TEMPO E LEITURA SUBJETIVA NO ENSINO DE LITERATURA

TIME AND SUBJETIVE READING IN LITERATURA TEACHING

Francisco Neto Pereira Pinto[*]
Luiza Helena Oliveira da Silva[†]

RESUMO
Este texto problematiza a formação de leitores na escola, considerando as contribuições de estudos relativos à leitura subjetiva e reflexões que envolvem a problemática do tempo, vivido e experimentado sensivelmente. Defendemos que o tempo que deve prevalecer é o do sujeito leitor, da ordem da estesia, não coincidente com as coerções da cronologia escolar, algo que é possível, segundo nossas conclusões, de ser respeitado, mesmo nas poucas e breves aulas de literatura que são reservadas na disciplina de Língua Portuguesa. Como fundamentação teórica, são aqui mobilizados estudos em torno da leitura subjetiva e da semiótica tensiva.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Leitura Subjetiva. Tempo. Semiótica.

ABSTRACT
This text problematizes the training of readers in school, considering the contributions of studies regarding to the subjective reading and reflections that involve issues related to the time that is lived and experienced sensibly. We argue that the time must belongs to the reader-subject predominantly, reaching a dimension of esthesis order, which does not occurs according to the school chronology coercions; and in compliance with our conclusions, this is possible to be reached, even in the few and brief classes of literature that are addressed within Portuguese Language subject. As theoretical foundation, studies are focused on the subjective reading and tensive semiotics.

Keywords: Teaching of Literature. Subjective Reading. Time. Discursive Semiotic.

Considerações Iniciais

Ler e estudar literatura até 1960 no mundo ocidental era algo tido em muito estima e constituía, como afirma Wolfgang Iser (2002), a pedra de toque da sociedade burguesa

[*] Psicanalista. Contista. Doutor e Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína, e professor adjunto no Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Câmpus de Araguaína.

[†] Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e professora do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. É coordenadora do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/UFT (ProfLetras) e Docente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFT) e do Programa de Pós-graduação Cultura e Território (PPGCult/UFT) e Coordenadora do GESTO - Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

ocidental. Esse cenário mudou e, atualmente, fala-se muito da crise no ensino da literatura, entendida como um desinteresse generalizado dispensado por alunos da educação básica e de nível superior ao estudo da literatura em contextos formais de ensino, situação vivenciada, como disserta a crítica e ensaísta literária brasileira Leila Perrone-Moisés (2008), não somente por professores brasileiros, mas também por educadores de outros países dos continentes americano e europeu, o que nos leva a afirmar que o desprestígio do ensino literário se tornou um fenômeno no mundo ocidental e, mais que isso, como ainda afirma Perrone-Moisés (2006), a literatura, enquanto componente curricular, está em vias de desaparecer. Esse quadro sombrio é percebido pela sociedade e, de fato, a docência na área de literatura é olhada por uma perspectiva cada vez mais obtusa e desfavorável e tida como alvo de baixa aposta (PERRONE-MOISÉS, 2016).

No entanto, muitos esforços têm sido envidados no sentido de contornar a crise e encontrar alternativas e novas perspectivas didáticas e metodológicas que possam reencantar o ensino literário, especialmente na escola básica, pública e formal. Nesse sentido, como nos lembra Lígia Chiappini (2005), o debate em torno dessa questão começou em 1968, na França e, no Brasil, por volta da década de 1970. Atualmente, cada vez mais pesquisadores da área dos estudos literários se interessam pela didática da literatura, campo até pouco tempo considerado menor e no qual filiamos o presente trabalho. Dito isso, pretendemos, neste texto, desenvolver uma reflexão que coloca em diálogo a leitura subjetiva de literatura e a questão do tempo na didática literária. Mais especificamente, iremos defender a ideia de que a leitura subjetiva de textos literários na escola contribui para um ensino mais pareado com o novo cenário educacional que está sendo desenhado não apenas no Brasil mas também no mundo, um ensino que valoriza o conhecimento, mas também a dimensão do sujeito e sua experiência particular de relação com o texto.

