



HISTÓRIAS VIVIDAS EM POESIA: AUTOETNOGRAFIA E ENSINO DE LITERATURA

STORIES LIVED IN POETRY: AUTOETHNOGRAPHY AND TEACHING
LITERATURE

Roberto Bezerra*

* robertobezerra@letras.ufrj.br
Professor de literaturas de língua inglesa do Departamento de Letras
Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO: O presente ensaio discute a prática de ensino de literatura por meio da análise de uma proposta pedagógica de viés decolonial desenvolvida para uma disciplina de poesia em língua inglesa em uma universidade brasileira. Adota a abordagem autoetnográfica como perspectiva metodológica e como gênero para a construção textual, portanto, narra em primeira pessoa os dias iniciais de um evento pedagógico a fim de estabelecer o contexto e lastrear a discussão teórica. Aborda particularmente a questão da leitura literária e o desenvolvimento de estratégias para explorar os meandros da produção de sentidos em sua transmutação para o espaço da sala de aula. Propõe, por fim, uma aproximação entre escrita criativa, autoetnografia e letramento crítico como estratégia para fazer confluir experiências de vida, processos interpretativos e engajamento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografia; História de leitura; Poesia em língua inglesa; Letramento crítico; Decolonialidade.

ABSTRACT: This essay discusses the *praxis* of teaching literature through the analysis of a decolonial proposal developed for teaching poetry in English at a Brazilian university. It adopts the autoethnographic approach both as methodological perspective and genre for academic writing; therefore, it narrates from a first-person stance the early days of a pedagogical event in order to frame the context and found the theoretical discussion. It focuses on the issue of reading literary texts and the construction of strategies to explore meaning-making from within as well as its translation into classroom activity. Finally, it presents an effort to interweave creative writing, autoethnography and critical literacy as means to intertwine life experience, interpretive processes and pedagogical engagement.

KEYWORDS: Autoethnography; Story of reading; Poetry; Critical literacy; Decoloniality.

HISTÓRIA DE LEITURA

Depois do nosso primeiro encontro, no qual a ideia da “história de leitura” foi apresentada aos alunos, decidi que deveria escrever eu mesmo um exemplo. Primeiramente porque não estava tão certo de que havia conseguido defini-la e explicá-la de maneira satisfatória, e as poucas linhas que tínhamos produzido juntos em sala a título de ilustração podem não ter sido suficientes para que compreendessem o gênero. Além disso, nada mais justo do que expressar solidariedade, aceitando eu mesmo o desafio e a exposição que propus ao grupo.

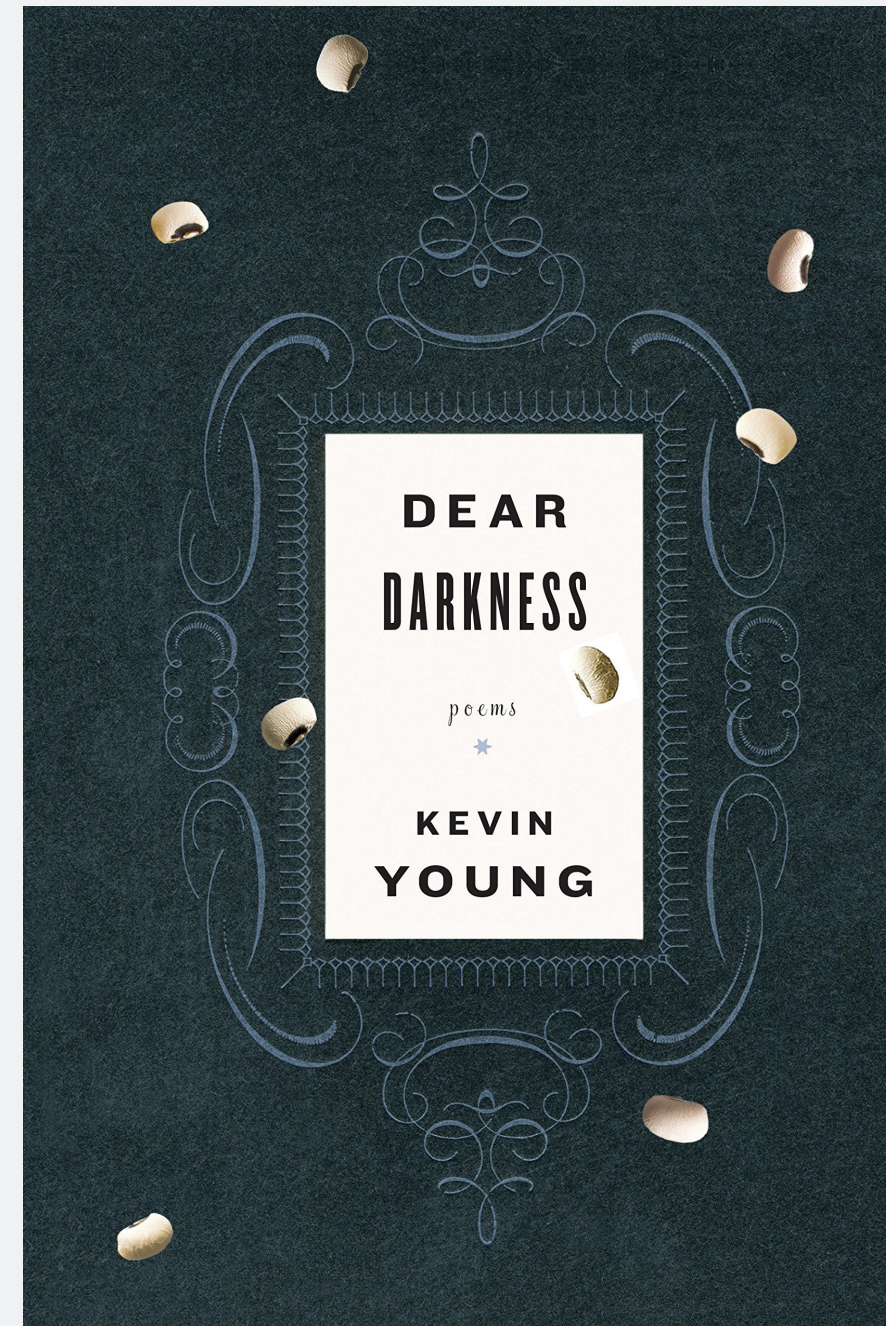
O primeiro passo foi procurar um poema adequado. Decidi que o texto ideal deveria ser novo para mim e ter sido escrito por um autor que eu não conhecesse bem para que eu pudesse tentar reproduzir as mesmas condições que os alunos enfrentariam quando fossem escrever suas próprias narrativas. Além disso, teria de ser curto, a fim de se adequar ao objetivo de oferecer um exemplo claro. O nome Kevin Young veio à lembrança. Um poeta, professor, crítico literário afro-americano de que ouvi falar alguns anos atrás, um autor que gostaria de conhecer melhor; além disso, comprei dois de seus livros no ano passado os quais ainda não tive a chance de ler, a não ser passando os olhos ao acaso por alguns poemas. Assim juntamos a fome com a vontade de comer. Kevin Young – está decidido!

Dois dias depois vejo-me procurando algo na estante do escritório, os olhos da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, como se estivessem mirando uma partida de tênis. Aqui está! Folheio aleatoriamente as páginas do livro de Young e minhas mãos bloqueiam uma ou outra, aqui e ali, atraídas por um texto mais breve, detendo-me em alguns versos e sintagmas, tentando identificar ao sabor do vento um poema para nós. Finalmente ele surge. Este serve. Nenhum critério, método ou racionalização mais rígidos: este serve!

