

## **A PRODUÇÃO DO TEXTO A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE SEU SUJEITO: AS DIFERENTES VOZES PRESENTES NA LITERATURA EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DE VIDA DE CADA UM**

**Profa Dra Cecília Canalle Fornazieri**

### **Resumo:**

Este trabalho objetiva demonstrar que todo texto expõe as hipóteses de significado existencial de seu autor. (RICOEUR, 1987) e que a falta de clareza dessas hipóteses desenha-se nos textos que produz. Assim há relação inextrincável entre formação da identidade e configuração de valores (CHARLES TAYLOR, 1997). Para tanto é considerada literatura e diferentes tradições culturais (HANNAH ARENDT, 2003) as quais os alunos pertencem como hipóteses de significado de mundo (UMBERTO ECO, 2003) a serem verificadas por meio da Experiência Elementar (L.GIUSSANI, 2004). O percurso da construção do sujeito reside na contínua observação e avaliação do que é oferecido pela literatura e pelo legado que cada aluno traz, constituindo um texto com identidade.

**Palavras-chave:** constituição do sujeito, experiência elementar, literatura, produção de texto, configuração de valores.

**Editor Geral**

Prof. Dr. Mário Pereira Roque Filho

**Organização e Gestão**

Prof. Ms. Clayton Pedro Capellari

**Correspondência**

Alameda Nothmann, nº 598 Campos Eliseos, CEP 01216-000 São Paulo – SP, Brasil.

+55 (11) 3224.0889 ramal: 218

E-mail: [f272dir@cps.sp.gov.br](mailto:f272dir@cps.sp.gov.br)

**Abstract:**

This paper aims at demonstrating that all texts expose the existential meaning hypothesis of their authors (RICOEUR, 1987) and that the absence of clarity of such hypothesis is drawn at the texts produced. Therefore there is an intrinsic relationship between the identity formation and the value configuration (CHARLES TAYLOR, 1997). To this end, it is considered the literature and the different cultural traditions (HANNAH ARENDT, 2003) to which the students belong as hypothesis of world meaning (UMBERTO ECO, 2003) to be verified through the Elementary Experience (L.GIUSSANI, 2004). The individual's construction path resides at the continuous observation and evaluation of what is offered by the literature and legacy that each student brings, constituting a text with identity.

**Key-words:** individual's constitution; elementary experience, literature, text production, values' configuration.

**I. Constituição do sujeito e o embate existencial**

Muito se tem comentado sobre a insuficiente escrita de nossos jovens escolares. As causas de tal desacerto são apontadas, via de regra, na tríade: falta de domínio da norma culta, conteúdo rarefeito e ralo que não gera tessitura, pensamento desestruturado perceptível na desorganização textual. Mais especificamente as reclamações identificam falhas, geralmente graves, de: clareza, coesão, coerência, fuga tangencial ou total do tema, inadequação da forma textual estabelecida, inoperância de recursos estilísticos e inverossimilhança variando segundo o tipo de texto a ser desenvolvido. As observações mais comuns enfatizam a incapacidade na aplicação direta do código gramatical. No entanto, três traços constantes e anteriores à elaboração textual estão por trás da fragilidade textual: descolamento entre a resposta que o sujeito apresenta oficialmente na escola e suas próprias hipóteses de resposta; a negação das diferentes tradições nas quais se insere e o sentido existencial descolado do cotidiano.

A lacuna existente entre a pessoa do aluno e o que ele apresenta no texto tem sido uma constante. O posicionamento, o olhar sobre a realidade surgem sob a forma de discursos estereotipados, distanciados do autor denotando uma ruptura entre sujeito e

sua correspondente manifestação denominadas pelo escritor austríaco Peter Handke como um “jogo sem jogador”<sup>1</sup>.

Uma das possíveis razões da ocorrência desse fenômeno reside no fato de que a escola, de modo reiterado, faz com que o aluno localize “respostas certas” sem que, necessariamente, confronte-as com suas observações pessoais. O aluno parece não conseguir mais saber o que pensa ou deseja de fato, apenas tenta identificar o que dever responder.

