O ENSINO DE LITERATURA PARA ALÉM DA VELHA ROUPAGEM: ENTREVISTA COM O PROFESSOR NABIL ARAÚJO

Nabil Araújo

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
nabil.araujo@gmail.com – <https://uerj.academia.edu/NabilAraújo>

Entrevistadores

Gabriela Ribeiro Nunes

Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
j15c17g11@hotmail.com

Marcela Santos Brigida

Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista
CNPq.
marcela.brigida@uerj.br

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Mestrando em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista
CAPES.
thiagodossantos16@gmail.com

A brilhante e inspiradora trajetória do professor Nabil Araújo de Souza, tanto como pesquisador quanto como docente, explica por si só sua presença como entrevistado na edição atual da revista *Palimpsesto*. Graduado em Letras, é mestre e doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua tese de doutorado, intitulada “O evento comparatista: na história da crítica/no ensino de literatura”, recebeu o Prêmio UFMG de Teses, em 2014, e o Prêmio ANPOLL de Teses, em 2016. Desde 2013, atua como professor de Teoria da Literatura na graduação e na pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Já em seu

primeiro ano como professor no Instituto de Letras da UERJ, desenvolveu, junto aos seus alunos, o projeto "Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma 'terceira via' didático-pedagógica", que foi premiado pela Fundação Carlos Chagas como a melhor experiência educativa inovadora realizada por docente de Licenciatura em 2014. Sua preocupação com tal empreitada demonstra um tipo de atuação diferenciada do professor Nabil Araújo, que não se limita a ensinar a crítica pela crítica, priorizando suas próprias concepções em detrimento de outras, mas é alguém que mostra diferentes caminhos, a fim de que os discentes realizem suas próprias escolhas, dentre as diversas vertentes críticas apresentadas, e saibam justificá-las. O reconhecimento pelo seu desempenho por parte dos estudantes se deu logo em 2015, quando, por votação, foi escolhido para receber o Prêmio Docência Dedicada ao Ensino Anísio Teixeira, conferido pela Pró-Reitoria de Graduação da UERJ. Em 2019, o feito se repetiu mais uma vez, confirmando que o professor segue fazendo a diferença em seu meio. Além disso, ainda foi Vice-Diretor, Coordenador de Graduação e Coordenador de Licenciaturas do Instituto de Letras da UERJ.

Nós da *Palimpsesto* temos muito orgulho de ter um professor como o Nabil em nossa universidade e aproveitamos o espaço desta entrevista para compartilhar parte do seu conhecimento com os nossos leitores. Esperamos que se sintam inspirados e desafiados com o trabalho exercido pelo entrevistado e os convidamos para ler artigos produzidos pelo professor, que se encontram nas referências, a fim de enriquecer e agregar ainda mais nas discussões levantadas na entrevista.

PALIMPSESTO

1) Em 2014, seu projeto “Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma ‘terceira via’ didático-pedagógica” foi premiado pela Fundação Carlos Chagas como a melhor experiência educativa inovadora realizada por docente de Licenciatura. De que se trata o projeto e o que o motivou a fazê-lo?

NABIL ARAÚJO

Alguns anos antes, ainda cursando meu Doutorado em Estudos Literários na UFMG, eu havia participado como avaliador no processo que selecionou as coleções de Língua Portuguesa para compor o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Durante as reuniões que antecederam o trabalho de avaliação, me chamou a atenção não haver, em relação ao ensino de literatura, o mesmo tipo de consenso teórico-pedagógico então existente quanto ao ensino da língua portuguesa. Analisando em profundidade os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), verifiquei que o conjunto dos documentos oficiais sobre o assunto encontrava-se atravessado pela disputa entre as duas macroperspectivas teórico-pedagógicas opostas, as quais, em alguma medida, ainda dividem o campo da discussão acadêmica sobre ensino de literatura: à primeira, ancorada na tradição acadêmico-escolar da História Literária nacional(ista), chamei de “autoritarismo canônico”; à segunda, sintonizada com a insurgência contracanônica promovida pela voga acadêmica dos Estudos Culturais, chamei de “permissividade multiculturalista”. Sejam quais forem os argumentos dos defensores de um ou outro campo – e o interessante, quanto aos PCNs e as OCEM, é que este debate acalorado, oriundo do mundo acadêmico, longe de ser escamoteado, acabou se performando também nos documentos do MEC –, o fato é que eles deixam sem resposta, por razões

diversas, a demanda antidogmática expressa nos PCNs de que os alunos sejam levados a desenvolver a competência de emitir “juízos críticos sobre manifestações culturais” através da “formulação de opiniões sustentadas por argumentos”, pois “[n]ão 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”; assim: “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*” (cf. ARAÚJO, 2014a). O projeto por mim desenvolvido no âmbito da graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde sou professor desde 2013, a partir de uma bem-sucedida experiência pedagógica levada a cabo em 2009 como professor substituto na UFMG (cf. ARAÚJO, 2010), apresentava-se como uma resposta possível àquele desafio, na medida em que não pode haver modificação efetiva na pedagogia literária de nível básico (fundamental e médio) sem mudança efetiva na pedagogia literária de nível superior (voltada para a formação do professor da educação básica).

