

ENSINO DE LITERATURA E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CRÍTICA: UMA “TERCEIRA VIA” DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

[...] não se pode impedir a crítica tanto quanto não se pode impedir a visão, a linguagem e o julgamento de se exercerem.

BALZAC

[...] cabe lembrar que a crítica é tão inevitável quanto o ato de respirar, e que não estaríamos em piores condições pelo fato de articularmos o que se engendra em nossas mentes quando lemos um livro e ele nos emociona, por criticarmos as nossas próprias mentes em sua tarefa de criticar.

T. S. ELIOT

1 Professor adjunto de Teoria da Literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciado e bacharel em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutor em Estudos Literários pela mesma instituição, na qual lecionou disciplinas nas áreas de Teoria da Literatura e de Literatura Comparada. nabil.araujo@gmail.com

2 O objetivo declarado do referido guia, publicado e divulgado pelo Ministério da Educação, é o de “colaborar para que nossas escolas promovam uma *escolha qualificada* do LDP [Livro didático de Português], ou seja, uma escolha motivada por *um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível*”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015/guias-anteriores/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 13 set. 2014.

JUSTIFICATIVA

Há quatro anos, participei como avaliador e parecerista no processo que selecionou as coleções de Língua Portuguesa para compor o *Guia de livros didáticos* do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2012) – Ensino Médio.² Durante as longas reuniões que antecederam o trabalho de avaliação propriamente dito, algo em especial me chamou a atenção: era evidente não haver, em relação ao ensino de literatura, o mesmo tipo de consenso pedagógico que se constata, hoje, no meio acadêmico brasileiro, em relação ao ensino da língua portuguesa – e, isso, mesmo entre os especialistas em estudos literários, que parecem se dividir, a esse respeito, em dois grandes grupos discordantes. Consultando, com vagar, os documentos oficiais que

subsidiar o trabalho de avaliação no âmbito do PNLD, pude verificar a mesma discordância, quanto ao trabalho pedagógico com a literatura, a opor, no caso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM e PCNEM+, de 2000 e 2002) às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, de 2006). Antes de remontar à referida cisão no campo da pedagogia da literatura, um importante esclarecimento se faz necessário.

O que se ensina, de fato, sob a rubrica escolar/acadêmica “literatura”, não é a literatura propriamente dita, mas a devida apreciação dessa expressão artística, isto é, a *crítica literária*, como professa, aliás, o postulado de Northrop Frye, em sua clássica *Anatomia da crítica*, publicada em 1957, segundo o qual “em nenhum ponto existe qualquer aprendizado direto da própria literatura”; “uma pessoa a aprende em certo sentido, mas o que se aprende, transitivamente, é a crítica da literatura”, pois “a crítica da literatura é tudo o que pode ser ensinado diretamente” (FRYE, 1973, p. 19). Mais de uma década antes, no prefácio à publicação de sua tese de livre-docência (1945), Antonio Candido, nome maior de nossos estudos literários, já havia subsumido o ensino de literatura na crítica literária 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 dependem 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, grifo meu)

Há, portanto, algo como uma *demand pedagógica* pela crítica literária, ou, mais especificamente, pela *competência crítica* por ela implicada. Essa demanda se encontra expressa nos PCNEM voltados para a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa”, os quais postulam 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.” Acrescenta-se ainda 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 em um 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 as obras com que trava contato,

já que o próprio modo pelo qual os autores e as obras em questão são apresentados e estudados pressupõe que o juízo crítico acerca deles *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 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. (BRASIL, 2000, p. 16)

Mas, permitindo, afinal, que o aluno simplesmente “se expresse”, 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 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” (BRASIL, 2006, p. 56).³ 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?” (BRASIL, 2006, 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.” (BRASIL, 2006, p. 56-57). Em suma: “Qualquer texto escrito, seja

³ 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).

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” (BRASIL, 2006, 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, poder-se-ia postular: *são canônicos os textos literários que possuem qualidade estética*. Esta, por sua 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” (BRASIL, 2006, p. 55). Mas avultam, com isso, então, dois problemas. O primeiro consiste em 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. (BRASIL, 2006, p. 55-56)

O segundo problema é que, mesmo se aceitando 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” (BRASIL, 2006, p. 57). Tomando-se, 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 Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio 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 é, 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).

