

LITERATURA E ENSINO – DA CRÍTICA LITERÁRIA

Nabil Araújo¹

RESUMO: Partindo da asserção de Northrop Frye de que não há ensino de literatura, de que “a crítica da literatura é tudo o que pode ser diretamente ensinado”, passamos a uma investigação acerca da natureza da crítica e do “julgamento inaugural” (Derrida), seguida da proposição de uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento da competência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; crítica; julgamento inaugural; competência crítica; pedagogia literária.

ABSTRACT: Departing from Northrop Frye’s assertion that there is no teaching of literature, that “the criticism of literature is all that can be directly taught”, we proceed to an inquiry about the nature of criticism and of “fresh judgement” (Derrida), followed by the proposition of a pedagogical practice oriented towards the development of critical competence.

KEYWORDS: Teaching of literature; criticism; fresh judgement; critical competence; literary pedagogics.

I

Há 60 anos, Northrop Frye publicava sua *Anatomy of Criticism* [Anatomia da crítica] (1957), destinada a se tornar uma das mais influentes obras de teoria literária do século XX. A certa altura da “Introdução polêmica” com que abre o livro, fazendo jus, aliás, ao título conferido a ela, Frye (1957, p. 11) constata “que em nenhum aspecto há qualquer aprendizado direto da literatura ela mesma”, evidenciando, na sequência, o grande equívoco contido na proposição de um estudo e de um ensino “de literatura”:

A física é um corpo organizado de conhecimento sobre a natureza, e quem a estuda diz que está aprendendo física, não natureza. A arte, como a natureza, tem que ser distinguida do estudo sistemático dela, que é a crítica. É, pois, impossível “aprender literatura”: aprende-se sobre ela em certa medida, mas o que se aprende, transitivamente, é a crítica de literatura. De modo semelhante, a dificuldade frequentemente sentida em “ensinar literatura” emerge do fato de que isso não pode ser feito: a crítica da literatura é tudo o que pode ser diretamente ensinado (Ibid., p. 11).²

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

² Salvo indicação contrária, as traduções de trechos em língua estrangeira citados neste artigo são de minha responsabilidade.

Mais de uma década antes, no prefácio à publicação de sua tese de livre-docência (1945), Antonio Candido havia subsumido na crítica literária o estudo e o ensino da literatura, nos seguintes termos:

No cerne do estudo e do ensino da literatura está o problema crítico. De um modo geral, o problema literário apresenta três aspectos: a criação artística, o público e, entre ambos, uma série de intermediários cuja função é esclarecer e sistematizar. É o papel que compete às diferentes modalidades de crítica, desde a história literária até a resenha de jornal, e delas depende em boa parte a formação e o desenvolvimento da consciência literária. O ensino da literatura pode e deve ser considerado um aspecto da crítica (CANDIDO, 1988, p. 9).

À luz de Frye, esta última sentença de Candido ainda soa equívoca: tratar-se-ia de reconhecer não que o “ensino da literatura” é um “aspecto da crítica”, e sim, antes, que o que se ensina, quando se diz “ensinar literatura”, *é a própria crítica* – e não “a literatura”. A rigor, não se aprende nem se ensina literatura, pois ela não é “uma matéria de estudo” [*a subject of study*], insiste Frye (Ibid., p. 11), mas “um objeto de estudo” [*an object of study*]; em razão de este objeto consistir de palavras, chegamos a confundi-lo com uma disciplina, explica o autor (Ibid., p. 11-12), sendo que: “As bibliotecas refletem a nossa confusão ao catalogar a crítica como uma das subdivisões da literatura”.

A literatura, em suma, é o objeto; a crítica, o conhecimento desse objeto (passível, como tal, de estudo e ensino acadêmicos). Mas qual é a natureza desse conhecimento? Qual é a natureza, afinal, da crítica literária? O que é crítica literária?

Na abertura de um livro recente que tem esta última interrogação por título, Fabio Durão sentenciar:

Concebida como uma **pergunta**, *O que é a crítica literária?* exige uma **resposta** por meio de uma **definição**, algo como “a crítica literária é a apreciação fundamentada dos méritos e das falhas, das qualidades e dos defeitos de uma obra de literatura”. A definição é boa para se decorar; ela ajuda você a fazer uma prova, ou a mostrar a alguém que sabe do que está falando. Isso, porém, não o levará muito longe, porque uma definição não contém espaços vazios: com ela não há muito o que fazer. Se, por outro lado, o ponto de interrogação for entendido como fazendo surgir uma **questão**, tudo se modifica. Diferentemente da pergunta, a questão não precisa ser unívoca e não precisa ser concisa – para dizer a verdade, não precisa nem mesmo ter um fim. O conceito de crítica literária, neste caso, passará a abranger vários vetores distintos, linhas de desenvolvimento que se complementam e reforçam, mas que também entram em tensão e até mesmo se contradizem (DURÃO, 2016, p. 10).

Lida, entretanto, a referida definição de crítica literária, com a devida atenção, e a dicotomia proposta por Durão afigura-se um tanto apressada. Vejamos: “a crítica literária é a apreciação fundamentada dos méritos e das falhas, das qualidades e dos defeitos de uma obra de literatura”. Tomada em sua acepção dicionarizada de “avaliação”, “julgamento”, *apreciação* remete, aí, para a própria etimologia da palavra *crítica* (do grego *krínein*, “julgar”). “Como revela de pronto a etimologia”, observa, a propósito, Massaud Moisés, em seu *Dicionário de termos literários*, “a crítica pressupõe, necessariamente, o ato de julgar, isto é, conferir valor às coisas, no caso obras literárias” (MOISÉS, 1974, p. 113). Concebida nesse seu núcleo

semântico mínimo e incontornável, muito ainda haveria, entretanto, a indagar. Da “apreciação” em questão, se diz que ela é “fundamentada”; mas há, de fato, um fundamento para o julgamento crítico? Um, mais de um? Qual, quais? E por quê? Ora, disso dependeria diretamente o próprio juízo proferido pelo crítico acerca da obra criticada: “méritos” ou “falhas”, “qualidades” ou “defeitos”, à luz de que parâmetro, de que critério, de que regra?

A resposta à pergunta impõe, então, novas perguntas, que por sua vez requerem novas respostas. Eis aí os insuspeitados “espaços vazios” de uma definição mínima e incontornável de crítica literária. Eis aí a “questão” no coração da definição, evocando “vetores distintos, linhas de desenvolvimento que se complementam e reforçam, mas que também entram em tensão e até mesmo se contradizem”.

O quão longe esta definição pode nos levar? O quanto há que se fazer com ela?

