunciação que é inquestionavelmente sustentada nos privilégios da branquitude. Busco, justamente, desnaturalizar a branquitude, e por isso preciso aprender com as experiências que a interrompem.

Sei, no entanto, que minhas ignorâncias (incluindo a própria branquitude em questão) me impedem de perceber inúmeras dimensões do racismo. Basta observar que, ao tentar recordar episódios de manifestação do racismo, citei casos individuais relacionados ao mundo do futebol, como se o racismo pudesse ser reduzido às intenções e atitudes de atores individuais. É preciso ter em conta que, como destaca Mills (2018), o racismo não é a exceção, mas a norma. E por que escolhi o contexto do futebol? Talvez porque eu tenha encontrado nele alguma identificação, pois que já enfrentei preconceitos na infância e adolescência por ser menina e jogar futebol no meio dos meninos. Eu era, então, uma ótima jogadora e me sentia bastante confortável jogando em pé de igualdade com os meninos. Porém, com o avançar dos anos, comecei a perceber os olhares e falas preconceituosas que me apontavam como “menina macho”, embora eu não tivesse, àquela época, qualquer pensamento ou questionamento relacionado à minha sexualidade (tais questões somente viriam à tona anos depois, e já marcadas por esse olhar de censura). Logo, é possível que o preconceito racial presente no futebol me salte aos olhos especialmente pelo fato de eu também haver sofrido preconceito (de gênero) nesse mesmo ambiente. Fico me perguntando como tais atos racistas são percebidos por pessoas brancas que não encontram neles qualquer traço de identificação.

Se minhas experiências situadas podem, eventualmente, me ajudar a enxergar o racismo que constitui e sustenta a hegemonia branca, elas também me impelem a reconhecer que as ideologias de convergência que frequentemente orientam as minhas interpretações podem produzir (e naturalizar) hierarquias raciais de forma velada. Diangelo (2018) destaca que tais ideologias constituem as lentes através das quais “somos ensinados a representar, interpretar, compreender e dar sentido à existência social” (p. 39), e, por estarem tão internalizadas em nossa visão de mundo, é muito difícil nos desvencilharmos delas. Assim, sigo em meu esforço e compromisso

de trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado, a fim de possibilitar a contínua a persistente desnaturalização dos processos nos quais atuo em cumplicidade com a (re)produção de desigualdades.

Mas me parece óbvio que, pelo fato de ser branca, não serei capaz de debater o racismo com a propriedade de quem vivenciou a experiência “na pele”. Afinal, se a violência do racismo se destina aos corpos alvos da racialização, a branquitude é, neste caso, sujeito da violência. E, não raro, essa violência pode ser causada de forma (aparentemente) involuntária. Diangelo (2018) alerta para o fato de que “não precisamos ter a intenção de excluir para que os resultados de nossas ações sejam de exclusão” (p. 18). Porém, diante da histórica herança de violência produzida pela branquitude e que segue operando ostensivamente em nosso país<sup>28</sup>, entendo que não haja mais justificativa para a omissão. Segundo Ribeiro (2019, p. 14), “a inação contribui para perpetuar a opressão”. Por ter a pele clara, sinto-me diretamente implicada às injustiças e ao compromisso de identificá-las, interrogá-las e interrompê-las. Como sublinha Nascimento (2022), os brancos são aqueles que podem interromper o legado da branquitude. Por isso é que preciso marcar o não-marcado, a fim de desnaturalizar pensamentos e comportamentos que (re)produzem racismo e violência de forma sistematicamente velada.

Destaco, no entanto, que esse papel “central” das pessoas brancas na interrupção do legado da branquitude não deve ser confundido com o tão naturalizado e raramente questionado protagonismo branco. Refiro-me a um movimento de autocrítica, e o papel da branquitude neste processo está muito mais relacionado ao compromisso da escuta ininterrupta (COTRIM, 2022) que deve anteceder a fala. Abdicar do controle da enunciação é um compromisso ético e responsável que interrompe o desejo de convergência que reduz e fragmenta os seres, as experiências, os saberes. Logo, devo renunciar ao protagonismo histórico (e opressor) e realizar uma escuta atenta e responsiva, na qual outros conhecimentos e experiências me ajudam a identificar-interrogar-interromper o monologismo do centro (branquitude) que me orienta.

O exercício (autocrítico) da escuta me conduz ao entendimento de que, para desnaturalizar pensamentos, interpretações e comportamentos racistas, faz-se

---

<sup>28</sup> Ver, por exemplo, <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2021/04/19/o-genocidio-da-juventude-negra/>. Acesso em 22/04/2023.

necessário identificar episódios de manifestação do racismo nos quais eu, mulher branca, tenha (provavelmente) participado como sujeito da opressão.

Minha memória me transporta para a recente experiência racial vivida nos Estados Unidos (já estou de volta ao Brasil). Aliás, a própria oportunidade de fazer parte do meu doutorado no exterior (por que sou muito grata) me levou a pensar sobre privilégio branco. Não porque eu tenha sido diretamente beneficiada durante o processo de seleção do programa (será que não?), mas porque me sinto beneficiada quando percebo uma maioria de professores e professoras, alunos e alunas brancos e brancas na Pós-graduação. Essa conjuntura, aliás, é tão naturalizada que dificilmente a identificamos como evidência de privilégio branco (é muito mais confortável exaltar nosso mérito individual). Além disso, constatar que o valor da bolsa sanduíche não foi suficiente para arcar com todas as despesas mensais no exterior (a despeito de uma aguda contenção financeira) me fez refletir sobre quão excludente pode ser o contexto da pesquisa acadêmico-científica.

Já compartilhei um pouco de minha experiência racial nos Estados Unidos em outro momento da conversa, e relatei ter-me sentido culpada ao perceber a resistência de algumas pessoas negras em interagir comigo. Confesso que, repetidas vezes, tive receio de ser interpretada como racista em ambientes em que identifiquei uma maioria de pessoas negras. Diangelo (2018) descreve essas respostas emocionais como resultado de um processo por ela denominado *fragilidade branca*. Segundo a autora, as pessoas brancas, socializadas em um sentimento de superioridade profundamente internalizado, tornam-se altamente frágeis em conversas sobre raça. Pelo fato de raramente experimentarem qualquer desconforto racial, a autora afirma que as pessoas brancas não desenvolveram sua *estamina racial* (DIANGELO, 2018), e qualquer tentativa de conectar a branquitude à estrutura do racismo

(...) desencadeia uma série de respostas defensivas. Isso inclui emoções como raiva, medo e culpa e comportamentos como argumentação, silêncio e afastamento da situação indutora de estresse. Essas respostas funcionam para restabelecer o equilíbrio branco ao repelir o desafio, devolver nosso conforto racial e manter nosso domínio dentro da hierarquia racial. (...) Embora a fragilidade branca seja desencadeada por desconforto e ansiedade, ela nasce da superioridade e do privilégio. A fragilidade branca não é fraqueza em si. Na verdade, é um meio poderoso de controle racial branco e proteção da vantagem branca (DIANGELO, 2018, p. 23).

Gostaria de relatar um evento que me tirou o sono e me trouxe reflexões importantes acerca de minhas práticas culturais. Antes de retornar ao Brasil, fiz questão de preparar alguns doces (brigadeiros) para compartilhar com algumas

peças que havia conhecido e convivido durante o período de doutorado sanduíche nos Estados Unidos. Meu intuito era de compartilhar algo típico da cultura brasileira, além de demonstrar afeto e gratidão pela experiência vivenciada naquele período. Dentre as pessoas a quem ofereci os doces, estavam os profissionais que trabalhavam no edifício onde morei naquela ocasião – o zelador, a zeladora, e mais dois funcionários responsáveis pela limpeza e manutenção do prédio – todos eles haviam sido muito gentis comigo, e eu queria muito demonstrar minha gratidão. Pois bem, naquele dia procurei cada um deles pelos andares do edifício, e percebi que o meu gesto era recebido com muita surpresa e alguma timidez. Talvez não estivessem acostumados a gestos como esse, pensei. Dos quatro funcionários do condomínio, apenas um era negro. Foi ele a terceira pessoa a quem entreguei os doces. Consegui localizá-lo na garagem do prédio, onde já havíamos antes entabulado algumas conversas bem-humoradas sobre a vida no Brasil e nos Estados Unidos. Ao receber os doces, ele se mostrou emocionado com o meu gesto, manifestando alegria e gratidão de forma patente, sem a aparente timidez dos demais. Ele é uma pessoa muito especial, pensei. Ainda me disse que seu aniversário havia sido no dia anterior, e então expliquei que o brigadeiro é um doce compartilhado especialmente em datas como o aniversário. Enquanto conversávamos, entretidos, o último funcionário chegou à garagem, e passou por nós silenciosamente, como se não quisesse invadir a conversa. Como eu também o procurava para entregar os doces, caminhei na direção dele com a caixinha nas mãos, e ao esticar os braços, antes que eu pudesse dizer qualquer coisa, ele me disse, em tom severo: “Não precisa me dar nada, eu tenho o que comer em casa, não preciso de sua comida!”. Assustada, retruquei, buscando explicar que se tratava apenas de um gesto de gratidão, uma forma de retribuir à maneira gentil com que havia sido recebida no condomínio, e mencionei que já havia entregado os doces a várias outras pessoas e que havia separado alguns especialmente para ele. Ainda resistente, ele parecia confuso; olhava para as mãos do senhor negro e repetia: “Obrigado, mas eu não preciso da sua comida”. Por fim, consegui convencê-lo a aceitar os doces, que ele logo em seguida levou à boca e comentou, enquanto mastigava: *It’s delicious!* (está delicioso!). Demos boas risadas dessa resposta espontânea aos brigadeiros, e em seguida fui para casa, sentindo-me estranhamente constrangida e pensativa.