Joseph Fabry, discípulo de Viktor Frankl, ao comentar a dificuldade predominante durante anos de exercício da Logoterapia com grupos em universidades, igrejas e centros de recuperação social nos EUA apontou, como sendo o alto grau de vazio existencial, o ponto nevrálgico dos problemas de seus membros (1990, p.11). O que Fabry elegeu como fundamento de crises existenciais variadas não difere do que presencio em sala de aula, no Brasil. Os alunos se vêem entre a negação dos diversos valores e tradições dos grupos culturais dos quais fazem parte e a superficialidade do conhecimento sobre estes diferentes grupos.

Particularmente, nas últimas décadas, negar o legado, a tradição cultural se tornou idéia corrente e operante, o jovem passou a negá-la mesmo antes de conhecê-la. Não pressupõe a tradição “*como uma hipótese de trabalho com a qual a natureza lança o homem na comparação com todas as coisas*” (2000) como esclarece o educador italiano Luigi Giussani, mas como um conjunto de ditames formais e ultrapassados pelo homem moderno. De fato, com muita freqüência, a tradição é proposta como algo fora de uma experiência presente, aqueles que lhes propõem o legado tantas vezes o fazem também, de modo externo a eles próprios, confirmando a hipótese que os jovens portam de que a tradição é um herança estéril. Essa característica é reforçada pela obsessão ao novo e pela descartabilidade: valores de fundo da pós-modernidade.

Sem aproveitar o legado existencial de sua cultura, o jovem se torna mais frágil e se condena a inventar para si uma hipótese de trabalho, na maioria das vezes,

---

<sup>1</sup> “Um livro não tem valor sem que o eu do escritor participe de cada enunciado. Se esse escritor não deixa a sua marca, escrever não tem sentido. Por isso a chamada pós-modernidade é para mim miserável, aborrecida e quase insuportável. Nela o eu do escritor não é discernível.” Peter Handke – Entrevista publicada na Folha de São Paulo em 01/10/1989, Caderno D.

desconexa. Ou, então, se torna, comodamente cético, uma vez que essa posição não guarda características propositivas, mas de negação da que o circunda.

Outra razão relacionada ao fenômeno do vazio existencial e que se visualiza nas produções de texto se refere ao fato de que a busca pelo sentido parece estar desligada do cotidiano. É sempre posta como algo fora da experiência presente. O sentido, para o jovem, não “*pousa, mora nas coisas*”<sup>2</sup> como afirma a escritora brasileira Adélia Prado em entrevista que discute o objeto da arte – mas se localiza numa situação futura, sempre distante para onde ele se refugia ao não encontrar sentido no presente.

Ressalto, contudo, que não se trata da positiva dimensão humana denominada “futurição” por Ortega y Gasset e referendada por Julián Marías para designar a “*realidade humana primariamente pretensão*” (1989, p.37). Neste caso, afirmam-se que o desejo de projeto parte, exatamente, do ocupar-se de uma circunstância presente da qual decorrerá o que tenho e pretendo fazer com ela no presente e que me faz sair de uma circunstância para alcançar outra. (ORTEGA Y GASSET, 1966, p.213).

A elaboração deste projeto vital é, como se pode prever, não apenas intransferível como também fundada pelas circunstâncias “*que se me apresentam como facilidades e dificuldades; encontro-me com o que fazer da minha vida ao mesmo tempo que encontro o que me obriga a fazê-la*”(MARIÁS, 1989, p.214.) As circunstâncias, portanto, passam a ser as cartas do jogo, se esquivar delas equivale a se tornar espectador da própria vida. Fabry enfatiza esse fato ao observar que as respostas devem ser encontradas “*dentro de las circunstancias específicas de su situación*” (1990, p.13). Esse é o material precioso da constituição do sujeito portanto da autoria: compreender o significado, a relação de cada coisa, de cada objeto consigo.

Mas para se poder afirmar que o sentido se encontra na circunstância, há que se conceber a realidade como eloquente de sentido, portadora de um *quidditas* como aquele do vaqueiro Mariano de João Guimarães Rosa que saiu pelo mundo atrás da

---

<sup>2</sup> In CANALLE, Cecília. *Fundamentos Filosóficos da Poética da Adélia Prado: Subsídios Antropológicos para uma Filosofia da Educação*, pp.121-129.