II

Numa instigante abordagem contemporânea do problema, Florian Klinger, no intuito de “alcançar um entendimento acerca da crítica que mantenha contato com a tradição do conceito (enraizada na retórica, na poética e na estética)”, busca “definir sua propriedade epistemológica”, de modo a “separar o discurso crítico, tanto da ciência como do discurso literário”, postulando que o paradigma que preenche essa tarefa “é o juízo, que forma a noção determinante do discurso crítico”, e arremata: “A palavra crítica vem do grego *krinein*, julgar (distinguir, selecionar, decidir). O seu exercício, a sua prática, é *krisis*, juízo, crise” (KLINGER, 2014, p. 19). Mas qual a natureza, afinal, desse exercício, dessa prática? Klinger esclarece:

pode-se dizer, então, que o juízo acontece em situações “críticas”, entendendo-se por situação crítica aquela em que uma decisão é requerida embora não se conte com padrões – uma situação que não pode ser decidida por meio da razão. [...] Como não se dispõe de um critério preestabelecido, o ato do juízo tem de estabelecer seus próprios padrões justificadores (Ibid., p. 20).

Ora, qualquer leitor minimamente familiarizado com a reflexão estética na modernidade reconhecerá aí uma paráfrase livre da definição kantiana de “juízo reflexivo”, modalidade judicativa que Kant contrapõe ao que chama de “juízo determinante”. Segundo Kant (1974, p. 88), a faculdade de juízo determinante opera “sob leis transcendentais universais que o entendimento dá”, o que faz dela uma faculdade estritamente “subsuntiva” [*subsumierend*]: “a lei lhe é estabelecida [*vorgezeichnet*] a priori, e, por isso, não tem necessidade de pensar uma lei para si mesma de modo a poder subsumir [*unterordnen*] o particular na natureza ao universal”. A faculdade de juízo reflexiva, em compensação, “tem a obrigação de elevar-se [*aufzusteigen*] do particular na natureza ao universal”, necessitando, assim, de um princípio que, não podendo tomar da experiência, cabe tão-somente a ela própria fornecê-lo a si mesma como lei, e não buscá-lo em outro lugar, “caso contrário, seria ela faculdade de juízo determinante”, observa Kant (Ibid., p. 88). Em suma: “a faculdade de juízo reflexiva deve subsumir sob uma lei que ainda não está dada e, por isso, é, de fato, apenas um princípio de reflexão sobre objetos, para os quais objetivamente nos falta por completo uma lei ou um conceito de objeto que fosse suficiente como princípio para casos que ocorrem” (Ibid., p. 334).

Com Kant, e a partir dele, o juízo reflexivo por excelência, o próprio paradigma desse julgamento carente de princípio ou fundamento, será justamente o *juízo de gosto*, de modo a instaurar o que, em outra ocasião, chamei de “modernidade crítica”:

aquela conjuntura na qual o crítico estético-literário tem reservados a si, e como nunca antes, um domínio e uma jurisdição que lhe seriam próprios e exclusivos, *ao mesmo tempo* que se vê privado do fundamento necessário à tomada de posse do referido domínio e ao exercício legítimo da referida jurisdição – fundamento esse que, portanto, deve ser doravante buscado, conquistado pelo crítico, e por ele estabelecido, finalmente, de maneira consensual (ARAÚJO, 2016, p. 209).

Essa busca pelo fundamento autoinstituidor e autolegitimador da crítica estético-literária – em outras palavras: pelo elemento capaz de converter o juízo estético de reflexivo em determinante – traduziu-se numa progressiva emergência de pretensas respostas à subjetivação radical da estética no âmbito da modernidade pós-kantiana. Estudando em detalhe as principais delas surgidas ao longo dos séculos XIX e XX, concluí que se revelam “respostas possíveis *mas não possíveis*” à busca pelo fundamento crítico, isto é, “elas não são, como respostas, concomitantemente possíveis, mas mutuamente excludentes, e isso em sua origem mesma: a própria emergência de uma delas *como resposta* implica justamente a negação das demais *como respostas*” (Ibid., p. 209). E ainda: “Qualquer uma delas, pois, que emerja dessa disputa como ‘a’ resposta há de permanecer assombrada por aquela impossível possibilidade outra que tivera de negar e recalcar para se instituir e se legitimar como resposta” (Ibid., p. 209).

Na medida mesma em que essas *possibilidades de respostas impossíveis* se prenunciam agonisticamente no horizonte crítico contemporâneo, a própria natureza da “decisão” implicada pela “situação crítica” é que deve ser reconsiderada: Klinger está certo ao postular que a decisão a ter lugar numa situação crítica “tem de estabelecer seus próprios padrões justificadores”, mas não porque, nesse caso, “não se conte com padrões”; e sim, ao contrário, pela virtualidade de padrões *possíveis*, ainda que não *possíveis*.

O amparo para sua reflexão, Klinger a encontra em toda uma tradição de “pensadores acerca do juízo”, a saber, segundo ele, “Aristóteles, Quintiliano, Paulo, Niccolo Machiavelli, Baltasar Gracián, Giambattista Vico, Immanuel Kant, Carl Schmitt, Ludwig Wittgenstein, Hannah Arendt e Jean-François Lyotard” (Ibid., p. 19-20). Chamo a atenção para a ausência, nesta série, justamente de um autor que logrou conceber o “ato do juízo” nos termos daquela aporeticidade que Klinger não apreende: Jacques Derrida.

III

A título de comparação, pensemos nos dois últimos nomes da série de Klinger. Hannah Arendt, em suas célebres *Lectures on Kant's Political Philosophy* [Lições sobre a filosofia política de Kant] (1982), esforça-se por formular o julgamento político na base do juízo reflexivo kantiano; já em *Le différend* [O diferendo] (1983), de Jean-François Lyotard, o juízo reflexivo é mobilizado como instrumento de questionamento das estruturas determinantes e dogmáticas de julgamento nas sociedades modernas. No livro em que mais especificamente se dedicou a uma problemática análoga, *Force de loi* [Força de lei] (1994), Derrida caracteriza a justiça como “uma experiência do impossível”, “uma experiência da aporia” (DERRIDA, 1994, p. 38), enfatizando, a propósito, a irredutibilidade da justiça ao direito:

Cada vez que as coisas acontecem, ou acontecem satisfatoriamente, cada vez que se aplica tranquilamente uma boa regra a um caso particular, a um exemplo corretamente subsumido, segundo um juízo determinante [*jugement déterminant*], o direito, talvez e às vezes, se

beneficia disso, mas se pode ter certeza de que a justiça não se beneficia jamais. O direito não é a justiça. O direito é o elemento do cálculo, é justo que haja direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule com o incalculável; e as experiências aporéticas são experiências tão improváveis quanto necessárias da justiça, isto é, momentos em que a *decisão* entre o justo e o injusto não é jamais garantida por uma regra (Ibid., p. 38).

A justiça seria, pois, irreduzível ao direito na (des)medida mesma de sua incalculabilidade, em franca oposição ao caráter calculável e regrado do julgamento jurídico, aí, então, denominado e caracterizado em termos reconhecidamente kantianos: um “*judgement déterminant*” – um “juízo determinante”, dir-se-ia em português –, no qual “se aplica tranquilamente uma boa regra a um caso particular, a um exemplo corretamente subsumido”. A ênfase de Derrida na *incalculabilidade* do “ato de justiça”, da decisão aí implicada, em contraposição à *calculabilidade*, à *normatividade* do direito, pareceria evidenciar, a princípio, um movimento análogo ao de Arendt e Lyotard. Mas este é apenas um *primeiro* movimento em *Force de loi*, e a complexidade da relação entre justiça e direito que ali se revela transcende a dicotomia kantiana de um juízo reflexivo contraposto a um juízo determinante.

