

SOBRE A UTILIDADE POLÍTICA DOS COSTUMES ESTÉTICOS  
(CRÍTICA, CONTROVÉRSIA, DEMOCRACIA)

---

*On the political utility of aesthetic manners  
(criticism, controversy, democracy)*

DOI: [10.14393/LL63-v35n1a2019-6](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n1a2019-6)

Nabil Araújo\*

---

RESUMO: Neste artigo apresentamos e avaliamos o programa do crítico e teórico norte-americano Gerald Graff de “ensinar os conflitos” a partir de estudos de caso em “controvérsia crítica”, contrapondo-lhe nossa própria proposta pedagógica de desenvolvimento da competência crítica com vistas a uma cultura democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Guerras culturais. Crítica. Controvérsia. Democracia.

ABSTRACT: In this paper, we present and evaluate Gerald Graff’s program of “teaching the conflicts” by drawing on case studies in “critical controversy”. We contrast it with our own pedagogical proposition of development of critical competence aiming at a democratic culture.

KEYWORDS: Cultural wars. Criticism. Controversy. Democracy.

---

*Para Laura Farias Araújo de Souza,  
aguerrida interlocutora feminista*

## Preâmbulo

É constrangedor, em plena época do exercício democrático da “nova república”, deparar e conviver com aspectos moleculares tipicamente fascistas, uma demonstração de que eles permanecem, transmutam-se, remontam-se no interior da máquina em se engendrando. Que dizer dos ímpetos incendiários de autoridades civis e religiosas, preocupadas em resolver os problemas da “família brasileira” através da queima de determinados livros didáticos? E da nova campanha discriminatória contra os homossexuais, responsabilizados, mais uma vez, por sua conduta moral, de alastrarem a contaminação da saúde no interior da sociedade? Já se fizera

---

\* Graduado em Letras, mestre e doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Teoria da Literatura na graduação e na pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-Diretor e Coordenador de Licenciaturas do Instituto de Letras da UERJ. Líder do grupo de pesquisa interinstitucional “Retorno à Poética: imagologia, referência, genericidade”.

familiar para a “cordial” sociedade brasileira desconsiderar-se o valor da vida humana neste cenário de guerra civil não declarada entre “os marginais e a lei”; o novo é estarmos vivendo sob uma administração democrática que enfatiza a questão vista sob o ângulo da segurança policial, relegando-se a segundo plano a discussão sobre o desemprego e o custo de vida e pondo-se no esquecimento a promessa recente de serem atacados prioritariamente os problemas sociais mais prementes.

A observação acima foi feita há mais de trinta anos, na apresentação redigida por Alcir Lenharo (1986, p. 12) para seu *Sacralização da política*, livro dedicado ao estudo da experiência totalitária no Brasil da década de 1930, e subseqüentemente, no chamado Estado Novo (1937-1945). Escrevendo, então, nos albores da “nova república”, acometia ao historiador o “dissabor de deparar com palavras, gestos, imagens, ideias, projetos, ‘soluções políticas’ já conhecidas e surradas, que o período histórico recente apresentou e continua apresentando como uma duplicata” (*Ibid.*, p. 11). Lenharo tinha aí em vista, é claro, o recém-extinto regime ditatorial dos anos de 1964-1985, evocando, a respeito, as célebres palavras de Marx quanto aos fatos e personagens importantes da história, que ocorreriam sempre duas vezes, primeiramente como tragédia, depois como farsa: “O que ocorreu no país nas duas últimas décadas, domínio da farsa, porque repetição, não perdeu, entretanto, o seu conteúdo trágico original”, observa Lenharo, arrematando: “A dimensão da tragédia ganha amplitude quando observamos que, na realidade, mesmo após a desmontagem da máquina ditatorial do Estado Novo, muitos de seus componentes perduraram e foram reativados na experiência ditatorial recente” (*Ibid.*, p. 11).

O que mais constrangia Lenharo, contudo, era perceber que “aspectos moleculares tipicamente fascistas” permaneciam ativos “em plena época do exercício democrático da ‘nova república’”: na cruzada moralista de autoridades civis e religiosas contra livros didáticos; na campanha discriminatória e culpabilizadora contra os homossexuais; na hostilidade da sociedade civil aos direitos humanos em face da guerra entre “os marginais e a lei”. O que há de constranger, por sua vez, o leitor contemporâneo do livro de Lenharo será perceber que, não apenas os referidos aspectos se viram recentemente reativados na vida pública brasileira, tendo interferido decisivamente nos rumos de nosso último processo eleitoral, mas também que aquilo que era reconhecido pelo historiador como “novo” em 1986 já não o seria mais, figurando, antes, também como “domínio da farsa”, a saber, a situação de vivermos “sob uma administração democrática que” – paradoxalmente – “enfatiza a questão [da marginalidade] vista sob o ângulo da segurança policial, relegando-se a segundo plano a discussão sobre o

desemprego e o custo de vida e pondo-se no esquecimento a promessa recente de serem atacados prioritariamente os problemas sociais mais prementes” (*Ibid.*, p. 12).

