

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

CAROLINA FERNANDES ARCHER

ANGOLA, MEU T(R)EMOR:
uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola

Belo Horizonte
2023

CAROLINA FERNANDES ARCHER

ANGOLA, MEU T(R)EMOR:

uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: 3A - Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte
2023

A671a Archer, Carolina Fernandes.
Angola, meu t(r)emor [manuscrito] : uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola / Carolina Fernandes Archer. – 2023.
1 recurso online (155 f. : il., map., color.) : pdf.
Orientadora: Valdeni da Silva Reis.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 145-153.
Apêndices: f. 154.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de línguas – Aspectos psicológicos – Teses. 3. Etnologia – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Angola, meu tremor: uma experiência autoetnográfica nos desencontros universidade-escola.

CDD: 407



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Angola, meu t(r)emor: uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola

CAROLINA FERNANDES ARCHER

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre 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). Valdeni da Silva Reis - Orientadora

UFMG

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz

UFMG

Prof(a). Joziane Ferraz de Assis

UFV

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Valdeni da Silva Reis, Professora do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 14:40, 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 **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 15:19, 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 **Joziane Ferraz de Assis, Usuária Externa**, em 29/08/2023, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do



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, informando o código verificador **2492842** e o código CRC **52687EFC**.

À minha avó, Clara e Eduardo.

UMA FORMA DE DIZER *MATO'ONDO*

Uma das primeiras palavras em Ibinda que aprendi com o professor Eduardo na travessia percorrida por essa pesquisa foi *mato'ondo*. É também uma das únicas que consegui decorar - ação que eu entendo a partir da etimologia latina literal: “guardar no coração”. Talvez daqui uns anos me lembre de poucas ou nenhuma outra palavra em Ibinda. Porém, para sempre me lembrarei de *mato'ondo*, a palavra que encontrei para dizer o indizível, romper o clichê poucas vezes significativo que os agradecimentos frequentemente carregam e expressar a gratidão que foi em mim cultivada nesse atravessar. João Guimarães Rosa, a quem me atrevo a chamar intimamente de Guimarães mais de uma vez ao longo deste texto, em *Grande sertão: veredas*, solta esses dizeres: “*A colheita é comum, mas o capinar é sozinho*”. Pela primeira vez, preciso discordar de Guimarães: em minha travessia, o capinar foi feito por muitas mãos, sem as quais a colheita que aqui divido, e que espero que carregue frutos comuns, não se daria. Assim, segue uma breve indicação daqueles que capinaram comigo e a quem dedico o meu *mato'ondo*.

Aos professores Clara e Eduardo, por me terem me dado o próprio sentido de “parceria”, a oportunidade de repensar meu ser pedagógico e de me encontrar no meu ser pesquisadora. Pela confiança de compartilharem comigo sua prática, seus alunos, sua experiência, sua língua e seu país, o encontro, enfim. Por me receberem e por me cativarem.

À minha avó, por ter me permitido caminhar para dentro de sua história, por ter me feito repensar fronteiras e ter tido a coragem de (re)atravessá-las comigo. Por ter se agarrado à sua identidade tão singular e, mesmo sem quem a compreendesse, não ter permitido que instituições, livros de história ou documentos oficiais a retirassem de si. Por ter me ensinado o valor de insistir em nosso olhar sobre o mundo, ainda que ele seja apenas isso: nosso. Por ter me permitido fazer de seu país, um dos lugares do meu afeto.

Ao Kaíque, meu amor, por me dar o presente de poder ser e só. Por ter cuidado do meu tempo e de mim ao longo de cada página desta escrita, por me ouvir com ouvidos desejanter. Por me enxergar e, nesse olhar atento, ter me lembrado mais de uma vez do porquê da travessia e da minha capacidade de percorrê-la.

Aos meus pais, por me sonharem para além de mim. À minha mãe, que me deu seus olhos sensíveis para o outro – indispensáveis para a postura pesquisadora que escolhi assumir. Ao meu pai, que me deu a Letras, sua paixão incurável pela vida e a coragem para viver as minhas paixões. Eles sempre foram minha maior sorte.

À minha irmã, por me ver melhor do que eu realmente sou, por acreditar nos meus sonhos antes de mim e pela cumplicidade de uma vida. Ainda bem que você existe.

À professora e orientadora Dra. Valdeni Reis, por me retirar, desde o primeiro dia, de uma existência confortável para uma existência significativa. Pelo seu olhar sensível à experiência. Por ter me proporcionado a própria possibilidade da travessia e por ter me dado os instrumentos para percorrê-la. Por ter me expandido. Depois do nosso encontro, já não caminho com o mesmo andar e jamais escutarei aos outros – e a mim – da mesma maneira.

Ao CNPQ, pela bolsa de estudos que deu senso de responsabilidade ao meu propósito.

Aos professores Dr. Alexandre Marcussi, do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, e Dr. Leandro Diniz, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade, por cederem, cada um à sua maneira, a essa travessia seu olhar cuidadoso, colaborando para a minha leveza de pensamento.

Aos professores João Ngoma e Dr. José Katito, da Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, por acreditarem em minha pesquisa e me cederem a honra de apresentá-la em seu país para um público tão atento e caloroso. Ser ouvida e ouvir tantos pesquisadores angolanos foi inesquecível.

Aos colegas de pós-graduação Thaiane Gomes, Ana Carolina Oliveira e Newton Lima, por dividirem comigo as dores e delícias de ser pesquisadora. Em especial à Isabela Campos, que teve a delicadeza de compartilhar comigo seu caminhar pela experiência.

Às minhas amigas do projeto UNISALE, Brenda e Kelly, por terem sido presença comigo quando o mundo estava distante e à distância.

Aos amigos da vida, que sabem quem são e que seguem sendo e estando, mesmo com todo o tempo que não tive para ser e estar.

Por fim, ao povo de Angola. Carlos, Dalton, Domingos, Ferraz, Luís, Bruno, Tomás, Conde, Neves. Cláudia, Santa, Fernanda, Eugênia. Às zungueiras e kinguilas, aos inúmeros motoristas, vizinhos e professores que encontrei em meu curto caminho pelas ruas de Luanda. Pela receptividade física, emocional e intelectual com que me receberam. Por dividirem comigo suas histórias individuais e a história de seu país. Por me revelarem, tantas vezes, suas línguas e, assim, parte do que são. Por me receberem como se eu estivesse sempre estado ali. Pela gentileza, abertura, sensibilidade. Pelo afeto e por me ensinarem a resiliência de uma vida.

Mato'ondo.

Mas, sério naquela sua formosa simpatia, deu ordem ao canoeiro, com uma palavra só, firme mas sem vexame: - “Atravessa!” O canoeiro obedeceu. Tive medo. Sabe? Tudo foi isso: tive medo! Enxerguei os confins do rio, do outro lado. Longe, longe, com que prazo se ir até lá? Medo e vergonha. A aguagem bruta, traiçoeira – o rio é cheio de baques, modos moles, de esfrio, e uns sussurros de desamparo. Apertei os dedos no pau da canoa. [...] Não pensei nada. Eu tinha o medo imediato. E tanta claridade do dia. O arrojo do rio, fechei os olhos. Mas eu tinha até ali agarrado uma esperança. Tinha ouvido dizer que, quando canoa vira, fica boiando, e é bastante a gente se apoiar nela, encostar um dedo que seja, para se ter tenência, a constância de não afundar, e aí ir seguindo, até sobre se sair no seco. Eu disse isso. E o canoeiro me contradisse: - “Estas é das que afundam inteiras. É canoa de peroba. Canoa de peroba e de pau-d’óleo não sobrenadam...” Me deu uma tontura. O ódio que eu quis: ah, tantas canoas no porto, boas canoas boiantes, de faveira ou tamboril, [...] e a gente tinha escolhido aquela... Até fosse crime fabricar dessas, de madeira burra! A mentira fosse – mas eu devo de ter arregalado doidos olhos. Quietos, compostos, confrontados, o menino me via. – “Carece de ter coragem...” – ele me disse. Visse que vinham minhas lágrimas? Doí de responder: - “Eu não sei nadar...” O menino sorriu bonito. Afiançou: - “Eu também não sei”. Sereno, sereno. Eu vi o rio. Via os olhos dele, produziam uma luz.

ROSA, G. Grande sertão: Veredas. 1956.

RESUMO

A presente pesquisa tem como contexto a relação estabelecida entre mim, pesquisadora-parceira, e dois professores da zona rural de Cabinda/Angola, em uma parceria universidade-escola, em meio ao projeto extensionista UNISALE - vinculado ao Programa Interfaces da Formação em Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Especificamente, a parceria se desenrolou no escopo da edição “UNISALE Vai Além”, ao longo de 12 meses, nos quais, juntos, eu e os professores-parceiros, (re)pensamos possibilidades para sua prática didática. Em Cabinda, ambos encontravam desafios em suas salas de aula relativos à ausência de reconhecimento do vivo contexto multilíngue da região pelas políticas linguísticas e educacionais do país (BERNANRDO, 2018). No entanto, esta pesquisa não se volta aos materiais didáticos por nós produzidos, nem aos possíveis deslocamentos subjetivos vivenciados pelos professores neste processo - movimentos comuns a outros trabalhos do campo (CAMPOS, 2019; REIS *et al.*, 2022, entre outros). Ao contrário, esta investigação parte do pressuposto de que é preciso que a Universidade volte seu olhar escrutinador também para si, a fim de alcançar o objetivo do UNISALE, isto é, reposicioná-la em uma relação historicamente marcada por discursos coloniais e hierárquicos (MATEUS, 2009). Assim, esta pesquisa busca compreender de que forma eu, pesquisadora-parceira, tive minha subjetividade afetada enquanto me relacionava com os professores de Angola. Para tanto, mobilizei a autoetnografia como método e performance (ASSIS, 2018), dado que abordagem permite ao pesquisador investigar a maneira como aquilo que lhe afeta, relaciona-se a comportamentos e práticas socioculturais (JONES, ADAMS E ELLIS, 2013), oferecendo uma ótica outra sobre fenômenos muitas vezes tidos como cristalizados. A pesquisa, então, fez-se durante a parceria - por meio das narrativas que compõem o corpus - e durante a própria escrita deste texto, em que concluo a performance autoetnográfica. A discussão dos vários dos trechos narrativos - ancorada na Análise do Discurso (ORLANDI, 1999/2020) - desenvolve-se ao longo de toda a escrita, relacionando-se dialeticamente tanto com a teoria quanto com a metodologia, uma vez que as evoca e é por elas fundamentada. As conclusões revelam que, ao me tornar sensível e receptiva à experiência singular (LARROSA, 2014) de estar presente (BIESTA, 2017) com o outro em parceria, fui afetada na forma como compreendo a língua, o fazer do pesquisador, a Universidade e a própria parceria. Nesse sentido, transformei minha compreensão sobre a língua que constitui a identidade do sujeito, enquanto foco do meu fazer profissional, como sua possibilidade de territorialidade mínima (HAESBAERT, 2004/2021). Por fim, ainda por efeito desses afetos, defendo que é preciso que o sujeito pesquisador, em uma relação universidade-escola, assuma suas paixões (LARROSA, 2014) para que a Universidade possa ser verdadeiramente reposicionada.

Palavras-chave: autoetnografia; ensino de línguas em Angola; parceria universidade-escola; experiência; afeto.

ABSTRACT

This research is contextualized within the relationship established between me, the researcher-partner, and two teachers from the rural area of Cabinda/Angola, in a university-school partnership, as part of the UNISALE extension project - which is linked to the Interfaces Program for Foreign Language Education at the Faculty of Letters of the Federal University of Minas Gerais. Specifically, the partnership was unfolded within the scope of the "UNISALE Vai Além" edition, over a period of 12 months, during which the partner-teachers and I (re)considered possibilities for their teaching practice. In Cabinda, both teachers faced challenges in their classrooms related to the absence of recognition of the region's multilingual context by the country's language and educational policies (BERNARDO, 2018). However, this research does not focus on the teaching materials produced by us or the potential subjective shifts experienced by the teachers in this process - common aspects in other works in the field (CAMPOS, 2019; REIS et al., 2022, among others). On the contrary, this investigation is based on the assumption that the university must turn its scrutinizing gaze upon itself in order to achieve the objective of UNISALE, which is to reposition it in a relationship historically marked by colonial and hierarchical discourses (MATEUS, 2009). Thus, this research seeks to understand how my subjectivity as a researcher-partner was affected while engaging with the teachers from Angola. To this end, I employed autoethnography as a method and performance (ASSIS, 2018), as this approach allows researchers to explore how what affects them relates to sociocultural behaviors and practices (JONES, ADAMS, & ELLIS, 2013), offering a different perspective on phenomena that are often regarded as fixed. The research was conducted during the partnership - through the narratives that constitute the corpus - and during the writing of this text itself, where I conclude the autoethnographic performance. The discussion of various narrative excerpts - grounded in Discourse Analysis (ORLANDI, 1999/2020) theory - unfolds throughout the entire writing, dialectically relating to both theory and methodology, as it invokes and is based on them. The conclusions reveal that by becoming sensitive and receptive to the singular experience (LARROSA, 2014) of being present (BIESTA, 2017) with the other in partnership, I was affected in how I understand language, the researcher's practice, the university, and the partnership itself. In this sense, I transformed my understanding of language that constitutes the subject's identity, as the focus of my professional practice, as its possibility of minimum territoriality (HAESBAERT, 2004/2021). Lastly, as a result of these affectations, I argue that the researcher-subject in a university-school relationship must embrace their passions (LARROSA, 2014) in order for the university to be truly repositioned.

Keywords: autoethnography; language teaching in Angola; university-school partnership; experience; affect.

MSUMUNU

Lufyongono alulu luledi muna kimpwanza kyama, minu m'fyongonini, ayi mim'logisi myodi mim'toto Kabinda/Angola, muna kivinga kindongokolo kinzo yiyinene, muna projeto yinkudusulu malongi ma'UNISALE- yinakana muna programa yi Interface da Formação em Língua Estrangeira yi Faculdadi yi ziletra yi Universidade Federal yi Minas Gerais. Lyufyongonono beni likedi muna kati kikundi kivangulu lubwa "lu'UNISALE Vai Além", muna kumi di ngonde wadi (12 meses), minu ayi bakundi bama (balonguisi) tubweyiíndula zinzila zina zikubongisila m'salulu muna ndogosolo zibana banzo nkanda. Kuna Kabinda, bababwadi babavyoka mabyenga muna luzabu lutedi muna zimbeémbo ziwombo muna bivinga bindongokolo- matedi muna multilinguismo mukibila kizi politica linguísticas educacionais (BERNARDO, 2018). Bwawu, lufyongono alulu lwisi ntalako mumaledi muna ntungulu zimatelyal malulongolo mana tutuúnga, mpe muna maswama maminlongisi (CAMPOS, 2019; REIS et al.,2022, entre outros). Dinkaka, lufyongono alulu lutonono muna diyindu Universidade yinvana ntalulu kwa yandifeka, mo UNISALE kabaka nzila yiku bakila makanukunu maáandi, maledi muna kintwadi kikinkulu kisingimini muna masolo makoloni ayi zintumunu (MATEUS, 2009). Luyongono alulu lulanda mukuzaábati minu, m'fyongonono, yibaka mayindumama maswama mantudila kwidi milongisi mi Angola muna luzolo lwitu. Mikibila akyokyo, yisobodidi nzila yiautoetnografia (ASSIS, 2018), yawuti yinvana kukem'kongi kukonga mana maledi muna kufyongonina bumba mbiya mambu amomo maku mvangila mpasi, manamisini muna mam'monika muna minsengi ayi kinkulu kibwala (JONES, ADMS ayi ELLIS, 2013), batuvana kimbangi kimaámbu mawombo mam'monika. Lufyongono alulu lutungulu muna masolo mana mantungulu masona mitu makele mumu- mukati msonokono yi sonomono muna nzila yi performance autoetnográfica, benso tum'mwena (ORLANDI, 1999/2020). Ntubulu zimasolo. Zinsundukulu zim'monsati, buna yikoóta vanvingi kifwanya kibufeka (LARROSA, 2014) mukuba vantalusu (BIESTA, 2017) ayi mukimpwanza yivotakana buna buku bukubadila mbéembo, lunvangu lu nkwa kukonga, Universidade ayi bukundi. Mukibila kyokyo, yibaálula ngwilukulwama yizimbéembo zikedi m'funa muna kinkulu, dediti dandi vyikizi m'funa muna lukoóngolo (HAESBAERT,2004/2021). Kunsuka, buna yikotila muna nkati mayindu amomo, yintubati nkongi, muna universidade – nzonkanda, kavumbakana luzolo (LARROSA,2014) bwingi Universidade yiba yisoónga.

Bikuma binkinza: autoetnografia; dilongi dizimbéembo mu'Angola; kintwadi universidade-nzonkanda; luzabo; luzolo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Azulejaria com incisura horizontal.....	94
Figura 2 -	Mapa de Lopo Homem	95

LISTA DE SIGLAS

FALE	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
LA	Linguística Aplicada
LAA	Língua Africana de Angola
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

SALVAÇÃO OU DESONRA	16
Objetivo geral.....	24
Objetivos específicos	25
CAPÍTULO I: A LENDA DO IMBONDEIRO.....	29
Autoetnografia envergonhada	31
Autoetnografia desbravada.....	35
Autoetnografia silenciada.....	40
Autoetnografia experienciada	43
Autoetnografia presenciada.....	44
Autoetnografia infernal	51
Autoetnografia paradisíaca.....	55
Autoetnografia fragmentada.....	57
Autoetnografia justificada	63
CAPÍTULO II: TERRITÓRIO DO AFETO.....	65
Levitar sobre as fronteiras do pensamento	66
Pensamento levitado - parte I: a língua como uma invenção	76
Ngola, Angola	84
Desejo e frustração.....	89
Na margem da fratura, a presença.....	93
Pensamento levitado - parte II: a língua casa	99
CAPÍTULO III: MINHA NEBLINA	105
Prólogo.....	106
Uma linguagem para não cair no rio.....	106
Tremar a torre.....	114
Há amor na parceria?	121
Viver é muito perigoso	125
Amor e responsabilidade	131
Pesquisamor ou a tarefa de pesquisar a própria neblina	135
SOBRE ATRAVESSAR O MAR (OU: CARTA AO LEITOR).....	139
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXO A	155

SALVAÇÃO OU DESONRA

15 de junho de 1952, Luanda. Minha avó nasceu no cacimbo¹. Não sei muito sobre o contexto do seu nascimento para além da data, do lugar, da estação e daquilo que os livros de história me contaram. Não sei se foi um dia feliz ou inquieto, se naquela quarta-feira a cidade estava tensa, já se preparando para dois anos depois viver a implementação do Estatuto do Indigenato², ou se estava surpresa com um Sol improvável e ingênuo no meio de junho, como aquele que pude viver com ela em julho do último ano. Os pais dela, meus bisavós, eram colonos vindos da Metrópole portuguesa para Angola já há alguns anos. Tinham posses, conquistadas por meio das diversas atividades de exploração colonial na África ocidental, o que me faz imaginar que o nascimento de sua filha caçula foi confortável e celebrado.

Eram brancos em um país e em uma época em que ser branco dizia muito sobre o que se podia ou não fazer; falavam português europeu em um país e em uma época em que o sotaque e a língua diziam muito sobre quem podia ou não se tornar algo ou alguém. Eram portugueses no Ultramar³. Há muito atravessados pelas incoerências do lustropicalismo⁴, amando um lugar apesar dele próprio. Porém, ao contrário de meus bisavós, minha avó nasceu em chão angolano. Penso que foi ali, no dia em que minha avó nasceu sem saber das ambivalências que iriam constituir sua identidade a partir do confronto entre sua nacionalidade documentada e sua nacionalidade experienciada⁵, que foi posta a semente da escrita e da pesquisa que aqui floresce.

Nem toda semente que se planta brota. Não quero aqui flertar com determinismos. Foi preciso muito mais do que minha avó nascer em Angola no tempo

¹ Nome atribuído à estação seca que prevalece no nordeste angolano de maio a agosto. É marcada por névoas intensas e céu predominantemente nublado, ainda que na ausência de chuvas.

² Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, Decreto-lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954. Mais conhecido como “Estatuto do Indigenato”, o decreto-lei foi responsável por diferenciar angolanos “indígenas” dos angolanos “assimilados”, definindo critérios para que determinados angolanos pudessem atingir essa suposta categoria intermediária de cidadãos. Na prática, foi mais um instrumento de dominação e segregação da então Metrópole em relação à colônia.

³ Nome dado às colônias portuguesas durante os séculos XIX e XX.

⁴ Conceito desenvolvido por Gilberto Freyre em “Integração Portuguesa nos Trópicos” (1958) para caracterizar a forma de colonização portuguesa e a sociedade por ela formada tanto no Brasil a partir do século XVI quanto na África no fim do século XIX e no decorrer do XX. Pinto (2009, p.150) afirma que para o sociólogo, em relação a outros modelos de colonização, o português se configuraria como “uma simbiose [...] com os povos tropicais”, em “políticas fraternas de assimilação [...] não etnocêntricas”. O conceito foi incorporado pela ditadura salazarista para justificar a dominação colonial na África durante o imperialismo do século XX.

⁵ Na época, filhos de portugueses no Ultramar eram automaticamente reconhecidos como portugueses - passaporte que minha avó carrega até hoje. Basta conversar uma única vez com ela, no entanto, para escutá-la dizer que não é portuguesa, e sim angolana. Essa percepção de sua identidade afronta a documentação oficial e é constantemente confrontada por aqueles que a conhecem como se ela precisasse, de fato, identificar-se como portuguesa.

colonial para que essa escrita brotasse em mim, de mim. Não tenho mais medo⁶, enfim, de dizer que ela começou lá. Em Luanda, há setenta anos. Há intimidades dos vinte e dois anos que minha avó viveu em Angola que não são minhas para contar ao longo deste texto, apesar de recentemente eu ter tido o privilégio e o desconforto de ouvi-las. No entanto, há certos relances de sua vida naquele país que têm insistido em me atravessar ao longo do caminho, às vezes por manifestações do meu desejo, às vezes por coincidências absurdas como as que produziram esta pesquisa.

1952 não foi um ano qualquer para se nascer em Angola, filha de colono. Dois anos depois, o país veria a imposição do Estatuto do Indigenato, e, na altura de seus nove anos, minha avó viveria o princípio da Luta Armada de Libertação Nacional⁷ - a mais longa guerra por independência de um país africano, que resultou na proclamação da Independência de Angola em 11 de novembro de 1975⁸. Ao longo dos vinte e dois anos que lá viveu, minha avó, na contramão do que se acredita ou do que cabe em livros históricos sobre o período, parece ter construído um amor genuíno, ainda que ambivalente⁹, pelo país. Desafiando os fáceis binarismos que tendem a ser construídos sobre as relações coloniais, o que ela viveu ali - o cacimbo, o Mussulo, a guerra, a escola francesa, o funge, as políticas de assimilação, as praias paradisíacas, a múcua, o Malange, o gritante racismo, a busca por refúgio, as palavras em Kimbundu e o dia do adeus - moldou sua identidade para além do que os documentos oficiais, os registros históricos e seus familiares, eu inclusa, foram capazes de apreender.

Cresci ouvindo, raramente e sempre entre lágrimas, histórias de Angola. Temperadas com dor, amor e, sobretudo, o mais português dos sentimentos: saudade. Em 1974, minha avó deixou de ser filha de colono no Ultramar para compor um grupo ainda mais historicamente marcado, os *retornados*¹⁰. De novo, por efeito de um

⁶ Ao longo da escrita, o medo será aprofundado.

⁷ Nome pelo qual ficou conhecida a Guerra de Independência angolana (1961-1975).

⁸ Apesar de estabelecida em janeiro de 1975, a independência foi oficialmente proclamada por Agostinho Neto em 11 de novembro do mesmo ano em nome do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), partido que até hoje governa o país.

⁹ A noção de ambivalência será trabalhada adiante na escrita à luz de Homi Bhabha (1997).

¹⁰ Considerada pejorativa, tal denominação ganhou a sociedade e a mídia portuguesas, quando, a partir da Revolução dos Cravos do dia 25 de abril de 1974, de 500.000 a 800.000 colonos portugueses deslocaram-se da África para Portugal. Em termos percentuais relativos, a migração de descolonização portuguesa foi a maior da Europa no século XX (PERALTA, 2019, p.317). A terminologia “retornados” é substituída no meio acadêmico por outras categorias, como “migrantes invisíveis” (SMITH, 2003) e “migrantes da descolonização” (LUBKEMANN, 2002; SMITH, Em 2003) – apesar de ser retomada adiante nesse trabalho, esta questão pode ser compreendida de forma mais profunda no texto da cientista social Elsa Peralta (2019) “*A integração dos ‘retornados’ na sociedade portuguesa: identidade, desidentificação e ocultação*”.

movimento histórico muito maior do que sua subjetividade, a ela foi destinado um lugar, ou, neste caso, um não-lugar. Em Portugal, não era portuguesa; em Angola, não era angolana. A narrativa seria cinematográfica, editada pela memória de minha avó e por minhas palavras, se não fosse a própria crua realidade - gestando meu pai, ela deixou Luanda em um navio, fugindo da guerra sob um discurso de “retorno” que, na verdade, não se sustentava, já que o destino a retornar nunca havia sido seu lugar primeiro. Poucos meses depois, meu pai nasceu, no Porto. Mais alguns meses, e eles vieram ao Brasil, onde residem há quase cinquenta anos. No Brasil, minha avó também não é brasileira. No não-lugar da sua nacionalidade reconhecida, oficializada em um passaporte vermelho e europeu, minha avó cultivou a versão de si que viveu na África como a parte mais substancial de quem ela é. Essa história e esta pesquisa, porém, não são sobre ela. São sobre mim.

Nas dezenas de rascunhos produzidos para essa introdução, busquei mais de um punhado de vezes não começar com a história de minha avó. Estava incerta e com medo. Ainda estou. Tudo nesta escrita me coloca no limiar entre a salvação e a desonra, emprestando as palavras certas de Kilomba (2019, p.66), que as usa para descrever seu processo de escrita em contextos de reflexão pós-colonial. Mesmo ao optar por uma autoetnografia já me coloco nesse limiar. Isso porque, para além da incipiência do campo no Brasil, preciso encarar as consequências que essa escolha traz para o meu texto e, portanto, para meu leitor, que com certeza não deixou de as perceber - e talvez as estranhar - até aqui.

Definida como método e gênero textual (REED-DANAHAY, 1997), exercício (ONO, 2017), forma de estar no mundo (ELLIS, 2013) e performance escrita (ASSIS, 2018)¹¹, a autoetnografia demanda daqueles que a encaram como forma de pesquisa uma intencional vulnerabilidade (BOCHNER, 2013), sem a qual a própria investigação não pode ocorrer. Essa vulnerabilidade, presente desde o início com a necessidade da primeira pessoa do singular para a conjugação verbal, expõe o pesquisador ao limite: para concretizar minha pesquisa, preciso entregar ao outro parte da minha subjetividade em um processo do qual não tenho total (ou nenhum) controle. Investigo a mim para descobrir algo digno do outro. Assim, enquanto me salvo por meio de uma escrita urgente, quase visceral, de tão necessária, perigo cair em desonra ao transgredir a dissertação enquanto gênero há muito cunhado no meio acadêmico e o fazer científico

¹¹ A definição de autoetnografia será aprofundada no Capítulo 1.

enquanto prática tradicionalmente tão distante e objetiva. Espero, porém, que o desenrolar deste texto possa aliviar a tensão e o estranhamento que a autoetnografia tende a causar em um primeiro momento na academia, revelando, simultaneamente, uma pesquisa embasada e sensível, imbricada e vulnerável.

Na tensão entre a salvação e a desonra, há o reconhecido insucesso de evitar abordar minha história familiar nesta pesquisa. Como tocar na memória dos meus? Como não tocar? Como caminhar por seus passos, sem tomá-los para mim de forma incorreta? Como refletir sobre eles, na medida em que inevitavelmente me constituem, sem romantizá-los ou exorcizá-los? Preciso falar sobre eles, vez ou outra, porque preciso falar sobre mim. Quanto deles me habita? Na maneira como narro a história de minha avó há doçura e dureza, orgulho e constrangimento. Quanto mais reflito sobre sua vida, mais reconheço e temo suas ambivalências porque elas me defrontam com as minhas próprias. Tenho medo de salvá-la de sua posição colonizadora, e me desonrar. Principalmente, tenho medo de conceder a essa parte de mim uma visão excessivamente crítica, e, então, desonrá-la. Na dúvida e na impossibilidade de excluir as menções à minha família, uma vez que não consigo excluí-la da minha própria subjetivação, busquei ser ética e sincera em minhas colocações - utilizando a ética científica e metodológica para equilibrar minhas paixões ainda cegas, e a minha sensibilidade para balancear o cientificismo vazio¹².

Tento ser equilibrista. Caminhar com cuidado e determinação por este caminho que me escolheu primeiro e que foi assumido por mim depois. Sobretudo, caminhar com coragem. Eu não planejei este caminho, andar por essas terras, fazer delas palco de meus tropeços e de meus encantamentos. Não caminhei intencionalmente em direção aos acontecimentos que fizeram florescer a semente, há tempos plantada, desta pesquisa. Não ingressei no mestrado em Linguística Aplicada com a consciente intenção de construir um trabalho em que as minhas memórias familiares se fizessem presentes. Da mesma forma, não antecipei a opção pela autoetnografia ou por mergulhar em Angola. Ao contrário, nas palavras da profa. Dra. Vanderlice Sól¹³, esta pesquisa me encontrou.

Para encontrá-la, precisei ser levada pelo desejo de *ir além* daqueles que caminhavam comigo no projeto de extensão UNISALE, da Faculdade de Letras da

¹² A questão ética será retomada no Capítulo 1 à luz de Tullis (2013), pesquisadora autoetnográfica.

¹³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLETRAS) da Universidade Federal de Ouro Preto. No primeiro semestre de 2021 ofertou a disciplina “Formação de Professores e Constituição Identitária”, a qual cursei como disciplina isolada.

Universidade Federal de Minas Gerais¹⁴, impelidos a procurar outras formas - mais humanas, mais bonitas e menos solitárias - de se fazer a educação. Enquanto ação extensionista universitária, a iniciativa busca, desde seu início, em 2016, ressignificar a relação universidade-escola (REIS *et al.*, 2019), o que, por sua vez, realiza-se nos deslocamentos da relação entre pesquisador e professor do Ensino Básico - ambas historicamente pautadas por uma lógica colonial (MATEUS, 2009) que tende a fixar a posição desses agentes. Nessa construção enrijeecedora, a universidade tende a ser vista como “produtora” e “detentora” de produções teóricas e válidas de conhecimento; enquanto a escola seria apenas a “reprodutora” prática destes (REIS *et al.*, 2019). É na contramão, atrapalhando o tráfego, que o UNISALE se presentifica como uma alternativa pautada na escuta: ouvimos as demandas do professor e vamos até seu local de ensino para, junto a ele, procurarmos possibilidades para seu fazer. Uma educação pensada através do estar junto do outro.

Esse estar junto, porém, foi compelido a se manter distante fisicamente devido à pandemia de Covid-19¹⁵. Parte do processo das parcerias do UNISALE, então, já não podia ocorrer. Os professores, no entanto, em especial aqueles que atuam em contextos socialmente precários, viam-se perante a desafios cada vez mais intensos impostos pelo ensino remoto¹⁶ e pelas ausências por ele geradas e potencializadas. Era preciso *ir além*, reverter a ausência em presença - atingir professores fora de Belo Horizonte, em todo o Brasil e além dele, por meio dos recursos virtuais¹⁷. Assim, chego no dia 18 de junho de 2021, quando a profa. Dra. Valdeni Reis¹⁸, minha orientadora e coordenadora do projeto, que (preciso dizer) não sabia da história de minha família, enviou um convite inusitado: participar de uma reunião com o prof. Bindumuka¹⁹, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED – Cabinda), Angola.

¹⁴O projeto é filiado ao “Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras” da mesma faculdade.

¹⁵Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a doença COVID-19 em estado de pandemia e o isolamento social foi posto como prática de contenção do contágio.

¹⁶De acordo com a pesquisa “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia” (2020), da organização Nova Escola, mais de dois terços dos professores entrevistados avaliou a experiência do ensino remoto como negativa, sendo a “adaptação ao formato” uma das principais características do contexto educacional pandêmico que motivou tal avaliação.

¹⁷Para maior aprofundamento no contexto e prática da edição “UNISALE Vai Além”, recomenda-se a leitura do artigo “A transgressão universitária nas fronteiras do aqui-agora: o Ensino-Aprendizagem de Línguas Amanhã e Além” (REIS *et al.*, 2022)

¹⁸Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁹Professor Ezequiel Pedro José Bernardo, prefere ser chamado por seu nome africano, como citado no corpo do texto deste trabalho. É doutorando em Sociolinguística e Dialectologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Angola! Confirmei minha presença, empolgada. Quais eram as chances? Angola, de novo, de volta. *O sotaque do professor Bindumuka é reconfortante aos meus ouvidos, enquanto movimenta memórias, desejos e angústias para os quais eu ainda não tenho nome.*²⁰ Não soube controlar meus tremores. Enquanto o professor falava sobre a situação educacional e linguística do país, meu coração retumbante - desritmado de nascença - saltava uma batida, perdia a pausa, emocionava-se com as peças do acaso. *Angola vive comigo (ou perto de mim?) há muito tempo.*²¹ Entretanto, nunca dessa maneira, atrelada a temas - à língua, à educação - que regem meu modo de absorver o mundo. Tudo ecoava. Desejo. Parte do que sou já estava lá. Em Angola, nas escolas, com os professores parceiros. Já queria ir e ouvir seus fones. Ir e perceber com meus próprios olhos a terra que nunca foi minha, mas que, de novo, estava aqui. Ir e só. Pavor. Parte do que sou freava. Não tão rápido, não vamos pisar aí, não é possível. Há tanto lá daqui e aqui de lá. Eu temia não ter tanto em mim para suportar tudo o que havia. O peso da história me esmagando.

Quanto mais o prof. Bindumuka nos apresentava sobre seu país, mais o desejo ofuscava o pavor. Ele discorria sobre uma realidade que até ali me era desconhecida: o desencontro entre língua materna e língua de instrução presente em grande parte das escolas rurais angolanas (GOMES, 2014; OLIVEIRA, 2016; CHICUMBA, 2019). Produtor de silenciamentos, o desencontro linguístico-educacional tem raízes históricas²² e persiste na medida em que o português é a única língua oficial do país – tida como meio de instrução e administração governamental - ainda que esteja distante de ser a única falada em território nacional. Na realidade, Angola é caracterizada por um vivo contexto plurilíngue, detalhado no trabalho de Gomes (2014), em que o pesquisador indica o registro atual de quase cem línguas e variantes correntes na nação – chamadas institucionalmente de “línguas nacionais” (ANGOLA, 2010)²³.

²⁰ Os trechos em itálico ao longo de toda a escrita são assim destacados por serem parte das narrativas que escrevi durante a pesquisa. Mais adiante, tal metodologia será esclarecida. Esse primeiro trecho se refere a: Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.

²¹ Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.

²² A contextualização histórico-política das línguas angolanas e de seu ensino será aprofundada no Capítulo 2 desta pesquisa. Cabe ressaltar aqui, porém, que, ainda no período da guerra pela independência do país, tal descompasso já era percebido e problematizado pelos dirigentes educacionais do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) - fato ressaltado por Lúcio Lara (Tchiweca), ex-guerrilheiro e ex-diretor político do partido, em entrevista ao educador brasileiro Sérgio Guimarães para o livro *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, escrito em parceria com Paulo Freire (2003/2021, p.127).

²³ No Capítulo 2, a possibilidade de entender um contexto plurilíngue a partir da contabilização das línguas de determinada localidade será desafiada à luz de autores que buscam descolonizar os estudos e as políticas do multilinguismo.

Dentre essas, para além da língua oficial, apenas sete foram reconhecidas em um projeto de tentativa de ensino bilíngue nas escolas básicas²⁴: Cokwe, Kikongo, Kimbundu, Ngangela, Olunyaneka, Oshiwambo, Umbundu. Esse projeto, no entanto, é avaliado como falho pelo próprio prof. Bindumuka (BERNARDO e SEVERO, 2018) por diversas razões, sendo uma delas a “transformação das línguas nacionais em disciplinas ao invés de serem usadas como meios legítimos de comunicação” nas escolas. A falha desse projeto e a pouca atenção dada à questão em âmbito nacional atuam como uma das principais causas de evasão escolar no país (BERNARDO e SEVERO, 2018; PONSO, 2009) e dão o contexto da prática os dois professores do Ensino Básico de Cabinda²⁵, Clara e Eduardo, que, após apresentação intermediada pelo prof. Bindumuka, estabeleceram comigo uma parceria dentro do UNISALE.

A parceria, vivida ao longo de dois semestres (2021/2 – 2022/1), dedicou-se principalmente a reimaginar práticas de sala de aula que possibilitassem a interação entre as diversas línguas e subjetividades presentes naquele espaço, buscando a (re)conexão entre os professores, sua prática e seus alunos. Para tanto, juntos, desenvolvemos planos de aula e materiais didáticos a partir de uma perspectiva pós-colonial²⁶ das línguas e sujeitos do Sul (MAKONI, SEVERO E ABDELHAY, 2020; SOUSA SANTOS, 2021; BHABHA, 1997; KILOMBA, 2019; FANON, 2008; entre outros), que se ancoravam nos princípios da Pedagogia Engajada de bell hooks (2013), na valorização da experiência como um elemento vital à educação (LARROSA, 2020) e nas reflexões acerca da identidade docente/discente na sala de aula de línguas de Coracini (2003, 2007).

Assim, *Angola voltou. Com tudo. De uma vez. Atravessando outras partes de mim.*²⁷ Não eram só sobre minha família, os tremores. Eram sobre a linguista e a professora que carrego no peito, que sou, inevitavelmente. Havia ali afeto, na polissemia da palavra. Um amor (re)despertado, no sentido de que, como nos põe Larrosa (2019,

²⁴ De acordo com Bernardo e Severo (2018), o Projeto de Ensino Bilíngue de Angola ancora-se na Lei de Base 13/2001, conhecida como “Reforma Educativa”. Tal lei, dentre outros esforços, objetivava fomentar a criação do projeto “Inovação no Ensino da Leitura em Angola”, que, por sua vez, tem como objetivo a inserção das línguas nacionais no ensino primário. Para que se possa ter uma visão crítica mais aprofundada de tal projeto, recomenda-se a leitura do artigo completo de Bernardo e Severo (2018) aqui citado.

²⁵ A província mais ao norte das 18 que compõem o território angolano. Considerada um enclave, Cabinda se situa separada do restante do território de Angola pela República Democrática do Congo (antiga República do Zaire).

²⁶ Neste ponto, “pós-colonial” é entendido como um tempo histórico. Distingue-se do “póscolonial” que é, por sua vez, uma forma de análise (CAHEN e BRAGA, 2018).

²⁷ Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.

p.100) em conjunto com Deleuze, “amar algo é sensibilizar-se diante dos signos que emite”. Foi dessa forma que a pesquisa me aconteceu mais do que eu a fiz acontecer, foi um tremor em meus territórios. A delicadeza necessária para percebê-la, senti-la como experiência - e a experiência como aquilo que me passa, que me toca²⁸ - foi desenvolvida com a leitura de Larrosa em *Tremores - escritores sobre a experiência* (2020). A partir dele pude me perceber como um “sujeito da experiência” (p.25) - alguém a quem algo afeta, marca, treme e acontece. Penso que naquele tempo o pavor vinha já repleto da certeza de que eu jamais poderia passar ilesa por esse caminho. Nascem, desse modo, os questionamentos da pesquisa:

- O que afeta e como é afetada minha subjetividade durante uma parceria universidade-escola Brasil-Angola voltada ao ensino de línguas em contextos (pós-)coloniais?;
 - Como minha subjetividade se faz presente ao longo dessa parceria?; ○ Como movimentos colonizantes e descolonizantes, oriundos da parceria me afetam enquanto sujeito, professora e pesquisadora?;
 - De que maneira estar em contato com o contexto linguístico-educacional da zona rural de Angola e com seus professores afetam minha constituição subjetiva?

O desenvolvimento e os resultados dos planos e materiais didáticos elaborados junto aos professores parceiros, Clara e Eduardo, foram apresentados em diversos eventos acadêmicos no Brasil, Portugal e Angola²⁹ por mim, minha orientadora e os próprios professores - apresentações essas por si só muito significativas. Essa pesquisa, no entanto, não tem como intuito dar foco objetivo a tal trabalho didático ou aos deslocamentos daqueles que partilharam a parceria comigo. Isso porque havia afeto em mim. Nesse sentido, ainda que alguns insistam que a academia não é o lugar das afeições, acredito que seja necessário assumir outra lógica e investigar o próprio afeto que nela existe, que se faz presente, independente e apesar de.

²⁸O conceito de experiência, e sua relação com essa pesquisa, é aprofundado no Capítulo 1.

²⁹Em Portugal: Comunicação no II Encontro de Jovens Investigadores da CPLP sobre África, organizado em parceria com a Universidade de Lisboa, intitulada “A parceria Universidade-Escola além fronteiras Angola-Brasil: para um ensino de línguas revolucionário em lugares de alta vulnerabilidade social e escolar”, em conjunto com a profa. Dra. Valdeni da Silva Reis (2022);

Em Angola: Comunicação para a Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, em conjunto com os Clara e Eduardo, intitulada “Línguas, fronteiras e relações na Educação Básica: o ensino de Português como L2 em Angola” (2022);

No Brasil: Comunicações dos professores parceiros no evento de encerramento da edição UNISALE Vai Além (2022).

A pesquisa é, pois, sobre o meu caminhar da experiência, isto é, uma travessia. É sobre mim e as posições que assumi nesse atravessar, enquanto era espelhadamente atravessada, afetada, pelo caminhar. Presto-me, nessa missão, a ser pesquisadora e pesquisada, sujeito-objeto de minha investigação autoetnográfica. Isso, a partir da convicção de que é imprescindível olhar os afetos da academia, interpelá-la ela mesma, evitando a confortável posição de um pesquisador “colonizador” (MATEUS, 2009, p.317) que é frequentemente assumida, mesmo em “trabalhos ditos colaborativos”, que acabam por investigar, quase sempre, “sobre o outro ou para o outro”³⁰ (CAMERON *et al.*, 1992 citado por MATEUS, 2009, p.311). Eu, no espelho, enquanto atravesso. A universidade ali.

Traçando a rota da etimologia grega da palavra “experiência”, Larrosa (2020, p.26) diz que o sujeito da experiência é como um pirata³¹, “que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova”. Penso que assim ele definiu esse sujeito porque não conhecia Diadorim, Riobaldo e Joca Ramiro³², os jagunços de Guimarães³³, que apesar de não carregarem a etimologia, levam consigo a experiência-travessia dos perigos humanos. Como Riobaldo³⁴, optei nessa pesquisa por percorrer o homem, o humano, a humanidade do outro que vive em mim e que forja a minha própria, desbravar o ser-tão. Essa escolha, necessariamente, invoca o perigo, colocando-o em meu encontro: o silêncio, o colonialismo, as memórias, o amor, o Outro³⁵ que me habita. Contudo, sendo tanto a travessia quanto o perigo dimensões intrínsecas da experiência (LARROSA, 2020, p.27), para perseguir meus objetivos eu não poderia evitá-los, apenas percorrê-los. Trago, portanto, os objetivos da pesquisa:

Objetivo geral

- Compreender o que afeta a constituição da subjetividade da pesquisadora-parceira inserida em uma parceria universidade-escola Brasil-Angola voltada ao ensino de línguas em contextos (pós-)coloniais.

³⁰Grifo da autora.

³¹ De acordo com o autor, da raiz indo-europeia “-per” (presente em “experiência”) se constrói “peiratês”, do grego para “pirata”.

³² Personagens de *Grande sertão: Veredas* (1956/2019) de João Guimarães Rosa.

³³ João Guimarães Rosa, autor brasileiro.

³⁴ Protagonista de *Grande sertão: Veredas* (1956/2019) de João Guimarães Rosa.