No cerne da discussão está a questão do tempo, ou seja, para um ensino literário dessa natureza, o tempo do calendário e do relógio precisam ser colocados em suspenso, dando lugar a outras temporalidades, mais apropriadas a aprendizagens significativas, profundas, que façam sentido não apenas do ponto de vista do cumprimento de currículo, mas para a vida, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. Trata-se, portanto, de um tempo semantizado. O tipo de ensino que tem a leitura subjetiva como catalisadora mobiliza o leitor não apenas com sua estrutura cognitiva, mas também emocional, ética e espiritual, ou seja, o ser numa relação de maior completude. Um engajamento dessa natureza por parte do leitor

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

propicia, por sua vez, um aprendizado mais duradouro e profundo que, embora possivelmente mais lento, seja mais favorável à produção de sentidos para a vida. Não se trata de desprezar a atenção que se deve dar à forma quando o objeto em consideração é o texto literário nem tampouco ao contexto de produção em que ele foi forjado, mas estar atento, sobretudo, para a criação de cenários favoráveis a uma relação inscrita mais na ordem da intensidade do que da extensividade, com vistas não apenas à aquisição de conteúdos, mas, acima de tudo, à produção de sentidos numa prática inscrita na ordem do sensível (LANDOWSKI, 2003).

Leitura subjetiva de literatura

A subjetividade nos estudos literários, segundo Perrone-Moisés (1998), sempre foi um problema, sendo ainda o calcanhar de Aquiles no ensino de literatura que se pratica na educação básica ou na graduação em Letras. Seu tratamento se confunde com estudos literários e ao fim e ao cabo o que se estuda é crítica, teoria ou história da literatura. Mesmo quando o texto literário ocupa o centro da cena, geralmente o faz não como um *fim*, mas como um *meio* para apreender outra coisa, quer sejam elementos internos relacionados ao modo de organização do gênero ou dos recursos da linguagem, constitutivos da forma, quer externos, índices de sua relação com o meio, com a autoria, com o contexto. De qualquer forma, dificilmente a ênfase recai no polo da recepção da obra pelo leitor segundo uma relação de implicação deste com o conteúdo do literário, ou seja, é renegado o que mais pode contribuir para a formação humana.

No geral, não se quer saber como o estudante é afetado pelo conteúdo da obra, como o texto faz para ele sentido, se encontra razões para relacionar a sua própria história, se o toca adversamente, enfim, como ressoa em sua subjetividade, demandando de si emocional, moral e espiritualmente. Pode-se estudar a obra analiticamente e mesmo a partir dela a sociedade com a qual se relaciona, mas se silencia a implicação do sujeito com a obra que lê, ignorando como esta reclama o seu leitor. É bem verdade que o estudo analítico, formal e técnico contribui para a formação do estudante, mas isso não é tudo o que há para considerar no trato com a dimensão artística da linguagem, com a necessidade humana de efabulação, com as urgências de criação e transgressão da linguagem e que movem os sujeitos desde o início dos tempos. Nesse sentido, Antonio Candido defende o caráter humanizador da literatura:

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

> o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos tornamos mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A leitura de um texto literário, de acordo com a citação, mobiliza o leitor nas dimensões objetiva e subjetiva, da razão e do afeto e proporciona uma vivência complexa consigo mesmo e com os outros, inscritos no horizonte do texto, daí a ideia de humanização pela literatura que, nesse sentido, convoca tanto do autor quanto do leitor um engajamento tal difícil de ser contemplado em outros textos, pois envolve uma entrega por inteiro, como se pode ver nas seguintes palavras: "este [conhecimento] pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar" (CANDIDO, 1995, p. 248). Assim sendo, a escola e a universidade não podem desprezar a subjetividade enquanto uma parte constitutiva para aquisição e processamento do conhecimento que a literatura pode proporcionar, sob pena de não somente estar abrindo mão de um enorme potencial pedagógico em favor da promoção da leitura como também reforçando o estigma que paira sobre a leitura subjetiva de literatura.