Passei o resto do dia (e da noite) tentando compreender o que aquela reação negativa a um gesto (para mim) inocente tinha a me ensinar. Questionei-me inúmeras

vezes se eu teria sido desrespeitosa em algum momento; se o desconforto poderia ter sido causado por algum mal-entendido linguístico (revisei meu vocabulário dezenas de vezes) ou cultural (mas por que somente ele teria reagido daquela forma?); questionei-me, então, se meu gesto poderia ter se assemelhado a uma ação de caridade, como se eu estivesse doando comida a pessoas necessitadas, embora a minha fala expusesse o motivo do gesto. Após exaustivas horas de reflexão, comecei a analisar o evento por uma perspectiva mais atenta aos detalhes, avaliando toda a situação desde que ele chegou à garagem e se deparou com a minha imagem de mulher branca na garagem do prédio entregando uma embalagem de alimento ao funcionário negro. Lembrei-me de que ele não me deu tempo de explicar a situação antes de refutar o “presente”; foi logo dizendo que não precisava da minha comida. É racismo, pensei. Ele deve ter interpretado que eu estava doando comida ao funcionário negro e, ao perceber que eu caminhava em sua direção com os braços estendidos, sentiu-se nivelado à imagem estigmatizada do negro como inferior, necessitado, posição que ele refutou veementemente até que o mal-entendido fosse esclarecido. Jamais saberei se, de fato, sua reação negativa teve motivações racistas, embora essa tenha sido a análise do evento que me pareceu fazer mais sentido, o que, inclusive, desencadeou, em mim, novas reflexões e questionamentos: O que teria me levado a tal interpretação dos fatos? Não seria exatamente essa interpretação uma evidência de racismo?

Buscando desnaturalizar minhas interpretações e identificar de onde partem meus processos de entendimento, mergulho em uma memória de infância. Meus pais, ao longo da vida, sempre estiveram engajados em inúmeras ações coletivas de filantropia e caridade e, desde muito nova, presenciei e participei dessas ações. Lembro-me de ser responsável por visitas mensais às casas dos vizinhos apoiadores para arrecadar alimentos que depois seriam distribuídos às famílias assistidas por essas ações. Fazíamos visitas a comunidades de periferia a fim de identificar as necessidades das famílias; minha mãe ajudava a costurar roupas para bebês; meu pai coordenava iniciativas para arrecadar fundos a fim de manter e ampliar o auxílio; enfim, posso facilmente me lembrar dessa época em que eu aprendia com meus pais a conduta de “fazer o bem sem esperar nada em troca”, como minha mãe costumava dizer.

Nesse contexto, havia um dia da semana (sábado, se não me falha a memória) em que as famílias assistidas pelas ações vinham retirar as doações, e nesse dia

sempre havia um almoço coletivo, organizado por grupos de voluntários que se dividiam nas tarefas. Tenho a nítida lembrança desses almoços coletivos, e foi justamente a cena de um desses almoços que me veio à mente enquanto tentava entender a origem das interpretações que teci acerca do caso do mal-entendido (dos doces) nos Estados Unidos. De repente me vi criança, comendo e confraternizando com outras crianças, e notei que essas outras crianças tinham a pele preta. Lembrei-me, então, de que grande parte das famílias assistidas era constituída por pessoas negras. E é claro que eu, àquela época, ainda não fazia ideia de que havia uma razão cruel para que pessoas brancas e negras ocupassem lugares distintos na dinâmica da caridade, e que o elo que as conectava consistia justamente na desigualdade que as distanciava.

Comprometer-me com reflexões como essa pode trazer sentimentos conflitantes. Então o trabalho voluntário de meus pais e de tantas outras pessoas dispostas a ajudar o próximo deveria ser condenado? Decerto que não. Meu exercício autocrítico não pretende invalidar a prática da caridade. Diante das desigualdades, é preciso agir. Oferecer comida a quem tem fome é um gesto benfazejo que tem seu valor e importância, principalmente quando há tantas pessoas vivendo em condições miseráveis. Além disso, ressalto que compreendo a caridade não somente como ato de doação material, mas como expressão maior de amor ao próximo, concretizando os laços de reciprocidade e interdependência que nos conectam em nossas diferenças e heterogeneidades.

No entanto, há que se avançar no debate. Devo destacar, como já foi discutido anteriormente, que, por sermos sujeitos sócio-historicamente constituídos, não estamos imunes à colonialidade; ao contrário disso, a colonialidade existe em nós, e é ela que frequentemente orienta nossos processos de entendimento e baliza nossas experiências e relações. Assim, a dinâmica da caridade acaba operando dentro da lógica colonial racista. Aquela pequena menina branca que confraternizava com outras crianças negras não era racista; mas a forma na qual a realidade se apresentava para ela parecia naturalizar a noção de que pessoas brancas eram as protagonistas das relações raciais, já que as pessoas negras quase sempre habitavam o lugar da carência, da necessidade, da pobreza e, portanto, precisavam da ajuda das pessoas brancas para sobreviver.

Acessar tais memórias me fez recordar de outro episódio de infância em que o racismo se fez evidente. Morávamos em um condomínio com vários edifícios que

rodeavam uma pequena praça sempre repleta de crianças, quase todas brancas. Certa vez, uma menina negra de pele retinta, então desconhecida, apareceu na praça, solitária, e nos assistia brincar. Creio que ambas tínhamos em torno de 8 a 9 anos de idade. Eu decidi convidá-la para brincar, mas as outras crianças a rejeitaram. Lembro-me de ter dito que ela era minha prima, e que eu fazia questão de que ela participasse da brincadeira. Naquele dia fomos boas amigas e passamos divertidas horas juntas. Eu nunca mais a vi. Hoje, ao acessar essa lembrança, me pergunto se meu gesto de acolhimento teria sido um ato de amor genuíno (quero acreditar que sim, principalmente porque crianças agem com espontaneidade) ou se estaria imbuído na lógica racista que designaria a mim, menina branca, o papel de “salvadora” da menina negra que ali havia sido excluída. O exercício de autocrítica em curso me leva a reconhecer que a segunda alternativa também é bastante provável.

Minhas lembranças de infância informam sobre um contexto de mais de trinta anos atrás, quando o debate sobre o racismo no Brasil ainda era bastante ofuscado pelo mito da democracia racial – a falsa ideia de que não existe preconceito racial no Brasil e de que pessoas negras e brancas convivem harmoniosamente, desfrutando de iguais oportunidades (NASCIMENTO, 1978). Percebo, no entanto, que, a despeito dos avanços alcançados das últimas décadas, sobretudo no que tange à legislação e às políticas públicas antirracistas, a branquitude segue se esquivando do debate, o que contribui para a manutenção das desigualdades.

Bento (2022) defende que a branquitude traz consigo uma herança inscrita na subjetividade do coletivo e que constitui uma espécie de pacto narcísico silencioso, um contrato subjetivo não verbalizado que suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha (como aquelas relacionadas à escravidão). De acordo com esse pacto da branquitude,

(...) as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (BENTO, 2022, p. 25, grifos da autora).

A autora ainda destaca o distanciamento psicológico em relação aos excluídos como característica do pacto narcísico (BENTO, 2022). No contexto do voluntariado que narrei acima, fazia-se notória a boa intenção das pessoas envolvidas nas ações de caridade, e creio que grande parte delas mantinha um vínculo moral ao trabalho



visando o bem-estar do próximo. No entanto, considerando que a imagem do “próximo” quase sempre equivalia a corpos negros e pobres, consigo hoje identificar esse possível distanciamento psicológico a que se refere a autora. É provável que os voluntários (em sua maioria, brancas e brancos) estivessem mais comprometidos à uma conduta solidária reforçada pela religião (muitas vezes compreendida pela lente da colonialidade) que à consciência da dívida moral que teriam com as pessoas negras assistidas pelas ações de caridade (o que não anula o bem de suas ações, mas aprisiona sua prática). Por mais que as ações lograssem atender às necessidades imediatas (alimentação, vestuário etc.) daqueles em condições de vulnerabilidade social, elas não focalizavam as causas do problema, mas somente as consequências. A fim de interromper as causas, seria necessário desnaturalizar as relações de poder ali presentes e provocar os sujeitos voluntários (brancas e brancos) a se sentirem responsáveis pela transformação das relações desiguais que ajudam a manter negras e negros em posições e condições de inferioridade. É nessa direção que dedico meus esforços.