³⁵ Para a psicanálise, “outro” se refere a outros sujeitos no mundo; enquanto “Outro” se refere ao inconsciente do sujeito, isto é, o Outro que o habita.

Objetivos específicos

- Investigar a presença da subjetividade da pesquisadora-parceira no decorrer da parceria universidade-escola;
- Perceber os movimentos (pós)coloniais da pesquisadora-parceira no decorrer da parceria universidade-escola;
- Compreender as relações (pós)coloniais no ensino de (em) Língua Portuguesa e de Línguas Africanas de Angola em comunidades rurais da província de Cabinda em Angola.

Empenhei-me em perseguir esses objetivos a partir da composição de um corpus, por meio da escrita de narrativas autoetnográficas - de diferentes tamanhos e mídias³⁶ - durante todo o processo da parceria. Assentadas em afetos, as narrativas exigiram de mim uma linguagem e uma lógica outra, ambas desdobradas também nesse texto destinado a incorporá-las e discuti-las. A lógica outra se traduz na demanda por uma leveza de pensamento - elaborada por Rojo (2006) na esteira de Calvino (1990) - comum a trabalhos que se filiam à Linguística Aplicada Indisciplinar de Moita Lopes (2006, 2009)³⁷ e que a percebem como “necessária para livrar-se da significação de origem do conceito em sua área e para ressignificá-lo a partir das exigências do objeto” (ROJO, 2006, p.273). Dessa forma, para discutir minhas narrativas fiz uso dos princípios e procedimentos da Análise do Discurso franco-brasileira (ORLANDI, 1999/2020) e de outros nomes da Filosofia da Educação (LARROSA, 2020 e BIESTA 2017), Ciências Sociais (KILOMBA, 2019; BHABHA, 1997; RIBEIRO e RIBEIRO, 2016; hooks, 1999/2021; entre outros), Geografia Crítica (HAESBERT, 2004), Psicanálise (LACAN, 1998) e Literatura (SARLO, 2007; ALEKSIÉVITCH, 2013; entre outros), para além da própria Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009; ROJO, 2006; BIZON, 2013; entre outros). Juntos, em sua trans(in)disciplinaridade, esses autores me ajudaram a elaborar os sentidos dos afetos que a parceria com Clara e Eduardo suscitou em mim.

Além da lógica outra, há a linguagem outra imprescindível para dar voz ao meu caminhar. Essa busca por essa outra forma de dizer se dá porque é perceptível, segundo

³⁶O processo de escrita das narrativas é aprofundado no Capítulo 1.

³⁷Tanto a leveza de pensamento quanto a Linguística Aplicada Indisciplinar são aprofundadas no Capítulo 2.

Larrosa (2020), que muitas vezes a linguagem excessivamente academicista tende a neutralizar os afetos, a experiência. Nessa perspectiva, o autor (LARROSA, 2020, p.65) indica que para falar sobre a experiência não se pode almejar “uma língua que nos permita objetivar o mundo [...] e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo e elaborar com os outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece”. Na procura dessa língua-linguagem que permita “elaborar (com os outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós” (p.68) - ou, em outras palavras, que me possibilite alcançar meus objetivos - permiti que o ritmo do meu pulso ditasse o ritmo do texto.

Certas vezes mais lento, certas vezes acelerado, nem sempre no ritmo esperado de um trabalho como este, mas sempre a fim de exercitar a compreensão do que me afetou durante a vivência da parceria. Por isso, em todos os capítulos, como nessa introdução, haverá trechos mais objetivos, assim como outros que flertam com a literariedade requerida pelo afeto. Tento, pois, performar a escrita da autoetnografia por meio da linguagem da experiência, almejando dar concretude à travessia e atravessar o leitor comigo. Com essa finalidade, esse texto foi organizado em cinco partes: uma introdução (esta), três capítulos de desenvolvimento e uma conclusão, com os nomes que se seguem: Salvação ou Desonra (Introdução); A Lenda do Imbondeiro (Capítulo 1); Território do afeto (Capítulo 2); Minha neblina (Capítulo 3); e Sobre a travessar o mar (ou: carta ao leitor) (Conclusão).

Em “A Lenda do Imbondeiro”, aprofundo o fazer autoetnográfico, discutindo-o a partir de minha vivência com essa abordagem. Adentro não apenas as estratégias metodológicas que a sustentam e direcionam, como também reflexões sobre aquilo que é preciso para que uma autoetnografia ocorra. Em “Território do afeto”, resgato as maneiras como fui afetada enquanto linguista por esse processo e revisito minha trajetória acadêmica através da pergunta: *o que é uma língua?*. Em “Minha neblina”, debruço-me sobre o amor e a Universidade, em especial no encontro das parcerias universidade-escola. Elaboro, assim, as maneiras pelas quais fui cativada nesse processo. Por último, trago as palavras finais - se é que as travessias terminam - em “Sobre a travessar o mar (ou: carta ao leitor)”.

Enfim, o fim do começo. Em um movimento que revive tantas ancestralidades, é hora de entrar na água. A água me espelha. Tenho medo. Como Riobaldo, para a travessia, resta-me a canoa de peroba - essa daquelas que afundam mesmo. Nasci da

interseção do Atlântico. O mar é aqui meu rio. Ondulante calmaria, serena tempestade. Vou na canoa. Olho para a água e a água me vê, espelho. Sigo, porém. Nas palavras de Riolfi (2000, p.4), preciso, em uma tarefa “única e, de resto, para cada um absolutamente singular [...] pesquisar a dor específica [de minha] existência”. Assim, carrego a inocente esperança de ajudar a amenizar a dor de outros.

Há perigos no silêncio do mar. Escuto. Na canoa, eu no espelho: veio também o outro/Outro. Através do espelho, na canoa de peroba, no meio do mar, o outro/Outro me diz algo. Ainda não consigo escutar. Tento. As ondas batem e fazem barulho. Manuel Antônio de Castro³⁸ diz que “a travessia é escuta do que nos atrai”. Para ele, “a escuta é a própria travessia: **a possibilidade de fazer da fala do silêncio a eclosão do sentido do que se é**^{39,40}. O que afetou os meus sentidos nesse caminho? Como fui afetada? O outro/Outro diz algo. Não sei se posso, se quero escutar. Respiro. O afeto, aqui, parece perigoso. Avisto a desonra. Insisto. Teimosa em minha busca por “ciências humanas mais humanas” (BOCHNER, 2013 citado por ONO, 2018). Salvação. Vejo no espelho minhas águas outras: meus silêncios, minha língua, meus territórios e minhas paixões - a (des)colonização de mim. A canoa talvez afunde. Tudo bem. No mergulho o silêncio reina e o pulso grita. Atravessa!

³⁸ Professor de Literatura da UFRJ e estudioso da obra de Guimarães Rosa, desenvolveu o Dicionário de Poética e Pensamento.

³⁹ Grifo da autoetnógrafa.

⁴⁰ Definição dada para o verbete “travessia” no Dicionário de Poética e Pensamento. Disponível em: <http://www.dicpoetica.lettras.ufrj.br/index.php/Travessia>. Acesso em 01 de março de 2023.

I. A LENDA DO IMBONDEIRO

Era uma vez, o princípio. No princípio, Deus criou o mundo, começando pela África. Após criar a terra, a grama e alguns lagos, Deus decidiu criar a primeira árvore. Então, Deus criou o Imbondeiro, uma árvore muito grande e grossa. Depois, criou várias outras árvores. Porém, Deus nutria um amor especial pelo Imbondeiro. Havia o criado grande e resistente para que ele pudesse viver por mais de cinco mil anos. Assim, o Imbondeiro poderia ajudar os humanos a se desenvolverem. Afinal, ele era capaz de atravessar os milênios, acumulando sabedorias ancestrais sobre a vida e sobre a humanidade. Contudo, o Imbondeiro não estava feliz. Ele não entendia.

Pelo reflexo dos lagos e das poças de chuva, o Imbondeiro observava as outras árvores que Deus criou depois dele. Enquanto observava, desejava as folhas e flores de outras árvores. Desejava ter outro tronco, outras raízes, outros galhos. Deus respondia aos questionamentos ansiosos do Imbondeiro lhe dizendo que o criou para ser resistente e sábio; muito alto, para que pudesse ver mais longe; de tronco largo, para que pudesse acumular água e sobreviver a tempos difíceis, ao mesmo tempo em que poderia armazenar toda a memória da humanidade. Porém, apesar das explicações dadas por Deus, o Imbondeiro continuava a questioná-lo, insatisfeito com sua própria existência.

Enfurecido, Deus decidiu virar o Imbondeiro de ponta cabeça. Suas folhas foram enterradas, e suas raízes, postas para cima. Deus explicou ao Imbondeiro que ele deveria olhar para si, por um tempo, e não para as outras árvores, para aprender como era importante ele ser quem era. O tempo passou. Deus se aproximou do Imbondeiro e perguntou se ele havia entendido quem ele era. Aliviado, o Imbondeiro disse que sim. Ele era o Imbondeiro, a árvore mais antiga e sábia do mundo, a própria conexão entre o divino e a humanidade. Como era resistente, ele era capaz de aprender com o tempo, guardar memórias e, dessa forma, ensinar os homens.

Feliz, Deus disse ao Imbondeiro que já poderia desvirá-lo, pois ele havia aprendido a lição. O Imbondeiro, contudo, negou a oferta. Explicou a Deus que aprendia muito olhando para si e escutando os homens. Queria continuar dessa maneira. Deus, satisfeito, concordou. Assim se fez a criação da primeira árvore da Terra. Até hoje, reza a lenda que quem abraça um Imbondeiro, abraça a própria memória da humanidade e, portanto, uma parte de si.



Autoetnografia envergonhada

Ao longo dos três meses em que planejei a viagem a Angola com minha avó, de abril a julho de 2022, as redes sociais me trouxeram inúmeros posts, propagandas e curiosidades sobre o país. Foi assim que esbarrei na lenda do Imbondeiro, em sua versão angolana mais comum, que reconto acima com minhas próprias palavras⁴¹. A árvore, conhecida pelos brasileiros como Baobá, é um dos mais emblemáticos símbolos africanos, estando, de acordo com o Instituto Geledés (2011), presente na cosmogonia de diversas culturas do continente. De fato, estar frente a um Imbondeiro, em sua imponente imensidão, foi um dos momentos mais inesquecíveis de uma intensa viagem de dez dias por Angola. Isso, no entanto, será detalhado conforme a escrita se revela. De início, cabe pontuar que ao ouvir a lenda pela primeira vez - quando o Imbondeiro ainda se chamava Baobá em mim - encontrei certo conforto, talvez até certos vislumbres de respostas, para inseguranças relacionadas à pesquisa, em principal para aquelas existentes em razão da escolha que fiz pelo caminho autoetnográfico.

Isso porque sempre esteve claro para mim que tal abordagem pode, em um primeiro momento, estranhar a alguns, como tanto me estranhou, dada sua incipiência no Brasil⁴². Não é incomum, por exemplo, escutar que a autoetnografia é “presunçosa”, “egocêntrica” ou mesmo “não-científica”, o que faz, a meu ver, com que parte dos trabalhos autoetnográficos - a exemplo Ono (2017) e Assis (2018) - este incluso, sintam a necessidade de iniciar justificando e explicando essa opção metodológica, subvertendo a frequente predileção dos trabalhos científicos em se iniciarem pela elaboração da teoria. Esse imaginário construído em torno da autoetnografia muito se dá em função de seu primeiro prefixo: *auto*. Do grego, tal prefixo infere, nas palavras do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2010, p.70), tudo aquilo que é “de si mesmo, por si mesmo, espontaneamente”. Nesse sentido, partindo de uma tradição de

⁴¹ Como toda história popular, a lenda do Imbondeiro é transmitida principalmente pela oralidade. A versão escutada por mim, que inspirou a contação que introduz este capítulo, foi feita pela contadora de histórias Jéssica Lancoski no 6º episódio da 3ª temporada do podcast “Histórias para dormir”, disponível no link: <<https://open.spotify.com/episode/4Q4w5S2d8MtQNq8lgAKX4p>>.

⁴² Ao pesquisar o termo “autoetnografia” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em dezembro de 2022, são encontrados apenas 163 resultados, divididos entre 1 trabalho profissionalizante, 8 trabalhos de Mestrado Profissional, 88 dissertações de Mestrado e 66 teses de Doutorado. Entretanto, sinaliza-se o espaço para trabalhos que busquem analisar justamente a natureza autoetnográfica de tais produções.

pesquisa positivista⁴³ - em que a objetividade e imparcialidade do pesquisador são pressupostos básicos para o fazer científico, de maneira a garantir a replicabilidade do estudo feito - estruturar uma investigação que reconheça, celebre, indague e problematize o próprio sujeito que pesquisa pode parecer ousado, assustador ou um profundo equívoco, a depender do observador.

É evidente que o restante da etimologia da palavra tende a ser mais acessível àqueles acostumados ao ambiente das Ciências Sociais e Humanas. *Etnografia*. Ao contrário do que imagino ser comum à maior parte das pessoas que se dedicam às humanidades, só fui de fato entender do que esse método se tratava quando tive meu primeiro contato com a *autoetnografia*, ainda em minha primeira graduação em Letras na UFMG, na disciplina “Análise Prática do Estágio de Inglês II”, em 2019. Mais ou menos na mesma época, meu pai estava lendo *Tristes trópicos* (1955), do célebre antropólogo francês Lévi-Strauss. Tivemos algumas conversas sobre o livro, das quais restam, em minha memória turva, a forte admiração de meu pai pela obra e pelo método.

Posteriormente, em minhas pesquisas para a produção do primeiro anteprojeto de candidatura do Mestrado, encontrei diversas referências que sugerem o uso da etnografia como forma de estabelecer pesquisa em sala de aula, dentre as quais destaco especialmente André (1995) e Mattos (2011). Para esclarecer o termo, então, vale mencionar Mattos⁴⁴ (2011, p.53-54), para quem a etnografia é a “especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de sua atividade”. Nesse sentido, a autora complementa que “a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz”.

Por fim, uma outra e mais intrigante definição de Mattos (2011, p.54) vale ser destacada: “Etnografia é a escrita do visível”. Se assim o é, cabe questionar: o que pode ser realmente visto? Todos nós vemos as mesmas coisas das mesmas maneiras? Se etnografia é a escrita do visível, daquilo que o outro faz, o outro veste, o outro produz, o outro fala, o que é a *autoetnografia*? Essas perguntas me rodearam com cansativa

⁴³ Inaugurado por Auguste Comte na primeira metade do século XIX, o positivismo instaura o método científico comum às Ciências Naturais e Exatas como a única e verdadeira forma de se fazer ciência, isto é, de se produzir conhecimento válido.

⁴⁴ Ph.D. em Educação, Cultura e Sociedade pela Universidade da Pensilvânia, a autora me pareceu a mais apropriada para colaborar na conceituação de “etnografia”, tendo em vista a interface que seu trabalho constrói entre a Educação e as Ciências Sociais. Dessa maneira, não busco exaurir o conceito em uma perspectiva técnica da Antropologia, mas prover o leitor com o conhecimento necessário para que ele possa, depois, melhor compreender a *autoetnografia*, foco desta pesquisa.

frequência nos últimos anos. Ao ler esta última definição de Mattos, porém, não consigo deixar de pensar na clichê e desgastada colocação de Saint-Exupéry (1943): “O essencial é invisível aos olhos”. Seria, então, a autoetnografia uma tentativa de se escrever o invisível? Mais: uma tentativa de se escrever o invisível de si mesmo? Se sim, *para que e como* falar de mim?

Enquanto escrevo essas perguntas - que não têm a intenção de serem retóricas, mas sim de levar o leitor pelos meus caminhos, tantas vezes inconclusivos - sou atropelada pelas lembranças dos dias em que a pesquisa ainda não era transformada em dissertação escrita, mas me acontecia (Larrosa, 2020) no dia após dia da minha presença na parceria universidade-escola com Clara e Eduardo, professores em Cabinda⁴⁵. Eu ardia. A cada encontro, a cada diálogo, a cada leitura, oceanos inteiros de inquietação, ânimo e angústia se movimentavam em mim. Às vezes eu queria gritar, em êxtase - em algumas, até, gritei. Tantas outras vezes, quase me afoguei com as palavras e os sentimentos que em teoria deveriam ser abafados em relações e fazeres acadêmicos, principalmente naqueles em que, em uma parceria universidade-escola, eu representava a tal “universidade”. Não coincidentemente, essas palavras e sentimentos eram, simultânea e historicamente, abafados na própria constituição da minha família - não se fala da guerra, de Angola, da perda, da colônia e da Metrópole. Na tentativa da ilusória imparcialidade que a academia tenta nos impor a todo custo e a todo momento, o colonialismo me espancava. O amor, a memória e o medo também.

Frente a tamanho ardor, e em meio a tantas discussões etimológicas que geralmente circundam as explicações mais rasas em torno do sentido da autoetnografia, tendo a concordar com Ellis (2013, p.9), que é certa ao dizer que “a autoetnografia é uma coisa própria, não apenas ‘auto’ ligado a ‘etnografia’⁴⁶”. A dificuldade de se apreender essa “coisa própria” é muitas vezes subestimada por aqueles que se sentem chamados por esse fazer. No entanto, basta um olhar mais próximo às definições dadas ao termo por autoetnógrafos consolidados, tanto no Brasil quanto em âmbito internacional, para que tal desafio se torne evidente. Ellis (2013, p.10), como já abordado, entende a autoetnografia como uma “forma de estar no mundo”. Reed-Danahay (1997), como um método e um gênero textual. Bochner (2013, p. 50), como um “chamado existencial”. No Brasil, Ono (2017, p.20) a define como um “exercício” e Assis (2018, p.56) segue com a noção de “performance escrita”.

⁴⁵Para maior aprofundamento na parceria ver Introdução e Capítulo 3.

⁴⁶Tradução própria. “[...] autoethnography is a thing all its own, not just ‘auto’ linked to ‘ethnography’”.

Muitas dessas definições são consistentes e, até mesmo, bonitas, líricas. Apesar delas, confesso que, durante grande parte do meu processo autoetnográfico, permaneci sem saber como essa “coisa própria” se traduziria em um produto final. Em outras palavras, ainda que eu concordasse com Ellis (2013) e certamente compreendesse a autoetnografia como uma maneira de habitar este mundo e de se relacionar com ele, e percebesse, na pele, o tal “chamado existencial” de Bochner (2013), não conseguia entender *como* dar forma a essas concepções em um trabalho acadêmico. Qual é o tom de uma autoetnografia? Devo mesmo falar da minha família? Devo mesmo falar de mim? Quanto? Não seria isso uma autobiografia? Primeiro, fiquei paralisada. A escrita, que sempre fluiu de mim com certa facilidade, não acontecia. Depois, escrevi com freios. Buscava, ingenuamente, o meio termo. Tentava fazer uma autoetnografia não tão autoetnográfica e, excluindo-se uma ou outra passagem, as primeiras versões deste texto facilmente se encaixariam em uma dissertação tradicional.

Só encontrei alívio recentemente quando, ao ler outros trabalhos autoetnográficos, percebi que essas angústias não me são exclusivas. Assis (2018), que conceitua a autoetnografia como “performance escrita”, narra, em sua tese, seu desconforto, quiçá desespero, durante seu exame de Qualificação de Doutorado, ao perceber que incorria, até aquele momento, no erro de falar *sobre* autoetnografia ao invés de *performar* uma autoetnografia. Ler sobre suas tentativas de se encontrar e encontrar o fazer autoetnográfico me trouxe a certeza de que eu deveria mergulhar profundamente nessa dita “performance” e assumi-la como tal.

Trazer o “eu” desde o tom à vulnerabilidade da memória. Dar espaço e palco à subjetividade que se escapasse de mim, sem tentar disfarçá-la. Ao mesmo tempo, a fim de construir um trabalho que fosse, de fato, autoetnográfico e não apenas autobiográfico, seria necessário apurar a sensibilidade para perceber como a minha subjetividade - e todo esse ardor - relacionava-se dialeticamente com os “fenômenos e práticas culturais” (JONES, ADAMS e ELLIS, 2013, p.23) e com as “tensões políticas” (GIORGIO, 2013, p.407) que envolvem a constituição de sentido da minha experiência. Como disse meu pai, em uma conversa que tivemos quando cheguei em casa, eufórica, após ler o texto de Assis: eu não deveria fazer uma autoetnografia envergonhada. Só assim, no mergulho exposto, sem pés ou mãos que me segurassem na borda, poderia flertar com a chance de ser bem-sucedida, pessoal e academicamente, naquilo que me propus a fazer.

Autoetnografia desbravada

No dia 20 de outubro de 2021, ocupei uma página inteira do meu caderno de anotações de pesquisa com uma frase que vi em um perfil do Instagram: “*olhar com calma o que quero entender depressa*”⁴⁷. Logo eu, que sempre tive pressa. Nem sempre uma pressa prejudicial, preciso dizer. Belchior⁴⁸ dá voz a esse sentir melhor do que eu jamais poderia, quando grita em uma de suas obras primas: “meu coração selvagem tem essa pressa de viver”⁴⁹. Foi com essa selvageria, essa brutal urgência pela vida, que escrevi as primeiras e mais longas narrativas dessa investigação. Embora eu ainda não tivesse encontrado clareza quanto à maneira como eu iria materializar, na prática, a performance autoetnográfica final da pesquisa, minha orientadora já havia me instruído a escrever narrativas durante todo o processo. Talvez nem fosse necessária sua instrução. Eu estava borbulhando, transbordando. Precisava escrever para dar vazão a todos os sentimentos inebriantes que me inundaram desde o instante em que vivi o primeiro encontro com a pesquisa.

O produto final era nebuloso, mas o processo era claro: escrever narrativas que reflexionassem a minha relação com cada aspecto da pesquisa que se revelava - isto é, com o projeto UNISALE, minha posição enquanto universidade⁵⁰, os professores parceiros e os planos de aula desenvolvidos; com as leituras teóricas e a própria metodologia; com minha família, Angola e toda a memória que ela carregava em mim. Em concordância a Anderson e Glass-Coffin (2013, p.65), que afirmam que o fazer autoetnográfico “é menos guiado por técnicas específicas de geração de dados” e mais “por um conjunto de sensibilidades éticas, estéticas e relacionais que podem ser - e estão sendo - incorporadas em uma ampla variedade de modelos de investigação autoetnográficos”⁵¹, optei, desde o início, por não determinar formato ou extensão prévios às narrativas, o que se mostrou uma escolha acertada com o tempo. Isso porque tal flexibilidade me permitiu adaptar modelos tradicionais de coleta de dados das Ciências Sociais, como o diário de campo e os documentos pessoais, de forma a

⁴⁷Do perfil @nadadissoeparavoce, administrado pela escritora Clarice Sabino.

⁴⁸Famoso cantor de música popular brasileira.

⁴⁹BELCHIOR. Coração Selvagem. São Paulo: WEA Discos Ltda. 1977.

⁵⁰Na relação das parcerias universidade-escola do projeto UNISALE, os alunos de pós-graduação e graduação assumem a posição da universidade.

⁵¹Tradução própria. “[...] autoethnographic inquiry is guided less by specific techniques of data collection than it is by a set of ethical, aesthetic, and relational sensitivities than can be - and are being - incorporated into a wide variety of autoethnographic modes of inquiry” (ANDERSON e GLASS-COFFIN, 2013, p.65).

“incorporar ou enfatizar valores estéticos, cognitivos, emocionais e relacionais”⁵² (ANDERSON e GLASS-COFFIN, 2013, p.71) tão necessários à autoetnografia e às minhas reflexões.

Assim, as narrativas de pesquisa que aqui menciono foram escritas das mais variadas maneiras, nos mais diversos contextos. Algumas foram produzidas diretamente no computador, outras no bloco de notas do celular, outras no que chamo de “caderno de anotações de pesquisa”. Algumas nasceram como legendas para *posts* do meu Instagram, outras como entradas em um diário de viagem que levei para Angola e outras tantas como uma revisitação a esses dias pela memória⁵³. Algumas têm mais de mil palavras, outras pouco mais de trinta. Todavia, todas elas se fundamentam, em maior ou menor grau, nas cinco principais características, como determinadas por Anderson e Glass-Coffin (2013), de uma investigação autoetnográfica, sendo elas: “visibilidade do eu”, “forte reflexividade”, “engajamento”, “vulnerabilidade” e “abertura/rejeição à finitude e à conclusão”⁵⁴.

Imaginando um leitor que esteja interessado em escrever uma autoetnografia, mas esteja tão perdido quanto eu estive um dia, buscarei explicar brevemente as características acima, complementando-as com exemplos de minhas narrativas ou de minhas escolhas de pesquisa que penso as ilustrarem bem. Os autores entendem a “visibilidade do eu” como um aspecto presente tanto na pesquisa quanto na escrita autoetnográfica. Nesse caso, para os teóricos, não há uma separação entre notas de cunho pessoal e notas mais “objetivas”, por exemplo, no diário de campo de um autoetnógrafo. Já em relação à “forte reflexividade”, é colocado que ela “envolve uma consciência da influência recíproca entre autoetnógrafos e seus contextos [de pesquisa]”⁵⁵ (ANDERSON E GLASS-COFFIN, 2013, p.73), isto é, a relação estabelecida entre o sujeito autoetnografado e seus outros/Outro. Ambas características ficam evidentes em um trecho de uma narrativa escrita por mim no dia 04 de outubro de 2021, sobre os primeiros contatos virtuais com Clara e Eduardo, em que mesclo observações práticas sobre a falta de qualidade da conexão de internet daqueles

⁵² Tradução própria. “[...] to incorporate or emphasize aesthetic, cognitive, emotional, and relational values that have received less attention in traditional ethnographic research” (ANDERSON e GLASS-COFFIN, 2013, p.71).

⁵³ A memória é aprofundada adiante, na seção “Autoetnografia fragmentada”.

⁵⁴ Tradução própria. Respectivamente: “visibility of self”, “strong reflexivity”, “engagement”, “vulnerability”, “open-endedness/rejection of finality and closure” (ANDERSON E GLASS-COFFIN, 2013).

⁵⁵ Tradução própria. “[...] involves an awareness of reciprocal influence between autoethnographers and their settings and co-participants” (ANDERSON E GLASS-COFFIN, 2013, p.73).

encontros (forte reflexividade) com reflexões sobre meus sentimentos naquele momento (visibilidade do eu):

Muito lhes falta estruturalmente. Desafiam os meus estereótipos justamente porque os confirmam naquilo que diz respeito à infraestrutura de suas realidades. Ao mesmo tempo são tanto e me agito na angústia de não conseguir captar pouco mais do que fagulhas daquilo que são. Queria mais. Queria assistir às suas aulas presencialmente sem saber se teria a coragem necessária para pisar em Angola, torná-la presença para fora de mim. Queria habitar seus espaços, escutar seus dizeres, ver seus alunos, percebê-los. Quero ir. Como? Um dia vou. Eu sei. Não sei quando, porém. A (des)conexão da internet é diametralmente oposta à conexão que sinto toda vez que nos ligamos por vídeo. (Narrativa de pesquisa. 04 de outubro de 2021. Acervo pessoal.)

Em sequência, cabe tratar do “engajamento” pontuado pelos autores, que se refere à importância do pesquisador autoetnógrafo se submeter ao escrutínio de sua pesquisa da mesma forma a que submeteria outros possíveis participantes, situando-se histórica, cultural e socialmente. Em outras palavras, parece ser fundamental que o autoetnógrafo reconheça seu lugar de fala, conceito destrinchado pela filósofa Djamilia Ribeiro (2019). De acordo com a autora, que aprofunda o conceito à luz da teoria feminista negra, todos possuem um lugar de fala, isto é, uma localização social - marcada por interseccionalidades - que situa e contextualiza as experiências vividas por determinado sujeito. Nesse sentido, não se parte do pressuposto de que todos os membros de um determinado grupo social experienciam a realidade de uma mesma maneira. No entanto, compreende-se que os diferentes recortes sociais que constituem um sujeito - como gênero, classe e raça - influenciam as experiências individuais que este sujeito constituirá de sua vivência. Dessa forma, aprofundando a visão de Anderson e Glass-Coffin (2013) por meio do pensamento de Ribeiro (2019), é nítida a necessidade do autoetnógrafo de reconhecer sua localização social ao performar sua autoetnografia.

Cabe pontuar, de tal maneira, que nesta autoetnografia parto de minha localização social: branca, de classe média, mulher, pesquisadora e professora, brasileira, filha e neta de portugueses. A partir desta localização, investigo a implicação e os deslocamentos de minha subjetividade em uma relação universidade-escola, entre Brasil e Angola, na medida em que ambos (minha subjetividade e o contexto de pesquisa) são atravessados pelo colonialismo. É, então, dado destaque às minhas experiências subjetivas, sem desconsiderar que estas são, por sua vez, constantemente atravessadas pelos lugares sociais dos quais falo. Nos próximos capítulos, exemplos

concretos em que alguns desses atravessamentos se revelam em minhas experiências autoetnográficas serão destacados.

Ainda dentro das características fundamentais citadas por Anderson e Glass-Coffin (2013), sobressai-se, em mim, a vulnerabilidade, abordada por eles tanto como uma qualidade indispensável do bom trabalho autoetnográfico quanto como um desafio que deve ser tratado com devido cuidado. Em um mundo marcado e medido pela perfeição, quem quer ser vulnerável? Mais: quem quer se colocar, voluntariamente, em uma posição vulnerável a fim de desbravar essa vulnerabilidade? Há alguns anos, assisti à famosa palestra *The Call to Courage*, da professora, pesquisadora e best-seller, Brené Brown. Brown é conhecida por associar coragem e vulnerabilidade, refletindo-as em relação a questões do mundo contemporâneo. Não me lembro de muito mais além da mensagem principal da autora, que, em resumo, argumenta que é preciso coragem para ser vulnerável e vulnerabilidade para ser corajoso. Eu, que, inspirada por Guimarães, sempre tive a coragem como lema e a sensibilidade exacerbada como condição, fui rapidamente convencida. Afinal, em retrospectiva, tudo de bonito que me aconteceu vida afora veio de escolhas que eu sabia serem caminhos para a vulnerabilidade, na vida pessoal e profissional - ser professora não é exatamente isso, vulnerável?

Entretanto, a vulnerabilidade autoetnográfica vai além daquilo que eu poderia prever. Primeiro, há a natural vulnerabilidade da escrita. Ser lido pelo outro, expor-se a seu olhar e ser vistoriado por ele. Segundo, há a vulnerabilidade intrínseca à autoetnografia, à qual o autoetnógrafo deve se entregar necessariamente (ONO, 2017, p. 40). Há tanto de mim aqui, e tantos outros, conhecidos ou não, terão contato com parte do que sou por meio dessa escrita. Esses outros poderão conhecer e julgar não só meu trabalho acadêmico, meu eu profissional, mas tanto mais da minha subjetividade que é aqui revelada com suas falhas e suas glórias - por escolha, mas também inevitavelmente.

Em terceiro, há a dolorosa consciência de que, pelo contexto de minha pesquisa e aquilo que ele evoca em mim, estou sempre correndo o risco de ultrapassar o limite que me permite resguardar a vulnerabilidade de minha família. Como coloca Ellis (2009, p.37), citada por Anderson e Glass-Coffin (2013), “quando nós escrevemos autoetnograficamente sobre nossas vidas, por definição nós também escrevemos sobre pessoas íntimas a nós [...]”⁵⁶. De todas as maneiras pelas quais tenho me feito

⁵⁶ Tradução própria. “When we write autoethnographically about our lives, by definition we also write about intimate others with whom we are in relationships” (ELLIS, 2009, p.307).

vulnerável nessa escrita e pelas quais ainda me farei, esta é a que sempre mais me apavorou. Revelar a vulnerabilidade de minha família e infiltrá-la.

Para apaziguar esse medo (quem dirá, essa dor), busquei seguir as orientações de Tullis (2013) sobre a condução de uma pesquisa autoetnográfica ética, em especial no que tange a menção a familiares ao longo da escrita. Para a autora, para além de se localizar socialmente ao escrever, o autoetnógrafo deve ponderar sobre os benefícios de expor a vida de familiares em sua pesquisa, uma vez que ainda que não sejam participantes diretos da investigação, acabam por ser implicados pela análise da constituição subjetiva do autoetnógrafo - de sua memória, de seus afetos. Assim, Tullis (2013) pontua a necessidade de que o pesquisador-autoetnógrafo almeje sempre a redução dos riscos e a ampliação dos benefícios a todos os envolvidos. Na mesma toada, a pesquisadora considera ser imprescindível uma conversa sincera com as pessoas próximas que serão imbricadas no decorrer da performance autoetnográfica.

Apesar de ter seguido as orientações de Tullis (2013), visto que parte importante da minha subjetividade aqui analisada é atravessada pela relação com minha avó paterna, os dilemas que acompanham essa característica da autoetnografia (ANDERSON E GLASS-COFFIN, 2013) - a vulnerabilidade - são facilmente percebidos em diversos momentos das narrativas e dessa própria performance. Como exemplo, trago um trecho de minha primeira narrativa, escrita no dia 28 de junho de 2021, em que tento compreender os espaços e limites do meu sentir quando são inexoravelmente misturadas minha vivência e a história de minha família:

[...] Há muito que não sei como saber porque fazer perguntas e quebrar o silêncio daquilo que quase não é dito parece invasivo, e me assusta. Ao mesmo tempo, é preciso. [...] Meu pai não se conecta tanto, ainda que diga que sua infância foi permeada por histórias de Angola. Minha irmã também não. Por que? O que me traz aqui? O receio de estar possuindo narrativas que não são minhas continua a me balançar, mas se essas narrativas movimentam meus oceanos, o que posso fazer a não ser encará-las? Descobri-las? Desvendá-las? (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)

Por fim, a ausência de fim. A quinta característica elencada por Anderson e Glass-Coffin (2013) como essencial à autoetnografia é a consciência de que não se alcança, nesse tipo de trabalho, uma conclusão definitiva para o tópico sobre o qual se disserta. Busca-se, na verdade, “resistir” (ANDERSON E GLASS-COFFIN, 2013, p.78) a uma possível imutabilidade das conclusões, enaltecendo os entendimentos temporal e

socialmente situados, que determinado trabalho proporciona a partir de determinadas subjetividades. Não penso ser válido trazer um exemplo específico de narrativa a essa característica, pois acredito que ela seja demonstrada mais apropriadamente nas posturas assumidas ao longo de toda a escrita, em principal em sua conclusão. Dessa maneira, retomarei esse aspecto quando essa travessia chegar a seu suposto fim.

Até aqui, portanto, procurei desbravar, de forma mais prática, o processo autoetnográfico. Isso não só para que o leitor entenda mais claramente a construção da metodologia que sustenta essa pesquisa - em especial de seu corpus, formado por narrativas - como também para que, caso se interesse, possa ter direções um pouco mais claras sobre *como*, de fato, *performar* uma autoetnografia. Esse desbravamento, porém, não pretende ser uma receita, visto que conceber modelos autoetnográficos pré-fabricados e reproduzíveis seria ir contra à essência do método. Na realidade, o que se pretende evidenciar é que é por meio da celebração vulnerável da subjetividade e da compreensão da particular e complexa imensidão que ela carrega que se consegue submergir em uma escrita autoetnográfica.

Autoetnografia silenciada

Agora, de volta ao tempo. Escrevi a primeira narrativa no dia 28 de junho de 2021, após meu primeiro encontro com o prof. Bindumuka. Quatro páginas digitadas rapidamente, sem hesitações, sobre línguas, colonização, família, união e separação. Aquelas palavras pareciam estar ali há anos, querendo serem ditas. Pareciam mesmo fruto de um coração selvagem com pressa de viver. Ingênua, arquitetei cenários imaginários em que todas as demais narrativas se dariam da mesma maneira - com mesma velocidade e fluidez. Não muito tempo depois, a realidade se revelou repleta de silêncio. Estava vivendo tanto. Reuniões mensais por vídeo com os professores parceiros, ricas disciplinas de pós-graduação, leituras e mais leituras, conversas nunca antes tidas com minha avó. *Silêncio*. Para cada punhado de momentos vividos em relação à pesquisa, algumas poucas palavras saíam. Às vezes, passei mais de um mês sem escrever narrativas. Vez ou outra, porém, as palavras pareciam voltar à toda velocidade, tão intensas que poucas vezes minhas mãos foram capazes de acompanhar a rapidez com que os sentidos se esvaíam de mim. Depois, de novo, *silêncio*. Esse fluxo de palavras, marcado por correntezas e abandonos, em temporalidades incertas, é mencionado por mim em trechos de diferentes narrativas:

Mesmo escrever esse texto já é um escoamento, algo que flui de mim em alta velocidade, como um rio que já sabe para onde corre ainda que eu mesma não perceba. (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)⁵⁷

Há muito para se dizer e os trinta dias entre a última e a primeira narrativa parecem meses porque tudo tem se movimentado muito intensamente e depressa em mim. (Narrativa de pesquisa. 29 de julho de 2021. Acervo pessoal.)

Precisei me reler. Há tempos que não escrevo e já me cansei de começar dessa maneira. Andava tão imersa em Angola. [...] Ainda tem tanto a ser dito. Preciso aprofundar em mim. [...] Há muito para se descobrir, para escrever, escoar, sair. [...]. Talvez os tempos em silêncio sejam tão necessários quanto esses em que a escrita sai de mim mais rápido do que meus dedos conseguem acompanhar e bem mais devagar do que meus pensamentos gostariam ou a bateria do computador permite. (Narrativa de pesquisa. 04 de outubro de 2021. Acervo pessoal.)

Ainda estou para entender os silêncios que recaem sobre mim quando preciso escrever sobre a parceria, sobre Clara e Eduardo, nós e o que fizemos até aqui. Tem sido assim com todo o processo de escrita dessas narrativas e o tempo para terminá-las se aproxima. (Narrativa de pesquisa. 10 de agosto de 2022. Acervo pessoal.)

Se, nos primeiros dois trechos acima, reflito sobre as correntezas de escrita, de palavras, que me inundavam - “*escrever esse texto já é um escoamento*”; “*há muito para se dizer*” - os dois últimos já exibem uma preocupada reflexão sobre os abandonos da escrita, isto é, sobre os ensurdecadores silêncios que se apoderavam de mim - “*há tempos que não escrevo e já me cansei de começar dessa maneira*”; “*talvez os tempos em silêncio sejam tão necessários quanto esses em que a escrita sai de mim*”; “*ainda estou para entender os silêncios que recaem sobre mim*”. Ao planejar essa performance autoetnográfica, não havia incluído um olhar a esse ato de escrever tão polarizante e oscilante, que tanto aparece em meu *corpus*. Confesso que, por várias vezes, quis fingir que a escrita sempre fluía e que seu abandono e, conseqüentemente, o retorno a ela eram intencionalmente calculados. A verdade é que não importa quantas vezes eu já tenha esbarrado e me demorado nos conceitos de sujeito cindido e inconsciente que trazem tanto a Psicanálise quanto a Análise do Discurso (CORACINI, 2015), ainda me flagro iludindo-me com uma falsa centralidade dos meus discursos.

Pois bem. Olhemos então, com calma - como me lembra minha anotação no caderno de pesquisa - aquilo que imagino que vários outros escritores e estudantes de pós-graduação devem temer: o silêncio. Evidentemente, não falo aqui do silêncio

⁵⁷ Independentemente do número de linhas ocupado pelos trechos de narrativas, optei por colocá-los todos recuados como citações longas, e em itálico, para melhor visualização do leitor e organização do texto.

sonoro. Sou professora e, de acordo com a retrospectiva do meu aplicativo de música, ouvi em 2022 mais minutos de música do que 76% dos ouvintes do país que usam a plataforma⁵⁸. Falo daquilo que Orlandi (2007), célebre analista do discurso brasileira, propõe-se a estudar em sua obra *As formas do silêncio - no movimento dos sentidos*: o silêncio a partir de um viés discursivo.

Nesse caso, o silêncio que aparecia entre as palavras das minhas narrativas com muito mais frequência do que eu ousaria desejar. Para a autora, o silêncio é “fundante” (ORLANDI, 2007, p.9), na medida em que é necessário ao discurso, constituindo-se enquanto “matéria significativa” (p.45) em si mesmo. Nessa perspectiva, Orlandi (2007), em uma subversão do senso comum, entende que ao invés de percebermos o silêncio como a “falta”, seria possível entender “a linguagem como excesso” (ORLANDI, 2007, p.20). Após ler essas palavras, em minha última disciplina cursada na pós-graduação⁵⁹, eu já não poderia ignorar o silêncio, pois, como sinaliza a teórica, ele “não é o vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós o sentimos, ele está ‘lá’” (p.30).

Assim, o que a princípio me trouxe certo pavor, uma vez que “pensar o silêncio é pensar a solidão do sujeito em face dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p.32), tornou-se, com a ajuda de Orlandi (2007), fonte de sentido e reflexão, em um esforço coerente à integralidade de minha pesquisa de buscar se posicionar fora do positivismo - inclusive “na observação dos fatos de linguagem” (p.30) - que reduziria o silêncio a um possível obstáculo de pesquisa e não a um significado a ser investigado. Assim, hoje entendo que seja possível distinguir, dentre os silêncios discursivos - ou seja, os silêncios fundantes - que se fizeram presentes no meu percurso pela autoetnografia, o que chamo de “silêncios autoetnográficos”.

É claro que enalteço os momentos em que a linguagem se fez correnteza em minha produção narrativa e os sentidos se revelaram pelo discurso em palavra, pois, compartilhando a crença de Larrosa (2020, p.16), “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Porém, tornei-me, ao mesmo tempo, uma apreciadora dos silêncios autoetnográficos, que, para além de resistirem à “pressão de controle exercida

⁵⁸ Dados fornecidos pelo aplicativo SPOTIFY na campanha “Retrospectiva 2022” que revela ao usuário diferentes estatísticas sobre seu uso do aplicativo ao longo do ano.

⁵⁹ Disciplina “Discurso da sala de aula: Posicionamento, Identidade, Poder e Resistência” ofertada pela profa. Dra. Valdeni da Silva Reis no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG no 2º semestre de 2022.

pela urgência da linguagem” e produzirem sentidos “de outras e muitas maneiras” (Orlandi, 2007, p.25), como todo silêncio discursivo, demandaram-me especificamente tempo e, ao fazê-lo, permitiram-me a experiência.

Autoetnografia experienciada

Recorrentemente me perguntam se meu dia tem mesmo vinte e quatro horas. Como é de se esperar de uma resposta a essa pergunta, limito-me a risadas as quais minha orientadora facilmente chamaria de “riso de desespero”. Isso porque, como tantos outros colegas que assumem para si uma carreira na Licenciatura, tenho uma trajetória relativamente longa marcada pelo acúmulo de mais de dois empregos todos os anos, desde o segundo ano da graduação. Essa vida profissional agitada foi sempre conjugada com meus diversos interesses acadêmicos, que me possibilitaram viver e amar a universidade, em atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Com o Mestrado, não foi diferente. Durante o primeiro ano, vivi simultaneamente uma guinada em minha carreira docente; o desassossego intelectual das disciplinas de pós; a intensa conexão com os professores parceiros, por meio da parceria do UNISALE; e a chacoalhante movimentação interna que ela me causou. De alguma forma, que já não ousou explicar, eu conseguia levar a vida nesse ritmo ligeiramente caótico com certo sucesso, encontrando tempo até para viajar, ver meus amigos, viver um relacionamento e assistir aos filmes mais recentes. O que eu demorei para perceber, entretanto, foi aquilo que uma leitura de Larrosa (2020, p.22) já tinha me dito, mas que só a dura vivência foi capaz de me mostrar: “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”.

A falta de tempo da experiência não é a mesma falta de tempo a que se referem todos os meus amigos que me perguntam se meu dia tem mesmo vinte e quatro horas. Sob o olhar da mitologia grega, como ilustrado por Sól (2014), enquanto o tempo dos meus amigos e dos meus dias atribulados por afazeres se insere na esfera do *chronos* - “sequencial, linear, contabilizável, quantificável” (p.3) - o tempo da experiência é abarcado pelo *kairós* - “existencial, qualitativo, não racional, imprevisível e mutável, um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece” (p. 3). Desse modo, segundo a perspectiva de meus amigos, o que nunca me faltou foi tempo.