única coisa importante: descobrir o *Quem das coisas*<sup>3</sup>. Se há um *quidditas*, então, se pode pensar na travessia – tão exclusivamente humana – da busca pelo sentido na certeza de que, com paciência, se poderá vislumbrá-la em cada situação.

O responder às circunstâncias de modo pessoal e intransferível não são mais experiências apoiadas pelo rio de uma tradição dos grupos culturais aos quais o aluno ou sua comunidade pertence. Ou mesmo por uma certeza gerada pela dimensão espiritual do homem: ele opta por estar sem história e julga, assim, obter um melhor traçado de sua própria navegação. No entanto, mesmo quando de posse de um bom domínio lingüístico, os textos expressam essa desorientação interior: um discurso ideologizado, padrão sobre o mundo, o sujeito escapa a despeito de Fabry descrever o homem como um ser insubstituível: “*Solo él puede relacionarse con su hijo, su cónyuge o su amigo en la forma peculiar en que lo hace, y sólo él puede escribir un poema, pintar un cuadro y hacer un collage exactamente de una manera y no de otra. Es insustituible.* (p.19,1990) . 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 irrepetível, tem um modo próprio de existir, um ‘ser-assim’ que lhe permite responder a circunstâncias irrepetíveis, 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.

Romano Guardini reforça essa tese, afirmando que é uma espaço impossível de ser possuído por qualquer outra instância, mas que pertence, exclusivamente, a si. “*Ser pessoa*”, prossegue, “*significa que não posso ser habitado por nenhum outro, e que, na relação comigo próprio, me encontro só comigo; que não posso ser representado por nenhum outro, e que sou único.*” (1963, p.152)

---

<sup>3</sup> 11 Entremeio com o vaqueiro Mariano in *Estas Estórias*, 2002.

O tempo, o espaço, a história, a cada fração de segundo, desenham-se como um conjunto único. Por isso, a originalidade não reside apenas no inesperado, no distanciamento da zona de conhecimento previsível, mas nesse conjunto peculiar e biográfico que, por tais características, possibilitam a originalidade. A obra criadora estaria, portanto, ligada à origem de cada autor que é único por isso original. A idéia de que a criatividade reside no estapafúrdio ou nunca visto decresce de importância.

O caráter singular do homem é enfatizado por Hannah Arendt, ao apresentar a distinção entre a igualdade e a peculiaridade de cada um. 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, mas 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 habita o par semelhante/diferente possibilita a comunicação pela semelhança bem como a sua existência autoral.

Esse caráter de semelhança é definido por Charles Taylor 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). *“Mas 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). O exercício da elaboração de narrativas é uma contribuição à ordenação do espaço moral, uma vez que possibilita desenhar, ensaiar, refazer a organização de seus valores. Por isso o exercício da criação lingüística é um ato de organização interior e uma possibilidade de alargamento de mundo para o leitor (RICOEUR, 1987, p.105) no qual a relação entre valores e texto torna-se evidente, bem como a tarefa de aprofundá-los. Taylor esclarece que é na orientação do espaço moral que surgem as *“questões acerca do que é bom ou ruim, do que vale e do que não vale a pena fazer, do que é trivial e secundário.”* (1997, p.44)

A clareza sobre sua pessoal seleção de valores e de sua respectiva escala é o mapa subliminar das narrativas. Um desenho turvo, incompleto demais, instável demais deixa o autor à deriva, à disposição da mídia detentora de um eficiente conjunto de valores, falaciosamente, promissor. O tema da identidade está, como já afirmado por

Taylor, “*inextrincavelmente ligado ao valor*”. E o valor aflora a hipótese de significado para a vida. Não há como construir uma identidade sem um significado existencial.

Portanto, sem clareza sobre seus próprios valores, o autor encontra-se fragilizado e, sem argumentos, 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 Quintás<sup>4</sup>. Dessa forma, originalidade como expressão do que advém da experiência do sujeito perde-se em um discurso despersonalizado que o aluno opta por utilizar julgando que, assim, estará escrevendo o que “deve” ser escrito: o discurso de acesso seja à nota, seja ao grupo ao qual pertence. Esse é o início de uma espécie de esquizofrenia educacional em que a tarefa deixa de ser um exercício de formação moral para ser apenas contabilidade de palavras.