Recentemente, uma amiga negra de pele clara (que por ora vem reconhecendo e resgatando sua negritude) disse, em meio a uma conversa sobre raça em um grupo de amigos, que eu parecia saber mais sobre questões raciais (aos olhos dela) que muitas pessoas negras que ela conhecia, por conta das reflexões a que tenho me dedicado. Dei um salto na cadeira, tamanho o susto e o constrangimento que senti diante daquela afirmação (sinto-me ainda mais constrangida ao relatar aqui essa fala). Ainda que eu compreendesse que minha amiga tentava reconhecer meus esforços para identificar e questionar o privilégio branco de que desfruto, creio que sua fala foi bastante equivocada. Eu jamais poderei ser comparada a uma pessoa negra diante de questões raciais porque minha experiência racial jamais equivalerá a de uma pessoa de pele preta. Além de nunca ter sido vítima de racismo, passei a maior parte da minha vida sem que essa posição de privilégio racial fosse sequer desafiada. Ademais, ainda que eu venha buscando aprender sobre raça e racismo com intelectuais negras e negros, minha leitura e minhas interpretações se constroem a partir de minha experiência situada de branquitude. E mesmo que a branquitude também esteja vulnerável a outras formas de opressão diferentes do racismo (mas não dissociadas dele), é preciso lembrar que, como reforça Santiago (2019, p. 311), “é a branquitude que modela as estruturas hierárquicas”. Logo, sempre me senti (racialmente) confortável e pertencente em todos os espaços de convivência social

que ocupei ao longo da vida. Corroborando Diangelo (2019), sempre me senti (racialmente) pertencente ao ligar a TV (desde os desenhos animados e os programas infantis da infância, nas novelas, filmes, videocliques e noticiários); sempre vi minha cor de pele reconhecida nas capas de revista, nas principais profissões e posições de privilégio, na representação histórica dos “heróis” nacionais por tanto tempo reproduzida nas escolas, e em outros incontáveis contextos e situações em que a questão racial não fora sequer percebida (por mim). Como destaca Diangelo (2019, p. 68), “a experiência de pertença é tão natural que não preciso pensar nisso”. E não precisar pensar em raça e racismo é um privilégio branco. É por isso que a fala de minha amiga, por mais que me faça sentir (novamente) acolhida e pertencente, não pode ser validada. Porque ela me coloca (mais uma vez) numa posição de protagonismo diante da negritude, como se eu, não apenas por ser professora/educadora e pesquisadora, mas também, por ser branca (fator que contribui para os demais), tivesse mais autoridade para debater raça e racismo que determinadas pessoas negras – o que, definitivamente, não procede (como argumentei acima).

Aqui me pareceram mais evidentes o perigo e a armadilha que ameaçam minha própria consciência anestesiada pelo privilégio branco: minha participação no debate racial concorre com minha autoidentidade positiva altamente nutrida pelo privilégio branco. Ou seja, minha autoimagem de superioridade profundamente internalizada pela experiência de branquitude ao longo da vida produz em mim um autojulgamento moral positivo que pode me levar a negar o racismo presente nas minhas próprias interpretações (e atitudes). Esse mecanismo da racionalidade branca preserva as engrenagens do racismo, pois, como sustenta Diangelo (2019), não há como desafiar nossos filtros raciais se não formos capazes de reconhecer que eles existem.

A negação do racismo em nós mesmos pode resultar em interpretações e discursos reducionistas e homogeneizantes tais como “somos todos iguais”, que revelam uma questão grave acerca da maneira com a qual (muitos de nós) nos relacionamos com a diferença, conforme observei em outro momento (FONSECA, 2020, p. 9): “uma forte tendência a nos isentarmos de responsabilidade na produção e na perpetuação das desigualdades”, como se o racismo que violenta a existência de negros e negras em sua complexidade corpo-mente-espírito não estivesse atado à branquitude.

E se anteriormente eu já havia argumentado a respeito da racionalidade moderna-ocidental, branca, colonial e racista que orienta minhas interpretações ao mesmo tempo em que fragmenta a complexidade corpo-mente-espírito que constitui a heterogeneidade que sou, o que dizer então de como são atacados os corpos-mentes-espíritos não-brancos, especialmente negros e indígenas, sequestrados de suas origens, de suas famílias, de seus saberes culturais, sua ancestralidade, suas línguas, seus modos de vida e de conexão espiritual, e tendo sido objetificados, escravizados, explorados, violentados e, ainda hoje, excluídos, discriminados, criminalizados e exterminados por uma necropolítica de Estado (MBEMBE, 2018) que opera sob a lógica do racismo estrutural? Tudo isso me comunica que reconhecer o racismo internalizado em mim e me comprometer com a autocrítica e com a interrupção contínua e persistente do racismo não me faz merecedora de aplausos e elogios, e tampouco me coloca em posição de superioridade nas relações raciais: se o racismo é uma problemática branca (KILOMBA, 2016), é também minha a responsabilidade de identificá-lo, interrogá-lo e interrompê-lo.

A fim de identificar (interrogar e interromper) o racismo internalizado em mim (em nós?), creio que o primeiro passo seja refutar sua individualização. Quando individualizamos a autoria do pensamento, interpretação ou comportamento racista, produzimos o binarismo racista *versus* não-racista, que fragmenta e reduz a complexidade que nos constitui, resultando na negação do racismo estrutural que nos afeta a todos, ainda que de diferentes formas e intensidade. Se separamos as pessoas entre racistas e não-racistas, reduzimos o racismo a um julgamento de caráter, e quem gostaria de ser julgado como mau-caráter? Tal separação apenas agrava o distanciamento psicológico a que Bento (2022) faz referência, o que contribui para a manutenção das desigualdades e dos sistemas de opressão.

Diangelo (2019) nos alerta para o fato de que os sistemas de opressão podem ser flexíveis, adaptando-se aos desafios para perpetuar as desigualdades. No Brasil, por exemplo, a união civil homoafetiva é reconhecida por lei, mas grande parte das religiões, por onde passam os rituais do casamento, se recusam a realizar cerimônias de casais do mesmo sexo, o que transmite a mensagem de que Deus (ou o divino, de acordo com a ótica de cada religião) condena o amor fora da heterossexualidade, o que autoriza e corrobora o preconceito. Dessa forma, os sistemas de opressão podem nos levar a acreditar que existe igualdade de direitos, enquanto a lógica que sustenta a desigualdade permanece intacta.

Assim, a recusa em reconhecer que o racismo molda nossas visões de mundo nos faz cúmplices dos sistemas de opressão e das desigualdades que deles resultam. Logo, não deixaremos de ser racistas porque não acreditamos sê-lo. A negação, aliás, serve à artimanha racista/colonial que sustenta o privilégio branco, enquanto faz uso desse mesmo privilégio para ditar quais debates devem ser validados ou ocultados.

Se, neste trabalho, estou comprometida com o diálogo alicerçado no paradigma da heterogeneidade situada, devo, de forma contínua e persistente, tentar desnaturalizar e interromper os mecanismos de fragmentação, controle e assimilação dessa heterogeneidade. É nesse sentido que reconheço o racismo que há em mim, ciente de que ele está presente nas ideologias de convergência que alimentam o meu desejo de consenso e entendimento mútuo que contribui para a manutenção das injustiças. Assim, ao desnaturalizar o racismo que há em mim (marcar o não-marcado), comprometo-me com o exercício de identificar-interrogar-interromper a minha cumplicidade com as formas de homogeneização dos saberes e dos seres.

Ademais, ao desestabilizar as posições em que me identifico como centro, tal como se verifica por meio da autocrítica da branquitude em curso, torna-se possível revelar a relação de incompletude e interdependência que conecta os saberes (e os seres) dominantes (centro) àqueles por eles marginalizados (margens). Além disso, conforme argumentei anteriormente, reconhecer a relação de incompletude mútua e de interdependência dos saberes e dos seres em suas heterogeneidades situadas corresponde a preservar a coexistência na divergência, no dissenso. Aliás, a coexistência só é, de fato, possível, quando se preserva a divergência, o dissenso. Para que o consenso prevaleça, as diferenças devem ser apagadas, silenciadas, excluídas, assimiladas.

Creio que somente por meio da manutenção do dissenso seremos capazes de estabelecer alianças antirracistas nas quais pessoas brancas possam, de fato, contribuir para a interrupção das violências originadas, agravadas e perpetuadas pelo legado da opressão racial. E se, como tenho defendido aqui, o racismo não se restringe a uma decisão individual, é compromisso da branquitude, enquanto coletividade beneficiada pelo racismo estrutural que (re)produz, desnaturalizar o centro a partir do qual enxerga a si mesma, os outros e o mundo.

