

Literatura e Formação da Identidade: um Encontro Promissor

Profa. Dra. Cecília Canalle Fornazieri

Faculdade Santa Marcelina – São Paulo - Brasil

Resumo: Este trabalho parte de dois pressupostos antropológicos: primeiro o de que o homem é um ser único (Frankl, 1989) e, ao mesmo tempo, igual aos demais (Arendt, 2003) o que faz com que sua identidade tenha um substrato inicial – experiência elementar (Giussani, 2004) – e, também, esteja em construção; o segundo pressuposto afirma que o homem, ao se deparar com a literatura, se encontra diante de uma gama de possibilidades no aprofundamento da sua identidade. A característica alegórica da literatura exige que o leitor faça o uso positivo da ambiguidade textual (Ricoeur, 1987) ao se deparar com as suas interpretações possíveis e provocando-o a se posicionar diante delas. Além disso o texto literário oferece, particularmente, ao sujeito escolar, o encontro com a experiência imodificável das dores, alegrias, esperanças (Eco, 2003) confrontando-o com dilemas morais que provocam o jovem na organização de suas prioridades em um exercício contínuo de construção da identidade.

Palavras chave: construção da identidade, literatura, experiência elementar, dilemas morais.

Abstract: This paper assumes two anthropological starting points: first, that the man is a unique being (Frankl, 1989) and at the same time equal to others (Arendt, 2003) what already makes his identity have an initial subtract – elementary experience (Giussani, 2004) – and is also under construction; the second assumption affirms that the man, when confronting himself with literature, finds himself before an array of possibilities in the deepening his identity. The allegoric characteristic of literature demands from the reader a positive use of the textual ambiguity (Ricoeur, 1987) when confronting himself with its interpretative possibilities, and is consequently provoked to take a position before them. Besides that, the literary text offers, particularly, to the school being, the encounter with the non modifiable experience of pain, joy, hopes (Eco, 2003) confronting the reader with the moral dilemmas that provokes the youngster in the organization of his/ hers priorities though a continuous exercise of identity construction.

Key words: identity construction, literature, elementary experience, moral dilemmas.

Se a referência do texto é o projecto de um mundo, então não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projecta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojecção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser. (Ricoeur, 1987, p.105.)

I. O homem: ser único e igual a todos os demais

O psiquiatra austríaco Viktor Frankl afirma que a existência humana representa uma forma especial de ser: “*ser-pessoa significa um absoluto ser-diferentemente*”. *Com efeito, o essencial e valioso ‘caráter de algo único’ de cada homem não significa senão que ele é precisamente diferente de todos os outros homens*”. (1989, p.117) Assim, cada homem é único e irrepitível, tem um modo próprio de existir, um ‘ser-assim’ que lhe permite responder a circunstâncias irrepitíveis, afirmando valores que só ele seria capaz de fazê-lo naquele momento, daquela maneira. O homem é, então, insubstituível e responsável por enfrentar determinadas situações que não voltarão a se apresentar. Nesse sentido, está só diante do universo, afirmando possibilidades que apenas a ele caberia: se não as realiza, ninguém poderá fazê-lo em seu lugar.

Essa tese é reafirmada por Romano Guardini ao esclarecer que o pessoa é um espaço impossível de ser possuído por qualquer outra instância, pois pertence, exclusivamente, a si com quem estabelece uma relação única consigo próprio em que não há nenhum outro, “*me encontro só comigo; que não posso ser representado por nenhum outro, e que sou único.*” (1963, p.152). Hannah Arendt endossa o caráter

único do homem e elabora uma antítese ao antepor, simultaneamente, a noção de igualdade humana. A pensadora esclarece que, se os homens não fossem iguais, não haveria possibilidade de compreensão entre eles ou de ser possível prever necessidades de homens futuros. E que se não fossem, igualmente, diferentes “*de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender*” (2003, p.188). Este aparente paradoxo que habilita o par semelhança/diferença fornece o substrato para a comunicação autoral.

