

POSSÍVEIS SIGNIFICAÇÕES EM UMA LEITURA DE *A APOSTA*, DE ANTON TCHEKHOV

Mara Rubia Rodrigues Freitas

maroka35@hotmail.com

Lúcia Regina Lucas da Rosa

lurosa@unilasalle.edu.br

Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, RS

RESUMO

Acreditando que é viável aplicar o aparato da teoria literária à prática em sala de aula, este artigo propõe uma abordagem de ensino de literatura que se ocupe mais do efeito estético e reflexivo que o texto provoca no aluno, que estimule a curiosidade e a mudança de perspectiva como catalisadores da sua força criativa, que o encoraje a perceber a si próprio como autor dos textos que o definem como cidadão. O suporte teórico que tornou essa abordagem possível de ser concebida e aplicada foi a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, de acordo com a qual o texto literário possui caráter essencialmente interativo, somente ganhando sentido na medida em que os espaços de interação são preenchidos pelo leitor. A título de ilustração, é apresentada uma prática desenvolvida em 2012 com os alunos da UNATI/UNILASALLE¹, a partir do conto *A aposta*, de Anton Tchekhov, tomando como ponto de partida as possibilidades de interação com o texto, e como ponto de chegada o efeito estético provocado pelas escolhas dos alunos no processo de desconstrução e reconstrução de sentidos.

Palavras-Chave: Literatura. Estética. Recepção. UNATI/UNILASALLE

ABSTRACT

Considering that the literary theory can be applied to the classroom practice, this article proposes a teaching literature approach based on the aesthetic effect that the text causes on the student, an approach that stimulates his curiosity and changing of perspective, both of them as catalysts of creativity that encourage him to see himself as the author of texts that become him a citizen. The theoretical support that made possible and implementable this approach was the Reception Theory by Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, according to which the literary text is essentially interactive, and makes sense just as that the interaction gaps are filled by the reader. To illustrate, we present a practice developed in 2012 with students of UNATI/UNILASALLE, about the short story *A aposta* by Anton Tchekhov, since the text interaction possibilities to the aesthetic effect caused by the students choices along the deconstruction and reconstruction of meanings process.*

Keywords: Literature. Aesthetic. Reception. UNATI/UNILASALLE

1. A REALIDADE (DES)CONSTRUÍDA PELA FICÇÃO

Toda época tem seu padrão referencial de valores. Esses padrões evoluem ao longo do tempo na medida em que passam a não mais dar conta do que a sociedade demanda. Verdades caem, novas verdades ocupam seu lugar, muitas vezes alavancadas pela Literatura, cuja “função se desenvolve através das fraquezas dos sistemas” (ISER, 1996, p. 137).

Ainda evocando Iser (1996, p.131), “o familiar não interessa por ser familiar, mas porque algo é intencionado com ele que resulta do seu uso ainda desconhecido”. A Literatura tem o papel de desafiar, de subverter, de reagir a determinados status socioculturais predominantes no momento e no ambiente histórico onde determinada obra foi concebida. Os valores da vida real são postos na vida ficcional para que ali sejam testados, desconstruídos e desse processo se construam outros valores. Quando lemos, portanto, não o fazemos aleatoriamente; o nosso entorno sociocultural nos condiciona; não somos impermeáveis ao sistema de valores e significações no qual estamos imersos desde que nascemos e, mesmo para desafiar o sistema, é preciso antes que reconheçamos sua existência e lhe atribuamos a devida dimensão.

Dentro de um sistema de significações, cedo ou tarde, surgem pontas soltas, questões às quais o próprio sistema já não oferece respostas, inquietações morais que constituem um espaço de discussão do qual a Literatura, assim como a Filosofia e a Arte, se serve. Nesse sentido, o texto ficcional reage tanto negando os padrões comportamentais dominantes, quanto os reafirmando. Em ambos os casos, contudo, fica evidente que o contorno do texto ficcional se define a partir das fissuras abertas no contexto pragmático, chegando mesmo a desestruturar este último.

O texto de ficção pode ser ou não contemporâneo do leitor; circunstância que não inviabiliza a construção do sentido. Quando a obra nos é contemporânea, assumimos, segundo Iser (1996), uma “atitude participante” ao ler, a qual nos permite realinhar nossas perspectivas reais em relação ao horizonte contextual. Já quando o texto aponta para uma época distanciada, tornamo-nos observadores de um contexto passado que, transmutado em esquemas de representação, se projeta no presente e nos chama a interagir preenchendo os vãos que ainda desequilibram o nosso sistema de significações.