É constrangedor que aqueles que se propõem, hoje, a atualizar o “acompanhamento das voltas a mais no parafuso da fascistização no país” (*Ibid.*, p. 14) que empreendia Lenharo há mais de três décadas se limitem, na maioria dos casos, a fazer eco ao melancólico diagnóstico proferido pelo historiador em meados dos anos 1980, à guisa, dir-se-ia, de uma duplicata farsesca do referido diagnóstico. Este, parece-me, o aspecto novo, lamentavelmente novo, em nossa conjuntura atual: o próprio discurso que diagnostica e denuncia a farsa passou a soar, aos ouvidos de uma maioria, como farsesco – bem como, e antes de mais nada, o próprio aparato intelectual que possibilita esse discurso: qual a confiabilidade auferida, hoje, no que restou de uma esfera pública no Brasil, por um diagnóstico que, como o de Lenharo, parta tão confiantemente quanto o dele de uma concepção explicitamente marxista do funcionamento da História? Para insistir no léxico tomado de empréstimo junto ao *18 Brumário de Luís Bonaparte*: esta é hoje nossa maior tragédia – o devir-farsa do próprio discurso que tradicionalmente diagnostica e denuncia a farsa... Sem que a enfrentemos, continuaremos assombrados pelo espectro que já rondava nossa então emergente “república nova”:

A decepção para o historiador tensamente ligado à relação passado/presente origina-se do receio de não se investir, de fato, na aventura democrática; sob a capa dos contornos formais restam o continuísmo e as alianças obstaculizadoras da gestação do novo. Não estaríamos conformados à solução do “mal menor”, em detrimento das possibilidades do dever democrático? (*Ibid.*, p. 12)

### “Ensinar politicamente sem correção política”

Gerald Graff, desde algumas décadas um dos maiores nomes dos estudos literários nos Estados Unidos, é definido pela prestigiosa *Norton Anthology of Theory and Criticism* como “um proeminente participante dos debates sobre a teoria contemporânea”, “um iconoclasta”, “um polemista inarrendável, persistentemente argumentando contra a desconexão da crítica literária com a sociedade” (LEITCH, 2001, p. 2057).<sup>1</sup> “Teaching politically without political correctness” [Ensinar politicamente sem correção política] é o título do artigo com tom de

---

<sup>1</sup> Esta e as demais traduções de trechos em língua estrangeira aqui citados são de minha responsabilidade, salvo indicação contrária.

manifesto publicado por Graff há quase vinte anos no número 58 (2000) da célebre revista acadêmica norte-americana *Radical Teacher* – autodefinida como “um periódico socialista, feminista e antirracista dedicado à teoria e à prática do ensino”.<sup>2</sup> A publicação em questão é mostra não apenas da referida verve polemizadora de Graff, mas também da abertura para o contraditório e o franco debate de ideias que caracteriza a práxis editorial de *Radical Teacher*, periódico no qual Graff voltaria a assumir posicionamentos antirradicais, por assim dizer, oito anos mais tarde, quando de sua participação no fórum “Radical Teaching Now” (número 83, 2008). Relido hoje, o ousado diagnóstico proferido por Graff em seu artigo-manifesto na virada para o novo milênio parece altamente esclarecedor dos fatores que levaram à neutralização do discurso de oposição aos candidatos de extrema-direita que venceram as últimas eleições presidenciais nos EUA e no Brasil, respectivamente em 2016 e em 2018.

\*\*\*

Em vista da agenda de democratização, desierarquização e explicitação de questões políticas em sala de aula sonoramente assumida pela esquerda acadêmica norte-americana desde o começo dos anos 1990 – agenda esta atacada, desde o primeiro momento, pelos críticos liberais e conservadores da “correção política”, a título de “doutrinação” –, Graff enuncia, de partida, a pergunta: “como os professores podem trazer para a classe seus compromissos políticos sem reproduzir o autoritarismo pedagógico e o assédio moral [*bullying*] que eles querem superar?” (GRAFF, 2000, p. 26). Graff toma, então, a “carência de uma imagem clara das categorias ideológicas da maior parte dos estudantes americanos” como uma “premissa fundamental do meu argumento contra os modelos-padrão de pedagogia radical”, e sentencia: “se esperamos tornar as salas de aula mais abertas e democráticas, precisamos repensar o que significa ‘ensinar politicamente’”, isto é, “precisamos de um modelo de pedagogia política diferente da pedagogia advocatícia que emergiu dos anos 1960 e que foi mais influentemente promovida por Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*, e subsequentemente elaborada por Henry Giroux, bell hooks e outros” (*Ibid.*, p. 26).

---

<sup>2</sup> Informação disponível em: <http://www.radicalteacher.net/about>. Acesso em: 20 dez. 2018.

O problema a ser prioritariamente enfrentado, segundo Graff, é o de que os estudantes americanos – como, aliás, a maioria do povo americano – “tendem a ser não tanto conservadores quanto alienados do discurso político, quer seja o da esquerda, o da direita ou do centro”; nesse sentido, ambos os lados na guerra cultural contemporânea estariam tão envolvidos na batalha entre a versão de esquerda e a versão de direita da cultura intelectual que “se esqueceram de que, para a maioria dos estudantes americanos, o problema tem sido sempre a cultura intelectual *como tal*” (*Ibid.*, p. 27). Assim, mais do que a ideias políticas radicais, tais estudantes precisariam ser expostos à “conversação política mais ampla que dá sentido a tais ideias”, conversação esta “difícil de ser recomposta quando os estudantes são expostos a ela em fragmentos e vislumbres à medida que se deslocam de um curso para outro”; sem uma conversação transversal aos cursos, “os estudantes experimentam o que poderia ser um debate político interconectado como uma série de cursos-monólogos isolados” (*Ibid.*, p. 27).