“Tudo seria ainda simples se essa distinção entre justiça e direito fosse uma verdadeira distinção, uma oposição cujo funcionamento permanecesse logicamente regulado e dominável”, afirma, com efeito, Derrida (1994, p. 49), alertando: “Mas acontece que o direito pretende se exercer em nome da justiça, e que a justiça exige ser instalada num direito que deve ser implementado (constituído e aplicado) pela força” (Ibid., p. 49-50). Daí: “A desconstrução se encontra e se desloca sempre *entre* os dois” (Ibid., p. 50; grifo meu). E o que se dá *entre* a justiça e o direito, *entre* o incalculável e o cálculo, não se traduz em dicotomia, e sim, Derrida insiste, em *aporia*. É do caráter aporético, pois, da decisão a ter lugar nesse *entre*, do caráter aporético da “*décision du juste*”, que é preciso, então, tratar:

Nosso axioma o mais comum é que para ser justo – ou injusto, para exercer a justiça – ou a violar, devo ser livre e responsável por minha ação, por meu comportamento, por meu pensamento, por minha decisão. Não se dirá de um ser sem liberdade, ou ao menos que não é livre em tal ou tal ato, que sua decisão é justa ou injusta. Mas essa liberdade ou essa decisão do justo deve, para ser, e ser dita tal, ser reconhecida como tal, seguir uma lei ou uma prescrição, uma regra. Nesse sentido, em sua própria autonomia, em sua liberdade de seguir ou de se dar a lei, ela deve poder ser da ordem do calculável ou do programável, por exemplo como ato de equidade. Mas se o ato consiste simplesmente em aplicar uma regra, em desenvolver um programa ou em efetuar um cálculo, ele será dito, talvez, legal, conforme ao direito, e talvez, por metáfora, justo, mas se erraria em dizer que a *decisão* foi justa. Pura e simplesmente porque não houve, nesse caso, decisão (Ibid., p. 50).

Neste enunciado tripartido, composto de um “axioma” sucedido por duas sentenças adversativas (*Mas... Mas...*), traduz-se, pois, o que se poderia chamar de a estrutura aporética do “ato de justiça”, da “decisão do justo”: (i) só exerço/violo a justiça, só decido justa/injustamente, se sou *livre e responsável pela minha decisão*; (ii) *mas* essa decisão, para ser reconhecida como tal, *deve seguir uma lei/prescrição/regra, deve poder ser da ordem do calculável/programável*; (iii) *mas* se me limito, aí, a aplicar uma regra, a desenvolver um programa, a efetuar um cálculo, *não houve decisão*.

Desse modo, “para que uma decisão seja justa e responsável”, conclui Derrida, é preciso que “ela seja ao mesmo tempo regrada e sem regra, conservadora da lei e suficientemente destruidora ou suspensiva da lei para dever em cada caso reinventá-la, rejustificá-la, reinventá-la ao menos na reafirmação nova e livre de seu princípio” (Ibid., p. 51). Isso significa, *por um lado*, “que nenhuma regra existente e codificada pode nem deve absolutamente garanti[-la]”, pois, se assim ocorre, “então o juiz é uma máquina de calcular”, em conformidade com “uma parasitagem irreduzível pela mecânica ou pela técnica que introduz a iterabilidade necessária dos julgamentos”, de modo que “não se dirá do juiz que ele é puramente justo, livre e responsável” (Ibid., p. 51). Contudo, *por outro lado*, alerta Derrida, “não se o dirá também se ele não se refere a nenhum direito, a nenhuma regra, ou se, porque não toma por dada nenhuma regra para além de sua interpretação, ele suspende sua decisão, detém-se no indecidível, ou então improvisa fora de qualquer regra e de qualquer princípio” (Ibid., p. 51-52).

Aí avulta um importantíssimo esclarecimento de Derrida acerca do estatuto do indecidível na desconstrução. “Associa-se frequentemente o tema da indecidibilidade à desconstrução”, afirma ele, retrucando: “Ora, o indecidível não é somente a oscilação entre duas significações ou duas regras contraditórias e muito determinadas, mas igualmente imperativas”;³ “não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões” (Ibid., p. 53). “Indecidível”, conclui, “é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, *deve* entretanto – é de *dever* que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra” (Ibid., p. 53). Se não ocorre, portanto, *por um lado*, uma verdadeira decisão, a não ser a partir de um horizonte de indecidibilidade – “Uma decisão que não passasse pela prova do indecidível não seria uma decisão livre, não passaria da aplicação programável ou do desenvolvimento contínuo de um processo calculável. Ela seria, talvez, legal, não seria justa” (Ibid., p. 53) –, *por outro lado*, “no momento de suspense do indecidível [*dans le moment de suspens de l’indécidable*], ela também não é justa, pois somente uma decisão é justa” (Ibid., p. 53).

Em outras palavras, o “suspense do indecidível” – o *deter-se no indecidível* – é a própria negação da justiça, na medida mesma em que é a negação da decisão, do *dever* de “entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra”. O “excesso da justiça sobre o direito e sobre o cálculo”, o “transbordamento do inapresentável sobre o determinável”, alerta Derrida, “não pode e não deve servir de alibi para se abster das lutas jurídico-políticas, no interior de uma instituição ou de um Estado, entre instituições ou entre Estados” (Ibid., p. 61); isso porque: “Abandonada a si própria, a ideia incalculável e doadora da justiça está sempre o mais perto do mal, de fato do pior, pois pode sempre ser reapropriada pelo cálculo o mais perverso” (Ibid., p. 61); em suma: “a justiça incalculável *manda* calcular” (Ibid., p. 61) – isto é: *decidir*; isto é: *julgar*. Em que termos, afinal, definir esse julgamento?

Para ser justa, a decisão de um juiz, por exemplo, deve não somente seguir uma regra de direito ou uma lei geral, mas deve assumi-la, aprová-la, confirmar seu valor, por um ato de interpretação reinstaurador, como se, no limite, a lei não existisse anteriormente, como se o juiz a inventasse ele mesmo em cada caso. Cada exercício da justiça como direito só pode ser justo se for um “julgamento novamente fresco”, se posso dizer, traduzindo assim livremente “*fresh judgement*”, esta expressão inglesa que tomo de empréstimo junto ao artigo de Stanley Fish, “*Force*”, em *Doing What Comes Naturally*. O novo frescor, a inicialidade desse julgamento inaugural [*l’initialité de ce*

³ Por exemplo, “o respeito ao direito universal e à equidade, mas também à singularidade sempre heterogênea e única do exemplo não subsumível” (Ibid., p. 53).

jugement inaugural] pode muito bem repetir qualquer coisa, ou melhor, deve ser conforme a uma lei pré-existente, mas a interpretação reinstauradora, reinventiva e livremente decisória do juiz responsável requer que sua “justiça” não consista somente na conformidade, na atividade conservadora e reprodutiva do julgamento (Ibid., p. 50-51).