Esse caráter de semelhança é definido por Charles Taylor na obra em que estuda a formação da identidade moderna: *As fontes do Self*, como as configurações humanas que proporcionam “*o fundamento, explícito ou implícito, de nossos juízos, intuições ou reações morais*”, possibilitando-lhe a vida social e a comunicação (1997, p.42). O filósofo segue esclarecendo que “*a pessoa desprovida por inteiro de configurações estaria fora de nosso espaço de interlocução, não teria uma posição no espaço em que todos estamos. Julgaríamos isso patológico.*” (idem, p.49).

Taylor coloca a identidade ligada ao valor de modo inextrincável. E o valor aflora a hipótese de significado para a vida. A construção da identidade é a construção do significado existencial da pessoa. Nenhum homem vive sem nenhum fragmento de significado quando, aliás, esses fragmentos são definitivamente insuficientes, a vida inviabiliza-se. Taylor, ainda em *As Fontes do Self*, chega a afirmar que o vazio de identidade é de tal gravidade para a e estrutura humana que, estar desorientado no seu espaço moral a cerca de questões do que é bom ou ruim, pode fazer o homem “*desembocar numa perda de controle da própria posição no espaço físico*”. (p.44)

A tarefa de tecer esses fragmentos ajudando a pessoa a aprofundar suas hipóteses de valores é uma tarefa fundamente, particularmente, na escola e na família. Quanto mais consistentes forem suas hipóteses, maior será a capacidade do sujeito de enfrentar os mais diversos problemas e temas que a realidade oferece e impõe. A sua fragilidade torna-se visível em suas leituras e produções textuais porque são por registram essa imaturidade interior do sujeito.

Outro aspecto importante a ressaltar é que o homem é um ser mendicante conforme trecho de *O Banquete* de Platão, em que é descrito o nascimento de Eros (204a). O homem não é dono de gerar sua própria existência física e nem o significado de sua vida, mas a natureza o dota de uma desejo que o torna um mendicante do infinito: ao mesmo tempo que não possui a plenitude, passa a vida a buscá-la. Com isso, o homem é um ser que necessita de companhia para que, no encontro com o outro, tenha seu horizonte de significados ampliando. O encontro é definido por Romano Guardini como o entrelaçamento de duas realidades que se enriquecem mutuamente, o ambiente natural de formação do ser humano e ocorre quando um homem apresenta-se perante uma coisa ou um ser vivo e é ferido pela sua presença. “*Mas a relação atinge a sua plenitude no momento em que o outro homem me encontra a mim. Então, dá-se um mútuo encontro, uma mútua determinação.*” (1958, p.33).

Na escola, essa companhia existencial se dá por inúmeros pontos de acesso, abordamos, aqui, fundamentalmente, o papel da literatura e algumas pinceladas da produção textual que é sua interface como um instrumento fecundo na formação da identidade. Em primeiro lugar, porque no processo de leitura, é exigido que o leitor interaja com o que lê revelando o que percebe, o que o comove, o que compreende. Estes indicadores são substanciais sobre como o aluno se encontra, quais são suas experiências existenciais que não podemos ver, mas que são fundamentais e se revelam, cifradamente, na exposição de sua leitura. Em segundo lugar, tem-se a

produção textual que é o outro lado da leitura, quando o leitor assume a posição ativa da interlocução e é obrigado a determinar, palavra por palavra, quais são suas escolhas, seus valores, suas apostas.

O exercício de leitura e elaboração textual exige a ordenação do espaço moral, uma vez que possibilita desenhar, ensaiar, refazer a organização de seus valores. É um processo de apostas lineares que se planificam sob o formato de um mapa. Sem a clareza de seus próprios valores, a pessoa elabora um discurso inconsistente de identidade, pois delega, transfere a outro seu próprio discurso. Seu trabalho passa a ser o de absorver o discurso corrente procurando usar as “palavras-talimãs”: vocábulos que se comportam como chaves de entrada e permanência dentro de cada grupo e época, como as define o filósofo Alfonso López Quintás¹. Dessa forma, a originalidade como expressão do que advém da experiência do sujeito perde-se em um discurso despersonalizado que a pessoa opta por utilizar julgando que, assim, estará escrevendo o que “deve” ser escrito: o discurso de acesso ao grupo ao qual pertence. Esse é o início de uma espécie cisão da identidade que quanto mais profundo se encontra, mais dificuldade tem o sujeito em ler o texto do outro bem como elaborar o próprio.