O título é “Victuals”. Sei o que esta palavra significa? Claro que não, se preciso perguntar. Mas já não a vi antes? Acho que sim... Leio o poema por inteiro uma vez, o texto flui, simples e cheio de possibilidades. Gosto dele. Quero pensar sobre ele. Sim, é este! A voz que me chama para descer e jantar é um aviso de que não posso começar a escrever a história de leitura agora. “Só um minutinho, amor. Estou indo”. Ok, deixe-me marcar a página e retornarei a ele mais tarde. Enquanto repouso o livro sobre a escrivaninha, a palavra “victuals” dança em minha mente. Agora quase consigo “lembrar” seu significado; algo como “tributo” ou “homenagem”, eu acho. Sim, provavelmente já ouvi antes. A tela do computador aberta a minha frente desconfia. “Amor, a comida está esfriando. Desce, por favor.” Sento-me e digito apressadamente “v-i-c-t-u-a-l-s”; o dicionário online responde: “suprimentos”, “provisões”. Um pouco desapontado, desço as escadas correndo. “Desculpe, sabe como eu sou – não

ia sair antes de fazer aquela coisinha que estava faltando”. Um beijo. Antes que a primeira garfada chegue à boca, a cabeça ainda está digerindo o pequeno episódio de desajuste interpretativo que acabei de vivenciar. Sentidos são coisas estranhas, não é mesmo? As palavras os “têm”? Nós os “sabemos”? As palavras nos “têm”? São os sentidos que nos “sabem”? Talvez todas essas coisas. “Uma delícia, amor. Como sempre.”

O seguinte é um dia lindo: domingo quente e seco, 10:30 da manhã, céu azul. Decido trabalhar na varanda talvez para que a vista me inspire. O nome do livro em minhas mãos, Dear Darkness, nada tem a ver com o brilho intenso ao redor, mas tem tudo a ver com a identidade do poeta Kevin Young, que escreve assumidamente a partir da escuridão intrínseca que constitui sua perspectiva cultural, histórica e experiencial. E não é preciso ter lido muito de seu trabalho, que é o meu caso, para chegar a essa conclusão, já que as referências a sua obra tendem a identificá-lo antes de mais nada assim, como um escritor afrodescendente que se dedica a explorar e interrogar a experiência afro-americana. Mas não é apenas o título na moldura de fundo branco ao centro da capa que atrai a atenção do olhar que ali se fixa; vejo também grãos de feijão, alguns (seria feijão fradinho?) sobre o entorno escuro. E isto também tem tudo a ver com a poesia do livro. Enquanto o folheava no dia anterior, vi muitos poemas sobre comida; lembro particularmente de um título curioso que grudou na



minha mente, “Ode ao quiabo”. E há outras odes comestíveis, até partes inteiras dedicadas a poesia alimentar. “Victuals” = suprimentos, provisões.

Abro a página 36 sabendo que estou lendo um poema que aborda uma questão recorrente no livro, qual seja, comida. Porém, comida culturalmente específica; coisas como carne de porco, canjica, sopa de galinha com quiabo (tendo deixado a página 36, leio agora o índice); comida profundamente enraizada na memória dos pretos do sul dos Estados Unidos. E antes que consiga retornar à página 36, estou à deriva em 1996, numa tarde de domingo em São Paulo, quando meu amigo Osvaldo e eu fomos ao Bourbon Street Music Hall (será que aquele lugar ainda existe?) não apenas para ver o show de Ann Nesby (cujo CD autografado, agora em minhas mãos, acabei de encontrar), uma cantora maravilhosa de música “gospel” e R&B, mas também para experimentar “soul food”, no dia em que mais perto cheguei da Louisiana e de New Orleans. Foi uma ótima experiência, culturalmente e sensorialmente rica aos olhos, ouvidos, línguas, narizes e corações que lá estiveram: almoço de domingo com comida “cajun” e “black music”. Não tenho certeza se comi canjica (talvez tenha comido), mas lembro claramente da sopa de galinha com quiabo e da carne de porco, entre outras coisas, naquela tarde. Que tarde!

E parece que estou perdendo o controle desta embarcação, pois mais uma vez me perdi no caminho de volta para a página 36 e entrei no desvio de outra boa lembrança: o filme “Soul Food”, do qual alguns fragmentos de cenas agora invadem minha mente para mostrar a história de uma família do sul dos Estados Unidos, narrada por um garoto que descobre o sentido e o valor da comida na cultura negra, por meio das experiências familiares e da ligação que tem com sua avó (ou seria bisavó?). Esse resumo está correto? Vou pesquisar no Google... Sim, é isso mesmo. A lembrança me faz querer assisti-lo novamente. Uma das coisas que torna o filme especial para mim é a maneira como constrói a matriarca como esteio de uma grande família que se mantém unida graças à força daquela mulher, seu caráter e sua comida; e como a família se desintegra quando ela morre. Lembro que fui tocado por isso porque foi algo que aconteceu com a minha família depois da morte de minha mãe. Quando enfim reencontro a página 36 e leio o primeiro verso do poema, outros filmes tentam furtivamente entrar na minha mente; não exatamente filmes, mas aquelas cenas recorrentes de funerais norte-americanos e sua tradição de servir comida e comer com vontade enquanto se vela o defunto. Tentarei não ser desviado por essas cenas, no entanto, é difícil não pensar nas diferenças culturais em comparação com o que sei sobre morrer e sobre velórios no Brasil.

| | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| He is dead so we eat. ¹ | Ele está morto então comemos. |
| In his heaven he must be | Lá em seu céu deve estar |
| hungry – so we fill | faminto – então saciamos, |
| ourselves, stomachs, | estômagos, |

“He is dead so we eat”, diz o primeiro verso. Paro para pensar sobre como as duas orações se conectam e começo a brincar com as possibilidades: ele está morto então comemos; comemos porque ele está morto; ele está morto para que possamos comer; ele está morto, nós comemos; ele está morto então nós o comemos. Não importa quão longe eu deixe a imaginação ir, a conclusão a que chego é que já este primeiro verso anuncia aquilo que parece ser o eixo principal aqui: desnaturalizar, interrogar e ressignificar essa prática social. Foi assim que resumi o poema depois da primeira leitura de ontem, e o verso inicial que agora releio parece confirmá-lo. Ao pensar nisto, percebo o curioso paradoxo em justapor o ato de comer, que alimenta a vida, à presença corpórea da morte. Mas isto é a vida enfim – transformação, metamorfose. E a imagem de um cadáver sendo devorado por vermes surge; a imagem do tempo como uma máquina mortífera. Lembro-me dos versos de Shakespeare, e faço outra busca no Google para me certificar de que as palavras estavam certas: “Assim como as ondas caminham para a praia pedregosa / Também nossos minutos correm para seu fim”. A vida alimenta-se de morte.