Esse exercício pode ser inaugurado por uma escuta atenta, ininterrupta e responsiva, na qual outros conhecimentos e experiências, especialmente da negritude, possam contribuir com a interrupção do monologismo típico da branquitude.

Sobre o ato de escuta, porém, é preciso destacar que este é um exercício ativo e responsável que requer esforço e comprometimento autocrítico, e em hipótese alguma deve ser confundido com uma experiência passiva de esperar que pessoas negras ensinem às pessoas brancas sobre o racismo. Diangelo (2019) adverte que esse tipo de comportamento reforça crenças raciais bastante problemáticas, como a de que o racismo é uma questão que atinge somente as pessoas negras e, portanto, pessoas brancas não têm qualquer obrigação de se informar a respeito, premissa que legitima a manutenção do racismo e isenta as pessoas brancas de qualquer responsabilidade na interrupção dos sistemas de opressão que elas mesmas ajudam a (re)produzir.

Tais crenças se sustentam em posições binárias (brancos *versus* negros) que reduzem as possibilidades de diálogo e de ação. Anzaldúa (1987) defende o rompimento radical do pensamento dualista na consciência individual e coletiva que nos aprisiona em noções reducionistas e excludentes. Se, por um lado, não há como enxergar o mundo pela perspectiva do outro, conviver com outras perspectivas distintas e divergentes contribui para que possamos interromper as violências que praticamos sobre o outro e/ou sobre nós mesmos, de forma consciente ou não, sempre que somos guiados pelas forças centralizadoras/homogeneizadoras que oprimem e silenciam as margens/a heterogeneidade.

Acabo de me lembrar que falávamos de binarismos pouco antes de iniciarmos a conversa sobre branquitude e racismo, quando citei o trecho da minha canção: “Não haverá eles ou vocês / Seremos todos nós”. Mencionei, inclusive, que minha tentativa de pôr fim aos binarismos teria resultado na assimilação da heterogeneidade, já que, para que todos fôssemos “nós”, as diferenças teriam que ser suprimidas. Penso que essa experiência musical me foi útil, pois agora percebo que, embora minha vontade de interromper os binarismos tenha sido válida, ela não pode apagar as questões graves que eles denunciam. hooks (2019, p. 264, grifos da autora) faz uma importante consideração acerca da dicotomia brancos *versus* negros:

Repudiar as dicotomias entre “nós e eles” não significa que não deveríamos falar das maneiras em que ver o mundo do ponto de vista da “branquitude” pode, de fato, distorcer a percepção, impedir o entendimento do modo como o racismo funciona no mundo como um todo e nas nossas interações íntimas.

Concluo, portanto, que a interrupção dos binarismos excludentes e o reconhecimento das heterogeneidades situadas não constituem aqui um caminho para produzir a falsa sensação de que brancos e negros vivem em harmonia. Diferentemente disso, defendo que o paradigma da heterogeneidade situada pode nos

ajudar a estabelecer um diálogo com o diferente (o outro) e com as diferenças (em nós mesmos), preservando a manutenção do conflito (do dissenso, da diferença) como força criadora de alianças antirracistas nas quais somos todos corresponsáveis por um processo contínuo e persistente de interrupção das injustiças e de (re)negociação de sentidos.

Para tanto, Bento (2022, p. 129) reforça que

Isso implica reconhecer ao mesmo tempo o outro e o que somos, apreender nossos lugares recíprocos, situar os nossos papéis, identificar na estrutura de nossas organizações os elementos que fomentam a supremacia e a história que gerou ônus para uns e bônus para outros. E seguir realizando as mudanças (...) imprescindíveis.

Nesse sentido, gostaria de acrescentar que o exercício de identificar-interrogar-interromper a estabilidade e o monologismo do centro (branquitude) tem me possibilitado, também, escutar as margens raciais silenciadas em mim mesma, facultando-me, ainda que minimamente, alguma aproximação com a figura de minha avó não-branca que fora apagada de minha história. A consciência de que (ela e eu) ocupamos lugares distintos dentro dos sistemas de opressão interpela a branquitude que a oprimiu no passado e que hoje me favorece, fazendo de minha complexidade corpo-mente-espírito um sujeito implicado ao racismo e, mais ainda, portanto, à luta antirracista.

Esticando a conversa: convido a branquitude ao exercício de recorrer à memória para acessar vivências nas quais o racismo estrutural tenha possivelmente se manifestado em suas ações ou pensamentos. Em que medida e de que maneiras você consegue identificar sua cumplicidade com a estrutura racista? E seu comprometimento com a luta antirracista?

À negritude, alvo da opressão e da violência racial exercidas pela branquitude, estendo o convite à reflexão: Em que medida e de que maneiras você consegue identificar os mecanismos de opressão que visam “embranquecer” seu olhar para o mundo e para si mesmo/mesma? Quais são suas formas de interpelar e interromper esses mecanismos?

## Heterogeneidade e justiça ontológica



*Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.*

*Ailton Krenak, O amanhã não está à venda.*

Foi preciso um profundo comprometimento à vivência desta pesquisa de doutorado para que eu pudesse começar a compreender de forma mais implicada aquilo que Krenak elucida, com maestria, a partir de uma ontoepistemologia indígena que por tanto tempo foi tratada como inferior e primitiva pela lógica moderna/colonial. Krenak (2020) descreve essa lógica centralizadora/homogeneizadora (e antropocêntrica) como uma “abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 6). Na epígrafe acima, o filósofo interrompe a separabilidade e a fragmentação que coloca em oposição a humanidade e a Terra e faz com que nós, os chamados seres humanos, nos distanciemos e nos tornemos os principais predadores de outras tantas formas de vida que nos são simultâneas, incluindo a do próprio planeta – como se nossa sobrevivência não estivesse a ele vinculada. Ao dizer que “tudo é natureza”, Krenak materializa a noção de heterogeneidade, porque, ao dizê-lo, ele não reduz as milhões de formas de vida a uma única forma homogênea; ao contrário, ele reforça que a homogeneidade é produzida, pois que tudo o que há é heterogeneidade, e na heterogeneidade não há separabilidade (como discutido anteriormente). Logo, pensar que “tudo é natureza” significa preservar e naturalizar as diferenças como princípio maior de coexistência (e de sobrevivência, vale lembrar), pois, se na heterogeneidade não há separabilidade, as diferenças estão sempre em contato e interação com a heterogeneidade situada que sou (somos). Como afirmam Ferraz, Duboc e Menezes de Souza (2020, p. 2330, grifos do original), “a heterogeneidade é condição *sine qua non* de qualquer relação social”.

No entanto, a relação que nós, seres humanos, temos estabelecido com a natureza da qual somos parte não parece nos conectar com a heterogeneidade que

somos. Batista (2021) destaca que, nos últimos séculos, temos tratado a Terra como mero território a explorar e extrair riquezas, e não como um organismo vivo com o qual nos relacionamos. Conforme enfatiza a autora, rios, montanhas, animais e plantas são considerados recursos naturais, e não entidades naturais com as quais convivemos e interagimos. Essa ótica (colonial) de exploração, dominação e controle gera escassez e destruição, além de produzir “pobreza para que poucos possam acumular, possuir e usufruir de bens materiais enquanto muitos não têm acesso” (BATISTA, 2021, p. 609).

Em uma visão controversa de humanidade, o antropocentrismo, em seu poder centralizador/homogeneizador, desloca para as margens a heterogeneidade que nos é vital – a natureza, e assim seguimos, entorpecidos pelo desejo hegemônico de poder e controle, manipulando as entidades naturais e as diferentes formas de existência em benefício de nossos interesses individuais, esquecendo-nos da relação de incompletude e interdependência que faz de nossa própria heterogeneidade situada alvo (direto ou indireto) das violências que produzimos.

Ao longo desta tese-diálogo abordamos diversas formas de opressão e violência que, de alguma maneira, reduzem, aprisionam, silenciam ou marginalizam as heterogeneidades situadas que somos: conversamos sobre gênero, sexualidade, homofobia, branquitude, racismo, classe social etc. Essas e outras questões se entrelaçam e se interpelam mutuamente. Como ressaltam Figueiredo, Martinez e Jordão (2023, p. 16), “no Brasil, experiências de desigualdade (...) estão muito entrelaçadas com cor da pele, gênero, sexualidade e classe social”. Tudo isso me comunica uma mensagem bastante nítida: não há como cogitar a justiça social sem tencionar, também, a justiça racial, a justiça de gênero, a justiça ambiental; enfim, não existe justiça pela metade. Onde um ser ou grupo de seres não é contemplado, ali não há justiça.

E, ao buscar justiça, é preciso ter consciência da complexidade da teia em que as injustiças se constituem e se entrelaçam, para não cair na armadilha que Maldonado-Torres (2008) denomina *esquecimento da colonialidade*. O autor ressalta que as múltiplas formas de violência atendem a uma lógica colonial que exerce dinâmicas de poder de caráter preferencial, o que significa que tais violências não afetam a todos/todas de igual maneira e intensidade.

