

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA**

LUCILENE CANILHA RIBEIRO

**O *BILDUNGSROMAN* FEMININO DE
LYGIA FAGUNDES TELLES:
UMA LEITURA DA MULHER BRASILEIRA NO SÉCULO XX**

Rio Grande

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA

LUCILENE CANILHA RIBEIRO

**O *BILDUNGSROMAN* FEMININO DE
LYGIA FAGUNDES TELLES:
UMA LEITURA DA MULHER BRASILEIRA NO SÉCULO XX**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado em História da Literatura da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nubia Tourrucôo
Jacques Hanciau

Rio Grande

2017

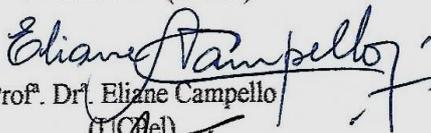
Lucilene Canilha Ribeiro

*O Bildungsroman feminino de Lygia Fagundes Telles:
uma leitura da mulher brasileira no século XX*

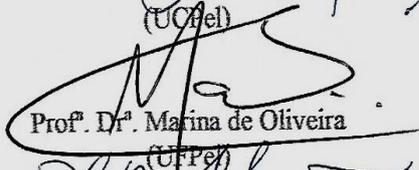
Tese aprovada como requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutor em Letras, na área de concentração História da Literatura, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande. A Comissão de Avaliação esteve constituída pelos seguintes professores:



Profª. Drª. Nubia Tourrucó Jacques Hanciau
Orientadora - (FURG)



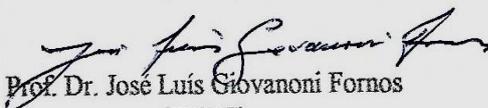
Profª. Drª. Elizne Campello
(UCPel)



Profª. Drª. Marina de Oliveira
(UFPe)



Profª. Drª. Raquel Rolando Souza
(FURG)



Prof. Dr. José Luís Giovanoni Fornos
(FURG)

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço amorosamente a Daniel Baz dos Santos, pelo seu companheirismo, pelo seu carinho e por trilhar de mãos dadas comigo o caminho tortuoso das pesquisas acadêmicas. Com certeza, esta tese só foi possível devido à sua presença em minha vida. Obrigada por acreditar em mim incondicionalmente.

Agradeço também à professora Nubia Jacques Hanciau, por me acompanhar nesse percurso acadêmico, zelando e orientando o meu trabalho sempre com muito carinho. Obrigada por me receber sempre de braços abertos.

Agradeço também aos professores Eliane Teresinha do Amaral Campello e Carlos Alexandre Baumgarten, que estiveram comigo desde o início de minha trajetória acadêmica e que me acompanham até hoje. Vocês seguem sendo mentores de minha formação, mesmo que distantes. Estendo meus agradecimentos aos professores que prontamente responderam ao meu pedido e se dispuseram a ler e me auxiliar na construção deste trabalho: Eliane Teresinha do Amaral Campello e Marina de Oliveira, que estão comigo desde a qualificação; assim como Raquel Rolando Souza e Jose Luís Giovanoni Fornos, neste estágio final.

Agradeço aos amigos que tornaram a etapa da minha vida acadêmica muito mais agradável e positiva. Vocês foram imprescindíveis para que eu tivesse motivação e disposição para superar os diversos obstáculos. Obrigada, Tiago Tresoldi, Diana Loureiro, Luiz Felipe Espinelly, Mauro Póvoas, Bruno Duarte, pela amizade que nasceu em sala de aula e transbordou para a vida.

Por fim, muito obrigada a todos aqueles que acreditaram em mim e de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.

- Simone de Beauvoir

RESUMO

A presente tese analisa os quatro romances da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, a saber, *Ciranda de Pedra*, *Verão no aquário*, *As meninas* e *As horas nuas* sob a ótica do *Bildungsroman*. O entendimento das obras como exemplares do romance de formação perpassa pela revisão da teoria tradicional acerca do gênero, com ênfase em Mikhail Bakhtin, e pela filosofia de Simone de Beauvoir, a fim de demonstrar como a autora brasileira se apropria da narrativa de seus romances para explorar a formação das mulheres na sociedade brasileira da segunda metade do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: *Bildungsroman*; Lygia Fagundes Telles; Simone de Beauvoir; literatura feminina.