Partindo da ambiguidade que vejo no primeiro verso, sigo em busca de outros exemplos de abertura interpretativa. Encontro um parque de diversões. Posso ler o verso “In his heaven he must be” e interpretá-lo tanto como expressão de dúvida quanto manifestação de esperança sobre a permanência da alma para além da morte. De maneira contrária, posso seguir o “enjambement” e aceitar o sarcasmo de “In his heaven he must be hungry”. Neste caso, comer é um ato de solidariedade, comemos “por ele”, como diz o início da segunda estrofe. Assim, a comida voluptuosa não é para/por “nós”, mas para/por “ele”. É isso? Então por que “we fill ourselves”, por que saciamos nossos estômagos? Ou deveríamos ler o verso assim: “Nós nos empanturramos, estômagos [que somos]”? A primeira hipótese interpreta “estômagos” como metonímia; a segunda como metáfora de “nós”. Pois somente criaturas-estômago monstruosas poderiam devorar “hectares de tortas”. Há algo primitivo, algo instintivo e animalesco que a imagem de comer diante da morte sugere. Esta refeição voraz pode significar um ato de resistência? Pode ser uma maneira de reafirmar a vida, celebrando a força criadora do ato de comer, assim confrontando e negando a morte?

1. Tradução minha para os versos de Kevin Young.

| | |
|--|--|
| for him – the red sauce & the meat, acres of pies Aunties have blessed. In the yard kin- | por ele – o molho de tomate & a carne, hectares de tortas que as Tias abençoaram. No quintal, par- |
| folk I've never met open the giant barrel grill | entes que nunca vi sobem a enorme tampa da churrasqueira |
| & smoke seeps out the lid. He is dead. Bury | & a fumaça escapa dali. Está morto. Enterremos |
| our faces in food to forget, in vain, the rain falling, fallen, water standing like he never again. | nossos rostos na comida para esquecer, em vão, a chuva caindo, caída, água em pé como ele nunca mais. |

Quando chego ao fim da segunda estrofe, a maneira como a palavra “kinfolk” simultaneamente se conecta e se desconecta da terceira estrofe chama minha atenção. E novamente a ambiguidade que ela produz torna-se foco de minha leitura. “Kinfolk” é uma palavra curiosa, porque ela é sinônimo de “kin”: ambas podem ser traduzidas por “parentes”, consequentemente, “folk” não parece acrescentar nada de substancial ao seu sentido. Então lembro que o termo “folks” também é usado para se referir a parentes. Eis um exemplo: “Quero que venha a minha casa e conheça meus ‘folks’.” Que engraçado! Então

presto mais atenção e percebo que isto abre espaço para diferentes possibilidades interpretativas, as quais eu parafrasearia assim: “In the yard kinfolk that I’ve never met” (alguns dos parentes no quintal eu não conhecia); “In the yard, kin: folk I’ve never met” (os parentes no quintal de repente parecem pessoas desconhecidas); e ainda – “In the yard, kin. // Folk I’ve never met open the giant barrel grill” (parentes no quintal. Enquanto pessoas que nunca vi levantam a enorme tampa da churrasqueira). O cerne da questão aqui é o espectro que vai da intimidade ao estranhamento, do conhecimento à falta de; não apenas quanto aos diferentes graus de proximidade e parentesco com o defunto, mas principalmente em relação ao sentimento crescente de estranheza e absurdo que se manifesta na maneira como o sujeito lírico retrata o evento.

Esqueci de dizer que quando comecei a escrever o parágrafo anterior já estava escuro. Eu havia interrompido este trabalho mais cedo – saí, almocei, passei na casa de amigos, voltei, descansei e vi TV por algum tempo. Então subi as escadas e aqui estou, de volta a minha história de leitura. Mas antes de voltar ao poema, quero falar sobre uma outra ideia que tive em algum momento do dia: necrofilia. Sim, necrofilia. Lembrei-me do poema de Allen Ginsberg que lemos na primeira aula, “The Night Apple”, e como terminamos a discussão com o conceito de necrofilia, segundo Erich Fromm. Será que é possível estabelecer uma ligação entre “Victuals” e a necrofilia através da

associação entre morte e prazer, ou seja, o prazer sexual que está relacionado à morte na mente necrófila, e o prazer que vem do ato de comer no poema de Young? (Neste momento levanto-me para procurar o texto de Fromm, “Love of death and love of life”, e corro os olhos pelas partes que sublinhei e pelas anotações que fiz nas margens). Não, acho que não. A ideia de necrofilia pode ser interessante para ler “Victuals”, mas não vou perseguir esse caminho.

Então decido voltar a refletir sobre a terceira estrofe, onde havia interrompido meus pensamentos. Encontro o trecho “He is dead. Bury / our faces in food.” A primeira observação que me ocorre, neste momento, é de novo o enjambement – como a divisão contribui para desestabilizar a segurança interpretativa, porque a palavra “bury” fica “solta” no verso e pode se alinhar com o que a precede, “He is dead”, sugerindo o que fazer com o cadáver ainda não enterrado: enterrá-lo. Por outro lado, o fluxo sintático me leva a completar o verbo enterrar (“bury”) com seu objeto direto “our faces in food” (nossos rostos na comida), e assim construir mais uma imagem do pecado da gula. Quando o sujeito lírico diz que isto é feito para esquecer (“to forget”), percebo que a ambiguidade avança um pouco mais: enterrar o corpo pode produzir alguma forma de esquecimento (ou pelo menos ausência), enquanto enterrar os rostos na comida pode fazer esquecer da própria ameaça da morte e do sofrimento que ela traz. Neste ponto, creio que o ato

de comer como imagem de esquecimento pode reforçar a ideia de resistir ou negar a morte, hipótese que havia considerado anteriormente.

Estamos chegando à parte final do poema. E como é prazeroso ser suavemente arrebatado pelos três últimos versos! O ritmo, o leve fluir, o jogo de aliteração e assonância, rimas. A súbita passagem do tempo, aqui, se foi, novamente, nunca. Verticalidade e horizontalidade. O frescor e a pureza na imagem da água caindo. Melancolia? Tranquilidade? Um momento de beleza e suspensão. É certo que algo mudou nesta parte do poema; não há como ignorar o contraste com tudo que a precede – a linguagem, o tom, as imagens, a sonoridade; somos projetados a um outro lugar. Embora eu reconheça que refletir sobre esses versos finais é absolutamente importante para interpretar o texto, não sinto vontade de racionalizá-los. Prefiro simplesmente senti-los, estar com eles. Onde estou ao final do poema, e em que momento atravessei o limiar da amargura, sarcasmo e estupidez para chegar aqui, sob a chuva de olhos fechados, meu coração em paz, pensando em pessoas amadas que perdi?

Acho que é hora de parar. Quase meia-noite. É claro que há muitas questões em aberto, muitas coisas que me escaparam, e não apenas na parte final do poema. Caminhos e possibilidades a explorar. Voltarei a ele algum dia. Ter lido “Victuals”

despertou minha vontade de retornar a este livro e conhecer mais textos de Kevin Young. Por ora, o poema cumpriu seu propósito: ajudou-me a escrever este exemplo de uma “história de leitura”. Espero que ela ajude os alunos a escreverem suas primeiras, que devem entregar na próxima semana. Espero também que seja prazeroso escrevê-las. Agora vou fazer uma revisão rápida antes de imprimir. Pela manhã farei cópias para ele(a)s. Estou cansado, mas feliz por ter escrito a minha.

HISTÓRIA DE APRENDER E ENSINAR

De fato, na manhã seguinte faço cópias da versão em inglês desse texto e as entrego para minhas duas turmas da disciplina de Poesia em língua inglesa, já que lá na faculdade o inglês é o meio de comunicação, oral e escrita, em nossos cursos. Ao distribuir as cópias, peço-lhes que considerem essa narrativa apenas como o que ela pretende ser – um exemplo. Meu temor é que, dada a autoridade que o lugar de professor em mim investe, possam atribuir-lhe o valor de modelo, o que seria contraproducente em relação ao tipo de produção textual que estou propondo. Isto porque o objetivo é que as histórias de leitura que virão a escrever ao longo do semestre não sejam determinadas por expectativas formais rígidas, mas que sejam despudoradamente idiossincráticas, atentas ao ritmo da experiência individual, buscando uma forma que se forje de dentro para fora, não no sentido contrário.