2 QUEM DIRIA O QUE O TEXTO NÃO DISSE?

Quando lemos um conto, um poema, um romance, somos mais do que expectadores do texto; ao mesmo tempo em que buscamos a informação, elaboramos nossas próprias hipóteses, criamos expectativas sustentadas em nosso histórico particular de leituras. A experiência de leitores que, em maior ou menor escala, nos levou a internalizar modelos de forma, gênero, tema, modela enfim o que Iser (1996) chamou de “horizonte de compreensão”. Os contornos desse horizonte, no entanto, não são de todo nítidos, já que paradigmas não passam de associações e generalizações no mais das vezes desfocadas. Essa miopia referencial é o que nos compele a reajustar o foco para preencher os pontos cegos, a pressupor fatos e argumentos com base em nosso próprio sistema de valores. Como nem sempre nossas previsões se concretizam por completo, quando o texto toma uma feição distinta daquela que projetáramos, nós estranhamos. Contudo, esse estranhamento, longe de tornar a obra despropositada ou desconectada da vida real, nos convida a desafiar a soberania da realidade, permitindo que a literatura vá além do entretenimento, que ela subverta sistemas de valores ou, no mínimo, aponte os seus desequilíbrios.

O potencial que tem o texto literário de nos causar estranhamento, o ambiente de interatividade que ele nos oferta, a intensidade com que nos colhe da zona de conforto, tudo isso podemos perceber com singular clareza em sala de aula quando damos voz ao aluno para que ele questione e se deixe questionar sobre o que está dito ou por dizer em uma obra. Para ilustrar, trago um episódio que aconteceu em 2012, na UNATI/UNILASALLE, durante o curso *Experimentando Textos*. Fazíamos uma leitura do conto *A aposta* de Anton Tchekhov quando, ainda no início do texto, paramos diante do seguinte trecho:

Era uma noite escura de outono. O velho banqueiro media a passadas o seu gabinete e recordava como, quinze anos atrás, no outono, ele dava uma festa. Nessa reunião estivera muita gente inteligente e houvera muitas conversas interessantes. Entre outros assuntos, falara-se da pena de morte. Os convidados, entre os quais havia não poucos sábios e jornalistas, na sua maioria tinham uma atitude negativa para com a pena de morte. Achavam esse método de punição obsoleto, impróprio para os Estados cristãos, e imoral. A opinião de alguns deles era que a pena de morte deveria ser definitivamente abolida e substituída pela prisão perpétua.

— Não estou de acordo — disse o banqueiro, dono da casa. — Nunca experimentei nem a pena de morte nem a prisão perpétua, mas, se é possível julgar “a priori”, a minha opinião é que a pena de morte é mais moral e mais humana do que a prisão. A execução mata numa vez, ao passo que a prisão perpétua mata aos poucos. Que carrasco é, pois, mais humano — aquele que mata de repente ou o que arranca a vida no decorrer de muitos anos?

— Tanto uma coisa como outra são igualmente imorais — observou um dos convidados —, porque ambas têm a mesma finalidade — tirar a vida. O Estado não é Deus. Não tem o direito de tirar aquilo que não pode devolver, se quiser.

Entre os convidados estava um jurista, jovem de uns vinte e cinco anos. Quando lhe perguntaram a sua opinião, ele disse:

— Tanto a pena de morte como a prisão perpétua são igualmente imorais, mas, se me oferecessem a escolha entre a morte e a prisão perpétua, eu certamente escolheria a segunda. Viver de qualquer maneira é melhor do que não viver de todo. (TCHEKHOV, 1959, p. 209-210).

Assim como os personagens, também nós nos inquietamos com a questão: afinal, do ponto de vista do réu, o que é pior, a pena de morte ou a prisão perpétua? No debate que se seguiu, não houve grandes dissidências: à exceção de mim e uma aluna, que preferimos a prisão perpétua, os demais consideraram que viver privado da liberdade e do convívio com os seus seria pior do que morrer. Aliado ao alto valor da liberdade e da socialização, uma constante: o destemor à morte baseado na dualidade corpo e alma, e na consequente sobrevivência desta àquela. Selando a questão, os alunos apontaram como decisivo o fato de o confinamento ser um ato voluntário, sujeito portanto à vontade do encarcerado. Para mim, uma variável pouco relevante se comparada ao valor da vida humana; para eles, no entanto, um fator capaz de levar à insanidade, destituindo assim a vida de qualquer sentido. A aluna que votara comigo, manteve-se firme diante da diversidade de argumentos; já eu voltei para casa naquela tarde ruminando o voto e algumas convicções.

O saldo de um debate como o aqui relatado põe em discussão mais do que os eventuais desequilíbrios de um sistema de valores. A prática evidencia, e os teóricos da literatura e da educação chancelam, que o sentido do texto não se resume a um processo de captura da intencionalidade do autor, em que o leitor é um investigador, e a escola é, a um só tempo, o tradutor e o avalista. Antes de mais nada, ler um texto literário é estabelecer um diálogo contagioso entre o texto, o leitor e a paisagem sociocultural que os condiciona e é por eles influenciada. Criar condições para que esse diálogo aconteça de forma consciente, crítica e estimulante para o aluno cabe à escola; e dar sustentação metodológica ao trabalho do professor cabe às pesquisas em literatura. Contudo esse binômio teórico nem sempre sobrevive à realidade da sala de aula, seja por limitações estruturais ou conjunturais, seja por conta de questões mais prosaicas que perpassam o processo de ensino de literatura, dentre as quais destaco três: como conectar o aparato metodológico à prática em sala de aula, hoje terceirizada a controvertidos manuais de literatura, de acordo com Cereja (2005); qual é efetivamente o objeto da aula de literatura: a crítica literária, ou a história da literatura, segundo Todorov (2009), ou ambos, ou algo ainda não experimentado? Enfim, para que estamos ensinando literatura?