Ironicamente, penso que, vinculada à lógica da Sociedade do Desempenho⁶⁰, caí, mais vezes do que gostaria, na dinâmica de um sujeito que “não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo” e que “por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo [...] já não tem tempo” (LARROSA, 2014, p.22) - acumulava o *chronos* e me faltava a possibilidade de experienciar o *kairós*.

Nesse caminhar, o primeiro semestre do meu segundo ano de Mestrado me atropelou, deixando para trás um preocupante flerte com o Burnout⁶¹. Não coincidentemente, as escritas autoetnográficas se tornaram cada vez mais espaçadas - não porque não houvesse tempo, no meu dia ou no meu relógio - mas porque não havia o tempo da experiência, e a autoetnografia parece *precisar* da experiência para acontecer. De certo modo, parece-me claro, após um tortuoso caminho, que o tempo da minha autoetnografia foi o próprio tempo da experiência.

Com isso em mente, é preciso retomar a reflexão acerca do silêncio. Noto, dessa forma, na linha de Larrosa (2020), que parte de meus silêncios discursivos eram frequentemente causados, dentre outras possíveis razões, pela ausência de silêncio sonoro, pelo excesso de estímulos pontuais que tanto me rodearam. Tal situação privava-me do contato com a experiência, em especial com aquelas relacionadas à pesquisa, que os silêncios autoetnográficos, por outro lado, proporcionaram-me. Esse entendimento é consoante ao que observo em trechos de duas de minhas narrativas. Primeiro, uma escrita em 19 de janeiro de 2022, em que reflito sobre o tempo e o silêncio discursivo, após ler Larrosa (2020), quando, aproveitando as férias letivas, decidi passar alguns dias em um sítio no interior de Minas Gerais, escrevendo o projeto final do Mestrado:

Meu processo de escrita dessas narrativas, dessa dissertação, desse projeto, muitas vezes empaca, desacelera, silencia. Antes, pensava ser problema a falta de palavra. Agora, já percebo parte dessas faltas como o hiato entre as experiências. Entre meus cantos. Entre aquilo que me acontece e me toca. C'est que m'arrive. A verdade é que essa escrita tem se feito das e nas experiências, que, por sua vez, têm me ocorrido justamente no ócio. Nos tempos em que o tempo é mais tempo e a vida é mais vida. (Narrativa de pesquisa. 19 de janeiro de 2022. Acervo pessoal.)

No trecho acima, já demonstro perceber a relação fundamental entre o tempo que “*é mais tempo*” e os silêncios que me proporcionavam as experiências que, por sua

⁶⁰Termo cunhado pelo sociólogo sul-coreano Byung-Chul Han (2015), a Sociedade do Desempenho é caracterizada pelo culto de uma positividade e produtividade exacerbada em uma lógica neoliberalista.

⁶¹Síndrome de Burnout - também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional - é um transtorno psíquico causado por estresse cumulativo devido ao trabalho excessivo.

vez, levavam-me à escrita autoetnográfica. Em segundo lugar, trago outro trecho narrativo, escrito mais de sete meses depois, em que rememoro a viagem para Angola, dez dias após ter retornado:

Respiro. Estar ali foi tanto. Eu, que sempre sou raptada pelas minhas próprias lágrimas descontroladas, não chorei nenhuma vez em Angola. Não chorei vendo minha avó descer do avião, não chorei vendo ela chorar. Não chorei quando tudo deu certo, sem saber com o que o “dar certo” se pareceria. Não chorei vendo Clara e Eduardo ao vivo pela primeira vez, nem me despedindo deles. Nem nadando no Atlântico Sul, nem vendo uma girafa em meio à Savana, nem conversando com os infinitos motoristas, nem abraçando minha avó em nosso último dia enquanto bebíamos uma Cuca na sala do apartamento. Não chorei. As lágrimas não me raptaram. [...] Choro agora. Sozinha, enquanto escrevo, ainda e sempre atrasada com essas escritas que saem de mim sem ordem, mesmo que eu tente ordená-las por tópico, evento ou data. [...] Olho e percebo que meu silêncio se construía, na realidade, frente à cacofonia dos outros. Não conseguia me escutar, por isso não conseguia falar, elaborar. (Narrativa de pesquisa. 10 de agosto de 2022. Acervo pessoal.)

Aqui elaboro o sentido da ausência do meu choro, que, no geral, sempre me veio com incômoda e infantil facilidade. Essa ausência, que pode ser compreendida como um silêncio discursivo, na medida em que significa, carrega sentido, é atrelada por mim à “cacofonia dos outros”, à ausência de silêncio sonoro em um contexto de muito estímulo - estar em Angola - em que não havia tempo para que a experiência me penetrasse. Lembro de me sentar por algumas horas em completo silêncio no meu quarto, antes da escrita da narrativa acima, com a intenção de me demorar nas lembranças da recente viagem. Foi preciso que eu encontrasse um tempo que “é mais tempo” - em um movimento que Larrosa (2020, p.25) define como um “gesto de interrupção”, isto é, “parar para pensar, parar para escutar, pensar mais devagar [...] parar para sentir, sentir mais devagar⁶²” - para que a experiência da viagem, “a vida que é mais vida”, me acontecesse em um momento daquele silêncio que chamo de autoetnográfico.

Apenas dessa maneira, eu pude, naquele contexto, tornar-me um sujeito da experiência em quem as lágrimas se fizeram vestígios. Isso, pois na perspectiva de Larrosa (2020, p.25), o sujeito da experiência é aquele que é “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Ao me torná-lo, pude dar materialidade, em forma de palavras, para aquela

⁶² Grifo da autoetnógrafa.

experiência. Nesse movimento, concretizou-se a teoria de Orlandi (2007, p.102), que indica que “todo sentido posto em palavra já se dispôs antes em silêncio”. Desse modo, pode-se dizer que aquilo que percebo, a partir de minhas narrativas, como “silêncio autoetnográfico” é aquele que se dispôs previamente à escrita, ou palavra, autoetnográfica, possibilitando-me uma escuta de mim.

Após procurar compreender possíveis “*comos*” do fazer autoetnográfico, a partir da minha travessia, dediquei-me nas últimas duas seções a ponderar sobre um desafio constante ao meu percurso - o silêncio - e sobre “*quando*” me ocorria a autoetnografia. Em relação ao primeiro, construí uma percepção, a partir de Orlandi (2007) e Larrosa (2020), que diferenciou, em minhas narrativas, o silêncio sonoro do silêncio discursivo e, dentro dele, o que chamei de “silêncio autoetnográfico”. Quanto ao segundo, retomo a pergunta: *quando* foi o tempo da autoetnografia? Há um tempo que a proporcionou em mim, para mim? Voltando às minhas narrativas, posso dizer que, em meu fazer, o tempo da autoetnografia foi o tempo da experiência, compartilhando com essa última correntezas e abandonos.

Autoetnografia presenciada

Sempre fui uma criança curiosa. Colecionava perguntas como quem coleciona conchas do mar. Muitas delas. “Mas você faz muitas perguntas até hoje!”, diria qualquer um suficientemente próximo de mim. Já adulta, eu não perdi a mania e o desejo pelas perguntas, das mais profundas às mais banais, característica que corre na família quase como um traço genético. Não raramente, os almoços na casa dos meus pais são interrompidos por frases como “deixa eu só olhar no Google” ou “alguém abre o Google aí” para esclarecer dúvidas sobre debates familiares em torno de tópicos inusitados de conhecimento histórico ou geográfico. O que poucos sabem, porém, é que manter vivo o espírito da “criança perguntadeira” que fui um dia foi uma escolha (quase) consciente feita há dez anos, quando, no meu aniversário de quinze, fui presenteadada pelo meu pai com o livro *O Mundo de Sofia*, do escritor norueguês Jostein Gaarder (1995).

O livro se propõe a ser um curso de filosofia para jovens, costurado literariamente pela história de Sofia Amundsen, uma menina que, como eu, acabava de completar quinze anos. É preciso confessar que não me lembro da história ou das “lições” de filosofia europeia em detalhes. Contudo, uma mensagem muito mais ampla

do livro nunca me deixou, transformando-me na mesma medida em que reafirmava parte da minha personalidade. Decidi retornar a ele hoje, enquanto escrevo, para lembrar as palavras exatas que causaram um deslocamento de minha postura em relação ao meu estar no mundo, mesmo ainda tão jovem. É dito assim:

Ao que tudo indica, ao longo de nossa infância nós perdemos a capacidade de nos admirarmos com as coisas do mundo. Mas com isso perdemos uma coisa essencial [...] Por diferentes motivos, a maioria delas [das pessoas] é tão absorvida pelo cotidiano que a admiração pela vida acaba sendo completamente reprimida. [...] Para as crianças, o mundo - e tudo o que há nele - é uma coisa *nova*; algo que desperta a admiração. Nem todos os adultos veem as coisas dessa forma. A maioria deles vivencia o mundo como uma coisa absolutamente normal. E precisamente neste ponto é que os filósofos constituem uma louvável exceção. Um filósofo nunca é capaz de se habituar completamente com este mundo. [...] Podemos dizer que um filósofo permanece a sua vida toda tão receptivo e sensível às coisas quanto um bebê [...]. (GAARDER, 1995, p.30)

Lembro de ser profundamente impactada por esses dizeres. Dali em diante, decidi que tentaria ser sempre, senão como um filósofo, como Sofia se tornou ao fim do livro: alguém que se recusa, por convicção, a se acostumar com as coisas do mundo. Escolhi insistir em permanecer receptiva e sensível - ao mundo, aos outros - pelo maior tempo possível. Talvez tenha sido este o verdadeiro presente que meu pai me deu naquele ano: a insistência - teimosa, infantil e engrandecedora - em não me acostumar com a experiência de estar viva aqui, agora, neste espaço, neste tempo, com essas pessoas. A relação dessa postura, afirmada por um encantamento na adolescência, ao que venho percebido sobre o processo autoetnográfico é explicada a seguir.

Nas últimas duas seções, relacionei de que maneira o silêncio autoetnográfico, enquanto uma espécie de silêncio discursivo, e a experiência, enquanto um tempo e um acontecimento do/ao sujeito, são fundamentais para que ocorra a autoetnografia. Há, entretanto, que se dar um passo além, trazendo uma outra pergunta: *onde* a autoetnografia pode ocorrer? Entendo que se há maneiras e temporalidades subjetivas, isto é, relacionadas à experiência do sujeito, que tendem a favorecer o fazer autoetnográfico, há de se ter, também, um *espaço* subjetivo para sua ocorrência. Nessa perspectiva, argumentarei agora, a partir da perspectiva de Biesta (2017), que é *na presença*, isto é, no espaço em que o sujeito se torna “receptivo e sensível às coisas” (GAARDER, 1995) do mundo - e aos outros sujeitos que nele se fazem presença - que a experiência autoetnográfica pode se dar.

Meu primeiro contato com o texto do pedagogo Gert Biesta não foi agradável, muito mais por minha falta de instrumentos para lidar com seus escritos do que por qualquer outra razão. Gosto da maneira como os escritos teóricos vão e vêm em nossa trajetória acadêmica, ressignificando-se à medida que ressignificamos e expandimos a nós mesmos. Arrisco dizer que foi na terceira ou quarta vez em que me deparei com seu texto “Tornar-se presença: a educação depois da morte do sujeito”, parte do livro *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (2017), que finalmente pude atribuir sentido à leitura. No capítulo em questão, o autor põe em prática o fazer filosófico como me foi explicado em *O Mundo de Sofia* (1995) e vê com um novo olhar aquilo com que muitos na área das Ciências Humanas e Sociais já haviam se acostumado: a definição de sujeito.

Em síntese, Biesta (2017) aponta a atual “morte do sujeito” - enquanto uma entidade centrada, consciente, dona completa de si - como uma crítica ao humanismo, “isto é, da ideia de que é possível definir a essência do que é ser humano” (p.62). Para o autor, ao tentar indicar uma resposta para “o que é” o ser humano, o humanismo não se faz, ironicamente, “suficientemente humano” (p.63), já que se esquivava das singularidades do(s) sujeito(s). Nesse caminhar, Biesta, em diálogo com o filósofo Jean-Luc Nancy (1991), reacende sua “criança perguntadeira” e propõe uma reformulação, talvez uma radicalização, da própria pergunta: não mais “o que” é o sujeito humano, mas “*onde*”⁶³ o sujeito, como um ser único e singular, *torna-se presença*⁶⁴ (p.65) - questão esta que permite, na visão do teórico, um afastamento da “determinação do sujeito humano como substância ou essência” (p.67).

Ao buscar responder à questão do *onde* o sujeito se torna presença, Biesta (2017) é contundente ao afirmar que tal presença não pode ser percebida na “introspecção, mas precisa de um encontro com os outros” (BIESTA, p.74) para ocorrer no que ele denomina como “espaço intersubjetivo”. A definição desse espaço é desenvolvida pelo filósofo educador como aquele em que o sujeito se torna presença na relação com a subjetividade dos outros. Entendo que este raciocínio deixa evidente que não basta que um indivíduo esteja corporalmente com outro indivíduo para que a presença se dê. Existe tanta presença física sem que haja a presença do sujeito. Desse modo, é necessário, na realidade, que haja a singularidade de sujeitos em relação, subjetividades em diálogo, para que haja a presença.

⁶³Grifo da autoetnógrafa.

⁶⁴Grifo do autor.

É, então, a partir dessa reflexão que Biesta pode esclarecer, a meu ver, um importante aspecto da autoetnografia. Afinal, o que é a autoetnografia, senão isso: investigar o seu tornar-se presença - em outras palavras, sua existência singular de sujeito - no encontro com o outro? Por minha parte, posso afirmar que, com maior ou menor intensidade, todo o processo autoetnográfico relacionado a essa pesquisa envolveu o meu estar com o outro - especialmente com Clara, Eduardo e minha avó. Para além, compreendo agora que o fazer da autoetnografia foi, ao mesmo tempo, capaz de amplificar esses encontros, tornando-os presença em mim não no exato tempo cronológico de seu acontecimento, mas no tempo *kairológico* em que tal presença se revelava como uma experiência em minhas escritas narrativas.

Nessa lógica, cabe refletir sobre como esse “estar com os outros” assumiu diferentes formas em meu percurso de pesquisa que vão além dos formatos virtuais ou presenciais que tanto se alternam em nossos tempos. De fato, meu encontro com os professores parceiros se deu tanto virtualmente, em um primeiro momento - com reuniões em plataformas de vídeo para desenvolvermos nossa parceria universidade-escola por meio do UNISALE - quanto presencialmente, quando, após muitas dúvidas em relação à possibilidade da viagem, fui a Angola, com minha avó, encontrá-los. No entanto, hoje percebo que nosso encontro se amplificava, ou seja, fazia-se mais presença em mim, muitas vezes em movimentos *a posteriori*, em que retornava a ele, através da memória, pela escrita autoetnográfica de minhas narrativas. Mesmo minha avó, que compartilhou encontros comigo nos diferentes espaços geográficos e intersubjetivos atravessados por essa pesquisa, tornava-se mais presença em mim e comigo quando eu atribuía sentido, pela escrita, àqueles “estar ali” que compartilhávamos. Nesse caminho, são vários os trechos de minhas narrativas que demonstram a maneira com que a autoetnografia parece não só demandar a *presença* como o espaço em que ela pode se dar, como parece carregar a potencialidade de amplificar o *tornar-se presença* do sujeito. Entre eles, o trecho abaixo parece esclarecer melhor o que tenho desenvolvido aqui:

Olho para trás e percebo que nos últimos meses do caminho até aqui me neguei à experiência. Fiz. Executei. Planejei. Não houve, contudo, pausas, momentos de respiro, de descuido, em que eu pudesse pensar: estou aqui, agora, no caminho. E é um belo caminho. Desafiador, mas bonito. Relevante. [...] Mais de uma vez tive a sensação de estar entregando pouco de mim aos professores, à nossa parceria. Olho agora, enquanto escrevo, e lembro de seus rostos felizes, de seus dizeres sobre suas salas de aula orgulhosos, conscientes, imbricados em uma prática que tem sentido e lhes dá sentido, e

fico feliz. Olho agora, enquanto escrevo, para minha avó em seu país natal, observo seu retorno, admiro sua existência, sua coragem, e me permito apreciar a coragem que tive, a alma que dei em estar aqui, em me expor e oferecer à troca com eles, naquele instante e em tantos outros que aqui nos trouxeram. Olho agora, enquanto escrevo, e me vejo ali no Shopping Fortaleza, na marginal de Luanda, a um oceano de casa, na África, com os professores e a minha avó, e me permito, nesse instante, um segundo para reconhecer e apreciar a grandeza daquele momento. A energia de vida que pus em estar ali, o sentimento profundamente sincero de não querer estar em nenhum outro lugar que não aquele, com eles. (Narrativa de pesquisa. 10 de agosto de 2022. Acervo pessoal)

O trecho acima foi escrito alguns dias após retornar de minha viagem a Angola. Esse retorno, de muitas maneiras, marcou o encerramento de um ciclo - da pesquisa e da parceria com Clara e Eduardo - enquanto dava início a outros movimentos em mim. Por tal razão, é possível notar que nele carrego uma percepção teórico-crítica mais sensível e consistente sobre meu percurso, que, por sua vez, foi consolidada ao longo das últimas seções deste capítulo. Início reconhecendo a escassez de experiência a que me submeti, em principal nos últimos meses que antecederam a viagem, associando-a à falta de “gestos de interrupção” (LARROSA, 2020, p.25) - “pausas, momentos de respiro, de descuido” - que retiravam de mim, simultaneamente e por consequência, a possibilidade do estar presente - “não houve, contudo, pausas [...] em que eu pudesse pensar: estou aqui, agora, no caminho”; “Mais de uma vez tive a sensação de estar entregando pouco de mim aos professores, à nossa parceria.”. Logo após, retorno, pela memória e pela escrita autoetnográfica, a diversos dos encontros, dos momentos nos quais me tornei presença com os outros - me colocando receptiva e sensível a eles - e nos quais a experiência me aconteceu, e me refaço presença mais uma vez ali, amplificando-a:

Olho agora, enquanto escrevo, e me vejo ali no Shopping Fortaleza, na marginal de Luanda, a um oceano de casa, na África, com professores da zona rural de Cabinda e a minha avó, e me permito, nesse instante, um segundo para reconhecer e apreciar a grandeza daquele momento. A energia de vida que pus em estar ali, o sentimento profundamente sincero de não querer estar em nenhum outro lugar que não aquele, com eles. (Narrativa de pesquisa. 10 de agosto de 2022. Acervo pessoal)

Dessa forma, busquei elaborar nesta seção o meu entendimento de que se o *tempo que é mais tempo* e o silêncio autoetnográfico são necessários para que a autoetnografia aconteça como experiência, a *presença*, sensível e receptiva, é também fundamental para que o processo autoetnográfico possua um espaço em que ocorrer - o espaço intersubjetivo elaborado por Biesta (2017). Todavia, a presença, na medida em

que se constitui no estar com o outro, parece relacionar-se em uma via de mão dupla com a autoetnografia, uma vez que além de ser essencial a ela, como já dito, é concomitantemente por ela amplificada. Posto de outra forma, noto, em uma análise do meu percurso, que a performance autoetnográfica tende a potencializar o encontro do autoetnógrafo com os outros, tornando-o presença enquanto se faz como “uma apresentação a outros que não são como nós” (BIESTA, 2017, p.75). Sendo assim, é evidente que nenhuma autoetnografia, como nenhuma presença, nenhuma vida, performa-se sozinho. Investigar autoetnograficamente, então, é investigar a mim, como o *auto* já sugere, mas, além disso, é necessariamente a investigação dos outros e do Outro que habitam e ressoam minha presença.

Autoetnografia infernal

Tenho uma fé muito pessoal, pouco dogmática. Não acredito no inferno. Sartre⁶⁵, por outro lado, em meio a seu existencialismo ateu, caracterizou um inferno particular: os outros. O filósofo, em síntese, acreditava que a liberdade definia a “própria condição humana” (BAKEWELL, 2017, p.9), de maneira que caberia ao homem, através da liberdade de suas escolhas, definir-se; não sendo, por sua vez, jamais determinado por nada prévio a ele mesmo. Os “outros” - neste caso, também o Outro - seriam, para o autor, então, o “inferno”, visto que detêm “o poder de me identificar como objeto de certa espécie, atribuindo-me características definidas, em vez de me deixar ser livre” (BAKEWELL, 2017, p. 216). Quando isso ocorre, é possível, de acordo com Bakewell⁶⁶ (2017), ao analisar o pensamento do autor⁶⁷, que se faça, em vida, “algo para controlar a impressão que causamos” (BAKEWELL, p.216).

Confesso: meu primeiro ímpeto ao trazer Sartre era criticá-lo. Até rascunhei um “*longe de mim criticar Sartre...*”, o que, convenhamos, é sempre o início de alguém que irá tecer uma crítica. Carrego simpatias e desconfortos em relação ao pensamento existencialista, desenvolvido e personificado pelo filósofo francês. Contudo, percebi que, antes de criticá-lo a partir de minhas afeições teórico-filosóficas, é preciso

⁶⁵ Ao final da peça *Entre quatro paredes*, publicada por Sartre pela primeira vez em 1944, está a famosa frase “o inferno são os outros”. No Brasil, a peça tem sua mais recente publicação pela editora Civilização Brasileira (2022).

⁶⁶ Graduada em filosofia pela Universidade de Essex, Sarah Bakewell aprofunda, em sua obra *No café existencialista* (2017), simultaneamente o existencialismo enquanto filosofia e a vida de seus principais nomes, em especial Sartre.

⁶⁷ A interpretação dada a Bakewell (2017) à frase - “o inferno são os outros” - é fundamentada na obra *The writings of Jean-Paul Sartre* (1974), organizada por Michael Contat e Michel Rybalka.

reconhecer: eu, também, já considerei os outros um inferno. Não só isso, como já me iludi (tantas vezes e ainda) na tentativa de controlar a representação que esses outros fariam de mim. Com isso, acreditava que evitaria, junto ao existencialismo, aquela incômoda e dolorosa mirada no espelho lacaniano⁶⁸: o outro me revela, eu revelo o outro e, ao fazê-lo, nos revelamos mutuamente. O Outro, agindo como o desconhecido de mim, é mesmo de se temer, uma vez que, como aponta Coracini (2015), em seu entendimento sobre a constituição da identidade do sujeito:

[...] as representações – de si, do outro e do outro de si – se constroem, sempre e inevitavelmente, a partir do outro, que vê, julga, define, afirma características que podem evidentemente mudar, com o tempo, mas que podem também deixar marcas profundas no sujeito. (CORACINI, 2015, p.141)

Evidentemente, nesse viés discursivo-psicanalítico do sujeito, o Outro assusta porque me afirma, contesta, marca, para além do que posso controlar, na contramão do que Sartre pregava. Assim, nesse encontro, nessa presença, em que “traços” meus “em contato com traços do outro, se põem em ‘movimento’”, pode ser provocada a “empatia, simpatia ou antipatia, mal-estar diante do outro” (CORACINI, 2015, p.142). É um encontro, uma presença não apenas perturbadora - como indica Biesta (2017) - mas também frequentemente dolorosa. Nesse sentido, se busquei construir a noção de que a autoetnografia não só requer a presença - a relação intersubjetiva com o outro - mas a amplifica, é possível agora vislumbrar a dor e o desconforto que o processo autoetnográfico potencialmente carrega, também amplificados. Feita com o que considero ser a submersão necessária, isto é, na experiência e na presença, a autoetnografia demanda que o pesquisador olhe longa e dolorosamente no espelho. É um turbulento percurso, permeado por silêncios, de perceber esse Outro que são os outros em mim - nem sempre gentil, nem sempre belo, nunca inteiro, nunca sob meu controle primeiro ou final.

Tal dor, que acompanha a performance autoetnográfica, é refletida por muitos autoetnógrafos no decorrer de seus escritos. A exemplo, Ono (2017, p.38), ao descrever a escrita de sua tese, salienta: “a escrita autoetnográfica pode ser dolorosa para quem a escolhe [...]. Para mim, este processo foi bastante profundo, incômodo e doloroso [...]”.

⁶⁸ Lacan (1998, p.97), psicanalista francês, descreve o estágio do espelho - isto é, o momento em que um bebê passa a reconhecer sua imagem de maneira independente aos outros corpos - “como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”. Assim, há um processo de percepção de si a partir da alteridade do outro/Outro.

Nessa linha, a meu ver, é Ellis (2004, p.17), com sua obra seminal sobre a autoetnografia, que melhor vislumbra a dor possivelmente relacionada ao estar com o outro/Outro e frente a ele: “Frequentemente, confronta-se *coisas sobre si mesmo que são menos lisonjeiras*⁶⁹. Acredite em mim, a exploração autoetnográfica honesta gera muitos medos e inseguranças - e dor emocional.”⁷⁰ São essas “coisas sobre si mesmo que são menos lisonjeiras” que acredito que foram comumente apreendidas por mim, durante meu processo autoetnográfico, em meu tornar-se presença com o outro - é ele quem me limita, me cerca, atesta minhas faltas - que se revelou, de forma amplificada, em minhas escritas narrativas. Um inferno.

Retornando às minhas narrativas, mais de um momento parece ilustrar bem a dor que o estar com o outro no espelho me infligiu. Alguns serão aprofundados mais adiante, no momento oportuno. Agora, cabe a mim retomar um que foi especialmente embaraçoso, de tão óbvio e brutal:

*Primeira reunião oficial de orientação com a professora Valdeni. Angola, cada vez mais real. Os professores ainda não haviam confirmado sua participação na parceria do UNISALE e eu já havia lido uma dezena de artigos sobre o contexto linguístico e educacional de Angola, assistido a dois documentários, enviado um e-mail para a produtora cinematográfica Geração80 em Luanda, escrito a primeira narrativa de pesquisa. [...] Em 2016 fiz um minicurso sobre linguística africana. Na reunião, eu estava tão empolgada. E se todas essas leituras traduzem minha empolgação, para qualquer olho mais atento irão também revelar a insegurança de quem precisa se sentir no controle de algo. **Eu preciso já saber algo sobre eles, professora.**⁷¹ Valdeni expressou alívio, empolgação, surpresa. Porém, disse também, necessária e direta:*

Mas você realmente não sabe nada sobre eles. Abaixa sua bola.

Tiro no peito, necessário. (Narrativa de pesquisa. 14 de julho de 2021. Acervo pessoal.)

O trecho acima compõe a segunda narrativa que escrevi, logo no início da pesquisa, após uma reunião com minha orientadora. A reunião tinha como objetivo o alinhamento em relação aos primeiros encontros virtuais com os professores parceiros, dentro do escopo do UNISALE. Como narro, “*eu estava tão empolgada*”! Em pouco mais de uma semana, imergi-me em uma infinidade de conteúdos acadêmicos e culturais sobre Angola, retomei memórias de família e cursos anteriores, preparando-me

⁶⁹Grifo da autoetnógrafa.

⁷⁰Tradução própria. Often you confront things about yourself that are less than flattering. Believe me, honest autoethnographic exploration generates a lot of fears and self-doubts- and emotional pain. (ELLIS, 2004, p.17)

⁷¹Originalmente, foi utilizado o itálico como recurso de destaque na narrativa. Uma vez que aqui todos os trechos narrativos estão em itálico, recorre-se ao negrito para traduzir os destaques que eu havia conferido à escrita anteriormente.

para conhecê-los. Imagino que, como orientadora e coordenadora do projeto de extensão, Valdeni tenha ficado feliz em ver meu empenho - “*Valdeni expressou alívio, empolgação, surpresa*”. No entanto, pouco costuma escapar a seu olhar atento, sempre um passo adentro de mim, desviando-se de minhas superfícies.

Hoje me parece tão óbvio que chega a ser cômico. Naquele dia, porém, fui desestabilizada, ainda que compreendesse o valor de sua declaração “*necessária e direta*”: “*mas você não sabe nada sobre eles*”. Como uma criança a quem sua ingenuidade é revelada, senti vergonha e, assim, uma espécie de dor - “*tiro no peito, necessário*”. Entendo que ali houve um “estar com o outro” que me escancarou no espelho, em que o “outro” era os professores parceiros. Na linha de Homi Bhabha (1997), a quem, na época, eu ainda não havia lido, compreendo que inseri os professores em um processo de subjetificação estereotipada, intrínseca ao discurso colonial. Para o sociólogo indiano, esse discurso é um aparato de poder cuja “função estratégica predominante é a criação de um espaço para ‘povos sujeitos’” (BHABHA, 1997, p.111). Nessa perspectiva, o estereótipo, enquanto uma das principais estratégias discursivas do discurso colonial, “não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação [...]” (BHABHA, 1997, p. 117). Em uma reprodução desavisada dessa lógica colonialista, ignorei as singularidades dos professores que iria conhecer, seu próprio tornar-se presença (BIESTA, 2017), sua possibilidade mesma de deslocamento subjetivo, reduzindo-os a um povo sujeito, fixando-os em uma representação coletiva de uma possível “Angola”.

Para tentar ser justa às versões passadas de mim, reconheço, também, uma sincera intenção de querer conhecer melhor o país de onde vinham os professores, para além das representações de Angola que o tempo, a memória familiar e a mídia construíram em mim. Ainda assim, prevalece a consciência dolorosa de que, nessa empreitada “bem-intencionada”, acabei por ofuscar meu olhar, distraíndo-o de qualquer possibilidade “de diferença e circulação” que “liberaria” (BHABHA, 1997, p.117) os diversos significantes dos professores de uma histórica fixidez.

Esse movimento, portanto, atesta, frente ao espelho, a minha insegurança em relação ao outro desconhecido, que, por sua vez, confronta-me com minhas faltas - com o meu não-saber. Tal percepção dói, mesmo hoje, enquanto escrevo, porque me lembrou (e lembra) de que estamos todos nós sujeitos a reproduzir as próprias estruturas de poder contra as quais nos posicionamos intencional e ativamente - nesse caso, o

colonialismo. Se o espelho laciano pudesse mesmo se materializar, naquela primeira reunião minha orientadora estaria o segurando bem em frente a mim, e agora é a performance autoetnográfica que me segura em frente a ele.

Autoetnografia paradisíaca

Como me revela meu processo autoetnográfico, tola é a tentativa de evitar o outro/Outro. Entretanto, ousou dizer que essa impossibilidade não é sempre infernal. Em 2018, a editora Biblioteca Azul publicou, no Brasil, um curto livro de Valter Hugo Mãe, escritor português, chamado “*O paraíso são os outros*” (2018). Em uma livraria de rua, fui rapidamente atraída pelo título instigante e pela capa ilustrada. Finalmente alguém para discordar suficientemente de Sartre sobre o inferno a ponto de dar a essa discórdia o lugar de capa e a forma de antítese: não só os outros não são o inferno, como são o próprio paraíso. O pequeno livro ilustrado é narrado por uma menina que descobre seus caminhos pelo amor romântico, refletindo, a uma luz pueril, sobre o relacionamento de seus conhecidos. Ao fim do enredo, o autor elucida o contexto de produção da obra. Valter Hugo Mãe explica que ela surgiu como consequência à reflexão feita a respeito da famosa frase de Sartre em um de seus romances, *A desumanização* (2017). Apesar de não ter lido este último, a explicação do autor traz uma citação que gostaria de reproduzir:

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta. Perece como uma coisa qualquer. (MÃE, 2017, n.p)

Penso se o escritor português leu Biesta. Se sim, traduziu-o lindamente para a literatura. Se não, deveria. Têm muito em comum. Quando Biesta (2017, p.75) aponta que o tornar-se presença “implica [...] vir a um mundo povoado por outros iniciadores, um mundo de pluralidade e diferença”, ele está dizendo nada além de “a humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti” (MÃE, 2017, n.p). Está aí a beleza que o outro carrega, em um paradoxo que pode ser tão reconfortante quanto é angustiante: eu não sou sem o outro, ele não é sem mim. Eu sou presença, porque ele me presencia. Ele é presença, porque eu o presencio.

Desse modo, parece-me que se a autoetnografia, ao amplificar a presença, pode potencializar a dor que existe no estar com o outro, ela é paralelamente capaz de potencializar a humanidade desse mesmo encontro, que nos livra de sermos “uma coisa qualquer”, um objeto estático. Assim, com maior ou menor dor, sobressai-se a possibilidade com que o outro/Outro nos presenteia de, em nossa presença mútua, tornarmo-nos sujeitos da experiência e, por isso, mais humanos. Felizmente, no decorrer de minha “exploração autoetnográfica” (ELLIS, 2004, p.17), fui presenteada com diversos momentos em que meu estar com o outro, no espelho, se revelou mais paradisíaco do que infernal. Como os momentos de dor, opto por guardar alguns para um instante mais oportuno, a frente. Aqui, vale apresentar um trecho em que, pela memória e na escrita autoetnográfica, torno-me presença amplificada em encontros que tive com Clara e Eduardo. Em reflexão sobre eles, narro:

[os professores] me ensinaram tanto sobre gratidão. A gratidão pelo tempo, disponibilidade e abertura do outro. [...] Sempre elogiaram minha paciência para os problemas com a rede, minha disponibilidade e energia, mas não percebem que tanto disso veio em resposta à paciência, disponibilidade e energia deles. (Narrativa de pesquisa. 10 de agosto de 2022. Acervo pessoal).

É perceptível, no excerto anterior, um momento em que, por meio da autoetnografia, coloco-me com o Outro em frente ao espelho e vejo ali aquilo de mim que surgiu porque eles o são. Coracini (2015, p. 142) traz entendimento a esse processo, quando afirma: “[...] é possível dizer que traços de mim representam traços do outro, que traços do outro me representam: o modo como o outro me vê pode se tornar o modo como me vejo, ou seja, como me represento.”. Nessa lógica, alguns dos meus traços representados pelos professores - “*sempre elogiaram minha paciência para os problemas com a rede, minha disponibilidade e energia*” - é, em certa perspectiva, uma resposta aos traços deles que eu também, e desde o princípio de nossos encontros, já representava. Essa representação em via de mão dupla pode ser vista em uma narrativa que antecede a anterior por quase um ano, quando narro algumas de minhas primeiras impressões sobre os professores:

[os professores] são alegres. Carregam em si uma alegria genuína que transborda em sorrisos tão sinceros que me desestabilizam. Ambos me agradecem desde o primeiro dia, desde o primeiro instante, e tudo que consigo sentir é que sou eu quem deveria agradecer. Pelo que me agradecem? O que posso dar a eles que seja tão valioso quanto aquilo que têm me dado? (Narrativa de pesquisa. 04 de outubro de 2021)

Nas últimas três seções, caminhei de forma a refletir sobre o papel do outro/Outro no meu processo autoetnográfico e o da autoetnografia em meu estar com esse outro, tentando compreender de que forma ela se insere nessa relação espelhada. Fui do inferno aos céus, apenas para constatar, a partir da minha experiência e de um viés discursivo-psicanalítico, aquilo que os autoetnógrafos Anderson e Glass-Coffin (2013) evidenciam tão bem:

O “eu” etnográfico é visível como um ator e um agente, agindo e reagindo visivelmente em relação às implicações e consequências da investigação. Porém, talvez ironicamente, o “eu” que por ventura parece deliciosamente no controle, em razão de sua visibilidade, não é de forma alguma autônomo. Ao contrário, o “eu” etnográfico existe *apenas*⁷² enquanto é concomitantemente retratado e desvelado pelo Outro.⁷³ (ANDERSON e GLASS-COFFIN, 2013, p. 71-72)

Estou me aproximando do fim das considerações que procuram refletir mais diretamente sobre a autoetnografia e sua performance. Antes de finalizar, acredito ser necessário, porém, caminhar mais uma vez com Valter Hugo Mãe - não para frente, mas para trás. Em seu romance, citado anteriormente, ele diz que “sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes” (MÃE, 2017, n.p). Sartre radicalizaria: em sua determinação de que “a existência precede a essência” (SARTRE, 1970/2014, n.p) do homem, o filósofo dá ao futuro a importância máxima dentre as temporalidades humanas - “queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é [...] aquilo que se projeta num futuro” (n.p). Não sei se o escritor português discordaria do que tenho a dizer, Sartre muito provavelmente sim. Todavia, sinto que preciso ampliá-los - de alguma forma, regredi-los - para colocar que também (e fundamentalmente) o passado é necessário para que não pensemos “tão sem razão quanto pensam os peixes”. Quem seríamos sem as memórias daqueles (e sobre aqueles) que se tornaram presença antes de nós?

Autoetnografia fragmentada

Luanda é a capital de Angola. Não lembro de aprender essa informação tanto quanto não lembro de não a conhecer. Angola sempre existiu para mim

⁷²Grifo do autor.

⁷³Tradução própria. “The ethnographic ‘I’ is visible as an actor and an agent, acting and reacting visibly to the implications and the consequences of inquiry. Yet, ironically perhaps, the ‘I’ that may seem deliciously in control by virtue of its visibility is not autonomous at all. Instead, the ethnographic ‘I’ exists *only* as it is both framed and opened by the Other.” (ANDERSON e GLASS-COFFIN, 2013, p. 71-72)

– e as coisas que existem para nós, em nós, só existem porque nos são ditas, são ditas por nós. (Narrativa de pesquisa. 15 de julho de 2021. Acervo pessoal.)

Durante a maior parte do tempo que envolve essa pesquisa, Angola foi memória em mim. Não minha, mas *em* mim. Fraturada, espaçada, incongruente. Instigante, bonita e duvidosa. Afinal, Angola pertencia à minha avó, ainda que carregasse significado em mim. Desde pequena eu não entendia porque eu parecia gostar mais, interessar-me mais pela história de minha avó do que meu pai, meu tio ou minha irmã. Eu queria tanto saber, ouvir. Lembro de contá-la no colégio sempre que podia, nas aulas de história dos meus tempos de escola. Ao mesmo tempo, com o passar dos anos, aprendi a temer essa história, porque ela sempre continuava e terminava com as lágrimas da minha avó, muitas vezes pesadas demais para a leveza dos meus poucos anos. Apesar disso, hoje me parece claro que o desejo por essa pesquisa brotou dessa memória que nunca pareceu me pertencer e que jamais pude evitar.

Como relatado na introdução deste trabalho, essa pesquisa me encontrou sem que eu soubesse que estava buscando ou sendo buscada. Entretanto, percebo que logo após dizer “*minha avó é angolana*”, na primeira reunião com o professor Bindumuka⁷⁴, fiz desse encontro uma intenção. Eu queria, eu precisava desenvolver essa pesquisa. O sotaque dele imediatamente me transportou. Não para minha avó, que carrega em sua voz o som dos entre-lugares lusófonos (muito brasileira para ser portuguesa, muito portuguesa para ser angolana, muito angolana para ser de qualquer outro lugar), mas para suas histórias. As memórias me sequestraram e me fizeram refém de uma inquietude que ainda não se calou, por mais que tenha se sossegado no decorrer da pesquisa: o quanto disso é meu para ser dito, elaborado? Nada, tudo. Ao ser refém de memórias que não foram produzidas pela minha vivência direta, fiquei sem lugar. Esse sentimento aparece recorrentemente em minhas narrativas:

De uma maneira estranha, que permeia o inexplicável, muitas vezes sinto como se chegar aqui fosse para mim uma consequência inevitável do meu viver, de quem sou. [...] O que me traz aqui? O receio de estar possuindo narrativas que não são minhas continua a me balançar [...] E eu? Quantos eventos históricos permeiam a existência de todos nós? Quanto disso formou meu pai? Quanto disso vive em mim? Talvez eu esteja fazendo perguntas que não precisariam ser feitas. (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)

⁷⁴ Reunião entre o prof. Ezequiel Bernardo (Bindumuka) e a coordenadora do projeto UNISALE, profa. dra. Valdeni Reis, da qual participei em meados de 2021. Detalhes do encontro e a maneira como ele introduziu a possibilidade dessa pesquisa em minha vida são narrados na introdução deste trabalho.

A escritora argentina Beatriz Sarlo (2007), em seu livro *Tempo passado - cultura da memória e guinada subjetiva*, examina o papel do tempo passado em nossa subjetividade e cultura e afirma que não se pode abdicar do passado “pelo exercício da decisão nem da inteligência” ou convocá-lo “por um simples ato de vontade” (p.9). Nesse sentido, para a autora “propor-se não lembrar é como se propor não perceber um cheiro, porque a lembrança, assim como o cheiro, acomete, até mesmo quando não é convocada”. No meu não-lugar, após o início da parceria com Clara e Eduardo - os professores parceiros - eu era constantemente acometida pela lembrança da lembrança. Mesmo sem saber “*quanto disso vive em mim*”, eu não conseguia evitar ser acometida pelas lembranças das histórias que minha avó me contou inconstantemente ao longo da vida e que continuaram a me ser contadas, mais frequentemente, em nossos encontros após o início da pesquisa. A vívida lembrança do outro, ali, em minhas esquinas. Com o processo da escrita autoetnográfica, essas memórias se tornaram ainda mais recorrentes e intensas. A autoetnografia se alimenta da memória, depende dela para sua própria existência e a escava, revira, revive.

Giorgio (2013) explora tal relação intrínseca entre o fazer autoetnográfico e a memória. Para a autora, “enquanto autoetnógrafos, nós usamos a memória para grande parte de nossos dados; pela memória nós fundamentamos nossa análise; nossas memórias indicam nossas epistemologias e metodologias”⁷⁵ (GIORGIO, 2013, p.406). Contudo, esse processo não se encerra na mera rememoração. Por meio da autoetnografia, busca-se “fazer sentido dessas memórias, o significado delas para mim e para os outros”⁷⁶ (GIORGIO, 2013, p.406). Nessa busca por construir o sentido de minhas memórias, atribuir a elas significado, esbarrei em mais perguntas do que respostas:

[...] Andava tão imersa em Angola. Qual Angola? Como estar imersa em um país em que nunca fui? Onde nunca pisei? Angola em mim é subjetividade antes de ser um lugar. (Narrativa de pesquisa. 04 de outubro de 2021. Acervo pessoal.)

A angústia de não compreender a posição que a “lembrança da lembrança” - a lembrança do outro que é também minha - ocupava em mim muitas vezes me fez

⁷⁵ Tradução própria. “As autoethnographers, we use memory for much of our data; through memory we ground our analyses; our memories inform our epistemologies and methodologies.” (GIORGIO, 2013, p.406)

⁷⁶ Tradução própria. “[...] to make sense of those memories, their meaning for me and for others.” (GIORGIO, 2013, p.406).

questionar a validade de minha pesquisa e do meu lugar para fazê-la - “*Como estar imersa em um país em que nunca fui? Onde nunca pisei?*”. Apenas quando descobri o projeto de pesquisa *MEMOIRS - Filhos de Império e pós-memórias subjetivas*⁷⁷, desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), encontrei certo acalento. Estava ali o que eu sentia, mas não conseguia expressar. O que eu percebia, mas não tinha certeza se existia. O respaldo da minha vivência subjetiva - que eu dizia não precisar, porém buscava desesperadamente. De acordo com o site do projeto, a iniciativa “tem como objetivo analisar as memórias herdadas pelos filhos e netos da geração que viveu os processos de descolonização de territórios dominados por Portugal, França e Bélgica no continente africano” (MEMOIRS, 2020). Assim, os diferentes estudos e publicações do projeto não só davam luz àquilo que eu vinha experienciando, como o fazia interessado no próprio recorte histórico do qual minha família faz parte - confirmando-me que as perguntas que vinham surgindo em mim precisavam, sim, ser feitas.

Na abertura de um dos primeiros livros resultantes do projeto - *Geometrias da Memória - configurações pós-coloniais* (RIBEIRO e RIBEIRO, 2016) - os autores setorizam o público objeto de pesquisa como aqueles “para quem tudo isto seria já história, mas, muitas vezes, se transforma também em *pós-memória*⁷⁸ [...] aqueles que cresceram, foram marcados e influenciados por esses processos históricos” (p. 10). Indo além, Ribeiro e Ribeiro (2016) sinalizam que esses sujeitos, marcados por esses processos históricos que não viveram diretamente, também os “interrogam nos gestos políticos que se prolongam, nas palavras pronunciadas, nas narrativas e ações⁷⁹ ou ainda nas representações que eles próprios criam” (p.10). *Pós-memória*. Foi assim que tive contato com esse termo pela primeira vez, termo este que me ajudou a elucidar partes da minha subjetividade que eram frequentemente mobilizadas no decorrer da minha parceria.