Sem esquecer, ainda, de que colonizador e colonizado não são entidades isoladas, mas que se constituem mutuamente, reitero a importância do movimento



autocrítico aqui empreendido como meio de *trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado*, a fim de possibilitar o exercício contínuo e persistente de *identificar-interrogar-interromper* a colonialidade (cf. MENEZES DE SOUZA, 2019a; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) naturalizada em meus processos de significação e que fazem de mim cúmplice na (re)produção e na manutenção das desigualdades.

Como defende Maldonado-Torres (2008), somente o auto-questionamento pode viabilizar um divórcio das faces invisíveis dos velhos padrões de dominação (colonial) que “inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista” (p. 108).

Ao longo desta tese-diálogo, compreendi que o exercício autocrítico não se encerra nas reflexões aqui trazidas, mas se manifesta, principalmente, no esforço contínuo e persistente a que hoje me dedico – e pretendo continuar me dedicando – de “retirar dos olhos a lente embaçada dos discursos hegemônicos que subjazem às nossas visões e leituras de mundo” (FERRAZ; FONSECA, 2016, p. 279) e desnaturalizar e interromper as formas de violência muitas vezes imperceptíveis (aos meus olhos turvados) por meio das quais me relaciono com o diferente (o outro) e com as diferenças (em mim mesma).

Ao iniciar o doutorado, eu almejava imprimir uma nova conduta às minhas práticas de pesquisa, visando reconhecer e legitimar outras comunidades epistêmicas e outras formas de construir conhecimentos diferentes das formas dominantes que então orientavam meu discurso e minhas práticas acadêmicas. Após os deslocamentos e interrupções alcançadas ao longo do presente diálogo, percebi que a justiça que eu buscava não poderia estar circunscrita a uma dimensão epistêmica, já que o silenciamento de determinadas epistemologias outras nem sempre ocorre apenas no campo da produção de saber, mas também por meio da marginalização, da exclusão, ou até mesmo do extermínio dos corpos que as produzem, como ocorreu (e ainda ocorre) com as populações indígenas no Brasil colonial (e contemporâneo) e com os corpos negros que seguem sendo criminalizados e exterminados por uma necropolítica de Estado (cf. MBEMBE, 2018).

Assim, é justamente por saber existir uma epistemologia dominante que autoriza e/ou, ainda, fomenta violências que ultrapassam o campo do saber, entendo que seja necessário ir além da abstração epistêmica para interromper processos que produzem efeitos concretos e devastadores sobre as vidas e suas heterogeneidades situadas.

Nesse sentido é que entendo este trabalho como uma alternativa ontoepistêmica, bem como defendo aqui a justiça em sua dimensão ontológica – como aquela que abriga a dimensão epistêmica, mas que investe seus esforços, antes, em defesa da complexidade e heterogeneidade (situada) do ser como forma de preservar e garantir a coexistência, acreditando que este seja, também, um caminho possível para desnaturalizar e interromper o monólogo da epistemologia única e aprender a conhecer epistemologias outras a partir do diálogo pela manutenção do dissenso.

Logo, quando identifico meus próprios privilégios e apagamentos, colocando em contato o centro e as margens de minhas experiências vividas, consigo reconhecer a complexidade que sou e, o mais relevante: consigo perceber como minha heterogeneidade situada impacta outras heterogeneidades – dimensão ontológica –, o que me ajuda a reconhecer os momentos de fala e os momentos de escuta; as possibilidades de contribuição e de aprendizagem; as interpretações a desnaturalizar e a naturalizar, pavimentando o caminho para a justiça também em sua dimensão epistêmica.

Posiciono-me, portanto, em defesa do direito à coexistência em sua complexidade e heterogeneidade, reconhecendo a relação de incompletude mútua e de interdependência dos saberes e dos seres. Krenak (2021, p. 67) nos convida a pensar que “o outro, para além de uma alteridade oposta, é também a possibilidade de a gente se constituir como pessoa”, tornando-nos capazes de “interagir no mundo de uma maneira que coopere para que o mundo seja melhor” (p. 67).

Pode-lhe(s) parecer estranho, mas é somente a essa altura da conversa, quando começo a me aproximar de um necessário encerramento – ou melhor, de uma interrupção (interromper-se é preciso) –, que acredito haver compreendido, mais profundamente, o que teria me levado a sentir-me tão despreparada para atuar como professora em minha juventude, como relatei ainda no início desta tese-diálogo. Àquela época, além do fato de que eu vivia aprisionada em uma única versão de mim mesma (conforme compartilho na seção *Eu deveria ser uma só*), eu ainda não tinha consciência da incompletude mútua e da interdependência que me conectava aos alunos com os quais eu me relacionava ainda sob os moldes homogêneos e homogênzadores de metodologias que tendem a marginalizar os saberes e as experiências locais (cf. KUMARAVADIVELU, 2012; FONSECA, 2022). Eu não era capaz de enxergar o quanto eu mesma era mantida alijada do processo educacional que tentava, com grande dificuldade, desenvolver. E isso não se deveu somente à

imaturidade e à falta de experiência docente. Mais de uma década depois da formação inicial, ao ingressar no mestrado e cumprir estágio docente na graduação de Letras – Inglês, eu ainda me via aflita e insegura (embora muito motivada) diante dos estudantes, receando não estar suficientemente preparada para exercitar a educação crítica que defendia (e sigo defendendo) em minhas teorizações.

De fato, eu não estava. Lembro-me de desabafar com uma grande amiga sobre a insegurança que sentia em sala de aula: “e se eles perguntarem algo que eu não saiba responder?”, ao que minha amiga retrucou, em tom tranquilo: “mas quem disse que você precisa saber tudo?”, fazendo-me perceber o quanto eu ainda precisava desnaturalizar meus processos interpretativos tão arraigados à (ilusão de) estabilidade produzida pela lógica dominante.

De lá para cá, com muito esforço, venho buscando me comprometer com o processo (trans)formador em que me encontro, a fim de me tornar mais útil à construção de um mundo melhor e menos injusto. Nesse sentido, minha pesquisa de mestrado, que inicialmente focalizava a justiça social, tornou-se ponto de inflexão para a busca de justiça nas relações entre Eu e Outro (cf. FONSECA, 2018), o que certamente ajudou a me conduzir ao movimento autocrítico presente nesta tese-diálogo e que hoje se desdobra e se intensifica em todas as dimensões de minha existência.

Logo, esse movimento também impulsiona minha dimensão professora/educadora, hoje comprometida à educação pública. Neste momento, atuo como professora de língua inglesa da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo, no contexto do Ensino Médio. Em que pese todas as limitações e dificuldades que se impõem sobre a escola pública, dentre as quais destaco a desvalorização do trabalho docente, posso dizer que a compreensão, o reconhecimento e o exercício da heterogeneidade (situada) me liberta de práticas homogêneas/homogeneizadoras que limitam e fragmentam a mim e ao outro, e me faz implicada à interrupção das desigualdades das quais frequentemente sou produto e (re)produtora também no espaço escolar.

Em um ambiente tão heterogêneo e complexo como o da escola pública brasileira, no qual se relacionam tantas histórias de desigualdade, abandono, exclusão, escassez, venho aprendendo, cada vez mais, a ouvir. Sempre me considerei uma pessoa disposta a ouvir o outro, mas hoje a escuta tem, para mim, outra dimensão. Creio que hoje posso dizer que me interesso profunda e

genuinamente pelas vidas e histórias de meus alunos, pois quando escuto o outro em sua heterogeneidade, consigo perceber aquilo que nos conecta. E sempre há conexão possível, pois, se na heterogeneidade não há separabilidade, nossas heterogeneidades situadas existem sempre em uma relação de incompletude e interdependência. Isso não quer dizer que não exista o conflito, a divergência. É neste momento que a consciência da heterogeneidade que sou tem papel primordial, fazendo-me acessar meu centro e minhas margens a fim de identificar como minha heterogeneidade impacta positiva ou negativamente outras heterogeneidades. Esse exercício me possibilita interromper o desejo de consenso que tende a produzir violência e exclusão e abre espaço para a coexistência, em que me comprometo verdadeiramente, em minha complexidade corpo-mente-espírito, com o diferente (o outro) e com as diferenças (em mim mesma).

Se a coexistência implica um compromisso com a manutenção do dissenso, isso significa que a heterogeneidade precisa ser compreendida como potência, e não como deficiência. Inclusive porque, diante da heterogeneidade, a deficiência reside unicamente em nossa incapacidade de compreender a heterogeneidade em sua complexidade, já que nossa constituição individual é contextual (embora coletiva, como abordado anteriormente). Por isso mesmo refiro-me à heterogeneidade que sou como heterogeneidade situada, para que eu não me esqueça de que as diferenças que existem em mim não me fazem mais capaz de compreender as diferenças que atravessam o outro ou de perceber o mundo pela perspectiva do outro.