Assim, para Graff, um currículo verdadeiramente democrático deveria: (i) “trazer a céu aberto os debates políticos que agora jazem enterrados e abafados no currículo”; (ii) “expor os estudantes a esses debates de um modo que não tentasse pré-determinar o resultado, dando a eles espaço para tomarem sua própria decisão acerca de onde fincar pé” (*Ibid.*, p. 27). Esses debates ocorreriam seja com a presença física, em sala de aula, de um contendor do professor, seja por meio da leitura de textos que expressem o contraditório do ponto de vista do professor. “Isso significa, é claro, aceitar o risco de que a esquerda poderia perder alguns desses debates”, pondera Graff, e sentencia: “Mas a recente estratégia educacional da esquerda tem sido eminentemente defensiva, destinada a não perder ao invés de a arriscar-se ao ganho de reconhecimento e influência públicos que pode ser obtido num fórum público” (*Ibid.*, p. 27). Em suma:

O problema com esse tipo de estratégia defensiva é que, sendo um dado que aqueles críticos hostis [liberais e conservadores] mantêm o equilíbrio do poder no mundo lá fora, fracassar em engajá-los equivale a deixá-los ganhar por não comparecimento. Então, também, quando acadêmicos progressistas falam majoritariamente aos que pensam como si próprios, obtêm pouca prática persuadindo pessoas que já não concordam com eles. (*Ibid.*, p. 27)

Além do que, do ponto de vista do que acontece internamente à sala de aula, a pedagogia libertadora paradoxalmente não pareceria deixar verdadeiro espaço para o diálogo

e o debate de ideias: “não importa o quão aberta e dialógica a sala de aula libertadora tente ser, o baralho político é inevitavelmente cortado a favor da perspectiva política do professor”, para quem “os oprimidos são livres para decidir apenas dentro de limites” (*Ibid.*, p. 28). Seria, bem entendido, um jogo de cartas marcadas, pois “o resultado do ‘diálogo’ da pedagogia freiriana é já pré-determinado, com o oprimido sendo livre para chegar apenas às conclusões do próprio Freire”; isso porque “Freire pressupõe que os estudantes oprimidos naturalmente verão a si mesmos *na qualidade de* oprimidos, como se quem são o oprimido e o opressor fosse dado e indiscutível, e não uma questão acerca da qual professores e estudantes pudessem discordar”, de modo que qualquer objeção dos estudantes à pedagogia do oprimido “precisa ser tomada seriamente pelos professores apenas como sintoma de falsa consciência, não como uma posição intelectual defensável que o professor poderia ajudar o estudante a defender mais efetivamente” (*Ibid.*, p. 28). A cegueira de Freire (e dos freirianos norte-americanos) para o “quão profundamente não dialógica sua retórica deve soar àqueles que não compartilham de seus pressupostos políticos, e mesmo a alguns que compartilham”, pondera Graff (*Ibid.*, p. 28), só poderia mesmo levar à estigmatização da pedagogia libertadora: “Não é surpreendente que os não convertidos vejam essa pedagogia como coercitiva e antidemocrática” (*Ibid.*, p. 29).

O emprego fácil de fórmulas como “a pedagogia do oprimido” ou “esse patriarcado capitalista supremacista branco” pressupõe uma audiência que já concorda com quem fala, insiste Graff (*Ibid.*, p. 29), e conclui: “Ainda que tais condições possam ser um compreensível alívio para esquerdistas que se sentem assediados e desrespeitados hoje em dia, elas indiscutivelmente representam o pior treinamento possível para acadêmicos que esperam produzir um impacto mais amplo na cultura” (*Ibid.*, p. 29). Assim sendo: “criar uma esfera pública de debate no currículo deveria vir antes de qualquer agenda de sala de aula libertadora” (*Ibid.*, p. 29); a pedagogia defensiva de matriz freiriana “na melhor das hipóteses cria uma zona emancipada no currículo ao invés de o debate de esfera pública que se faz necessário” (*Ibid.*, p. 30).

### **“Aprendendo pela controvérsia”**

Em seu artigo-manifesto, Graff menciona algumas iniciativas acadêmicas implementadas à época no sentido de se criar uma esfera pública de debate no currículo

acadêmico e escolar nos Estados Unidos, inclusive o curso “Contested Issues in the Humanities” [Questões controversas nas Humanidades] no âmbito do programa de mestrado por ele próprio dirigido na Universidade de Chicago na segunda metade da década de 1990. Graff imagina então ser possível adaptar e reproduzir, em cursos de graduação, o *modus operandi* aí adotado, tal como já havia sugerido, lembra (*Ibid.*, p. 30), mais detalhadamente, em *Beyond the Culture Wars*<sup>3</sup> e nos compêndios, coeditados com James Phelan, sobre as “controvérsias críticas” em torno de *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain (1995), e de *A tempestade*, de Shakespeare (2000).