A concepção de pós-memória data dos anos 90, quando a pesquisadora romena Marianne Hirsch (1997) - que imigrou para os Estados Unidos ainda criança, fugindo do Holocausto, com os pais - destinou um olhar mais atento à maneira como as memórias de seus pais relativas à Segunda Guerra a afetavam, fenômeno que parecia

⁷⁷ O projeto é financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC) no âmbito do Programa-Quadro Comunitário de Investigação & Inovação Horizonte 2020 da União Europeia e tem sede no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra.

⁷⁸ Grifo da autoetnógrafa.

⁷⁹ Optei por manter a grafia portuguesa do texto.

ocorrer com outros filhos de sobreviventes, como o quadrinista Art Spiegelman⁸⁰. Em um mesmo escopo histórico, retomando o conceito de Hirsch (1997), o professor dr. James Young (2000) interroga-se sobre como é possível que a geração de filhos dos sobreviventes do Holocausto se lembre de uma tragédia que não foi vivida por eles. Posteriormente, Sarlo (2017) problematiza o conceito, construindo críticas aos dois autores anteriores. Na esfera de suas críticas, Sarlo (2017) pontua que o “aspecto fragmentário”, destacado por Young (2000) como intrínseco à pós-memória, é, na realidade, intrínseco a toda e qualquer rememoração - ou seja, mesmo a memória de quem viveu “diretamente” determinado acontecimento é fragmentada, fraturada.

Por um lado, concordo com Sarlo (2017). A performance autoetnográfica que aqui concretizo não se constitui apenas de “lembranças das lembranças”, de minha pós-memória. Foram inúmeras as vezes em que recordei, tanto no desenrolar deste texto quanto na escrita das narrativas, de minhas próprias vivências. Essas lembranças - como tudo aquilo que constitui a subjetividade do sujeito - não são, contudo, inteiras, exatas, completas. Por outro lado, atenho-me ao que Sarlo indica como o principal argumento de Hirsch (1997) para compreender o que distingue a pós-memória da memória: na primeira “estão implicados dois níveis de subjetividade” (SARLO, 2017, p.97). Isso porque meu percurso autoetnográfico foi frequentemente marcado, na medida em que as lembranças das lembranças de minha família me acometiam, por características que Ribeiro (2016) atribui à pós-memória. Para a autora, esse “poderoso tipo de memória [...] surge mais do silêncio que das palavras, mais dos fragmentos do que das narrativas completas, mais de interrogações do que de respostas” (RIBEIRO, 2016, p.34). Todos esses aspectos - os silêncios, os fragmentos, a predominância das dúvidas - já foram, ao longo deste capítulo, associados à minha trajetória autoetnográfica.

Frente à conclusão de que ambas - a memória e a pós-memória - são permeadas por fragmentações, o leitor pode levantar razoáveis dúvidas sobre a validade delas, do próprio ato narrativo, como fonte de pesquisa. Recentemente, prometi a mim que não leria novos livros até concluir esta escrita. Quanto mais leio mais tenho a dizer e não há espaço para dizer tudo. É preciso recortar as referências - as acadêmicas, as literárias e as pessoais. Falhei. Embarquei na leitura de *A Guerra não tem rosto de mulher* (2013), da autora bielorrussa Svetlana Aleksievitch. Feliz rebeldia, improvável coincidência.

⁸⁰ Autor da premiada história em quadrinhos *Maus*, publicada no Brasil pela Companhia das Letras (2005).

Na obra, a autora se propõe a narrar a história da Segunda Guerra a partir dos relatos diretos das mulheres que combateram pelo exército soviético de 1941 a 1945 - é entorpecente. Ao fazê-lo, Aleksiévitich traz importantes considerações sobre a memória enquanto meio de se (re)constituir uma subjetividade, também ressaltando o grau de incompletude e inexatidão que as acompanham, e diz: “As lembranças não são um relato apaixonado ou desapaixonado de uma realidade que desapareceu [...] Antes de mais nada, é uma criação. Ao contar, as pessoas criam, ‘escrevem’ sua vida.” (ALEKSIÉVITCH, 2013, p.12). No entanto, às inquietações levantadas em relação a essa característica da rememoração, a autora responde lindamente:

O caminho da alma é mais importante para mim que o próprio acontecimento, não tão importante ou não igualmente importante: ‘como aconteceu’ não fica em primeiro lugar, o que preocupa e assusta é outra coisa - o que aconteceu com o ser humano ali? O que ele viu e entendeu? A respeito da vida [...] E, por fim, a respeito de si mesmo. (ALEKSIÉVITCH, 2013, p. 61-62)

Primordialmente, é isto essa pesquisa. Um estudo que, por meio da performance autoetnográfica, evoca e atribui sentido às diversas formas de memória que me compõem e que me acompanharam durante a parceria com Clara e Eduardo, a fim de compreender “o que aconteceu com o ser humano ali”, o que tal processo me fez entender sobre contextos linguísticos e históricos, sobre o outro e, por fim, sobre mim. Em outras palavras, estar ali, dividindo com os professores aquela ação de extensão universitária, colocava-me no espelho com minha avó e sua história, tanto quanto com eles. Em nossa relação espelhada, eu me tornava presença não apenas com os professores parceiros, mas com parte da história de minha família, encapsulada em minha avó, mesmo quando ela não estava ali corporalmente. Sua subjetividade, na medida em que afetava a minha, estava, acometia-me, tornava-se presença em mim e comigo, moldava-me por aproximação ou negação. Em minha primeira narrativa, eu já refletia sobre essas presenças:

Angola voltou com a escuta de Clara e Eduardo - os quais eu devo tentar ajudar de alguma maneira, em uma parceria, em uma relação, por meio do UNISALE, para tentarmos encontrar soluções para questões muito, muito complexas. Agora, Angola voltou. E meu pai diz que a pesquisa não é sobre meus avós, mas se é autoetnográfica, teórica e metodologicamente, se será sobre mim nessa relação com professores angolanos, se será sobre meu eu docente, meu eu pesquisadora, será também sobre meu eu que não lembra quando aprendeu que Luanda era a capital de Angola tanto quanto não lembra de não saber. E agora? (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal).

Neste excerto, coloco em relação os outros que me confrontavam comigo mesma já no início do percurso – os professores parceiros, minha avó e até meu pai. É perceptível como a performance autoetnográfica me segura em frente ao espelho para que eu me encare - revelando-me as experiências que me aconteciam e aconteceram; amplificando a minha presença no estar com o outro; e contrapondo-me com esse outro/Outro infernal e paradisíaco que inevitavelmente me constitui. Ao significar minha memória e minha pós-memória, o processo autoetnográfico não só colaborou para que eu fizesse minha pesquisa, dentro das Ciências Humanas, mais humana (BOCHNER, 2013), mas para que eu abraçasse, no Outro, minha própria humanidade. A humanidade que começa, antes de mim, naqueles que me rodeiam. Como diria minha orientadora, no sagrado do outro. O paraíso, enfim. Abracei o Imbondeiro.

Autoetnografia justificada

Escolher a autoetnografia ou ser por ela escolhido não é uma tarefa simples ou confortável, diferentemente do que possa parecer a olhares mais tradicionalistas da academia. É uma escolha que te faz vulnerável, que coloca disponível ao escrutínio sua subjetividade tanto quanto sua produção científica. Minha intenção com este capítulo foi abordar aspectos desse processo/gênero/método/chamado/forma de ser/performance escrita que foram expressivos em minha travessia e que me parecem ainda pouco aprofundados na área. Assim, fundamentada em minha vivência narrativa, procurei responder questões fundamentais sobre esse fazer: *quando, onde, como e com quem* a autoetnografia pode ocorrer. As respostas demandaram o diálogo com diversos nomes das Ciências Humanas e Sociais, da Linguística Aplicada, da Psicanálise, da própria Autoetnografia e da Literatura. Todos eles foram trazidos na medida em que ressoavam, elucidavam e mesmo contrapunham minha experiência.

Na procura por respostas, entendi que a autoetnografia ocorre no *tempo* subjetivo em que a experiência acontece ao sujeito; no *lugar* em que o tornar-se presença com o outro se dá; *por meio* de silêncios autoetnográficos e dos diferentes tipos de memória; sempre, invariavelmente, *com* o outro. Falta, entretanto, uma pergunta a ser respondida, talvez aquela com que os autoetnógrafos mais são confrontados: *para que* a autoetnografia? Qual é o objetivo, dentro do meu contexto de pesquisa, em expor minha subjetividade, falar de mim, em um ambiente que tende

muitas vezes a ser hostil a essa exposição? Retomo Aleksievitch (2013, p. 61-62): para entender “o que aconteceu com o ser humano ali”.

Na eventualidade de essa justificativa não se bastar, penso ser importante relembrar brevemente quem é este ser humano que sou, ou melhor, na linha de Biesta (2017), onde está o meu tornar-se presença investigado por essa pesquisa, isto é, qual é o meu “ser humano ali”. Na parceria com os professores parceiros - caminho responsável por movimentar todos os aspectos da minha subjetividade aqui levantados - represento, por meio do projeto UNISALE, a universidade em uma relação que esta estabelece com a escola. Nessa dinâmica, ainda que se desconsiderasse todas as outras variáveis que constituem a minha relação singular com Clara e Eduardo, insiro-me inevitavelmente em formações discursivas⁸¹ de poder que tendem a dar respaldo à universidade enquanto menosprezam o fazer escolar, com a manutenção de discursos colonialistas (MATEUS, 2009; CAMPOS, 2019; REIS e CAMPOS, 2021)⁸².

Dessa forma, vejo minha autoetnografia como uma maneira de “desestabilizar” a posição da academia como “distante e obscura” (REIS e CAMPOS, 2021, p.192), de afastar-me de um “pesquisador colonizador” (MATEUS, 2009, p. 317) em um contexto em que a colonização tanto tem a dizer sobre mim e de onde eu vim. Essa performance me dá a possibilidade de me afastar das inúmeras “pesquisas feitas *sobre* ou *para* professores” (MATEUS, 2009, p. 312) para, na contramão, investigar a própria universidade posta em parceria, na forma como se concretiza em minha singularidade - permeada por silêncios, memórias e fraturas vindas da colonização. De volta ao espelho lacaniano, encaro o outro para me encarar, encaro-me para encarar o outro.

Como na lenda do Imbondeiro, percorrer as trabalhosas vias da autoetnografia me mostrou que não quero tentar aqui ter as folhas ou flores de outras árvores. São muitas as formas possíveis de se conduzir uma pesquisa, quantitativa e qualitativamente, válidas e necessárias. A mim, cabe a que eu escolhi e preciso performar. Próxima e em busca do que há de mais humano na minha experiência de humanidade - a movediça, difusa, às vezes gritante, porém quase sempre imperceptível, fronteira que existe entre mim e o outro. Essa fronteira é aquela que Bhabha (1997, p.24) capta: “um lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”.

⁸¹ De acordo com Orlandi (1999/2020', p.41-42), a formação discursiva é aquilo que “a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito. [...] É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos”.

⁸² A relação universidade-escola será abordada de forma mais profunda nos próximos capítulos.

II. O TERRITÓRIO DO AFETO

Levitar sobre as fronteiras do pensamento

A fronteira, seja ela geográfica ou subjetiva, é o lugar do (des)encontro. Retomando as palavras de Bhabha (1997, p.24), “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”, isto é, em diálogo com Biesta (2017), aquele espaço intersubjetivo em que eu presencio o outro e ele me presencia. A fronteira é tensa porque muito está em jogo ali, no (des)encontro: ao presenciar o outro, ele me recorda do estrangeiro que sou em mim mesmo, da alteridade que é intrínseca a mim, já que o Outro inevitavelmente me habita (KRISTEVA, 1994; CORACINI, 2003). Esse confronto com o outro ocorre necessariamente por meio da língua - minha, dele, nossa - que tece e tensiona nossas redes de significação. Assim, o (des)encontro da fronteira é também um (des)encontro com a língua, a materna - aquela que carrega “o peso da história do sujeito” (CORACINI, 2003, p.148) - e a estrangeira - aquela que é “a língua do outro”, “estranha” (CORACINI, 2003, p. 146), isto é, a língua do que não sou eu. Demarcando e constituindo a fronteira, então, a língua. Como encará-la?

Ela, que me costura, me nomeia e me permite nomear, mas que também me confronta com meus sentidos fraturados e ausentes frente ao outro e, por isso, frente a mim (CORACINI, 2003). Preciso falar sobre língua. Foi ela o que me trouxe até aqui. A língua, depois de ser minha ancestralidade, embrenhou-se em mim, teceu aspectos da minha personalidade e do meu fazer que se constituíram nela e por ela. Em mim, para além do tecido próprio de minha constituição, a língua se revelou arte, encantamento e ofício. É minha forma primeira de observar o mundo, palco dos meus (des)encontros, instrumento de minhas lutas. Por essa razão, não me bastam os linguistas - por mais que os admire e os almeje. Preciso também daqueles que dançam em suas frases. É preciso falar sobre língua porque ela fala de mim (de nós) e gritou em cada canto dos processos que essa autoetnografia investiga. Para tentar dar conta de seus gritos, para apreendê-la para fora daquilo que ela já se revela, começarei com mestres: Pessoa e Caetano⁸³.

“Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. *A minha pátria é a língua portuguesa*⁸⁴.”⁸⁵. Em 1982, no mesmo ano em que foi publicado postumamente o *Livro do Desassossego*, em que

⁸³ Caetano Veloso, cantor de música popular brasileira. (Assim como acontece com Guimarães, enfrente extrema dificuldade em chamar o cantor por seu nome completo, Caetano Veloso, como indicam as normas acadêmicas. Ambos possuem uma relação íntima com minha sensibilidade e sempre que tentei optar pela versão normatizada o texto me pareceu estranho e pouco sincero.)

⁸⁴ Grifo da autoetnógrafa.

⁸⁵ PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [Original de 1982].

Fernando Pessoa faz a afirmação anterior, Caetano o chamou para a dança e disse: “A língua é minha pátria/ E eu não tenho pátria, *tenho mátria*^{86,87}. Na dança de Caetano, ele e Pessoa - rodopiando entre a mãe supostamente gentil do solo brasileiro e o pai nem sempre metafórico que a metrópole tanto encarnou nas representações coloniais⁸⁸ - deram à sua Língua Portuguesa a posição de território. Seja a língua pátria ou mátria, ela se constrói nesses dizeres como o lugar de pertencimento do sujeito que a possui ou é por ela possuído.

No ano em que escrevo esse texto, completo nove anos vinculada à área de Letras. Parte significativa dessa trajetória foi marcada, para minha surpresa de graduanda caloura, por discussões acerca do que é “língua”. De início, a pergunta me parecia excessivamente óbvia e desnecessária. Uma língua é uma língua. É o que se fala. Com os anos, no entanto, descobri que são várias as maneiras de se definir essa tal “língua”, sendo cada uma delas determinada a partir de diferentes concepções teóricas e construções sociais localizadas sobre a existência do homem. Compreender essas definições está longe de se enquadrar em um caso de “tomato, tomato”⁸⁹. Nelas, não há nada de ingênuo, desproposital ou natural. Como nos coloca Bagno (2011, p. 359), a língua que “é ‘o nada que é tudo’⁹⁰ [...] suscita consequências sociais muito claras e palpáveis”, frequentemente catalisadoras de diversos processos de inclusão ou de exclusão social. A graduação me deu a percepção de que a ideia de “língua” é tão óbvia, clara e homogênea quanto a própria ideia de “homem” é capaz de ser.

Então, para que se possa caminhar pela compreensão a respeito do que é “língua”, entendo ser necessário resumir, em um primeiro momento, algumas das mais clássicas definições associadas ao termo - as perspectivas estruturalista, gerativista, crítica, sociolinguista e discursiva - junto de seus nomes mais célebres. Convido o leitor a andar por meus passos, enquanto sou transportada para diferentes fases de minha

⁸⁶Grifo da autoetnógrafa.

⁸⁷VELOSO, C. *Língua*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1982.

⁸⁸A tela “Um funcionário do governo a passeio com sua família”, publicada no livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* (1834-1839), do pintor francês Jean-Baptiste Debret, encena a hierarquia patriarcal colonial. Nesse sentido, o pai (homem branco português) é posto como o chefe da família e caminha, liderando uma fila indiana, à frente das filhas (herdeiras), que são sucedidas pela mulher (branca). Ao fim da fila estão os escravizados negros. Também retratando a metrópole personificada na figura paterna, agora em contexto de colonização africana, há a obra *Cadernos de Memórias Coloniais*, de Isabela Figueiredo (2018). A autora revisita memórias de sua infância e de seu pai, colono português em Moçambique, refletindo de que maneira a figura paterna encarnava a metonímia, para ela, de toda a lógica de poder colonial.

⁸⁹[do inglês - “tanto fez, tanto faz”]. Expressão utilizada para se referir a situações entre as quais não é percebida uma diferença.

⁹⁰Bagno cita o poema “Ulisses” de Fernando Pessoa (1934).

formação acadêmica. Começarei de onde eu comecei - assim como muito provavelmente grande parte dos linguistas formados a partir da segunda metade do século XX: Saussure, o suíço responsável por fundar as bases da Linguística moderna, no início do último século, com o estruturalismo.

Descobri-lo foi revolucionário para alguém que até então só percebia a língua pela ótica questionável da gramática normativa⁹¹ ensinada na Educação Básica brasileira. Ainda que mantendo noções estruturadoras, como será explicado, o linguista suíço foi o primeiro a me mostrar que a tal “língua” pode significar mais do que o visível às vezes nos permite perceber. Inicialmente atrelado à filologia e ao estudo das línguas clássicas, a publicação de seu Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1916/2012) cunhou o par dicotômico *langue/parole*⁹². Ferreira (1999, p.126) explica que, para o teórico, *langue* se refere aos “elementos internos” da língua, isto é, aqueles relacionados às “regras mesmas do jogo”, mais abstratos; enquanto *parole* se refere aos “elementos externos” à língua - “a origem do jogo, a matéria ou a forma das peças”, mais concretos. A primeira é determinada por Saussure como o “único e verdadeiro objeto” (SAUSSURE, 1916/2012, p.305) da Linguística, uma estrutura em que é possível “fixar as coisas” de forma que “um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente” (p.47). Na ótica do autor, a língua é, pois, uma estrutura estável.

Após o contato com Saussure, Chomsky apareceu em meu caminho. Conhecido linguista americano, foi responsável por abordar o fenômeno da linguagem humana a partir de um viés naturalista, no início da segunda metade do século XX. Seu foco, influenciado pela Revolução Cognitiva⁹³, era direcionado à maneira como a linguagem é processada pela mente, o que inaugurou o gerativismo enquanto corrente linguística. Apesar da evidente diferença em relação ao estruturalismo, Ferreira (1999, p.129) aponta que a perspectiva chomskyana possui similaridades com este último, uma vez que também parte do princípio de que a linguagem humana deve ser dividida, como em uma metáfora geométrica, em elementos “internos” e “externos”.

⁹¹ Possenti (1996, p. 73-74) aponta que a gramática normativa se baseia em normas atreladas às “formas de expressão observadas e produzidas por pessoas cultas, de prestígio”, considerando como “erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”.

⁹² Do francês: “língua/fala”.

⁹³ Movimento científico iniciado na década de 1950, liderado por Chomsky e pelo psicólogo Howard Gardner, que associava conhecimentos das Ciências da Computação, Psicologia e Neurociência na tentativa de propor uma análise objetiva dos diferentes aspectos do comportamento humano.

Na abordagem gerativa, a língua é uma capacidade internalizada na mente de todos os humanos cujo funcionamento se dá sistematicamente a partir de princípios e regras determinados (CHOMSKY, 1968/2006) que permitem aos falantes distinguirem frases gramaticais de frases agramaticais em suas línguas particulares - a essa capacidade se dá o nome de “competência”, o “elemento interno” (FERREIRA, 1999, p.130). O uso concreto que cada falante faz dessa “competência”, realizado em sentenças em suas línguas particulares, é conhecido como “desempenho”, ou seja, o “elemento externo”. A língua é um sistema previsível de regras, pensado a partir de um sujeito cartesiano, centrado, dono de si (CORACINI, 2003).

Da mesma forma que Saussure, Chomsky optou por focalizar o aspecto - por eles concebido como - interno da língua. Assim, para o gerativista, a atividade linguística deveria focar esse sistema, considerando um

falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais e características). (CHOMSKY, 1965, p.83)

Lembro de nos primeiros semestres da graduação ter muita admiração por Chomsky. Lembro de desejar ser como ele: trabalhar em grandes e caros laboratórios, elaborar teorias revolucionárias da linguagem, formular universalizações. Chomsky talvez tenha sido o primeiro cientista a me fazer querer ser cientista, dou a ele este mérito. Cálculos matemáticos, laboratórios, fórmulas. Uma ciência familiar e distante, positivista, mensurável, replicável, formulaica. O que Chomsky propõe para a ciência linguística dialoga diretamente com o que o imaginário coletivo entende como ciência há pelo menos dois séculos. O caminho, porém, levou-me por vias menos laboratoriais, rumo a uma ciência (apesar de nem sempre facilmente reconhecida como tal) mais humana e, por isso, menos replicável, menos formulaica.

Esse processo acompanhou uma inclinação na direção daqueles que constroem críticas à abordagem chomskyana, dentre eles, Kanavillil Rajagopalan (2003). Enquanto linguista crítico, Rajagopalan (2003, p.43) assinala uma contradição na atuação do gerativista: ao mesmo tempo em que Chomsky é internacionalmente reconhecido “por

suas posições, independentes e ousadas, em questões políticas atuais”⁹⁴, ele insiste em dizer que suas reflexões sobre a linguagem não se relacionam ao seu posicionamento político. Não seria tudo o que é humano, político? Consegue o cientista distanciar-se, realmente, de seu objeto ao ponto de afirmar a ausência de vieses que possam influenciar não apenas sua compreensão sobre o que vê, mas o que é visto?

Rajagopalan (2003, p.43) critica a falta de engajamento de Chomsky e a atrela a um comportamento comum no campo da Linguística (mas não somente) entre aqueles que cultuam “um certo espírito daquilo que se chama ‘cientismo’”, isto é, “um desejo de fazer da linguística uma ciência a qualquer custo, mesmo que isso implique em ter que abrir mão de qualquer preocupação de ordem prática” - por ciência, aqui, entende-se as ciências naturais e, por isso, supostamente neutras⁹⁵, supostamente “mais científicas”. Em oposição a Chomsky, Rajagopalan prega por uma Linguística Crítica, que, incorporada no âmbito das Ciências Sociais e não das Naturais, atribui ao linguista enquanto profissional “um importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade” (RAJAGOPALAN, 2003, p.123). Nessa perspectiva, a linguagem - e, portanto, a língua - “se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos de sua história” (p.125). Eu, que, nos anos finais da Graduação, desenvolvi minha percepção política, fui atraída por essa visão. A língua é um espaço de luta social. Ainda bem.

Em linha similar, Marcos Bagno, renomado sociolinguista brasileiro, autor do essencial *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (1999), critica as abordagens gerativistas e estruturalistas no capítulo “O que é uma língua?”, do livro *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (2011). Ao buscar responder a mesma pergunta que tanto permeou minha trajetória acadêmica, Bagno (2011, p.361) argumenta que as concepções estruturalista e gerativista de língua respectivamente “desprezam a variação

⁹⁴Famoso por seu trabalho no campo das Ciências Políticas, Chomsky é autor de vários livros em que se engaja criticamente em assuntos políticos contemporâneos, como *Quem governa o mundo?* (2016) e *Gaza in crisis - reflections on the U.S.-Israeli War on the Palestinians* (2013).

⁹⁵Mesmo nas Ciências Naturais essa neutralidade é posta em xeque por alguns. Em *Arrabalde: em busca da Amazônia* (2022), João Moreira Salles explica como a ecologista Suzanne Simard (1997; 2022) reflete sobre a impossibilidade da neutralidade científica, mesmo nas ciências naturais, em sua obra *A árvore mãe - em busca da sabedoria da Floresta*. A cientista canadense aponta como a predominância do entendimento de que espécies diferentes de plantas competem entre si foi construída de maneira enviesada por interesses econômicos e sociais, o que retardou, no âmbito das Ciências Biológicas, a verdadeira compreensão de que as espécies de plantas interagem, na realidade, colaborativamente na maior parte dos casos.

e a mudança” intrínsecas a toda língua natural e estabelecem rótulos “em tudo ideológicos”.

Dessa forma, para o autor - de maneira similar a Rajagopalan, mas mais atento à língua posta em uso em contexto social - estruturalistas e gerativistas falham por descolar a língua de parte de suas outras estruturas fundantes tão ou mais significativas do que o próprio “sistema” ou “estrutura” por eles priorizados - a sociedade e, por consequência, a cultura, a política e a ideologia a ela atreladas. Aprofundando seu ponto de vista, Bagno (2011, p.363) ainda questiona até que ponto essas “duas dimensões da língua” (“interna” e “externa”, nos dizeres de Ferreira (1999)) seriam mesmo distintas e não só “uma única e mesma coisa” interdependente, inseparável. A língua é, para Bagno, simultânea e dialeticamente, sistema e construção social.

Até aqui, por mais distintas que sejam entre si, busquei costurar diferentes definições de “língua” constituídas no bojo dos estudos linguísticos. Contudo, dada a postura que assumo no decorrer dessa pesquisa (e na própria vida, devo dizer), cabe, agora, compreender de que maneira os estudos discursivos-psicanalíticos concebem a “língua”. Tal abordagem se fez presente em meu caminho tardiamente, mas atribuiu significado a várias de minhas inquietações e tracejou alguns de meus passos pelo Ensino Superior. O que pode o homem por meio da língua? O que pode a língua por meio do homem? Nas primeiras vinte páginas do clássico *Análise de Discurso - princípios e procedimentos* (ORLANDI, 1999/2020), Eni Orlandi elucida a sinuosa distinção entre a Linguística e a Análise do Discurso ao mesmo tempo em que elabora a forma com que esta última área percebe a “língua”. Para a autora, enquanto a Linguística trata da língua, a Análise do Discurso “trata do discurso” (p. 13), o que não significa que a primeira não interesse ao analista. Pelo contrário: é na materialidade linguística que o discurso se dispõe e se significa.

Desse modo, se “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem” e se “com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, a ideia de “língua” para a Análise do Discurso não se associa com “um sistema abstrato, mas com a língua no mundo” (p. 13). Em outras palavras, para Orlandi (1999/2020, p. 13), a língua deve ser trabalhada “com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas”. Essa perspectiva exalta a humanidade no ato da língua e dialoga com a Psicanálise - o sujeito humano que fala, “cindido, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente” (CORACINI, 2003, p.

148), que dessa forma constitui-se e constitui os outros a partir de uma língua que é constitutiva de seu inconsciente (o Outro), e, por isso, de seus desejos.

Nessa perspectiva, o viés discursivo-psicanalítico de língua destoa diametralmente das noções de Saussure e Chomsky, por exemplo, e acrescenta camadas às visões de Bagno e Rajagopalan - que também se atentam para a historicidade e a presença de situações sociais no uso da língua. É evidente, pois, que, por meio do diálogo entre a Análise do Discurso e a Psicanálise, é atribuído à língua aquilo que mais me encanta nela - seu papel na constituição de “sujeitos descentrados”, “afetados pela história”, “opacos” (ORLANDI, 1999/2020, p.17-18), que significam e são significados através dos discursos que se concretizam na materialidade da língua. A língua é o tecido da subjetividade, entrega ao homem flagras de si mesmo.

Estrutura, sistema, espaço de luta, construção social, constituição da subjetividade. Este breve resumo de algumas das mais proeminentes vertentes dos estudos linguístico-discursivos não foi apresentado de forma sistematicamente cronológica a partir de uma visão da teoria, mas na sequência em que tive contato com elas enquanto percorria meus estudos. Para concluí-lo, por fim, preciso adentrar a vertente que, conhecendo já no término da minha primeira Graduação em Letras, deu sentido ao meu fazer e é, em conjunto à Análise do Discurso, responsável por nortear esta pesquisa: a Linguística Aplicada Indisciplinar. Enquanto campo de produção de conhecimento, é reconhecido que a Linguística Aplicada (LA) se posicionou, durante seus primeiros anos, de maneira submissa à Linguística, sendo entendida, em uma visão reducionista, como a mera aplicação desta aos estudos sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, em especial do Inglês (MOITA LOPES, 2009). Foi assim que, de fato, conheci a área pela primeira vez - nas aulas das disciplinas de Estágio Obrigatório da Licenciatura em Língua Inglesa.

Sob a influência de Widdowson (1979a), o campo construiu sua independência da Linguística, proclamando autonomia e situando a antes “disciplina mãe” (MOITA LOPES, 2006, p.20) como mais uma das áreas com as quais a Linguística Aplicada estabeleceria uma relação interdisciplinar (MOITA LOPES, 2009). A essa virada, uniu-se a ampliação dos contextos de atuação da disciplina, evidente no país a partir dos anos 1990, segundo Moita Lopes (2009). Para o autor, “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (p.18). É a partir desse momento que a disciplina se reconhecerá como uma das

Ciências Sociais, o que exponenciou a demanda pela interdisciplinaridade, afinal a constituição da vida e de seus afetos, como tem mostrado esta pesquisa, raramente cabe em uma disciplina.

Dando sequência a esse entendimento, Moita Lopes (2006) se tornou o precursor, no início dos anos 2000, daquilo que no Brasil se chama de “Linguística Aplicada Indisciplinar”, abordagem que atraiu minha atenção apenas agora, no mestrado - uma necessidade e um chamado, o que jamais poderia nomear “coincidência”. Estar em parceria com Clara e Eduardo, professores em Cabinda; aprofundar-me na situação linguística angolana; (re)viver Angola em mim - em sua profusão de ambivalências -; e mergulhar naquilo que me afetou durante esse processo por meio de uma autoetnografia exigiu-me mais do que aquilo que os limites fronteiriços desta ou daquela disciplina, desta ou daquela perspectiva linguística, eram capazes de me prover.

Não só a fronteira com o outro se revelou movediça, difusa e oscilante em mim, como também as fronteiras entre os saberes exigidos por minha travessia, por meus afetos. Na tentativa de flagrar partes “constitutivas da vida”, não me bastava o conhecimento estanque, limítrofe, monológico. Como coloco no Capítulo I, falar do sujeito da experiência que fui nessa parceria sempre foi falar sobre o outro e sobre o meu diálogo com ele. Encontrá-lo na fronteira. Percebê-lo enquanto um afeto e uma afetação. Foi assim, também, com o arcabouço teórico que embasa toda essa pesquisa. Para teorizar meu estar com o outro, precisei de um conhecimento dialógico, de estar *na* fronteira, isto é, de estar na própria vida - em seu encontro polifônico, transeunte e caótico - e apreciá-la em razão daquilo que nela se faz presente.

A proposta de Moita Lopes, apresentada em seu *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (2006) e elaborada posteriormente em outros textos, possibilitou e fundamentou essa polifonia epistemológica. Nas palavras do autor, tal abordagem no campo da Linguística Aplicada

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual. Ou, como diz Stuart Hall (1996) em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites”. Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando. (MOITA LOPES, 2009, p.19)

Nesse sentido, aqui, nesta mestiçagem nomádica que teço, a língua não pode ser apenas “estrutura” ou “sistema”, como colocaram Saussure e Chomsky. Ao contrário, ela deve residir *nas* intersecções fronteiriças das disciplinas. Entendo, assim, que não é tanto um movimento de “atravessar as fronteiras disciplinares”, no sentido de quem atravessa para chegar em algum “lado de lá” - também uníssono - mas talvez um *tornar-se presença* (BIESTA, 2017)⁹⁶ na fronteira mesmo. Estar ali na travessia, que é a própria vida, sem que ela precise ser um meio, mas talvez um fim em si mesma. Uma teoria que se faça no mais humano dos espaços: o lugar polifônico do encontro com o outro.

É neste lugar do encontro, onde algo começa a se fazer presente (BHABHA, 1997), que - em diálogo com as percepções psicanalítica-discursivas, críticas e sociais da Linguística - percebo a língua como tecido da subjetividade, espaço de luta e construção social. Isso porque, na linha Indisciplinar de Rojo (2006) e Moita Lopes (2009), não posso me limitar à Linguística, aterrar-me a ela, uma vez que tanto meu objeto (minha trajetória afetada ao longo da parceria com os professores parceiros e minha posterior-presente performance autoetnográfica) quanto meu contexto de pesquisa (a parceria em Angola e todos os laços que a envolvem) não me permitiram tal limitação, mas demandaram de mim a levitação do pensamento. É preciso ser leve. Sempre quis que este texto o fosse, por exemplo. Leve o suficiente para dar conta de abraçar a complexidade de humanos que se afetam. Por isso, advogarei pela possibilidade de associar “leveza” e “pensamento” no meio acadêmico e o farei junto a pensadores que muito admiro justamente por sua leveza.

Em meados dos anos 80, já ao fim de sua vida, o escritor italiano Ítalo Calvino foi convidado pela Universidade de Harvard para ministrar as “Charles Eliot Norton Poetry Lectures”⁹⁷. Como tema, o escritor optou por tratar de “valores literários que mereciam ser preservados no próximo milênio” (CALVINO, 1990, p.3), o primeiro deles, a leveza, a qual considerava, a controversa de muitos, “antes um valor que um defeito” (p. 10). Dentre as várias referências e metáforas literárias que o escritor articula em seu raciocínio, optei, pela clareza com que me atingiu, a reproduzir seu uso do mito grego de Perseu e Medusa, com a citação que melhor o resume: “Para decepar a cabeça

⁹⁶ conceito explanado no Capítulo 1.

⁹⁷ Estabelecida em 1925, é “um ciclo de seis conferências que se desenvolvem ao longo de um ano acadêmico [...] na Universidade de Harvard [...]. O termo ‘poetry’ significa no presente caso qualquer espécie de comunicação poética - literária, musical, figurativa -, sendo a escolha do tema inteiramente livre” (CALVINO, 1990, p.3). Exemplos de nomes célebres que já ocuparam a mesma posição são T.S. Elliot no ano letivo 1932-33 e Umberto Eco em 1992-93. O ano letivo atribuído a Calvino foi 1985-86.

de Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho” (p.11).

Calvino argumenta que “é sempre na recusa da visão direta que reside a força de Perseu, mas não na recusa da realidade do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver, uma realidade que ele traz consigo e assume como fardo pessoal” (CALVINO, 1990, p.12). Para o escritor, muitos dos problemas do novo milênio só teriam possibilidade de serem solucionados se nos inspirássemos em Perseu, isto é, não em uma leveza leviana, mas uma leveza que nos permita “mudar de ponto de observação”, “considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (p.14). É preciso, então, uma “leveza de pensamento”, que está condicionalmente associada “à precisão e à determinação” (p.22) e que age como reação ao “peso do viver” (p.32), também nomeado como “privação sofrida” (p.33) pelo autor.

A linguista aplicada Roxane Rojo (2006) se apropria da primeira lição de Calvino para refletir a Linguística Aplicada Indisciplinar em seu texto “Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento”. Para a autora (p.259), assim como Perseu ou como os xamãs e as bruxas mencionados por Calvino⁹⁸, para que se seja “capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência” demandados pelos problemas enfrentados por um fazer em Linguística Aplicada - e sua “densidade, relevância e, muitas vezes, urgência” - é imprescindível que haja a tal leveza de pensamento. Isso porque ela é “necessária para livrar-se da significação de origem do conceito em sua área e para ressignificá-lo a partir das exigências do objeto” (p.273), configurando a Linguística Aplicada como uma área autônoma precisamente porque reflete as questões relativas à linguagem a partir da rearticulação “de um ponto de vista ‘próprio’, colocado pelo problema” (p.273). Levitar o pensamento para torná-lo presença na polifonia das fronteiras disciplinares: é esta a indisciplinaridade que me foi necessária nesse percurso.

⁹⁸ “Para enfrentar a precariedade da existência da tribo - a seca, as doenças, os influxos malignos -, o xamã respondia anulando o peso de seu corpo, transportando-se em um voo a um outro mundo, a um outro nível de percepção [...]. Em séculos e civilizações mais próximos de nós, nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em cabos de vassouras [...]” (CALVINO, 1990, p.32-33)

Pensamento levitado - parte I: a língua como uma invenção colonial

Além de determinar a leveza de pensamento como essencial para o sucesso de Perseu em sua empreitada contra a Górgona, Calvino (1990, p.11) ressalta a “visão indireta”, “a imagem capturada no espelho” como único meio de revelação do problema do herói. Essa representação, ele ressalta, não é sinônima à negação da realidade - se é que ela existe como tal - mas a única forma possível de encará-la. O escritor me faz, desse modo, retomar as reflexões tecidas no Capítulo I, em que demonstro como a performance autoetnográfica “me segura em frente ao espelho para que eu me encare”. Eu, dentro da canoa de peroba, vislumbrando a água espelhada⁹⁹.

Na busca por interrogar minha subjetividade nesta pesquisa, estou fadada aos processos de representação - de mim, dos outros e do Outro. Vou costurando compreensões sobre mim por meio de minhas palavras, analiso a escrita de minhas experiências por meio da experiência da escrita, e, mais especificamente neste capítulo, embrenho-me na sina de todo linguista e me presto a refletir como me afeta a língua por meio da própria língua. Em um *plot twist* do mito grego, nesta autoetnografia, sou Perseu tanto quanto sou Medusa, porque ela é a parte do outro/Outro que há em mim no espelho. Preciso, então, da leveza de Perseu para encarar minhas próprias petrificações e levitar.

Na visão indireta de meus monstros, a petrificação colonial, ou melhor, sua capacidade petrificante, é um dos que mais me interpelaram. Também por isso é um dos que mais me demandaram leveza, entendida aqui como “uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (CALVINO, 1990, p.14), nunca fácil de se alcançar. Retomando as metáforas de Calvino (1990), não se pode ser leve levemente, como a pluma, mas há de se conquistar uma leveza precisa, como o pássaro¹⁰⁰. No Capítulo I, na sessão “Autoetnografia infernal”, iniciei a reflexão sobre a necessidade por essa “outra ótica”, o que reconheço ter vindo primeiro como uma resposta às minhas inseguranças, uma tentativa primeira de preencher minhas ausências, portanto, constituindo-se inicialmente no que se pode entender como essa “leveza leviana”. Nesse viés, argumento, naquele capítulo, à luz de Bhabha (1997), que, ao buscar instantaneamente leituras gerais sobre a realidade sócio-histórica e linguística angolana para que pudesse conhecer os professores parceiros, caí no perigoso espaço de

⁹⁹ A metáfora da canoa é aprofundada na Introdução a partir de Guimarães Rosa (1956/2019).

¹⁰⁰ Referência feita pelo autor ao poeta simbolista francês Paul Valéry (1871-1945).

sua “subjeficação estereotipada”, arriscando perpetuar lógicas coloniais de fixação da pluralidade dos sujeitos em “povos sujeitos” (BHABHA, 1997, p.111).

Esse movimento preliminar e imaturo de busca pela leveza de pensamento, pela lógica do indisciplinar, no entanto, parece-me ter sido vital para que o pensamento-pássaro que tenho buscado mobilizar e desenhar ao longo desta escrita se tornasse possível. O caminho de um possível amadurecimento da minha leveza começa a se revelar em uma narrativa escrita quinze dias após aquela citada no Capítulo I, em que a perpetuação de lógicas coloniais foi flagrada. Seguem ambas para vias de comparação:

*Primeira reunião oficial de orientação com a professora Valdeni. Angola, cada vez mais real. Os professores ainda não haviam confirmado sua participação na parceria do UNISALE e eu já havia lido uma dezena de artigos sobre o contexto linguístico e educacional de Angola, assistido a dois documentários, enviado um e-mail para a produtora cinematográfica Geração80 em Luanda, escrito a primeira narrativa de pesquisa. [...] Em 2016 fiz um minicurso sobre linguística africana. Na reunião, eu estava tão empolgada. E se todas essas leituras traduzem minha empolgação, para qualquer olho mais atento irão também revelar a insegurança de quem precisa se sentir no controle de algo. **Eu preciso já saber algo sobre eles, professora.**¹⁰¹ Valdeni expressou alívio, empolgação, surpresa. Porém, disse também, necessária e direta:*

Mas você realmente não sabe nada sobre eles. Abaixa sua bola.

Tiro no peito, necessário.

(Narrativa de pesquisa. 14 de julho de 2021. Acervo pessoal. - Citada no Capítulo I)

Passei os últimos quinze dias lendo de maneira voraz: sobre a África, sobre o colonialismo, sobre o pensamento decolonial e lugar de fala. De onde vem essa necessidade gutural de ler? [...] Precisei ler porque o desconhecido tem me confrontado e preciso aprender, escutar, conhecer. E, ainda que para um observador externo minhas leituras até aqui possam não ter muita coerência com a pesquisa, para mim têm sido essenciais [...] (Narrativa de pesquisa. 29 de julho de 2021. Acervo pessoal.)

Apesar de as duas narrativas mencionarem leituras nas quais me embrenhei, entendo que é apenas na segunda em que inicio verdadeiramente um processo de deslocamento epistemológico rumo a óticas, lógicas e conhecimentos outros àqueles em que havia sido até então inserida. Essa procura por “*aprender, escutar, conhecer*” foi muitas vezes aflitiva, porque em diversas ocasiões as leituras pareciam, ao “*observador externo*”, “*não ter muita coerência com a pesquisa*” - constatação que ouvi mais de uma vez de pessoas próximas a mim e que, espelhadamente, lembraram-me dos meus

¹⁰¹Originalmente, usei o itálico como recurso de destaque na narrativa. Uma vez que aqui todos os trechos narrativos estão em itálico, recorri ao negrito para traduzir os destaques que eu havia conferido à escrita anteriormente.

próprios “pesos do viver”¹⁰², isto é, as opressões às quais nos submetemos a partir de nossa “rede de constelações públicas e privadas” que “acaba por aprisionar cada existência em suas malhas cada vez mais cerradas” (CALVINO, 1990, p.13).

A teoria, porém, parece ter carregado o feliz hábito de ir se desnudando no meu caminhar - às vezes como resposta ao desejo silencioso, às vezes como resposta à necessidade e à busca, às vezes como um energizante acaso que só pode ser percebido por um olhar pesquisador já sensibilizado - e, por isso, apaixonado (LARROSA, 2018, p.100) - por um tema. Mais objetivamente: apesar dos dizeres alheios, de suas cerradas malhas aprisionantes, eu não poderia permitir que minha trajetória teórica fosse diferente porque o *corpus* já me demonstrava que aquilo que eu queria, ou que me seria mais confortável, pouco importava. Desde o princípio, o desconforto colonial rondava minhas palavras, meus pensamentos, e se misturava com meu sentir e minhas memórias familiares toda vez que me dispunha a falar de Angola, da parceria, dos professores.