O leitor necessita se flexionar diante das escolhas feitas no texto por um outro (o autor) em um exercício de alargamento de autoprojecção (Ricoeur, 1987, p.10), o novo mundo que é oferecido exige a humildade do leitor, bem como de um sujeito ativo que possa dialogar, se confrontar, negar, confirmar, responder, perguntar, enfim, viver diante dos outros que habitam de modo imutável em cada texto.

II. O encontro com a *auctoritas* do mestre e da literatura

A etimologia de *auctoritas*, do latim, nos remete àquilo ou quem faz o outro crescer segundo esclarece o educador italiano Luigi Giussani na obra *Educar é um risco* em que enfrenta o problema da liberdade na educação (p.57). Hannah Arendt, em um preciso e incisivo ensaio intitulado “O que é autoridade?” reforça que “a palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’” (2003, p.164). A autoridade assim concebida é uma experiência que se oferece ao outro, longe de ser algo estranho a ser seguido, ou mesmo formal e abstrato. A autoridade oferece sua própria vida como veículo de valores e de aprendizado. Sua função primeira é estabelecer pontes, esclarecer vínculos e relações com toda a realidade, sendo peça-chave no reconhecimento dos valores para aqueles com quem convive.

Aproximar-se de alguém a quem se reconhece como uma autoridade e dispor-se a segui-la, não é uma atitude passiva, quase como um agir em estado de sujeição, sem saber o que se faz. Ao contrário, o seguir envolve o uso profundo da inteligência e da vontade a fim de conhecer e reconhecer continuamente o bem que aquele adulto oferece: sem esse empenho o jovem não realiza, adequadamente, a sua potencialidade e muito menos a sua liberdade.

Na experiência humana, ocorre algo de semelhante. O aluno e o filho tanto mais conseguem obedecer quanto mais reconhecem a *auctoritas* como aquele que – ao ser seguido – gera no obediente a experiência do bem. Por isso, Hannah Arendt declara genialmente que “a autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade” (2003, p.144). A filósofa lembra-nos o conceito de liberdade formulado por Tomás de Aquino, no século XIII, que concebe o homem como sendo

¹ O filósofo desenvolve esse conceito em: “A manipulação do homem através da linguagem” in <http://www.hottopos.com>

livre sempre que opta pelo bem e, portanto, não dependente daquilo que pode lhe parecer confortável e, sim, do que corresponde ao seu ser.

Essa função deve ser exercida continuamente, em primeiro lugar, pelos pais ou por aqueles que cuidam em primeira pessoa da criança. Negar à pessoa um rumo, uma hipótese de caminho é reduzir-lhe a possibilidade de ser livre porque para ser livre é necessário reconhecer o bem que lhe corresponde e conseguir dizer sim para ele e não para o que lhe faz mal. Aqueles que respondem pela criança, seja por um período letivo, seja por toda a vida, devem ajudá-la a reconhecer o bem. Para isso, observe-se que é muito difícil ser adulto sem ter clareza de valores, estamos diante de um círculo. É urgente quebrar esse movimento educando os jovens para serem adultos.

O texto literário é, também, autoridade educativa, ele funciona como uma das pontes que podem ajudar a construir essa passagem porque a literatura funciona como uma espécie de *creditum*, algo que me é oferecido antes que eu possa pagá-lo, configura-se como um instrumento que – por sua capacidade de verossimilhança com o mundo humano mesmo que das maneiras mais fictícias – me obriga a me confrontar, me comparar, me posicionar diante da vida que dali surge colaborando com a formação da identidade.