Iniciando pela última questão, segundo os PCNEM (2000), o ensino de literatura faz parte de um contexto mais abrangente de estudo da linguagem, cujo objetivo é instrumentalizar o estudante para o exercício de uma cidadania efetiva e crítica. Visto que as

relações sociais são mediadas essencialmente pela língua, em especial a escrita, o sujeito se constitui e se afirma na medida em que é produtor de textos, e por estes é reconhecido. Nesse sentido, é imprescindível que o aluno conclua o ensino médio apto a compreender, interpretar e produzir textos nos mais variados gêneros. Muito embora a literatura não mais possua o status de disciplina independente nesse processo de apropriação dos recursos comunicativos e expressivos, o que antes acontecia e erroneamente a tornou matéria desconectada da práxis, o ensino de literatura está longe de ser abolido dos parâmetros curriculares:

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (PCNEM, 2000, p. 24).

Além de definirem diretrizes curriculares, os PCNEM subsidiam oficialmente a resposta à questão levantada por Todorov: o trabalho com literatura em sala de aula deve articular, a um só tempo, a crítica e a história literária; deve fomentar o diálogo igualitário e sem reservas entre os universos da obra e do aluno, onde este seja sujeito ativo da construção dos sentidos do texto, tanto nas suas relações sincrônicas quanto diacrônicas. Todavia, não nos podemos deixar convencer que a investigação da estrutura formal das obras em si ou a disposição cronológica de títulos e autores ao longo de escolas e períodos seja o bastante. A aula de literatura, em primeiro lugar, deve ser o espaço libertador da palavra do aluno, onde ele se sinta encorajado a fazer perguntas ao texto antes de reproduzir respostas sobre ele; a perceber que ler é conversar com o texto em pé de igualdade ao invés de aceitar como uma verdade intangível tudo o que está escrito; a se permitir tocar e ser tocado pelo texto no que ele tem de mais inquietante: os vazios que, uma vez preenchidos com o saber que o leitor carrega em si mesmo, fazem dele coautor de um texto vivo, capaz de traduzi-lo como cidadão.

A última questão a responder é, sem dúvida, a mais complexa. Conectar qualquer aparato metodológico à prática em sala de aula requer mais do que o conhecimento da teoria em si e das estratégias pedagógicas; é preciso haver uma confluência de fatores que vão desde a infraestrutura escolar até a pressão do mercado de trabalho e de seleções como o ENEM e o vestibular. Além disso, é preciso ter em mente que o ambiente escolar tem outros objetivos que não a produção científica, e portanto não cabe transpor diretamente o discurso da ciência para o ensino (CEREJA, 2005). Antes é preciso pedagogizar o aparato teórico, isto é, capturar o que é relevante ensinar, e sistematizar esse ensino de forma acessível e convidativa.

Acreditando que é viável alinhar teoria e prática no trabalho com o texto literário, comecei a desenvolver, em 2012 na UNATI/UNILASALLE, uma modelagem de aula de

literatura que se ocupasse mais do efeito estético e reflexivo que o texto provoca no aluno, que estimulasse a curiosidade e a mudança de perspectiva como catalisadores da sua força criativa, que o encorajasse a perceber a si próprio como autor dos textos que definem que tipo de cidadão ele efetivamente é. O suporte teórico que tornou esse projeto possível de ser concebido e aplicado, e que mantém as suas práticas em constante refinamento, foi a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, sobre a qual apresento um breve panorama antes de compartilhar a experiência docente em si.

3 A PROVOCAÇÃO ESTÉTICA DE JAUSS

Em abril de 1967, na Universidade de Constança, Alemanha, o professor Hans Robert Jauss ministrou uma aula inaugural pública que colocaria em xeque dois modelos excludentes de estudo da literatura: o historicista e o estruturalista. Jauss denunciava a precariedade do estruturalismo, por conta de seu encapsulamento, visto que não se pode alijar o sentido do texto de suas condições de recepção, as quais sempre estarão subordinadas ao contexto social; mas não deixava de reconhecer as fragilidades da abordagem historicista da época, restrita a arrolar obras ao longo do tempo, distribuídas em períodos históricos cujas fronteiras eram no mínimo discutíveis; a seu ver, a mera segregação de obras era nociva ao crítico e ao estudioso, pois os colocava sempre a uma ou duas gerações atrás, impedindo que se atualizassem, e limitando-os a um número reduzido de autores supostamente consagrados. Uma vez que as duas abordagens se mostravam insuficientes para dar conta sozinhas dos sentidos do texto literário, Jauss propôs uma alternativa conciliatória deslocando o foco da análise das condições de produção para o efeito estético gerado na recepção da obra. Nesse sentido, o diálogo estabelecido entre texto e leitor se desdobra no diálogo entre dois contextos, o literário e o pragmático; gerando significações a partir das referências internas e da sua atualização em relação ao entorno sociocultural.