RESUMEN

La presente tesis analiza las cuatro novelas de la escritora brasileña Lygia Fagundes Telles, a saber, *Ciranda de Pedra*, *Verão no aquário*, *As meninas* y *As horas nuas* sob la óptica del *Bildungsroman*. El entendimiento de las obras como ejemplos de la novela de formación pasa por la revisitación de la teoría tradicional acerca del género, con énfasis en Mikhail Bakhtin, y por la filosofía de Simone de Beauvoir, con el propósito de demostrar como la autora se apropia de la narrativa de sus novelas para explorar la formación de las mujeres en la sociedad brasileña de la segunda mitad del siglo XX.

PALABRAS-CLAVE: *Bildungsroman*; Lygia Fagundes Telles; Simone de Beauvoir; literatura femenina.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
2. BILDUNGSROMAN - TEORIA E HISTÓRIA DO GÊNERO.....	28
2.1. O <i>Bildungsroman</i> e as primeiras teorias	28
2.2. A teoria do romance de formação de Georg Lukács	41
2.3. O espaço e o tempo sob o olhar de Mikhail Bakhtin.....	52
2.4. Novas contribuições para a tradição do <i>Bildungsroman</i>	65
2.5. Sob o olhar da crítica brasileira.....	85
2.6. Tornar-se mulher	91
3. A FORMAÇÃO DA MULHER NOS ROMANCES DE LYGIA FAGUNDES TELLES.....	101
3.1. <i>Ciranda de pedra</i> : a incompletude como potencial.....	101
3.2. <i>Verão no aquário</i> : a formação vista de dentro.....	134
3.3. <i>As meninas</i> : as vozes e o discurso.....	156
3.4. <i>As horas nuas</i> : a última formação.....	182
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
5. REFERÊNCIAS.....	211

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arte não é um espelho para refletir o mundo, mas um martelo para moldá-lo.

-Vladimir Maiakovski

A presente tese visa estudar a concepção do gênero literário *Bildungsroman* alinhado aos romances da escritora Lygia Fagundes Telles. A escritora brasileira publicou até a atualidade quatro romances¹ (a saber: *Ciranda de pedra*, *Verão no aquário*, *As meninas* e *As horas nuas*) e todos eles caracterizam-se como *Bildungsroman*, ou, como também é conhecido em língua portuguesa, romance de formação. A análise pretende contemplar as metamorfoses do gênero ocorridas nestes casos, além de enfatizar a importância do ponto de vista feminino nas quatro obras.

O gênero literário *Bildungsroman* teve sua origem na crítica literária alemã do início do século XIX. Seu primeiro paradigma, contudo, foi a obra de Goethe, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1795), cuja presença faz-se notada no percurso da história literária ocidental até a contemporaneidade. Porém, para permanecer tanto tempo nesse percurso histórico, o gênero sofreu algumas mudanças a fim de se manter atualizado. Pensando nessas alterações do gênero, pretende-se fazer uma atualização das teorias desenvolvidas acerca do romance de formação.

¹ A autora, atualmente com 91 anos, possui uma vasta obra narrativa. Além dos romances há contos, textos autobiográficos e crônicas.

O *Bildungsroman*, ou o romance de formação, com o passar dos anos ultrapassou as fronteiras territoriais e espalhou-se pela cultura ocidental. É fundamental para a existência do *Bildungsroman* a dinâmica relação estabelecida entre sua formação discursiva e seu substrato social. Portanto, é necessário pensá-lo a partir de uma reflexão que privilegie o espaço-tempo conveniente para a análise das obras de Lygia Fagundes Telles, isto é, o brasileiro. No Brasil, o número de pesquisas ainda é pequeno se comparado à tradição teórica acerca do gênero desde o início do século XIX.