O projeto pedagógico por mim desenvolvido de março a junho de 2014 no âmbito da graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) apresenta-se como uma resposta possível a tal desafio, na medida em que 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).

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O curso de Letras da UERJ, de reconhecida qualidade acadêmica em nível nacional, tem como objetivo precípua formar professores para lecionar língua portuguesa e literatura brasileira (além de idiomas estrangeiros) na educação básica do Rio de Janeiro e do país. A formação em Teoria da Literatura, matéria integrante do currículo obrigatório, perfaz, na UERJ, um total de 180 horas, distribuídas ao longo dos quatro primeiros períodos do curso, na forma de quatro disciplinas sucessivas: Teoria da Literatura I, II, III e IV, as duas primeiras com 60 horas cada, as duas últimas, com 30 horas cada.

Em todas elas, para além da assimilação do conteúdo teórico inerente à matéria, estipula-se entre os objetivos: “Prática de leitura e interpretação de textos *de e sobre* literatura, com vistas também à formação do futuro docente.” Habitualmente, 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 dessas 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. Isso se mostra particularmente grave, a meu ver, em relação à Teoria da Literatura II, disciplina da qual assumi duas turmas assim que cheguei ao Instituto de Letras da UERJ, no início do primeiro semestre de 2014, e cuja ementa contempla justamente a problemática da *crítica literária*, isto é, aquela mesma que se encontra no cerne da questão, nos documentos oficiais do MEC, quanto à pedagogia da literatura.

O grande desafio, nesse caso, era 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).

OBJETIVOS

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:

- 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).

- 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.
- 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).
- Desenvolver, em seus próprios textos críticos, o tipo de argumentação acima referido.
- 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).

CONTEÚDOS CURRICULARES ABORDADOS

1. Definição da crítica literária
2. O trabalho do crítico e as concepções de literatura
3. Universos da crítica
 - 3.1. Representação, efeito e gêneros literários
 - 3.2. Autor, autoria, subjetividade autoral
 - 3.3. Biografismo, psicologismo, sociologismo, historicismo, nacionalismo: o domínio da história literária
 - 3.4. Hermenêutica e compreensão da vivência estética
 - 3.5. O “texto-em-si”: organicidade e autorreferencialidade ficcional
4. O ato crítico como *performance* de uma decisão
5. Crítica e ensino de literatura

FORMAS DE TRATAMENTO DIDÁTICO

1. Leitura e análise coletiva de textos críticos publicados, nos últimos anos, em destacada revista de cultura do país, 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 de o ensino literário tradicional (história da literatura brasileira) desenvolver a competência crítica dos alunos e acerca da necessidade de mudanças pedagógicas nesse sentido.

COMENTÁRIOS SOBRE AS INOVAÇÕES IMPLEMENTADAS

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 em um campo tão acentuadamente heterogêneo como o da crítica, constituído por inegáveis divergências conceituais e metodológicas,⁴ esse procedimento pedagógico dedutivo (que parte da assimilação de uma teoria geral para sua posterior aplicação 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 nacional, pudemos, juntos, identificar duas perguntas básicas a que visam responder todos eles em relação à obra literária que tomam como objeto, 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, a despeito desse escopo comum, uma variedade de critérios divergentes utilizados pelos críticos no esforço de responder 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 e (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, apoiar-se em seu próprio gosto pessoal, amparando-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*. Dado que a tendência prevalente nos