## **II. A arte como exercício de ordenamento interior**

Umberto Eco em, *Sobre a Literatura*, 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

---

<sup>4</sup> O filósofo desenvolve esse conceito em: “A manipulação do homem através da linguagem” in <http://www.hottopos.com/mp2/alfonso.htm>

responde, explodindo foguetes, adiando ainda mais a solução de 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*”. (2003b, 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 freqüência, 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 que 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, a característica idiossincrática 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 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 de independência interpretativa do leitor e as inferências possíveis oferecidas pelo texto.

### **III. Experiência elementar: cartografia do sujeito autor**

Compreende-se logo que a leitura oferece a experiência de seus personagens, mas como também provoca a existência de um outro, de um leitor que reconheça suas exigências fundamentais de homem como felicidade, bem, justiça...É, portanto 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), como uma bússola de leitura..

Assim, de posse do conjunto de valores oferecidos pela tradição dos grupos a que pertencem e provocado pela presença do mestre a confrontar-se com suas exigências fundamentais de beleza, justiça, verdade, o aluno aprofunda sua identidade e adquire consistência e parâmetros significativos. Diante, por exemplo, de um exercício textual, o aluno desenvolverá seus temas com uma autenticidade que lhe é decorrente. E não, artificialmente, fará uma redação artificial, que é um exercício para outrem, para obter nota ou passar em exames, a partir da aquisição de modelos e posicionamentos prévios, tantas vezes estranhos a seu autor.

Mas de onde partir para que o imprescindível reconhecimento dos valores existenciais não seja um discurso artificial e externo ao homem? Creio que só haja uma possibilidade para que tal ensino não seja ideológico: apostar, seriamente, que o homem possui uma estrutura tal que o torna capaz de deparar-se com suas situações humanas mais peculiares ou amplas e delas depreender um significado verdadeiro. Sem essa premissa, qualquer ensino preocupado com os valores tornar-se-á, invariavelmente, moralista porque partirá de uma “carta moral”, ou seja, de um conjunto de leis acordadas por um grupo cujo descumprimento poderá resultar em sanções. O que, na prática, é um grande incentivo para se “tentar levar vantagem em tudo” porque somos levados a nos questionar: de onde emerge a autoridade do acordo? E se ele não me interessar mais? O único problema que realmente interessa nesse modo de viver, é descobrir como quebrar o acordo de modo a escapar das sanções. Ao contrário, quando afirmarmos que existe um conjunto de exigências inexoráveis e inextirpáveis dentro do homem, a sanção não é externa e artificial, mas intrínseca. O que equivale a dizer que não é inventada pelo grupo e que, seu reconhecimento gera experiência de liberdade.

Por isso o aluno 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 afirmo que – durante um ano letivo – todos conseguem reconhecer, sem constrangimento, o mal porque lhes dói, o belo porque lhes atrai e o verdadeiro porque lhes faz experimentar uma profunda correspondência, ainda que

nem sempre prazerosa com o que há de mais humano dentro deles. Nesse caminho, o aluno é provocado a cada texto literário, a cada redação redigida, a cada situação local, 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. Julián Marías lembra-nos em sua saborosa 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 suas possibilidades de êxito. A base de dados oferecida pela realidade é de tal amplitude que o jogo torna-se um conjunto, humanamente, infinito de alternativas. O ponto é se há perspectiva para que cada um possa estabelecer o caminho. Sem considerar e aprofundar o desejo de beleza, verdade, justiça, plenitude presentes em sua estrutura humana, o homem apresenta grande dificuldade de avaliar, localizar respostas, posicionar-se de modo consistente.

Esse exercício, esse *verum facere* é feito com a ajuda de um *auctoritas* (ARENDT, 2003, p.164; GIUSSANI, 2000, p.57) que - de modo privilegiado na escola - é o mestre bem como os textos literários. Ressaltamos, contudo, a declaração genial de Arendt que nos lembra que “*a autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade*” (2003, p.144). Nesse exercício o aluno se depara com a consistência de outros sujeitos com os quais se confronta, opõe, alia, soma.