PALIMPSESTO

2) Nesse mesmo projeto, você defende o desenvolvimento de uma competência crítica pelos alunos do Ensino Médio e Superior de forma indutiva. Já em outro artigo, publicado em 2018, intitulado “Julgamento inaugural, competência crítica e cultura democrática”, você fala sobre a construção de uma competência crítica aporética, baseando-se nos estudos de Jacques Derrida sobre a justiça e o direito. São duas formas diferentes de dizer a mesma coisa ou é um amadurecimento em relação ao assunto? Por quê?

NABIL ARAÚJO

Na verdade, um ponto não exclui nem se sobrepõe ao outro. A competência crítica de que falo só pode ser aporética, no sentido de que só se pode verdadeiramente julgar (*crítica*: do grego *krínein*, “julgar”) em face de uma aporia decisória, isto é, de uma situação na qual o crítico-juiz se encontra submetido a mais de uma regra, regras igualmente imperativas, e, a um só tempo, contraditórias entre si, as quais, no momento do julgamento, se apresentam como igualmente possíveis, mas não compossíveis, isto é, não possíveis ao mesmo tempo. Daí que uma decisão seja requerida não apenas em face do objeto do julgamento (“bom” ou “mau”, “belo” ou “não belo”, etc.), mas também, e concomitantemente, em relação à própria regra que permitiria, enfim, o julgamento do referido objeto como “isto” ou “aquilo”. Daí que a regra emergja, em cada caso, como o efeito de uma decisão impossível – mas necessária (sem decisão não há julgamento). Bom, é isto o que sempre esteve em jogo quanto ao que chamo de “competência crítica”, e que explico no supramencionado artigo em diálogo com a reflexão de Jacques Derrida acerca do “julgamento inaugural” (cf. ARAÚJO, 2018). Já o que falo acerca da indução no desenvolvimento da referida competência tem a ver com método ou procedimento pedagógico, e não com a natureza do objeto de ensino. Num campo tão acentuadamente heterogêneo como o da crítica, constituído por inegáveis divergências conceituais e metodológicas, um procedimento pedagógico dedutivo, que parta de uma teoria crítica *a priori* para sua 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. Daí minha opção 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 das competências que permitiriam, enfim, ao aluno, emitir juízos críticos através da “formulação de opiniões sustentadas por argumentos” (cf. ARAÚJO, 2014a e 2014b).

PALIMPSESTO

3) Ainda sobre a questão do desenvolvimento de uma competência crítica pelos discentes, qual é a importância de se promover isto, em um país que, cada vez mais, desvaloriza o ensino de literatura nas escolas?

NABIL ARAÚJO

A questão da desvalorização do ensino de literatura nas escolas é indissociável, na verdade, de uma questão maior: se o estudo e o ensino de literatura parecem já não ter a relevância acadêmica e social de outrora, isso deve ser compreendido no âmbito de uma crise mais ampla, dita “da Cultura”, sobretudo no que esta se encontra intrinsecamente relacionada à dita crise “da Universidade”. No hoje clássico *The University in Ruins* [A universidade em ruínas] (1996), Bill Readings diagnosticava o problema nos termos, ainda mais amplos, de um “declínio do Estado-Nação”: na medida em que a Cultura, em sua acepção moderna, como identidade/unidade de saberes e como *Bildung* (desenvolvimento e cultivo do caráter), justifica-se, em última instância, em função do projeto moderno de Estado-Nação, viabilizado pela Universidade como produtora, protetora e inculcadora de uma ideia de cultura nacional; e na medida em que o Estado-Nação claramente deixa de ser a unidade elementar do capitalismo global contemporâneo, o que assistimos é o declínio da própria missão cultural nacional que até agora havia sido a razão de ser da Universidade, sobretudo das Humanidades, e, em especial, dos Estudos Literários. Apesar disso, o estudo e o ensino de literatura em nossas

universidades e escolas continuam primariamente fundamentados no critério da nacionalidade, quando não deliberadamente orientados por uma ultrapassada ideologia nacionalista. Um ensino voltado para o desenvolvimento da competência crítica dos alunos só pode ser concebido, portanto, como uma formação literária pós-nacionalista: uma verdadeira formação literária para os novos tempos (cf. ARAÚJO, 2016).