Ao propor que a construção de sentido do texto se deslocasse para o efeito que ele provoca no leitor, podemos afirmar que Jauss, na sua tentativa de restituir à historicidade o seu papel de destaque, abriu de vez uma porta até então apenas tateada pelos estruturalistas: se o significado do texto depende da sensibilização estética por ele provocada, a literatura, assim, passa a focalizar possibilidades negociáveis mais do que realidades arbitrariamente cristalizadas. Desde o início da leitura, o leitor percebe os espaços vazios e elabora hipóteses sobre o que esperar em termos de possibilidades interacionais. A essa predição Jauss (1994)

chamava de *horizonte de expectativa* da obra. Expectativas que o leitor constrói com base em três fatores: o conhecimento formal do gênero, a partir das obras que leu ao longo de sua vida; o conhecimento prévio acerca do tema abordado; e a comparação entre linguagem pragmática e linguagem poética, as quais são tomadas aqui pelas funções referencial e estética respectivamente.

O horizonte de expectativas pode ou não ser confirmado no processo de recepção. Uma vez que o horizonte se alicerça no que o leitor conhece de antemão em termos de forma e conteúdo, a obra pode se aproximar ou se distanciar do que lhe é familiar. Quanto maior a distância entre o horizonte do leitor e o que se efetiva no texto, tanto mais intenso é o efeito estético provocado, o que valoriza a obra na medida do estranhamento que ela provoca. Um texto que se limita a confirmar o que o leitor já espera e conhece não lhe causa desconforto, não lhe desafia, e pouco ou nada tem a lhe acrescentar. Não passa de “arte culinária” (JAUSS, 1994, p.32).

4 A MECÂNICA DO EFEITO ESTÉTICO SEGUNDO ISER – A DEFORMAÇÃO, A TENSÃO E A INTERAÇÃO

Segundo Iser (1999), o texto de ficção, diferente do exclusivamente comunicativo, não possui um elemento correspondente no mundo real. De fato, a ficção não conta um fato verídico, tampouco descreve um objeto verdadeiro. Se tentarmos localizar essas referências na realidade concreta, tudo o que encontramos é um vazio margeado por probabilidades; um espaço que se oferece para que o completemos com a referenciação simbólica de um fato que pode ocorrer, de um objeto que é possível existir, a partir de um contexto que igualmente não se desprende do campo das possibilidades. Para compreender um texto literário, portanto, precisamos transcender a visão mimética de que ficção é uma projeção da realidade. É preciso analisar a peça ficcional não pelo seu grau de semelhança/diferença com a realidade, mas pelo efeito que ela provoca em nós, leitores.

Nas situações de comunicação da vida real, o contexto é dado de antemão: o ambiente, a entonação, o que foi dito antes, o conhecimento prévio do assunto e dos interlocutores, em tudo o discurso pragmático se apoia para evidenciar a intencionalidade do falante e, por conseguinte, a sua captura pelo ouvinte. No texto literário, por sua vez, não há contexto prévio; este vai sendo construído ao longo da leitura, pelos signos dispostos no texto e pelas lacunas a serem preenchidas por quem lê. Os próprios signos são constantemente

submetidos à validação do leitor, que pode ressignificá-los a qualquer tempo. O contexto daí advindo é elástico, porém firme no sentido de que a ressemantização não rompe sua estrutura. Pelo contrário, quanto mais espaço há para a interação, mais resistente faz-se o contexto, já que é o resultado de uma modelagem construída em parceria com o leitor, em vez de um mero ato de coletar referências pré-fabricadas pelo autor. As próprias reações de estranhamento e as correções de curso decorrentes do processo demonstram que o contexto vai se modelando pelo efeito e não pela referência na realidade.

O contexto artificial gerado a partir do efeito estético provocado pela leitura foi denominado por Iser (1996) como *repertório*. O repertório, por sua vez, é composto por fragmentos intencionalmente colhidos da realidade pragmática, sem contudo transportar objetivamente essa realidade para dentro do texto, visto que o simples migrar do ambiente empírico para o ambiente ficcional já é suficiente para desestruturar referências, moldando-as ao discurso de que agora fazem parte. A captura de fragmentos da realidade não os apanha por inteiro, senão na sua forma atômica, reduzida ao nível mais elementar de seu significado. Os elementos, ainda que não percam de todo o que traziam originalmente como referencial, ao serem introduzidos no ambiente ficcional assumem inusitadas relações semânticas, sofrendo o que Iser (1996) chama de *deformação*.

Podemos depreender de Iser (1996) que a deformação dos elementos pragmáticos, cujo traslado para o campo ficcional os reduz ao estágio germinal, ao invés de estreitar a construção de sentidos, acaba por permitir a abertura de espaços onde o leitor complete o processo de significação que restava embrionário. Se, por outro lado, a ficção capturasse o sentido completo dos elementos, não haveria possibilidades de escolha, tampouco espaços a preencher com elas. O que empobreceria o efeito estético peculiar à experiência literária.