Eu precisava ler “*sobre a África, sobre o colonialismo, sobre o pensamento decolonial e lugar de fala*” porque eu já falava sobre todos eles, ainda que com pouquíssima fundamentação teórica, possuindo infinitamente mais dúvidas do que respostas. O colonial, naquele tempo, no início da pesquisa, já me encarava no espelho, deixava seus vestígios em meus dizeres, interrogava minhas certezas, afetava-me. No entanto, eu não sabia como olhá-lo de volta sem me petrificar no primeiro instante - a mínima ameaça da petrificação já me paralisava. Essa insegurança se apresenta em trechos de minha primeira narrativa, em que dou foco às maneiras como a história de minha família ressoou em mim quando eu soube da possibilidade de construir uma parceria com Clara e Eduardo:

[...] Algo em mim mudou e a história dos meus avós se tornou um ponto de interesse, de busca, de conflito ético interno ao me perceber parte de uma história que, a princípio, representava aquilo que eu condenava - processos colonizatórios, opressão, eurocentrismo, racismo – mas que, ao mesmo tempo, costurava a realidade em escalas de cinza em que conceitos como bom e mau não faziam sentido. Nunca entendi qual parte dessa história me pertencia. Ainda não entendo. [...] (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)

Muito pode ser explorado no trecho acima. Aqui ele se faz relevante pois expõe como o corpus, em seu momento mais incipiente, já demonstrava a presença pouco acolhedora do reflexo dos “*processos colonizatórios*” no espelho, sendo relacionada a

¹⁰²Noção desenvolvida por Calvino a partir da obra de Milan Kundera, *A insustentável leveza do ser* (1984).

um “*conflito ético*” e àquilo “*que eu condenava*”. Parecia que ele - o colonialismo - sempre estivera ali à minha espera para ser notado - ao mesmo tempo tão próximo e tão distante de mim, amedrontando-me do espelho porque ameaçava me petrificar em dicotomias das quais eu não tinha asas para escapar, mesmo percebendo, incerta, “*a realidade em escalas de cinza*” que ele arquitetava: ele não diz nada de mim, ele diz tudo de mim. Foi a partir desse cenário - a parceria com Clara e Eduardo, responsável por suscitar em mim tantos afetos e marcas - que uma reflexão teórica sobre o colonialismo se construiu em minha trajetória, levando-me pelos trajetos (epistêmicos, afetivos) mais diversos em busca de óticas outras que me permitissem sustentar o olhar no espelho sem sofrer (o medo da) a desonrosa e derrotante petrificação.

Nesse sentido, desejo demonstrar que, em minha vivência de pesquisa, foram vários os momentos em que a leitura da teoria se fez experiência em mim - ainda que Larrosa (2020, p.18) deixe claro que “a informação não é a experiência” e que justamente a busca obsessiva pela primeira tende a não permitir com que a segunda ocorra. Isso porque meu suporte teórico foi capaz de me afetar e “produzir” em mim “alguns afetos [...] algumas marcas” (LARROSA, 2020, p.25) - especialmente quando, direta ou indiretamente, relacionado ao colonialismo. Essas marcas são percebidas de diversas maneiras ao longo de meus escritos, inclusive explicitamente, quando, na narrativa em que discorro sobre “*a necessidade gutural de ler*”¹⁰³ me aprofundo em reflexões sobre quatro leituras feitas naquela época: *Cadernos de Memórias Coloniais*, de Isabela Figueiredo (2018); *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba (2019); *Lugar de Fala*, de Djamila Ribeiro (2019); e *Discurso sobre o colonialismo*, de Aimé Césaire (1978/2020).

Escolhidas sem muito rigor, mas com a intenção de representarem diferentes perspectivas relativas ao processo de (des)colonização¹⁰⁴, foram essas as primeiras leituras que fiz para tentar desenvolver as asas do pensamento em torno do meu contexto e do meu objeto de pesquisa. A experiência que tais leituras fizeram em mim

¹⁰³Trecho completo já colocado nesta seção, referente à Narrativa de Pesquisa do dia 29 de julho de 2021 - Acervo pessoal.

¹⁰⁴Narrado em primeira pessoa, *Cadernos de Memórias Coloniais* (2018), traz o olhar do fim do colonialismo em Moçambique a partir da perspectiva da autora - filha de colono português nascida no país africano. *Memórias da Plantação* (2019) reflete o colonialismo em um viés discursivo-psicanalítico, dando destaque à concepção de raça. *Lugar de Fala* (2019), da brasileira Djamila Ribeiro, discute a posicionalidade dos sujeitos inseridos em estruturas e relações de poder (pós-)coloniais, visitando o conceito de interseccionalidade. Por fim, *Discurso sobre o colonialismo* (1978/2020), de Aimé Césaire, tem aspectos de um manifesto anticolonial, na medida em que convoca leitores da época a se levantarem contra a lógica colonial.

se deu menos por uma concordância passiva com tudo que li e muito mais por uma movimentação efervescente da minha subjetividade e dos meus saberes, evidente nas múltiplas sentenças interrogativas que se apresentam na narrativa em questão:

Como educar hoje para que se encare essas identidades, fraturas, existências (de)coloniais? Para as transformar? Para permitir que elas sejam mais do que colonizados e colonizadores? Como tratar a língua para além da fria perspectiva do dominante e do dominado? Como educar para que se dê conta desses desafios pós-modernos que não nos permitem a simplicidade do sim ou não? Como posicionar o português no ensino angolano? Como posicionar as Línguas Africanas de Angola (LAA) nesse ensino? Como construir um entendimento de que a subjetividade importa, é importante? Como compreender tudo isso dentro da minha relação com Clara e Eduardo, buscando colaborar para sua prática? Pode não parecer para o olhar externo, mas a relação dessas leituras com aquilo que tenho me proposto a fazer e a pesquisar é gritante para mim. Preciso delas. Elas me chamaram. E têm me movimentado a reflexões importantes. (Narrativa de Pesquisa. 29 de julho de 2021. Acervo pessoal.)

Esse é um momento significativo do meu percurso acadêmico, da minha performance autoetnográfica. Nele, é possível flagrar o início de um movimento, em que, afetada pela experiência vivida com a teoria, começo a questionar minhas posicionalidades¹⁰⁵ e o interdiscurso que as produz. Este último é, para Orlandi (1999/2020, p.29), “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, sendo possível identificar, por meio dele, o discurso “em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (p.30). Nessa perspectiva, pode-se entender o interdiscurso enquanto uma “memória discursiva” (p.29) que significa e possibilita a existência do próprio discurso - é porque alguém já disse, que posso dizer; é no entremeio histórico-ideológico-social com o qual esse discurso se relaciona que eu atribuo significado a ele. Em resumo: nada que se diz, nenhum enunciado, nenhuma posição discursiva do sujeito é sozinho no mundo, quer saibamos, quer não.

A narrativa acima flagra, desse modo, o princípio de um processo de percepção dos interdiscursos, em especial um interdiscurso colonial (GRIGOLETTO, 1998)¹⁰⁶, que constituem minha subjetividade discursiva e, por consequência, minha prática

¹⁰⁵ Compreendo o sentido de “posição” na linha de Orlandi (1999/2020, p.37-38), que sinaliza uma diferença entre “posição” e “os lugares dos sujeitos”. A “posição” é percebida como resultado das projeções do sujeito no discurso, enquanto seu “lugar” está atrelado a uma situação empírica específica.

¹⁰⁶ Em sua tese de doutorado, Marisa Grigoletto analisa o discurso político da Grã-Bretanha sobre a Índia nos tempos finais da colonização do país, destacando, em parte do trabalho, o interdiscurso que respalda o fazer colonial.

profissional-acadêmica. As sentenças interrogativas, feitas aos montes, dão vazão às reflexões que o primeiro contato com obras pós/de/anticoloniais me proporcionou. Tais obras, ao confrontarem diferentes aspectos do discurso colonial, desvelaram-me lentamente o interdiscurso que o sustenta, a lógica ambivalente de seus pares dicotômicos (BHABHA, 1997) - “dominante/dominado”; “colonizadores/colonizados” - e transformaram minhas antigas certezas - formas de “educar” e “tratar a língua” - em perguntas torrenciais frente aos novos sentidos e mecanismos de significação que me foram expostos - “como educar hoje para que se encare essas identidades, fraturas, existências (de)coloniais?”/ “Como tratar a língua para além da fria perspectiva do dominante e do dominado?”. Pude flertar com os olhos que me encaram no espelho, mesmo que sem sustentá-los, ainda.

Em meio à tempestade de perguntas, muitas delas relacionam-se à língua e à maneira de percebê-la: “Como tratar a língua para além da fria perspectiva do dominante e do dominado?” / “Como posicionar o português no ensino angolano? Como posicionar as Línguas Africanas de Angola (LAA) nesse ensino?”. Está aí (enfim!) o encontro da reflexão que aqui teço sobre o colonial com o eixo deste capítulo - a língua. É possível falar sobre a história colonial sem falar sobre língua? Em qual idioma o colonialismo me rodeia? Em qual língua ele foi imposto pelos meus antepassados aos antepassados dos professores parceiros? Em qual língua ele se fez dor e silêncio? Kilomba (2019) diz que não - hoje não se pode falar de colonialismo sem falar de língua, nem de língua sem falar de colonialismo.

Para a autora portuguesa de origem angolana, a história colonial é, antes de tudo, uma “história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos” (KILOMBA, 2019, p.29). De forma muito bonita, a autora me traz aquilo que poderia ser uma síntese levitada das contribuições que Bagno (2011), Rajagopalan (2003), Orlandi (1999/2020), Coracini (2003) e Moita Lopes (2006, 2009) conduzem sobre língua: “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p.14). Há a subjetividade, a política, o poder.

De alguma forma sempre volto para cá: o que é a língua? No âmbito da colonialidade, à qual só pude ter olhos estando em parceria com Clara e Eduardo, a resposta adquire novas dimensões. Assim, as leituras, que a princípio pareciam “não ter muita coerência com a pesquisa” para um “observador externo”, lentamente

começavam a dar forma, vocabulário até, para as questões afetadas em mim pela parceria¹⁰⁷. A língua adquiria novos significados em mim. Mecanismo de imposição colonial, de subjugação. As asas de Perseu já pareciam se agitar em meus pés. Faltava, no entanto. Essa falta não foi rapidamente percebida. Como costuma ocorrer com as experiências, não houve um processo linear ou um pensamento que a antecipasse (LARROSA, 2020). Houve, talvez, o desejo silencioso por mais e a abertura para sofrer afetos de textos que, do contrário e para outro alguém, poderiam ser só textos. Também como costuma ocorrer com as experiências, foi necessário tempo. Tempo para a teoria me encontrar no caminho, em seu feliz e desavisado hábito de me acontecer.

Então, já na metade do percurso de pesquisa, a Linguística Colonial me aconteceu. Em um sítio no interior de Minas Gerais, onde o objetivo era escrever o projeto final da pesquisa. Li o capítulo “Colonial Linguistics and the invention of Language”¹⁰⁸ dos professores Sinfree Makoni, Cristine Severo e Ashraf Abdelhay (2020) e o artigo “Das línguas indígenas: por um olhar decolonial em políticas linguísticas”, também de Severo (2016). Lembro do dia, da minha leitura afoita, da excitação e do desespero que senti frente àquilo que parecia óbvio e ao mesmo tempo tão excepcional. Eu seguia me perguntando “*o que é língua?*” quando a pergunta primeira e mais radical deveria ser: “*quem define o que é língua?*”. Não apenas a língua em sua acepção abstrata, mas em sua percepção concreta, tangível, identificável.

Onde acaba uma língua e começa a outra? E quem disse que seria assim? O que ambos os textos propõem, em síntese, é a problematização da própria noção de língua como algo que possa ser quantificável, contabilizado e classificado (SEVERO, 2016). Dessa forma, a abordagem por eles proposta, de uma “Linguística Colonial”, fomenta a ideia de que “a formulação canônica de ‘língua’ (enquanto uma entidade auto-constituída com um nome, por exemplo Inglês, Francês, Alemão)” é uma “invenção política, um produto e um recurso para a construção de projetos de pertencimento”¹⁰⁹ (MAKONI, SEVERO, ABDELHAY, 2020, p.212). Tais “projetos de pertencimento”, por sua vez, são definidos em meio à lógica da colonialidade da linguagem¹¹⁰ e

¹⁰⁷Para um aprofundamento na parceria com os professores parceiros, ver a introdução e o Capítulo 3.

¹⁰⁸“Linguística Colonial e a invenção da Língua” - tradução própria.

¹⁰⁹Tradução própria. “[...] colonial linguistics views the canonical formulation of ‘language’ (as a self-contained entity with a name, e.g. English, French, German) as a political invention, a product of and a resource for the construction of projects of belonging.”

¹¹⁰Nos dizeres de Ndhlovu e Makalela (2021, p.17) citado por Ndhlovu (2020): “a colonialidade da linguagem é um termo resumido para como as noções de língua, multilinguismo e suas aplicações nas arenas de políticas sociais e educacionais na maior parte das sociedades pós-coloniais permanecem coloniais”. [Tradução própria. “Coloniality of language is a summary term for how notions of

frequentemente ignoram formas outras de conhecimento e de compreensão do próprio multilinguismo, intrinsecamente derivado da noção de “mono”, que a visão de língua enquanto objeto quantificável engendra (NDHLOVU e MAKALELA, 2021).

Após o encontro com esses primeiros textos, descobri que tal linha teórica era desenvolvida já há certo tempo, inclusive em publicações mais antigas¹¹¹, que já visavam a uma descolonização da categoria “língua”. A virada é clara, a lógica é outra. A partir desse olhar, mesmo a ideia de um "multilinguismo" na África, por exemplo, já tão estabelecida, é colocada em xeque, uma vez que, como apontam Makoni e Meinhof (2006), diversos são os casos em que aquilo que poderia ser percebido como “uma mesma língua” pelos falantes foi desmembrado em mais de um idioma por decisões político-coloniais, enquanto o oposto também ocorreu¹¹². Nesse viés, cabe pontuar que as provocações feitas por esses autores não inutilizam as compreensões atribuídas à “língua” por outros teóricos já debatidos neste capítulo, mas me levam a repensar conceitos excessivamente naturalizados e cristalizados no pensamento europeu/ocidental. O que chama a atenção, dessa maneira, não é tanto a natureza das provocações, mas o modo como elas me afetaram, o que me mostraram sobre mim.

Excitação e desespero compartilham entre si o tom da surpresa. Nas anotações no caderno de pesquisa, ao lado do título do texto de Severo (2016), encontro: “ignorar!!”¹¹³. O que minha surpresa frente a esses textos indica? Por que eu desejava ignorar aquele conhecimento? *O que olhar o outro nos lembra sobre nós?*¹¹⁴ Na minha surpresa, no êxtase em conhecer o que aparentemente muitos já conheciam há um tempo considerável, no meu falso descobrimento, estava, também, a vergonha. A (des)invenção da língua proposta pelos autores mencionados me pareceu brilhante e lançou um holofote a minhas cegas e condicionadas certezas colonialistas - elas estavam ali mesmo após seis meses de intenso contato com os professores parceiros e de inúmeras leituras sobre processos de (des)colonização; mesmo depois de caminhar de

language, multilingualism and their applications in social and educational policy arenas in most postcolonial societies, remain colonial”.

¹¹¹A exemplo: Makoni e Pennycook (2005) com o livro *Desinvesting and Reconstituting Languages*; e Makoni e Meinhof (2006) com o capítulo “Linguística Aplicada na África - desconstruindo a noção de ‘língua’”.

¹¹²Para o primeiro caso, os autores citam como exemplo o Kanre ou Tali da República Centro Africana; e para o segundo, o Tsonga. (MAKONI e MEINHONF, 2006, p.207)

¹¹³Anotação referente ao dia 20 de janeiro de 2022.

¹¹⁴Narrativa de pesquisa. 20 de janeiro de 2022. Acervo pessoal. - Escrita no dia em que tive contato com as leituras mencionadas.

Saussure a Kilomba para refletir a língua; mesmo que fosse eu. A vergonha de se perceber ignorante, a prepotência de ter pensado não o ser.

Angola voltou agora que sou professora, mestranda [...] Agora que sei discutir educação decolonial, língua, docência. (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)

De olhos entreabertos, releio agora minha primeira narrativa de pesquisa e me vejo performar uma superficial e desejada, porém não experienciada, descolonização. Reduzida a um olhar condicionado, já me auto intitulava (“*agora que sei*”) capaz de “*discutir educação decolonial, língua, docência*”. Com base em que? Sem perceber o então condicionamento do meu olhar, sete meses depois dessa narrativa, minha surpresa. Em comum, os momentos relatados nas narrativas anteriores possibilitam o flagra do ato mais ingênuo (ignorante, se formos duros) e por isso mais envergonhante: acreditar, por um instante, que eu já havia conseguido (ou mesmo que seria possível) me despir de todas essas certezas coloniais, que estava natural e totalmente vinculada a outras possibilidades epistêmicas, conscientemente desarticulada de um “interdiscurso colonial” (GRIGOLETTO, 1998). Irredutível e alheio à minha pretensa descolonização, tentando ser ignorado por mim, estava ali a desconcertante visão espelhada. No mito em que eu sou Perseu e Medusa, encarar a suposta górgona colonial no espelho - tão frequentemente associada por mim à “*história de meus avós*” - seria, ao fim e ao cabo, encarar-me. Levitar, levitar, levitar (buscando as tais outras óticas) apenas para me perceber ainda colonizada e colonial. A língua, uma invenção colonial cultuada por mim. Minha surpresa, um disfarce para minha vergonha.

Ngola, Angola

E que usava palavras diferentes. Palavras que Sethe entendia, mas que não conseguia mais nem lembrar, nem repetir. [...] O que Nan lhe contou ela esqueceu, junto com a língua em que foi contado. A mesma língua que sua mãe falava e que nunca relembriaria. Mas a mensagem - essa estava ali e sempre estivera.

- Toni Morrison, *Amada*.¹¹⁵

18 de julho de 2022. Estou no avião. Nunca havia atravessado o Atlântico Sul.

¹¹⁵MORRISON, T. *Amada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.72. [Original de 1988].

Quantas línguas morreram no Atlântico? As águas de um oceano que sussurra línguas abandonadas, maltratadas, afogadas. No avião já ouço as marcas do português dos professores, que não é o português da minha avó. Não há nada até aqui em Kimbundo, Kikongo ou o que quer que seja. A princípio, viajar de TAAG¹¹⁶ parece ser viajar rumo a um país monolíngue como o meu parece ser. Anseio pelas brechas em que se farão presentes os sons que ainda não reconheço. (Narrativa de pesquisa, 18 de julho de 2022. Acervo pessoal.)

Chegamos em Angola. Dia seguinte. Dia depois.

Vejo Luanda e meus estereótipos se confirmam e se destroçam ao mesmo tempo e aos montes, se desfazem no ar logo após se reerguerem como rochas. Minha cabeça dói. Não vejo Kimbundo, Ibinda ou Cokwe. Cadê? (Narrativa de pesquisa, 20 de julho de 2022. Acervo pessoal.)

Cheguei em Angola com minha avó no cacimbo do ano passado. Quarenta e sete anos depois, ela pisou em Angola de novo. Agora sim, um retorno. Muito do que ocorreu ali, naquela viagem, enquanto ela voltava e eu ia, ficará guardado para outras histórias. Aqui, quero focar em um desejo muito específico, que afetou boa parte do meu tempo em Luanda: meu desejo pela língua do outro. Cheguei em Angola e desejava avidamente o seu plurilinguismo. Há tempos ouvia falar sobre ele, pensava sobre ele, lia e escutava uma ou outra palavra em uma de suas tantas línguas. Queria ouvir a língua dos alunos dos de Clara e de Eduardo, a língua que buscamos fazer soar em sua sala de aula¹¹⁷. Desejava a língua do outro e só a imaginava em fonemas e estruturas Bantu, nas nasalizações que um dos professores tanto tentou me ensinar e eu jamais consegui reproduzir.

Contudo, dizer que cheguei em Angola é muito genérico: cheguei em Luanda, capital e maior cidade do país. Urbana, caótica, extasiante e desesperadora. “*Luanda é linda, tensa e potente*”, escrevi na Narrativa do dia 21 de julho¹¹⁸. E por onde quer que eu procurasse, na baixa ou na marginal, por mais que quisesse, abrisse os ouvidos, apurasse a percepção e o olhar, em Luanda eu só encontrava o Português. Fizemos amizades rapidamente - com os vizinhos do prédio em que moramos por uma semana, os motoristas de táxi, as zungueiras¹¹⁹ da nossa rua, o guia turístico de um passeio no

¹¹⁶Linhas Aéreas de Angola.

¹¹⁷Detalhes da parceria serão aprofundados no Capítulo 3.

¹¹⁸Narrativa de pesquisa. 21 de julho de 2022. Acervo pessoal.

¹¹⁹Termo angolano para vendedoras ambulantes. Tradicionalmente mulheres, vendem todo o tipo de produto agrícola ou industrial, sempre levados em bacias em cima da cabeça.

Kissama¹²⁰ - e eu sempre desejava perguntá-los sobre suas línguas. Quais, além do Português?

Algo me impedia, porém. Temia invadi-los. Adentrar seus segredos, violar sua intimidade. À luz do de Coracini (2003, p.148), que define a língua materna como aquela que suporta “o peso da história do sujeito”, esse medo de violar a intimidade do outro parece revelar algo além do que o suposto desejo “pela língua do outro”. Isso porque, sob tal perspectiva, o que se dava era um desejo pelo próprio outro, “desse outro que nos constitui” (CORACINI, 2003, p.149). Indiferente às minhas contenções e sem a elaboração das reflexões que construo aqui, em Luanda minha sede persistia. O aparente monolinguismo da cidade (do outro) me inquietava.

Linguistas frequentemente discordam entre si. Como já mostrado, estão longe de ser um grupo coeso. Adotam para si e para seus objetos de interesse perspectivas muito distintas de língua. Apesar disso, arrisco dizer que, independente do olhar, todos concordariam que Angola é, inquestionavelmente, um país plurilíngue - constituído majoritariamente por línguas de matriz Bantu, da família Nígero-Congolesa, e pelo Português, da família Indoeuropeia. Em um olhar quantitativo, herdado do tempo colonial, as línguas Bantu de Angola se sobrepõem, avassaladoras, ao Português, considerado língua oficial: registros atuais contabilizam quase cem idiomas e variantes dessa matriz no país (GOMES, 2014), institucionalizadas como “Línguas Nacionais”¹²¹ (ANGOLA, 2010). Ainda assim, *cadê?*

De acordo com a visão descolonizada de Finex Ndhlovu e Leketi Makalela, estudiosos do multilinguismo¹²² em uma ótica africana, as realidades multilíngues da África devem ser compreendidas enquanto “práticas sociais relacionais que não são sempre passíveis a processos e procedimentos de enumeração”¹²³ (NDHOLUVU e MAKALELA, 2021, p.2). Sob esse viés, o plurilinguismo angolano também se

¹²⁰ Parque Nacional do Kissama. Reserva natural próxima a Luanda, onde se pode fazer safáris e observar a fauna e a flora local.

¹²¹ Para maior aprofundamento em torno da terminologia “línguas nacionais” e seus efeitos discursivos, sociais e políticos, ver Andrade (2022), em seu artigo “Uma análise discursiva do Estatuto das Línguas Nacionais em Angola”.

¹²² Aqui traduzido a partir do título do livro dos autores - *Decolonising multilingualism in Africa* (2021). No entanto, quando não em referência ao seu pensamento, opto pelo termo em português “plurilinguismo”, uma vez que, como explicitado por Menezes (2013), o “multilinguismo” tende a se associar majoritariamente a uma perspectiva educacional das línguas. Já o “plurilinguismo”, na visão do Quadro Comum Europeu (2001), assume a “competência plurilíngue” em uma perspectiva cultural e relacional.

¹²³ Tradução própria. “[...] view languages more as quantifiable objects” “[...] as relational social practices that are not always amenable to processes and procedures of enumeration”. (NDHLOVU e MAKALELA, 2021, p.2)

confirma: basta olhar para as salas de aula dos professores parceiros, povoadas pelas línguas de Cabinda¹²⁴. Em sua dissertação, Gomes (2014) confirma simultaneamente o aspecto quantitativo e relacional da complexa realidade linguística angolana, que se amplia para além das ditas “Línguas Nacionais” e do Português:

Na verdade, em todas as províncias e regiões de Angola, vamos encontrar falantes de todas as variantes linguísticas do país e, além disso, se acham em Angola povos de diferentes origens e línguas. Por isso, responder a pergunta: “Que língua é falada em Angola ou, mais especificamente, em Cabinda?”, por exemplo, pode parecer, à primeira vista, fácil, mas torna-se complexo quando se pensa na questão das migrações, na presença de milhares de cidadãos saídos de outros países que, seja de uma forma temporária ou definitiva, partilham o mesmo território com os nativos. (GOMES, 2014, p.35)

Mesmo que o pesquisador tenha persistido em se ater à mitológica tentativa de se aproximar da “questão da diversidade” como uma “questão de quantidade”¹²⁵ (NDHLOVU e MAKALELA, 2021, p. 10)¹²⁶, nota-se, a partir de sua fala, o quão complexas são “as práticas sociais relacionais” (p.2) que constituem o plurilinguismo angolano. Foi o desencontro entre parte dessas práticas sociais e as práticas educacionais que eu e os professores tentamos trabalhar nos planos de aula que desenvolvemos ao longo da parceria. No contexto de alunos que falam primordialmente Línguas Nacionais, buscamos elaborar aulas de Português que não perpetuassem um mito e uma imposição monolíngue ou ignorassem a existência linguística daqueles alunos - inseridos em um contexto em que o Português é a língua de ensino, mas o Ibinda a língua das relações sociais e familiares, a língua-mãe.

Ainda assim, em Luanda, *cadê?* Ainda que não o Ibinda, o Kimbundo, mais típico da província de Luanda como contam os mapas linguísticos do país¹²⁷, *cadê?* Na capital, essa complexidade, atestada também por outros autores (PONSO, 2009; OLIVEIRA, 2016; BERNARDO, 2018), é mascarada pelo impulso desenvolvimentista de uma cidade que parece desejar esconder a pluralidade de suas raízes embaixo do

¹²⁴De acordo com Gomes (2014, p.73), ao explicitar o cenário linguístico de Cabinda: “A língua fiote/ibinda é um conjunto de sete variantes linguísticas, nomeadamente, iwoyo, kikuakongo, icotche, kilingi, kivili, kiyombe e kissundi. As sete variantes têm um tronco comum que é a língua fiote/ibinda, que são distintas manifestações da materialidade (a fala) desta língua. Existe uma compreensão mútua entre os falantes das sete variantes. O homem do norte, que fala kiyombe, entende o falar do homem do sul da província.”

¹²⁵Tradução própria. “[...] question of diversity” e “[...] quantity question”. (NDHLOVU e MAKALELA, 2021, p.10)

¹²⁶Para os autores, a percepção quantitativa da diversidade é um “mito”. (NDHLOVU e MAKALELA, 2021, p.10)

¹²⁷Ver anexo A.

concreto de seus novos prédios. De novo, o silêncio em meu encalço. Agora, o silêncio do outro que não dizia o que eu esperava que ele dissesse, ou melhor, que não dizia na língua em que eu esperava ouvir seus dizeres. Por que carregar essas expectativas? Por que esse desejo pela língua do outro, pelo outro? Por que insistir na língua dele que não se parece com a minha? Apenas quando encontrei os professores em Luanda, senti que podia, finalmente, dar vazão às minhas inquietações, à maneira como a ausência (tão presente) das Línguas Nacionais me afetava. Foram eles, afinal, que me trouxeram pela primeira vez a existência desses tantos outros que passei a desejar:

Compartilho com eles minha frustração em não ouvir Línguas Africanas de Angola nos meus dias até aqui. Não ouço Kimbundo, Cokwe, Umbundo, Ibinda... Imaginei de outra forma, um cenário multilíngue mais vivo, menos silenciado. Eles me dizem que o pretense monolinguismo de Luanda é justamente isso: de Luanda. Falam sobre a vergonha que as pessoas sentem em saber uma Língua Nacional, sobre os esquecimentos que tais línguas enfrentam – os jovens das capitais já não falam essas línguas, professora, principalmente os de Luanda. São línguas de avós ou de pobres, camponeses. Ninguém quer ser percebido como pobre, camponês. (Narrativa de pesquisa. 22 de julho de 2022. Acervo pessoal)

O cenário narrado pelos professores foi, aos poucos e com os dias, confirmado pelo breve contato com algumas pessoas em Luanda que, descobrindo as razões que me traziam ali (pelo menos aquelas que eu poderia partilhar nos dez minutos de um corrida de táxi), contavam-me sua história com as Línguas Nacionais. Sempre assim: “*línguas de avós*” ou de pais, de quando eram “*pobres*” ou da época em que ainda eram “*camponeses*”. Por oposição discursiva, jamais poderiam ser as línguas de quem era jovem, bem de vida, e da capital - de quem eles eram ou queriam ser.

Penso nos alunos dos professores, já tão ameaçados pela evasão escolar causada pelo silêncio imposto às Línguas Nacionais nas camadas urbanas e elitizadas da população (PONSO, 2009; GOMES, 2014; OLIVEIRA, 2016), e temo a possibilidade de eles se tornarem esses adultos que abandonam os dizeres de sua língua-mãe - e, com ela, o peso de suas histórias (CORACINI, 2003). Instantaneamente, lembro-me de Sethe, personagem da brilhante Toni Morrison em sua obra prima, *Amada* (1988/2018). Escrava fugida nos Estados Unidos, em meio à Guerra de Sessão, Sethe tem lembranças também fugitivas da língua de sua mãe, sua língua mátria. Ficou no oceano, deixada pelo navio em que nasceu. Em memórias inconclusas, a personagem rememora a amiga de sua mãe que, como ela, “usava palavras diferentes [...] que Sethe entendia, mas que não conseguia mais nem lembrar, nem repetir” (MORRISON, 1998/2018, p.72).

Entristeço-me. “*Frustração*”. Desejava uma Angola que não fosse sempre em Português, que me fosse, também, talvez, Ngola¹²⁸.

Desejo e frustração

O processo de negação e abafamento das Línguas Nacionais, vivido por grande parte dos luandenses na contemporaneidade, é histórico, remontando à implementação do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique - mais conhecido como Estatuto do Indigenato - no Ultramar português, em 20 de maio de 1954, quando minha avó estava prestes a completar dois anos. O decreto-lei visava instituir critérios para diferenciar angolanos “assimilados” dos angolanos “indígenas”, tornando aparentemente possível que alguns alcançassem a primeira categoria, isto é, tornassem-se cidadãos intermediários:

Art. 56. Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos;
- b) Falar correctamente a língua portuguesa;
- c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor.

Enumerada logo após a idade, a língua, ou “(b) falar correctamente a língua portuguesa”, foi institucionalizada como critério para a possível cidadania dos até então “indígenas”. De nada adianta “exercer a profissão [...] de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio”, se a língua não é falada “correctamente”. Vejo Bagno (2011), Rajagopalan (2003) e Kilomba (2019) contorcerem-se. Claramente racista - uma vez que, como pontua Çá (2011), o Estatuto ordenava critérios para que angolanos negros pudessem ascender à “civilização” quando brancos (portugueses) analfabetos já nasciam com esse direito - a aplicação da lei deixou transparente os modos como a língua adquire sua “dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações

¹²⁸Em *Jinga de Angola - a rainha guerreira da África* (2019), Linda Heywood explica que “Ngola” (termo em Kimbundo) era o título atribuído aos reis do reino do Ndongo (1300-1657), situado no que hoje corresponde à região noroeste de Angola. O nome moderno do país deriva deste termo.

de poder” (KILOMBA, 2019), tornando-se um evidente “instrumento colonizatório” (SEVERO, 2016, p.17) no país.

Em meio a esse nítido processo de “racialização das línguas”¹²⁹ (SEVERO, 2016, p.17), o termo “pretoguês” foi popularizado para designar, no período, aqueles que se impeliam a aprender o Português, mas traziam em sua fala marcas de suas línguas maternas, majoritariamente de matriz Bantu, que não condiziam com um padrão eurocêntrico de proficiência linguística. Revolta ao sujeito, que em ilusória consciência buscava se livrar dela, a língua-mãe resiste porque é através dela que se constitui o inconsciente, o Outro que habita necessária e involuntariamente esse sujeito (CORACINI, 2003) e que não se esvai a seu bel prazer ou por seu profundo desespero. Assim, uma vez que a língua materna carrega significações repletas de “carga afetiva” (REVUZ, 1998, p.223), tentar afastar-se dela é, primordialmente, tentar afastar-se de si - impossível.

Apesar disso - da resistência da língua materna que escoo pelas brechas, marca seu território nas entrelinhas, nos escapes do vocabulário, na dança das vogais¹³⁰, na dificuldade de se apreender o mundo pela significação do outro (REVUZ, 1998) - o sujeito, que só tinha na assimilação a possibilidade de cidadania mínima, revida. Às vezes, parece ganhar. No entanto, apenas parece porque a vitória, neste caso, é paradoxal, uma vez que é acompanhada de uma “ruptura ou perda” que é “mais violenta” justamente porque “é acompanhada de uma ruptura real” (REVUZ, 1998, p.227).

Isso porque, sob essa perspectiva psicanalítica de língua, “*aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*”¹³¹ (REVUZ, 1998, p.227). Logo, na dinâmica colonial de assimilação, em que “tornar-se um outro” parte de uma imposição social externa aos desejos do sujeito, a violência da ruptura com a língua materna tende a transpor a “tensão dolorosa” (p. 226) das relações coloniais aos processos de significação desse sujeito. Tal fenômeno pode ser exemplificado pelo estudo de Oliveira (2016), que, ao aprofundar no autocerceamento dos angolanos que visavam à

¹²⁹De acordo com Severo (2016), a racialização das línguas em contexto colonial ocorre de maneira análoga ao processo de racialização das identidades locais, isto é, sendo agrupadas e definidas tendo a raça como critério preponderante.

¹³⁰Apesar de não ser foco deste trabalho, indica-se a leitura de Amélia Mingas (1987), grande linguista angolana, para que se conheça exemplos de interferências das línguas nacionais no Português falado em Angola. Neste trabalho, Mingas (2000) concentra-se na interferência do Kimbundo no Português falado em Luanda, destacando a lexicalização de vocabulários do Kimbundo no Português e alterações na pronúncia de vogais nasalizadas.

¹³¹Grifo da autora.

assimilação, revela como muitos deles, a fim de evitar a ridicularização destinada àqueles que utilizavam o dito “pretuguês”, “não só evitavam, como proibiam seus filhos de usar a língua materna” (OLIVEIRA., 2016, p.55). Para que não seja o outro a me impor o silêncio, imponho-o eu a mim. Como consequência da aplicação do Estatuto do Indigenato, a esses filhos, como aos pais, parecia restar a tensão dolorosa da mímica colonial (BHABHA, 1997, p.130), isto é, “o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente”.

Isso, pois os poucos que conseguiam alçar à categoria de assimilado, falando aquele que era considerado o “bom português”, permaneciam no lugar do “não exatamente”, visto que, ainda que assimilassem todos os produtos e costumes culturais portugueses, recusassem a língua materna, tinham na pele a publicização de sua diferença. Coracini (2003, p.150) associa a recusa da língua materna a uma “fuga inexorável dos recalamentos e da exclusão à qual [o sujeito] se viu condenado e dos quais desejaria escapar, na esperança ilusória da liberdade e da realização plena de seus mais profundos desejos”. Em outras palavras, observa-se uma vã tentativa de escapar da categoria de “indigenato”, como se estar fora dela fosse estar fora de todos os outros mecanismos de subjetivação discriminatória aos quais estavam sujeitos os negros da Angola colonial.

Nesse contexto, também aqueles que tinham seu falar taxado de “pretuguês” eram presos na estigmatização, permaneciam sendo o ser do “não exatamente” - você fala Português, mas não exatamente. Na lógica colonial, o outro/Outro é como eu, porém não tanto que possa ser como sou. Ele tenta se recusar para ser minha exata cópia, mas segue sendo uma mímica. Sessenta e um anos após o fim do Estatuto do Indigenato (1954-1961), está lá, em Luanda, o silêncio que grita em meus ouvidos. O silêncio sempre em meu encaixo. Esse silêncio não é como aquele que reflexiono no primeiro capítulo. Não é um silêncio autoetnográfico, mesmo que seja também um silêncio discursivo. Não é meu, mas me é mostrado.

Estar em Luanda e não ouvir as Línguas Nacionais sendo utilizadas no meio social foi, de certa maneira, estar em contato com o que Orlandi (2007, p.18) chama de “política do silêncio. Isto é, o *silenciamento*¹³²”. Para a autora, “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos

¹³² Grifo da autora.

possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (p.48). Nesse sentido, de maneira mais literal, entende-se que no cenário histórico-discursivo de Angola, em especial de Luanda - para onde foram muitos dos assimilados pós-independência (OLIVEIRA, 2016) - o dizer dado principalmente em Português apaga outros sentidos possíveis, nesse caso do dizer em Kimbundo ou Umbundo, por exemplo. A lei, que, mesmo enquanto vigorava, não determinava explicitamente a necessidade de se silenciar as línguas maternas, traz esse comportamento como consequência, em seu não-dito, imbuído em sua política de silenciamento. Ainda hoje, quando já não vigora há mais de sessenta anos, percebe-se em grande parte do meio social sua perpetuação. A língua como imposição, poder, violência.

O silêncio em Luanda me frustra. Retomo: por que carregar essas expectativas? Por que esse desejo pela língua do outro? Por que insistir na língua dele que não se parece com a minha? *“Imaginei de outra forma, um cenário multilíngue mais vivo, menos silenciado”*. Frente à realidade de Sethe - em que tantos lembram, mas já não entendem sua língua-mãe - é evidente que uma parte de mim se comove. Quando Angola voltou em mim, ela voltou vinculada a questões que hoje fazem parte de minha própria (e talvez única) profissão de fê¹³³ (LARROSA, 2019) - a educação e a língua. Carrego por elas um amor no sentido que Larrosa (2019, p. 110) propõe: “amar algo relacionado ao ofício é, então, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela”.

A meu ver, ao se tratar da língua, após tantas referências do que ela pode ser, comprometer-se com ela é comprometer-se com o ser do outro - em referência a Fanon¹³⁴, é comprometer-se com o mundo e a cultura que a língua do outro assume; com a possibilidade dele “sonhar em sua própria língua”, como me disse uma vez um dos professores parceiros sobre seus alunos. Cheguei em Luanda esperando viver esses mundos e sonhos outros que as línguas de Angola podem assumir. Parte da *“frustração”*, que não deixa de ser uma espécie de dor, está em percebê-los ali, silenciados, fugidios, esquecidos. Sentir-me impotente em todo meu amor platônico.

Entretanto, preciso ser sincera, encarar, mais uma vez, o espelho como Perseu. Há mais nessa *“frustração”*, na imaginação *“de outra forma”* do que as partes

¹³³ Larrosa (2019, p.110) traz as palavras de Jaques Derrida para elaborar seu entendimento da “profissão de fê”: “Fazer profissão de’ é declarar em voz alta o que se é, em que se acredita, o que se quer ser, pedindo ao outro que acredite nessa declaração sob palavra [...]. O discurso da profissão é sempre, de um modo ou de outro, uma livre profissão de fê; manifesta o puro conhecimento técnico-científico [...] com o compromisso da responsabilidade.” (DERRIDA, 2001 citado por LARROSA, 2019, p.110).

¹³⁴ Fanon (1952/2020, p.31) escreve que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”.

louváveis e idealistas. Há, nua e crua, a minha própria mímica colonial (BHABHA, 1997). O desejo instigante pela língua do outro, carrega, sim, aquilo de mim que sempre se interessou por e se comprometeu com a forma do outro de se dizer no mundo - seja ela qual fosse. Nessa situação, porém, parece trazer também (e de novo) a estereotipação desse outro, o que o posiciona quase fixamente (BHABHA, 1997): em Angola, todos precisam falar, falarão, línguas Bantu. Ao desejá-lo posicionado em sua diferença, em sua língua que não compreendo, repercuto o “mesmo mas não exatamente” que Bhabha (1997, p. 130) alerta sobre a lógica ambivalente do discurso colonial. Ao não ter meu desejo atendido, como uma criança, sinto a frustração.

Desejo-o, imagino-o, suficientemente diferente de mim, insensível e até frustrada pela parte do outro que me é semelhante. Ao mesmo tempo em que pareço querer defender suas possibilidades de sonho em língua materna, pareço também exotizá-lo a partir dessa mesma língua - essa invenção -, idealizando-o de acordo com o meu desejo por aquilo dele que me é outro, “estrangeiro”, “estranho”, a fim de conquistar aquilo dele que me constitui mas me é “interditado” (CORACINI, 2003, p.149) Frente ao seu silenciamento, a dor da minha própria escuta. Dolorosa ambivalência. Curiosa pelo diferente, pela alteridade, chego em território estrangeiro e vejo mais de mim do que sou capaz de apreender - posso até desejar, defender, assumir, comprometer-me com Ngola; o que corre em mim, porém, é Angola.

Vejo Luanda e meus estereótipos se confirmam e se destroçam ao mesmo tempo e aos montes, se desfazem no ar logo após se reerguerem como rochas. Minha cabeça dói. (Narrativa de pesquisa. 18 de julho de 2022. Acervo pessoal.)

Na margem da fratura, a presença

Pinacoteca de São Paulo, 26 de março de 2022. Naquele dia, em que completava 25 anos, a Pinacoteca inaugurava a exposição de Adriana Varejão¹³⁵, uma das artistas que mais admiro. Não fui para São Paulo sabendo disso - a vida e seu acaso absurdo. Na exposição, obras que nunca tinha visto. Sempre gostei de Adriana pela beleza de seus azulejos azuis e brancos¹³⁶ - irremediável, o sangue português corre em parte de minhas veias. Seus azulejos, contudo, frequentemente revestem a carne, o corpo que sangra. A

¹³⁵ Artista plástica brasileira.

¹³⁶ Característica típica da arquitetura portuguesa.

arte emassada, azulejada, construída em fachadas de beleza, esconde a corpórea (vívida, mortífera, desigual) história humana, sem, entretanto, conseguir contê-la.

Figura 1 - “Azulejaria com incisura horizontal”



Fonte: VAREJÃO, A. *Azulejaria com incisura horizontal*. 1999. óleo sobre tela e poliuretano em suporte de madeira e alumínio, 160 x 220 x 50.

Como visto em “Azulejaria com incisura horizontal” (1999) (Figura 1), na arte de Adriana, a carne do corpo, uma “força vinda de baixo” (VAREJÃO, 2022), racha a superfície azulejada e dá a ela outra brutal beleza, outro significado - incontestável, o sangue brasileiro corre em parte de minhas veias. Ali, na Pinacoteca, azulejos e mais - telas, pratos, mapas. Imersa, parei em frente ao “Mapa de Lopo Homem” (1992) (Figura 2).

Figura 2 - “Mapa de Lopo Homem”



Fonte: VAREJÃO, A. *Mapa de Lopo Homem*. 1992. óleo sobre madeira e linha de sutura, 110 x 140 x 10.

Parodiando o “Mapa de Lopo Homem”¹³⁷ original, a obra fere a origem da colonização portuguesa e sangra. Permeada por meus afetos, rumo ao fim da parceria com Clara e Eduardo, eu via materializado na obra de Adriana aquilo que, naquele tempo, desejava ver em minha pesquisa: uma história de fraturas. Estava ali a única história que queria contar, uma que falasse sobre “línguas rompidas” (KILOMBA, 2019, p. 29) e sujeitos fraturados pela colonização - tão ressonantes em meu discurso (SERRANI, 1991). Segundo Silvana Infante Serrani (1991, p.106), em sua tese de doutorado, a ressonância discursiva pode ser entendida como um processo de repetição parafrástica de determinadas materialidades linguísticas no discurso, sendo observada tanto “em torno de unidades específicas” quanto “em torno de modos de dizer”.

Interessa-me, a partir de minhas narrativas, a primeira - “unidades específicas” - que será associada “ao funcionamento parafrástico de unidades tais como itens lexicais” (SERRANI, 1991, p.106-107). Isso porque a palavra “fratura” e outros itens lexicais semanticamente semelhantes, como “feridas” e “cicatrizes”, aparecem recorrentemente em meus escritos, significando em sua ressonância mais do que em seu sentido solitário:

¹³⁷ A versão original à qual a paródia de Varejão se refere é o mapa *Mundus Novus* (1519) feito pelo cartógrafo Lopo Homem a pedido da monarquia portuguesa. O mapa representa o planisfério cercado por quatro ventos, representados por anjos dourados. Nele, a América é ligada à Ásia por um continente imaginário (“mundus novus”) a fim de simbolizar o poder do império português e de suas navegações/colonização.

*A colonização, do ponto de vista de quem for, causa dor porque **fratura**. **Fratura** histórias, vidas, dizeres.* (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal)

*Sem, de forma nenhuma e no entanto, apagar as **cicatrices** e **feridas** históricas que ainda nos ardem, nos posicionam. [...] Como educar hoje para que se encare essas identidades, **fraturas**, existências (de)coloniais?* (Narrativa de pesquisa. 29 de julho de 2021. Acervo pessoal).