Concebidos como suporte pedagógico para se “ensinar os conflitos”, os referidos compêndios, ambos em segunda edição revista e aumentada (2004 e 2009, respectivamente), foram estruturados como “*case studies in critical controversy* [estudos de caso em controvérsia crítica]”: cada volume “reedita um texto autorizado de uma obra literária clássica, juntamente com documentos e ensaios críticos que foram selecionados e organizados de modo a apresentar os principais debates críticos e conflitos culturais concernentes à obra” (GRAFF; PHELAN, 2009, p. iii). A ideia é que os alunos se envolvam nos referidos debates, de modo a assumirem, cada um deles, seu próprio posicionamento crítico.

O grande questionamento por parte dos alunos então enfrentado pelos autores é: “*Por que fazer crítica, afinal? Por que não apenas ler os livros?*” (GRAFF; PHELAN, 2004, p. 2). Eis o que respondem:

(i) Primeiramente, uma vez que a maior parte dos cursos de literatura demandam que você escreva e fale crítica literária, e vai lhe recompensar ou penalizar de acordo com a sua fluência, é simplesmente razoável solicitar a você que leia exemplos do tipo de discurso que se esperará que você produza (*Ibid.*, p. 2);

(ii) Uma resposta mais ampla é que você está sempre, inevitavelmente, fazendo crítica de algum tipo nas suas atividades cotidianas, e é melhor fazê-la bem do que deficientemente. Crítica não é a matéria opcional que a distinção entre fruição e análise parece sugerir. Num sentido importante, você já está fazendo crítica no momento em que começa a falar sobre um livro, filme, programa de televisão, concerto de rock, jogo de bola, caso judicial, ou discurso de campanha política [...]. [...] Até as mais modestas declarações sobre um texto carregam alegações implícitas sobre seu sentido,

---

<sup>3</sup> Publicado por Graff em 1992, *Beyond the culture wars: how teaching the conflicts can revitalize American education* [Além das guerras culturais: como ensinar os conflitos pode revitalizar a educação americana] tornou-se, desde então, uma referência central no debate acerca das chamadas “guerras culturais” nas Humanidades.

valor, ou consequências no mundo. [...] Se você vai em frente e fornece uma razão ou duas para seu juízo [...], você está se movendo rumo a um ato crítico mais sofisticado (*Ibid.*, p. 2);

(iii) Ademais, ao produzir tais juízos críticos, você estará começando a fazer o que veio a ser chamado “teoria literária”. [...] Ser teoricamente explícito [...] melhor permite a você, a seus colegas e a seus professores comparar e discutir suas frequentemente diferentes razões para gostar ou desgostar de livros (*Ibid.*, p. 2).

Na Universidade de hoje, observam os autores, pode-se sair de uma aula “em que é tido como dado (e, logo, nunca explicitamente declarado) que a cultura ocidental tradicional é uma herança cujo valor está fora de questão” para outra aula, bem na sequência, “na qual é igualmente tido como dado (e, logo, novamente deixado sem declaração) que a cultura ocidental é seriamente comprometida pelo sexismo, pelo racismo e pelo imperialismo” (*Ibid.*, p. 8); se, por um lado, prosseguem, o “processo de construir uma conversação para si mesmo fora desses diferentes cursos pode ser a parte mais empolgante de sua formação”, por outro lado, se “você não experiencia nenhum diálogo entre esses pontos de vista, pode precisar de ajuda para lhes dar sentido” (*Ibid.*, p. 8). Daí a imersão nas controvérsias críticas que Graff e Phelan propõem para as aulas de literatura: “estudar e se engajar no debate sobre controvérsias significativas vai lhe ajudar a ter domínio sobre as inicialmente misteriosas convenções, fórmulas e expressões do discurso crítico em várias disciplinas acadêmicas”, ponderam, concluindo: “Tal como ao aprender uma língua estrangeira, é mais provável que você alcance fluência conversando diretamente com falantes nativos do que memorizando regras gramaticais ou sentenças de livros de frases” (*Ibid.*, p. 9).

O mesmo espírito didático impregna as considerações dos autores acerca de como escrever, afinal, sobre as controvérsias críticas nas quais o aluno já se encontra, então, imerso. “Debates críticos são como conversações, e para ser um bom conversador você precisa fazer duas coisas interrelacionadas”, sentenciam: “(1) tornar o que você diz responsivo ao que os outros, na conversação, têm dito; e (2) ter alguma coisa relevante para dizer. Na verdade, ouvir atentamente aos outros ou ler atentamente seus textos e tentar ser responsivo a seus argumentos é o melhor modo para se encontrar algo relevante a dizer” (*Ibid.*, p. 543). Isso posto, o processo de se elaborar um argumento crítico é bastante simples, garantem os autores:



Se você pensar sobre posicionar suas ideias em relação às dos outros ao longo de um espectro que vai da completa concordância à completa discordância, poderá ver que há um número limitado de posições gerais a se tomar: concordar fortemente, discordar fortemente, concordar parcialmente e discordar parcialmente. Pensamos que lhe será útil se você decidir a qual dessas três opções quer que se conforme seu ensaio e se ativer ao planejamento enquanto o escreve. Se você se descobrir mudando de uma para outra das opções, sem problema; apenas revise seu ensaio para que adira a ela (*Ibid.*, p. 544).