Afinal, de que outra maneira poderíamos textualizar nosso próprio movimento de leitura, nosso processo de produção de sentidos?

Percebo que estão inseguros com o desafio, principalmente por não terem produzido textos dessa natureza no curso de Letras até hoje (e que melhor motivo senão este para fazê-lo agora?). Diante dos questionamentos e manifestações tímidas de desconfiança que ora recebo de parte do grupo, enfatizo que devem *experimentar* e explorar a liberdade de produzir um texto criativo, no sentido mais elementar do termo, o da invenção, do verbo que é no princípio. Para tanto, não tenho modelo ou descrição de gênero a lhes oferecer; posso apenas referir a práticas discursivas que tangenciam este objeto ainda necessariamente disforme. Antes de tentar esboçar melhor a maneira como entendo essa prática escrita, pergunto-lhes se estão lembrados das noções bakhtinianas de discurso e gênero. De pronto sou atendido com uma variedade de definições e exemplos, que indicam a familiaridade da turma com esses conceitos. Uso essas respostas para frisar um aspecto da história de leitura que me parece importante:

Nos contornos que Bakhtin lhes dá, as noções de gênero e discurso articulam-se numa via de mão dupla entre

a linguagem e o contexto sócio-histórico, entre palavra, interação e forças ideológicas. Segundo o autor (1997, p. 45), deve-se “não separar a ideologia da realidade material do signo”, “não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social” e “não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)”. O conceito de gênero remete a “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262) forjados em práticas sociais historicamente situadas, os quais têm sua estabilidade garantida pela recorrência de formas e sentidos que atendem a expectativas culturalmente construídas. No entanto, sua estabilidade é por definição *relativa* e coetânea de uma energia desestabilizadora que lhe é própria, visto que só se manifesta como atualização, ou seja, diferença, individuação de formas e sentidos já subsumidos que se atualizam constantemente no ato da enunciação. O outro do mesmo, visto que nenhuma atualização pode reproduzir integralmente todas as camadas de uma enunciação anterior: linguagem, situação enunciativa, interlocutores, contexto imediato, momento histórico, condições culturais etc.

Partindo dessa concepção de gênero, argumento diante de uma turma atenta que a história de leitura, como a proponho, é uma forma especialmente ardua à estabilidade e previsibilidade, particularmente comprometida

com a singularidade das condições específicas em que é produzida e com os meandros da experiência de quem a produz. Brincando com as palavras de Bakhtin, diria que é uma forma instavelmente relativa.

Mas não posso me furtar à pergunta: *como é essa tal de história de leitura?* Fundamentalmente é um texto narrativo, posto que é história e se organiza, portanto, como fluxo de eventos estruturados no tempo. Não quer limitar-se a descrever, informar, avaliar ou compreender; seu objetivo primeiro é mimetizar a vida, dar testemunho e instigar a cumplicidade de quem lê. Flerta com as estratégias e incorpora recursos de linguagem dos gêneros literários (aspira a ser literatura). Trata-se de um texto mimético que recusa o gesto universal, as formas de expressão automatizadas ou insípidas a fim de intensificar a dimensão experiencial. Ficção, por que não dizer? Já que parte da consciência inequívoca de que é impossível registrar a totalidade complexa e rizomática de movimentos que a leitura perfaz; por isso mesmo recorre à ficcionalização como caminho possível para representar o ato de ler. É também um texto autobiográfico, pelo que documenta de uma história pessoal, de um momento de vida, a vida de um(a) leitor(a) diante de um texto. Ocupa-se do processo pelo qual o indivíduo se faz leitor enquanto lê, ao passo que o objeto-texto se faz evento-texto enquanto é lido.

Por fim, em certa medida, é um texto (auto)etnográfico, quando confere a quem o produz uma dupla função; de um lado, o papel de observador-participante que deve distanciar-se de si mesmo para produzir dados sobre sua prática de leitura; de outro, a tarefa posterior da escrita etnográfica criativa destinada à comunicação do evento observado/vivido. Em algum lugar entre diferentes categorias e práticas discursivas – escrita criativa, narrativa, autobiografia, ficção, diário, etnografia ou análise literária – a história de leitura de cada um encontrará sua forma.

Felizmente nenhum aluno ou aluna pediu indicação de referências bibliográficas ou algum texto de apoio para auxiliar na construção dessas histórias que seriam a principal atividade de produção textual de nosso período letivo. Não as tenho. Se as tivessem pedido, provavelmente teria dito que não se trata de uma forma catalogada e incorporada a uma abordagem específica, seja de ensino, crítica ou pesquisa nas áreas de língua e literatura. Diria que é uma forma híbrida, que é um pouco escrita criativa, um pouco autobiografia, que pode se assemelhar a instrumentos etnográficos, ou a textos autoetnográficos performáticos, às vezes evocativos. Que é sim uma forma de interpretação literária, mesmo não sendo uma forma tradicional de análise literária, que tem um pé na tradição do ensaio, mas não o outro pé. Ênfase, porém, que não

seria *exatamente* nenhuma dessas coisas isoladamente. Que poderia se aproximar mais de algumas e menos de outras, dependendo das escolhas de quem conta e como deseja contar sua história. Frustraria a expectativa de acesso a algum texto facilitador. Repetiria que o importante seria pensar sobre as considerações que fiz, refletir sobre o exemplo que escrevi. Diria que o termo “história de leitura”, utilizado para nomear particularmente este subgênero que vamos escrever, é uma designação minha. Que não o tirei de nenhum autor. Que é um construto, ou melhor, uma prática, desenvolvida para os propósitos educacionais, políticos, teóricos e epistemológicos de nossa disciplina. São 9h10, a aula chega ao fim.

Por sobre o ruído crescente de mochilas e cadernos se fechando, carteiras rangendo, levanto a voz para reforçar a expectativa de que venham a escrever seis histórias de leitura no período. Aviso-lhes que este não é um número definitivo, pois quero que haja espaço para criatividade e que as ações sejam guiadas pelas necessidades e interesses que se apresentem ao grupo no decorrer do processo. As determinações institucionais, curriculares e os prazos a que estamos atrelados obviamente não deixarão de existir, contudo, que funcionem como baliza para harmonizar, não para cercear os movimentos da prática. Terá sido um objetivo alcançado se, ao final, o fluxo idiossincrático

das histórias de leitura tiver se espreado também para os conteúdos e para o movimento interpretativo de nossas aulas de poesia.

A tensão que a prática dessas histórias de leitura literária instaura entre tradição, canonicidade e institucionalidade, de um lado, criatividade e imprevisibilidade, de outro, é fruto do posicionamento crítico que busco na relação entre minha prática e determinações institucionais. Por exemplo, enquanto a ementa da disciplina prevista no projeto pedagógico do curso sentencia – “O romantismo. Linhagens líricas do novecentos. O advento da poesia moderna. Superação do modernismo”, apresentei aos alunos no início da semana passada a seguinte proposta de organização do conteúdo programático: 1. Interpretação e recepção de textos poéticos; 2. Produção escrita de histórias de leitura; 3. Modernidade em Walt Whitman (3.1. A natureza na poesia de Walt Whitman; 3.2. Whitman e a linguagem poética; 3.3. Política e ideologia; 3.4. O negro em *Leaves of grass*; 3.5. Sexualidade e gênero; 3.6. O legado de Whitman). Assim, afasto-me da visão positiva ou historicista acerca do fenômeno literário, recuso a imagem da “superação” evolutiva de etapas, e também cerco-me de certa cautela contra as armadilhas de categorias abrangentes, como “romantismo” e “modernismo”. O caráter monográfico da disciplina é meu

gesto de indisciplina diante da sugestão tradicionalista expressa no currículo oficial.