III. Armazém de experiências: a arte como exercício de ordenação interior

A função dos contos imodificáveis é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição 'repressiva'. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos "já feitos" nos ensinam também a morrer. Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura. Talvez existam outras, mas não me vem à mente agora. (ECO, 2003, p.21)

Umberto Eco, em *Sobre a Literatura*, (pp. 9-22) explica como o caráter imutável das histórias educam. Ironiza, esclarecendo que todo o conhecimento do mundo pode sofrer alterações com novas descobertas e relações; mas nunca um clássico. Ninguém jamais questionaria sobre os acontecimentos e desfechos dos personagens de Victor Hugo, ou se Sherlock Holmes era um detetive. Poderíamos reescrever, com uma estrutura hipertextual, a tragédia de suas histórias, evitando-a, mas ao dominarmos o texto e submetê-lo a nossos desejos, os teríamos transformado em um de nós mesmos que em nada nos interessaria.

A realidade material age segundo suas leis internas e, por isso, oferece-se ao homem como uma "barreira" que ele deve decodificar. Essa é uma ação moralmente educativa. As estruturas físicas e químicas seguem seus códigos independentemente de nossos conhecimentos. Quando erramos na sua decodificação, o mundo material responde, explodindo foguetes, adiando ainda mais a cura de dolorosas doenças, quebrando nosso automóvel ou mesmo oferecendo grandes avanços por uma revelação ainda que casual. A realidade material exige, de modo contundente, que o sujeito dobre-se a ela: "decifra-me ou devoro-te". O mesmo reconhecimento no que se refere à nossa formação existencial não é tão evidente. A realidade humana parece aceitar qualquer conduta sem que, aparentemente, a realidade reaja; ao contrário da experiência do mundo físico que não tolera os erros humanos. Mas a experiência demonstra que o homem possui total livre-arbítrio para não seguir as avaliações fornecidas por sua estrutura interna bem como para conviver com suas conseqüências.

Nesse ponto, fica clara a diferença que Arendt faz entre autoridade e poder. As leis físicas e morais não têm poder diante do homem caracterizado por seu livre-arbítrio, mas a autoridade de tais leis indica que os dados do real são “*mais que conselho e menos que uma ordem; um conselho que não se pode ignorar sem risco*” (2003, p.165). Por isso a defesa que Eco faz dos “*contos imodificáveis*” além de ser justa, identifica o caráter educativo de sua “*severa lição repressiva*” (2003, p.21). Diante da história, cujo desfecho, com frequência, não decidimos, o homem apreende as leis humanas.

A peculiaridade estranha desse exercício reside no fato de que a Literatura apresenta-se como um paradoxo: por um lado, o leitor sabe, de antemão, não se tratar do mundo real; estabelece com o texto um pacto de confiança que deverá ser validado a cada página, mas quanto maior o caminho percorrido e referendado, maior a experiência de realidade que faz o leitor. A “*co-moção*”, o mover-se junto com a história, faz com que o leitor a viva e reelabore as situações que a trama propõe. Essa é uma das razões que justificam o altíssimo número de vezes que as crianças desejam ouvir uma mesma história. De fato, não é apenas um desejo de fazer uma boa viagem, é uma necessidade de organização interna. É, justamente, esse aspecto formador que o texto literário sustenta de maneira osmótica. Ao propor seu tema, exige o leitor que se volte e se dedique a ele. É o encontro com o real através do verossímil, ou seja, daquilo que é criado, inventado e possui força interna. Na mesma obra, Eco assegura que a capacidade do homem de ler o real e não, exclusivamente, aquilo que projeta sobre o texto, pode ser verificada através do modo como interpreta o que lê (2003, p.15). Ou seja, o texto, ainda que através de um conjunto de interpretações possíveis, impõe-se sobre o leitor, oferecendo-lhe uma lição.

Há que se ressaltar que esse processo nunca é explícito. Ao contrário, uma das características peculiar da Arte é seu caráter conotativo, a literalidade do tema transfere, de imediato, o texto para o nível denotativo e não literário. O caráter plural da literatura reside no fato de que, criando metáforas e alegorias, os personagens movem-se gerando um número não controlável de informações – o que viabiliza a múltipla interpretação – e fazendo isso o leitor interage com os aspectos desses movimentos segundo suas necessidades. Contudo, a despeito das diferentes leituras do interlocutor e da polissemia textual, as interpretações pertencem a um número vasto, mas limitado de possibilidades, fazendo o que Paul Ricoeur em seu livro, *Teoria da Interpretação*, denomina de “*uso positivo e produtivo da ambigüidade*” (1987, p.59). Como temos conhecimento seja na posição de professores, seja na de aprendizes, a tarefa da interpretação textual é o grande tema de todo o trabalho escolar. O aprendizado sempre envolve a leitura e interpretação dos dados da realidade. A sofisticação dessa atividade reside no sutil limite entre: compreensão da área de metáforas entrecruzadas do texto e o repertório de imagens e informações do leitor. Essa tensão provoca uma disputa entre o desejo do leitor de independência interpretativa e as inferências possíveis oferecidas pelo texto.