Não se pode negar que a leitura subjetiva tem sido vista tanto pela sociedade, de modo geral, e pelos sistemas educacionais, em particular, como sendo incompatível, e até mesmo nociva, com o que se espera de um bom leitor, compreendendo-a mediante "marcas de uma visão 'psicológica' da leitura, malvista e mal-afamada, que não cumpriria a função formativa, objetiva e universal, própria da escola" (REZENDE, 2013, p. 8). Por leitura subjetiva estamos entendendo uma forma de leitura que admite o interesse interessado, para dialogar com o pensamento kantiano inscrito em sua *Critica da faculdade do juízo* (2010), ou seja, o leitor demonstra interesses particulares na leitura que está fazendo, projetando, inclusive, sobre o texto, seu universo de questões singulares. Nas palavras de Gérard Langlade, a leitura subjetiva de literatura é participativa, que "realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular" (LANGLADE, 2013, p. 27). Na perspectiva tradicional, a apropriação se daria sobretudo via orientação analítica, sem a implicação do leitor do ponto de vista

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

emocional, espiritual e moral, uma vez que a autonomia da obra deve ser preservada, por um lado e, por outro, porque é papel da escola formar sujeitos críticos e reflexivos para o exercício pleno da cidadania, o que envolve, no geral, aprender a fazer uso da razão crítica.

Do ponto de vista da abordagem subjetiva, conforme Annie Rouxel, o ato de ler coloca-se como "índice de uma relação viva com o texto e de uma interpretação legítima" (ROUXEL, 2013, p. 197), mediante o que impressões pessoais, flutuações subjetivas, associações de caráter particular relativas à história de vida do leitor deixam de ser vistos sob suspeita e passam a ser encarados como "um investimento capaz, em sala de aula, de tornar-se ponto de partida de um procedimento interpretativo" (ROUXEL, 2013, p. 197). Esse modo de trabalhar com a literatura em sala de aula pode ser um excelente recurso didático como também pode franquear o acesso legítimo aos alunos que, talvez pela primeira vez na vida e somente na escola, têm contato com a literatura, posto que seu estudo pelo viés formal e objetivo a faz parecer distante e inacessível. Como se pode perceber, a apropriação da obra literária segundo interesses particulares não é incompatível com a finalidade do ensino de literatura, pois o objetivo último não seria apenas conhecer dadas obras, mas favorecer ao sujeito conhecer a si mesmo e à alteridade: "o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um" (TODOROV, 2009, p. 33). Um ensino formal, tecnicista e objetivo, à medida que toma o texto como intransitivo, procurando salvá-lo da impureza da subjetividade do leitor, acaba por prestar um desfavor à literatura e ao seu ensino, pois, ainda com base em Todorov (2009), dificilmente terá por consequência, no âmbito do ensino, o cultivo do amor pelo texto.

Sobre o tempo

Falar sobre tempo é sempre uma tarefa complexa. Se, por um lado, pretender desenhar uma definição exaustiva que poria termo ao assunto seria, nas palavras do filósofo Gerd Bornheim, uma tarefa "precária e antecipadamente anacrônica" (BORNHEIM, 1992, p. 103), por outro, como diz como diz David Harvey, "o horizonte temporal implicado numa decisão afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos" (HARVEY, 2006, p. 188). Nessa linha de raciocínio, pode-se depreender que a questão do tempo é da maior importância para o trabalho do professor em sala de aula, especialmente àqueles que trabalham com literatura e promovem a leitura subjetiva, porque, sob essa orientação deve prevalecer o tempo do sujeito,

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

e não o tempo homogêneo e desencarnado, que é o do relógio, o do calendário, o do cronômetro das aulas.

Neste trabalho, vamos privilegiar uma linha de argumentação que busca relacionar tempo e experiência humana, defendendo a ideia de que um e outro estão intimamente relacionados. Nesse sentido, Gerald Whitrow diz que o tempo "tende a dominar nossa maneira de viver e pensar" (WHITROW, 1993, p. 9). Se assim for, na contemporaneidade, está posta a urgência de colocarmos o próprio tempo em uma perspectiva histórica para o compreendermos melhor, o que implica especialmente a nós, professores, que vivenciamos cotidianamente a aceleração do tempo que se faz visível na rotina dos alunos, sempre acometidos com o apelo de múltiplas tarefas, interesses, projetos, atividades. O fato é que o homem contemporâneo, mais que seus antepassados, adquiriu crescente consciência do tempo e, em consequência, o "tempo chegou a dominar nossa compreensão tanto do universo físico como da sociedade humana, assim como controla o modo como organizamos nossas vidas e atividades sociais" (WHITROW, 1993, p. 31), como uma espécie de superdestinador.