E defendi naquela primeira aula que os versos de Whitman poderiam constituir uma plataforma fértil para experimentar as tensões, continuidades e descontinuidades da poesia nos dois últimos séculos; que poderíamos, ouvindo seu chamado, explorar o Whitman-cosmos, plural, que escreveu: “*Do I contradict myself? / Very well then I contradict myself, / (I am large, I contain multitudes)*” (BRADLEY; BLODGETT, 1973, p. 88). Mostrei que outros enxergaram essa elasticidade em sua poesia, como Alan Trachtenberg, que o descreveu não apenas como “lenhador de mata antiga” mas também como “visionário de uma nova vida”, cuja marca seria o “recuo inevitável a um futuro já passado” (1996, p. 206). O plano seria tomá-lo como ponto de convergência e dispersão, talvez ponto de ebulição a partir do qual se poderia apreender aquela concepção de modernidade delineada por Octavio Paz (1989), sempre fugidia e mutante, transitória, capaz de abarcar a produção poética desde o final do século XVIII num movimento dialético de fluxos e refluxos do qual o tempo presente ainda é parte ao mesmo tempo que deseja dele se desconectar.

Disse-lhes também que tal maneira de conceber o curso tinha uma relação estreita com a atividade de narrar

histórias de leitura. Do ponto de vista mais pragmático, a obra de Whitman estabeleceria uma linha de continuidade para as interpretações que produziriam, de forma que suas histórias de leitura pudessem registrar as transformações pelas quais passariam enquanto leitor(e)as da poesia do Velho Walt, buscando delinear um *processo* e dar testemunho de uma experiência de estudo de literatura apreendida longitudinalmente. Num plano mais sutil, isto não lhes disse, era uma estratégia para harmonizar a metodologia do curso com os tais princípios teórico-políticos dos quais não podia me distanciar, os quais se afastam de uma concepção de modernidade positiva, de taxonomias estáveis, em favor de uma modernidade que emergisse como um construto historicamente localizado em relação a um conjunto específico de textos, não mais como uma grande abstração ou sistema totalizante hierarquizado e ordenado evolutivamente em períodos literários. Também uma concepção que estivesse fundada nos corpos e experiências do(a)s próprio(a)s estudantes, seus conhecimentos prévios de literatura e suas experiências enquanto leitor(e)as.

Se as histórias de leitura que escreveriam sobre cada poema pretendiam construir/capturar um processo de (trans)formação focalizado especificamente na relação que desenvolveriam com a poesia de Whitman,

pretendíamos também, analogamente, construir um processo de reflexão sobre a modernidade (inclusive o presente) articulado particularmente em torno daquela poesia. Como se estivéssemos bordando figurações da modernidade no tecido poético da obra de Whitman, alinhavadas pelos fios de nossas leituras, histórias, teorias, recursos críticos, saberes e experiências; um projeto artesanal a ser traçado lentamente no decorrer dos próximos meses. Por hora, fico com a expectativa das primeiras histórias de leitura sobre o poema “On the beach at night alone”, que vocês entregarão na próxima aula. Até lá terei tempo para refletir mais sobre essas questões.

E o farei, na primeira oportunidade, retomando a ideia de que tanto a escrita de histórias de leitura como a opção pelo viés monográfico na disciplina são estratégias para recusar o ingresso em práticas de ensino, por assim dizer, canônicas. Por meio delas, pode-se refrear formas recorrentes de ler, interpretar e apreender os fenômenos literários as quais tendem a se impor por inércia e por força de sua institucionalização. Recorro à noção pós-estruturalista de *textualidade* de Robert Scholes (1992) como um construto cujo potencial de resistência às determinações canônicas pode ser útil na reflexão sobre o direcionamento de minhas escolhas metodológicas. Para o autor, essa noção barthesiana designa uma propriedade de todo e qualquer

texto concebido não como um produto, lugar fixo de onde os sentidos emanam, mas como um processo, um evento de significação ou uma rede complexa de relações que atravessam a realidade material do signo e os meandros da linguagem, envolvendo concomitantemente os entes e instâncias extralinguísticas implicadas no processo de produção de sentidos. Tal princípio, textualidade, sem querer negar a referencialidade da linguagem, impede que os sentidos se estabilizem e sejam aprisionados por um referente não textual, pelo autor, por uma situação ou interpretação pré-determinada.

Um texto não é: faz-se. Ele só poderá figurar contornos absolutos se seus sentidos forem cristalizados por imposição de *uma* interpretação, ou por um feixe de interpretações convergentes, sua canonização, silenciando outros sentidos que são inevitavelmente mobilizados a cada evento de leitura/interpretação. Liberto da imposição e policiamento de sentidos, sua figura será maleável e aberta ao devir, será transfiguração. É esta a imagem que espero poder nutrir em nosso curso sobre a poesia de Walt Whitman. A figura que os alunos e eu construiremos, espero, poderá acomodar diversidade de sentidos, valores e juízos; da mesma maneira, a visão que teremos de modernidade ou mais precisamente de poesia moderna poderá ser afirmativamente imprecisa porquanto consciente de sua localidade.

Contudo, não pretendo mover o valor local, a perspectiva individual e o gesto idiossincrático para o centro, tornando-os a versão reversa e não menos perversa da atitude hegemônica e castradora. A abertura para a diferença deve existir em nossas aulas como um traço de inclusão e acolhimento de leituras, sentidos e perspectivas, não como ato de silenciamento *a priori* de quaisquer posições. As interpretações fortes já instituídas e seus sentidos sedimentados não devem desaparecer de nosso campo de ação pois, como tais, são parte indissociável da possibilidade mesma de produzirmos leituras outras, refrações e dissonâncias. Entendo a relação entre as interpretações individuais (textualidade) e o sentido herdado (canonicidade) como um movimento dialético e constitutivo. Se privilegio, como de fato pretendo fazer, a pluralidade e a diferença, é porque reconheço a necessidade contingente hoje de uma ação político-pedagógica que busque reconfigurar a assimetria de uma tradição ainda bastante influente a qual reitera a centralidade do cânone enquanto relega a textualidade à margem.

Essa articulação orgânica que busco entre história, crítica e recepção literárias, fundada nas ações concretas de leitores em uma comunidade de prática, a sala de aula, de alguma maneira se assemelha à proposta de Olinto (2012) para reconfiguração experimental da historiografia

literária no sentido de escapar a “descrições e mapeamentos simples”; proposta que gravita em torno do conceito de *transdiferença* como “pensamento alternativo”, teoria, cujos contornos indicam “pontos de contato e distinções conceituais em diálogo com modelos teóricos que sublinham igualmente processos híbridos, trans e multiculturais em suas propostas de configuração identitária” (p. 56-7). A autora destaca como exemplo dessa reconfiguração a publicação em 2004 do compêndio *New History of German Literature*, um “contramodelo ao pretender restaurar o acesso a dimensões invisíveis e silenciadas nos processos de produção literária e de suas formas de teorização” (p. 59). Para tanto, a obra aglutina um turbilhão de registros, perspectivas, contribuições de múltiplas áreas e afiliações, formando uma constelação selvagem que interrompe a força de categorias totalizantes como unidade nacional, *zeitgeist*, cosmovisão, cânone e progresso. Gosto de pensar que meu projeto particular, circunscrito ao microcosmo de nossa sala de aula, seja uma reverberação quase incidental de projetos de transdiferença de maior escopo, tais como esse.