Se não se confunde, pois, com o juízo determinante, no qual “se aplica tranquilamente uma boa regra a um caso particular, a um exemplo corretamente subsumido”, o julgamento que Derrida então denomina “inaugural” também não se confundiria com o juízo reflexivo, posto que, nele, tudo se passa apenas “*comme si*”, isto é, “*como se* a lei não existisse anteriormente”, “*como se* o juiz a inventasse ele mesmo em cada caso”, e não, de fato, numa ausência efetiva e absoluta de toda e qualquer lei ou regra, já que ele “deve ser conforme a uma lei pré-existente”, já que, nele, a decisão “deve seguir uma regra de direito ou uma lei geral”. Mas como conceber, afinal, o cumprimento deste “dever” em termos de uma verdadeira *reinstauração/reinvenção* da lei/regra (julgamento inaugural), e não meramente de sua *aplicação* (juízo determinante)?

Aqui se faz necessário retomar o que Derrida afirma acerca do indecidível como a urgência mesma de uma decisão impossível a partir “[d]a oscilação ou [d]a tensão entre duas decisões”; a partir “[d]a oscilação entre duas significações ou duas regras contraditórias e muito determinadas, mas igualmente imperativas”. Ora, trata-se, aí, como se vê, não de uma ausência absoluta de regras (juízo reflexivo), e sim, ao contrário, de uma potencial abundância delas; na medida, contudo, em que as regras em questão seriam *igualmente imperativas*, e, a um só tempo, *contraditórias entre si*, elas se apresentam, no momento do julgamento, como igualmente possíveis, *mas não compossíveis*, isto é, não possíveis *ao mesmo tempo*. Daí que uma decisão seja requerida não apenas em face do objeto do julgamento (“bom” ou “mau”, “culpado” ou “inocente”, etc.), mas também, e concomitantemente, em relação à própria regra que permitiria, enfim, o julgamento do referido objeto como “isto” ou “aquilo”. Daí que a regra emergja, em cada caso, como o efeito de uma decisão impossível – em contraste com a mera aplicação de uma regra *a priori* a um caso particular –, decisão esta que, ao largo da pretensa “tranquilidade” que acompanha o juízo determinante, permanecerá, como tal, assombrada pelo indecidível: “Uma vez passada a prova do indecidível”, explica Derrida (Ibid., p. 54), “ela novamente seguiu uma regra, uma regra dada, inventada ou reinventada, reafirmada: ela não é mais *presentemente* justa, *plenamente* justa”. Isso porque: “Em nenhum momento uma decisão parece poder ser dita *presentemente* e *plenamente* justa”, prossegue Derrida; “ou bem ela não foi ainda tomada segundo uma regra, e nada permite dizê-la justa, ou bem já seguiu uma regra [...] que, por sua vez, nada garante de modo absoluto; e ademais, se estivesse garantida, a decisão seria reconvertida em cálculo, e não se poderia dizê-la justa” (Ibid., p. 54). Em suma:

É por isso que a prova do indecidível, da qual acabo de dizer que deve ser atravessada por toda decisão digna desse nome, não é jamais passada ou ultrapassada, não é um momento superado ou relevado (*aufgehoben*) na decisão. O indecidível permanece preso, alojado, ao menos como um fantasma, mas um fantasma essencial, em toda decisão, em todo acontecimento de decisão (Ibid., p. 54).

O fantasma essencial do indecidível é o fantasma mesmo da ausência de garantia que assombrará o “*événement de décision*” implicado pelo julgamento inaugural, “sempre um momento finito de urgência e de precipitação” e nunca “a consequência ou o efeito daquele saber teórico ou histórico, daquela reflexão ou daquela deliberação” (Ibid., p. 58), pois: “Mesmo se o tempo e a prudência, a paciência do saber e o domínio das condições fossem, por hipótese, ilimitados, a decisão seria estruturalmente finita”, conclui Derrida (Ibid., p. 58), “decisão de

urgência e de precipitação, agindo na noite do não saber e da não regra. Não da ausência de regra e de saber, mas de uma reinstituição da regra que, por definição, não é precedida de nenhum saber e de nenhuma garantia como tal”. E ainda:

Se nos fiássemos numa distinção maciça e nítida do performativo e do constativo [...], deveríamos colocar essa irredutibilidade da urgência precipitativa, essa irredutibilidade profunda da irreflexão e da inconsciência, [...] na conta da estrutura performativa dos “atos de linguagem” e dos atos *tout courts* como atos de justiça e de direito, quer tais performativos tenham um valor instituidor, quer sejam derivados e suponham convenções anteriores. [...] Mas como um performativo não pode ser justo, no sentido da justiça, a não ser se fundando sobre convenções, e, logo, sobre outros performativos, escondidos ou não, ele conserva sempre em si alguma violência irruptiva. Ele já não responde às exigências da racionalidade teórica. E jamais o fez, jamais pôde fazê-lo, disso se tem uma certeza *a priori* e estrutural (Ibid., p. 58-59).

Pode-se dizer, em suma, que o julgamento inaugural tem lugar como *performance irruptiva* de uma decisão impossível, melhor dizendo, de uma *dupla decisão no indecível* – uma decisão acerca do objeto do julgamento *ao mesmo tempo* que acerca da própria regra a permitir o julgamento do referido objeto, ato de justiça enquanto tal sem garantia.⁴ E se tomamos, pois, o julgamento inaugural como o julgamento “em si mesmo”, no sentido de ser o único a verdadeiramente *fazer justiça*, fica claro em que medida ele pode, pela via da contaminação por uma “lógica judicial” (calculabilidade, normatividade), degradar-se em “juízo determinante” (no qual o juiz “aplica tranquilamente uma boa regra a um caso particular, a um exemplo corretamente subsumido”); mas também, pela via de algum voluntarismo subjetivista, degradar-se em “juízo reflexivo” (no qual o juiz “não se refere a nenhum direito, a nenhuma regra” e “improvisa fora de qualquer regra e de qualquer princípio”).

Assim concebido, o acontecimento do julgamento inaugural, sua estrutura performativa, bem como os riscos que ele corre em sua performance, isso tudo não poderia ser prerrogativa do campo jurídico. De fato, “a justiça incalculável *manda* calcular. E primeiramente no mais próximo daquilo a que se associa à justiça, a saber, o direito, o campo jurídico que não se pode isolar em fronteiras seguras”, afirma, com efeito, Derrida (Ibid., p. 61-62), “mas também em todos os campos de que não se pode separá-lo, que nele intervêm e que já não são somente campos: o ético, o político, o técnico, o econômico, o psicossociológico, o filosófico, o literário, etc.”.