Esse tempo de que está falando Whitrow se coloca como vazio, homogêneo, independente de significação, pois é indiferente aos sujeitos e suas vidas, suas histórias. Trata-se, pois, de um tempo impassível, que serve a todos e a ninguém, que com a régua do relógio e do calendário estabelece medidas as mais precisas, transculturais, transnacionais, globais. No entanto, nem sempre o tempo foi assim compreendido, uma vez que, até na Idade Média, em muitas culturas ocidentais, era medido pelo ciclo da natureza e pelos eventos significativos que ocorriam na vida das pessoas, o que colocava o ser humano em coextensividade com a natureza. Em meados do século XVII, "o homem finalmente contou com um marcador de horas exato, mostrando a passagem contínua de anos a fio. Isso influenciou muito o conceito moderno de homogeneidade e continuidade do tempo" (WHITROW, 2005, p. 29) a tal ponto que, atualmente, o tempo acha-se independente do próprio homem e da natureza.

Essa visão mecânica remonta aos Iluministas, consolidada no final do século XVIII, com a invenção do relógio mecânico e espalhou-se para o resto do mundo. O relógio, nesse caso, expressava uma dimensão uniforme de tempo, que Anthony Giddens (1991) chama de tempo vazio, propício ao industrialismo e à jornada de trabalho. Ademais, essa mensuração "pelo relógio mecânico correspondeu à uniformidade na organização social do tempo" (GIDDENS, 1991, p. 26), organização que foi um dos pilares para a consolidação de uma das

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

principais instituições sociais modernas, a saber, o sistema político do Estado-Nação, como também do industrialismo e do capitalismo, dimensões, ainda segundo Giddens (1991), da modernidade.

Atualmente, o que se percebe é que há uma sensação generalizada de aceleração do tempo com um excedente de demandas incompatível com a experiência da duração. O tempo coloca-se como autônomo, impessoal, gerando para os sujeitos a preocupação de enquadramento do tanto a fazer em determinado recorte temporal. Importa mais a produtividade nos limites do que se cronometra que os sujeitos e a qualidade de suas ações:

> a vida diária é regulada cronometricamente, não para comermos e dormirmos quando sentimos fome ou mesmo estamos cansados, mas quando somos avisados pelo relógio -, nosso conceito de tempo é um aspecto dominante de nossa visão de mundo (WHITROW, 2005, p. 32).

Visto sob esse ângulo, o tempo torna-se um tirano a quem os sujeitos devem obediência tal segundo um regime no qual as próprias necessidades básicas da vida são reguladas não pela temporalidade própria de cada sujeito, mas por uma ordem impessoal e despersonalizada sob controle transnacional e globalizado. A vida e o percurso do sujeito no mundo regidos segundo essa perspectiva, ficam dessemantizados, carentes de sentido, dessubjetivados, como bem poderia ser exemplificado em uma estrofe do poema "eu vejo o dia, o mês, o ano", de Cecília Meireles:

> Eu vejo o dia, o mês, o ano
> - por que viver, sem ser preciso?
> Eu não te minto, eu não te engano,
> eu não te fujo: - eu agonizo.
> (MEIRELES, 1973, p. 31)

Percebe-se, em um primeiro plano dos versos, uma remissão à perspectiva social de organização temporal dominante no mundo ocidental, que organiza o tempo em dia, mês e ano, mas que não organiza os sentidos para o eu- lírico, este que interroga: "por que viver, sem ser preciso?" Sua carência não é de tempo, mas de sentidos, o que se traduz na angústia de quem não pode de sua *verdade* fugir: "eu agonizo". Sobra a determinação do tempo, mas mínguam as razões para viver, uma vez que agonizar pode ser compreendido como o que precede a morte. O eu-lírico elege, então, a dimensão sensível numa espécie de enfrentamento

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

ainda que inscrito na ordem do sofrer. Mesmo a contragosto, vive-se, portanto, obsessivamente o tempo.