*Muito já se disse sobre os processos e **fraturas** coloniais histórica, econômica, geográfica e até linguisticamente. Muito já se pesquisou, dados estatísticos já foram produzidos e teorias sociais foram desenvolvidas. Como eu posso contribuir?* (Narrativa de pesquisa. 19 de agosto de 2021. Acervo pessoal.)

*Nosso pequeno grupo turístico desafia fronteiras traçadas entre **fraturas** por livros de história ou de política: cabe, ali, todo um pós-colonialismo português com suas nuances, envergaduras, ambigüidades. [...] Minha avó retoma mais e mais histórias. Seguimos nos nossos diálogos sobre colonização e memória. Vejo suas **fraturas**.* (Narrativa de pesquisa. 22 de julho de 2022. Acervo pessoal.)

O eco dos termos me alerta. Em uma vigilante tentativa de não reproduzir discursos coloniais durante a parceria, ressoei as fraturas: tudo o que foi rompido pela colonização chamava meu olhar, ganhava destaque em meus dizeres. Pretendia, assim, representar o diametral oposto de minha herança e de minha posição institucional¹³⁸ - eu, anticolonial. Na repetição, a tentativa da autoafirmação. Essa construção discursiva, porém, não era só a única história que eu percebia possível naquele tempo, ela era também uma “história única” (ADICHIE, 2019).

Tal conceito é explorado por Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, que diz que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (ADICHIE, 2019, p.26). Eu via a fratura, todavia falhava, embriagada por minhas frustrações, em perceber o que emergia não por debaixo dela, mas em suas margens. Na vigilância de meus discursos, acabei por reproduzir, mesmo que na contramão, justamente aquilo que buscava evitar - o fixo olhar colonial. Ao tentar incessantemente me auto afirmar fora da lógica que me constituía, simplificava o outro sob a expectativa do meu desejo e reproduzia essa mesma lógica.

Cheguei em Luanda quatro meses após estar em frente ao mapa de Varejão, ainda na busca pelo incompleto, ressoando a fratura pela qual sangra a carne sob o azulejo. “As línguas rompidas, idiomas impostos e discursos impedidos” de Kilomba (2019, p.29). De certa forma, o silenciamento (ORLANDI, 2007) das Línguas Africanas

¹³⁸ A tradicional posição colonizadora da universidade (MATEUS, 2009) será aprofundada no Capítulo 3.

de Angola¹³⁹ que eu ouvia todos os dias era uma visão incompleta, embebida de estereótipos, sobre a vida linguística que me rodeava. O cenário era fotografado por minha percepção enviesada que já queria ver algo, já (de novo) sentia saber de algo e, por isso, buscava no mundo aquilo que a confirmaria. O aspecto complexo e relacional, característicos de comunidades plurilíngues (NDHLOVU e MAKALELA, 2021), escapava-me porque eu insistia em focalizar exclusivamente as “histórias negativas”, da fratura e da falta, o que simplificava (ADICHIE, 2019, p.26) minha sensibilidade, restringia meu olhar pro outro e, conseqüentemente, para mim. Não percebia, em um primeiro momento, muito do que ali me afetava porque não tinha olhos para vê-lo.

Sinto necessidade de um *disclaimer*, o que, por si mesma, já pode significar muito. Para atendê-la, preciso interromper o fluxo da escrita, para ressaltar que, com essas reflexões, não pretendo desconsiderar as fraturas, a carne que sangra por baixo dos azulejos da colonização. Incontestáveis, elas estão ali - não à toa tantos escritores, artistas e teóricos trazem a semântica da fratura para refletir sobre o colonialismo¹⁴⁰. Todo processo colonial deixa dor por onde passa, rompe, abandona feridas entreabertas no corpo do povo, no espaço, nas relações, nos sujeitos, na língua. Penso que, dadas as inegáveis relações de poder, todos - colonos e colonizados -, enquanto sujeitos, fraturaram-se (em medidas, formas e tempos distintos) sob o peso esmagador das fixações históricas. O que busco reconhecer é que nem tudo se rompe, ou, naquilo que de fato se rompeu, nas bordas fronteiriças das fraturas, novas presenças (BIESTA, 2017) são constituídas. Elas, por sua vez, precisam, também, ser percebidas. Isso que digo hoje, isto é, a compreensão de que há (novas) presenças em meio às fraturas, foi lentamente percebido. Em retrospecto, contudo, é fácil reparar como tal compreensão sempre esteve ali, em minha frente, esperando ser agarrada.

O sotaque do professor Bindumuka é reconfortante aos meus ouvidos [...].
(Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)

No avião já ouço as marcas do português dos professores que não é o português da minha avó. (Narrativa de pesquisa. 18 de julho de 2022. Acervo pessoal.)

Conversamos [eu e os professores] sobre o Português Brasileiro e o Angolano. Comento algumas das palavras que adquiri até aqui, os sons de um e de outro. (Narrativa de pesquisa. 22 de julho de 2022. Acervo pessoal.)

¹³⁹ Outra terminologia atribuída às Línguas Nacionais de Angola.

¹⁴⁰ A recorrência do termo pode ser vista tanto em textos acadêmicos (KILOMBA, 2019; MIGNOLO e WALSH, 2018; RIBEIRO, 2016; BLANCHARD *et al.*, 2005) que refletem sobre o processo colonial a partir do lugar da pós-colonialidade.

Cacimbo, zungueira, múcua, bué. Candongueiro, musseque, imbondeiro, gindungo.¹⁴¹ Em Angola, palavras e sons outros daquela que supostamente era, também, minha língua. O Português dos professores, o Português de lá, não é o Português dos meus tios avós e primos portugueses, tampouco é o meu, brasileiro. Encontra-me, de certa forma, mais do que o Kimbundo ou o Ibinda, porque na língua deles vejo traços da minha - compartilhamos significados e significantes. Contudo, muitos dos que ela traz eu não carrego em minha língua materna, brasileira. É o Português de lá, daquela terra. Mais semelhante a mim, ainda assim diferente. Hoje, em Luanda, soterrando os dizeres silenciados da língua-mãe, não está mais a língua única do colonizador. Entregá-la, ainda hoje, ao exclusivo domínio europeu seria uma covardia. Não. O que há ali, afetando-me também constantemente, é a presença na linha fronteira da fratura, uma das possibilidades de reinvenção da dor, “a margem como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p.68), o Português Angolano - lugar em que mais facilmente reconheço o outro em mim.

Compreendida como uma língua “com diversos centros de interação, geograficamente contíguos ou não, cada qual estipulando uma variedade nacional como norma própria” (PONSO, 2009, p.148), a Língua Portuguesa ganha em Angola seus próprios traços. Não é, na contemporaneidade, reduzida a uma mimetização da língua colonizadora, mas inscrita em uma ambivalência social e discursiva outra. No país, muito além do peso da colonização, ela carrega, ambivalentemente, a força da vitória da Luta de Libertação¹⁴². É a língua da independência, a língua da liberdade. Apoderada na dor e transformada, pertence hoje, sim, aos angolanos. É como colocam as palavras de Mariani (2007b, p.156), no tempo presente, o Português Angolano “ganha um outro contorno: à imagem de língua do colonizador agrega-se a imagem de língua pela independência. Ou seja: dois sentidos para a língua portuguesa entram em circulação”.

¹⁴¹Todas palavras comuns ao Português Angolano: cacimbo - estação seca do ano; zungueira - vendedoras ambulantes de produtos agrícolas ou industrializados, comumente transportados em bacias acima da cabeça; múcua - fruta do imbondeiro; bué - muito, demais; candongueiro - transporte popular da região de Luanda; musseque - conjuntos habitacionais de alta vulnerabilidade social, como as favelas; imbondeiro - baobá (árvore); gindungo - pimenta.

¹⁴²De acordo com Ponso (2009, p.151): “[...] historicamente, nos países africanos colonizados por Portugal, o português foi a língua de subjugação cultural de dezenas de línguas faladas pelos povos nativos. Porém, a partir dos movimentos de libertação das colônias e da consequente formação de países independentes, a situação do português na África teria se tornado paradoxal, uma vez que a língua teria passado a ser uma opção política de luta pela sobrevivência de países independentes, de comunicação com o exterior, de confronto com as línguas dos países limítrofes, de unificação política (Canêdo, 1986; Firmino, 2002; Mateus, 2008)”.

Um desses sentidos discursivo-sociais eu apreendia com facilidade, já que explicava minha “*frustração*” frente ao desejo não cumprido por um outro que me fosse não só diferente, como exótico - é a língua que silencia. O outro sentido, entretanto, aquele que me revela traços em que o território do outro se esbarra próximo ao meu e o afeta, só foi percebido a partir da experiência autoetnográfica (ver Capítulo 1) que se concretiza nessa escrita. Na tensão entre azulejos e carne, a língua colonizadora e a língua dos colonizados, a opressão criou a resistência e o Português Angolano hoje revela em sua ortografia, fonologia e léxico a presença resistente das Línguas Nacionais que não se vê no calcificado Português europeu. Uma história outra, concomitante, ambivalente. Cacimbo, zungueira, múcua, bué. Candongueiro, musseque, imbondeiro, gindungo. No outro, a diferença e a semelhança de mim - ele é tão complexo e plural quanto eu posso ser.

Pensamento levitado - parte II: a língua casa

Enquanto viajava com minha avó por Angola, lembranças me sequestravam. Em meio à toda aquela complexidade, no embate da língua que é silenciada e da língua que é liberdade, observei a felicidade de minha avó em reconhecer nomes que até então ela não tinha a chance de dividir com ninguém de seu convívio. Desde “*bué*” na vitrine de uma loja a poder comer e dizer “*gindungo*”, estava ali a todo momento a alegria de alguém que reencontra partes de si por meio de um processo de “*recorte do real*” (REVUZ, 1998). Tal processo, nas palavras de Revuz (1998, p.219), quando se dá em língua materna, é “*indissociável da experiência da relação com o outro*” e “*jamais se separará dessa sedimentação afetiva*”.

Lembro-me de ser criança e estar com minha avó em uma loja de departamento, experimentando uma calça que ganharia de presente. Ela, que raramente passa despercebida pelo mundo, fez um elogio do qual eu teria me lembrado com pouca exatidão não fosse uma única palavra: “*está muito bonita no teu rabo!*”. O provador inteiro ouviu enquanto o silêncio aumentava o som daquelas quatro letras em meus ouvidos infantis. As mulheres olhavam, incrédulas. De todas as palavras possíveis - bumbum, bunda, nádega, glúteo, traseiro [...] -, essa. Rabo. Eu queria me esconder, entrar para dentro de mim, desaparecer. Extirpada de minha inocência infantil e afogada em constrangimento, eu a repreendi. “*Não se diz ‘rabo’ aqui, vó*”. O mundo inteiro parecia ouvir nosso diálogo. A reação dela à minha repressão de menina não me vem à

memória. Em um dia bom, ela teria achado graça. Em um dia não tão bom, ela teria ficado brava e me explicado que ela não é mesmo daqui, por isso não fala como aqui. “Você não compreende meu português, Carolzinha”. “Ninguém compreende meu português”.

“Rabo” é um termo comumente empregado em Portugal para se referir ao que no Brasil chamamos de “bunda” ou, especialmente com crianças, “bumbum”. Enquanto eu me surpreendia com a complexidade do outro em Angola e encontrava o Português Angolano ali, presente, percebi que, na realidade, eu já cresci rodeada por uma língua outra, do outro, que supostamente era igual a minha. A Língua Portuguesa nunca me foi única. Cresci em meio ao falar dos meus avós, em especial da minha avó, marcado por um léxico e uma pronúncia muitas vezes muito próprio. Em sua língua, os territórios geográficos por ela já habitados - Brasil, Angola e Portugal - se inter cruzam no sotaque, nas palavras e nos sentidos. No falar dos professores de Angola, escutei desde o primeiro dia, ao longe, parte dos territórios da minha avó, ao mesmo tempo em que escutava outro sotaque, outras palavras, outros sentidos. Um outro território, que lembrava minha avó ao mesmo tempo em que gritava sua profunda e necessária alteridade em relação a ela - e, também, a mim.

Como mostra o geógrafo Rogério Haesbaert (2004/2021), a concepção de “território” pode ser tão diversa quanto as concepções de “língua”. No entanto, ao contrário da minha trajetória em torno desta última, eu não passei grande parte da minha vida me perguntando (ou sendo perguntada sobre) o que é um território. Estar em parceria com Clara e Eduardo, e, assim, em contato com Angola, contudo, fez do conceito uma reflexão constante. A princípio, antes mesmo que eu pudesse ter as primeiras reuniões com os professores, a existência de uma Angola que era a não-terra da minha avó aparece em minha primeira narrativa:

Minha vó chorou em cada uma das vezes em que falou de Angola para mim. [...] Como meu pai disse: ela é filha da terra. Corrige todo e qualquer um que diga que ela é portuguesa: não, eu sou angolana, ela faz questão de corrigir. (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal)

Digo “não-terra” porque apesar de ter vindo ao mundo ali, de ter parte significativa daquilo que a constitui atrelado àquele chão, seus documentos oficiais, sua família e os livros de ciência política sempre a denominaram “portuguesa”, uma vez que, sob uma concepção política do conceito de território, à época de seu nascimento, Angola era território português em que filhos de portugueses nasciam, também,

portugueses. Nessa concepção (“a mais difundida”) “o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes - mas não exclusivamente - relacionado ao poder político do Estado” (HAESBAERT, 2004/2021, p.40). Assim, na época colonial, o território angolano era entendido, sob esse olhar, como um território português, visto que era submetido a “um determinado poder” do governo de Portugal.

Também a difusão da Língua Portuguesa em Angola - e sua imposição como língua oficial e de ensino do país - está diretamente relacionada ao território. Como já demonstrado ao longo deste capítulo, o posicionamento do Português Angolano é complexo e carrega em si o sentido da liberdade e do silenciamento da nação. Em outras palavras, no sentido da liberdade, a independência do território político nacional é diretamente atrelada a uma reinvenção da imposição linguística colonial - a presença na margem. Apesar disso, essa territorialidade, - isto é, esse “processo de construção do território” (BIZON, 2013, p.122) - encaixa-se naquilo que Haesbaert (2004/2021, p.342) define como “territorialização¹⁴³ ‘tradicional’”, em que “a lógica clássica do poder e o controle territorial dos Estados nações” acabam por “diluir” a “pluralidade pela invenção de uma identidade nacional comum”. Desse modo, por mais que a existência do Português Angolano (em sua singularidade outra) desafie a lógica colonial de um cenário linguístico caracterizado apenas por ausências, como já elaborei, há em sua determinação como única língua oficial e de instrução uma tentativa preocupante de diluição da pluralidade humana.

Nessa perspectiva, a resistente presença das Línguas Nacionais angolanas no território político do país pode ser vista como uma ruptura a essa busca por uma territorialização homogeneizante e, por isso, silenciadora, forjando para si cenários de “territorializações mais flexíveis” (HAESBAERT, 2004/2021, p.342). Tais territorializações, na perspectiva de Haesbaert, possibilitam a presença de uma pluralidade que se faz ver em sua intercalação - nos entremeios dos dizeres em Português Angolano, vivem os dizeres em Línguas Nacionais, pouco vistos em Luanda, mas frequentes em outras províncias do país, como relatam os professores parceiros (*dizem que se eu for ao Uíge com certeza irei escutar mais Ibinda do que Português¹⁴⁴*) e estudiosos da realidade linguística angolana (MINGAS, 2000; BERNARDO, 2018; PONSO, 2009; OLIVEIRA, 2016, 2019).

¹⁴³ Enquanto a “territorialidade é um processo de constituição do território, a “territorialização” é a ação.

¹⁴⁴ Narrativa de pesquisa. 22 de julho de 2022. Acervo pessoal.

Até aqui, de algum modo, sempre a língua e a terra. Pensar a experiência territorial de minha avó e, dessa maneira, sua língua; e o contexto angolano a partir da prática docentes de Clara e Eduardo, e, dessa maneira, sua(s) língua(s), me possibilitou “mudar de ponto de observação” (CALVINO, 1990, p.14) sob o qual eu teço minha concepção de “língua”. O pensamento mais leve, alcançando “outra lógica, outra ótica” (p.14). A fim de entendê-la, é preciso retomar o trabalho de Haesbaert (2004/2021). Quando cheguei a ele, por meio da tese de doutorado de Bizon¹⁴⁵ (2013), que, em uma robusta incorporação da leveza calviniana, articula concepções da Geografia Crítica a questões da Linguística Aplicada, eu só compreendia o território em seu sentido político (já apresentado) e etológico, sendo este último “entendido como o ambiente [environment] de um grupo” (GÜNZEL, s/d citado por HAESBAERT 2004/2021, p. 38), isto é, uma percepção mais naturalista do conceito.

Conhecer parte das noções de Haesbaert, permitiu-me encontrar novas lógicas para elaborar a maneira como a minha concepção de língua foi afetada ao longo da parceria. Da estrutura ao silenciamento, da invenção à liberdade, da política à constituição do inconsciente, estar em parceria com Clara e Eduardo me fez rever o objeto do meu ofício e reviver memórias¹⁴⁶ que o circundam, afetando a relação de amor que construo com ele - a maneira com que o compreendo e, assim, o defendo e o assumo. Angola, em suas complexas ambivalências, deu-me uma nova sensibilidade para a língua. Assim, para compreender tais noções, é necessário visitar, ainda que brevemente, as ideias de Deleuze e Guattari, uma vez que é delas que parte o geógrafo.

Em seus escritos, a dupla francesa arquiteta uma concepção ampla e filosófica do território. Nas palavras de Guattari em *Micropolítica: Cartografias do Desejo* (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.323) como citado por Haesbaert (2004/2021, p. 121-122): “A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia [...] O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no meio do qual um sujeito se sente ‘em casa’.” No desenvolvimento de seu raciocínio, em uma publicação ligeiramente posterior, essa percepção do território é aprofundada: “É necessário ver como cada um, em qualquer idade, nas menores coisas, como nas maiores provações, procura um território para si, suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa,

¹⁴⁵ Em sua tese de doutorado em Linguística Aplicada, Ana Cecília Bizon (2013) analisa a construção de territorialidades a partir do exame CELPE-BRAS e do convênio de internacionalização PEC-G.

¹⁴⁶ A questão da memória pode ser vista no Capítulo 1, na seção “Autoetnografia fragmentada”, e também no Capítulo 3.

lembrança, feitiço ou sonho” (DELEUZE e GUATTARI, 1992/2010, p. 66 citado por HAESBAERT 2004/2021, p.39).

Nessa perspectiva, o território extrapola a terra, levita sobre o chão. Nele parece ser necessário haver, porém, a possibilidade do sujeito “se sentir em casa”. É um território da experiência e do afeto. Tendo a compreender que é este o lugar onde tantas das definições mais trabalhadas de língua ao longo deste capítulo vivem o encontro: a língua materna é o se sentir em casa do sujeito, sua *mátria*, como colocaria Caetano. Em uma leitura de Coracini (2003), pode-se aprofundar a metáfora e entender que, enquanto casa, essa língua materna será a arquitetura da memória do sujeito, palco e material de sua subjetividade - de seu “psiquismo” (REVUZ, 1998, p. 217) - e também o seu lugar de encontro com o outro/Outro - de sua “vida relacional” (REVUZ, 1998, p.217)

Não é um “projeto de pertencimento” (SEVERO, 2016) como são as línguas impostas, mas um estádio para o afeto. Como as casas de tijolos, porém, essa casa-língua está sujeita tanto a sofrer invasões quanto a receber convidados que deixam um pouco de si e levam um pouco consigo - Angola me deu palavras (e, com elas, significados) que hoje decoram minhas paredes e se incorporam em minha casa. Entretanto, diferentemente das casas de tijolos, que tantas vezes carregam o “peso do viver” e “aprimoram cada existência” (CALVINO, 1990, p.13), a língua é capaz de levantar-se sobre os limites imaginários dos territórios políticos e subjetivos e constituir a presença (BIESTA, 2017) nas fronteiras (BHABHA, 1997; KILOMBA, 2019) em que aquilo que eu sou encontra aquilo que o outro/Outro é: , em que eu me descubro ser, afinal, um estrangeiro para mim mesmo (KRISTEVA, 1994).

Proibir a língua materna, silenciá-la, é, nesse toar, impedir a possibilidade de existir com aconchego, para usar os termos de Haesbaert (2004/2021, p.18) que tanto se relacionam às ideias de Coracini (2003) e Revuz (1992), de experimentar a radicalidade do “sentir-se em casa”. No intercruzamento entre Portugal, Angola e Brasil; nas brechas de Luanda; no provador de uma loja de departamento; ou nos entremeios das províncias angolanas, como o Uíge ou Cabinda, parece-me que toda língua materna, a partir da qual se constitui a identidade do sujeito (por singular ou múltipla que seja), é a sua possibilidade de viver a “territorialidade mínima, abrigo e aconchego, condição indispensável para, ao mesmo tempo, estimular a individualidade e promover o convívio solidário das multiplicidades - de todos e cada um de nós” (HAESBAERT, 2004/2021, p.18). Na presença com Angola, meu ofício se transformou: apaixonada,

defendo-o como a possibilidade minha e do outro de constituir, no abrigo e no encontro de casa, nossos afetos. Esta, minha profissão de fé.

III. MINHA NEBLINA

Prólogo

“Tudo bem, professora?” - pergunto, antes que Clara inicie sua apresentação no encontro de encerramento do UNISALE Vai Além¹⁴⁷. “Está tudo bem, só o coração que bate”, ela responde, diretamente de Cabinda. Ao escutá-la, o meu regurgita. Em meu caderno de pesquisa¹⁴⁸, reencontro sua resposta, rodeada por um largo espaço em branco. No vazio da página, o dizer de Clara ecoa a minha experiência. Despretensiosamente, isso. Um coração que bate e só. A situação - um evento acadêmico online sobre ensino de línguas - não poderia aparentar ser mais ordinária. Eventos como esse são frequentemente estéreis e protocolares. Ali, no entanto, o extraordinário: um coração que bate e só. Um sujeito que pulsa, que assume seu pulso e, assim, denuncia que falará de amor, com amor. Estremecem as paredes da Universidade. Enrijecem-se os céticos e os mercantilistas. A academia (se) apaixona. Há amor aqui.

Uma linguagem para não cair no rio

Pouco menos de um ano antes¹⁴⁹, eu ligava o computador para conversar com Clara pela primeira vez. Cheguei para nosso encontro estremecida, com o coração descompassado, sendo afetada pelos tremores da experiência (LARROSA, 2020) que o início da travessia me suscitou¹⁵⁰. Tremulante e titubeando - como um sujeito (da experiência) que de fato não está “sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo” (LARROSA, 2020, p. 28) - lembro de tentar acalmar a inquietude de meus oceanos internos a partir do acúmulo excessivo de informação. Tentei fazer desse acúmulo um farol e uma bóia - no montante informacional, a ilusão de uma estabilidade certa, segura para atravessar meus oceanos. Esse movimento, além de resultar em um processo de subjetificação estereotipada (BHABHA, 1998), elaborado no Capítulo I, traduzia-se

¹⁴⁷ O surgimento dessa edição do projeto de extensão UNISALE parceria universidade-escola é tratado na introdução deste trabalho. O evento de encerramento ocorreu no dia 30 de abril de 2022, via online, e contou com apresentação oral de cada um dos professores parceiros daquele ano sobre as atividades e práticas por eles desenvolvidas - materiais didáticos, planos de aula, sequências didáticas, mudanças de postura em sala de aula... - e suas impressões sobre o projeto.

¹⁴⁸ Narrativa de pesquisa. 30 de abril de 2022. Acervo pessoal.

¹⁴⁹ O primeiro encontro com os professores ocorreu no dia 15 de julho de 2021. As reuniões foram feitas individualmente no mesmo dia.

¹⁵⁰ Esses momentos iniciais da pesquisa, a exemplo a reunião com o professor Bindumuka, já foram aprofundados nos capítulos anteriores.

também em uma falha tentativa de abafar o desespero, talvez até a profanidade, que é o encontro vulnerável com o outro em meio acadêmico; empreitada, por sua vez, muito bem flagrada por minha orientadora em seu “*mas você não sabe nada sobre eles*”. Retomo a narrativa que traz esse momento, em outro de seus trechos:

Há, pelo menos, algumas dezenas de línguas de matriz Bantu, família Congo-Nigeriana, em Angola. Entre elas o Kikongo, muito falado em Cabinda (ao lado do Ibinda), e o Kimbundo, em que meu bisavô era fluente, da região de Luanda. Há um movimento separatista em Cabinda, província (uma das 18) rica em petróleo e diamante. O filme Diamante de Sangue se passa em Angola. Em 1975, 85% da população era analfabeta. O português deixou de ser língua apenas do colonizador, para se tornar língua de unificação nacional, da independência, da elite urbana.

Mas você realmente não sabe nada sobre eles.¹⁵¹ (Narrativa de pesquisa. 14 de julho de 2021. Acervo pessoal)

No início do excerto apresentado, o aglomerado de informações. Sem conexão explícita entre elas, lembro de as enumerar em velocidade torrencial. Sem controle, e desesperada por falar sobre, vomitava longas sequências de informações culturais, demográficas, sociais e linguísticas recém apreendidas sobre Angola. Interrompendo o fluxo enumerativo do discurso, como um descuido, um tropeço, escape-me uma lembrança minha das lembranças da minha avó, um suspiro da pós-memória (HIRSCH, 1997; RIBEIRO E RIBEIRO 2016; SARLO, 2017) - “[...] *e o Kimbundo, em que meu bisavô era fluente, da região de Luanda*”. Eu tentava me abafar, apreender (no sentido de quem captura algo) minha subjetividade em grades de conteúdo informacional facilmente verificáveis, comprováveis, mensuráveis. Trôpega, porém, revelo, no descuido de um sujeito que não é senhor de si (CORACINI, 2003), já estar, naquele tempo tão precoce da parceria, embriagada por uma experiência que é necessariamente uma “paixão”, uma “experiência do amor”, no sentido de que tanto na experiência como na paixão o “sujeito [...] não possui o objeto amado, mas é possuído por ele” (LARROSA, 2020, p.29).

Hoje percebo que a negação dessa experiência de estar possuída - na qual as emoções e a pós-memória, ou seja, a memória na qual “estão implicados dois níveis de subjetividade” (SARLO, 2017, p.97)¹⁵², invadiam-me alheias aos meus comandos - nascia no seio de um interdiscurso da Universidade, em que os dizeres previamente

¹⁵¹Originalmente, usei o itálico como recurso de destaque na narrativa. Uma vez que aqui todos os trechos narrativos estão em itálico, recorri ao negrito para traduzir os destaques que eu havia conferido à escrita anteriormente.

¹⁵²O conceito de pós-memória é explorado em detalhes no Capítulo I.

disponibilizados, “que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”¹⁵³ (ORLANDI, 1999/2020, p.29), raramente assumem a “linguagem para a experiência” (LARROSA, 2020). Tal linguagem - que, nas palavras de Larrosa (2020, p.65), consiste em “uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece” - parece ser exilada do campo da Universidade, sendo comumente suplantada por aquelas “dos cientistas” e “dos críticos” (p. 62). Filósofo da Educação, Larrosa (2007, 2020) não assume compromisso explícito com a Linguística, a Análise do Discurso e seus termos. Por isso, a fim de tentar melhor compreender a constituição e as evidências das “linguagens” propostas pelo autor - em sua (possível) materialidade linguística e significação discursiva - buscarei, nos próximos parágrafos, relacionar o pensamento do filósofo à Análise do Discurso.

A primeira dessas linguagens, a dos cientistas, é entendida pelo filósofo como aquela que se fundamenta na “legitimidade da ciência e da planificação técnica [...] dos que constroem sua legitimidade a partir de sua qualidade de *experts*; a linguagem dos que sabem” (LARROSA, 2020, p.62). Na narrativa acima, tal forma de linguagem me parece poder ser flagrada nas várias sentenças afirmativas informacionais que trago sobre Angola. Nelas, observo a tentativa de enunciar a partir de uma posição - aqui entendida discursivamente como a projeção de uma imagem (ORLANDI, 1999/2020, p. 38), uma representação - de “*expert*”: “*Há, pelo menos, algumas dezenas de línguas de matriz Bantu, família Congo-Nigeriana, em Angola.*”/“*Em 1975, 85% da população era analfabeta.*”.

Nessas sentenças, de forma impessoal, demonstro um esforço por performar o meu saber - um saber que é informacional, cumulativo, ao mesmo tempo de todos e de ninguém (LARROSA, 2020). Articulo os dados numéricos como quem pretende validar o conhecimento apresentado a partir de um interdiscurso científico-técnico, que, sob o nome de “linguagem”, é entendido por Larrosa (2007, p.154) como “positivista e coisificador(a)”. Em ambas as frases, o sujeito sintático empregado por mim (inexistente - verbo impessoal “*há*”; e simples - “*85% da população*”), afasta-se de uma construção “em primeira pessoa, em nome próprio” (LARROSA, 2020, p.67), que configuraria, para Larrosa (2020), um sinal da linguagem para a experiência. Nesse sentido, na esteira do autor, percebo que este trecho revela uma “língua dessubjetivada

¹⁵³O conceito de interdiscurso é também elaborado no Capítulo II na seção “Pensamento levitado - parte I: a língua como uma invenção”.

que não tem ninguém dentro” (p.66), em que falo apenas sobre o outro, sem me colocar perante ele, sem relacioná-lo a mim, distante e ausente de nossa relação.

Entretanto, em um viés discursivo, que compreende que o sujeito “produz sentidos” a partir de uma “relação entre língua e ideologia” (ORLANDI, 1999/2020, p.15), funcionando a partir desta última e do inconsciente (ORLANDI, 1999/2020, p.18), entendo que me coloco sim perante o outro nessas formulações. Isso porque produzo efeitos de sentido justamente no emprego dessa “língua dessubjetivada” (LARROSA, 2020, p.67), que significa pelo não-dito (ORLANDI, 1999/2020, p.80). Nesse caso, o não-dito pode ser percebido como o que Orlandi (1999/2020, p.80), na linha de Ducrot (1972), denomina por “subentendido”, isto é, “aquilo que se dá em contexto” (p.80). Assim, ainda que não esteja dito, por exemplo, “eu li/eu sei/eu aprendi que’ *há, pelo menos, algumas dezenas de línguas de matriz Bantu, família Congo-Nigeriana, em Angola*”, o contexto de escrita - uma narrativa de pesquisa **autoetnográfica** - já torna subentendido que aquelas são informações apreendidas por mim. A opção por não evidenciar essa primeira pessoa, por não conectá-la a mim “em nome próprio” (LARROSA, 2020, p.67), parece, então, em perspectiva discursiva, significar em sua ausência, em seu não-dizer, revelando-me exatamente dessa forma perante o outro e minha forma de (não) me relacionar com ele: assim distante, assim ausente de presença.

Já a segunda linguagem indicada por Larrosa (2020) como uma das que tendem a suplantar a linguagem para a experiência em meio acadêmico é a “linguagem dos críticos”. Esta é aquela que se ergue na “legitimidade da crítica, dos que usam esse vocabulário da reflexão sobre a prática ou na prática; a linguagem dos que consideram a educação como uma práxis política” em que se busca “a realização de certos ideais como a liberdade, a igualdade ou a cidadania” (LARROSA, 2020, p.63). Sinto fazer parte desses “que consideram a educação como uma práxis política”. Tenho carinho pela linguagem crítica e por quem a emprega - penso em Freire (1967, 1996) e em hooks (2013) - admiração por quem a toma como forma de habitar o mundo. Carrego as palavras e os sentidos e sentires dessa linguagem comigo, caminho com facilidade na memória discursiva que a sustenta como interdiscurso (ORLANDI, 1999/2020), o que faz com que alguns vestígios sutis possam ser percebidos no trecho: “*O português deixou de ser língua apenas do colonizador, para se tornar língua de unificação nacional, da independência, da elite urbana*”.

Nomear o “colonizador” como tal, assim como reconhecer que a Língua Portuguesa no país “deixou” de pertencer “apenas” a ele, diz algo, uma vez que “as palavras com que nomeamos [...] o que percebemos [...] são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2007, p.156). Essas nomeações contrariam a percepção que apaga a ressignificação do Português em Angola¹⁵⁴, no bom dito popular, “dão nome aos bois” - ou, nesse caso, aos homens. Tais palavras, por serem materialidade linguística de um discurso (ORLANDI, 1999/2020), dizem, como propõe Larrosa (2007, p.155), sobre a forma (aqui, política) como me coloco diante de mim mesma, “diante dos outros e diante do mundo” em que vivo. Nesse viés, na perspectiva do filósofo (LARROSA 2007, 2020), ainda que digam algo sobre como eu me posiciono (politicamente), esses dizeres não me colocam de fato, não assumem “que sempre é alguém o que fala [...] e escreve, o que pensa” (LARROSA, 2020, p.67). Dito de outra forma, para o autor, esses dizeres veiculados a um interdiscurso crítico não expõem meu pulsar porque não dizem daquilo que em mim treme frente àquilo que vejo e faço tremer no mundo. Não dão conta daquilo que Biesta (2017) entende como o *tornar-se presença* do sujeito que sou. Desse modo, meus dizeres naquele momento argumentam, sim, um posicionamento discursivo, no entanto não parecem dar conta daquilo que **me** acontece enquanto me posiciono.

Discursivamente, o exemplo do emprego da linguagem crítica larrosiana, mantém a lógica de significação pelo não-dito já discutido para o exemplo referente à linguagem crítica. Em comum, ambos os usos (e, portanto, as linguagens) tendem a revelar um sujeito que se posiciona distante do outro - neste caso, eu mesma, posicionando-me, inconscientemente, via linguagem (CORACINI, 2003), distante de Angola e dos outros que a constituem em mim, de meu contexto de pesquisa. Apesar desse entendimento discursivo parecer, em um primeiro momento, contrário ao que Larrosa (2007, 2020) argumenta, uma vez que reconhece um posicionamento discursivo frente ao outro, ele o reafirma.

Isso, pois estar frente ao outro não significa estar *com* o outro. Nessa perspectiva, assumir uma posição discursiva que me relaciona ao outro de maneira distante, ausente, dessubjetivada não se aproxima da experiência, “incomparável, não repetível, extraordinária” (LARROSA, 2020, p.68), que ocorre quando “receptível e sensível às coisas do mundo”, para retomar Gaarder¹⁵⁵ (1995, p.30), o sujeito se torna

¹⁵⁴Argumento discutido no Capítulo 2.

¹⁵⁵Discutido no Capítulo 1.

presente (BIESTA, 2017) com este outro. Sendo assim, o viés discursivo confirma a compreensão larrosiana de que, em dizeres inscritos no interdiscurso científico e crítico, não há alguém ali que compartilhe com o outro a possibilidade do encontro.

Essa ausência de encontro com o outro, flagrada em uma linguagem que não possibilitava, a princípio, “elaborar (com os outros) o sentido ou a ausência de sentido” (LARROSA, 2020, p.68) do que me acontecia, torna-se mais gritante se refletirmos que ela se manifestou mesmo em uma narrativa autoetnográfica. Isso porque a natureza da performance autoetnográfica é precisamente contrária ao distanciamento e dessubjetivação observados, já que tal abordagem de pesquisa, como argumentado no Capítulo I à luz de Aleksievitch (2013, p.61-62), caminha em direção a compreender não “o próprio acontecimento”, mas “o que aconteceu com o ser humano ali [...] o que **ele**¹⁵⁶ viu e entendeu [...] a respeito da vida [...] e, por fim, a respeito de si mesmo”. Se meu próprio meio de pesquisa favorecia uma aproximação de mim, por que, naquele tempo, no início da pesquisa - ainda antes da primeira reunião com os professores parceiros - tentar me afastar de Angola?

Para Larrosa (2020), ambas as linguagens (científica e crítica) utilizadas como meios para meu afastamento constituem reconhecidamente a linguagem da área da Educação - em especial no Ensino Superior, foco da discussão do autor e contexto desta pesquisa - que “tem que ser ao mesmo tempo realista, prática e progressista” (p.64). Tais características têm seu valor e não procuro, a partir dessa discussão, invalidar as boas ideias e práticas veiculadas por enunciados inseridos nessas linguagens. Assim como o filósofo, entendo que ambos são fundamentais para o campo - tanto “os *experts*” porque “podem nos ajudar a melhorar as práticas” quanto “os críticos porque continua sendo necessário que a educação lute contra [...] o autoritarismo [...] porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida” (LARROSA, 2020, p.36). No entanto, o que busco apontar, utilizando as palavras do próprio autor, é que esta forma de dizer “parece vazia” porque “se limita a administrar o que se sabe, o que se pensa, o que, de alguma forma, se pensa sozinho, sem ninguém que o pense” (LARROSA, 2020, p.64).

Há, em tais construções, a aparente ausência de um sujeito pensante, sentente, pulsante; que, apesar de estar ali discursivamente, não assume, na materialidade linguística, seu pulso enquanto articula a palavra, seu sentir - “em primeira pessoa, em

¹⁵⁶ Grifo da autoetnógrafa.

nome próprio” (LARROSA, 2020, p.67) - enquanto palavreia o mundo, uma vez que até mesmo a “linguagem da crítica” parte “do ponto de vista da ação” (p.68) para que o sujeito possa refletir sobre si. Já a “linguagem para a experiência”, por outro lado,

elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós. (LARROSA, 2020, p.68)

A partir desses dizeres, de modo mais aprofundado, nota-se que se, por certa ótica, o discurso não pode ser arquitetado desassociado de seus “condicionantes linguísticos” (ORLANDI, 1999/2020, p. 20); por outra, a “linguagem para a experiência”, como elaborada por Larrosa (2020), demanda mais do que um “eu” que se presentifique na materialidade da língua, mas um discurso que assuma o “ponto de vista da paixão” (p.68). A demanda, então, extrapola o mero uso do “eu”, como foi até aqui analisado. Ao contrário, ela evocará a necessidade por um “eu” que consiga “suportar” (LARROSA, 2020, p.29) sua paixão.

É nessa toada que Campos (tese em andamento)¹⁵⁷ sugere que esse movimento discursivo intrínseco à linguagem para a experiência se dá como um acontecimento pecheutiano. Pêcheux (2008) entende por “acontecimento” um evento discursivo que confronta, rompe, agita a memória discursiva já estabelecida - ou, na terminologia larrosiana, *a faz tremer*¹⁵⁸ (LARROSA, 2020) - iniciando memórias discursivas outras. Dessa maneira, para Campos (tese em andamento), que estuda a linguagem para a experiência no contexto específico de parcerias universidade-escola, tal linguagem demanda não (apenas) uso de outras palavras - como a colocação da primeira pessoa - mas uma ruptura do sujeito com as estruturas discursivas vigentes naquele determinado campo discursivo, um acontecimento. Entende-se, então, que para assumir o “ponto de vista da paixão” (LARROSA, 2020, p.68) da linguagem para a experiência na Educação, o sujeito precisa romper com os já-ditos característicos que filiam “as redes de sentidos” (ORLANDI, 1999/2020) da área - o crítico e o científico.

Essa ruptura não é absoluta. Não derruba a Bastilha, mas a faz tremer. Possibilita momentos, inscrições discursivas outras, que ao, por exemplo, dar palco para a

¹⁵⁷ Membro do UNISALE e do grupo de pesquisa do qual faço parte, desenvolve sua tese em torno da linguagem da experiência e das parcerias universidade-escola. A previsão para defesa de sua tese é 2024.

¹⁵⁸ Grifo da autoetnógrafa.

assunção da primeira pessoa, para aquilo que acontece ao sujeito que enuncia, possibilita que interdiscursos outros - aquele da paixão, da experiência - relacionem-se à Educação. Afinal, ao se abrir maior espaço para a constituição do sujeito, a partir da elaboração daquilo que lhe afeta, abre-se, simultânea e conseqüentemente, espaço para que memórias discursivas (ORLANDI, 1999/2020) outras - essas da ordem da experiência, da paixão - sejam mobilizadas por ele. Meus afetos, como aquilo que me afeta e me apaixona, não cabem entre as paredes da linguagem científica ou crítica. Teimosos, transbordam o espaço a eles previamente destinado e inundam o que não está pronto para recebê-los.

A partir dessa elaboração, em retrospectiva, torna-se evidente que o afastamento que tentei performar na narrativa até aqui discutida, por meio de uma posição científica e crítica, não me parece ser aleatório, desarticulado de processos mais profundos de significação. De outro modo, parece fazer sentido que naquele momento eu tenha tentado me agarrar majoritariamente à linguagem científica - tanto na forma de dizer (enumeração de afirmações) quanto no conteúdo dito (afirmações que trazem dados objetivos) - e à linguagem crítica - por meio da escolha vocabular (“*colonizador*”) e da articulação dos dizeres sobre o mundo (a língua já não é *apenas* deles) - em busca da segurança de enunciar em interdiscursos já previsíveis e confortáveis para mim; a boia e o farol.

Isso porque eu me encontrava frente à tensa expectativa do início de minha primeira parceria no projeto UNISALE - do primeiro contato com os professores - que também seria contexto de pesquisa do meu mestrado. Nesse cenário, eu não apenas me inseria em meio ao interdiscurso da Universidade, mas era demandada, pela própria filosofia do projeto extensionista, a personificá-la naquela relação (REIS E CAMPOS, 2021). Na parceria universidade-escola, eu assumia o papel da Universidade. Para isso, precisava me mostrar - para o outro e, portanto, espelhadamente, para mim - capaz de exercê-lo. Na reunião com minha orientadora que motivou a escrita da narrativa em questão, eu pensava precisar ser um exemplo impecável da tal Universidade. O primeiro recurso que encontrei para isso? Informação, informação, informação, enumeradas em uma linguagem desertificada do meu estar com o outro, de minha presença (BIESTA, 2017), expurgada de meus afetos.

Em meio à vertigem informacional, “*meu bisavô*”. Um escape de mim. Um sujeito que, por não ser senhor da linguagem (CORACINI, 2003), escapa a si mesmo. O discreto urro da primeira pessoa que, no pronome possessivo, rebela-se e diz: estou

aqui! O sujeito discursivo que naquele instante não disfarça, materializa-se, fala a partir de si. Eu sabia que deveria encarnar a Universidade; ser, nos termos utilizados por Campos (2019), concomitantemente “pesquisadora” e “parceira”, uma “pesquisadora-parceira”. No entanto, como eu poderia ser para o outro algo que eu ainda não era para mim? Algo que eu não sabia como significar?

Na dúvida, por fim, observo que tentei performar, pela reprodução de determinados interdiscursos, em um primeiro momento, aquilo que a Universidade me parecia ser: assim distante, assim ausente de presença. Uma pesquisadora-parceira que, exilada de seus afetos, a salvo na canoa de peroba¹⁵⁹, discursa em uma linguagem científico-crítica que, como nos coloca Larrosa (2020, p.100), é:

uma linguagem que é feita para que não caiamos [no rio], para que nos mantenhamos afastados, para que possamos permanecer tranquilamente em um lugar a salvo, no qual [...] não nos toquem, não nos derrubem, não ponham em perigo nossas pequenas certezas, nossas míseras seguranças, nossos esquemas medíocres, esses que nos dão a vida ordenada, classificada, simplificada, desativada, desvitalizada, dissecada e, no fundo, inofensiva. (LARROSA, 2020, p.100)

Tremer a torre

A história da Torre de Babel é provavelmente uma das mais conhecidas da bíblia. O livro do Gênesis conta que os descendentes de Noé, interessados na eternidade, começaram a construir uma torre alta o suficiente para alcançar Deus que, irado com tanta soberba, decidiu confundi-los. Para isso, fez com que começassem a falar línguas diferentes. Diante da impossibilidade de se entender, as pessoas dispersaram-se por toda a terra. (MATEUS, 2009, p.309)

Emprestando parte da metáfora de Mateus (2009), estar na Universidade frequentemente equivale a habitar uma torre - de lá, facilmente podemos estar fortificados em nosso isolamento, alheios ao que nos rodeia, protegidos e em guarda para nos defendermos de qualquer um que queira nos confrontar. Do alto da torre, avistamos o resto do mundo. De lá, tudo e todos sempre parecem ser pequenos. Da torre, nada (nem ninguém) está à nossa altura. Essa torre, que tantas vezes é como a de Babel (MATEUS, 2009), torna-nos, não raras vezes, incompreensíveis ao nosso entorno. Não nos entendemos, não os entendemos. Não há problema: é seguro na torre - distante, inacessível, impenetrável. Há, porém, o tremor. O que acontece com a torre quando a terra treme?