Para que o texto ficcional cumpra sua função, todavia, é preciso mais do que selecionar elementos da realidade sociocultural e, submetendo-os a um ambiente artificial, obter significados inusitados. Iser vai além: propõe que o valor poético de uma obra reside no efeito tensor que a desfamiliarização dos elementos do repertório provoca no sistema de equivalências do texto. Uma vez que os elementos perdem sua referência externa ao comporem o repertório textual, tal lacuna gera um desequilíbrio no sistema, que só pode ser descarregado no leitor e por ele resolvido. Nesse sentido, o estranhamento enquanto estratégia textual não se pauta pelo grau de distanciamento da vida real, mas pelo nível de tensão que esse afastamento provoca no receptor. Quanto maior o estranhamento, tanto mais intenso será o efeito estético e, por que não dizer, o valor estético.

A exemplo do que ocorre na vida real, dentro do texto ficcional organizamos os elementos do repertório em esquemas de identidade e representação, através dos quais categorizamos os objetos e eventos de acordo com os seus atributos mais relevantes, estabelecemos relações entre esses objetos e eventos e atribuímo-lhes uma simbologia tal que nos permite evocá-los a partir de diferentes perspectivas. Assim como ocorre aos elementos que os compõem, os esquemas pinçados do universo empírico para o ficcional não atravessam a fronteira entre realidade e ficção sem nada sofrer. Pelo contrário, a perda da referência pragmática original, a fragmentação causada pelo caráter seletivo peculiar à composição do repertório, e a própria diferença de densidade entre o real - campo da concretude referencial objetiva - e o imaginário - tecido poroso das possibilidades intersubjetivas - são suficientes para causar uma espécie de refração que deforma os esquemas. Tal deformação é um fator essencial para a escultura do segundo plano da paisagem textual, uma vez que o leitor se sente tensionado a corrigir os raios refratados, a completar os hiatos de referenciação com seu próprio repertório. É através dessa interação com o segundo plano que o leitor atualiza os elementos do repertório e acaba por compor os sentidos do texto, estes denominados por Iser (1996) como *primeiro plano*. A partir da dinâmica de deformação e atualização, que consiste basicamente em um fenômeno de recalibração de significados em contextos artificializados, suscetível ao intercâmbio com o leitor ainda que limitado pela intencionalidade subjacente ao próprio texto, podemos dar um primeiro passo para compreender por que cada pessoa faz uma leitura diferente do mesmo texto, ou a mesma pessoa interpreta diferentemente o mesmo texto conforme o momento em que lê.

5 A APOSTA NA SALA DE AULA

A Estética da Recepção e a convicção de que o texto literário assume forma e ganha vida na proporção em que o leitor preenche as lacunas de referenciação com a sua própria visão de mundo lastream a construção desta proposta de aula, cuja pretensão é tornar os encontros com a literatura mais do que participativos, interativos; mais do que interessantes, contagiosos e viciantes. Muito embora essa seja uma meta bastante ousada, ela se mostra exequível desde que cada passo seja dado a seu tempo, respeitando o ritmo e o perfil da turma, deixando sempre espaço para correções de curso e avaliação de resultados. Para ilustrar o processo, compartilho uma prática desenvolvida a partir do conto *A aposta*, de Tchekhov, tomando como ponto de partida as possibilidades de interação com o texto, e como ponto de

chegada o efeito estético provocado pelas escolhas dos alunos no processo de desconstrução e reconstrução de sentidos. Não obstante às limitações inerentes a qualquer relato *a posteriori*, sintetizo aqui, sob a forma de análise, alguns rumos que a leitura tomou durante a atividade em sala de aula; a exemplo do recorte abaixo, onde começa a se delinear o horizonte de expectativas do leitor:

Era uma noite escura de outono. O velho banqueiro media a passadas o seu gabinete e recordava como, quinze anos atrás, no outono, dera uma festa. Nessa reunião estivera muita gente inteligente e houvera muitas conversas interessantes. Entre outros assuntos, falara-se da pena de morte. Os convidados, entre os quais havia não poucos sábios e jornalistas, na sua maioria tinham uma atitude negativa para com a pena de morte. Achavam esse método de punição obsoleto, impróprio para os Estados cristãos, e imoral. A opinião de alguns deles era que a pena de morte deveria ser definitivamente abolida e substituída pela prisão perpétua. (TCHEKHOV, 1959, p. 209).

Atendo-nos ao que é dado saber da história até este ponto, se pedirmos aos alunos que se posicionem no debate, eles tomarão partido em favor deste ou daquele lado considerando sua própria experiência de vida, seu conhecimento prévio, sua formação ética e religiosa. Independentemente da escolha que façam, até aqui seu horizonte de expectativas se restringe a optar pelo que seja melhor, mais justo e mais eficaz para manter a sociedade moralmente equilibrada. Por enquanto, estes são os elementos de que os alunos dispõem: um primeiro plano que representa um grupo de intelectuais bem sucedidos discutindo um tema de relevância moral projetado no segundo plano das lembranças do anfitrião.