O termo literário *Bildungsroman* teria sido utilizado pela primeira vez em uma conferência pública na Universidade de Dorpat, proferida pelo professor Karl Morgenstern em 1810, mas só ganharia espaço na crítica literária quase meio século depois com o hermeneuta Wilhelm Dilthey. Melitta Gerhard, trinta anos após, alia o romance de formação ao romance de desenvolvimento (*Entwicklungsroman*) e ressalta a importância do confronto entre o sujeito e a sua realidade como incentivador do processo de amadurecimento.

Outro teórico fundamental, é o russo Mikhail Bakhtin, que concentra a pesquisa do *Bildungsroman* à ideia de cronotopo e na imagem da personagem. Segundo o próprio autor, “Uma análise teórica necessita recorrer a um material histórico concreto” (BAKHTIN, 1997, p.236). Concernente a essa afirmação, entende-se que o critério basilar da teoria pauta-se na verificação do quanto o homem assimila, na construção de sua identidade, o seu tempo histórico. Este sempre delimitado pelo processo de sua formação.

Essas teorias, e outras que serão apresentadas posteriormente neste trabalho, fundamentam a base do pensamento acerca do *Bildungsroman*, mas, por outro lado, não se aplicam plenamente aos romances modernos e

contemporâneos. As novas obras literárias exigem reflexão diferenciada sobre a formação identitária do novo sujeito. No caso específico da análise dos romances de Lygia Fagundes Telles, pensar a condição social da mulher e as mudanças que ocorreram nas quatro décadas da publicação das obras eleitas para trabalhar nesta tese é o ponto de partida para entender as transformações do gênero de maneira geral. Mas, mais atentamente, deve-se compreender a formação de um público leitor específico, que não figurou durante os primeiros momentos da crítica a respeito do *Bildungsroman*: o público feminino. Somente a partir da segunda metade do século XX é que ocorreram algumas mudanças quanto a essa questão, e, mesmo assim, as reflexões encontram-se em sua maioria em língua inglesa, voltadas para um contexto totalmente diferenciado. De qualquer forma, há uma predominância em estudos dos romances do século XIX e início do século XX.

Ciranda de Pedra (1953), *Verão no aquário* (1964), *As meninas* (1973) e *As horas nuas* (1989), são os quatro títulos exemplares da obra romanesca de Lygia Fagundes Telles que se apropriam e atualizam o conceito do gênero literário *Bildungsroman* de maneira peculiar. Analisando-os é possível refletir à respeito da metamorfose do gênero na obra romanesca de uma só autora, neles exemplificando as transformações que podem ocorrer no *Bildungsroman* e suas implicações na literatura brasileira.

Lançados em décadas diferentes, os livros trabalham com contextos sociais igualmente distintos. Todas as histórias são marcadas temporalmente, mas nenhuma faz menção explícita a uma data específica. Na verdade, as obras contêm marcas temporais que levam o leitor à revelação de um contexto histórico determinado. Esses elementos denunciativos de uma época estão presentes nas

obras em diferentes graus. O romance *As meninas* é o que mais se apoia na sua historicidade, enquanto *As horas nuas* apresenta menor número de referências histórico-sociais. Mesmo assim, todos, de alguma forma, dialogam com seu tempo, buscando contestá-lo e entendê-lo. Ao mesmo tempo, suas personagens buscam uma formação identitária que se adapte às suas respectivas épocas.

Ciranda de pedra, primeiro romance escrito pela autora paulista, foi publicado no ano de 1954. Até esse momento, ela só havia se dedicado à escrita de contos. Esse romance conta a história de Virgínia, desde a sua infância até o final da adolescência. Apesar de abordar temas pouco usuais para o momento em que foi lançado, o livro foi muito bem recebido pela crítica e obteve grande popularidade. Devido a isso, foi adaptado duas vezes para a mídia televisiva (em 1981 e 2008) com sucesso de público.