Aqui, também temos o embate entre o seguir a si mesmo e o dobrar-se diante daquilo que se oferece a nós. Ricoeur adverte, ainda, para o perigo de colocarmos o sentido do texto sob o poder do sujeito que o interpreta (p.105). E o risco, aqui, não é somente para um texto que se torna desfigurado; mas para seu intérprete que - ao minimizar as informações do objeto em análise - vê-se flagrado em sua incapacidade de “*estabelecer a relação entre realidade e suas próprias alucinações*” (ECO, 2003, p.15).

A posição imutável do texto exige que o leitor se mova, se contraponha, se localize. Ainda mais se entendermos como cineasta russo Andrei Tarkovski, em um dos temas centrais de seu livro *Esculpir o Tempo* que, à semelhança das afirmações de Eco, compreende a função da Arte não como mera difusão de idéias entendida pelo

senso comum, mas com a pretensão de “preparar uma pessoa para a morte, arar e cultivar sua alma, tornando-a capaz de voltar-se para o bem” (p.49). Hölderlin, poeta alemão, citado por Steiner em *Gramáticas da Criação*, reforça ainda mais essa idéia, ao definir a função e a finalidade da arte como a “presentificação do ilimitado” (p.135).

A posição, portanto, de leitor tem o privilégio de deparar-se com os dilemas e acertos do outro como personagem, mas oferece um espaço amplo de fuga ao sujeito-leitor que não deixa de ser paciente em relação à narrativa. Ao ser invertida a posição, o ex-leitor, agora, autor escolhe uma relação ativa dos conflitos humanos a serem propostos. Dessa forma se depara com um convidativo exercício de construção de sua própria identidade. O mapa verbal irá comunicar conteúdos que expressam suas escolhas. Eco (2003, p.294) chama atenção para as exigências das restrições narrativas por meio das quais o faz a cada avanço narrativo. Ele deve decidir o nível de detalhamento e de saltos que a seqüência deve conter. Essas escolhas determinam o ritmo, bem como as limitações e possibilidades que se abrem a cada escolha, tudo sendo determinado pelas exigências da verossimilhança. Ao ser determinado o sexo do protagonista, a idade, ou local o em que se passa a história, surge um grande conjunto de restrições. Neste embate de seleções, a habilidade do autor é posta à prova e suas escolhas são sempre um exercício que reflete suas apostas morais.

Por fim, na ação da escrita, o sujeito depara-se com a *penuria nominum*² a que estamos condenados através de metáforas que possam revelar algo novo acerca da realidade. Essa mesma *penuria* indica o desejo do homem de poder falar da realidade sem reduzi-la, em perfeita correspondência. O tempo, o espaço e o sentido impedem, contudo, que sejam feitas das descrições. Primeiro, porque seria um trabalho ocioso de duplicação da realidade à semelhança do conto de Jorge Luis Borges em que um grande imperador convoca os maiores cartógrafos do mundo para que fosse feito um perfeito mapa de seu império. Ao final da empreitada, os profissionais lhes entregaram um mapa tão exato que coincidia com o tamanho do império e que, sem utilidade, desmanchou-se com o tempo.³ Segundo, como explica José Antonio Marina, o homem desenvolve um processo de busca da informação de modo heurístico e não algorítmico. Em uma busca heurística, a escolha acontece pela percepção de possibilidades, incluindo nela as restrições essenciais em toda ação, geradas a cada passo dado. A cada escolha surgem novas possibilidades, é certo, mas também outras impossibilidades. Marina nos lembra que, para os gregos, as Musas descendem da Memória, daí que a escolha ocorra dentro de um repertório. Tal armazém de idéias tem como fonte privilegiada outros textos além de, evidentemente, as histórias pessoais. Aprendê-los como matrizes possibilita que as alternativas de narração venham já transportadas por meio de uma forma interessante. (1995, p.196).