Vejamos a seguir, entretanto, como o esquema de representação *crime versus castigo* pode se deformar por conta de uma simples mudança de perspectiva:

— Não estou de acordo — disse o banqueiro, dono da casa. — Nunca experimentei nem a pena de morte nem a prisão perpétua, mas, se é possível julgar a priori, a minha opinião é que a pena de morte é mais moral e mais humana do que a prisão. A execução mata numa vez, ao passo que a prisão perpétua mata aos poucos. Que carrasco é, pois, mais humano — aquele que mata de repente ou o que arranca a vida no decorrer de muitos anos?

— Tanto uma coisa como outra são igualmente imorais — observou um dos convidados —, porque ambas têm a mesma finalidade — tirar a vida. O Estado não é Deus. Não tem o direito de tirar aquilo que não pode devolver, se quiser.

Entre os convidados estava um jurista, jovem de uns vinte e cinco anos. Quando lhe perguntaram a sua opinião, ele disse:

— Tanto a pena de morte como a prisão perpétua são igualmente imorais, mas, se me oferecessem a escolha entre a morte e a prisão perpétua, eu certamente escolheria a segunda. Viver de qualquer maneira é melhor do que não viver de todo. (TCHEKHOV, 1959, p. 209-210).

É momento de provocar o aluno: se até então a eficácia e a moralidade da pena de morte estavam sendo avaliadas pela perspectiva do cidadão de bem em nome de uma sociedade justa e segura, agora é preciso avaliar a situação de outro ângulo. Ao contrapor a pena de morte

à prisão perpétua, afirmando que é mais cruel morrer lentamente do que morrer de uma vez, o personagem banqueiro refocaliza a discussão para o ponto de vista do réu. Essa refocalização provoca, via de regra, a perda da referência anterior, o que gera uma tensão no sentido de reequilibrar o sistema de significações do texto. Ao passo que a polêmica se expande por caminhos inesperados, o aluno obriga-se a imediatamente redesenhar o esquema antes construído, pois as perguntas que antes respondera, as lacunas que antes preencheria dissolvem-se instantaneamente, dando lugar a outros vazios.

Uma vez atualizado o horizonte de expectativas, nosso aluno recobra o domínio sobre o tema:

Começou uma discussão animada. O banqueiro, que era então mais jovem e mais nervoso, súbito ficou fora de si, deu um murro na mesa e gritou para o jovem advogado: — Não é verdade! Aposto dois milhões que o senhor não aguentaria numa cadeia nem cinco anos.

— Se o senhor fala sério — respondeu-lhe o advogado —, eu aposto que posso aguentar a prisão não por cinco, mas por quinze anos!

— Quinze? Aceito! — gritou o banqueiro. — Senhores, eu ponho na mesa dois milhões!

— De acordo! O senhor põe dois milhões, e eu, a minha liberdade! — disse o jurista.

E essa aposta selvagem e insensata realizou-se! O banqueiro, que naquele tempo não tinha conta dos seus milhões, mimado e leviano, estava encantado com a aposta. Durante a ceia, ele pilheriava com o jurista e dizia:

— Caia em si, jovem, enquanto ainda não é tarde. Para mim, dois milhões são uma ninharia, mas o senhor se arrisca a perder três ou quatro dos melhores anos de sua vida. Eu digo três ou quatro, porque o senhor não aguentará mais do que isso. Não esqueça tampouco, infeliz, que a prisão voluntária é muito mais penosa do que a compulsória. O pensamento de que, a cada momento, o senhor pode sair para a liberdade vai lhe envenenar toda a existência na prisão. Eu tenho pena do senhor! (TCHEKHOV, 1959, p. 209-210).

Uma vez mais, o leitor se vê compelido a mudar de perspectiva: como alternativa eminentemente prática ao conflito, a aposta faz esmaecer definitivamente a pena de morte, e concentra toda a luz na prisão. Não a prisão perpétua, como a do debate que também já perdera visibilidade, mas a prisão voluntária, pactuada e formalizada, com prazo e recompensa. A privação da liberdade consentida e bilateralmente acordada deforma a noção repressiva de cárcere, transfigurando-o em desafio para ambos os apostadores. Mais uma vez, o aluno é tensionado a atualizar a referência perdida, para preencher a fenda que se abriu no tema. Uma vez mais o tema se expande à custa da deformação de um esquema de representação que sofre desfamiliarização.