Por isso é que venho exercitando a interrupção do desejo (hegemônico e centralizador) de entender tudo, como se meu limitado repertório de experiências e conhecimentos pudesse dar conta de pôr um fim às desigualdades do mundo. Como defende Sousa Santos (2020, p. 384),

Nenhum conjunto de conhecimentos, por mais amplo ou sofisticado que seja, pode por si mesmo garantir o êxito de qualquer luta social relevante, dadas as complexas articulações dos diferentes modos de dominação, dos diferentes tempos-espacos em que funcionam e das diferentes histórias-memórias através das quais enquadram as subjetividades individuais e coletivas.

O que posso fazer, por outro lado, é interromper minha participação na (re)produção dessas desigualdades. E ter consciência de que não posso entender toda a complexidade que me rodeia é uma forma de enfraquecer a lógica colonial que me permeia e que me faz cúmplice das desigualdades. Como afirma Menezes de

Souza (2020, p. 2349), precisamos adotar a postura ética de “entender que o não entendimento faz parte do entendimento”.

Entender e aceitar o não entendimento impacta profundamente a heterogeneidade situada que sou e liberta minha dimensão professora/educadora de práticas e comportamentos atados à estabilidade e à fragmentação. Interrompo, assim, a opressão que restringia meu papel social de professora/educadora ao formalismo das convenções sociais que naturalizam as relações de poder desiguais, levando-me a crer que “eu deveria ser uma só” também no ambiente escolar.

Se, alguns anos atrás, eu me via aflita diante do reconhecimento de minha incompletude (e de minhas ignorâncias) – “e se os alunos perguntarem algo que eu não saiba responder?” –, hoje percebo-me muito mais engajada à reciprocidade do processo educativo, por entender que nossas heterogeneidades (sempre situadas) se constituem mutuamente, enquanto convivemos e aprendemos com nossas diferenças.

Com minhas alunas e meus alunos venho aprendendo, inclusive, a expressar outras dimensões de minha heterogeneidade no espaço escolar, sem que isso represente qualquer ameaça ao profissionalismo de meu trabalho docente, como antes eu costumava supor. Alegro-me em compartilhar que, em menos de um ano de docência na escola pública, já cantei com minhas alunas e meus alunos (até compusemos um *rap* juntos!), jogamos futebol (algo que não fazia há décadas!), trocamos experiências de vida e, inclusive, me posicionei a respeito de minha homossexualidade quando julguei oportuno, o que até pouco tempo era algo extremamente difícil para mim. Foram elas/eles que me trouxeram palavras de conforto diante da atual enfermidade de meu pai, aconselhando-me a fazer de cada momento ao lado dele uma lembrança feliz.

Ademais, continuamente reconheço minhas ignorâncias diante dos desafios e conflitos que se apresentam, ciente de que tenho muito a aprender com as experiências e saberes trazidos pelos alunos e alunas (cabe aqui ressaltar que aprendo muito com a experiência dos alunos e alunas transgênero). Ouvi-los me ensina sobre quão pequena sou e, ao mesmo tempo, sobre quão grandes, plurais e complexos somos todos, em nossas diferenças. Torço muito por cada um deles, para que não sejam silenciados pelas injustiças que os oprimem e para que lutem por um mundo mais justo. Eles têm em mim uma aliada nessa luta.

Reconhecer a interdependência de nossas heterogeneidades formadas na complexidade corpo-mente-espírito reforça nosso comprometimento à luta por justiça ontológica, pois aciona a dimensão afetiva que nos faz implicados uns aos outros nas subjetividades de nossas emoções e experiências (situadas) marcadas em nossa corporalidade e espiritualidade.

Assim é que, ao defender a coexistência e o dissenso, o faço pela perspectiva do ser, e não somente do saber. Tal como tenho experimentado viver diversas dimensões de minha heterogeneidade situada no espaço escolar, defendo que seja garantido o espaço para (o) SER na escola, a fim de que os/as estudantes possam coexistir em suas heterogeneidades, o que contribui para que a comunidade escolar se constitua em um espaço democrático e plural de engajamento social e político no qual o diálogo seja um princípio edificador da coexistência.

Mas, acima de tudo, defendo que você e eu, professores/educadores (e pesquisadores) comprometidos ao diálogo em curso, estejamos dispostos a exercitar a autocrítica que nos compete para que a coexistência aqui defendida se torne possível. Por melhores que sejam nossas intenções, não podemos nos esquecer de que nossas interpretações são socialmente construídas e ideologicamente mediadas (CANAGARAJAH, 2012) e que, portanto, precisamos lidar com o desconforto de descentrar e interromper as formas de construção de sentidos naturalizadas e convencionalizadas que orientam as nossas práticas e moldam o nosso olhar para o mundo social (FERRAZ; FONSECA, 2021), a fim de possibilitar (e naturalizar) outras interpretações mais permeáveis à heterogeneidade.

Distante de propor qualquer tipo de metodologização e/ou sistematização estabilizadoras, entendo que preciso enfatizar a reflexão que me (nos) ajuda a compreender como a heterogeneidade pode ser contemplada na educação – principalmente na educação linguística e nas práticas do professor/da professora de línguas (e do professor/da professora formador/formadora de professores/professoras).

Diante dos deslocamentos e interrupções fomentados nesta tese-diálogo, reitero que a educação exercitada por meio do paradigma da heterogeneidade requer o acolhimento e a escuta das diferenças e a inserção crítica das problemáticas que as afetam, excluem e silenciam. Isso significa abordar, em sala de aula, questões de gênero, sexualidades, racismo, classe social, e quaisquer outras que atravessem as heterogeneidades situadas participantes do processo educativo.

Isso me fez perceber, inclusive, que não falamos aqui, até o presente momento, de capacitismo – a discriminação e a exclusão social de pessoas com deficiência (PCD). Pela primeira vez em muitos anos de sala de aula, tenho convivido com um número maior de alunos e alunas com algum tipo de deficiência e confesso que, em experiências anteriores, eu não tinha consciência alguma de minha própria deficiência e incapacidade de dialogar com a heterogeneidade situada desses alunos e alunas. Como ressalta Ferrari (2022), a deficiência reside nos sentidos que a sociedade atribui à pessoa com deficiência, e não nela própria. E, embora eu ainda não tenha tido acesso a uma formação adequada para melhor contemplar os alunos e as alunas com deficiência (deficiência pela ótica de quem?), a perspectiva da heterogeneidade situada me ensina que não se trata de conhecer o outro e tentar atribuir linearidade à complexidade que o constitui; como vimos, o não entendimento faz parte do entendimento. Cabe a mim, todavia, perceber como a heterogeneidade que sou impacta (positiva ou negativamente) outras heterogeneidades. Tenho, então, contínua e persistentemente, me perguntado: o que tenho feito para que as heterogeneidades de alunos e alunas com deficiência coexistam no espaço escolar?

Numa tentativa de preservar o dissenso e abdicar do controle, tenho buscado exercitar a escuta. A experiência é muito enriquecedora: com eles e elas tenho aprendido novas linguagens, novas formas de comunicação e de expressão de afeto. Além disso, esses alunos e alunas me ajudam a acessar a heterogeneidade que há em mim, me acolhendo em minhas inseguranças e demonstrando que a separabilidade que me oprime é produzida. Pergunto-me agora: quem ensina e quem aprende nesse processo? Seguirei me esforçando para que a dinâmica contida nessa relação nunca se encerre. Que possa persistir o diálogo.

No que tange ao diálogo acerca do capacitismo, devo ainda acrescentar que levei o tema para discussão em sala de aula, e aproveitei para perguntar a alguns grupos de alunos/alunas: como vocês se relacionam com os/as colegas com deficiência que frequentam a escola? O que vocês têm feito para que eles/elas se sintam acolhidos no ambiente escolar? Em grupos de mais de quarenta alunos, apenas dois ou três se manifestaram diante dos questionamentos acima, o que demonstra como a questão do capacitismo tem sido invisibilizada (também) na comunidade escolar, o que interpela meu papel de professora/educadora e reforça a importância de que seja mantido o diálogo em torno do tema, o que venho buscando

fazer por meio de projetos que focalizam a prática social como ponto de partida para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Assim, por todas as experiências, deslocamentos e interrupções aqui compartilhadas e vivenciadas é que compreendo meu papel de professora/educadora (e de pesquisadora) como comprometido à coexistência dos seres em suas heterogeneidades situadas e, nesse sentido, comprometido ao diálogo pela manutenção do dissenso.

Se o exercício autocrítico desta tese-diálogo não se destinou a alcançar respostas definitivas, mas, ao contrário, dedicou todos seus esforços a interromper a produção de consenso e estabilidade, espero que ele ajude a promover pontos de contato entre centro e margens para muito além de minha própria heterogeneidade situada.