A fim de apontar meu projeto na direção da transdiferença, concebi três práticas/espços interdependentes para o curso: histórias de leitura, aulas presenciais e uma comunidade virtual. As histórias serão construídas

periodicamente à razão de uma a cada duas semanas, com o objetivo de explorar/experimentar uma forma de produção textual criativa, assim como registrar as (trans) formações de leitoras e leitores da poesia de Whitman. Os encontros presenciais serão o espaço de reflexão colaborativa e diálogo sobre poemas e textos teóricos através dos quais abordaremos os temas do curso. Já a comunidade *online* será um evento virtual restrito aos membros do grupo que terá a duração de vinte dias na segunda metade do curso e funcionará como um fórum de debates sobre a poesia de Whitman.

Tais espaços estão sobrepostos e informam-se mutuamente, tendo, no entanto, a produção das histórias de leitura como ponto de partida para as demais atividades. É o que ocorre nas aulas presenciais, por exemplo, nas quais o estudo de cada tema se inicia pela discussão de um poema indicado para leitura prévia e produção da narrativa, ou seja, a entrega das histórias de leitura e o subsequente diálogo em torno delas é o evento que abre cada unidade temática. O objetivo é que as unidades desenvolvam seu fluxo a partir da experiência criativo-reflexiva individual de escuta dos próprios movimentos interpretativos, como primeiro passo para que cada um possa compartilhar a memória de tal experiência e oferecê-la ao debate, participando da construção de conhecimentos que se fará

colaborativamente no entrelaçamento das vozes do grupo com as vozes de saberes teóricos (leituras, apresentação de seminários e minhas intervenções irão introduzi-los) e vozes de outros poetas; vozes atravessadas por minha mediação, uma das vozes do concerto.

Os temas que escolhi buscam lançar um olhar para o espectro histórico da modernidade sob a moldura de um tema específico que atravesse a poesia de Walt Whitman e que seja relevante no debate sobre a experiência moderna. Procuram também articular temas de/em sua poesia que permitam construir uma visão ao mesmo tempo focalizada e grande angular sobre sua obra, colocando o leitor contemporâneo, representado por minhas e meus alunos, diante de questões importantes em circulação no debate público de nossos dias, trazendo a leitura de poesia para essa discussão, ainda que ou exatamente porque os poemas escolhidos tratam de tais questões a partir de uma perspectiva e por meio de uma linguagem usualmente incomuns à esfera do diálogo público e da ação política.

A seleção temática e o desenho da disciplina têm inspiração na perspectiva decolonial. São alimentados pelo desejo de participação no debate sobre poderes hegemônicos e posições subalternas na história, nas práticas sociais e em suas construções simbólicas. Os textos teóricos

que acompanharão nossas discussões deverão marcar continuamente a presença da perspectiva decolonial. Se a poesia de Whitman e a modernidade serão o foco de nossa atenção ao longo do semestre, igualmente serão o Brasil, o Rio de Janeiro, nossa democracia, nossa vida política, questões da ordem do dia, assim como nossas próprias vidas, nossas formas de estar, sentir, pensar e agir aqui e agora.

Espero que possamos direcionar o olhar para as assimetrias do poder e situações de injustiça, marginalização ou silenciamento de grupos sociais. A tentativa de conexão com a dor e os questionamentos de sujeitos marginalizados, com histórias de vida profundamente marcadas pela violência do colonialismo epistêmico, cultural, político e econômico, alinha a disciplina com a perspectiva decolonial em seu propósito de produzir fissuras e desestruturar os espaços coloniais, na direção da autodeterminação desses grupos e conquista de seus direitos. É importante lembrar que as fronteiras epistemológicas das estruturas coloniais demarcam os limites e o ponto de dissolução de sua hegemonia. A própria condição da alteridade posta à margem, inaudível e invisível, instaura já a possibilidade e necessidade de transposição das fronteiras. Naquilo que o “outro” segreda, naquilo que ainda não foi subsumido pelo “centro” reside a possibilidade de

criação e renovação, possibilidade de fazer ruir o centro, como nos lembra Spivak (1999), desaprender nosso suposto privilégio e reconhecer nele ignorância e cegueira. A decolonialidade aponta para a reconfiguração de todo o espectro moderno/colonial. Na concepção de Mignolo (2018), ela pressupõe o desvencilhamento (*de-link*) das matrizes coloniais de poder – racismo, sexismo, imperialismo político e econômico, universalismo epistêmico – para “conceber e criar organizações institucionais que estejam a serviço da vida” e contra a “naturalização da morte” (Tradução minha, p. 126-7).

Alguns dias depois, no início da segunda semana do semestre letivo, decido começar a preparar o ambiente virtual que abrigará nosso fórum *online*, o qual será realizado na segunda parte do curso, daqui a dois meses. A ideia é fazer um evento de interpretação literária atravessado por uma série de atividades desenvolvidas pela turma. Novamente, as histórias de leitura serão o ponto de partida para a prática, uma vez que o evento começará com a produção escrita de histórias de leitura sobre poemas de Whitman. Daí em diante, haverá um conjunto de intervenções em vídeos produzidos pelas equipes, visando ampliar o debate em torno da poesia de Whitman e dos temas do curso por meio da articulação entre modos diversos de linguagem: música, canção, imagem, fotografia,

desenho, pintura, filme, vídeo, animação, performance, enfim, qualquer forma, objeto, corpo, fenômeno ou texto de que possam lançar mão para construir diálogos intersemióticos com os poemas em questão. Imagino o *site* como uma espécie de quintal de nossas aulas e espero que o evento tenha o sabor de um passeio pelo jardim, um recesso peripatético de ritmo análogo ao de sua razão de ser, a poesia. Que sua condição de “outro lugar” receba os influxos do mundo lá fora, daqueles espaços extramuros com os quais a universidade, especialmente a pública, tem a obrigação de dialogar. A perspectiva decolonial me move na direção das palavras de Sousa Santos (2004, p. 41) em busca de um conhecimento que “obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica”.