Pensemos aqui neste último “campo”, o “literário”, naquilo, justamente, que ele tem de mais essencialmente relacionado ao campo jurídico (e ao ético, e ao político...), a saber, a *judicatividade* constitutiva e incontornável da crítica estético-literária. “O conceito de crítica”, afirma, com efeito, Derrida (Ibid., p. 80), comentando Walter Benjamin, “na medida em que implica a decisão sob a forma de julgamento e a questão a respeito do direito de julgar, tem assim uma relação essencial, em si mesma, com a esfera do direito”. Isso projeta no horizonte crítico aquela mesma “oscilação” entre “regras contraditórias e muito determinadas, mas

⁴ Enfatizo, aqui, a natureza *performática* do “*judgement inaugural*” de modo a evidenciar sua dimensão discursiva, pública, não psicológica, por assim dizer, justificando, ademais, com isso, a tradução da expressão derridiana por “julgamento inaugural”, ao invés de “juízo inaugural”. Não se trata de desautorizar, simplesmente, a segunda opção. Ambos os vocábulos, “julgamento e “juízo” são frequentemente empregados de modo intercambiável na tradução seja de *judgement* (francês), seja de *judgement* (inglês), seja de *Urteil* (alemão); “juízo”, contudo, parece-me favorecer, neste caso, em função de seus ecos kantianos praticamente incontornáveis em nossa língua, uma compreensão equivocadamente subjetivista do ato judicativo de que aqui me ocupo.

igualmente imperativas” que Derrida divisa quando trata do indecidível, mas também a mesma urgência de uma decisão impossível em face dessa “oscilação”, a mesma urgência, em suma, de um julgamento inaugural.

Isso impele, ademais, a uma reformulação pedagógica no “campo literário”, a repotencializar, contemporaneamente, o que se convencionou chamar de “ensino de literatura”.

IV

Para o norteamento dos currículos e conteúdos mínimos da Educação Básica, nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) postula o estabelecimento de um conjunto de “competências” a serem enfocadas pela escola, no sentido de levar o aluno a utilizar o conhecimento em situações que requerem decisões pertinentes.⁵ Pode-se reconhecer, com Frye e com Candido, a existência de uma demanda pedagógica pela crítica literária, ou, mais especificamente, por algo como uma *competência crítica* no âmbito do que se convencionou chamar “ensino de literatura”, demanda essa claramente expressa, aliás, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) voltados para a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua portuguesa”,⁶ no momento em que se postula como competência de “investigação e compreensão” a ser desenvolvida pelo aluno: “Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais”. Esclarece-se, aí, que: “A formulação de opiniões sustentadas por argumentos é condição para construir um posicionamento sobre manifestações culturais que se sucedem no tempo e no espaço”; e que: “Não basta considerar algo como belo ou não; é preciso saber de que premissas se parte para valorizar determinados procedimentos de ordem estética, sem perder de vista que tais valores são variáveis no tempo e no espaço” (BRASIL, 2002, p. 65).

Ora, parece evidente que essa competência não pode ser desenvolvida por aquela, dentre as “diferentes modalidades de crítica” evocadas por Antonio Candido, que se consolidou como modelo hegemônico de estudo literário em nosso Ensino Médio: a “história literária” – mais especificamente, a História da Literatura Brasileira, focada num conjunto de autores e obras canônicos distribuídos por estilos de época que se sucedem, cronológica e progressivamente, dos séculos XVI/XVII à contemporaneidade. Uma história literária arquitetada e difundida de modo a antes ocultar do que explicitar a “premissa” em que se baseia para “valorizar determinados procedimentos de ordem estética” – no caso, como pertencentes ao honorável conjunto da Literatura Brasileira – não pode proporcionar ao aluno a possibilidade de “construir”, por meio da “formulação de opiniões sustentadas por argumentos”, um “posicionamento sobre manifestações culturais que se sucedem no tempo e no espaço”, à guisa de um verdadeiro “juízo crítico” sobre os autores e obras com que trava contato, já que o próprio modo pelo qual os autores e obras em questão são então apresentados e estudados pressupõe que o juízo crítico acerca dos mesmos *já tenha sido formulado*, e de maneira peremptória: tal como no campo religioso, a canonização (de autores e obras), também aí, implica uma instância ativa (o sujeito da canonização), circunscrita a um restritíssimo círculo de autoridade, e uma instância passiva (os beneficiários do cânone), extensiva a todos aqueles a quem cabe submeter-se às decisões da autoridade canonizadora, reproduzindo *acriticamente* seus posicionamentos. As atividades pedagógicas de um ensino literário assim concebido convertem-se, de acordo com os PCNEM, numa “camisa de força incompreensível”: “A história literária costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve

⁵ Explicitamente, no Artigo 9º, Inciso IV, implicitamente, nos Artigos 35 e 36.

⁶ Enfatize-se que os PCNs são o primeiro documento oficial no Brasil que explicita e detalha as competências a serem adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento, e que, nisso, serão seguidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 2000, p. 16). E ainda:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” Quando deixamos o aluno falar a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (Ibid., p. 16).

Mas, em se permitindo, afinal, o aluno simplesmente “se expressar”, como aí se sugere, quais seriam as consequências disso para o ensino de literatura, ou melhor, para o desenvolvimento da *competência crítica* no Ensino Médio? Nada boas, de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), documento no qual (em vista, justamente, da passagem acima citada) os PCNEM são acusados de uma “ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do ‘ser ou não ser literário’ a cargo do leitor” (BRASIL, 2006, p. 58). Na prática, essa postura seria encarnada por um “professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa” e que “se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural)”, mas cuja postura, pretensamente “libertária ou democrática”, não passaria, no fim das contas, de “permissiva” (Ibid., p. 56).⁷ Daí, a pergunta: “Qual seria então o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura?” (Ibid., p. 56), à qual se apresenta a resposta: “Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética” (Ibid., p. 56-57). Em suma: “Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos” (Ibid., p. 57).

A se tomar, então, a “qualidade estética” como o “crivo que se utiliza para os escritos canônicos”, dir-se-ia explicitada, enfim, a “premissa” normalmente empregada para “valorizar determinados procedimentos de ordem estética” em detrimento de outros. Assim sendo, poder-se-ia postular: *são canônicos os textos literários que possuem qualidade estética*. Esta, por sua

⁷ É patente, com efeito, nos PCNEM, a inflexão conceitual da “literatura” para a “cultura”, então definida como “toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações”, incluindo-se, aí, “a língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras” (BRASIL, 2002, p. 63), bem como o imperativo de “aceitação” e “respeito” às manifestações culturais, nacionais e internacionais, em toda sua diversidade: “A observação de que os valores presentes em cada momento histórico são variáveis pode conduzir com mais consistência à aceitação de determinados produtos levando em conta seu contexto”; “Os bens concernentes às diversas culturas costumam revelar uma dupla faceta: por um lado, expressam valores locais; por outro lado, sintetizam simbolismos universais. Por ambos os motivos devem ser respeitados e preservados” (Ibid., p. 69).

vez, se identificaria com aquilo que, num texto literário, estimula a “fruição estética”, a saber: “a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor” (Ibid., p. 55). Mas avultam, com isso, então, dois problemas. O primeiro é o de determinar por que razão, afinal, o “estranhamento” (gerado pelo “uso incomum de linguagem”), e não algum outro efeito ou característica, é que deve ser tomado como indicador maior da qualidade estética de um texto. A associação entre “estranhamento” e “literariedade” remonta ao formalismo russo (escola de teoria literária dos anos 1910-20), e como se lê, a certa altura, nas próprias OCEM:

Houve diversas tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não lograram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário. Mais recentemente, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade, colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura (Ibid., p. 55-56).