Dessa compreensão do processo de construção do sujeito decorre que o papel do professor, diante da elaboração de um texto, seja o de propositor de um caminho, uma ponte entre a história de cada um e sua expressão. Esse processo ocorreria pela descoberta dos valores contidos em cada experiência e selecionados pelo autor, a fim de que seu banco de dados transforme-se, na expressão de Taylor, em uma “biografia

da memória” (1995, p.134) que é a narrativa pessoal, autora porque a escrita é um processo de apostas lineares que, paulatinamente, se planificam sob o formato de um mapa. O autor deverá fazer declarações que denotam sempre alguma distorção, a realidade não cabe no texto a não ser na famosa hipótese do conto de Borges no qual o mapa coincide com a cidade<sup>5</sup>. Então o processo criador exige a síntese, a escolha dentro de um rol quase infinito de possibilidades que, segundo António Marina, se dá por um processo heurístico e não algorítmico porque não explora todas as possibilidades e variações a serem utilizadas em uma resposta, mas desenvolve uma composição, absolutamente, única, em que lança mão de sua história, de suas intuições, desejos, limites, etc. (1995, p.196).

#### IV. Sujeito em constituição e seu texto: um exemplo de aplicação do método

Todo texto é um mapa. Do literário, espera-se que encontre – na forma - um modo tal de comunicar conteúdos que surja expandido e oferecendo escolhas. A forma é a circunstância do aprendizado na Literatura. O fator distintivo dessa área de conhecimento é o modo da expressão, contudo é indissociada do seu conteúdo. A forma busca, continuamente, solucionar a *penuria nominum*<sup>67</sup> a que estamos condenados através de metáforas que possam revelar algo novo acerca da realidade, quando, como esclarece Paul Ricoeur, “a visão ordinária não percepção qualquer relação”(1987, p.63). Essa mesma *penuria* indica o desejo do homem de poder falar da realidade sem reduzi-la, em perfeita correspondência, mas o tempo e o espaço nos impedem de fazer tais descrições, além de ser um trabalho ocioso uma vez que apenas duplicaria a realidade.

Por isso Umberto Eco discorre longamente sobre as restrições narrativas e as coloca como *conditio sine qua non* da ação artística (2003, p.294). As restrições são as

---

<sup>5</sup> Um grande imperador convoca os maiores cartógrafos do mundo para que fosse feito um mapa perfeito de seu império. Ao final da empreitada, os profissionais lhes entregaram um mapa tão perfeito que coincidia com o tamanho do império. Sem utilidade, demanchou-se com o tempo. (“Del rigor en la ciencia” in *El Hacedor, Obras Completas*. Emecê: Buenos Aires, 1974, p.847.)

<sup>6</sup> “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, *Sobre a Literatura*, p.102.)

escolhas que o artista 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 narrativo, 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, o processo heurístico de busca fica claro: o autor fica no centro do jogo criativo.

A seguir, será analisada a redação redigida por Laura Campos Brito de 15 anos, que escolheu narrar o momento da separação dos pais. Quando ela chegou a este momento, já havia exercitado, durante meses, dois pontos importantíssimos para se contribuir para a constituição do sujeito: 1º o método do confronto das próprias vivências com a experiência elementar em que tudo o que se lê, se ouve, se comenta é posto à prova diante do desejo de beleza, justiça, verdade de cada um. O 2º ponto é que, sendo um curso de Literatura do ensino médio, evidentemente, que o objeto de trabalho foi o próprio texto literário com suas experiências existenciais profundas sustentadas pela forma.

Por isso o estudo das estratégias de sustentação de cada texto foi sempre muito cuidadoso. No exemplo, a seguir, a aluna se utilizou do modo de se contar uma história oferecido pelo Realismo Fantástico criando uma alegoria sofisticada e contundente; empregou as frases curtas com coordenadas absolutas se opondo às subordinadas à semelhança de “Tragédia Brasileira” de Manuel Bandeira; mencionou a bipartição do texto presente em “Essas Meninas” de Carlos Drummond de Andrade em que pequenas garotas passam por um rito de passagem ao se depararem com a dor alterando o ritmo narrativo e dividindo o texto em dois momentos. Essas bem como outras estratégias de um repertório a ser conquistado e ampliado ao longo do curso de literatura é incorporado ao aluno como a “*filigrana de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins*” a que se referem os relatórios de Marco Polo a Kublai Klan (CALVINO, 1993, p.10) e que expressa adequadamente como aquilo que se aprende com o outro confrontado com a experiência elementar não anula o sujeito, mas – antes- lhe fornece mais recursos para dar voz às suas vivências.