Dentre as atividades programadas para este período, falta comentar apenas uma: o trabalho final do curso, qual seja, a produção de um relato autoetnográfico. Outra vez, em consonância com o viés decolonial presente no desenho das outras práticas, fiz a opção por uma abordagem pouco explorada por aqui, a qual já apresentei em linhas gerais aos alunos mas que certamente precisarei explicar novamente mais à frente, quando nos aproximarmos da

hora de escrevê-lo. Quando essa hora chegar, direi que é um texto em que farão uma reflexão retrospectiva sobre conhecimentos que construíram e experiências que viveram ao longo do semestre. Direi que o texto deverá ser uma resposta às seguintes questões: *Quem é o(a) leitor(a) de Walt Whitman em que me transformei ao longo do curso? Como se deu a formação desse leitor? Tais perguntas devem fazer despertar um olhar etnográfico sobre suas práticas leitoras no curso (tomando o termo sem o rigor da pesquisa antropológica, uma vez que aqui alude a um recurso metodológico para fins educacionais). O relato autoetnográfico será escrito a partir dos registros de sua participação nessas práticas. Sim, aqueles textos criativos e experimentais que vocês escreveram sobre leitura de poesia serão transformados em fontes primárias, dados, para o processo analítico de contar, agora, a história de sua participação em nosso curso sobre poesia moderna.*

Seguindo o caminho traçado pelas histórias de leitura, o relato autoetnográfico será mais uma história, a última em nosso percurso. Porém, o olhar retrospectivo que irá lançar sobre as histórias que o precedem não é a única nem a principal característica que o diferencia das histórias de leitura. A diferença maior está no viés analítico-reflexivo que ele privilegia, contraposto ao caráter mais espontâneo e experiencial das histórias. Ambos são

formas de escrita autobiográfica, no entanto, apenas o relato aspira à condição autoetnográfica pois mantém mais firmemente seu parentesco com os gêneros acadêmicos de estudo, análise e investigação. Enquanto a história de leitura narra ao pé do ouvido a experiência de um evento circunscrito, o relato autoetnográfico apresenta, do púlpito, como avalia tais experiências. Ela quer dar a conhecer, testemunhar. Ele quer dar a conhecer, compreender.

Tanto que a autoetnografia é frequentemente definida como uma abordagem de pesquisa que se dedica à análise sistemática de experiências pessoais as quais servem como plataforma para compreender a experiência cultural (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). É uma ramificação da abordagem qualitativa que tem se fortalecido internacionalmente nas ciências humanas e sociais desde a virada narrativa do final do século passado, a despeito de ainda ser alvo de críticas apaixonadas ocasionalmente (BLANCO, 2012). Denzin (2014) avisa a quem nela se aventurar que esteja preparado(a) para as acusações de anticientífico, antianalítico, antiteórico, preguiçoso, narcisista, de não produzir dados confiáveis, verificáveis, aplicáveis. Todo autoetnógrafo sabe dos riscos e antagonismos que atrai. Mas sabe também das possibilidades que se abrem e do potencial criativo que esse desconforto epistemológico carrega, tanto do ponto de vista da

imaginação criadora quanto da criação de novos caminhos para o conhecimento.

Para o autoetnógrafo, confiabilidade refere-se à credibilidade do narrador enquanto autor-performador-observador; ou seja, o evento foi adequadamente lembrado e descrito? O autor é um observador confiável para aqueles eventos? Afinal de contas, o que significa ser confiável? O relato é pura ficção ou uma representação verdadeira? Autoetnógrafos afirmam que a verdade narrativa baseia-se em como uma história é utilizada, compreendida e que respostas ela provoca. [Tradução minha] (DENZIN, 2014, p. 70)

É uma abordagem híbrida, tão indócil, aberta e afeita à imprevisibilidade que não se pode chamar de método, entendido como régua ou suporte estável para a produção acadêmica. Além disso, ainda que aceitemos a classificação, autoetnografia não seria exclusivamente um “método”, pois se configura também ou antes como textualidade: é uma forma de escrever conhecimento nele inscrevendo-se, um gesto epistemológico convertido em texto. Texto que por sua vez inscreve-se reflexivamente na vida social e no saber coletivo, que materializa a indissociabilidade entre as dimensões pessoal e cultural da experiência, promovendo idas e vindas constantes entre

micro e macrocosmos. Ellis (2004, p. 37) assim descreve o trabalho do autoetnógrafo:

Primeiro ele olha através de uma lente etnográfica grande angular, projetando o foco para os aspectos sociais e culturais de sua experiência pessoal; depois, ele olha para dentro, expondo um “eu” vulnerável que é movido *por* e pode se mover *entre* as interpretações culturais, refratar e resistir a elas. [Tradução minha]

Não espero, em absoluto, que os relatos autoetnográficos que receberei da turma ao final do curso tenham a extensão e o aprofundamento que dou ao ensaio que escrevo neste exato momento – um relato autoetnográfico. Além de a proposta ser uma novidade para o(a)s aluno(a)s, não imagino que esta seja uma tarefa fácil sem uma base teórico-prática prévia que lhes permita explorar o gênero com mais confiança. Mas tenho a expectativa de que experimentem o gesto epistemológico, guiados mormente pelo desejo de refletir com afinco sobre as próprias experiências e pelo sentimento de liberdade para a experimentação.

Espero também que a produção do relato seja um momento importante de consolidação e assentamento de nossas práticas no campo do letramento crítico. Isto

porque ele tem potencial para suscitar a atitude crítica fundamental de focalizar “a *genealogia* ou origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos”; atitude a qual Menezes de Souza (2011, p. 133) chama de “pós-crítica”. Como empreendimento genealógico, a autoetnografia pode ir além da mera reconstituição da paisagem já vivida para também rastrear e interrogar as matrizes ideológicas de nossas interpretações, crenças, posicionamentos e ações, edificando um canal para o trânsito entre micro e macrodimensões da experiência.

Antes de seguir para o próximo parágrafo, sinto a necessidade de lamentar a impossibilidade de abrir espaço para mais uma vereda narrativa em meu enredo. Isto porque sussurrei o termo *letramento crítico* no parágrafo anterior sem dizer que meu percurso acadêmico de inserção nesse campo é fundamental para compreender como chego hoje a esta proposta pedagógica de cunho autoetnográfico e viés decolonial para o trabalho com literatura. Essa parte ausente de minha história poderia fundamentar melhor os contornos teóricos e as experiências de vida que estão por trás de tal pedagogia. Para mitigar essa lacuna, vou fazer referência a dois trabalhos que podem preenchê-la minimamente: o primeiro é minha tese de doutorado (SILVA, 2011) a qual dá testemunho da primeira colisão,

em mim, entre esses campos e registra as primeiras experimentações de aproximação entre autoetnografia e ensino de literatura; o segundo é o artigo de Monte Mór (2015) no qual a autora reconstrói o percurso dos estudos sobre letramento no Brasil nas últimas décadas, do ponto de vista de sua atuação na coordenação de um projeto nacional de pesquisa sobre letramentos, grupo ao qual estou vinculado, revelando como a tradição da pedagogia crítica freireana foi apropriada e atualizada para o diálogo com tendências educacionais do século XXI, e como esse diálogo tem produzido um grande número de investigações e experimentações sobre diversas modalidades de letramento no território brasileiro.

Na verdade, a aproximação entre letramento crítico (termo que esconde afinidades e tensões entre diferentes correntes e perspectivas) e autoetnografia é bastante orgânica. Como afirma Alexander (2016), em artigo sobre tal aproximação, os campos se sobrepõem em uma autoetnografia “fundada na articulação crítica da experiência vivida como forma de engajamento pedagógico” (Tradução minha, p. 542). Dessa perspectiva, considero importante resistir ao risco de esvaziamento ou banalização da noção de crítica, decorrente de seu uso abusivo (por vezes leviano) e circulação abundante não apenas no campo das teorias educacionais, mas também nos

discursos mais ou menos especializados que avivam as conversas do dia-a-dia sobre educação. É preciso reconstituir-lhe um sentido forte e não esquemático que rejeite sua instrumentalização; para tanto, creio que seja eficaz a reafirmação da visão freireana de aprendizagem pela arte do diálogo e da escuta, de si e do mundo. Visão que é basilar para as concepções de Menezes de Souza:

(...) ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando*. (2011, p.132)

A escuta se desdobra em conscientização, conceito central para Freire, que marca a recusa em se manter na “esfera espontânea de apreensão da realidade” e leva ao esforço para assumir uma posição epistemológica crítica “na qual a realidade se dá como objeto cognoscível”. Segue o autor, dizendo que conscientização é compromisso e “consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 1979, p. 16).