Sobre o tempo e leitura subjetiva

Do ponto de vista da didática literária, considerando-se a leitura subjetiva, esse modo de se relacionar com o tempo precisa ser desnaturalizado para, então, dar lugar, também, a uma outra dimensão, que conjugaria a experiência em conexão com a temporalidade. Trata-se, pois, de tempos semiotizados, que permitam ao sujeito, no percurso no mundo, produzir sentidos, não apenas do ponto de vista da razão, mas também subjetivo, de qualquer modo, na e para a vida. Caberia então considerar a pluralidade e a heterogeneidade das experiências com a duração, como vemos em dois recortes da parte II dos *Quatro Quartetos, east coker*, de T. S. Eliot:

> As casas vivem e morrem: há um tempo para construir
> E um tempo para viver e conceber
> E um tempo para o vento estilhaçar as trêmulas vidraças
> E sacudir o lambril onde vagueia o rato silvestre
> E sacudir as tapeçarias em farrapos tecidas com a silente
> legenda.
>
> (...)
>
> Mantendo o ritmo em sua dança
> Como em suas vidas nas estações da vida
> O tempo das estações e das constelações
> O tempo da ordenha e o tempo da colheita
> O tempo da cópula entre homem e mulher
> E o das bestas. Pés para cima, pés para baixo.
> Comendo e bebendo. Bosta e morte.
> (ELIOT, 1981, p. 207-8).

O poema coloca o tempo em perspectiva segundo temporalidades marcadas por um ritmo, "mantendo o ritmo em sua dança", de ora x, ora y, dado tanto pelo plano do conteúdo quanto pelo da expressão, mediante a repetição sintática. Em outras palavras, o texto remete ao tempo em conexão com a vida acontecendo, quer no campo das ações do homem quer na natureza: tempo para construir, viver, conceber e até mesmo para o vento realizar suas diversas atividades segundo uma ordem de sucessão, numa narrativa que se prolonga indefinidamente, atemporalmente. No segundo fragmento, repete-se a mesma ideia, já

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

evidenciado o claro diálogo com a Bíblia, livro de Eclesiastes, capítulo 3, onde no texto sagrado se expressa uma ordem para a sucessão temporal: não há apenas um tempo, mas tempos: o tempo de cada um, tempo para cada ação e mesmo tempo para não agir, para fazer-ser, fazer-fazer, sofrer e esperar.

Uma abordagem nessa direção tem sido possibilitada pela semiótica tensiva desenvolvida por Claude Zilberberg. Tensividade, para o semioticista francês, seria um lugar imaginário "em que a intensidade – ou seja, os estados de alma, o sensível – e a extensidade, isto é, os estados de coisas, o inteligível – unem-se uma à outra" (ZILBERBERG, 2011, p. 66). A intensidade relaciona-se à ordem do sensível, aos afetos, às emoções, ao passo que a temporalidade se enquadra na dimensão da extensividade, segundo uma relação em que esta se subordina àquela, ou seja, a intensidade tem primazia quanto à extensividade. Assim, mais importante do que o tempo, em si, do ponto de vista do sujeito no mundo em busca de sentido para a vida seria um tempo investido de afeto, atravessado pela experiência sensível, inscrita na dimensão da intensidade.

Ao se falar de tempo nessa perspectiva, faz-se um deslocamento do tempo ontológico para o tempo no mundo e, nesse sentido, conforme Zilberberg, "o tempo humano, o tempo discursivo está sempre além do tempo" (ZILBERBERG, 2006, p. 170). Ajustando à mira a significação, o que interessa não é somente o tempo do relógio ou o do calendário, mas também a duração e a intensidade da vivência do tempo para o sujeito, tratando-se, portanto, do tempo semiotizado, investido de afetividade. Nessa direção, pois, o quilate do tempo vale pelo grau de investimento sensível e, desse modo, o que se quer não é apenas mais tempo, mas tempo que valha a pena, que importe, que faça sentido.