PALIMPSESTO

4) Por que o ensino de literatura nas escolas, em geral, continua orientado por uma ideologia nacionalista? Para você, ainda há uma questão política por detrás dessa escolha?

NABIL ARAÚJO

Eu diria que, até o desfecho das eleições presidenciais de 2018, esse estado de coisas se mantinha, no novo milênio, sobretudo por inércia: como o campo acadêmico de Letras no país tem sido ineficiente não apenas em formular novos programas abrangentes e consensuais de pedagogia literária, mas também em fazer chegar à educação básica o que se produz de novo nesse terreno, nos termos de políticas públicas educacionais, a coisa toda se mantinha por força de demandas puramente pragmáticas ditadas, no caso do Ensino Médio, pelo imperativo da preparação para os exames vestibulares e para o ENEM – nesse sentido, são estes exames que parecem pautar o programa de formação literária na educação básica, e não o contrário. Com as eleições de 2018, consolidou-se no Brasil, na esteira do que ocorrera nos EUA dois anos antes, aquilo que Fareed Zakaria chamou de “democracia iliberal”, isto é, o estado de exceção no qual regimes democraticamente eleitos rotineiramente ignoram os limites constitucionais de seu poder, privando seus cidadãos de direitos e liberdades básicos, fenômeno este

ideologicamente sustentado por um neonacionalismo autoritário, soberanista e censório (cf. ARAÚJO, 2020b). Isso redobra a necessidade não apenas de uma vigilância constante em relação aos possíveis abusos e violações que venham a ser institucionalmente cometidos nos campos da educação e da cultura em nome do nacionalismo, bem como de uma participação ativa dos agentes desses campos, seja na defesa intransigente da observância aos parâmetros constitucionais da democracia liberal, seja na proposição de políticas públicas que promovam a identificação com valores e instituições democráticos. Claro está que concebo a crítica literária como uma prática sociodiscursiva capaz de proporcionar esta identificação (cf. ARAÚJO, 2018).

PALIMPSESTO

5) A Base Nacional Comum Curricular, que surgiu como a mais recente alternativa para as diretrizes já existentes, continua colocando o ensino de literatura atrelado às aulas de Língua Portuguesa. Na sua visão, é possível aglutinar ambas as disciplinas em uma? O que se ganha e o que se perde com tal postura?

NABIL ARAÚJO

Que a abordagem pedagógica dos textos literários na escola se dê no âmbito das aulas de Língua Portuguesa não é o problema; não se pode ignorar, afinal de contas, a natureza discursiva do que se chama de “a literatura”, quaisquer que sejam os poderes extradiscursivos que se queira lhe atribuir, e a própria crítica literária, como eu disse, define-se como uma prática sociodiscursiva, submetida, como tal, a um determinado campo de uso da língua. Quanto ao clássico binômio língua-literatura, haveria dois extremos a serem evitados: o do nivelamento discursivo dos textos ditos literários com os textos ditos não literários, ignorando-se as especificidades concernentes aos modos de

circulação e de recepção dos diversos textos na nossa sociedade; o da insistência na historicamente fracassada tentativa de se isolar, no plano de uso língua, certos procedimentos que seriam específica e exclusivamente literários. A “literariedade” só pode ser repensada, contemporaneamente, em termos de diferenças internas a um determinado sistema de gêneros do discurso, diferenças estas estabelecidas em face de demandas autorais, ou enunciativas, de um lado, leitoriais, ou recepcionais, de outro, e, entre elas, demandas editoriais. A “literariedade” define-se, portanto, como um fenômeno de *genericidade*, e é nestes termos que precisaria ser abordada no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

PALIMPSESTO

6) A Base Nacional Comum Curricular determina, em relação ao ensino de literatura, que: “Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2018, p. 496). Pensando na questão da competência crítica, quais são os pontos fortes e/ou as falhas nesse tipo de diretriz? O desenvolvimento de um leitor-fruidor, realmente, deve ser o objetivo das aulas de literatura?

NABIL ARAÚJO

Pensando-se especificamente nesta diretriz da BNCC, o desafio é o de definir o que seria, afinal, “fruir” uma “manifestação artística e cultural”, a partir de habilidades como: (a) *compreender* o “papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra”; (b) *apreciar* estas linguagens “com base em critérios estéticos”. Parece-me necessário distinguir, aí, o que seria a fruição de uma obra literária possibilitada pela atividade (a), com foco no já referido binômio língua-literatura, daquilo que seria,

propriamente, a apreciação – logo, a *avaliação*; em suma: a *crítica* – dessa obra “com base em critérios estéticos” (b), algo diverso, pois, de sua fruição. Quanto a isto, enfatizem-se dois aspectos: (i) o juízo estético formulado quando da apreciação crítica de uma obra não se confunde com a fruição estética dessa mesma obra, nem pode se enunciar como mero prolongamento desta, emergindo, antes, nos termos daquela aporia decisória de que falei anteriormente; (ii) justamente por isso, não é possível nem desejável postularem-se *a priori* “critérios estéticos” à luz dos quais se apreciar uma obra literária. Fruição e apreciação estéticas, portanto, deveriam, ambas, ter seu tratamento próprio e autônomo na esfera de uma formação literária não dogmática.