4 Cf. Araújo (2011).

primeiros textos críticos dos alunos era a de tomar a narrativa lida em sala como representativa de um determinado estado de coisas de natureza social ou política e dirigida 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 os parâmetros de representação (mas também de efeito) a que um texto deveria conformar-se a fim de enquadrar-se neste ou naquele gênero particular. Ocupando-nos, assim, em uma sequência de aulas expositivas e em um 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, posteriormente, 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 aventamos, 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 em um 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 realizassem uma nova leitura crítica da narrativa, produzindo, com base nela, 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, tratamos 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 em um seminário, como de costume, lemos primeiramente textos teóricos centrados na questão da estrutura literária (e contrários à abordagem biográfico-psicológica da literatura), à luz dos quais os alunos prepararam uma última leitura crítica da narrativa, produzindo um último texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto, recapitulei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) as necessidades anteriormente requeridas, 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 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 (2005, p. 215): “Estamos muito acostumados a ver a ciência como um empreendimento que se aproxima cada vez mais de um objetivo estabelecido de antemão pela natureza.” Mas que evidências haveria, afinal, no caso de nossa experiência pedagógica, de que a última etapa dela corresponderia, de fato ou de direito, a um ponto de chegada *natural* da demanda pela teoria e pela leitura corretas 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 pautar a leitura crítica pela obra-em-si, isolada de quaisquer fatores externos. Contudo, o que ficou comprovado ao longo do percurso é que argumentos não menos fortes podem ser encontrados nos 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 ao estatuto de meta-argumento universal, isto é, de parâmetro metateórico e meta-histórico com base no qual se possa decretar a validade ou a invalidade das teorias críticas em geral. Sobre tudo quando se está, quanto a isso, em uma 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. Ora, uma leitura crítica não pode, a rigor, afigurar-se “correta” senão com base em 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 fossem 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 relação à 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 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 – devo enfatizar – traduz-se em uma determinada escolha, em uma 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 nada temos em que possamos confiar quando fazemos nossas escolhas, a não ser em nós mesmos” (RICHARDS, 1997, p. 306) apontaria para uma operação que se dá não em um vácuo absoluto de regras ou princípios, e sim, ao contrário, *em um horizonte de possibilidades múltiplas e divergentes de regras ou princípios*, em vista das quais se requer, então, uma decisão.

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 tomamos, 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”, concluímos, aqui, que apenas um procedimento pedagógico indutivo, que parte da análise e da produção de textos críticos particulares por parte dos 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.

AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Em vista da complexidade e do grau de novidade inerentes a uma experiência pedagógica como essa e do modo como a maioria dos alunos se dispôs a enfrentar as dificuldades que se apresentaram ao longo do processo, minha avaliação dos resultados gradativamente conquistados por cada um deles é muito positiva. As dificuldades por eles enfrentadas foram tanto genéricas, referentes aos protocolos de escrita do trabalho acadêmico, quanto específicas, concernentes à própria natureza da atividade crítica que foram levados a desenvolver na sequência dos trabalhos elaborados ao longo dos quatro meses em que se realizou o projeto (março a junho de 2014).

Na leitura dos textos críticos individualmente produzidos e avaliados, mostrou-se inequívoca a progressiva melhora do desempenho expositivo-argumentativo dos alunos que, deparando-se com dificuldades de diversas ordens, se dispuseram a assimilar as recomendações feitas por mim no retorno que lhes dava à medida que corrigia os trabalhos.

Tão ou mais satisfatório, a meu ver, é o testemunho dado pela maioria ao final do processo, quando então lhes pedi que elaborassem, por escrito, uma sucinta avaliação de seu próprio desempenho e aprendizado ao cabo do grande esforço que haviam feito até ali, testemunho no qual fica patente a consciência de cada um deles de ter desenvolvido sua competência crítica de maneira tão inesperada quanto recompensadora. (Alguns trechos representativos desses testemunhos, manuscritos, são reproduzidos no Anexo.)

Altamente satisfatórias, além do mais, foram as considerações feitas em grupo acerca do potencial pedagógico para o ensino médio de uma experiência como essa. (Alguns trechos representativos dessas considerações, que foram digitadas e não manuscritas, são reproduzidos no Anexo.)

Por tudo isso, em suma, posso afirmar que o processo de aprendizagem dos alunos foi muito bem-sucedido e que o projeto mereceria ser aprimorado e repetido, tanto no ensino superior de literatura quanto, com adaptações, no ensino médio.

AUTOAVALIAÇÃO

Em uma experiência pedagógica como essa, na qual os alunos são levados a enfrentar e superar dificuldades como as expostas acima, o papel do professor é duplo, ambivalente: por um lado, deve procurar apagar-se como fonte do saber e da verdade

institucionais, colocando-se, antes, como regente seguro de um processo no qual cada aluno irá protagonizar, de modo único, a trajetória de desenvolvimento da competência crítica prevista para o curso; por outro lado, deve afigurar-se como exemplo maior de comprometimento e perseverança no trato com os textos teóricos lidos ao longo do processo e no cumprimento dos protocolos técnicos e dos preceitos éticos do trabalho acadêmico.