Olhando pelo prisma da didática literária, esse modo de abordar o tempo poderia fazer toda a diferença, capaz de reorientar o planejamento de nossas aulas, com consequências direta para as relações dos alunos com a leitura literária pois, para mais uma vez utilizar as palavras de Zilberberg, esse tipo de temporalidade guarda relação com a experiência, com a prática do tempo "da qual cada um detém, felizmente, a prerrogativa" (ZILBERBERG, 2010, p. 6). Seguindo essa linha de raciocínio, consideremos as aulas de literatura que privilegiam a história da literatura - para isto quase todo o tempo – ou a prática de análise literária. Esse tipo de aula, se a tomarmos como uma realização planejada e implementada pelo professor e como algo que se concretiza com a participação do aluno, é bastante adequado à temporalidade escolar que divide o tempo em unidades discretas destinadas a cada componente da matriz

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

curricular e pode ser devidamente controlado, avaliado, objetivado. Assim, cabe ao professor planejar o quanto de conteúdo deve ser trabalhado dentro de determinado enquadramento temporal que lhe é concedido por dia, por semana, por mês, por semestre e por ano para integralização do currículo escolar, ainda que nem tudo possa ser devidamente controlado e previsto, escapando à *programação* (LANDOWSKI, 2014, 2015).

No entanto, as exigências que assediam o professor para que o currículo assim seja cumprido podem fazer parecer adequado gastar mais energia em fazer a programação seguir seu curso impessoal sem levar em conta a própria experiência da realização do encontro e de sua posterior potencialização, que, em última instância, é o que conta. Em aulas de literatura, quando o conteúdo é história ou análise de texto, o investimento maior que o aluno faz se dá do ponto de vista objetivo, da razão, da cognição e, nessa direção, estuda-se literatura assim como se estudam matemática, história, geografia ou outros conhecimentos que não demandariam tanto do sujeito afetiva ou emocionalmente. Pode-se, assim, interromper o conteúdo e depois retomá-lo sem maior prejuízos para a continuidade da linha de raciocínio que se vinha estabelecendo.

Essa temporalidade, da qual o homem pode se servir dela tendo controle, é chamada por Zilberberg (2010) de *tempo fórico*, que seria aquele que, segundo sua vontade, o sujeito pode alongar ou abreviar. Sob o império do tempo desencarnado, a experiência com o literário se reduz a um tanto de conteúdo a ser estudado em uma medida temporal já emoldurada e, por esse caminho, perde-se o potencial de significação do texto como também se despreza o peso do investimento subjetivo que o sujeito pode fazer ao ler. Assim, abrevia-se a experiência de vivência do aluno na leitura pelo engajamento em atividades tantas simplesmente porque há um tanto de conteúdo a ser ministrado. Do nosso ponto de vista, em sala de aula seria mais interessante uma orientação diversa, considerando primordial alongar o tempo, por exemplo, em uma atividade de leitura propriamente dita do texto literário, permitindo aos sujeitos terem tempo suficiente para serem afetados de forma mais profunda por aquilo que é lido, além de propiciar a ampliação dos efeitos do texto pela partilha de suas experiências particulares de sentido.

Nas atividades de partilha, nas trocas de impressões, estende-se o instante de prazer decorrente do encontro com o estético, tal como acontece com os sujeitos que querem discutir um filme logo após a saída da sessão do cinema. Há um prazer de descobrir um texto – a bem-aventurança de encontrar o objeto em seu caminho, como diria Algirdas Greimas (2002) – e

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

há o tempo de falar desse momento, retomando a experiência, pela partilha com o outro. É preciso ter tempo para a leitura e, mais que isso, para ser afetado por ela. Não se trata simplesmente do ato de ler, do momento em que o aluno realiza a leitura, em que leitor e obra estão em união, por assim dizer, mas também do tempo que vem depois. Se for considerada uma maior duração, sem a sombra da pressa, a leitura pode favorecer a emergência de um momento de uma *união* (LANDOWSKI, 2012), quando o sujeito leitor pode revestir a leitura de uma densidade afetiva de modo que a experiência possa ser significativa, tônica, rendendo-lhe uma quota de sentido. O depois, portanto, também é importante e daí a necessidade de se afastar a pressa da orientação pragmática. Alguns podem querer falar da experiência da leitura, outros simplesmente podem preferir se calar, mas de qualquer forma, o que vem depois é a potencialização do que foi vivido.