No mais, é praticar: “Como em qualquer arte, a melhor maneira de desenvolver habilidade em argumentação crítica é através da prática. [...] quanto mais você praticar, mais perceberá que, quer você concorde ou discorde de outros, seu embate com as ideias deles é crucial para o desenvolvimento das suas próprias” (*Ibid.*, p. 547).

### “Comunidade dissensual”

A respeito da repercussão acadêmica deste programa teórico-pedagógico, lê-se na Norton Anthology of Theory and Criticism: “Conquanto o modelo conflitual de Graff tem sido amplamente aceito como um produtivo método de ensino e como uma útil explanação da mudança teórica, muitos críticos têm notado suas limitações” (LEITCH, 2001, p. 2058).

Exemplo relevante de uma adesão com reservas a Graff é o de Bill Readings no célebre *The university in ruins* [A universidade em ruínas] (1996). Readings apoia-se em Graff no sentido de reimaginar a Universidade em sua condição “pós-histórica”: “longe da comunidade como o locus de unidade e identidade”, pondera ele, “a questão da proximidade dos pensadores na Universidade deveria ser entendida em termos de uma comunidade dissensual que renunciou ao ideal regulatório de transparência comunicacional, que abandonou a noção de identidade ou unidade” (READINGS, 1996, p. 127). E então:

Meu apelo é por um dissenso ainda mais radical e desconfortável do que aquele que, proposto por Gerald Graff, convoca a “ensinar os conflitos”. Porque por detrás do louvável desejo de Graff de destituir a autoridade monológica do discurso disciplinar subjaz um desejo por um consenso final, o consenso que permitiria a determinação e a transmissão d’“o conflito” como um objeto unificado do discurso professoral (*Ibid.*, p. 127).

Para Readings, bem entendido, o dissenso proposto por Graff não é suficientemente radical e desconfortável – numa palavra: *dialógico* – na medida em que a condição para que “o conflito” possa ser ensinado é sua conformação a um “objeto unificado” monologicamente

determinável e transmissível. O monologismo recalitrante no programa dialógico de Graff residiria, assim, em dois níveis complementares: (i) no da determinação do objeto – o que é, afinal, “o conflito” a ser ensinado; e (ii) no da sua transmissão – como ensinar, afinal, “o conflito”.

No primeiro nível, o da determinação do objeto, a destituição da autoridade monológica do discurso é entravada pelos próprios limites que Graff confere ao “ato crítico” a ser ensinado: para ele, trata-se de “posicionar suas ideias em relação às dos outros ao longo de um espectro que vai da completa concordância à completa discordância” à luz de “um número limitado de posições gerais a se tomar”. Concebe-se, nesse caso, um sujeito do ato crítico ainda fundamentalmente monológico, já que este, de posse de ideias *suas*, não fará mais, então, do que “posicioná-las” em relação às ideias *dos outros*, concordando ou discordando delas. Limitar a isso a *responsividade* inerente ao ato crítico dá brecha para que o indivíduo, ao travar contato com leituras diversas e divergentes de um mesmo texto, possa simplesmente proferir, a partir da zona de conforto de uma perspectiva monológica: “concordo!” ou “discordo!”.

Graff identifica a teoria da literatura com “fornece[r] uma *razão* ou duas para seu juízo [crítico]”, com “[a]rticular as razões subjacentes para seus gostos e desgostos [em crítica]” (GRAFF; PHELAN, 2004, p. 2), o que a reduziria, no limite, a uma metodologia da crítica literária; Antoine Compagnon, ao invés, a concebe antes como “crítica da crítica”, ou “metacrítica”:

O que você chama de literatura? Quais são seus critérios de valor?, perguntará ela aos críticos, pois tudo vai bem entre leitores que compartilham das mesmas normas e que se entendem por meias palavras, mas, se não é o caso, a crítica (a conversação) transforma-se logo em diálogo de surdos. Não se trata de reconciliar abordagens diferentes, mas de compreender por que elas são diferentes. (COMPAGNON, 1999, p. 22)

É ilusório acreditar que basta, nesse caso, simplesmente explicitar-se o critério de valor com que se opera criticamente para que possa haver um diálogo na diferença. “Ser teoricamente explícito [...] melhor permite a você, a seus colegas e a seus professores comparar e discutir suas frequentemente diferentes razões para gostar ou desgostar de livros”, professa, com efeito, Gerald Graff – deixando-se flagrar, assim, em seu “desejo por um consenso final”, por “um consenso de segunda ordem de que o dissenso é uma boa coisa; algo, inclusive, com o qual Habermas estaria de acordo” (READINGS, 1996, p. 167). A coisa, na verdade, é bem mais complexa; como enfatiza Compagnon:

várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente, porque não chamam de literatura, não qualificam como literária a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos. [...] não é possível tudo ao mesmo tempo. Na pesquisa literária, “mais é menos”, motivo pelo qual devemos escolher. (*Ibid.*, p. 26)

Bem entendido, não poderia haver aí nada como a explicitação pura e simples de uma razão ou critério de valor monologicamente instituído, já que a própria explicitação em questão confundir-se-ia, antes, com uma escolha, uma decisão intrínseca e incontornavelmente conflitual. Isso porque a decisão em questão há de se dar em relação a critérios igualmente aceitáveis, mas não *compatíveis* – na verdade: *mutuamente excludentes*. Tais critérios se apresentam, portanto, no momento do julgamento, como igualmente *possíveis*, mas não *compossíveis*, isto é, não possíveis *ao mesmo tempo*.