O segundo problema é que, mesmo se se aceitasse o “uso-incomum-de-linguagem-a-gerar-estranhamento” como indicador maior de uma pretensa qualidade estético-literária, o reconhecimento dessa característica nos textos efetivos estaria longe de ser inequívoco, havendo sempre, como admitem as OCEM, “uma boa margem de dúvida nos julgamentos” (Ibid., p. 57). Em se tomando, por exemplo, a tradição romanesca no Brasil, simplesmente não se pode comprovar haver um mesmo “uso de linguagem”, dito “incomum”, compartilhado por figuras tão díspares quanto Macedo, Alencar, Machado, Azevedo, Lima Barreto, Mário de Andrade, Graciliano Ramos, Clarice Lispector e Guimarães Rosa, a um só tempo inverificável em outros romancistas reputados “sem qualidade estética” – a menos, é claro, que se esteja apoiado, nesse caso, na boa e velha autoridade canônica, invertendo-se, aliás, o postulado acima esboçado, numa evidente petição de princípio: *possuem qualidade estética os textos literários que são canônicos*. Eis-nos de volta à estaca zero.

Essa, portanto, a grande cisão no pensamento acerca do ensino de literatura nos documentos oficiais do MEC. Para além, contudo, da oposição entre permissividade multiculturalista e autoritarismo canônico – ambos os posicionamentos inaptos a desenvolver a competência crítica do aluno –, permanece o grande desafio a ser enfrentado por uma pedagogia literária na contemporaneidade: “Ou bem nos empenhamos na construção de competências que permitam ao aluno emitir juízo crítico sobre os bens culturais ou continuamos a nos conformar com o dogmatismo, cristalizado no *magister dixit*” (BRASIL, 2002, p. 51).

V

Não pode haver modificação efetiva na pedagogia literária de nível médio sem mudança efetiva na pedagogia literária de nível superior (voltada para a formação do professor da educação básica). Em nossos cursos de Letras, contudo, essa preocupação pedagógica com uma prática voltada para a formação do futuro docente tende a ser negligenciada em favor de um conteúdo puramente teórico, provavelmente na confiança de que a referida dimensão prático-pedagógica será contemplada pelas disciplinas que o graduando deve cursar na Faculdade de Educação (“Didática”, “Estágio supervisionado”, “Práticas pedagógicas em avaliação da aprendizagem”, etc.). Sem negar a importância destas disciplinas, o fato é que quase nunca o conteúdo teórico específico abordado em Teoria da Literatura se verá devidamente relacionado com a prática pedagógica exercitada por elas, gerando-se, com isso, certa “esquizofrenia”

acadêmica do graduando em Letras quanto à literatura: dominará um conteúdo teórico desprovido de uma prática pedagógica que lhe seja inerente e exercitará uma prática pedagógica desvinculada do conteúdo teórico específico assimilado nas disciplinas de Teoria da Literatura.

No que se refere à demanda pedagógica de que aqui me ocupo, o grande desafio é o de proporcionar ao graduando uma formação a um só tempo teórica e prática em crítica literária, de modo a habilitá-lo como leitor crítico de literatura e autor de textos críticos sobre literatura, levando-o a refletir, além do mais, sobre esse mesmo processo formativo, na perspectiva de uma eventual prática pedagógica como professor de literatura no Ensino Médio (com vistas, justamente, àquela demanda por competência crítica prevista para esse nível de ensino).

Faço, a seguir, o relato de uma prática pedagógica que se apresenta como resposta a esse desafio; nascida como uma experiência didático-pedagógica ainda na época do meu doutorado em Estudos Literários na UFMG (cf. ARAÚJO, 2017), ela vem sendo reafirmada e aprimorada, desde então, ao longo de minha atuação como professor de Teoria da Literatura na graduação em Letras da UERJ, tendo ensejado, nesse trajeto, duas premiações voltadas para a inovação e a excelência no ensino superior.⁸

De um curso sobre crítica literária, poder-se-ia esperar que buscasse fornecer, de partida, uma definição teórica tão completa quanto possível de seu objeto – “a crítica” –, a ser, então, apreendida pelos alunos e aplicada por eles na leitura de textos literários, tarefa que se converteria, ela própria, em objeto de avaliação pelo professor. O fato, contudo, é que num campo tão acentuadamente heterogêneo como o da crítica, constituído por inegáveis divergências conceituais e metodológicas, esse procedimento pedagógico dedutivo (que parte da assimilação de uma teoria geral para a aplicação da mesma em objetos particulares) assume, inevitavelmente, um caráter dogmático: o professor, que já fez, de antemão, sua escolha teórico-metodológica, a impõe como verdade doutrinária aos alunos, privando-os, com isso, justamente da reflexão acerca dos fatores envolvidos numa escolha como essa. Desse modo, optei por um procedimento pedagógico indutivo, que parte da análise e da produção de textos críticos particulares pelos alunos rumo a uma consciência crítica geral amadurecida, com vistas à “construção de competências que permitam ao aluno emitir juízo crítico sobre os bens culturais”.

Assim, lendo e analisando um conjunto representativo de textos de crítica literária publicados nos últimos anos na imprensa brasileira, pudemos, juntos, identificar duas perguntas básicas a que visam responder todos eles em relação à obra literária que então criticam, seja ela de que gênero for, a saber: (1) “O que é este texto literário?” e (2) “Qual é o valor deste texto literário?”; identificamos também, não obstante, a despeito desse escopo comum, uma variedade de critérios divergentes utilizados pelos críticos no esforço de resposta a tais questões, a saber: (1) o conceito de literatura como *representação* da realidade e como *efeito* decorrente dessa representação no leitor, (2) o conceito de literatura como *expressão* da subjetividade autoral, (3) o conceito de literatura como *estrutura ficcional de linguagem*. Em vista dessa acentuada heterogeneidade de critérios críticos, a sensação generalizada, a princípio, foi a de que a crítica seria uma atividade que se dá *na ausência de um critério de valor*, apoiando-se, desse modo, tão somente no gosto pessoal do leitor. Requisitados a elaborar, eles próprios, em relação a uma narrativa literária lida em sala de aula, um texto crítico que respondesse às duas perguntas básicas da crítica, cada um dos alunos permitiu-se, portanto, num primeiro momento,

⁸ O Prêmio Professor Rubens Murillo Marques da Fundação Carlos Chagas, em 2014, e o Prêmio Docência Dedicada ao Ensino Anísio Teixeira, concedido pela Sub-Reitoria de Graduação da UERJ, em 2015 (Cf. ARAÚJO, Nabil. Formação literária para os novos tempos. *Aproximando*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2016. Disponível em: <http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando/article/view/113>.)

apoiar-se em seu próprio gosto pessoal, escorando-se, além do mais, numa terminologia que remontava ao ensino escolar de literatura.