Narrar suas próprias histórias, dizê-las e escutá-las em suas próprias vozes, é também o motor propulsor das transformações sociais imaginadas pelas teorias pós e decoloniais, atentas ao risco de que as vozes da diferença sejam sequestradas pelas histórias de alguns ou pela história única – história de opressão e silenciamento. Gail Jones (2006) reconhece um modelo epistemológico e uma atitude crítica na prática de contar histórias, especialmente mas não exclusivamente nas formas de inspiração literária, “o desejo de narrativizar que me parece intrínseco a todas as práticas de escrita: a negociação de histórias perdidas, a força da ideação e do desejo, ainda que inconsciente, de abraçar e dar vida ao corpo de um outro” (Tradução minha, p. 12-13). Ao que a autora acrescenta o privilégio do corpo e de sua “generosidade incondicional” como *locus* em que as narrativas de si buscam se entrelaçar às histórias de outros. No projeto de justiça social que a perspectiva decolonial quer avançar, contar histórias é vital, inclusive no sentido ontológico de *inventar-se* enquanto história de si.

EPÍLOGO

Depois de ter enfrentado um congestionamento um pouco pior do que o normal e ter passado rapidamente no Departamento de Letras Anglo-Germânicas para pegar um cafezinho felizmente ainda fresco, dirijo-me

ao corredor “H” equilibrando o conteúdo do frágil copo plástico entre pequenos goles: em breve vai começar a terceira aula da disciplina. O tema hoje é uma discussão preliminar sobre a ideia de modernidade e, se houver tempo, começar a reflexão conjunta sobre o poema “On the beach at night alone”. Vou também receber as primeiras histórias de leitura. E é este pensamento sublinhado por um leve traço de ansiedade que ocupa minha mente enquanto abro a porta da sala 207, logo após ter cumprimentado duas alunas que já me aguardavam no corredor. Caminho até a mesa para acomodar minha bolsa e separar os materiais de que precisaremos. Assim que as vejo sentadas e prontas para a aula, indico que já vou recolher os trabalhos. – *Como foi a experiência de escrever sua primeira história de leitura? Gostou?*

No intervalo entre os poucos minutos que faltam para a hora da aula e o momento em que efetivamente começaremos, repetirei o ritual com cada aluno que for se acomodando. Meu olhar buscará em suas expressões, meneios de cabeça, (não)sorrisos e olhares, pistas sobre o que pensam a respeito da produção dessas narrativas. As poucas respostas que obterei não serão muito esclarecedoras. – *Não sei... – Acho que foi um pouco estranho. – Não sei se consegui fazer do jeito que era pra fazer. – Não se preocupem, esta é apenas a primeira. Tenho certeza que vocês vão se soltar*

mais à medida que forem experimentando e refletindo sobre meus comentários e sugestões. Estou otimista.

Minha curiosidade logo será satisfeita. Depois, será novamente aguçada pela expectativa de outras histórias de leitura que virão. E mais algumas. Meu otimismo será convertido em satisfação por ter lançado o desafio. Como era de se prever, as histórias serão plurais, os estilos e o grau de engajamento também. A criatividade e propensão à ficcionalização mais presentes às vezes; o pendor analítico mais forte outras vezes; a memória opressora dos gêneros acadêmicos canônicos será um obstáculo em alguns momentos. O que sempre haverá é o frescor próprio dos territórios recém-descobertos.

Até que chegaremos ao dia em que me trarão o relato autoetnográfico.

Mas esta é história que não será contada hoje.

Para fechar o círculo desta narrativa, deixo-lhes uma cena do próximo episódio. Um excerto de um dos relatos autoetnográficos que lerei lá no final do curso, produzido por uma das alunas da turma:

... That is exactly what I have just talked about: there are so many things inside our mind or heart that we do not know to deal with them, and then we simply decide to go through the shortest path. We should try following long roads instead of living a life of short-cuts, if we want to live a memorable life, and we can start by trying to express what we think and feel. All in all, Whitman was like a tutor to me, and reading him one more time in order to write my autoethnography, I can see that I learned a lot with him, and I will cherish these poems forever. I will try to express and develop myself whenever I am writing, and I will also try to make things less mechanical because I can indeed expand my experiences and find this magnitude that Whitman is so keen on ...²

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Bryant K. Teaching autoethnography and autoethnographic pedagogy. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2016, p. 538-556.
- BAKHTIN. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-270.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BLANCO, Mercedes. ¿Autobiografía o autoetnografía? **Desacatos**, n. 38, jan. - abr. 2012, p. 169-178.
- BRADLEY, Sculley; BLODGETT, Harold W. (orgs.). **Walt Whitman – Leaves of Grass**: a norton critical edition. New York: W. W. Norton, 1973.
- DENZIN, Norman K. **Interpretive autoethnography**. Los Angeles: Sage, 2014.
- ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I**: a methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: Altamira, 2004.
- ELLIS; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, n. 1, vol. 12, jan. 2011. Disponível em < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> > Acesso em 16/02/2020.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FROMM, Erich. Creators and destroyers. **The Saturday Review**, n. 4, janeiro, 1964, p. 22-25.

2 ...É sobre isso exatamente que acabei de falar: há tantas coisas em nossas mentes e corações que não sabemos como lidar com elas, e então simplesmente decidimos tomar o caminho mais curto. Devemos tentar trilhar as estradas longas em vez de viver uma vida de atalhos, se quisermos viver uma vida memorável, e podemos começar tentando expressar o que pensamos e sentimos. No fim das contas, Whitman foi como um tutor para mim, e lendo-o mais uma vez para escrever minha autoetnografia, consigo perceber que aprendi muito com ele e vou celebrar estes poemas para sempre. Vou tentar me expressar e desenvolver sempre que estiver escrevendo, e também vou tentar tornar as coisas menos mecânicas porque de fato posso expandir minhas experiências e encontrar essa magnitude à qual Whitman é tão devotado... [Tradução minha]

JONES, G. A dreaming, a sauntering: re-imagining critical paradigms, **Jasal**, n. 5, 2006, p. 11-24.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 129-140.

MIGNOLO, Walter D. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. London: Duke U.P., 2018, p. 105-134.

MONTE MÓR, Walkyria. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching

and learning practices. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.

OLINTO, Heidrun Krieger. Limites criativos nos estudos de literatura. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. **Literatura e criatividade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012, p. 49-62.

PAZ, Octavio. Poetry and modernity. Trad. Eliot Weinberger. Salt Lake City, Utah: Tanner Humanities Center, 1989 (The Tanner Lectures on Human Values). Disponível em < http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/p/Paz98.pdf > Acesso em 08/06/2016.

SCHOLES, Robert. Canonicity and textuality. In: GIBALDI, Joseph (org.). **Introduction to scholarship in modern languages and literatures**. 2. ed. New York: MLAA, 1992, p. 138-158.

SILVA, Roberto B. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A critique of postcolonial reason**: toward a history of the vanishing present. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TRACHTENBERG, Alan. Walt Whitman: precipitant of the modern. In: GREENSPAN, Ezra (org.). **The cambridge companion to Walt Whitman**. Cambridge, U.K.: Cambridge U.P., 1996, p. 194-207.

YOUNG, Kevin. **Dear darkness**. New York: Alfred A Knopf, 2008.

Recebido em: 15-05-2021.

Aceito em: 27-08-2021.