Na sequência, chamemos a atenção do aluno para as condições do cativo:

E ele continuou recordando o que aconteceu depois da famosa noite. Ficou resolvido que o advogado passaria a sua reclusão, sob a mais severa vigilância, numa das alas construídas no jardim do banqueiro. Combinou-se que, no decorrer de quinze anos, ele ficaria privado do direito de atravessar a soleira da sua ala, de ver gente, ouvir vozes

humanas e receber cartas e jornais. Permitiu-se que ele possuísse um instrumento musical, lesse livros, escrevesse cartas, tomasse vinho e fumasse. Pelo trato, suas comunicações com o mundo exterior poderiam ser apenas mudas, através de uma janelinha especialmente construída para esse fim. Tudo aquilo de que precisasse, livros, notas musicais, vinho e o resto, ele receberia, por intermédio de bilhetes, em qualquer quantidade, mas somente pela janelinha. O contrato previa todos os detalhes e minúcias, que faziam a reclusão rigorosamente solitária, e obrigava o advogado à permanência de quinze anos exatos, das doze horas de 14 de novembro de 1870 até às doze horas de 14 de novembro de 1885. A menor tentativa, da parte do jurista, de quebrar qualquer das condições, ainda que dois minutos antes do término do prazo, libertava o banqueiro da obrigação de pagar-lhe os dois milhões. (TCHEKHOV, 1959, p. 210-211).

Introduz-se um atributo inédito na configuração da aposta: a prisão é solitária. Na realidade empírica, um prisioneiro pode ter contato com outros prisioneiros, com carcereiros, com visitantes; prisão não implica solidão e isolamento. Mas, no universo ficcional do conto, ocorre essa implicação. Tal peculiaridade chama o leitor a refocalizar o horizonte de expectativas uma vez mais. A privação da liberdade, por si só, já é bárbara o suficiente para atordoar qualquer homem são, ainda mais para quem a ela se submete por livre e espontânea vontade, sabendo que pode se libertar a qualquer tempo. Isso o leitor já havia absorvido e incorporado como esquema de representação, visto que era perfeitamente condizente com o debate em pauta na trama: os efeitos do confinamento voluntário. Mas estar aprisionado em absoluta solidão, sem sequer ouvir voz humana ou saber o que se passa no exterior da cela, deforma o esquema anteriormente atualizado, desdobrando o repertório em outra direção: os efeitos da solidão. O leitor agora se percebe em uma nova encruzilhada: o que é mais insuportável no cárcere: saber que é a sua própria vontade que o mantém prisioneiro? Ou saber que está totalmente sozinho, à mercê das próprias inquietações?

O único meio de comunicação se resume a bilhetes, mas até nesses momentos o prisioneiro não tem qualquer contato com outro ser humano. Todos os pedidos são feitos e atendidos através de uma janelinha. Não uma janela normal, pela qual ele poderia vislumbrar a silhueta do carcereiro, seu semblante, relances de uma nesga da vida lá fora. Ao contrário de uma janela, uma janelinha invoca uma imagem, ao mesmo tempo, de acesso e restrição, provocando um efeito estético paradoxal.

Não obstante os outros termos do confinamento, um em especial é a chave para uma radical mudança de perspectiva na trama: o prisioneiro pode ler livros. Ao passo que proíbe jornais, por acreditar que sua contemporaneidade criaria uma espécie de diálogo com o mundo real, o banqueiro permite livros de todo tipo, muito provavelmente por subestimar o potencial de interatividade dos mundos possíveis que a literatura oferece. Nosso aluno, agora calejado, percebe essa deixa nas entrelinhas, e começa a reordenar o horizonte de expectativas.

Uma vez que este espaço não comporta uma análise do conto na sua integralidade, saltemos a um último recorte, onde o personagem banqueiro lê uma carta do jurista:

O banqueiro apanhou o papel da mesa e leu o seguinte:

“Amanhã às doze horas eu receberei a liberdade e o direito de comunicação com os meus semelhantes. Mas, antes de deixar este quarto e rever o sol, julgo necessário dizer-vos algumas palavras. Em sã consciência e diante de Deus, que me vê, eu vos declaro que desprezo a liberdade, a vida, a saúde, e tudo aquilo que nos vossos livros é chamado de bens da vida.

“Durante quinze anos estudei atentamente a vida terrena. É verdade que eu não via a terra e os homens, mas, nos vossos livros, sorvia vinhos aromáticos, entoava canções, caçava nos bosques cervos e porcos selvagens, amava mulheres... Beldades, leves como nuvens, criadas pela magia dos vossos poetas geniais, visitavam-me de noite e me sussurravam contos encantados que embriagavam a minha mente. Nos vossos livros, eu escalava cumes do Elbruz e do monte Branco e via de lá como nascia o sol de madrugada e, ao anoitecer, como ele inundava o firmamento, o oceano e os cumes das montanhas de ouro rubro; eu via de lá os relâmpagos fendendo as nuvens por cima da minha cabeça; eu via os campos verdejantes, os rios, os lagos, as cidades, ouvia o canto das sereias e a música das flautas dos pastores, sentia as asas de formosos demônios que vinham conversar comigo a respeito de Deus... Nos vossos livros, eu mergulhava em abismos sem fundo, fazia milagres, matava, queimava cidades, pregava novas religiões, conquistava reinos inteiros...”

“Os vossos livros deram-me sabedoria. Tudo aquilo que a infatigável mente humana criou durante séculos está comprimido no meu cérebro num pequeno novelo. Eu sei que sou mais sábio do que todos vós. E eu desprezo os vossos livros, desprezo todos os bens terrenos e a sabedoria. Tudo é mesquinho, perecível, espectral e ilusório, como a miragem. Podeis ser orgulhosos, sábios e belos, mas a morte vos apagará da face da terra, assim como às ratazanas, e a vossa descendência, a vossa história, a imortalidade dos vossos heróis serão congelados ou queimados junto com o globo terrestre.”