PALIMPSESTO

7) No seu ponto de vista, quais desafios as faculdades de Letras enfrentam ao formarem professores e professoras de Línguas e de Literatura? É necessário repensar os currículos em que sentido?

NABIL ARAÚJO

Uma resposta circunstanciada a essas perguntas evidentemente extrapolaria muito o escopo desta entrevista. Especificamente sobre reforma curricular, penso que o maior desafio seja o de conceber e elaborar currículos a um só tempo diferenciados, relevantes e factíveis para a Licenciatura e o Bacharelado em Letras. Quanto à primeira, ainda está pendente na área de Letras uma lição de casa que é a de encarar institucionalmente, sem subterfúgios, com base no conhecimento especializado e na documentação oficial, os desafios de se formar um professor da educação básica no século XXI. Isto implicaria uma drástica e necessária reconfiguração curricular de nossas

licenciaturas em línguas e literaturas, garantindo-lhes terminalidade e integralidade próprias, com identidade particular, centrada na formação do professor, ideia que, como se pode imaginar, angaria a resistência corporativista de setores internos e externos às faculdades de Letras. Dissociado da Licenciatura, seria preciso também definir terminalidade e integralidade próprias ao curso de Bacharelado em Letras, lembrando que as atividades que costumamos associar aos nossos bacharéis – revisor, tradutor, intérprete, etc. – não configuram profissões regulamentadas por lei.

PALIMPSESTO

8) Que relação você vê entre “crítica literária”, “ensino de literatura”, “democracia” e “cidadania”?

NABIL ARAÚJO

Com vistas às respostas anteriores, deve estar claro que uma parcela considerável do que se costuma chamar de “ensino de literatura” seria mais bem definido como “ensino de crítica literária”, ainda que este não esgote aquele. No mais, claro está, como já disse, que concebo a crítica literária como uma prática sociodiscursiva capaz de proporcionar a identificação com valores e instituições democráticos, identificação sem a qual, ademais, não faz sentido se falar em cidadania, a título do conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos. Tanto a democracia quanto a prática crítica tal qual a concebo, ao admitirem e levarem em conta a pluralidade de valores possíveis e divergentes numa mesma sociedade, reconhecem que eles inevitavelmente entrarão em conflito entre si, conflito que só pode, então, ser legitimado, ao invés de eliminado pela imposição de uma ordem autoritária (Cf. ARAÚJO, 2018). Em suma, não pode haver

verdadeira crítica sem verdadeira democracia, de modo que a primeira se apresenta como um bom termômetro do funcionamento da segunda, justamente na medida em que a pressupõe e a resguarda.

PALIMPSESTO

9) Como fortalecer o ensino de literatura em tempos tão obscuros de desmonte da educação e propagação de *fake news*? Que mensagem positiva ele pode nos trazer?

NABIL ARAÚJO

Em termos do funcionamento do sistema de gêneros discursivos na nossa sociedade, não pode haver a instituição da “literatura” – instituição moderna por excelência, não nos esqueçamos – sem o que Michel Foucault celebrenemente chamou de “função autor”, remetendo ao modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de determinada sociedade, modo que nos permite associar tais discursos a uma dada origem, uma dada fonte de criação, às circunstâncias de seu surgimento, e, no limite, a direitos e deveres autorais. O que contemporaneamente se chama de *fake news*, em contrapartida, equivale a ficções que circulam socialmente desatreladas da função autor, ficções cujo modo de circulação se aproxima, na verdade, daquele do discurso mítico, o qual, como ensinou Claude Lévi-Strauss, faz derivar seus efeitos metafísicos ou simbólicos sobre o ouvinte ou o leitor justamente da ausência de uma autoria determinada e determinável, o que parece apontar para uma origem sobrenatural, como uma mensagem que não procedesse de lugar algum (cf. ARAÚJO, 2020a). Hoje, no Brasil, sabemos bem a que isso pode nos levar em termos políticos; em que medida a ascensão da democracia iliberal como fenômeno global tem sido impulsionada por uma verdadeira institucionalização da chamada “pós-verdade” e do