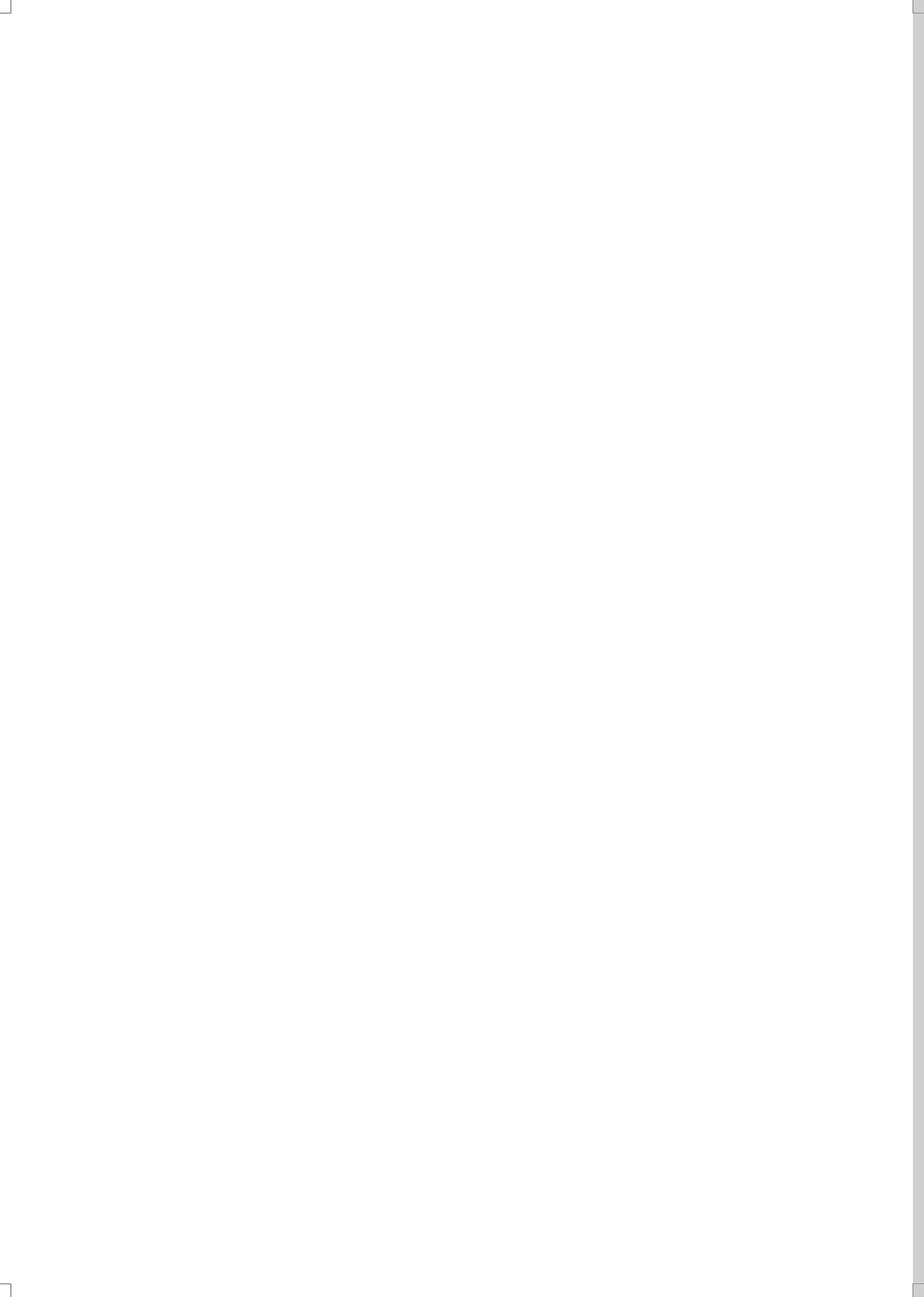
Foi assim que, buscando, sempre, assumir plenamente o primeiro papel (o de regente), não deixei de responder, ao longo do processo, pelo programa por mim desenhado, escrutinando, em sala de aula, por meio de aulas expositivas e seminários, os textos determinados para leitura e necessários para a realização dos trabalhos, sem abandonar, por assim dizer, os alunos à própria sorte, instruindo-os e orientando-os, tanto quanto possível, para a atividade crítica que tinham de desempenhar, não obstante, sempre individualmente.