Portanto, seja quando se depara com a decodificação da história de um outro, seja quando escolhe a sua, o aluno se vê diante de interpretações, escolhas e definições morais que vão determinando suas prioridades em um exercício contínuo de construção da identidade. Mas como esse exercício caracteriza-se pelas escolhas e, portanto, da hierarquização de possibilidades, surge outro ponto importante: a partir do que o sujeito elege suas prioridades? Há algo que não sejam as influências do meio em que vive?

² “Porém, colocando juntas as rodas de Lullo e a utopia combinatória dos cabalistas, no século XVII, além do nome de Deus, esperava-se poder nomear também cada indivíduo do mundo e fugir assim à danação da linguagem, que nos obriga a designar indivíduos através de termos gerais, *haecceitates* através *quidditates*, deixando-nos sempre – como acontecia aos medievais – com um gosto amargo na boca pela *penuria nominum*” (ECO, 2003, p.102).

³ “Del rigor en la ciencia” in *El Hacedor, Obras Completas*, p.847.

IV. Viajando livremente com bússola: a experiência elementar

Certa vez, à noite, estávamos estendidos no chão de terra do barracão, mortos de cansaço, o prato de sopa na mão, quando entrou um companheiro correndo e mandou-nos depressa para a área de chamada da turma, apesar de toda a nossa fadiga e do frio lá fora, só para não perdermos uma visão magnífica do pôr-do-sol. Vimos, então, o ocaso incandescente e tenebroso, com todo o horizonte tomado de nuvens multiformes e em constante transfiguração, de fantásticos perfis e cores sobrenaturais, desde o azul cobalto até o escarlate sangue, contrastando pouco mais abaixo com os desolados barracos cinzentos do campo de concentração e a lamacenta área onde é feita a chamada dos prisioneiros, em cujas poças ainda se refletia o céu incandescente. (FRANKL, *Em Busca de Sentido*, p.45)

Para que o conhecimento tenha significado, é necessário que ele tome para si a pergunta que o texto apresentado propõe, estabelecendo relações. Essa ação envolve, de modo agudo, a liberdade de cada pessoa na comparação com as exigências fundamentais do homem. É necessário que o jovem seja chamado, insistentemente, a comparar tudo o que lhe acontece com aquele conjunto de exigências elementares com o qual a natureza o dotou. Luigi Giussani define experiência elementar como “*um conjunto de exigências e evidências com as quais o homem é lançado no confronto com tudo o que existe. A natureza lança o homem na comparação universal consigo mesmo, com os outros e com as coisas, dotando-o – como instrumento de tal confronto universal – de um conjunto de evidências originais, tão originais que tudo o que o homem diz ou faz depende delas.*” (2000, p.24).

Uma dessas exigências humanas já citadas no início deste trabalho é o desejo de infinito, de plenitude, de totalidade (*O Banquete*, 203a): o homem vive a maior parte do tempo de modo pequeno, mas desejando o absoluto. A construção da identidade tem sua maior força propulsora de trabalho no desejo de infinito. É a partir dela que se pode fazer um exercício contínuo e sistemático, chamando o jovem a responder pessoalmente a cada problema proposto pelas circunstâncias da vida. Viktor Frankl concebe o homem como um ser provocado pelas circunstâncias da vida, diante das quais deve decidir e responsabilizar-se: “*é a própria vida que faz perguntas ao homem. O que o homem tem que fazer não é interrogar, mas ser interrogado pela vida e à vida responder: o homem tem que responder à vida, tornando-se ‘responsável’.* Entretanto, as respostas que o homem dá só podem ser respostas concretas a ‘perguntas vitais’ concretas. É na responsabilidade da existência que se dá a sua resposta; é na própria existência que o homem ‘efetiva’ o responder-lhe às questões que lhe são próprias.” (1989, p.96).