“Vós enlouqueceste e tomastes o caminho errado. Tomais a mentira pela verdade e a deformidade pela beleza. Vós ficaríeis admirados se, em consequência de circunstâncias imprevistas, nascessem, nas macieiras e laranjeiras, em vez de maçãs e laranjas, sapos e lagartixas, ou se as rosas de repente comessem a exalar odores de cavalo suado. Assim eu me admiro de vós, que trocastes o céu pela terra. Não vos quero compreender.” [...] (TCHEKHOV, 1959, p. 214-215).

A partir deste ponto, instaura-se uma perspectiva totalmente opositiva em relação ao que até então se construía como esquema de representação do jurista. Ao desqualificar alguns dos mais preciosos bens da humanidade, como a liberdade, a vida e a saúde, o prisioneiro parece, momentaneamente, despir-se de toda racionalidade inerente ao homem moderno que ele representa; fenômeno que provoca um estranhamento no leitor, tensionado a realocar referentes ao personagem, seja atribuindo-lhe total insanidade, seja reordenando sua própria noção de lucidez. A carta, por sua vez, tem a função de aliviar o efeito tensor da deformação, justificando o novo esquema de representação como fruto da metamorfose sofrida pelo personagem ao longo dos quinze anos de cárcere, balizada por uma estreita relação com a literatura.

De acordo com a carta, através dos livros o prisioneiro conviveu com pessoas, viveu aventuras compartilhadas, estabeleceu uma relação mediada pela palavra com mais realidades do que a experiência empírica lhe poderia proporcionar. Ele crê, como o homem

moderno, que o conhecimento está nos livros. Com efeito, tal crença se concretiza, mas à custa da subversão do próprio conceito de conhecimento. Esse signo sofre uma sensível deformação ao perder sua referência imediata com a sabedoria e a perenidade. O personagem denuncia o caráter ilusório e efêmero do conhecimento humano, uma vez que nada perene pode ser obra de uma criatura transitória, pautada por um mundo fadado a perecer. Ao afirmar “eu me admiro de vós, que trocastes o céu pela terra”, o advogado despreza o conhecimento humano em relação à sabedoria divina.

Fazendo uma leitura retrospectiva dos trechos analisados, muito embora eles evidentemente não abarquem a totalidade do texto, podemos identificar pelo menos quatro conflitos postos em discussão, desdobrando-se sucessivamente em primeiro e segundo plano um do outro: a polêmica entre pena de morte e prisão perpétua sob o ponto de vista do apenado; a da privação de liberdade transmutada de castigo a desafio; o embate entre as perspectivas antropocêntrica e teocêntrica; o potencial da literatura em mediar e ao mesmo tempo subverter a relação com a realidade. Cada deformação que os temas sofrem, expandindo-se em horizontes para novos temas, compele nosso leitor-aluno a mudar de perspectiva em relação, inclusive, aos seus próprios sistemas de significação. Assim o aluno pode abarcar o texto com mais amplitude, pode capturar seu sentido mais permanente e, reequilibrando signos uma última vez, pode perceber que esta não é só uma história sobre homens que apostam a liberdade em nome de um ideal ou capricho, e que sofrem ambos as consequências benéficas e maléficas do processo. Reduzindo a equação do texto à sua equivalência mais básica, resta uma história que nada mais é do que uma discussão sobre o que é o conhecimento humano, mediada pela literatura.

Deixando-se envolver pelo efeito estético provocado pela leitura, nosso aluno pode experimentar o texto literário em muitos dos seus espaços de interação. Repetidas vezes ele percebeu a deformação que sofreram certos elementos uma vez extraídos da realidade pragmática e inseridos no plano ficcional; sentiu a tensão provocada pela momentânea perda de referência dos elementos e buscou com urgência reequilibrar o signo completando o que lhe faltava em significado; ajustou seu próprio horizonte de expectativas em relação a eventos e a comportamentos dos personagens; deslocou sua perspectiva sobre esquemas de representação, ora conciliando, ora contestando seus sistemas de significação. Esse interagir, de tão intenso que é, acaba por provocar uma relação de apropriação do texto: este agora não mais pertence ao autor, ou ao professor. Agora o texto é do aluno que o construiu e que, em certa medida, constrói a si mesmo ao reconhecer o som de sua própria voz na polifonia da obra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM**. Brasília, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

Acesso em 01 jun. 2013.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura - uma teoria do efeito estético**. 1 ed. V. 1. Tradução Johannes Kretschmer. Editora 34. São Paulo, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura - uma teoria do efeito estético**. 1 ed. V. 2. Tradução Johannes Kretschmer. Editora 34. São Paulo, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. Ática: São Paulo, 1994.

TCHEKHOV, Anton. **A aposta**. In: *Histórias imortais*. Trad. Tatiana Belinsky. São Paulo: Cultrix, 1959.

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