regime de produção de *fake news* que a retroalimenta. Também quanto a este estado de coisas, sem dúvida, uma formação literária para a democracia tem a sua missão a desempenhar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nabil. Como se faz um mito? (Fausto como paradigma para a Poética). In: ARAÚJO, Nabil (Org.). *Re-figurações de Fausto* – entre literatura e mito. Rio de Janeiro: Makunaima, 2020a.
- ARAÚJO, Nabil (Org.). *Diante da lei: uma experiência em Teoria da Literatura*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2010.
- ARAÚJO, Nabil. Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via” didático-pedagógica. *Textos FCC*. São Paulo, v. 42, p. 9-29, 2014a.
- ARAÚJO, Nabil. Formação literária para os novos tempos. *Aproximando*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2016.
- ARAÚJO, Nabil. Julgamento inaugural, competência crítica e 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”: em torno de uma experiência pedagógica na graduação em letras da UFGM. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 127-152, 2014b.
- ARAÚJO, Nabil. Teses sobre o conceito de crítica. *Alea*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, 2020b.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

LITERATURE TEACHING BEYOND THE OLD WAYS: AN INTERVIEW WITH PROFESSOR NABIL ARAÚJO

Nabil Araújo

PhD in Literary Studies by Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professor at Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
nabil.araujo@gmail.com – <https://uerj.academia.edu/NabilAraújo>

Interviewers

Gabriela Ribeiro Nunes

PhD Student at Universidade do Estado do Rio de Janeiro
j15c17g11@hotmail.com

Marcela Santos Brigida

PhD Student at Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CNPq Scholar.
marcela.brigida@uerj.br

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

MA Student at Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CAPES Scholar.
thiagodossantos16@gmail.com

Translated by

Gabriela Ribeiro Nunes

PhD Student at Universidade do Estado do Rio de Janeiro
j15c17g11@hotmail.com

Marcela Santos Brigida

PhD Student at Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CNPq Scholar.
marcela.brigida@uerj.br

The brilliant and inspiring trajectory of Professor Nabil Araújo de Souza, both as a researcher and as a teacher, explains in itself his presence as an interviewee in the current edition of *Palimpsesto*. With a BA in Letras, he also holds an MA and a PhD in Literary Studies from Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). His PhD thesis, titled “O evento comparatista: na história da crítica/no ensino de literatura”, received the

UFMG Thesis Award in 2014, and the ANPOLL Thesis Award in 2016. Since 2013, he has been a professor of Literary Theory in the undergraduate and postgraduate programs in Letras at Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). In his first year as a professor at UERJ's Letras Institute, he developed, together with his students, the project "Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma 'terceira via' didático-pedagógica", which was awarded by the Carlos Chagas Foundation as the best innovative educational experience conducted by a professor teaching in a Licenciateship course in 2014. His concern with this endeavor demonstrates a unique performance by professor Nabil Araújo, who does not limit himself to teaching criticism through criticism, prioritizing his own conceptions to the detriment of those of others, but someone who sheds light on different paths so that students can make their own choices between the various critical strands presented and know how to justify them. The recognition of his performance by students took place in 2015, when, by popular vote, he was chosen as the recipient of the Prêmio Docência Dedicada ao Ensino Anísio Teixeira [Anísio Teixeira Award for Learning-Dedicated Teaching], conferred by UERJ's Pro-Rector of Graduation. In 2019, the feat repeated itself once again, confirming that the professor continues to make a difference in his environment. Professor Araújo also acted as Vice-Director, Coordinator of the Undergraduate Program and Coordinator of Licenciateships at UERJ's Letras Institute.

At *Palimpsesto*, we are exceedingly proud to have a teacher like Prof. Araújo at our university and are glad to use this platform to share some of his knowledge with our readers. We hope that you feel inspired and challenged by the work done by our interviewee and invite you to read articles produced by the professor. Those are listed in

the works cited section to enrich and expand even more the discussions raised throughout the interview.

PALIMPSESTO

1) In 2014, your project “Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma ‘terceira via’ didático-pedagógica” [Literature teaching and critical competence development: a didactic-pedagogical ‘third way’] was awarded by the Carlos Chagas Foundation as the best innovative educational experience conducted by a professor teaching in a Licenciateship course. What does this project entail and what motivated you to develop it?