Se o sujeito investiu, do ponto de visto intensivo, muita afetividade, está posta a possibilidade de querer repetir a experiência (GREIMAS, 2002), mas o contrário também é verdadeiro, ou seja, experiências com baixo investimento afetivo, quer dizer, átonas, embora importantes, não são de grande apelo ao desejo. Daí percebermos o grande desinteresse dos alunos pelas aulas de literatura, o que, em boa medida, se deve ao fato de as atividades serem planejadas para dar conta do currículo dentro de um enquadramento temporal já determinado. Aulas assim não mobilizam o desejo, mas causam o enfado (LANDOWSKI, 2014) ou o tédio. O tédio, de acordo com Yves de La Taille (2009, p. 16), "é um tempo que tem tempo demais", ou seja, aquele tempo que experienciamos como longo demais, que é lento, como um tempo que não passa. Quando isso ocorre, surge também a urgência por preenchê-lo e, não raro, nos empenhamos em muitas atividades, porém pouco significativas.

Atividades com baixa tonicidade, embora façam parte da vida e tenham o seu lugar, inclusive na sala de aula, não podem ser uma dominante. Não defendemos que a história da literatura e a análise literária não devam ter lugar na aula de literatura, mas afirmamos que a exclusividade dessas modalidades de estudo não mobilizam mais o desejo dos estudantes como talvez pudesse fazer antes dos anos 1960. As atividades podem ser planejadas tendo-se em mente o quanto a literatura tem para enriquecer a vida do estudante, no sentido de propiciar experiências que, de outro modo, o sujeito não teria, mesmo que em conexão com outra arte, como a música ou o cinema. Para planejar atividades assim, o professor precisa dominar o tempo, e não ser dominado por ele, pois precisa pensar na conexão com experiências significativas, em atividades que façam sentido, tanto para si quanto para seus

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

estudantes, ao invés de privilegiar conteúdos tantos apenas para preencher o tempo que lhe é destinado pelo currículo, uma vez que, segundo La Taille "o entendiado não ocupa seu tempo, pois é ocupado por ele. Ele não domina o tempo, pois é dominado por ele, é seu prisioneiro" (LA TAILLE, 2009, p. 16).

Há ainda outro ponto relacionado ao tempo que vale a pena mencionar, que considera a aceleração ou a desaceleração, chamado por Zilberberg (2011) de tempo cinemático. Tal aspecto merece atenção na medida em que se vive sob o império do tempo desencarnado, mas, sobretudo, acelerado. Não raro se reclama do pouco de tempo para se fazerem tantas coisas e, sob tal urgência, faz-se tanto por se fazer aceleradamente. Na sala de aula, muitas atividades preenchem pequenas *janelas* temporais, porque se obedece a uma tirania do *muito*, do *breve* e do *rápido*. Em uma conjuntura assim, perdem-se os sentidos, as significações, pois não se podem alongar as experiências o suficiente para processá-las, desfrutá-las. Nas aulas de literatura tradicionais, não há tempo para leituras e, quando há, são rápidas, daí serem privilegiadas as crônicas e os contos, pois, de extensão curta, podem ser lidos em uma única aula. Nossa objeção, contudo, não é contra o gênero ou o tipo de texto literário, mas ao modo como a escolha é feita, isto é, escolhe-se o texto em função do tempo, e não pelo potencial de experiência que ele pode provocar no leitor.

Para que a leitura literária subjetiva se torne uma realidade nas aulas de literatura, há a necessidade de que os professores destinem tempo suficiente tanto para a leitura dos textos selecionados como também para que os alunos se sintam à vontade para comunicar suas impressões e apreciações, ou, ainda, aos que preferem, apenas ouvir os colegas. As análises e os estudos de caráter histórico também são necessários, mas não podem consumir o tempo da leitura e do imediatamente depois. Nesse sentido, o professor agiria como senhor do tempo, não escravo dele, para benefício dos alunos, especialmente os mais jovens, que são próprios de uma época do tempo rápido, breve e soberano, mas nem por isso imunes aos problemas reais que tal aceleração e brevidade acarreta, como, por exemplo, a carência de significação (LA TAILLE, 2009).