O fato de que os trabalhos (leituras críticas) fossem sempre individuais acarretou, além do mais, um número considerável de textos a serem lidos, corrigidos e comentados a cada vez que eu solicitava uma nova leitura crítica da narrativa, algo que não podia, evidentemente, ser negligenciado, já que o bom andamento do projeto dependia, em larga medida, do retorno dado a cada aluno em vista do que ele havia produzido em cada novo texto crítico que me entregava, sempre com alguma ansiedade e muitas expectativas.

Em suma, permito-me dizer que o sucesso da empreitada se deveu, em boa medida, ao nível de comprometimento demonstrado pelo professor-regente, seja com a condução das leituras e discussões dos textos em sala de aula, seja com a melhora do desempenho discente na elaboração dos textos críticos, por meio de uma orientação a mais individualizada possível, seja com a escuta atenta das opiniões dos alunos acerca do que poderia ser aperfeiçoado no processo como um todo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nabil. Historiografia/Teratologia: a irredutível oposicionalidade da crítica. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA. *Anais...* Curitiba: Abralic, 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/trabalhos.htm>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.
- _____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2002.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. (Ensino Médio). Brasília, DF: MEC, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Silvio Romero*. São Paulo: Edusp, 1988[1945].
- FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica: quatro ensaios*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973[1957].
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. Tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RICHARDS, Ivor A. *A prática da crítica literária*. Tradução de Almiro Pissetta e Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



ANEXO



Ao longo do curso de Teoria da Literatura II, foi bastante trabalhada a questão da argumentação, e acredito que, mesmo em diferentes exatas, houve uma melhora significativa em toda a turma, pelo que observei em meus trabalhos e nos trabalhos de minhas colegas de turma.

A forma que foi desenvolvida os tópicos e assuntos estudados no período até o momento fez com que eu tivesse a capacidade de criar um julgamento / um juízo de valor sobre não só os textos apresentados, mas também qualquer tipo de obra. E aprendi a necessidade de julgar, ter um pensamento crítico e tomar a minha decisão crítica e não o "acatar" como verdade o ~~em caso~~ de juízo de valor de outro crítico.

O curso de Teoria da Literatura II foi um curso que pessoalmente acrescentou muito conhecimento. Atualmente, as pessoas não conhecem profundamente uma análise crítica, pois é algo restrito entre bom e ruim, e para mim foi justamente esta visão que foi alterada.

Um bom curso não é aquele em que você tira somente a nota máxima para demonstrar que aprendeu, mas você mesmo(a) saber que grandes lições poderiam ser extraídas através de textos, trabalhos ou provas. Por isso, acho que além de um grande aprendizado, eu pude "pensar fora da caixa" e reavaliar o tipo de julgamento que eu fazia em relação a tudo, e perceber que a crítica literária está mais presente em nosso cotidiano do que eu poderia imaginar, além de a partir deste momento saber que posso optar pelo tipo de crítica que eu julgar mais propícia.

A matéria de Teo Lit. II com o prof. Nabil, levou-me à reflexão que é preciso ser cautelosa ao analisar uma obra, pois o julgamento vai muito mais além de gostar ou não, de ser bom ou ruim. Além disso, fui estimulada a escrever demonstrando minhas ideias e fazendo referência às ideias de outros autores, o que foi muito bom para a expansão do meu pensamento. Aos poucos, minhas ideias foram amadurecendo e as notas dos trabalhos foram aumentando. Gostei muito dessa forma de avaliação.

O conhecimento sobre os diferentes critérios que se pode usar para a realização da crítica literária, foi capaz de permitir construções de pensamentos mais críticos em relação às obras literárias que leio e de me fazer perceber de forma mais clara quais os fundamentos que utilizo automaticamente quando julgo uma obra boa ou ruim. Além disso, consegui abrir minha mente para diferentes pontos de vista sobre uma mesma obra, compreendendo que cada um tem seu próprio critério para julgar sua obra.

No início tinha muitas dificuldades em argumentar e defender uma opinião minha. Porém ao longo do curso aprendi a basear meus argumentos em um fundamento já existente, e isso me serviu muito.