NABIL ARAÚJO

A few years earlier, when I was still a PhD Student in Literary Studies at UFMG, I had acted as an evaluator in the process that selected the Portuguese language collections that would compose the Guide for Didactic Books of the National Program for Textbooks (PNLD). During the meetings that preceded the evaluation work, it struck me that there was not, in relation to literature teaching, the same type of theoretical-pedagogical consensus that existed at the time regarding the teaching of Portuguese language. Upon an in-depth analysis of the National Curriculum Parameters (PCNs) and of the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCM), I found that the set of official documents on the subject was affected by the dispute between two opposing theoretical and pedagogical macro perspectives, which, to some extent, still divide the academic discussion field about literature teaching. I called the first one, which is anchored in the academic-educational tradition of national(ist) Literary History, "canonical authoritarianism"; I called the second one, in tune with the counter-canonical insurgency

promoted by the academic trend of Cultural Studies, “multiculturalist permissiveness”. Whatever the arguments of the defenders of one field or the other are – and the interesting thing about the PCNs and the OCEMs, is that this heated debate, coming from the academic world, far from being concealed, ended up also being performed in documents formulated by the Ministry of Education –, the fact is that they leave unanswered, for several reasons, the anti-dogmatic demand expressed in the PCNs that students be led to develop the competence to issue “critical judgment about cultural manifestations” through the “formulation of opinions supported by arguments”, because “it is not enough to consider something beautiful or not; it is necessary to know from which premises one starts to value certain aesthetic procedures, without losing sight of the fact that these values are variable in time and space”; thus: “Either we are committed to building skills that allow the student to make a critical judgment about cultural heritage or we continue to conform to a dogmatism crystallized in the *magister dixit*” (cf. ARAÚJO, 2014a). The project I developed in the context of the undergraduate Letras course at Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – where I have been a professor since 2013 – from a successful pedagogical experience carried out in 2009 as a substitute professor at UFMG (cf. ARAÚJO, 2010), presented itself as a possible answer to that challenge, insofar as there can be no effective change in literary pedagogy at the basic educational level (primary, middle and high school) without effective change in literary pedagogy in the higher educational level (which is focused on training basic education teachers).

PALIMPSESTO

2) In this same project, you argue for the development of a critical competence by high school and university students in an inductive way. In another article, published in 2018, titled “Julgamento inaugural, competência crítica e cultura democrática”, you speak of the construction of an aporetic critical competence, which is based on Jacques Derrida's studies on justice and law. Are those two different ways of saying the same thing or is that the result of a process of maturation regarding that subject? Why?

NABIL ARAÚJO

In fact, one point does not exclude or overlap with the other. The critical competence of which I speak can only be aporetic, in the sense that one can only truly judge (*criticism*: from the Greek *krínein*, “to judge”) in the face of a decisive aporia, that is, of a situation in which the critic-judge is subjected to more than one rule, rules that are equally imperative, and, at the same time, contradictory in relation to each other; rules which, at the time of judgment, appear as equally possible, but not compossible, that is, not possible at the same time. Hence, a decision is required not only in view of the object of the judgment (“good” or “bad”, “beautiful” or “not beautiful”, etc.), but also, and concomitantly, in relation to the very rule that would finally allow for the judgment of the referred object as “this” or “that”. Thus, the rule emerges, in each case, as the effect of an impossible – but necessary – decision (without a decision there is no judgment). Well, this is what has always been at stake in what I call “critical competence”, and which I make explicit in the aforementioned article in dialogue with Jacques Derrida's reflection on the “fresh judgment” (cf. ARAÚJO, 2018). On the other hand, what I argue about inducing the development of that competence has to do with the pedagogical method or procedure, and not with the nature of the teaching object. In a field as markedly heterogeneous as that of the criticism, which is constituted by undeniable conceptual and methodological divergences, a deductive pedagogical procedure, which starts from an *a*

priori critical theory for its application in particular objects, inevitably takes on a dogmatic character: the professor who has already made his theoretical-methodological choice beforehand imposes it as a doctrinal truth on students, thus depriving them precisely of a reflection about the factors involved in such a choice. Hence my choosing of an inductive pedagogical procedure, which departs from the analysis and production of particular critical texts by students towards a more mature general critical conscience, in order to build the competences that would ultimately allow the student to issue critical judgments through the “formulation of opinions supported by arguments” (cf. ARAÚJO, 2014a; 2014b).

PALIMPSESTO

3) Still on the matter of the development of a critical competence by students, what is the importance of promoting that in a country that has increasingly been devaluing the relevance of literature teaching in schools?

NABIL ARAÚJO

The issue of the devaluation of literature teaching in schools is inseparable, in fact, from a larger one: if the studying and teaching of literature no longer seem to have the academic and social relevance they once had, this must be understood in the context of a broader crisis, called “of Culture”, especially as it is intrinsically related to the so-called crisis “of the University”. In the now classic work *The University in Ruins* (1996), Bill Readings diagnosed the problem in the even broader terms of a “decline of the Nation-State”: to the extent that Culture, in its modern sense, as identity/unit of knowledge and as *Bildung* (development and cultivation of character), is ultimately justified due to a

modern project of the Nation-State, which was made possible by the University as a producer, protector and inculcator of an idea of national culture; and insofar the Nation-State clearly has ceased to be the elementary unit of contemporary global capitalism, what we are witnessing is the decline of the national cultural mission itself, which until now had been the *raison d'être* of the University, especially of the Humanities, and, in particular, of Literary Studies. Despite this, the study and teaching of literature at our universities and schools remain primarily based on the criterion of nationality, when not deliberately guided by an outdated nationalist ideology. A teaching practice which is aimed at developing students' critical competence can only be conceived, therefore, as a post-nationalist literary formation: a true literary education for our new times (cf. ARAÚJO, 2016).