Agradeço à interlocução de quem me acompanhou até aqui, ajudando-me a identificar-interrogar-interromper as forças centralizadoras que, a todo momento, tentavam/tentam suprimir minhas (nossas) heterogeneidades situadas. Se estamos conectados/conectadas em nossas diferenças, a heterogeneidade há de ser um ponto de partida: não para possibilitar um projeto comum de educação, de pesquisa, ou mesmo de humanidade; mas para que a educação, a pesquisa e, principalmente, a humanidade não respondam a um único projeto. Que sejam fontes vivas de divergências e de complexidades em relacionalidade, conexão e interdependência. Que não seja eu (e que não sejamos nós) a pôr fim ao diálogo. Preservar o dissenso é preservar o diálogo. A conversa continua.

### **Esticando a conversa**

Reconhecendo que as experiências aqui compartilhadas representam apenas um recorte da heterogeneidade situada (e, portanto, contextual) que sou, seguirei em busca de acessar outras de minhas dimensões ainda silenciadas e gostaria de convidar-lhe a fazer o mesmo, permitindo-se experimentar a complexidade corporemente-espírito em seus contextos de convivência e coexistência. Quanto mais silenciarmos as diferenças que nos habitam, menor será nossa capacidade de ouvir e dialogar com o outro que nos é divergente. Quando não somos acolhidos, nos parece



mais difícil acolher. Assim, o reconhecimento da heterogeneidade que nos constitui é uma forma de comprometimento não somente conosco, mas também com aqueles/aquelas (seres, saberes, experiências) que caminham conosco e com os/as quais nos relacionamos na incompletude e na interdependência. Como defendi na canção *Um lugar melhor*,

Mesmo que a gente não se entenda  
Nossos olhares irão se cruzar  
E ao acolher as nossas diferenças  
Você e eu podemos caminhar.

## Referências

ADAMI, G. Z. *O corpo de textos brincante: um estudo das/nas fronteiras da linguagem acadêmica*. 142 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06102022-174923/pt-br.php> . Acesso em 06/10/2022.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. Autoethnography. In: MATTHES, J.; DAVIS, C. S.; POTTER, R. F. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2017. p. 1-11.

ALCOFF, L. M. Epistemologies of Ignorance: Three Types. In: SULLIVAN, S.; TUANA, N. (Eds.). *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York, 2007. p. 39-58.

ALVES, C. O lugar de escuta para além do lugar de alteridade. *GGN*, 2021. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/artigos/o-lugar-de-escuta-para-alem-do-lugar-de-alteridade-por-cristiane-alves/> . Acesso em: 22/11/2022.

ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANTUNES, J. C. O sofrimento mental contemporâneo na universidade: a perspectiva docente. Dissertação (Mestrado). 132 f. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33595> . Acesso em: 08/11/2022.

ANZALDUA, G. *Borderlands: the new mestiza - La frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [s.l.]: Hucitec, [1929] 2006.

BATISTA, S. Implicated Literacies: Life begetting life in linguistic education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 605-626, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117950>. Acesso em: 04/06/2021.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. In: TRIFONAS, P. P. (Ed.). *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice*, 2003, p. 110-136.

CANAGARAJAH, A. S. Teacher development in a global profession: An autoethnography. *TESOL QUARTERLY*, v. 46, n. 2, June, 2012.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 339 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832> . Acesso em: 15/11/2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Los avatares de la crítica decolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 16, Enero/Junio, 2012, p. 213-230. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n16/n16a12.pdf> . Acesso em: 17/11/2022.

COTRIM, A. Educação linguística antirracista. *Projeto Nacional de Letramentos*, Sessão de Estudos. São Paulo: USP, julho, 2022.

DE ALBA, A. G. *[Un]framing the "bad woman": Sor Juana, Malinche, Coyolxauhqui, and other rebels with a cause*. Austin: University of Texas Press, 2014.

DERRIDA, J. (1966). Structure, Sign and Play in the discourse of the Humanities. In: RICE, P.; WAUGH, P. (Eds.). *Modern Literary Theory*. New York: Oxford University Press, 4th Edition, 2001.

DIANGELO, R. *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press, 2018.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. *Journal of Multicultural Discourses*, v. 15. n. 4, 2020. Acesso em 25/11/2022. DOI: 10.1080/17447143.2020.1800714.

FADINI, K. A. *Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Vitória: UFES, 2020. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhesda-tese?id=14137> . Acesso em: 22/07/2020.

FÁVERO, M. L. A. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096> . Acesso em: janeiro/2022.

FERRARI, L. Educação linguística e deficiência. *Projeto Nacional de Letramentos*, Sessão de Estudos. São Paulo: USP, julho, 2022.

FERRAZ, D. M.; DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. *Trabalhos em Linguística*

*Aplicada*, Campinas, n (59.3): p. 2330-2355, set./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813815901620201013> . Acesso em: 24/11/2022.

FERRAZ, D. M. *Problematizing the 'critical' in local pedagogical practices*. In: ICCAL - International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília: UNB, 2015, p. 1502-1518. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/PROBLEMATIZING%20THE%20CRITICAL%20IN%20LOCAL%20PEDAGOGICAL%20PRACTICES.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/PROBLEMATIZING%20THE%20CRITICAL%20IN%20LOCAL%20PEDAGOGICAL%20PRACTICES.pdf) . Acesso em 21/09/2022.

FERRAZ, D. M.; FONSECA, C. O. Os pensamentos pós-colonial e pós-moderno: um exercício de desconstrução de sentidos essencializados. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; FERRAZ, D. M. (Orgs). *Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: UFES/PPGEL, 2016, p. 279-290.

FERRAZ, D. M.; FONSECA, C. O. English Language Education and Critical Citizenship. SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs). *Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators*. Florianópolis: UFSC, 2021, p. 127-140.

FERRAZ, D. M.; MIQUELON, L. C. Queering Bolsonaro's mediatic discourse: strengthening Brazilian LGBTQIA+ communities through language education. *Linguistic Frontiers*, v. 5, n. 2, p. 69-73, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2478/lf-2022-0015> .

FIGUEIREDO, E. H. D.; JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Invisibilidades e antirracismo. Comunicação oral. *Jornada Acadêmica: Problematizando o decolonial e as epistemologias do Sul na Linguística Aplicada*. Evento online, 2022.

FIGUEIREDO, E. H. D.; MARTINEZ, J. Z.; JORDÃO, C. M. Narratives of the invisible: Racism and anti-racism in the Global South. In: FRIEDRICH, P. *The Anti-Racism Linguist: A Book of Readings*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2023.

FONSECA, C. O. A educação crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo: eu, o outro e o outro eu. 2018. 179f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=11801>. Acesso em 12/01/2022.

FONSECA, C. O. Cultura no plural: reflexões e interpretações em (des)construção. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 6, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i3.1836>.

FONSECA, C. O. *Educação crítica em língua inglesa e práticas pedagógicas: um estudo sobre letramentos implicados*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2022.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

JESUS, A. J. S.; SOUZA, F. S. Nossa arma-palavra: o ativismo intelectual das mulheres negras no *poetry slam*. *Revell*, v.1, nº. 24, janeiro/abril de 2020, p. 332-350. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4995> . Acesso em 25/11/2022.

JONES, S. H.; ADAMS, T.; ELLIS, C. *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF, R. C; FRANCO, M. R. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JUSTINIANO, A. C. Sobre rótulos e clichês: pesquisar o ensino de língua na escola ou com a escola pública? In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN. C. J. (Orgs.), *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 183-195.

KARDEC, A. *O livro dos espíritos*. Tradução de Guillon Ribeiro. 93 ed. Brasília: FEB, 2013.

KILOMBA, G. O racismo é uma problemática branca, diz Grada Kilomba. Entrevista. *Carta Capital*, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problematica-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba/>. Acesso em: 22/04/2023.

KRENAK, A. A União das Nações Indígenas. In: COHN, S. (Org.). *Encontros*: Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 22-29.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. (Eds.). *Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LOURO, G. L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/abstract/?lang=pt> . Acesso em 21/11/2022.

LUCINDA, E. *Quem me leva para passear*. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

LUIZ, A. *No mundo maior*. Psicografia: Francisco Cândido Xavier. 21 ed. Rio de Janeiro: FEB, 2000.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MALDONALDO-TORRES, N. On the Coloniality of Being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, Vol. 21, Nos. 2\_3, March/May 2007, p. 240-270. DOI: 10.1080/09502380601162548.

MALDONALDO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, março 2008, p. 71-114.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738>. Acesso em 21/09/2022.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, postmemory and critical language teacher education. *Analecta Política*, v. 8, n. 15, p. 239-258, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18566/apolit.v8n15.a04>.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-304.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins*, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos*: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b, p. 291-306.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Fala de abertura. *Jornada Acadêmica*: Problematizando o decolonial e as epistemologias do Sul na Linguística Aplicada. Evento online, 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parenthesis and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, set.-dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; BARROS, A. L. E. C.; OLIVEIRA, M. L. C.; SAITO, R. T.; GATTOLIN, S. R. B. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 162-172, 2019. Disponível em: <https://www.e->

[publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967/29446](http://publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967/29446). Acesso em: 10/10/2021.