Daí que a decisão em jogo no ato crítico diga respeito não apenas ao juízo de gosto em face da obra lida (“bela” ou “kitsch”, “original” ou “clichê”, “conservadora” ou “progressista”, etc.), 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. Essa obtenção traduz-se, em suma, numa determinada escolha, numa determinada decisão, aquela entre possibilidades impossíveis (mutuamente excludentes) de princípios teóricos para o juízo de gosto inerente à prática crítica, uma *decisão em ato*, portanto, e, como tal, *radicalmente dissensual*.

Eis o dissenso intrínseco ao ato crítico – um dissenso muito *mais radical e desconfortável* do que aquele previsto pelo modelo conflitual de Gerald Graff, e, por isso mesmo, irreduzível a seu regime de transmissibilidade.

### “Tomar o lado do outro”

Por não prever essa dissensualidade radical do ato crítico no nível da determinação do objeto, o modelo conflitual de Graff também a ignora no segundo nível, o da transmissão do objeto, concebendo, assim, o que chama de “ensinar o conflito” nos termos de “alguns

princípios gerais e algumas técnicas específicas não apenas para conduzir um argumento, mas para fazê-lo em resposta aos argumentos de outros” (GRAFF; PHELAN, 2004, p. 542). É sobretudo aí que se pode identificar, com Readings, a reificação monologizante do ato crítico como “objeto unificado do discurso professoral” em Graff.

Em sua dimensão radicalmente dissensual o ato crítico não se deixaria reduzir, é claro, a objeto de transmissão e/ou ensino. Quando muito, poder-se-ia pensar numa pedagogia dedicada a incitar a emergência do ato crítico como evento decisório; numa pedagogia, portanto, dedicada a reverter a prática naturalizada de juízos críticos monológicos (sejam eles “determinantes” ou “reflexivos” [Kant]) numa esfera discursiva propícia ao acontecimento de juízos críticos dialógicos (aos quais Derrida chamaria de “juízos inaugurais”).<sup>4</sup>

Michael Billig, numa obra fundamental da psicologia social contemporânea, ao investigar a dimensão retórica de fenômenos psicossociológicos como atitudes, papéis, categorizações, etc., observa que “o bom pensamento depende de interrogatório mental rigoroso [*rigorous mental cross-examination*]” (BILLIG, 1996, p. 146). Isso se relacionaria à capacidade de fazer o que Billig, em eco à noção de George Herbert Mead de “assumir o papel de um outro” [*taking the role of another*], chama de “tomar o lado do outro” [*taking the side of other*]: “posições que previamente se supunham representar o outro lado são defendidas como o próprio lado de si mesmo” (*Ibid.*, p. 271). No clássico *Mind, self and society* (1934), lembra Billig, “Mead argumentou que uma parte importante do desenvolvimento social da criança era aprender a assumir os papéis de outras pessoas”, sugerindo que “esse tipo de jogo é vital para o desenvolvimento do pensamento” (*Ibid.*, p. 271). Billig lembra, ainda, que um dos maiores oradores da Antiguidade como Cícero e um grande filósofo moderno como John Stuart Mill, entre outros, “recomendaram que as pessoas aguçassem seus próprios pensamentos conduzindo suas próprias discussões internas”, e então conclui: “Todos os pensadores deveriam mentalmente tomar o lado de seus críticos, de modo a examinar as fragilidades de suas próprias posições” (*Ibid.*, p. 271).

Limitando-se ao ensino de técnicas “para conduzir um argumento em resposta aos argumentos de outros” o modelo conflitual de Graff resguarda o imaginário de uma identidade

---

<sup>4</sup> Para o desenvolvimento dessas sugestões, cf. ARAÚJO (2018).

e uma autoridade monológicas do discurso crítico, reduzindo o diálogo dissensual – a “controvérsia crítica” – a um fenômeno de superfície. Mas como, afinal, levar alguém, neste caso o aluno, a “tomar o lado do outro” *no próprio gesto pelo qual se contrapõe e se demarca deste outro*, de modo que essa heterogeneidade, essa dialogicidade, se mostre constitutiva de seu discurso crítico?

Por meio daquilo que julguei por bem denominar *pedagogia literária do “como se”* (ARAÚJO, 2017).

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, 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.<sup>5</sup>

\*\*\*

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,

---

<sup>5</sup> 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>.)

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.

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, 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). 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.

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*.

Dessa experiência, pode-se depreender a seguinte sequência didática:

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; reelaboração individual do texto crítico com vistas à essa necessidade.