O interessante também foi poder analisar um só texto, mas com diversas visões diferentes, isso me ajudou a não ficar presa em uma só visão, e sim ser capaz de analisar criticamente o texto a partir de qualquer teoria apresentada.

Apesar de não me interessar muito por ~~uma~~ literatura e achar essa parte teórica um pouco maçante, pude aprender muito e acho que sou capaz, só agora, de fazer uma análise crítica.

Pude perceber que passei por um processo de aprimoramento, obtendo melhora na escrita e na organização de minhas próprias ideias através das ideias escritas nas correções dos trabalhos, me empolgando a melhorar² obtendo resultados nas avaliações seguintes. Sobre os modelos de crítica, os quais escolhamos em práticas nas avaliações, me ajudaram a reorganizar meus pensamentos e conceitos juntamente com os textos sugeridos, além de melhorar minha produção textual.

O curso proporcionou um direcionamento no tocante a análise de textos literários, particularmente em relação à crítica, por meio de parâmetros e diferentes perspectivas de avaliação. Ao invés de oferecer uma estrutura engessada, o professor conduziu os alunos através de possibilidades de julgamento diversas, cada qual embasada de forma clara e aprofundada.

Igualmente, os métodos de avaliar a progressão dos alunos se deu de forma eficiente, uma vez que diante de cada possibilidade de crítica um grupo de textos selecionado era amplamente debatido e esmiuçado para que o próprio aluno chegasse à sua própria versão.

Interessante o modo como, a meu ver, uma gama de alternativas foi descartada, principalmente logo no início da caminhada acadêmica, incluindo autores variados, com abordagens distintas, tanto literárias quanto filosóficas.

Sendo assim, o curso se mostrou bastante produtivo e enriquecedor, oferecendo alternativas, mas da mesma forma proporcionando o questionamento por parte dos alunos, a fim de que construíssem seu próprio julgamento.

Minha visão a respeito da definição sobre crítica literária foi bastante simplificada. Não se trata apenas de usar a intuição para julgar um texto. Existem várias fundamentos nos quais podemos nos apoiar, sendo obrigados a decidir, já que são mutuamente excludentes.

Além disso, o conceito de teoria da literatura também se alterou. Não estamos presos somente àquela literatura propriamente dita, há uma interdisciplinariedade, buscamos visões filosóficas e descobrimos a relação entre elas quando queremos dar valor a um texto literário.

Penso ter evoluído no sentido de empregar juízos de valor, antes eu ficava preso ao que já tinha sido observado sem impor o meu olhar e interpretação construída por mim a luz de certas regras.

A escola não ensina como julgar e avaliar uma obra literária; este juízo já vem "pronto" e só resta ao aluno concordar (mesmo que na maior parte das vezes ele não compreenda tal avaliação). Em teoria da literatura II finalmente foi mostrado de que forma esse juízo é feito e, mais ainda, que existem diversas formas de se julgar uma obra, levando em conta critérios variados como o autor e sua vida, a obra por si só, o efeito que esta gera no público, etc. Além disso, aprendemos que o trabalho do crítico não apenas julgar uma obra, como também decidir que critérios irá utilizar para tal.

Apenas de ter tido esta dificuldade no início (principalmente pelo fato de não ter nenhuma "bagagem" sobre esse assunto ainda da escola), acredito que evolui e aprendi bastante sobre crítica literária e, acima de tudo, vou pensar duas vezes antes de levar em conta uma daquelas críticas do jornal (que parecem misturar todos os critérios e então não se utilizam de nenhum deles).

Ao longo do curso de Teoria da Literatura II foram apresentadas diversas teorias e conceitos relacionados à crítica literária. Também foram propostos trabalhos de produção textual, que estimularam a atividade crítica e puseram em prática tais teorias e conceitos.

A partir dos textos teóricos, que foram ilustrados com textos literários, foi possível construir uma visão mais ampla de que é literatura e crítica literária, de forma esclarecer como se constrói a segunda.

Os trabalhos serviram ~~para~~ para aplicar os conteúdos expostos nos textos e estimular a capacidade crítica dos alunos, permitindo que os mesmos se exercitassem e aprendessem mais.