MERLO, M. C. R. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 396 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Vitória: UFES, 2022. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=16431> . Acesso em: 02/10/2022.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada. *Raído*, Dourados-MS, v. 14, n. 36, p. 37-55, set/dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11714> .

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, W. The Conceptual Triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C (Orgs.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018b. p. 135-152.

MILLS, C. W. Ignorância branca. Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos. *Griot: Revista de Filosofia, Amargosa/Bahia*, v.17, n.1, p.413-438, junho/2018.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Ed. Pontes, 2018, p. 315-335.

MORGAN, B.; MATTOS, A. Theories and practices in critical language teaching: A dialogic introduction. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 213-226, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813938>.

MULIK, K. B. *Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica*. Tese de Doutorado em Letras. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/pt-br.php> . Acesso em 03/06/2022.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 14 jan. 2022.

NASCIMENTO, G. Educação linguística antirracista. Participação oral. *Projeto Nacional de Letramentos*, Sessão de Estudos. São Paulo: USP, julho, 2022.

NASCIMENTO, G.; WINDLE, J. The Unmarked Whiteness of Brazilian Linguistics: From Black-as-Theme to Black-as-Life. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 31, n. 2, 2021, p. 283–286. DOI: 10.1111/jola.12321.

ONO, F. T. P. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 156 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/pt-br.php>. Acesso em: 11/10/2021.

ORTEGA, M.; EVANS, J.; ELLIS, J.; ZAITSOFF, S. Embodied experience of multiplicitous selfhood: Mariana Ortega's Latina Feminist Phenomenology. *Chiasma*, #5, 2019.

PARDO, F. S. *Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações*. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28082018-133114/pt-br.php>. Acesso em: 11/10/2021

PARRON, T. P. *A política da escravidão na era da liberdade: Estados Unidos, Brasil e Cuba, 1787 - 1846*. Tese de Doutorado em História. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09102015-151621/pt-br.php>. Acesso em: 28/09/2022.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, Monash University Epress, p. 16.1-16.16, 2010. Disponível em: [https://bridges.monash.edu/articles/journal\\_contribution/Critical\\_and\\_alternative\\_directions\\_in\\_applied\\_linguistics/4959503/1](https://bridges.monash.edu/articles/journal_contribution/Critical_and_alternative_directions_in_applied_linguistics/4959503/1). Acesso em: 02/12/2021.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>.



QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 93-126, 2007.

RANCIÈRE, J. *The Emancipated Spectator*. Translated by Gregory Elliott. London: Verso, 2009.

*Relatório anual da discriminação racial no futebol 2021*. Observatório da Discriminação Racial no Futebol; Museu da UFRGS. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2022.

REZENDE, T. *Somos a resistência: emoções de professoras (es) (de inglês) de escolas públicas*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Vitória: PPGEL, UFES, 2020. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-date?id=14082> . Acesso em: 15/07/2021.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROTHBERG, M. *The implicated subject: beyond victims and perpetrators*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2019.

SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educar em Revista*, v. 35, n. 76, p. 305-330, Curitiba, UFPR, jul./ago. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.66099. Acesso em: 10/08/2022.

SANTOS FILHO, J. E. A biopolítica do bolsonarismo e a ideologia do “cidadão de bem”. *Le monde diplomatique Brasil*, agosto de 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-biopolitica-do-bolsonarismo-e-a-ideologia-do-cidadao-de-bem/> . Acesso em 17/01/2023.

SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Zed Books, 2012.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, v. 8, n. 31, p. 1-20, abril/setembro 2020. DOI: 10.29327/214648.8.31-17.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução: DAITCH, S. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZOTESSO, M. C. *Sufrimento psicológico em pós-graduandos: aspectos emocionais e comportamentais*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204451> . Acesso em: 08/11/2022.

**ANEXOS**

## Quem sou eu?

Quem sou eu?  
Mais fácil dizer quem não sou  
Se antes não podia ser  
Agora não consigo, é difícil dizer

Precisei  
Rodar o mundo, eu tentei  
Fugir de tudo, eu forjei  
Em minha volta um muro, quase intransponível

Quem eu sou  
A maturidade me falou  
Que não tenho que ser uma só  
Que sou eu nas minhas dimensões  
E em meio às minhas confusões  
Eu estabeleço relações  
Que expandem as minhas visões  
E ajudam a me transformar  
Me conduzem a outro lugar  
Em que eu posso desabrochar  
A complexidade que há em mim

E apenas ser, deixar de ser,  
Me refazer, prevalecer,  
ser e não ser, e ser feliz!



## É bom lembrar

Eu não sou melhor do que  
Você não é melhor do que  
Ninguém merece menos que o melhor



Sei que o mundo anda desigual  
E nem por isso é normal  
Tentar silenciar quem quer que seja

A verdade não é uma só, é bom lembrar  
Da minha janela vejo apenas o que está  
Ao meu alcance

Quero aprender  
Outras histórias conhecer  
Diferentes daquelas que já ouvi  
Se toda voz  
Tiver a sua vez  
Não haverá eles ou vocês  
Seremos todos nós.

**Racismo reverso (não existe)**

(Alô branquinho, alô branquinha,  
Você de pele clara como a minha,  
Chega mais...)



Não existe racismo reverso  
Não existe racismo reverso

Eu sou branca, sou mulher e sou branca  
E é difícil dizer que sou branca  
Sem que pareça arrogante dizer que sou branca

E individualmente tento não ser racista  
Mas o racismo não é só uma escolha individual  
Se a ideia de raça é uma construção social  
O racismo, portanto, é estrutural

Não existe racismo reverso  
Não existe racismo reverso

Mas o que foi que eu fiz?  
Tenho eu culpa de ser branca?  
Ouça bem, ser branco não é imoral  
Mas consciência é fundamental  
Olhe à sua volta e não seja rude  
Branquitude é privilégio

Não existe racismo reverso  
Não existe racismo reverso

(Saca só:)

A polícia não te aborda na rua pela cor da sua pele  
As pessoas não te discriminam pela cor da sua pele  
Seu filho não sofre ofensas só pela cor de sua pele  
Ninguém duvida da sua competência pela cor da sua pele

Não vá dizer que todos são iguais  
Enquanto todos não forem tratados igualmente  
Você diz que é besteira  
Mas a gente não conhece a dor  
De ser julgado como inferior  
(Só pela cor da sua pele)

Não existe racismo reverso  
Não existe racismo reverso

(Aí, branquela, Gasparzinho, palmito,  
Sem essa de racismo reverso  
Esses apelidos não ameaçam a sua existência  
Difícil mesmo é ser seguido no shopping ou no supermercado  
Taxado de bandido, ter seu acesso negado,  
Ou ainda, pior, ser executado  
Só pela cor da sua pele)

Não existe racismo reverso  
Não existe racismo reverso  
(Não existe)

## Um lugar melhor

Olha que lindo, parece arte  
O seu cabelo balançando ao vento  
Já faz parte da manhã



Mas o que é arte  
Se sua expressão é alvo de ameaça  
O muro cinza diz muito sobre o que cala  
E o amanhã?

Será que é absurdo não silenciar?  
E se o absurdo naturalizar?  
Enquanto me recuso a acreditar  
Em cada esquina um coração chora

Somos nós a solução e o problema  
Quanto mais nos separamos, mais se agrava o dilema  
Sente aqui, vamos conversar  
É no encontro que a gente aprende a escutar

E mesmo que a gente não se entenda  
Nossos olhares irão se cruzar  
E ao acolher as nossas diferenças  
Você e eu podemos caminhar

Como é difícil descolonizar o pensar  
Se o pensamento que nos constitui é secular e dominante  
Por isso é tão importante  
Questionar o senso comum que nos faz coadjuvantes  
De nossa própria história  
Mas, quem diria, que ousadia tentar silenciar nossa memória



Mas isso não vai longe  
As múltiplas realidades transbordam pra bem longe  
E nos convidam à transformação hoje e agora  
A começar por aqui, vamos pensar por aqui  
Em outra forma de existir, de resistir  
Uma maneira de coexistir  
E assim a minha parte e a sua parte  
Serão somente uma pequena parte de algo bem maior  
E o importante não é ser maior, mas fazer parte  
Porque não somos sós e tampouco inteiros  
Somos a célula de um organismo vivo  
E as nossas vidas estão em perigo  
Na distração das nossas relações desiguais  
E ninguém vence enquanto a Amazônia agoniza  
Pois precisamos respirar o mesmo ar  
Se os nossos mundos habitam um mundo só:  
Por que não fazer do mundo um lugar melhor?

Somos nós a solução e o problema  
Quanto mais nos separamos, mais se agrava o dilema  
Sente aqui, vamos conversar  
É no encontro que a gente aprende a escutar

E mesmo que a gente não entenda  
Nossos olhares irão se cruzar  
E ao acolher as nossas diferenças  
Você e eu podemos caminhar.