Quando da reencenação desta sequência em novas ocasiões pedagógicas, a sugestão a ser feita pelo professor, no momento 4, de que a teoria crítica correta é aquela pautada pela concepção de *literatura-como-representação-e-efeito*, e, a seguir, no momento 5, de *literatura-como-expressão-de-uma-dimensão-autoral*, e, a seguir, no momento 6, de *literatura-como-instauração-de-uma-realidade-pela-linguagem*, não se revestirá, para ele, em cada um desses momentos, senão de um caráter de *consciente e deliberada contradição com a realidade*, já que não acredita haver nenhuma teoria crítica passível de ser aprioristicamente aventada como a teoria crítica correta, todas as teorias afigurando-se como (incom)possivelmente corretas. Tal expediente pedagógico só se veria, pois, devidamente justificado, em vista da *finalidade prática* a que visaria cumprir, a saber: a de concorrer para a emergência da esfera discursiva propícia ao acontecimento de juízos críticos dialógicos.

Tudo se passará, desse modo, em sala de aula, apenas como se uma determinada teoria crítica estivesse, então, de fato sendo sugerida como a abordagem correta e definitiva do texto literário, isto é, apenas *como se* estivesse de fato sendo levantada uma hipótese a ser efetivamente verificada, para que, uma vez elaborado o texto crítico teoricamente orientado, o procedimento se veja repetido em face de uma outra teoria crítica, francamente oposta à anterior, ensejando-se, com isso, um novo texto crítico, etc. Em vista dessa dinâmica pedagógica ficcional, por assim dizer, que *deliberadamente apenas simularia* um procedimento de levantamento e verificação de hipóteses, e do fato de que a forma linguística por excelência da ficção segundo Hans Vaihinger é mesmo o “*als ob*”, o *como se*, poder-se-ia falar, aqui, numa “pedagogia do como se” para os estudos literários.<sup>6</sup>

Em face da iminente cristalização da reflexão pedagógica na imagem de uma determinada Pedagogia, impõe-se ressaltar que terá concorrido para a elaboração dessa imagem o alinhamento do ponto de vista reflexivo aqui em cena com o ponto de vista de apenas um dos

---

<sup>6</sup> Refiro-me, aqui, ao clássico livro de Hans Vaihinger, *Die Philosophie des Als Ob* (1911) [Ed. bras.: VAIHINGER, Hans. *A filosofia do como se: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista*. Trad. de Johannes Kretschmer. Chapecó (SC): Argos, 2011.] Para maiores detalhes, cf. ARAÚJO (2017).

polos da relação pedagógica: o docente, e *não* o discente. Em outras palavras, uma pedagogia do como se só se mostra concebível como tal pelo ponto de vista do professor, que é quem deve deter, de partida, a consciência do caráter ficcional do trabalho de levantamento e verificação de hipóteses a ter lugar no curso, e não do ponto de vista do aluno, que deve, antes, realmente levantar e verificar hipóteses, encarando o referido trabalho numa perspectiva factual, não ficcional.

É esta perspectiva, aliás, que o fará conscientizar-se daquela alteridade da qual deve “tomar o lado” no próprio gesto em que, no ato crítico, a ela se contrapõe e dela se demarca.

### Sobre a utilidade política dos costumes estéticos

“O objetivo da educação literária não é determinar quem é o melhor advogado de acusação crítico ou o mais rápido atirador crítico”, ponderam Graff e Phelan (2004, p. 11) em sua justificativa para o estudo das controvérsias críticas, “mas ajudá-lo a se sobressair no tipo de análise e de discussão fundamentada que fará de você um efetivo cidadão tanto quanto um bom estudante”. Associar “educação literária” e “cidadania” é algo que remonta, em última instância, ao programa schilleriano de “*ästhetische Erziehung des Menschen*” [educação estética do homem] como fundamento político-pedagógico na modernidade.

Readings (1996, p. 63) lembra que a antinomia entre natureza e razão em Kant, a qual “deixa o sujeito sem escolha: alcançar a razão é destruir a natureza, atingir a maturidade é esquecer absolutamente a infância”, acarreta o conhecido círculo hermeneúutico no qual “é suposto o estado racional educar a humanidade, mas somente uma humanidade educada pode fundar o estado”. Ao problema de “como alguém passa do ‘estado de natureza’ ao ‘estado de razão’ sem destruir a natureza”, Schiller responderá que é “através da cultura como um processo de educação estética”; isto porque “a arte remove o acaso da natureza (para permitir a moralidade), embora, ao mesmo tempo, não liberte inteiramente a razão da natureza” (*Ibid.*, p. 63). Assim:

Esta Bildung é um processo de desenvolvimento do caráter moral que situa a beleza como um passo intermediário entre o caos da natureza e as rígidas e arbitrarias estruturas da razão pura. A arte coloca-se, portanto, entre a determinação puramente passiva da razão pela natureza (o homem como fera) e a determinação absolutamente ativa da natureza pela razão (o homem como máquina). É importante compreender, contudo, que o processo de educação estética não é concebido por Schiller como uma questão de

meramente olhar para pinturas. Trata-se de um processo fundamentalmente histórico: à razão é dada vida orgânica através do estudo histórico. A humanidade não alcança o estado moral pela rejeição da natureza, mas pela reinterpretção da natureza como um processo histórico. (*Ibid.*, p. 63)