Com as diferentes formas para analisar o mesmo texto, pude compreender melhor a crítica em si, onde é preciso apurar o olhar e escolher por qual caminho seguir ao criticar um texto. Ao meu ver esta forma de trabalhar foi extremamente produtiva e eficaz, visto que hoje, ao ler um texto já consigo analisá-lo de forma mais clara. Dificuldades surgiram no início, onde ainda não conseguia organizar meu pensamento de forma clara, e que logo foi, um pouco, corrigido ao passar das aulas.

O que se mostrou como principal para mim na construção dos textos e com o passar do curso foi a análise com um fundamento. Enquanto ainda que nunca tinha lido nada relacionado a como fazer uma crítica e como fundamentá-la, eu era do tipo que elaborava uma obra sem eu ver um base em nada consistente mas apenas na minha opinião.

Essa forma de ensino não funciona mais no mundo atual; uma das opções para a melhora do ensino da literatura nas escolas seria a implantação do ensino de crítica literária. Ensinar aos alunos a ter um juízo de valor e analisar uma obra literária de forma mais completa, seja ela um cânone ou um *best seller*. Além de trazer uma liberdade para os alunos terem um debate com o professor sobre qualquer livro.

Nesse sentido, as aulas de Teoria da literatura II, ministrada pelo professor Nabil, nos ofereceram uma nova visão a respeito da questão da crítica literária. Em suas aulas, tivemos contato com múltiplas teorias a respeito do critério de juízo em uma obra literária, não se atendo especificamente a uma única visão, mas habilitando o aluno a argumentar tendo em vista a teoria optada por ele, utilizando-se de trechos e de argumentos de diferentes filósofos e teóricos, a fim de sustentar o seu discurso.

O dilema da crítica em relação a valorar o que é bom ou ruim perfaz-se, assim, na dicotomia entre a permissividade multicultural e o conservadorismo estético. Contudo, cabe esclarecer, que o essencial é fazer com que o educando emita seu próprio juízo de valor, considerando a factibilidade de todo e qualquer 'valor estético', sem eliminar o espaço para a tomada de decisão crítica por parte do aluno (ARAÚJO, 2014a, p. 20), no intuito de que ele mesmo distinga o joio do trigo, seja quanto ao cânone ou à cultura de massa, pois o crucial reside na proficiência argumentativa.

As atividades que realizamos ao longo do curso, juntamente com o nosso professor, nos proporcionaram uma experiência excelente, pois nos ajudou a refletir sobre os critérios de juízo de valor, fazendo com que houvesse um desenvolvimento no nosso pensamento crítico, já que aprendemos a observar os argumentos utilizados por diversos críticos até chegar ao ponto em que o nosso próprio pensamento crítico estivesse formando, e claro, contendo os argumentos necessários para seu fundamento, também funcionando como uma alternativa para os dois extremos, que seriam as normas do PCNEM contra as normas do OCEM.

Para além de toda a discussão ainda em curso na Academia, o que se viu nas aulas de TL II foi uma abordagem metodológica revolucionária na proposta de leitura de uma obra escolhida para ser analisada à luz das teorias críticas apresentadas aos alunos em perspectiva diacrônica - desde as prescrições constantes da Poética de Aristóteles, até a perspectiva hermenêutica de Dilthey. Para atender à tarefa de responder (por meio de “texto expositivo/argumentativo”, escrito em “no mínimo duas e no máximo quatro páginas”) a duas questões colocadas pelo professor como essenciais para a leitura crítica de uma obra - “*O que é este texto literário?*” e “*Qual o valor deste texto literário?*” - foram “dissecados” textos desenvolvidos ao longo da história da literatura, inclusive debates entre opositores e adeptos de tal ou qual teoria, provocando que os estudantes praticamente participassem desses debates, tomando posição a favor ou contra um ou outro autor.

O método adotado mostrou que não há um critério absoluto, mas também não há ausência de critérios para uma análise literária, o que exige o conhecimento das várias correntes acadêmicas e a justificativa adequada à crítica produzida. Fica, assim, comprovada a possibilidade de se ter um ensino de literatura no qual é desenvolvida a capacidade de raciocínio crítico e argumentação, modelo ideal para se escapar à polêmica relativa à reprodução de valores já decididos e sedimentados (inclusive com respostas prontas em manuais do professor) e à novidade da perspectiva em que tudo é válido para a construção de juízo de valor