¹⁵⁹ Referência a Guimarães Rosa (1956) articulada na Introdução deste trabalho.

Ingressei no UNISALE, projeto de extensão vinculado à Faculdade de Letras da UFMG¹⁶⁰, em janeiro de 2021, poucos meses antes do início de meu mestrado. Ainda sem uma parceria estabelecida, colaborei, em meus primeiros seis meses, na arquitetura de duas iniciativas - “UNISALE Feliz” e “UNISALE Vai Além” (REIS *et al.*, 2022). A primeira consistiu na estruturação de um workshop que visou interrogar a possibilidade da (in)felicidade na Educação em tempos pandêmicos. A segunda, de acordo com Reis *et al.* (2022, p.157), propôs ao projeto, no contexto de educação à distância imposto pela pandemia de Covid-19, um movimento de “ir além” para transgredir “fronteiras físicas, epistemológicas, subjetivas” para encontrar o professor em lugares de alta vulnerabilidade social em todo o Brasil e fora dele.

Essas ações, por sua vez, possibilitaram-me participar de múltiplas reuniões com os integrantes e a coordenação do projeto. Ao longo das reuniões, a filosofia do UNISALE era constantemente reforçada e reflexionada: colocar-se a serviço do professor do Ensino Básico, escutando, deliberadamente, suas demandas para, dessa maneira, construir intervenções significativas que colaborem para sua prática e ser docente (REIS *et al.*, 2022). Nesse sentido, enquanto ação extensionista, o UNISALE se propõe a agir, de muitas maneiras, na contramão do discurso universitário - a princípio visto como este que é tantas vezes (e ainda) pautado pelas retóricas medieval e colonial. Isso porque aquela posiciona a Universidade como “guardiã e transmissora do conhecimento” (GIMENEZ E BONACELLI, 2013, p.10); enquanto esta representa a mesma Universidade como um colonizador, que sempre fala sobre o outro, investiga o outro, muda a prática do outro (MATEUS, 2009).

Com o objetivo de contrariar essas articulações, o UNISALE, ao se pautar pela escuta da demanda do professor parceiro, visa retirar de si a posse absoluta do saber, uma vez que o projeto entende que possibilidades outras para o fazer/ser do professor devem ser elaboradas colaborativamente, em uma configuração na qual “a educação básica e a universidade [...] caminham juntas para traçar e atingir objetivos comuns para o ensino-aprendizagem” (CAMPOS, 2019, p.26). Em um dos trechos de minha primeira narrativa de pesquisa, escrito duas semanas antes da primeira reunião com os professores, pareço demonstrar uma compreensão dessa filosofia:

Angola voltou com a escuta de Clara e Eduardo - os quais eu devo tentar ajudar de alguma maneira, em uma parceria, em uma relação, por meio do

¹⁶⁰ Mais contextualizações sobre o projeto são dadas na Introdução deste trabalho.

UNISALE, para tentarmos encontrar soluções para questões muito, muito complexas. (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal.)

O trecho atesta a presença da filosofia do projeto por determinadas marcas linguístico-discursivas que, nos dizeres de Serrani (1991), se repetem na formulação de um sentido¹⁶¹ que ecoa seus valores fundamentais - “*a escuta de professores*”; “*tentar ajudar*”; “*em parceria*”; “*relação*”. Ainda, revela, na mudança do sujeito sintático - “*eu devo tentar ajudar*” em comparação à “*para tentarmos encontrar soluções*” - um sujeito discursivo que, partindo de uma centralidade do saber, procura deslocar-se para assumir uma “*posição de escuta, diálogo e colaboração*” (CAMPOS, 2019, p.127). Nessa perspectiva, o trecho destacado demonstra que, naquele momento, os dizeres do UNISALE, seu interdiscurso, ressoavam na forma com que me propunha a me relacionar com Clara e Eduardo - de maneira a legitimar, por meio da escuta, “*como um saber válido ao fazer universitário, a subjetividade de sujeitos historicamente silenciados e postos à margem*” (REIS *et al*, 2022, p. 156), confrontando a lógica colonial que tanto sustenta a Universidade.

Contudo, como já discutido na seção anterior, essa ressonância não se mostrou constante e infalível. Em grande parte de minha segunda narrativa de pesquisa (escrita em 14 de julho de 2021, duas semanas após o trecho acima), anteriormente escrutinizada, assumo a perpetuação do interdiscurso científico-crítico tanto criticado por Larrosa (2020). Para que se lembre:

Há, pelo menos, algumas dezenas de línguas de matriz Bantu, família Congo-Nigeriana, em Angola. Entre elas o Kikongo, muito falado em Cabinda (ao lado do Ibinda), e o Kimbundo, em que meu bisavô era fluente, da região de Luanda. Há um movimento separatista em Cabinda, província (uma das 18) rica em petróleo e diamante. O filme Diamante de Sangue se passa em Angola. Em 1975, 85% da população era analfabeta. O português deixou de ser língua apenas do colonizador, para se tornar língua de unificação nacional, da independência, da elite urbana.

Mas você realmente não sabe nada sobre eles. (Narrativa de pesquisa. 14 de julho de 2021. Acervo pessoal)

Aqui, como discutido, revelo meu apego a uma linguagem dessubjetivada, privada da relação com o outro (LARROSA, 2020), como forma de me projetar enquanto uma Universidade que detém o saber perante minha orientadora um dia antes da primeira reunião com os professores. Desse modo, é perceptível - por meio de uma comparação dos trechos narrativos até aqui expostos (referentes ao dia 28 de junho de

¹⁶¹ Conceito explicado no Capítulo 2 deste trabalho.

2021 e 14 de julho de 2021, respectivamente) - que, no momento inicial da parceria, a posição que assumi perante o outro não se deu de modo único e estável. Se determinados trechos dessa fase da parceria parecem ecoar a filosofia do UNISALE, outros se distanciam dela, retomando imagens colonizadoras - assim distantes, assim ausentes de presença - da Universidade. A percepção desses deslocamentos de representação reverbera as conclusões da dissertação de Campos (2019, p.131), que, ao estudar outra parceria do projeto UNISALE, afirma que

apesar de nossa tentativa de nos deslocarmos de uma memória discursiva disponível sobre a relação universidade x escola [...] em um deslocamento há sempre um rastro do passado no presente (SÓL, 2013, p.147), um passado sócio histórico do qual não conseguimos nos distanciar por completo.

Sob tal lógica, tal instabilidade de minha posição no início da parceria segue a ser desvelada na narrativa do dia 14 de julho de 2021, em especial em seu último parágrafo:

Mas você realmente não sabe nada sobre eles.

*Amanhã é o dia da minha primeira reunião com o professor Eduardo e a professora Clara. Lembro-me de exercer a escuta: sincera, interessada, vulnerável, humilde. O UNISALE, com sua filosofia da relação, do serviço, da escuta, me lembra do meu lugar mesmo quando as paixões gritam. Preciso me lembrar que não sei nada sobre eles para que, amanhã, eu possa escutar com o interesse e a sensibilidade da descoberta. **Parceria.** (Narrativa de pesquisa. 14 de julho de 2021. Acervo pessoal).*

Aqui vale retomar a comparação. Ao mesmo tempo em que no início deste texto, ao revisitar pela memória a reunião com minha orientadora¹⁶², retrato o movimento inicial de querer expor toda a informação apreendida sobre o contexto angolano até ali; em sua conclusão, revelo de que forma os dizeres dela naquele dia - “*mas você realmente não sabe nada sobre eles*” - fizeram-se experiência em mim, afetaram-me, provocando um deslocamento de minha posição, reinscrevendo-me discursivamente. Dessa forma, após a exibição de vários saberes, demonstro o afeto produzido por sua fala e volto a ressoar (SERRANI, 1991) o interdiscurso presente na filosofia do UNISALE - “*lembro-me de exercer a escuta: sincera, interessada, vulnerável, humilde*”. Além, deixo explícito o papel do projeto - personificado em sua coordenadora, minha orientadora - como catalisador do meu deslocamento - “O

¹⁶² A relação entre a memória e o fazer autoetnográfico é desenvolvida no Capítulo I.

UNISALE, com sua filosofia da relação, do serviço, da escuta, me lembra do meu lugar [...]”.

Esses excertos revelam como, ainda que não de maneira estável e unívoca, uma vez que o próprio sujeito nunca é estável e unívoco (CORACINI, 2003), a filosofia que sustenta o projeto teve o potencial de me deslocar, enquanto pesquisadora-parceira que o integra, mobilizando-me de uma posição científica, colonial e medieval da Universidade para uma marcada pela possível relação colaborativa com o outro. Entretanto, é preciso atenção. Preciso retomar as discussões da seção anterior, convocar mais uma vez Larrosa (2007, 2020) para me ajudar a atribuir sentido àquilo que a performance autoetnográfica revela ter me acontecido, significar o mundo a partir de minha experiência. De volta ao último excerto, agora em sua completude:

O UNISALE, com sua filosofia da relação, do serviço, da escuta, me lembra do meu lugar mesmo quando as paixões gritam. (Narrativa de pesquisa. 14 de julho de 2021. Acervo pessoal)

Que lugar é esse que penso que deve ser tomado apesar de meus gritos, com as paixões postas em concessão? Pareço acreditar que, para fazer jus à filosofia do UNISALE, para escutar o outro, para ser a Universidade colaborativa, preciso me despir de minhas paixões - em última instância, despir-me de mim. Dessubjetivar-me para ser UNISALE, dessubjetivar-me para me posicionar como uma Universidade que escuta, jamais uma Universidade que se apaixona. Como se fosse possível - dessubjetivar-me. Na impossibilidade, posso abafar meus gritos de paixão: lembrar-me “do meu lugar”; estar em serviço, não apaixonada. Nesse caso, se, de acordo com Larrosa (2020), a linguagem para a experiência é aquela que assume o “ponto de vista da paixão” (p.68) e o sujeito da experiência é aquele que pode ser definido como “sujeito passional” (p.30), porque a própria “experiência é uma paixão” (p.28), então, o que esse trecho narrativo demonstra é meu o entendimento, naquele tempo, de que a linguagem (o interdiscurso) do UNISALE não poderia ser a linguagem da paixão, a linguagem para a experiência.

Em minhas representações do projeto, então, escancara-se uma contradição. Reis e Campos (2021, p.209), ao refletirem sobre o lugar da parceria universidade-escola no projeto UNISALE, articulam Biesta (2017) para argumentar que a fim de que haja uma “parceria genuína” é necessário que a universidade “se torne presença colaboradora no ambiente escolar”. Nesse viés, entende-se que uma “parceria genuína” seria aquela em que o sujeito é capaz de, no espaço intersubjetivo, tornar-se presença com o outro. Dito

de outro modo, como elaborei no Capítulo I ao discorrer sobre a relação entre a presença biestiana e a autoetnografia, a “parceria genuína”, na visão de Reis e Campos (2021), estaria, portanto, atrelada à possibilidade do encontro singular de sujeitos - da universidade e da escola. Para tanto, parece-me que esse encontro de subjetividades, como todo encontro, não pode se dar em via de mão única, à maneira como eu havia percebido o fazer do projeto - o outro está ali e eu o escuto, o sirvo, livre e distante dos afetos de minhas paixões.

Logo, por que pareço acreditar que preciso abdicar de minhas paixões, dos afetos que elas subscrevem em mim, para escutar e servir o outro em parceria? Como me tornar presença com o outro se parte de mim me parecia não poder estar presente? Sim, precisei, de fato, despir-me de meus falsos e estereotipados saberes, de tantas das minhas representações, de minhas projeções imaginárias, como já foi extensivamente discutido. Mas de minhas paixões? Minha orientadora, em sua fala naquela reunião - “*Mas você não sabe nada sobre eles*” - não pareceu me extirpar de meus afetos. O que, então?

A literatura já publicada acerca do projeto UNISALE (CAMPOS, 2019; CAMPOS E OLIVEIRA, 2020; PINTO, JR., 2020; REIS E CAMPOS, 2021; REIS *et al.*, 2022; CAMPOS E CONCEIÇÃO, 2023) tem tradicionalmente como foco a filosofia do projeto e/ou os efeitos da parceria nos professores-parceiros e/ou as práticas e materiais didáticos desenvolvidos ao longo da parceria. Nesse contexto, parece ainda faltar ao UNISALE estudos que direcionem sua atenção não aos professores - a falar sobre eles, investigá-los - mas aos bolsistas e voluntários parceiros que representam a tal Universidade.

Como exceção, considera-se a dissertação de Campos (2019), reconhecido como “primeiro trabalho científico desenvolvido no projeto UNISALE” (p. 131), que traz indícios desse movimento. Isso porque o trabalho analisa tanto entrevistas e narrativas da professora-parceira quanto notas de campo da pesquisadora-parceira a fim de refletir sobre as maneiras como uma relação de parceria é construída e compreendida dentro do projeto. Maior atenção foi dada, no entanto, aos dizeres da professora e à maneira como eles significavam a pesquisadora. Sob essa ótica, há, na pesquisa de Campos (2019), um olhar que escrutiniza, em parte, a pesquisadora-parceira enquanto personificação da Universidade na relação da parceria.

Todavia, nota-se que o sujeito pesquisador-parceiro (bolsista ou voluntário), integrante do projeto, até o presente trabalho, não havia sido colocado como o centro de

uma investigação vinculada ao UNISALE - o que faz com que no momento da narrativa em questão ainda não houvesse publicações nesse âmbito. Quando aparecem análises sobre os dizeres dos bolsistas ou voluntários, estas tendem a servir a um outro objetivo, por exemplo compreender a relação estabelecida ao longo da parceria ou os efeitos desta na prática do docente parceiro. Mantém-se, assim, de maneira predominante, a lógica de investigar o outro, falar sobre o outro, para que não se fale sobre si como foco de uma investigação.

Nessa toada, ainda que haja uma nítida preocupação com a subjetividade dos sujeitos envolvidos na parceria em todo o fazer (acadêmico e extensionista) do projeto e com o encontro que esses sujeitos talvez venham a experienciar, compreendo que, à luz de Larrosa (2020) e Campos (tese em andamento), a teoria que o ancora ainda está atrelada majoritariamente a uma linguagem científica e crítica da Educação. Isso se dá, uma vez que, como já discorrido, a linguagem para a experiência larrosiana pressupõe o espaço para que o sujeito, apaixonado, possa significar aquilo que lhe acontece (LARROSA, 2020). A construção desse sentido, como propõe o filósofo (p.30), se dará, de tal maneira, sempre e necessariamente relativa ao singular do sujeito que é cativado por aquilo que lhe apaixona.

Em sua tese em andamento, Campos investiga a elaboração de uma linguagem para a experiência no projeto UNISALE e também os momentos em que esta se faz ausente. Aqui, limito-me a indicar que esses momentos de ausência por ela investigados, ao reverberarem interdiscursos científico-críticos em meio ao projeto, aparentam ser uma possível razão para aquilo que manifesto em minha narrativa: para me atrelar à *“filosofia da relação, do serviço, da escuta”* entendo ser necessário abdicar de minhas paixões, isto é, daquilo que me faz tremer, afeta-me. Nesse cenário, prestes a iniciar a parceria com os professores, eu não pensava ser válida a força oceânica da experiência que me acontecia, mais do que isso, eu parecia percebê-la como algo que deveria ser ou abafado ou cuidadosamente manejado.

Sendo assim, apesar de o tornar-se presença (BIESTA, 2017) dos sujeitos já ter sido reconhecido, na literatura do UNISALE, como uma forma de se experienciar uma “parceria genuína” (REIS E CAMPOS, 2021), entendo que ele não é possível sem que o pesquisador-parceiro possa ser, ele também, um sujeito que, apaixonado, torna-se presente. Nessa perspectiva, em conjunto com Campos (tese em andamento), parece-me que a parceria universidade-escola proposta pelo projeto extensionista precisa buscar apostar em um encontro entre sujeitos em que a paixão possa acontecer, em que algo

trema para, de fato, rearticular a posição da Universidade. Nesse sentido, mesmo que não seja possível que o projeto produza a experiência dos sujeitos, uma vez que ela não pode ser produzida ou didatizada (LARROSA, 2020), parece ser viável, então, que ele promova uma articulação de uma linguagem para a experiência e sobre a experiência que abra espaço para que os sujeitos envolvidos se permitam à possibilidade de estar presente. Preciso, por isso e para fazer jus à minha experiência da parceria, falar de amor. A torre estremece.

Há amor na parceria?

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?

- Carlos Drummond de Andrade, *Amar*.¹⁶³

No início desta pesquisa, jamais me imaginei falando de amor. O amor é dos poetas, dos dramaturgos, dos amantes, dos filósofos. O amor nunca me pareceu ser, porém, da academia. Subjetivo demais, incontrolável demais, misterioso demais para pautar qualquer (trabalho) acadêmico que se preze. Como já posto na seção anterior, prestes a iniciar a parceria, eu tentava abafar meus gritos de paixão, a possibilidade do amor que me acontecia. Com o início da parceria, isto é, a partir da primeira reunião com os professores, ao assumir a posição da Universidade, o mesmo movimento de tentar conter o amor pode ser percebido, dessa vez em uma narrativa escrita logo após a primeira reunião com o professor Eduardo:

Hoje às 10hrs ocorreu a primeira reunião com o professor Eduardo. Eduardo é alegre, de riso fácil, empolgante. Nos agradece desde o primeiro instante e eu me pergunto o que é que já fizemos para uma gratidão tão genuína – é instigante o movimento que reconhecer o outro gera. Explico o projeto ainda com certa incerteza. Eu conheço o projeto, conheço o UNISALE, sei por que estou aqui, a que vim. De alguma forma, me intimido. (Narrativa de pesquisa, 15 de julho de 2021. Acervo pessoal.)

Na chamada de vídeo, estavam eu, o professor e a coordenadora do projeto UNISALE, minha orientadora. Nos minutos que antecederam a conexão, lembro de me sentir viva, transbordante, extasiada. Tanto de mim ali, tremendo. Uma vontade de gritar, de correr e também de não sair do lugar. Feliz, ansiosa. Era muito: Angola, a pesquisa, a parceria, a novidade - a paixão. Na narrativa em questão, porém, discorro

¹⁶³ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar*. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro Enigma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. [Original de 1951].

sobre como, durante a reunião, meus afetos foram comprimidos. No trecho acima, pareço menos viva e mais contida, vigilante de meus dizeres - “*Explico o projeto ainda com certa incerteza*”. Naquele momento, demonstro compreender minha contenção como contraditória ao meu conhecimento sobre o UNISALE - “*Eu conheço o projeto UNISALE, sei porque estou aqui, a que vim*” - como se coubesse a ele me dar a segurança necessária para estar ali. Esse conhecimento, contudo, aparenta ser da ordem do que Larrosa (2020) nomeia como “informação”.

Isso porque, ainda que eu “soubesse coisas” (LARROSA, 2020, p.19) sobre a filosofia e o funcionamento de parcerias inseridas no projeto, isso se dava do modo como quem “depois de assistir a uma aula [...], depois de ter lido um livro [...] sabe coisas que antes não sabia”. Em outras palavras, eu carregava, acumulava, informações sobre o funcionamento das parcerias do UNISALE, que pouco me afetavam porque eu as distanciava de minhas paixões. Estéril, a informação não me tocava. Como uma boa aluna, eu sabia que precisaria me colocar “inteiramente a serviço do professor, em um deliberado trabalho de escuta de suas necessidades, demandas e dilemas” (REIS *et al.*, 2022, p. 152), sabia dizer “*a que vim*”. Entretanto, como já evidenciado na seção anterior, parecia relacionar essa escuta do outro à intimidação dos meus afetos, em última instância, a um silenciamento de mim - “*Eu conheço o projeto, conheço o UNISALE, sei por que estou aqui, a que vim. De alguma forma, me intimidado*”.

Já discutido no último capítulo, o silenciamento, à luz de Orlandi (2007, p.18), consiste no movimento discursivo em que “ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva”. Nesse sentido, reitero que o que observo, na vivência de minha parceria, é que não só nos momentos anteriores a ela, como em seu início, o interdiscurso do UNISALE, ao projetar a Universidade como um espaço da escuta e do serviço ao outro, acabava por silenciar a minha possibilidade de me dizer, de falar sobre meus afetos, de experienciar e enunciar a parceria como uma paixão. Uma vez que ali eu deveria representar essa Universidade - sempre da escuta e nunca do tremer - inicialmente afastei, dos meus escritos e das minhas primeiras reuniões com os professores, tudo aquilo que me tocava, que me acontecia. Não havia lugar para a experiência, visto que tudo o que em mim tremia não parecia ser adequado e desejável ao funcionamento prático do projeto, ou seja, à realização da parceria.

Esses sentidos, todavia, não haviam sido elaborados por mim no instante presente dos eventos narrados. Percebo que o que possibilita essa elaboração é o fazer

autoetnográfico que aqui performo e que me permite reviver pela memória e pelos textos narrativos o que se deu em minha parceria. A partir dessa elucidação, compreende-se melhor o que se observa na continuação da narrativa anterior - após narrar a forma, incerta e intimidada, como narrei o projeto ao professor Eduardo, sigo o texto refletindo acerca do processo de escuta, dos dizeres do professor:

Ao pedirmos para que nos conte sua história, sua experiência, Eduardo decola, mas para outra direção: quero ouvir sobre sua subjetividade e ele me diz sobre as políticas linguísticas e educacionais de Angola. Eduardo fala sobre línguas nacionais, detalha o sistema educacional e sua divisão em ciclos, contextualiza em que séries leciona, o que leciona. Discorre sobre as condições da educação rural com propriedade, menciona pesquisas acadêmicas, fala sobre valorização identitária e cultural das comunidades rurais. Descreve infraestruturas escolares, fala sobre o trabalho com a literatura, o papel da universidade e a formação de professores. Mas quem é Eduardo? Quem é o professor Eduardo? O que trouxe Eduardo ali? O que faz Eduardo ir duas vezes por semana, em duas manhãs, à zona rural de Cabinda, lecionar em escolas sem água encanada, sem energia elétrica, sem projetor, sem material, para jovens e crianças que não possuem o português como primeira língua? O que o leva a lugares que o automóvel não alcança por salários que não bastam? O que incita seu desejo? (Narrativa de pesquisa, 15 de julho de 2021. Acervo pessoal).

Eis a ironia. Incomodo-me com a “*outra direção*” do relato do professor, pois, naquele primeiro encontro, gostaria de ouvir sobre “*sua história, sua experiência*” / “*sua subjetividade*”, mas ele me diz sobre “*as políticas linguísticas e educacionais de Angola*” / “*línguas nacionais*” / “*o sistema educacional e sua divisão em ciclos*” / e assim em diante. Ainda alheia ao silenciamento dos meus afetos, apontava o silêncio do outro acerca de sua subjetividade como o problema, a fonte de incômodo. Como eu poderia, porém? Como poderia pedir que ele se abrisse, que ele enunciasse sobre seus afetos, tentasse compartilhar comigo os sentidos do que lhe acontecia, se eu não estava ali, exposta?

Larrosa (2020, p.100) argumenta que outro nome para a experiência é “*exposição*”, no sentido de que o sujeito da experiência, o sujeito passional vive a “*falência de qualquer posição na qual poderia se manter a salvo, na qual poderia falar e pensar sem perigo*”. Assim, enunciando da minha torre, dizendo querer ouvir, eu me encontrava posicionada a salvo do perigo dos afetos, enquanto esperava que o outro se colocasse em perigo por mim, para mim. Para que meus ouvidos pudessem ouvi-lo e meus olhos pudessem vê-lo, sem que eu, nunca, no entanto, o deixasse me ver e ouvir. Projetava a postura da informação, do conhecimento, da escuta. Pedia, na contramão, a experiência, a paixão, a vulnerável subjetividade do outro para que pudessemos

desenvolver uma parceria “genuinamente colaboradora” (REIS e CAMPOS, 2021) - sem entregar a ele nenhuma parte de mim a não ser a projeção de uma Universidade que segue a escrutinar o outro e nunca a si mesma. Na esteira do que foi elaborado na seção anterior, queria que o outro me encontrasse, mas eu não ia verdadeiramente ao seu encontro. Estava frente a ele, não *com* ele.

Naquele tempo, no início da parceria, enquanto já escrevia minhas narrativas autoetnográficas, eu acreditava que a experiência era da ordem do inevitável. Isso, pois estava claro para mim que ela não pode ser “objetivada, produzida” (LARROSA, 2020, p.11), mas que ela acontece ao sujeito, o qual não está “na posse de si mesmo, no autodomínio” (p.29). Se a experiência assim o era, também o amor¹⁶⁴ o seria. Esse amor, que acontece inevitavelmente, assemelha-se ao amor dos poetas - aquele que nos atinge. Drummond (1934/2013) elucida bem: “O amor bate na porta/ o amor bate na aorta/ fui abrir e me constipei”. O amor, uma constipação inevitável que me acontece, bate em minha porta, chega até mim.

Em partes, eu estava certa. Caso aconteça ao sujeito, o amor tende a ser da esfera do inevitável, um estado de ser possuído (LARROSA, 2020), na medida em que se dá alheio às pretensas racionalizações e controle desse sujeito. Sob esse viés, o amor já tinha, naquele tempo, me capturado. Eu já estava cativada, mesmo ali, quando, incerta e intimidada, tentava performar o saber da Universidade, sua posição de escuta e serviço, em detrimento do que me afetava. Em escritos analisados anteriormente, eu já havia reconhecido a existência de minhas paixões justamente quando dizia ser necessário agir *apesar* delas. Mesmo em minha primeira narrativa, a tensão entre uma paixão que me capturava e a posição de Universidade que eu deveria assumir era evidente:

Mas agora Angola voltou. Com tudo. De uma vez. Atravessando outras partes de mim. [...] Angola voltou em mim confrontando meus vínculos com os meus princípios, me chamando também por outras razões, em uma coincidência que não parece coincidência. [...] Agora que exerço essa profissão de fé pública que é lecionar, como diz Larrosa (2018). Agora que sei discutir educação decolonial, língua, docência. Angola voltou com a escuta de Clara e Eduardo - os quais eu devo tentar ajudar de alguma maneira, em uma parceria, em uma relação, por meio do UNISALE, para tentarmos encontrar soluções para questões muito, muito complexas. Agora, Angola voltou. E meu pai diz que a pesquisa não é sobre meus avós, mas se é autoetnográfica, teórica e metodologicamente, se será sobre mim nessa relação com professores angolanos, se será sobre meu eu docente, meu eu pesquisadora, será também sobre meu eu que não lembra quando aprendeu

¹⁶⁴Na obra de Larrosa (2018, 2020), os conceitos de amor e paixão são usados de maneira muito semelhante, intercambiável.

que Luanda era a capital de Angola tanto quanto não lembra de não saber. E agora? (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal)

O que ali me cativava de fato? O que era o outro que me dominava já no princípio da pesquisa, antes que eu tivesse conhecido professores? No embate entre a posição que eu deveria tomar enquanto Universidade - “[...] *se será sobre meu eu docente, meu eu pesquisadora [...]*” - e minhas paixões - “[...] *será também sobre meu eu que não lembra quando aprendeu que Luanda era a capital de Angola tanto quanto não lembra de não saber*” -, o que parece se revelar é como meu estado de paixão se deu primeiro por Angola, país natal dos professores. Antes mesmo de conhecê-los, Angola já havia me cativado, dominado-me, talvez exatamente por ter vindo antes da Universidade. Angola veio da memória, da família, do desejo, daquilo que me aconteceu antes, muito antes, da parceria ser uma possibilidade.

Nessa perspectiva, o dilema do trecho narrativo acima é precisamente este: entre o amor que já existia, inevitável, alheio à minha racionalidade; e uma Universidade que, ao ser encarnada por mim, não parecia poder se articular a esse amor. De início, era Angola o fruto da paixão e não a parceria, o UNISALE. Estes, na realidade, eram representados por mim como algo contrário à paixão - a evocação da linguagem da crítica e da ciência, nunca a da experiência. Por essa razão, esperar que o professor Eduardo se abrisse, tornando-se um sujeito passional para mim, já no primeiro encontro, foi incoerente e ingênuo, já que eu mesma não enxergava possibilidade de o ser ali. Como disse, eu estava certa em partes. O amor quando acontece ao sujeito é mesmo inevitável. Não se pode confundir sua inevitabilidade com garantia, porém. Nem sempre há amor, nem tudo é amor. Concluo que no início da minha parceria não o havia. Havia minhas paixões reprimidas por Angola. Para a parceria, no entanto, sobrava informação, escuta, conhecimento, serviço; não o amor.

Viver é muito perigoso

Assim poderia ter se seguido, não fosse, a meu ver, esta pesquisa e a performance autoetnográfica que a acompanha. Isso porque, se o amor é uma experiência e se o sujeito passional é o sujeito da experiência, aquilo que impede a experiência de acontecer ao sujeito também impede que o amor aconteça, fazendo com que ele se torne cada vez mais raro. Entendo, dessa forma, que, como a experiência, o amor, a paixão, tende a não nos ocorrer por falta de tempo (LARROSA, 2020). Nas

palavras de Larrosa (2020, p. 22), na modernidade, “tudo o que se passa passa demasiadamente depressa”. O sujeito, estimulado, apressado, é atravessado, excitado, agitado, mas jamais afetado - nada lhe acontece. Isso, pois, para o filósofo, “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (p.22) e, portanto, do amor.

No Capítulo I deste trabalho, compartilhei de que maneira a performance autoetnográfica me colocou no perigoso contato com o silêncio e com a memória, porque exigiu de mim o tempo. Tempo este que é tanto cronológico, no sentido de que o processo precisou de mais do que alguns dias ou meses para ocorrer, quanto kairológico¹⁶⁵, uma vez aconteceu no tempo do meu tornar-me presença. Desse modo, a autoetnografia me permitiu e me exigiu “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar” (LARROSA, 2020, p. 25). Precisei de tempo para me elaborar. Sentar comigo, em silêncio, e atribuir sentido ao que me acontecia.

De tal forma, a performance autoetnográfica colaborou para que eu pudesse “suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos [me] acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...]” (LARROSA, 2020, p.25). Sendo performada durante todo o processo da parceria por meio de minhas escritas narrativas, a autoetnografia fez com que eu pudesse “cultivar a arte do encontro”, entendendo que este encontro não é só de “escutar aos outros”, mas também de “falar sobre o que nos acontece”. Nesse cenário, o amor da parceria - pela parceria, entre mim e os professores parceiros - que a princípio me parecia inadequado e indesejável às posições que ocupávamos, pôde se dar com o tempo.

A autoetnografia, então, viabilizou, em contextos caracterizados essencialmente pela linguagem científico-crítica, um meio para que eu pudesse mobilizar uma linguagem para a experiência que me acontecia e em que o tornar-se presença com o outro fosse possível. Isso é percebido a partir do contraste entre as narrativas iniciais, discutidas anteriormente, e aquelas escritas quase ao fim da parceria, um ano depois, quando fui à Angola, com minha avó, conhecer os professores:

¹⁶⁵Conceitos já trabalhados no Capítulo I. Enquanto o *chronos* é “sequencial, linear, contabilizável, quantificável”, o *kairós* é “existencial, qualitativo, não racional, imprevisível e mutável, um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece” (SÓL, 2014, p.3)

[...] Eu, Clara e Eduardo compartilhamos uns com os outros saberes, anseios, desejos que inegavelmente transbordam o âmbito profissional para a pessoa que somos. Em reflexão, agora, percebo que conhecê-los dessa maneira me deu [...] uma certa perspectiva sobre suas personalidades, sonhos, existências. Respiro. Sim, eu os conheço, já. Hoje já sei algo sobre eles, ao contrário da Carol que iniciou essa parceria lá atrás, como a professora Valdeni fez questão de ressaltar. Assim como eles já conhecem partes do que sou, do que sei, do que quero ser. [...] De máscara e touca, demoro um ou dois minutos para reconhecer Eduardo. Ele me reconhece de volta. Sorrio! Nos abraçamos, cumprimentamos, felizes. Estamos mesmo aqui! Clara chega do banheiro. Se emociona, arrisca uma lágrima. Me emociono junto. [...] Cumprimentam a minha avó. Eu falo mais acelerada do que o normal em um exercício inconsciente de disfarçar minhas inseguranças. [...] Nos sentamos em uma mesa. Conversamos. Sem ordem, sem pauta. Sobre o caminho deles até Luanda – um barco, um ônibus e alguns candongues em várias horas - sobre o Brasil, sobre nossa parceria, o UNISALE, nosso encontro, nossas atividades, seus alunos, minha avó, as línguas de Angola. [...] Minha avó faz perguntas, interessada, e escuta Eduardo com uma atenção escolar. Clara é carinhosa com minha avó, a abraça, tira fotos o tempo todo. “Meus pais achavam que você não era real, professora!” “Eu disse para eles que era, e você está aqui!”. Eu estou aqui. (Narrativa de pesquisa. 22 de julho de 2022. Acervo pessoal).

O contraste, impossível de ignorar, é marcado na própria narrativa, por meio dos diferentes advérbios de tempo que se articulam para estabelecer uma comparação com as posições anteriormente assumidas por mim - *“agora, percebo que conhecê-los dessa maneira me deu [...] uma certa perspectiva sobre suas personalidades, sonhos, existências” / “Hoje já sei algo sobre eles, ao contrário da Carol que iniciou essa parceria lá atrás [...]” / “Assim como eles já conhecem partes do que sou, do que sei, do que quero ser.”*. No trecho em questão, pelo não-dito, comparo aquele momento com outros já discutidos ao longo deste trabalho, em que me percebi distante dos professores, alheia à sua subjetividade, ao que lhes afetavam, em essência, a quem eram. No momento narrado acima, digo “já saber” algo sobre eles, mobilizando sentidos distintos do saber informacional, acumulativo, dessubjetivado, tanto visto em outros trechos. O “conhecer”, aqui, assume outro sentido, mais próximo do que é elaborado por bell hooks em sua obra *Tudo sobre o amor* (1999/2021).

Para a educadora, o conhecimento é uma “dimensão indispensável” (hooks, 1999/2021, p.118) do amor. Esse conhecimento não está atrelado à informação, que “é quase o contrário da experiência” (LARROSA, 2020, p.18), uma vez que o sujeito da informação a acumula sem que nada o aconteça. Esse conhecimento é, em contrapartida, aquele que se dá a partir do encontro com o outro, do momento em que algo deste encontro afeta o sujeito. Nessa perspectiva, observo que, no trecho narrado acima, não atrelo esse conhecimento sobre os professores a informações sobre Angola, por exemplo, como havia sido feito em outros momentos. Aqui, associo-o às “suas

personalidades, sonhos, existências”, a aspectos de sua subjetividade que durante muito tempo me foram inacessíveis.

O mais bonito deste trecho, porém, a meu ver, é a constatação de que *“eles já conhecem partes do que sou, do que sei, do que quero ser”*. Noto que fui, também, flagrada, vista, escutada. No período de um ano que separa essa narrativa das outras até então discutidas neste capítulo, entreguei a eles, em reunião atrás de reunião, mensagem atrás de mensagem, partes de mim. Com o tempo e a autoetnografia, na parceria, fiz tremer e estremei. Ouvi e fui ouvida. A linguagem para a experiência, no trecho acima, é articulada para dar conta do encontro de sujeitos que estão um *com* o outro, que sorriem, arriscam uma lágrima, emocionam-se, são carinhosos, falam aceleradamente. Sujeitos que pulsam e que, sentados em uma mesa, falam e escutam - *“sobre o Brasil, sobre nossa parceria, o UNISALE, nosso encontro, nossas atividades, seus alunos, minha avó, as línguas de Angola”* - concomitantemente. Eu, no país deles. Eles, com minha avó. Trocamos uns com os outros partes do que somos. Nesse contexto, o conhecimento de que falo é este necessário ao amor, isto é, este que ocorre quando na experiência do encontro, os sujeitos se tornam presença um *para* o outro, um *com* o outro - *“‘Eu disse para eles que era [real], e você está aqui!’ . Eu estou aqui”*.

. Ainda na leitura de Larrosa (2020), sozinho, o tempo - cronológico e kairológico - não se faz suficiente para que a experiência da paixão aconteça. Assim, apesar do contraste entre o último trecho narrativo e os demais, separados entre si por um longo tempo, entendo que ele não foi o único elemento do processo autoetnográfico a colaborar para que o amor fosse desenvolvido na parceria. Por isso, é preciso aprofundar outras maneiras com que esse processo colaborou para que a parceria e os professores me cativassem. É possível que, por meio do tempo, a experiência arrisque produzir alguns afetos, e o sujeito se perceba apaixonado. Todavia, isso não basta.

O amor requer algo a mais do sujeito. Exige dele um “assumir os padecimentos, como um viver, [...] ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada a ver com a mera passividade” (LARROSA, 2020, p.29). Em outras palavras, não basta que a paixão lhe aconteça, o sujeito precisa assumi-la, encará-la. Colocar-se em perigo, na travessia, como Riobaldo e Diadorim¹⁶⁶. Nesse sentido, a autoetnografia, como revelado no Capítulo I, também exigiu que eu assumisse esse perigo de viver, o perigo de se perceber um sujeito passional - a quem algo acontece fora de seus domínios, um

¹⁶⁶Referência aos personagens principais da obra Grande sertão: Veredas, de Guimarães Rosa (1956).

sujeito cativo e cativado - visto que ela consiste exatamente na investigação daquilo que me afetou ali no contato com o outro. Consequentemente, o que percebo agora é que à medida que a autoetnografia se desenrolava, também a minha abertura para a paixão e a assunção de seus perigos se desenvolvia, o que parece ter favorecido para que, na presença de nosso encontro, os professores também se expusessem.

No dia 30 de abril de 2022, ocorreu o evento de encerramento da edição “UNISALE Vai Além”, o qual situa o prólogo deste capítulo. Tal evento contou com apresentações dos diversos professores envolvidos em parcerias ao longo do ano referente à edição¹⁶⁷. Lembro-me da empolgação e ansiedade com que eu, Eduardo e Clara esperamos o evento. Era a concretização de um ciclo, o encerramento oficial de nossa parceria. Cada um deles apresentou sozinho, em momentos distintos, via videoconferência. Com minha câmera fechada, lembro de ter lágrimas nos olhos mais de uma vez. Eduardo, que em nossa reunião inicial mobilizou tanto a linguagem da crítica para falar sobre sua prática, naquele dia já utilizava uma linguagem para a experiência, apaixonada, para enunciar sua relação com seus alunos e deles com suas línguas maternas e a Língua Portuguesa. Clara, emocionada durante toda a apresentação, falou sobre língua, desejo e aprendizagem. Em comum, os dois ressoaram algo que até então eu não havia explicitamente compartilhado com eles, mas que já havia escrito em diversos dos meus textos narrativos: “não quero que seja o fim da parceria”.

Clara e Eduardo são alegres. Carregam em si uma alegria genuína que transborda em sorrisos tão sinceros que me desestabilizam. Ambos me agradecem desde o primeiro dia, desde o primeiro instante, e tudo que consigo sentir é que sou eu quem deveria agradecer. Pelo que me agradecem? O que posso dar a eles que seja tão valioso quanto aquilo que têm me dado? A alternância dos tempos verbais atesta meu ir e vir em memórias que ainda vivem presentes porque nossa relação, a minha com Clara e a minha com Eduardo, continua. Por quanto tempo ela continuará em mim depois que terminar? Ainda não consigo possibilitar ou visualizar um fim. Falta tanto. (Narrativa de pesquisa. 04 de outubro de 2021. Acervo pessoal)

Para que o amor aconteça, é preciso assumi-lo, assumir-se “desestabilizado” por ele. Como Larrosa (2020, p. 29) argumenta, assumir seu padecimento, sua dor, “às

¹⁶⁷O evento ocorreu de forma remota e contou com cinco apresentações orais, todas feitas por professores parceiros. Nas apresentações, cada professor focou naquilo que foi desenvolvido em sua parceria, de acordo com seu desejo. Eduardo apresentou a comunicação “Reflectindo as práticas em contexto rural: a base das experiências locais em Cabinda/Angola” e Clara apresentou “Língua Portuguesa e Língua Materna: experiências com a relação entre línguas no Ensino em Angola”. A fala de abertura e de encerramento foi proferida pela coordenadora do projeto, profa. Dra. Valdeni da Silva Reis.

vezes, inclusive, [em] algo público”. Ali, ao dizerem publicamente que não queriam que fosse o fim da parceria, meses depois de eu ter escrito a narrativa acima, os professores assumiram, em certa medida, a experiência do amor em que a parceria se transformou. Assumir o amor é assumir-se cativado, dominado pelo outro, e, por isso, assumir-se temeroso. Ele vem cheio de medos. Frequentemente, os amantes temem o fim. Não conseguem “*possibilitar ou visualizar*” esse fim. Como eles, eu também temi, há tempos temia. Esse medo, contudo, não me impediu de vivenciar a travessia, de me tornar, no encontro com eles, um sujeito da experiência que se expõe, apaixonado, “*atravessando um espaço indeterminado e perigoso*” (LARROSA, 2020, p.26). Reflito novamente sobre esse processo, meses após a narrativa anterior, pouco tempo após o evento de encerramento do “UNISALE Vai Além”, já em Angola:

Retornar ao Brasil será, também, retornar para os prazos da pesquisa e da escrita. Para o começo do fim de uma parceria e de uma pesquisa que, em mim, parecem longe de avistar o fim. Como terminar aquilo que ressoa em nós? Talvez a dificuldade de caminhar para o fim seja compreender que o fim será apenas um outro começo, ou um dos finais possíveis, para perguntas tantas que não podem ser respondidas em tão pouco tempo. Talvez o medo do fim seja o caminho até lá – seus desafios, seus segredos, aquilo de mim que não percebo com o barulho do passar dos dias. Silêncio. (Narrativa de pesquisa. 22 de julho de 2022. Acervo pessoal)

Neste trecho, mais evidente do que Clara e Eduardo em suas apresentações orais ou mesmo do que eu em minha narrativa anterior, elaboro o medo do fim da parceria, que, oficialmente, já havia acabado. Sigo narrando como se ela continuasse, afinal eu estava lá, com eles, em Angola, e tudo ainda ressoava muito forte em mim - “*Como terminar aquilo que ressoa em nós?*”. Além, reflito sobre como esse medo talvez não fosse especificamente do fim, mas do “*caminho até lá - seus desafios, seus segredos, aquilo de mim que não percebo com o barulho do passar dos dias*”. Desde o início, finalizar a parceria significava começar esta escrita, retomar seus prazos e a necessidade de performá-la. Concretizar, então, a performance autoetnográfica, encarar-me, (re)viver a travessia e assumir (assim, publicamente) o sujeito apaixonado que fui em nosso encontro, apesar da Universidade - enfim, a concessão invertida.

Era, para mim, um caminho perigoso. Havia o perigo de esbarrar em mim apaixonada, de expor-me, de reconhecer que, sim, há amor na parceria. O perigo de me revelar para o outro, de me deixar ser, também, ouvida por ele - lá, naquele tempo, e aqui, agora - e, assim, revelar-me a mim mesma. O perigo de concretizar isto que faço

neste instante - falar de amor na academia, tremer a torre. Ao mesmo tempo, se caminhar para o fim me amedrontava, percebi, com meus passos, que seria tão ou mais perigoso não caminhar, porque o preço que se paga por não responder às suas paixões parece ser alto demais para mim. Não me seria possível fazer de outra maneira, falar sobre outra coisa qualquer que não desse pulso que me tomou e que precisa ser assumido, com a coragem que o amor demanda de nós (hooks,1999/2021). Foi Guimarães, de novo, que me ensinou: “viver - não é? - é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo” (ROSA, 1956, p.840).