A isso, seguiu-se uma dinâmica pedagógica que seria bem definida como um procedimento de *levantamento e verificação de hipóteses*. Posto que a tendência prevalente nos primeiros textos críticos dos alunos era a de tomar a narrativa lida em sala como representando um determinado estado de coisas de natureza social ou política, e isso com vistas a algum tipo de ensinamento de fundo moral ou moralizante a ser supostamente assimilado pelo leitor, a primeira hipótese que se impunha era a de que a teoria crítica correta fosse justamente a que toma a literatura como REPRESENTAÇÃO de uma dada realidade ou estado de coisas, mas também, e sem prejuízo da primeira função, como EFEITO a ser gerado no leitor por uma tal representação – como o faz, aliás, a tradicional teoria dos *gêneros literários* veiculada por nossos programas escolares, fundamentalmente voltada (ao menos no que tange aos gêneros *dramático* e *épico*) para as regras ou parâmetros de representação (mas também de efeito) a que um texto deveria conformar-se a fim enquadrar-se neste ou naquele gênero particular. Ocupando-nos, assim, numa sequência de aulas expositivas e num seminário, de um conjunto selecionado de textos teóricos atinentes à referida perspectiva dos gêneros, solicitei, em seguida, que os alunos elaborassem uma nova leitura crítica da narrativa, agora à luz dos textos teóricos estudados, produzindo, com isso, um novo texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto crítico, destaquei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) a necessidade não apenas de coerência entre a teoria crítica empregada pelo aluno e suas afirmações acerca da narrativa enfocada, mas também de uma argumentação consistente, amparada em citações dos textos estudados em sala de aula, a fim de justificar o juízo de valor então proferido.

Eis que se aventa, então, em nosso curso, uma segunda hipótese a ser verificada: e se a teoria crítica correta fosse mesmo, antes, aquela que toma a literatura como EXPRESSÃO das “experiências”, dos “sentimentos”, das “ideias” do escritor? Lançando mão do mesmo procedimento adotado quando da primeira verificação de hipótese, ocupamo-nos, num primeiro momento, em aulas expositivas e num seminário, de um conjunto selecionado de textos teóricos centrados na questão da autoria na literatura (e contrários ao enquadramento crítico por gêneros literários), para que, na sequência, os alunos elaborassem uma nova leitura crítica da narrativa, produzindo, com isso, um novo texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto crítico, enfatizei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) as necessidades anteriormente postuladas, dessa vez utilizando trechos dos próprios textos produzidos nas duas etapas como exemplos do que deveria ser feito e do que deveria ser evitado (em termos de argumentação, de procedimentos técnicos do trabalho acadêmico, etc.).

Na terceira e última etapa de nossa experiência pedagógica, tratou-se de verificar uma terceira e última hipótese de trabalho: a de que a teoria crítica correta seria, na verdade, a que considera a literatura *em si mesma*, estritamente como estrutura ficcional de LINGUAGEM. Em aulas expositivas e num seminário, como de costume, ocupamo-nos primeiramente de textos teóricos centrados na questão da estrutura literária (e contrários à abordagem biográfico-psicológica da literatura), à luz dos quais os alunos elaboraram uma última leitura crítica da narrativa, produzindo um último texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto crítico, recapitulei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) as necessidades anteriormente postuladas, comparando trechos dos textos produzidos nas três etapas por cada aluno, de modo a enfatizar o desenvolvimento da proficiência argumentativa individual ao longo do processo.

Finda essa última etapa, impunha-se a sensação de uma progressão histórica na crítica literária: da teoria “mimético-pragmática” de filiação platônico-aristotélica às teorias ditas “objetivas” do século XX, passando pelas teorias “expressivas” de filiação romântica. Parece mesmo haver, num caso como esse, uma tendência automática a se confundir *progressão* (temporal) com *progresso* (epistemológico), e isso, provavelmente, por força da arraigada

concepção acumulativista de conhecimento científico em função da qual, como observa Kuhn (1996, p. 171): “Estamos profundamente acostumados a ver a ciência como aquele empreendimento que se aproxima cada vez mais de algum objetivo estabelecido de antemão pela natureza”. Mas que evidências haveria, afinal, no caso de nossa experiência pedagógica, de que a última etapa da mesma corresponderia, de fato ou de direito, a um ponto de chegada *natural* da demanda pela teoria crítica correta e pela leitura crítica correta da narrativa?

Não há dúvida de que se podem encontrar junto aos textos teóricos estudados na referida etapa fortes argumentos em favor da concepção da *literatura-como-linguagem* em detrimento das demais, bem como da necessidade de se pautar a leitura crítica pela obra-em-si, isolada de quaisquer fatores externos. Mas o que ficou comprovado ao longo do percurso é que argumentos não menos fortes podem ser encontrados junto aos conjuntos de textos estudados em cada uma das duas outras etapas, argumentos a favor, respectivamente, da concepção da *literatura-como-representação-e-efeito* e da concepção da *literatura-como-expressão-de-uma-dimensão-autoral*. Podemos, no fim das contas, identificarmo-nos, cada um de nós, com este ou aquele argumento deste ou daquele teórico, mas isso, por si só, não nos autoriza a alçá-lo, a tal argumento, ao estatuto de meta-argumento universal, isto é, de parâmetro metateórico e meta-histórico à luz do qual se decretar a validade ou a invalidade das teorias críticas em geral. Sobretudo quando se está, quanto a isso, numa posição institucionalmente privilegiada como a do professor em face de seus alunos, a adoção tácita de um argumento como meta-argumento a ser intersubjetivamente compartilhado só poderia desembocar numa prática crítica naturalizada (doutrinária, portanto).

As diferentes leituras críticas empreendidas afiguravam-se, pois, todas elas, possivelmente corretas, mas não *compossivelmente* corretas, já que mutuamente excludentes entre si. Uma escolha era assim requerida: uma decisão entre as diversas possibilidades de leitura crítica correta. Ora, uma leitura crítica não pode, a rigor, afigurar-se “correta” senão à luz de um dado princípio de correção, daquele princípio epistemológico-axiológico que a tornaria factível, enfim, como *correta*, havendo, entretanto, nesse caso, tantos possíveis princípios de correção quantos eram os posicionamentos teóricos então em disputa – e também isso comporia, portanto, a matéria da referida decisão. Foi dessa decisão, de seus pressupostos e suas consequências, que nos ocupamos na conclusão de nossa experiência pedagógica.