## Divisão de bens

*Laura Campos de Britto*

Era o dia. A mãe, de um lado, argumentava que a cabeça era de seu direito. Lá estavam as historinhas de príncipes e dragões armazenadas e bem arquivadas todas as noites. O pai, no outro extremo, insistia: isso não era considerável. Considerável eram as instruções de como jogar futebol e empinar uma pipa. Exigiu também o nariz onde estava registrado o cheiro do bolo de chocolate das quintas--feiras.

A mãe calou-se. Respirou fundo. E lutou por aquilo que realmente lhe era de direito. “O coração é meu. Lá é que está guardado o dia que remendei seu primeiro ursinho felpudo quando, chorando, me mostrou a orelha pendurada”. Aliás, o filho lhe era todo de direito. Foi ela, dentro dela, que montou cada pecinha do menino.

Ele, ali mesmo, em frente ao homem do martelo. Já havia se perdido há muito. Seus olhos embaraçados tentavam acompanhar o jogo de palavra dos pais. Quem ganharia? Empate. A cabeça e o nariz com o pai, o coração acompanhado do resto com a mãe. Os dois, felizes; o filho, quebrado. A peça, escangalhada.

A maturidade desse texto revela-se não apenas pela construção perfeita da alegoria sobre a reificação do filho em objeto de disputa, mas por uma seleção de imagens tão fortes e eficientes que atingem uma concisão rara. As histórias infantis, o jogo de futebol, a pipa, o bolo são símbolos significativos da vida familiar que todos portam, mas que precisam ser trazidos à consciência e observados sua importância e valor. Por isso os alunos precisam ser convidados e convocados, incessantemente, a observar os detalhes da vida, suas potencialidades, seus possíveis significados: um realismo fantástico.

## V. BIBLIOGRAFIA

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação in Quatro Textos Excêntricos. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BORGES, Jorge Luiz. *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecê, 1974. BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *O homem do furo na mão e outras histórias*, São Paulo: Ática, 1987.

BRANDÃO, Sílvia R. R. de Campos. *O método formativo de Alfonso López Quintás: fundamentos filosóficos e experiência educativa*, tese de doutorado, FEUSP, 2005.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANALLE, Cecília. *Fundamentos Filosóficos da Poética da Adélia Prado: Subsídios Antropológicos para uma Filosofia da Educação*, dissertação de mestrado, FEUSP, 1996.

ECO, Umberto. *Sobre a Literatura – Ensaios*, Rio de Janeiro: Record, 2003.

FABRY, Joseph B. *La Búsqueda de Significado*, Boston: Beacon Press, 1990.

FINKIELKRAUT, Alain. *A Humanidade Perdida*, Lisboa: Asa, 1997.

FRANKL, Viktor. *Em Busca de Sentido*, Petrópolis: Vozes, 2008.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um Risco*, São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Senso Religioso*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2000.

GUARDINI, Romano. *O Mundo e a Pessoa*, São Paulo: Duas Cidades, 1963

MARÍAS, Julián. *A Felicidade Humana*, São Paulo: Duas Cidades, 1989.

MARINA, José Antonio. *Teoria da Inteligência Criadora*, Lisboa: Caminho da Ciência, 1995.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras Completas*, vol. 2, Madrid: Alianza Editorial, 1987.

\_\_\_\_\_. *Meditaciones del Quijote in Obras Completas*, Madrid: Revista de Occidente, voll, 1966.

PRADO, Adélia. *Entrevista a Luiz Jean Lauand* in <http://www.hottopos.com.br/videtur9/renlaoan.htm>

\_\_\_\_\_. *Poesia Reunida*, São Paulo: Siciliano, 1992.

RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação*, Lisboa: Edições 70, 1987.

ROSA, Guimarães. *Estas Estórias*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*, São Paulo: Globo, 2003.

TAYLOR, Charles. *As Fontes do Self: a Construção da Identidade Moderna*, São Paulo: Loyola, 1997.