Amor e responsabilidade

Nas últimas seções, muito foi dito sobre o amor. O amor acontece ao sujeito que se expõe. Demanda, deste sujeito, tempo e a coragem de ser assumido. Em suma, demanda que algo - no meu caso, a autoetnografia - o abra, o faça estar sensível e receptível para a experiência da paixão, para a experiência que é ser cativado pelo outro. E o amor é muito perigoso. Isso porque experienciá-lo é experienciar a vulnerabilidade do outro, perceber sua existência, tornar-se presença com ele. Por isso, gostaria de caminhar com essa discussão, argumentando que o amor, por ser o que é e por se dar como se dá, é também um processo de responsabilização.

O filósofo alemão Hans Jonas (1979/2011) discorre sobre a necessidade de, no tempo contemporâneo, assumir-se uma ética fundada na responsabilidade. Nesse perspectiva, Jonas (1979/2011) argumenta a favor de uma agir responsável que consiste em responsabilizar-se pela vulnerabilidade do outro. Como já foi elaborado, tal vulnerabilidade, presenciada no encontro apaixonado com o outro, pode, muitas vezes, amedrontar, uma vez que caminhar “exposto”, no sentido larrosiano da palavra, é caminhar aberto para a possibilidade de que algo me afete, me aconteça, alheio ao meu controle. A vulnerabilidade do outro aciona e ressoa a minha, o que me faz temer por ele e por mim. Tal medo frente aos perigos do encontro apaixonado deve, porém, convidar para a ação, evocar a “coragem para assumir a responsabilidade” (JONAS, 1979/2011, p.411) pelo outro, uma vez que, como propõe hooks (1999/2021, p.125), “aprender a como encarar nossos medos é uma das formas de abraçar o amor”.

A noção de responsabilização está presente em parte substancial da literatura que subsidia o UNISALE e o analisa (REIS, 2011; REIS *et al.*, 2019; CAMPOS, 2019), a qual entende responsabilização como “ato de se assumir, ou assumir sua condição,

procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que ‘conspiram’ contra tal ação” (REIS, 2010, p. 804). Nos trabalhos que a articulam, a responsabilidade está frequentemente relacionada ao processo do professor-parceiro de se responsabilizar por sua prática docente a partir dos movimentos e elaborações construídos ao longo da parceria no UNISALE. No entanto, a partir de sua filosofia de “serviço”, a qual institui que os alunos/pesquisadores-parceiros, ao representar a Universidade, devem se colocar a serviço do professor em parceria, entendo que também eles são responsabilizados não pela prática, mas pela relação que ali se constituirá. Ao estar em parceria, assumo a responsabilidade de servir o outro e, assim, constituir nossa relação.

Esse movimento caminha no sentido de Jonas (1979/2011), visto que, para o filósofo, o sujeito que deve se responsabilizar é aquele que parte de posições de poder. Sendo assim, em um primeiro olhar, pode-se compreender que, no contexto de uma parceria universidade-escola, em que eu deveria assumir a posição da Universidade - tradicionalmente ancorada em hierarquias de poder em relação à Educação Básica (REIS E CAMPOS, 2021; CAMPOS, 2019) - caberia somente a mim responsabilizar-me pelo processo da parceria, isto é, pela vulnerabilidade do outro que ali se encontrava comigo. Essa percepção é vista logo em minha primeira narrativa, em um trecho aqui já trabalhado sob outros ângulos:

Angola voltou com a escuta de Clara e Eduardo - os quais eu devo tentar ajudar de alguma maneira, em uma parceria, em uma relação, por meio do UNISALE, para tentarmos encontrar soluções para questões muito, muito complexas. (Narrativa de Pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal)

Nota-se, a partir da articulação do verbo modal - “eu **devo** tentar ajudar de alguma maneira” - um sentimento de responsabilidade em mim perante os professores e a parceria que iria se iniciar. Naquele tempo, entendia que a responsabilização pela relação cabia somente a mim. Eu deveria me responsabilizar em “ajudar de alguma maneira” os professores. Contudo, na esfera de uma experiência do amor, hoje, compreendo, à luz da ética amorosa de hooks (1999/2021), que a responsabilidade deve se dar de outra maneira. Para a educadora, relacionar-se, nos mais diferentes âmbitos vida, a partir de uma ética amorosa, significa pautar-se em todas as “dimensões do amor”, isto é, em uma lógica de “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” (hooks, 1999/2021, p.118).

Assim, na visão de hooks (1999/2021), só é possível estabelecer relações a partir de uma ética amorosa em um contexto em que os sujeitos se desapegam “da obsessão pelo poder e pela dominação” (p.112), já que “amar é uma escolha por conectar - por nos encontrarmos no outro” (p.117). Entendo, nessa perspectiva, que tomar posse exclusiva da responsabilidade pela parceria era, na realidade, um movimento que mantinha vigente as relações de poder entre a universidade e a escola que o projeto UNISALE tanto tenta desestabilizar. Eu tenho o poder, o outro é vulnerável, portanto eu me responsabilizo por ele. Ao longo deste capítulo, todavia, desenvolvi o entendimento de que o estretecimento da posição hierárquica da Universidade somente ocorreu quando me abri para que a parceria pudesse se tornar um espaço intersubjetivo (BIESTA, 2017) do encontro de sujeitos apaixonados, onde algo acontece.

De tal forma, o que a elaboração até aqui buscou demonstrar é que a relação com Clara e Eduardo não se desenvolveu apenas a partir de sua vulnerabilidade, mas também e fundamentalmente a partir de minha própria exposição, o que, por sua vez, parece ter favorecido um processo de responsabilização mútua dos sujeitos ali envolvidos, como se observa no trecho narrativo que se segue:

Clara me desafiou. Ensino Fundamental I. Quem sou eu para sugerir algo? [...] Busco inspiração. Literatura. Leio, leio, leio. Busquei artigos e referências em busca de quem já tivesse feito o que parece nunca ter sido visto, demandado. Tantas idades diferentes em sala de aula. Eduardo Agualusa. A Girafa que comia estrelas. É isso! Contação de histórias, lembro de Kely. Tanto da gente é preciso ter existido e sido tocado e vivido para o fazer da sala de aula. Temo, às vezes, não ser o suficiente. Contação de histórias, Clara! Para trabalhar o vocabulário, as consoantes, a literatura e a expressão visual. Um conto angolano, com referências angolanas. A Girafa que comia estrelas. [...] O ponto importante é que Clara trouxe emoção, vontade, parceria. Vou dividir a turma em grupos, ela disse me lembrando da importância do coletivo. (Narrativa de pesquisa. 04 de outubro de 2021. Acervo pessoal.)

O excerto acima foi escrito logo após uma reunião em que compartilhei com Clara um plano de aula, que, por meio da contação de histórias, visava trabalhar a alfabetização de seus alunos, com atividades comparativas entre a Língua Portuguesa e suas línguas maternas¹⁶⁸. No trecho, esse processo de responsabilização mútua sobre o qual tenho discorrido se revela. De minha parte, demonstro uma preocupação - o que, para Hans Jonas (1979/2011), é uma característica da responsabilidade - em buscar

¹⁶⁸O plano de aula desenvolvido e seus efeitos na prática docente da professora-parceira é discutido no artigo “A transgressão universitária nas fronteiras do aqui-agora: o Ensino-Aprendizagem de Línguas amanhã e além” (REIS *et al.*, 2022)

referências significativas para desenvolver o plano de aula - *“Busco inspiração. Literatura. Leio, leio, leio.* Além, também está ali o medo, a insegurança de não conseguir me responsabilizar pela parte que me cabe no encontro com o outro - *“Quem sou eu para sugerir algo?”*. Dessa forma, entre medo e preocupação evidencio me sentir responsabilizada por Clara, sua prática e pela parceria que construímos.

Clara, por sua vez, é narrada por mim como alguém que traz *“emoção, vontade, parceria”*, em outras palavras, alguém que se torna presença em nosso encontro e que parece cuidar dessa presença - outra característica da responsabilidade (JONAS, 1979/2011) e também do amor (hooks, 1999/2021). Ainda, narro sua contribuição para o plano desenvolvido - *“vou dividir a turma em grupos”* - e a maneira como essa contribuição me afeta - *“me lembrando a importância do coletivo”*. Há, então, não só uma responsabilização de Clara por sua prática docente, à maneira do que já foi retratado em outros trabalhos relativos ao UNISALE, como também pela própria relação, a qual, por ser uma experiência apaixonada, precisa da responsabilidade do estar com o outro para se dar.

Juntas, responsabilizamo-nos pelo encontro que dividimos, pela parceria. A responsabilização entre sujeitos apaixonados, desse modo, parece se dar necessariamente de maneira dialógica. Eu me responsabilizo pela vulnerabilidade do outro. O outro se responsabiliza pela minha vulnerabilidade. Paulo Freire (1968/2015, p.42-43) corrobora tal pensamento quando propõe que *“o amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”*. Nesse viés, o caráter dialógico do amor e da responsabilidade que o acompanha colabora para que se endosse a importância de que - no caminho de uma parceria que se faça experiência e, por isso, uma paixão - ambos os sujeitos envolvidos se escutem e se enunciem, coloquem-se presentes. Não basta que eu escute o outro e me responsabilize. É necessário que ele também, dialogicamente, possa me escutar e se responsabilizar pelo encontro que compartilhamos.

Dessa forma, o que parece se revelar é que para que o projeto UNISALE concretize seus objetivos de rehistoricizar as relações hierárquicas entre a Universidade e a Escola, é necessário que os sujeitos envolvidos nas parcerias se abram para uma experiência da paixão. Essa experiência, por ser do amor, precisa sediar o diálogo, e não só uma escuta, de sujeitos presentes, que, por isso - por amarem algo, na medida em que *“amar algo relacionado ao ofício é, então, [...] assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela”* (LARROSA, 2018, p. 110) -

responsabilizam-se mutuamente pelo encontro que compartilham. Para tanto, a partir de minha vivência com os professores parceiros, compreendo que parece ser preciso assumir uma ética amorosa em parceria, a qual, na escolha perigosa e corajosa de se atravessar com o outro, evoca uma linguagem para a experiência e se funda no conhecimento desse outro, no cuidado e na responsabilidade com a presença daquele encontro.

Entendo, portanto, que o projeto UNISALE, enquanto ação extensionista, pode agir de maneira a favorecer tanto essa responsabilização dos sujeitos envolvidos quanto sua abertura a uma experiência apaixonada de parceria ao buscar articular uma linguagem para a experiência em seu fazer. Tal linguagem, cabe dizer, demanda que ambos os sujeitos (pesquisador/aluno-parceiro e professor-parceiro) estejam de fato em diálogo com suas subjetividades, desarticulando antigas construções da relação universidade-escola, responsabilizando-se mutuamente pela vulnerabilidade de si e do outro.

Pesquisamor ou a tarefa de pesquisar a própria neblina

Até aqui, ao longo deste capítulo, busquei refletir a parceria que vivenciei com os professores no projeto UNISALE a partir do que Larrosa (2014, p.68) entende como “ponto de vista da paixão”, ou seja, de um ponto de vista que convoca o singular, a experiência, a escuta, a abertura, a sensibilidade e a exposição para atribuir sentido ao que nos acontece. Através dessa ótica, elaborei de que forma tremi, fui cativada e me afetei no encontro com o outro em parceria. Descobri-me parceira no sentido mais amoroso da palavra. Falta, agora, retomar parte do que discuti na primeira seção deste capítulo, em que discorri sobre a dificuldade de assumir a posição de “pesquisadora-parceira”¹⁶⁹. Isso porque, como coloco na primeira seção, durante certo tempo da parceria, eu não sabia como ser para o outro algo que eu ainda não era para mim. Nesse contexto, se o sentido atribuído ao ser-parceiro em minha experiência já foi elaborado, resta-me compartilhar o sentido que constitui ao redor do meu ser-pesquisadora.

O mestrado foi uma escolha antiga, tão antiga quanto cursar Letras. Escolhi a Letras ciente de que, com ela, escolhia, necessariamente, o mestrado. Em mim, um sempre foi o pressuposto do outro. Nesse sentido, pode-se dizer que o caminho da

¹⁶⁹ Termo utilizado por Campos (2019) em sua dissertação feita no âmbito do projeto UNISALE.

pesquisa foi escolhido por mim. Contudo, apesar de o ter escolhido, demorei para me assumir - como quem assume uma paixão - meu ser-pesquisadora. Ao contrário, o coloquei, desde o princípio, em um interrogatório contra a parede, movimento visto a partir das diversas interrogações do trecho abaixo:

*Não somos nós que encontramos a pesquisa, é a pesquisa que nos encontra. A professora Dra. Vanderlice Sól disse essa frase há um mês em sua disciplina sobre formação de professores e constituição identitária sem saber o quanto seus dizeres ressoariam em mim pelos próximos dias. Não só ressoariam, como se reafirmariam enquanto verdade inquestionável em mim e em minha trajetória como pesquisadora – **ainda não me acostumei a me dizer dessa forma: pesquisadora. Sou? Serei?** [...] Angola voltou agora que sou professora, mestranda, **pesquisadora (?)**. Agora que desejo trabalhar com professores em formação. (Narrativa de pesquisa. 28 de junho de 2021. Acervo pessoal).*

Hoje, percebo que me colocava em dúvida por ter medo. Medo de precisar assumir que a pesquisa me aconteceu. Fez de mim um sujeito da experiência, foi meu cativo, meu desespero e minha dor. Uma paixão, que, por ser mesmo da dimensão do amor, colocava-me à mercê ao mesmo tempo em que exigia de mim um assumir-se assustador e perigoso. De novo, o perigo. O perigo de perceber que a paixão cultivada no encontro da parceria revelou algo a mais sobre mim, isto é, não só sobre “aquilo que sou”, mas também aquilo “que quero ser”, como narrei sobre meu primeiro encontro com Clara e Eduardo em Angola. O medo desse perigo - de assumir o que me acontece - fica evidente em um trecho da narrativa que escrevi ainda dentro do avião a caminho de Luanda:

Do que tenho medo? Angola, o conhecido mais desconhecido de mim. [...] Depois, tive medo de mim. Das minhas palavras, silenciadas nos últimos tempos pela necessidade de não me enxergar. Dos meus sentires: de encará-los, de possuí-los, de senti-los, até. [...] [Tive medo] de descobrir um caminho do qual não posso voltar. Está lá, também, um encontro escancarado com aquela de mim que se assume pesquisadora. (Narrativa de pesquisa. 18 de julho de 2022. Acervo pessoal).

Na introdução deste trabalho, citei Cláudia Riolfi (1999/2001, p.4), para quem a tarefa do pesquisador consiste, precisamente, em pesquisar a “dor¹⁷⁰ específica de sua existência”. Nas palavras da psicanalista, o sujeito pesquisador é, então, aquele que “mergulha - implicado em todo seu corpo” nesta tarefa. Fui para Angola - literal e metaforicamente - com tudo que ela significa em mim. Mergulhei. Tentei me manter a

¹⁷⁰ Grifo do autor.

salvo na canoa de peroba, escapar-me do que me apavorava - “Angola/ Das minhas palavras [...] / Dos meus sentires [...] / [...] de descobrir um caminho do qual não posso voltar” - mas não consegui. A canoa afundou ou eu saltei ou os dois ocorreram simultaneamente, não sei dizer. Impliquei todo o meu corpo neste fazer, neste ser-pesquisadora-parceira apaixonada. Assumi-me, entendendo que não se pode escapar às próprias paixões. Não se deve. Tudo em minha pesquisa doeu. E tudo em minha pesquisa fez pulsar - do método ao contexto, do objeto ao objetivo, da língua ao silêncio. Dessa maneira, se há, na paixão, a dor e o prazer, a felicidade e o sofrimento (LARROSA, 2014, p.30); talvez fazer pesquisa seja, na verdade, sobre um ser que dá conta de suportar o seu amor, de investigá-lo apesar dos perigos, mesmo com a certeza (angustiante e libertadora) de que algo deste seu amor sempre lhe será alheio, inexplicável, inenarrável, indizível: sua neblina¹⁷¹. Talvez fazer pesquisa seja, então, isso de ser uma espécie de *pesquisamor*.

Ao fim, o que se percebe é que, no princípio, foi a pesquisa autoetnográfica que me fez ser parceira - perigosamente presente. Depois, porém, foi o encontro da parceria que me tornou pesquisadora, apaixonada e implicada. Portanto, como poderia a Universidade não ser o lugar do amor, da paixão? Mesmo no alto da torre há seres que pulsam, inevitavelmente. Isso não significa que todos na academia são afetados pelo amor, têm seus afetos ressoados, mergulham em suas pesquisas. No entanto, o contrário, ou seja, a possibilidade de que ninguém se afete, parece ser tão irreal quanto. Parece caber a nós, desse modo, tentar elaborar o sentido do que acontece ao sujeito quando o amor lhe acontece em meio à academia. De volta ao começo deste capítulo: “Tudo bem, professora?” - pergunto, antes que Clara inicie sua apresentação no encontro de encerramento do UNISALE Vai Além. “Está tudo bem, só o coração que bate”, ela responde, diretamente de Cabinda. Ao escutá-la, o meu regurgita. Estremecem as paredes da Universidade. Enrijecem-se os céticos e os mercantilistas. A academia (se) apaixonou. Há amor aqui.

“O que é que você faz? Eu não sei explicar.” “É difícil mesmo, vó.” “Disse que você é pesquisadora”. “É, vó. Eu sou”. (Narrativa de pesquisa. 18 de julho de 2022, no avião para Luanda. Acervo pessoal).

¹⁷¹Em um dos excertos mais bonitos de Grande sertão: veredas (ROSA, 1956, p.27), o narrador-personagem Riobaldo diz que Diadorim, razão de seu cativo, é sua “neblina”.

SOBRE ATRAVESSAR O MAR (OU: CARTA AO LEITOR)

O que faz alguém partir? Lançar-se rumo à travessia do mar, de si? Colocar seu corpo em perigo, flutuar ou mergulhar sob o desconhecido, para que? A história dos meus é marcada pelo atravessar. Três gerações antes de mim lançaram-se ao mar para buscar terras e poder, fugir da dor ou encontrar o amor. Cresci transatlântica, embrenhada em línguas portuguesas, afetada por esse atravessar, que despertava em mim encanto e rejeição. Incapaz de escapar da minha sina, quando esta pesquisa me encontrou, não pude fazer outro movimento que não fosse também este - lançar-me ao mar. Atravessar - mais uma vez, mas em outra direção - o Atlântico, em um movimento nunca antes feito pelos meus. Do Brasil para Angola. Estar com minha avó em seu país natal, encontrar pessoalmente Clara e Eduardo, nadar do outro lado do Atlântico, apresentar minha pesquisa em Angola - essas foram experiências tão profundas em mim, que arrisco não ter encontrado, mesmo depois de toda esta escrita, palavras que suportassem seu acontecer. Estar ali foi uma imensidão.

Essa história (pesquisa), no entanto, não se resumiu a este atravessar que é um movimento do corpo, um movimento geográfico pelos territórios. Meu mar foi aquele que existe no ser-tão, do lado de dentro da gente, a travessia de mim - não menos perigosa, não menos repleta de amor do que a de Riobaldo. É preciso ter cuidado. Por ser isto uma travessia, o leitor, desatento ou sedento, pode acreditar que há um fim. Atravessar não seria exatamente isto? Deixar uma margem rumo a outra, cruzar um rio ou um oceano rumo ao lado de lá, chegar ali e chamá-lo de fim ou de lar? Poderia o ser, não fosse esse atravessar de dentro, que é de outro tipo, não acaba nunca. A travessia de dentro é um contínuo. Nas palavras de Manuel Antônio de Castro, em seu *Dicionário de Poética e Pensamento*, a travessia é “um movimento ambíguo, da fala para o silêncio, do silêncio para a fala”. Fala ou silencia, mas não termina.

Agora mesmo, neste instante, sigo em travessia, quando, na verdade, esta pesquisa me interroga sobre uma conclusão que possa ser chamada de fim. Sendo assim, darei ao leitor um arremate do que foi (ou tem sido) esse meu atravessar até aqui. Um arremate daquilo que elaborei e que gostaria que caminhasse com ele, não porque sejam verdades únicas e absolutas, essas minhas elaborações - longe disso; mas porque penso, em meu esperar, que elas podem se apresentar como um exemplo de uma outra forma possível de olhar o mundo ou talvez como a continuidade de um diálogo outro, em que a linguagem para a experiência (LARROSA, 2020) seja mais acessada e menos abafada. Refaçamos, então, o caminho.

No princípio desse caminhar, adentrei a performance autoetnográfica, discutindo-a a partir de minha experiência. Tentei interrogá-la a partir das perguntas “o quê”, “como”, “quando”, “onde” e “para que”, a fim de compreender como pode a autoetnografia acontecer. Para respondê-las, fui do inferno aos céus, desbravei meus silêncios, experienciei minha presença, encarei meus fragmentos. Percebi, desse modo, que a autoetnografia acontece ao sujeito no tempo da experiência (LARROSA, 2020), no espaço intersubjetivo da presença com o outro (BIESTA, 2017), demandando a memória e o silêncio autoetnográfico para transbordar correntezas de dizeres que revelam, por sua vez, um sujeito apaixonado (LARROSA, 2020). Por fim, concluí minhas reflexões sobre a autoetnografia, como metodologia e performance, na fronteira, com o outro.

Em seguida, meus passos me levaram ao resgate das maneiras pelas quais fui afetada enquanto linguista e pesquisadora por esse processo e, assim, me propus a encarar a língua que costura o meu enlace com o outro. Revisitei minha trajetória acadêmica através da pergunta: *o que é uma língua?* Recorri a gigantes da Linguística, fazendo eles colidirem e dançarem entre si, e flagrei a fragilidade de minha conceitualização. Reconheci a invenção da língua e tive escancaradas as minhas dolorosas (des)colonizações. Mantendo o sujeito em foco e a língua enquanto um processo de constituição de sua subjetividade (CORACINI, 2003), ainda sob os efeitos do afeto, aprofundei a ambivalência (BHBHA, 1997) do contexto linguístico angolano em uma perspectiva (pós-)colonial do multilinguismo. Por fim, entre o cacimbo e o Kwanza^[1], caminhei pelas territorialidades da língua (BIZON, 2013; HAESBERT, 2004), para percebê-la casa, isto é, um território em que o afeto do sujeito se faz possível.

Por fim, percebi ser necessário estremecer a torre da Universidade e falar de amor, caminhar em meio à neblina. Para isso, debrucei-me em uma reflexão sobre uma linguagem em que fosse possível falar de amor, com amor - a linguagem para a experiência (LARROSA, 2020). Olhei com calma o que eu já quis entender depressa e, ao caminhar pelos passos dos que vieram antes de mim (REIS *et al.*, 2019; CAMPOS, 2019; REIS E CAMPOS, 2021), reconheci-me refém, cativa, da parceria, da pesquisa. Tentei assumir minhas paixões com a responsabilidade (JONAS, 1979/2011; hooks, 1999/2021) que elas me demandaram e reconheci em mim um sujeito que, apesar dos perigos, ainda que titubeando, fez-se presente com o outro na parceria e, por isso, descobriu-se, também, pesquisador.

Como o leitor bem percebeu, a escrita destes três capítulos não fugiu à norma apenas em sua forma, mas também em sua divisão conceitual. Não pude seguir a tradicional estrutura acadêmica - teoria-método-resultados - porque meu atravessar não parecia caber ali. Desde o princípio, a performance autoetnográfica pediu de mim uma escrita que funcionasse sob outra lógica, sob um ponto de vista da paixão para que eu pudesse apreender o que me afetava ali. Isso porque “esse princípio de paixão” é aquele que permite com que, no caminhar da experiência, se descubra “a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (LARROSA, 2020, p.42).

A fim de captar-me, optei, então, por dividir os capítulos por eixo temático, destacando os temas que mais se fizeram ver em meu corpus e que, por isso, melhor poderiam refletir aquilo que mais me afetou no desenrolar da parceria. Cabe dizer que cuidado especial foi dado ao primeiro capítulo, propositalmente dedicado à metodologia, isto é, à autoetnografia, para que o leitor tivesse mais instrumentos para seguir sua leitura. Em comum, os três capítulos compartilham a motivação: atribuir sentido ao que me afetou durante uma parceria em que a questão do (pós-)colonial se fez sempre presente, com maior ou menor intensidade, dada a relação de minha família com o país, as relações históricas entre Brasil e Angola e a relação entre a universidade e a escola, historicamente colonizadora.

Dessa forma, após refazer esse caminho, ao retomar a principal questão de pesquisa - “O que afeta e como é afetada minha subjetividade durante uma parceria universidade-escola Brasil-Angola voltada ao ensino de línguas em contextos (pós-)coloniais?” – e duas de suas ramificações – “De que maneira estar em contato com o contexto linguístico-educacional da zona rural de Angola e com seus professores afetam minha constituição subjetiva?” / “Como movimentos colonizantes e descolonizantes, oriundos da parceria me afetam enquanto sujeito, professora e pesquisadora?” - a resposta é vislumbrada. Em meu atravessar, fui afetada, essencialmente, pela experiência do encontro com o outro em parceria. Este outro, contudo, não é assim amplo, genérico.

Fui afetada pela experiência do encontro com Clara e Eduardo, professores da zona rural de Cabinda, que gentilmente me permitiram o uso de seu nome próprio neste trabalho. Seus nomes não foram utilizados em vão. No decorrer desta escrita, muitas vezes tentei escolher nomes ficcionais ou metafóricos, que pudessem representar aquilo que foram em mim. Nenhum me pareceu apropriado ou suficientemente sincero. Tal

sensação me parecer poder ser explicada por Larrosa (2014), para quem a linguagem para a experiência – que aqui me possui – demanda o nome próprio, o encontro singular de pessoas que falam a partir de si, sobre si, com alguém, sobre alguém, para alguém. Essa pesquisa, nessa perspectiva, não é sobre como quaisquer alguéms puderam me afetar, mas sim sobre como Clara e Eduardo, em sua singular existência, afetaram aquilo que sou, que quero ser. Nesse sentido, a partir de uma conversa com eles e de sua autorização, decidimos, juntos, seguir este texto com seus verdadeiros nomes.

Igualmente, fui afetada por minha avó e sua inigualável presença. Ela esteve em mim inevitavelmente neste caminhar, para minha alegria e desespero. Não poderia ser diferente, nem que eu tentasse. Estiveram ali suas (pós-)memórias, sua língua e suas mãos dadas às minhas pelas ruas de Luanda. Suas lágrimas e sua risada estridente marcaram minha estadia em Angola, meus dias com Clara e Eduardo, minha forma de perceber Luanda. Desse modo, ainda que nosso encontro não tenha sido o foco de toda esta pesquisa, ele não deixou de estar ali, sempre, de alguma maneira, conduzindo parte do meu caminho. Entre as dores e as ternuras de tê-la comigo, carrego a certeza da honra que foi poder acompanhá-la também em sua travessia particular.

Estes encontros, no espelho, ao se fazer experiência e me afetar, revelaram-me muito daquilo que eu não queria ou não podia ver em mim: minhas (des)colonizações, minha prepotente ignorância, minhas ausências, meu medo. Revelaram-me, também, cativada, domada por minhas paixões, as quais, ao serem assumidas, foram transformadas e me transformaram. Já não carrego a mesma visão de língua, de pesquisa, desse estar com o outro que é a parceria, de Universidade. Já não vive comigo a visão que trazia no início desta experiência-pesquisa-parceria sobre Clara, Eduardo, minha avó ou Angola. Mais importante, sobretudo, já não vive comigo o mesmo olhar sobre mim. Jamais poderia ter os mesmos olhos, o mesmo estar no mundo, após perceber estar ali, no encontro da parceria, implicada a ilusória inteireza de minha subjetividade: minhas paixões, minhas memórias, minhas relações e meus medos. A última pergunta de pesquisa – “Como minha subjetividade se faz presente ao longo dessa parceria?” – é, portanto, esclarecida.

A conclusão, entretanto, demanda alguns últimos dizeres. Da metodologia à conceitualização teórica, esta pesquisa nunca se pretendeu universal. Não desejo propor fórmulas replicáveis ou sugerir entendimentos que se calcifiquem. O que espero é ter compartilhado com o leitor a minha **experiência** autoetnográfica nos (des)encontros

universidade-escola que foram apresentados nesta escrita. Espero isso a partir do entendimento de que

a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato [...]. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2020, p. 10)

Minha primeira narrativa de pesquisa se chamava “Angola: em busca de um lugar”. Desde então, passei a maior parte do tempo da parceria me questionando se Angola poderia ser, também, um lugar para mim. Não é meu país natal, não é o país onde vivo e, durante um bom tempo, não foi nem mesmo um país em que já havia pisado. Hoje, neste ponto do meu atravessar, depois de ter ido e voltado de lá, compreendo que Angola não foi ou é um lugar *para* mim, mas *em* mim. O espaço intersubjetivo em que me abri para a possibilidade do estar com o outro em meio à academia. O lugar da minha salvação e da minha desonra. O estádio do meu t(r)emor. O que espero com esta pesquisa, então, é ter sido capaz de “dar forma a esse tremor” (LARROSA, 2020, p.10), convertê-lo em um (en)canto sobre o humano que fui em parte de uma travessia que performou aqui seus momentos de fala para que, quem sabe, ela ecoe por aí.

Espero, portanto, que meu canto possa ter contribuído para aqueles que desejam performar uma autoetnografia. Foi importante para mim tentar contribuir para este campo tanto a partir de articulações com a filosofia - por meio da elaboração da autoetnografia enquanto uma experiência que demanda a presença com o outro - quanto a partir da estruturação do que vem a ser o silêncio autoetnográfico - aspecto até então não abordado pela literatura da área. Isso porque acredito que, ainda que não seja a única a fazê-lo, essa abordagem de pesquisa carrega em si a possibilidade da articulação de uma Universidade outra, mais amante do mundo ao seu redor, menos sitiada na torre. Ainda, espero que meu cantar ecoe possibilidades para que se articule outros diálogos entorno da discussão acerca das línguas faladas em Angola, já que, mesmo que profícuo, este campo raras vezes se propõe a um olhar que reconheça e enalteça a subjetividade dos sujeitos que se constituem nestas línguas. Por fim, é um canto também para as parcerias universidade-escola. Um canto que tenta possibilitar uma conversa em que a Universidade não diga apenas do outro, mas de si, de forma vulnerável. Acima de

tudo, canto para que, na expectativa de ressoar em outros (en)cantos, o diálogo se faça, a travessia continue.

Agora, no entanto, mais uma vez, o silêncio parece se aproximar. Ainda bem. Preciso do silêncio para descobrir como continuar. Adiante.

Existe é homem humano. Travessia.

- Guimarães Rosa, em *Grande sertão: Veredas* (1956/2019)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. *Os perigos de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALEKSIÉVITCH, S. *A Guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I learn by going - autoethnographic modes of inquiry. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.
- ANDRADE, C. D. O amor bate na aorta. In: ANDRADE, C.D. *Brejo das Almas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. [Original de 1934].
- ANDRADE, N. Uma análise discursiva do Estatuto das Línguas Nacionais de Angola. *Missangas: Estudos em Literatura e Linguística*, ano 3, n.6, jul-dez, 2022.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGOLA. *Constituição da República*. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- ASSIS, J. “Eu, caçadora de mim”. *O percurso de formação de uma professora de espanhol*. 2018. 214f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKEWELL, S. *No café existencialista - O retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas*. São Paulo: Objetiva, 2017.
- BERNARDO, E. *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BERNARDO, E. P. J.; SEVERO, C. G. Políticas linguísticas em Angola: sobre as políticas educativas in(ex)cludentes. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v17i2.498. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/498>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- BIESTA, G. Tornar-se presença: a educação depois da morte do sujeito. In: BIESTA, G. *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.
- BIZON, A. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 414 p. Tese

(Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620912>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BLANCHARD, P. *et al. La fracture coloniale: La Société Française au prisme de l'heritage colonial*. Paris: La Découverte, 2005.

BOCHNER, A. Putting meanings into motion - Autoethnography's existencial calling. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

CÁ, L. O. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). *ETD - Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 207–224, 2010. DOI: 10.20396/etd.v13i1.1174. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1174>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CALVINO, I. Leveza. In: CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMERON, D. *et. al. Researching Language: issues of power and method*. Abingdon: Routledge, 1992.

CAMPOS, I. *Parceria universidade-escola na formação de professores de inglês: elaborando uma linguagem para a experiência na relação com o outro*. Tese em andamento. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em andamento.

CAMPOS, I. *Parceria universidade-escola na sala de aula de LI: (re)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer*. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CAMPOS, I.; CONCEIÇÃO, B. Do canto da sala para o centro da aula: expandindo perspectivas no ensino/aprendizagem de inglês inclusivo. *Caletroscópio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 10, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v10.n2.2022.5550>. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/5550>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DE OLIVEIRA CAMPOS, I.; LINHARES OLIVEIRA, S. Uma análise de materiais didáticos (re)elaborados no projeto de extensão “UNISALE PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA” à luz dos multiletramentos. *Prolíngua*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 169–183, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48762. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48762>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CASTRO, M. A. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Internet. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CES-UC - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. *MEMOIRS - Filhos do Império e pós-memórias subjetivas*. 2020. Disponível em: https://memoirs.ces.uc.pt/index.php?id=22153&id_lingua=1&pag=22154 . Acesso em 12 de dez. de 2022.

CESÁIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020. [Original de 1978].

CHICUMBA, M. *A educação bilingue em Angola e o lugar das Línguas Nacionais*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

CHOMSKY, N. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra, Portugal: Armênio Amado Editor, 1965.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. [Original de 1968].

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna - uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.). *Identidade e Discurso - (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

CUNHA, A. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010. [Original de 1992].

ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C. *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2009.

ELLIS, C. Carrying the Torch for Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

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

FERREIRA, M. C. L. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. *Revista Linguagem & Ensino*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 123-137, 14 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v2i1.15495>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15495>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FIGUEIREDO, I. *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Todavia, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [Original de 1968].

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. [Original de 2003].

FREYRE, G. Integração portuguesa nos trópicos. *Junta de Investigações do Ultramar*. Lisboa, 1958.

GAARDER, J. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GELEDÉS. Baobá - árvore símbolo das culturas africanas. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>. Acesso em 03 de fev. de 2023.

GIORGIO, G. Reflections on writing through memory in autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

GOMES, S. *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português*. 154f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GRIGOLETTO, M. *A resistência das palavras: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia (1942-1947)*. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GÜNZEL, S. s/d/. Immanence and Desterritorialization - The Philosophy of Gilles Deleuze and Felix Guatarri. *Rev. Paideia*, [S. l.], vol. 6, p. 137-143, 1998. DOI: <https://doi.org/10.5840/wcp20-paideia19986144>. Disponível em: https://www.pdcnet.org/wcp20-paideia/content/wcp20-paideia_1998_0006_0137_0143. Acesso em: 20 jul. 2023.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAN, B. C. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

HIRSCH, M. *Family frames: photography, narrative and postmemory*. Cambridge e Londres: Harvard University Press, 1997.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. *Tudo sobre o amor*. São Paulo: Editora Elefante, 2021. [Original de 1999].

JONAS, H. *O princípio da responsabilidade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011. [Original de 1979].

- KILOMBA, G. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRISTEVA, J. *Estrangeiros a nós-mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: Lacan, J. *Escritos*. Trad. por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LUBKEMANN, S.C. “Race, class and kin in the negotiation of ‘internal strangerhood’ among Portuguese retornados, 1975-2000”. In: SMITH, A.L. (org.). *Europe’s Invisible Migrants*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 75-93, 2002. DOI: 10.5117/9789053565711. Disponível em: <https://library.open.org/handle/20.500.12657/35104>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- MÃE, V.H. *A desumanização*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.
- MÃE, V.H. *O paraíso são os outros*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2018.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África - desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Tonawanda: Multilingual Matters Ltd., 2007.
- MAKONI, S.; SEVERO, C.G.; ABDELHAY, A. Colonial linguistics and the invention of language. In: Ashraf Abdelhay, Sinfree B. Makoni, Cristine G. Severo (org.). *Language Planning and Policy Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020, p. 211-228.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, 2009. p.307-328.
- MATTOS, C. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C., e CASTRO, P., (org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- MIGNOLO, W. WALSH, C. *On decoloniality*. Durham: Duke Press, 2018.

- MINGAS, A. *Interferências do Kimbundo no Português falado em Lwanda*. Luanda: Editora e livraria Caxinde, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.; ROCA, P. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MORRISON, T. *Amada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- NANCY, J.L. Introduction. In: CADAVA, E. *et al.* (Ed.). *Who comes after the subject?*. New York/London: Routledge, 1991. p. 1-8.
- NDHLOVU, F.; MAKALELA, L. *Decolonising multilingualism in Africa: recentering silenced voices from the Global South*. Tonawanda: Multilingual Matters Ltd., 2021.
- NOVA ESCOLA. *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia*. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/entrar?voltar=/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>
- OLIVEIRA, H. *Língua, nação e nacionalismo em Angola: violência e resistência linguística*. 2016. 177f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- OLIVEIRA, H. T. de. Língua Portuguesa em Angola: silenciamentos, isolamentos e hierarquias. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v17i2.507. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/507>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- ONO, F. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de Língua Inglesa*. 2017.157f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso - princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2020. [Original de 1999].
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- PERALTA, E. A integração dos “retornados” na sociedade portuguesa: identidade, desidentificação e ocultação. *Análise Social*, v. 2, n. 231, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2019231.04>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22192>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006. [Original de 1982].

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 39,666 de 20 de maio de 1954. Institui o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique.

PINTO, J.A. Gilberto Freyre e o Lusotropicalismo como ideologia do colonialismo português (1951-1974). *Revista UFG*, vol. 11, n. 6, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48238>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PINTO, JR, C. *Black lives matter: efeitos de sentido da teoria racial crítica na sala de aula de Língua Inglesa da escola pública*. 2020. 144f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

PONSO, L. O português no contexto multilíngue de Angola. *Confluência*, v. 35-36, p. 147-162, 2009. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/706>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954. Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica - linguagem, identidade e a questão crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REED-DANAHAY, D. *Auto/ethnography*. Nova York: Berg, 1997.

REIS, V.S. O professor (de LE) e o formador em (um) projeto de educação continuada: as (in)certezas dessa/nessa relação. In: VIANA, V.; MILLER, I. K. (org.). *Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL, 2*, Anais... Rio de Janeiro: Letra Capital, PUC-Rio, p. 803-820.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. “Onde está a universidade?” Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. *Revista Imagens da Educação*, v. 11, n.2, 2021.

REIS, V. S.; SILVA, L. DE C.; TORRES, A. M. M. S.. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 50, n. 1, p. 55–74, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/G5wTBT6DSpyvRqf9SvJkNnF/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

REIS, V. S. *et al.* A transgressão da extensão universitária nas fronteiras do aqui-agora: O Ensino-Aprendizagem de Línguas Amanhã e Além. *Linguagem & Ensino*, v. 22, p.150-173, 2022.

REIS, V. S. *et al.* Não só de verbo to be (sobre)vive o ensino da Língua Inglesa: PIBID como experiência para a reinvenção de práticas e posições na Educação Básica. *Revista X*, v.14, p.187-210, 2019. DOI:10.5380/rvx.v14i3.64830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/64830>. Acesso em: 20 jul. 2023.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. [Original de 1992].

RIBEIRO, A.; RIBEIRO, M. (org.). *Geometrias da memória: configurações pós-coloniais*. Porto: Edições Afrontamento, 2016.

RIBEIRO, M. A Casa da Nave Europa - miragens ou projeções pós-coloniais? In: RIBEIRO, A.; RIBEIRO, M. (org.). *Geometrias da memória: configurações pós-coloniais*. Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 15-42.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

RIOLFI, C. R. Formacriação. *Revista Línguas & Letras*, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste, Cascavel, v. 2, p. 13-18. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/textos/formacriacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROSA, G. *Grande sertão: Veredas*. São Paulo: José Olympio, 1956.

SALLES, J.M. *Arrabalde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SANTOS, B.S. *O fim do império cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAINT-EXUPÉRY, A. *Le petit prince*. Paris: Éditions Gallimard, 1943.

SARLO, B. *Tempo passado - cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SARTRE, J. *Entre quatro paredes*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. [Original de 1944].

SARTRE, J. *O existencialismo é um humanismo*. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. [Original de 1970].

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012. [Original de 1916].

SERRANI, S. *A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do Espanhol Riopratense*. 1991. 330f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575939>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SEVERO, C. Das línguas indígenas: por um olhar decolonial em políticas linguísticas. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*. Ano 11, v.11, nov. 2019.

SMITH, A. L. (org.). *Europe's Invisible Migrants*, Amesterdão, Amsterdam University Press, 2003. DOI: 10.5117/9789053565711. Disponível em: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/35104>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SÓL, V. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9JEPY5>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TULLIS, J. Self and Others - ethics in autoethnographic research. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

VAREJÃO, A. *Azulejaria com incisura horizontal*. 1999. óleo sobre tela e poliuretano em suporte de madeira e alumínio, 160 x 220 x 50.

VAREJÃO, A. *Mapa de Lopo Homem*. 1992-2004. Óleo sobre madeira e linha de sutura. 110x140x10 cm. Coleção particular, Rio de Janeiro.

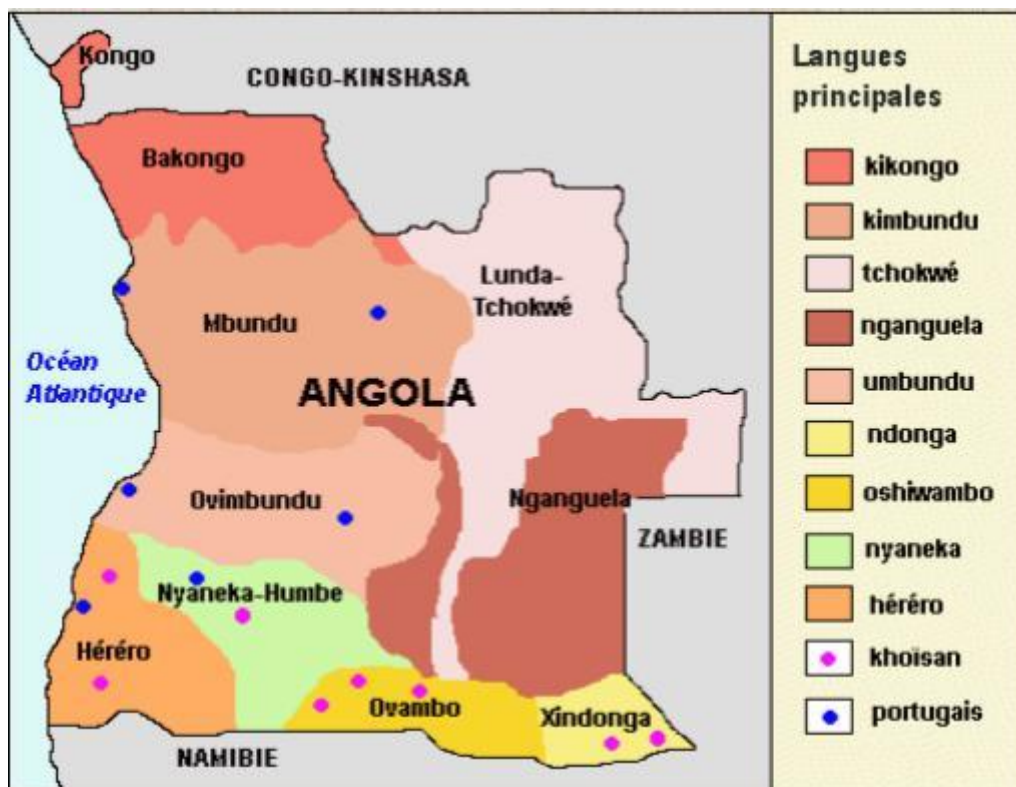
VAREJÃO, A. Entrevista com Adriana Varejão. [Entrevista concedida a] Jochen Volz. In: VOLZ, J. (Curador.) *Adriana Varejão: suturas, fissuras, ruínas*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2022.

VELOSO, C. *Língua*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1982.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979a.

YOUNG, J. *At memory's edge: after-images of the Holocaust in contemporary art and architecture*. New Haven: Yale University Press, 2000.

ANEXO A - MAPA ETNOLINGUÍSTICO DE ANGOLA



Fonte: Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola (2002)