Ficou patente que a decisão em jogo no ato crítico diz respeito não apenas ao juízo de gosto em face da obra lida, mas também, e de um só golpe, ao princípio teórico à luz do qual o referido juízo de gosto se faz possível – princípio teórico esse que, por isso mesmo, não se encontra, em nenhuma medida, dado *a priori* e pronto para ser aplicado, mas que deve ser obtido no próprio ato crítico, o que se quer então chamar de ato crítico confundindo-se, na verdade, em larga medida, com essa *obtenção* de princípio. Apenas que essa obtenção – enfatize-se – traduz-se numa determinada escolha, numa determinada decisão, aquela entre possibilidades diversas e divergentes de princípios teóricos para o juízo de gosto inerente à prática crítica, uma *decisão em ato*, portanto. Assim, uma conclusão como: “A lição de toda a crítica é que não temos nada em que confiar ao fazer nossas escolhas a não ser em nós mesmos” (RICHARDS, 1956, p. 328-329) apontaria para uma operação que se dá não num vácuo absoluto de regras ou princípios, e sim, ao contrário, *num horizonte de possibilidades múltiplas e divergentes de regras ou princípios*, em vista das quais se requer, então, uma decisão (um “juízo inaugural”, dir-se-ia com Derrida).

A angústia inerente à escolha crítica não seria, pois, a da carência total de princípios, mas, antes, a da *abundância de potenciais princípios*. Isso posto, as teorias críticas já não podiam ser nem simplesmente ignoradas nem simplesmente aplicadas ao texto literário; sua manifestação em ato, por assim dizer, implicava, agora, um *trabalho consciente* por parte do leitor crítico: não um mero exercício de relativismo judicativo pelo qual o leitor se servisse livremente, e sem maiores consequências, deste ou daquele instrumental de leitura de acordo com sua

conveniência, mas a performance responsável de uma determinada decisão crítica bem como de sua *justificativa*.

Se se toma, portanto, com os PCNEM, a “formulação de opiniões sustentadas por argumentos” como a “condição para construir um posicionamento sobre manifestações culturais que se sucedem no tempo e no espaço”, conclui-se, aqui, que apenas um procedimento pedagógico indutivo, que parte da análise e da produção de textos críticos particulares pelos alunos rumo a uma consciência crítica geral amadurecida, será capaz de possibilitar aquela “construção de competências que permitam ao aluno emitir juízo crítico sobre os bens culturais” requisitada pelos PCNEM.

É preciso, pois, em suma, proporcionar ao graduando em Letras, futuro professor de língua e literatura, uma formação teórico-prática em crítica literária na qual, assumindo-se como protagonista do processo, veja-se capaz de, progressivamente:

- (a) apreender a dupla dimensão constitutiva do juízo crítico como instância discursiva: *cognitiva* (que busca responder *o que é*, afinal, o texto criticado) e *valorativa* (que busca responder *quanto vale*, afinal, o texto criticado);
- (b) reconhecer a multiplicidade bem como a contingência histórica dos critérios de valor tradicionalmente empregados em crítica literária: o da relação entre literatura e realidade; ou entre literatura e efeito moral; ou entre literatura e vida do escritor; ou entre literatura e linguagem, etc.;
- (c) perceber que, apesar dessa multiplicidade e dessa contingência, uma *decisão* entre os possíveis critérios de valor se faz necessária para que haja juízo crítico, e que, portanto: “A formulação de opiniões sustentadas por argumentos é condição para construir um posicionamento sobre manifestações culturais que se sucedem no tempo e no espaço” (BRASIL, 2002, p. 65);
- (d) desenvolver, em seus próprios textos críticos, o tipo de argumentação acima referido;
- (e) refletir acerca desse processo formativo em seu comprometimento com o imperativo pedagógico antidogmático de “construção de competências que permitam ao aluno emitir juízo crítico sobre os bens culturais” (BRASIL, 2002, p. 51).

Faz-se necessária, assim, uma sequência didática estruturada de modo a atender a esse programa pedagógico:

1. Leitura e análise coletivas de textos críticos publicados em periódicos de circulação nacional, acompanhadas de reflexão acerca da natureza e do escopo da atividade crítica;
2. identificação dos diversos e divergentes critérios de juízo crítico presentes nos referidos textos e das vertentes críticas caracterizadas pela ênfase neste ou naquele critério;
3. leitura de texto literário selecionado pelo professor e elaboração individual de um texto crítico sobre ele com base na referida reflexão e no conhecimento prévio (escolar) do aluno;
4. leitura e discussão coletiva de textos teóricos representativos da *primeira* das vertentes críticas anteriormente identificadas (item 2) e reelaboração individual do texto crítico com base nesses textos;
5. leitura e discussão coletiva de textos teóricos representativos da *segunda* das vertentes críticas anteriormente identificadas (item 2) e reelaboração individual do texto crítico com base nesses textos;
6. leitura e discussão coletiva de textos teóricos representativos da *terceira* das vertentes críticas anteriormente identificadas (item 2) e reelaboração individual do texto crítico com base nesses textos;

7. reflexão acerca da *decisão*, inerente ao juízo crítico, entre critérios divergentes de valor e acerca da necessidade de *argumentação* para fundamentar essa decisão; discussão acerca da incapacidade do ensino literário tradicional (História da Literatura Brasileira) em desenvolver a competência crítica dos alunos e acerca da necessidade de mudanças pedagógicas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nabil. Da teoria como resposta: a modernidade crítica e o (ter) lugar da teoria literária. In: CECHINEL, André (Org.). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016a. p. 179-215.

ARAÚJO, Nabil. Por uma pedagogia literária do “como se”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano (Org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 31-57.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. (Ensino Médio)*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Sílvio Romero*. São Paulo: EdUSP, 1988 [1945].

DERRIDA, Jacques. *Force de loi: le fondement mystique de l'autorité*. Paris: Galilée, 1994. [Ed. bras.: DERRIDA, Jacques. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.]

DURÃO, Fabio Ackcelrud. *O que é crítica literária?* São Paulo: Nankin/Parábola, 2016.

FRYE, Northrop. *Anatomy of criticism: four essays*. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1957. [Ed. bras.: FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica: quatro ensaios*. Trad. de Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2014.]

KANT, Immanuel. *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974 [1790]. [Ed. bras.: KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. de Valério Rohden. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.]

KLINGER, Florian. Sobre o juízo – a fundação epistemológica da crítica. Trad. de Márcia A. Franco e Janaína Senna. In: PEDROSA, Celia; DIAS, Tania; SÜSSEKIND, Flora (Orgs.). *Crítica e valor: uma homenagem a Silviano Santiago*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2014. p. 19-27.

KUHN, Thomas S. *The structure of scientific revolutions*. 3. ed. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1996. [Ed. bras.: KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. Tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2005.]

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.

RICHARDS, I. A. *Practical criticism: a study of literary judgement*. New York: Harcourt, Brace & World, 1956 [1929]. [Ed. bras.: RICHARDS, I. A. *A prática da crítica literária*. Trad. de Almiro Pisetta e Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.]