PALIMPSESTO

4) Why does literature teaching in schools in general continues to be oriented by a nationalist ideology? From your point of view, is there still a political issue behind that choice?

NABIL ARAÚJO

I would say that, until the end of the 2018 presidential elections, this state of affairs was maintained, in the new millennium, mainly due to inertia: as the academic field of Letras in the country has been inefficient not only in formulating new comprehensive and consensual programs of literary pedagogy, but also in making what is newly produced in this field, in terms of educational public policies, reach the basic educational levels, this whole structure was maintained due to purely pragmatic demands

dictated, in the case of High School, by the imperative preparation for college entrance examinations and ENEM – in this sense, those exams seem to be what guides the literary training program in basic education, and not the other way around. After the 2018 elections, what Fareed Zakaria has called “illiberal democracy” was consolidated in Brazil, just as it happened in the USA two years prior. That is, the state of exception in which democratically elected regimes routinely ignore the limits of their constitutional powers, depriving their citizens of basic rights and freedoms, a phenomenon that is ideologically supported by authoritarian, sovereignist and censorial neonationalism (cf. ARAÚJO, 2020b). This redoubles the need not only for constant vigilance in relation to the possible abuses and violations that may be institutionally committed in the fields of education and culture in the name of nationalism, but also of the active participation of these fields agents, whether in the intransigent defense of the observance of constitutional parameters of a liberal democracy, whether in the proposition of public policies that promote identification with democratic values and institutions. It is clear that I conceive literary criticism as a sociodiscursive practice capable of providing this identification (cf. ARAÚJO, 2018).

PALIMPSESTO

5) The National Common Curricular Base [Base Nacional Comum Curricular], which emerged as the most recent alternative to the existing guidelines, continues to link literature teaching to Portuguese language classes. In your view, is it possible to combine both disciplines into one? What is gained and what is lost with that approach?

NABIL ARAÚJO

The problem is not that the pedagogical approach to literary texts at school takes place within the scope of Portuguese language classes. One cannot ignore, after all, the discursive nature of what is called “literature”, whatever extradiscursive powers may be attributed to it, and literary criticism itself, as I said, defines itself as a sociodiscursive practice, subject, as such, to a specific field of language use. As for the classic binomial language-literature, there would be two extremes to be avoided: that of the discursive leveling of the so-called literary texts with the so-called non-literary texts, ignoring the specificities concerning the modes of circulation and reception of the various texts in our society; that of the insistence on the historically unsuccessful attempt to isolate, in terms of language usage, certain procedures that would be specifically and exclusively literary. “Literariness” can only be rethought, contemporaneously, in terms of internal differences to a given system of discourse genres, differences which are established in the face of authorial or enunciative demands, on one hand; from readers, or in the reception, on the other, and, between them, editorial demands. “Literariness” is, therefore, defined as a phenomenon of *genericity*, and it is in these terms that it would need to be addressed in the context of Portuguese language teaching.

PALIMPSESTO

6) The National Common Curricular Base determines, in relation to literature teaching, that: “At the end of high school, young people must be able to enjoy artistic and cultural manifestations, understanding the role of different languages and their relationships within an artwork and appreciating them based on aesthetic criteria” (BRASIL, 2018, p. 496). Considering the issue of critical competence, what are the strengths and/or flaws of this type of guideline? Should the development of a reader-appreciator really be the goal of literature classes?

NABIL ARAÚJO

Thinking specifically about this BNCC guideline, the challenge is to define what it would be, after all, to “enjoy” an “artistic and cultural manifestation”, based on skills such as: (a) *to understand* the “role of different languages and their relationships within an artwork”; (b) *to appreciate* these languages “based on aesthetic criteria”. It seems to me that it is necessary to distinguish what would be the enjoyment of a literary work made possible by an activity (a), focusing on the aforementioned language-literature binomial, of what would be, in itself, the appreciation – therefore, the *evaluation*; in short: the *criticism* – of this artwork “based on aesthetic criteria” (b), something different, therefore, of its enjoyment. In this regard, two aspects should be emphasized: (i) the aesthetic judgment formulated in the moment of the critical appraisal of an artwork is not to be confused with the aesthetic enjoyment of that same work, nor can it be stated as a mere extension of it, emerging, rather, in the terms of that decision-making aporia of which I spoke earlier; (ii) precisely for this reason, it is neither possible nor desirable to postulate *a priori* “aesthetic criteria” in the light of which one should appreciate a literary work. Aesthetic enjoyment and appreciation, therefore, should both have their own and autonomous treatment in the sphere of a non-dogmatic literary formation.