Mas de onde partir para que a resposta a tais indagações não seja um discurso artificial e externo ao homem? Para se reduzir esse risco de ideologização das respostas, é necessário partir de uma estrutura interna no homem que funcione como uma bússola que aponta o que corresponde ao homem sem lhe proibir qualquer direção. Sem essa premissa, a identificação dos valores acaba por tornar-se moralista porque partirá de uma “carta moral”, ou seja, de um conjunto de leis acordadas por um grupo cujo descumprimento poderá resultar em sanções.

Por isso a pessoa deve, a todo momento, ser provocado a *verum facere*, a verificar a partir de si próprio o valor e a reconhecer o que lhe corresponde. Nem sempre isso ocorre de modo imediato, mas a dor, a beleza o atraem e a pessoa passa a

experimentar uma correspondência, ainda que nem sempre prazerosa com o que há de mais humano dentro dela.

Nesse processo, cada texto literário, a cada situação local, provoca a pessoa a inquirir o real e a observar-lhe as respostas obrigando a realidade a abandonar seu silêncio. Marías discorre sobre a violência necessária para fazer com que a realidade possa ser vista fora de sua zona de latência para que possamos vê-la na “forma peculiar de presença das coisas que denominamos verdade” (1966, p.134). Essa via ou caminho definida pelos gregos por *metá odós* consistia em um “*modo de intervenção sobre a realidade sem alterá-la.*”

Essa estrutura humana consiste em uma espécie de mapa interior com o qual a natureza dotou o homem para que não perca tanto tempo patinando em um nada infinito, mas para que suas buscas se dêem a partir de um conjunto de premissas orientado para o bem, isto é, para a felicidade. Aquela base comum aos homens a que nos referimos por meio de Hannah Arendt no início deste artigo que se não existisse inviabilizaria a comunicação entre os homens (2003, p.188). Esse fato em nada reduz a liberdade do homem, ao contrário, a cataliza por conta de a base de dados oferecida pela realidade ser de uma amplitude imensa tornando o jogo um conjunto, humanamente, infinito de alternativas. Julián Marías lembra-nos em sua obra *A Felicidade Humana*, que sentido e felicidade são duas experiências inseparáveis (1989, p.357). Portanto ter um mapa, uma estrutura humana prévia, não restringe o viajante; antes, amplia e favorece sua jornada.

É de posse dessa bússola que o viajante é livre para qualquer jornada, pode se deparar com qualquer personagem em qualquer história, tecendo seus valores, reconhecendo o que lhe corresponde e constituindo sua identidade.

Bibliografia

- ARENDRT, Hannah. (2003). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- BORGES, Jorge Luis (1974). *Obras Completas*. Emecê: Buenos Aires.
- ECO, Umberto. (2003). *Sobre a Literatura – Ensaio*, Rio de Janeiro: Record.
- FABRY, Joseph B. (1990). *La Búsqueda de Significado*, Boston: Beacon Press.
- FRANKL, Viktor. (1993). *Em Busca de Sentido*, Petrópolis: Vozes.
- GIUSSANI, Luigi. (2004). *Educar é um Risco*, São Paulo: EDUSC.
- GUARDINI, (1963). *O Mundo e a Pessoa*, São Paulo: Duas Cidades.
- _____. (1958). *Liberdade, Graça e Destino*, Lisboa: Áster, 1958.
- MARÍAS, Julián. (1989). *A Felicidade Humana*, São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- MARINA, José Antonio. (1995). *Teoria da Inteligência Criadora*, Lisboa: Caminho da Ciência, 1995.
- PLATÃO. (2001). *O Banquete*, Pará: UFPA.
- QUINTÁS, A. L. (2002). *Inteligencia Creativa: el Descubrimiento Personal de los Valores*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- RICOEUR, Paul. (1987). *Teoria da Interpretação*, Lisboa: Edições 70.
- STEINER, George. (2003). *Gramáticas da Criação*, São Paulo: Globo.
- TARKOVSKI, Andrei. (1990). *Esculpir o Tempo*, São Paulo: Martins Fontes.
- TAYLOR, Charles. (1997). *As Fontes do Self: a Construção da Identidade Moderna*, São Paulo: Loyola.