Para o aluno se beneficiar da abordagem subjetiva da leitura literária é necessário mais que colocar leitor e texto em interação, é, também, garantir que haja tempo tanto para a leitura quanto para seu engajamento cognitivo e afetivo. É preciso tempo para que o lido possa produzir efeito nas camadas mais profundas do ser, porque, para o texto literário calar fundo e

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

de lá fazer surgirem seus efeitos é necessário a boa duração, impossível sob os efeitos da aceleração:

> A procura de uma duração satisfatória, ou de uma distância ideal do objeto, constitui, no nosso entender, a pedra de toque da configuração do ser passional, ou seja, do ser completo que se sente mobilizado emocionalmente diante dos objetos de desejo – incluindo evidentemente, os objetos artísticos (TATIT, 1997, p. 53-44).

A duração da realização do encontro do sujeito com seu objeto – ou sujeito - do desejo é muito importante. Não é uma questão de ser breve ou longo o tempo, mas de duração adequada, o que somente pode ser decidido em cada situação concreta. Sob essa linha de raciocínio, na escola, é necessário tempo para que o objeto possa se tornar desejável.

Considerações finais

Considerando as reflexões mais recentes sobre uma didática de leitura literária e de formação de leitores literários, procuramos acentuar as dimensões da subjetividade, como forma de engajamento do sujeito no gesto de produção de sentido e a problemática da boa duração nas aulas de leitura. Se abordagens pragmáticas e tecnicistas têm causado o desinteresse dos estudantes no estudo da literatura, a leitura subjetiva pode apresentar um potencial didático, visto convocar o sujeito leitor não apenas com sua dimensão objetiva, mas também seu envolvimento particular e afetivo. Dado o fato de que se vive sob um regime temporal que, além de se colocar como autônomo em relação aos sujeitos, prima pela brevidade e celeridade, uma reflexão sobre o tempo destinado ao texto seria crucial para pensar a escolarização da literatura. É preciso que não haja pressa, que se tenha sempre tempo suficiente para que o sujeito leia e seja afetado pela leitura, um tempo na justa medida, um tempo mais intensamente experimentado. A leitura subjetiva compreende aqui o respeito ao tempo do sujeito, o tempo para sentir e encontrar prazer no gesto de ler.

Referências

BORNHEIM, G. A invenção do novo. In: NOVAES, A. (Org). **Tempo e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 103-17.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral.** Língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

ELIOT, T.S. **Poiesia.** Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** 2 ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição.** São Paulo: Hacker, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15 ed. São Paulo: Loyla, 2006.

ISER, W. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 927 - 51.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo.** Tradução de ROHDEN, V. e António Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MEIRELES, C. **Poesias completas.** Vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1973.

LANDOWSKI, E. ¿Habría que rehacer la semiótica? **Contratexto,** n. 20, p. 137-155, 2012.

LANDOWSKI, E. **As interações arriscadas.** São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2014.

LANDOWSKI, E.. Regimes de sentido e formas de educação. **EntreLetras,** v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A. LAGLAND, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, L Ensino da literatura. In: NITRINI, S. et al. (Orgs.). Encontro Regional da ABRALIC (11. : 2007. São Paulo). **Literaturas, artes, saberes.** São Paulo: Aderaldo & Roths-child: ABRALIC, 2008.p. 13-22.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.

PERRONE-MOISÉS, L Literatura para todos. In: **Literatura e Sociedade**. São Paulo: USP, n. 9, 2006, p. 16-29.

PERRONE-MOISÉS, L **Altas literaturas:** escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____
PETIT, M. **L'art de lire ou comment résister à l'adversité.** Paris : Bélin, 2016.

REZENDE, N. L. O. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; ROUXEL, A. (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013b. p. 7-18.

ROUXEL. A. O advento dos leitores reais. In: LANGLADE, G.; REZENDE, N. L.; ROUXEL, A. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 192-208.

TATIT, L. **Musicando a semiótica:** ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WHITROW, G. J. **O que é tempo?** Uma visão clássica sobre a natureza do tempo. Trad. de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WHITROW, G. J. **O tempo na história:** concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ZILBERBERG, C. Síntese da gramática tensiva. **Significação** - Revista Brasileira de Semiótica, n. 25, p. 163-204, 2006.

ZILBERBERG, C. Observações sobre a base tensiva do ritmo. **Estudos Semióticos**, v.6, n.2, p.1-13, nov, 2010.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva.** Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 127-141, jul./dez. 2020.
Recebido em: 18 ago. 2020.
Aceito em: 20 set. 2020.