Num texto intitulado “Sobre a utilidade moral dos costumes estéticos” (1796), Schiller defende que “um sentimento puro e vivo para a beleza tem manifestamente a mais feliz influência sobre a vida moral”, e que o gosto, se “ele mesmo nunca pode produzir algo de moral através de sua influência”, no entanto “pode favorecer a moralidade da conduta” (SCHILLER, 2004, p. 55). Ora, não é outro senão este o fundamento da “ideologia estética” (Paul de Man) a partir da qual erigiu-se e institucionalizou-se o moderno ensino de literatura no mundo ocidental. Analisando a centralidade conquistada pela “cultura literária” na Universidade de língua inglesa ao longo do século XIX, Readings conclui:

Se a literatura é a língua da cultura nacional, a prova escrita de uma atividade espiritual para lá das operações mecânicas da vida material, então a educação liberal na cultura intelectual, através do estudo da literatura nacional, irá produzir o *gentleman* cultivado cujo conhecimento não tem nenhuma utilidade mecânica ou direta, unicamente uma ligação espiritual com a vitalidade de sua língua nacional enquanto literatura. (*Ibid.*, p. 78)

Ademais, foi justamente a dissolução do laço que unia, na alta modernidade, educação literária e cidadania, “logo que a história da educação liberal perdeu seu centro organizador – isto é, perdeu a ideia de cultura como objeto, como ao mesmo tempo origem e meta, das ciências humanas” (*Ibid.*, p. 10), que instaurou o que se costuma enxergar como a crise contemporânea dos estudos literários:

Uma vez que a ligação entre o estudo da literatura e a formação do cidadão modelo foi quebrada, então a literatura emerge como um campo do conhecimento entre outros. O cânone passa, assim, a gradualmente funcionar como a delimitação arbitrária de um campo de conhecimento (um arquivo), ao invés de como o reservatório que abriga o princípio vital do espírito nacional. (*Ibid.*, p. 86)

Restabelecer essa ligação, como gostaria Gerald Graff, em meio às ruínas da Universidade moderna, isto é, no âmbito da Universidade “pós-histórica” como “sobrevivente da era na qual se definia a si mesma em termos do projeto do desenvolvimento, afirmação e inculcação *históricos* da cultura nacional” (*Ibid.*, p. 6), requer a abertura para aquele dissenso *muito mais radical e desconfortável* do que o implicado por seu estudo das controvérsias, e que se encontra encenado, por outro lado, não apenas na pedagogia do como se, mas na própria

democracia como forma política de sociedade cuja especificidade “consiste na legitimação do conflito e na recusa a eliminá-lo através da imposição de uma ordem autoritária” (MOUFFE, 1996, p. 8).

Eis o que habilitaria, em suma, a prática crítica incitada pela pedagogia do como se como uma das “práticas, discursos e jogos de linguagem” capazes de proporcionar aquela “identificação com valores democráticos” que, segundo Chantal Mouffe, se encontra na base da “criação de formas democráticas de individualidade”:

É particularmente importante na conjuntura atual, caracterizada, como tal, por uma crescente desafeição pela democracia, compreender como uma forte adesão aos valores e instituições democráticos pode ser estabelecida, e que o racionalismo constitui um obstáculo a tal compreensão. É necessário perceber que não é oferecendo argumentos racionais sofisticados, nem fazendo reivindicações de verdade contextualmente-transcendentes sobre a superioridade da democracia liberal, que valores democráticos podem ser nutridos. A criação de formas democráticas de individualidade é uma questão de *identificação* com valores democráticos, e este é um processo complexo que tem lugar através de uma diversidade de práticas, discursos e jogos de linguagem. (MOUFFE, 1996, p. 5)

## Referências

ARAÚJO, Nabil. Julgamento inaugural, competência crítica, cultura democrática. In: LOPES, Alice C.; SISCAR, Marcos (Org.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 225-259.

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.

BILLIG, Michael. *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. 2. ed. London: Cambridge University Press, 1996. [Ed. bras.: BILLIG, Michael. *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Trad. De Vera L. M. Joscelyne. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.]

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

GRAFF, Gerald. *Teaching politically without political correctness*. Radical Teacher, Pittsburgh, n. 58, p. 26-30, 2000.

GRAFF, Gerald; PHELAN, James (Ed.). *Adventures of Huckleberry Finn: a case study in critical controversy*. 2. ed. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2004.

GRAFF, Gerald; PHELAN, James (Ed.). *The Tempest: a case study in critical controversy*. 2. ed. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2009.

LEITCH, Vincent B. (Ed.) *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. New York/London: W. W. Norton & Company, 2001.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas (SP): Papirus, 1986.

MOUFFE, Chantal. Deconstruction, Pragmatism and the politics of democracy. In: MOUFFE, Chantal (Org.). *Deconstruction and Pragmatism*. Routledge: London/New York, 1996. p. 1-12. [Ed. bras.: MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: MOUFFE, Chantal (Org.). *Desconstrução e pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 9-25.]

READINGS, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge (MA)/London: Harvard University Press, 1996. [Ed. portuguesa: READINGS, Bill. *A universidade em ruínas*. Trad. de Joana Frazão. Coimbra: Angelus Novus, 2003.]

SCHILLER, Friedrich. Sobre a utilidade moral dos costumes estéticos [1796]. Trad. de Ricardo Barbosa. In: BARBOSA, Ricardo. *Schiller e a cultura estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 55-67.

Recebido em: 12.02.2019

Aprovado em: 04.04.2019