PALIMPSESTO

7) From your point of view, what challenges do Letras institutes face when training Languages and Literature professors? In which sense is it necessary to rethink curricula?

NABIL ARAÚJO

A detailed answer to those questions would evidently go beyond the scope of this interview. Speaking specifically of the curricular reform, I think that the biggest challenge

is to design and develop curricula that are both differentiated, relevant and feasible for licenciateship and bachelor's degrees in Letras. Regarding the first, a piece of homework still pending in the Letras area is to face institutionally, without subterfuge, based on specialized knowledge and official documentation, the challenges of training a basic education teacher in the twenty-first century. This would imply a drastic and necessary curricular reconfiguration of our licenciateships in languages and literature, guaranteeing their own terminality and integrality, with a particular identity, centered on the education of a teacher, an idea that, as one can imagine, raises the corporatist resistance of internal and external sectors to Letras institutes. Outside of the licenciateship realm, it would also be necessary to define the terminality and integrality of the bachelor's degree course in Letras, remembering that the activities that we usually associate with our BAs – proofreader, translator, interpreter, etc. – do not constitute professions regulated by law in Brazil.

PALIMPSESTO

8) What relationship do you identify between "literary criticism", " literature teaching", "democracy" and "citizenship"?

NABIL ARAÚJO

As seen in my previous answers, it must be clear that a considerable portion of what is usually called “literature teaching” would be better defined as “teaching of literary criticism”, even though the latter does not exhaust the former. Furthermore, it is clear, as I have said, that I conceive literary criticism as a sociodiscursive practice capable of providing identification with democratic values and institutions, an identification

without which, moreover, it does not make sense to speak of citizenship, as a set of civil, political and social rights of individuals. Both democracy and critical practice as I conceive them, by admitting and taking into account the plurality of possible and divergent values in the same society, recognize that they will inevitably come into conflict with each other, a conflict that can only then be legitimized, rather than eliminated by the imposition of an authoritarian order (Cf. ARAÚJO, 2018). In short, there can be no real criticism without true democracy, so the former presents itself as a good thermometer of the good functioning of the latter, precisely insofar as it presupposes and protects it.

PALIMPSESTO

9) How can we strengthen literature teaching in such dark times of dismantling of educational structures and spreading of fake news? What positive message can it bring us?

NABIL ARAÚJO

In terms of the functioning of the system of discursive genres in our society, there cannot be a “literature” institution – a modern institution *par excellence*, let us not forget – without what Michel Foucault has famously called the “author function”, referring to the way of existence, circulation and functioning of certain discourses within a given society, a way that allows us to associate such discourses with a given origin, a given source of creation, with the circumstances of their emergence, and, at the limit, with rights and copyright duties. What is contemporaneously called fake news, on the other hand, is equivalent to fictions that circulate socially detached from the author function, fictions whose mode of circulation is, in fact, close to that of the mythical discourse, which, as Claude Lévi-Strauss has taught us, derives its metaphysical or symbolic effects

on the listener or reader precisely from the absence of a determined and determinable authorship, which seems to point to a supernatural origin, as a message that did not come from anywhere (cf. ARAÚJO, 2020a). Today, in Brazil, we are well aware of what this can lead us to in political terms; to what extent the rise of illiberal democracy as a global phenomenon has been driven by a real institutionalization of the so-called “post-truth” and of the regime of fake news production that feeds it. Regarding this, there is no doubt a literary formation for democracy has its own mission to play out.

WORKS CITED

ARAÚJO, Nabil. Como se faz um mito? (Fausto como paradigma para a Poética). In: ARAÚJO, Nabil (Org.). *Re-figurações de Fausto* – entre literatura e mito. Rio de Janeiro: Makunaima, 2020a.

ARAÚJO, Nabil (Org.). *Diante da lei*: uma experiência em Teoria da Literatura. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010.

ARAÚJO, Nabil. Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via” didático-pedagógica. *Textos FCC*. São Paulo, v. 42, p. 9-29, 2014a.

ARAÚJO, Nabil. Formação literária para os novos tempos. *Aproximando*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2016.

ARAÚJO, Nabil. Julgamento inaugural, competência crítica e 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”: em torno de uma experiência pedagógica na graduação em letras da UFMG. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 127-152, 2014b.

ARAÚJO, Nabil. Teses sobre o conceito de crítica. *Alea*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, 2020b.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.