Nessa primeira narrativa, encontramos a forma mais próxima do clássico *Bildungsroman*. A história trata de um período formativo pelo qual passa a protagonista Virgínia. Sua maturação aliada ao desenvolvimento físico estaria ligada ao que Bakhtin chamou de romance de formação com temporalidade cíclica, onde há assimilação do mundo, como se esse fosse uma escola pela qual todos devemos passar para alcançar um único resultado: “a sobriedade acompanhada de um grau variável de resignação” (BAKHTIN, 1997, p.239). A protagonista quando criança possui expectativas que, após seu amadurecimento, se diluem em conclusões muito céticas acerca de seus parentes e amigos e de sua própria identidade. A ânsia de pertencer àquele grupo de personagens (a ciranda que dá nome ao livro) perde o sentido quando Virgínia entende o verdadeiro caráter desses seres que a cercam.

A análise de *Ciranda de pedra*, exemplo de *Bildungsroman*, faz parte do trabalho de Cristina Ferreira Pinto². A pesquisadora declara que, apesar de no romance serem expostas características da formação tradicional, ele inova ao tratar do processo de desenvolvimento de uma mulher:

[...] Muitos dos aspectos que Buckley e outros críticos encontram no “Bildungsroman” clássico estão presentes em *Ciranda de Pedra* – a orfanade da protagonista, a mudança de ambiente, o internato, o isolamento e os conflitos com o mundo exterior. Por outro lado, tal como tem sido verificado em exemplos de “Bildungsroman” feminino e como se observou nos romances aqui estudados, o destino final de Virgínia não a leva à integração no seu grupo social como acontece no “Bildungsroman” masculino tradicional (PINTO, 1990, p. 123).

Ela sustenta ainda que a obra de Telles descentraliza a figura masculina em seus romances e pauta sua discussão na crise da instituição familiar, apresentada pela primeira vez nesse texto. Para ela, essa decadência familiar representa, de certa forma, as mudanças sociais que estariam ocorrendo:

[...] suas personagens refletem mudanças que para muitos representam o processo de decadência de um determinado grupo social. Seus romances, particularmente, são vistos como uma reflexão sobre a “decadência moral burguesa” (Paes, 420) e a “desestruturação da família” brasileira (*Literatura Comentada*, 104). Tal “decadência” ou “desestruturação”, pois, seriam uma conseqüência das mudanças sociais que se operam no Brasil depois da década de 30 e, em particular, depois da implantação do Estado Novo. A obra romanesca de Fagundes Telles reflete, a partir de *Ciranda de Pedra*, justamente essas mudanças, focalizando a situação da mulher numa sociedade em processo de transformação (PINTO, 1990, p. 117).

O primeiro romance da escritora iniciaria uma série de *Bildungsromane* femininos. Os outros três revelariam o desenvolvimento de outras mulheres de maneiras distintas (tanto a partir de diferentes soluções formais, como de diversas escolhas temáticas). A estudiosa da obra de Lygia Fagundes Telles,

² O trabalho referido é sua tese de doutorado, posteriormente publicada em forma de livro, *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, pela editora Ática, na série Debates [1990].

Vera Maria Tietzmann Silva, publicou recentemente um livro sobre a autora. Nele, em determinado momento, corrobora a ideia de que sua obra romanesca insere-se na tradição do *Bildungsroman*:

[...] Lygia iniciou sua carreira de romancista com *Ciranda de Pedra*, uma narrativa bem definida em sua construção e que mostra a trajetória e o amadurecimento da personagem. Esse modelo de romance, que mostra a formação da personalidade do protagonista, originou-se na Alemanha e é conhecido como *Bildungsroman*. *Verão no aquário* e *As meninas*, mesmo apresentando experimentações formais, continuam sendo, basicamente, romances de enfoque psicológico como o primeiro, centrando-se todos eles no percurso de amadurecimento emocional das protagonistas. Este padrão de *Bildungsroman* é praticamente abandonado em *As horas nuas*, uma vez que sua protagonista já ultrapassou, pela idade, a sua fase de formação. Aliás, seria mais correto dizer que esse padrão não é totalmente abandonado, mas é invertido, mostrado ao contrário. A trajetória de vida de Rosa Ambrosio, sua formação, é retomada pela memória, sob o pretexto das sessões de análise e da sua intenção de escrever um livro de memórias (SILVA, 2009, p. 115-116).

Dessa maneira, compreende-se que a obra romanesca de Lygia Fagundes Telles partilha dos ideais do gênero do romance de formação, ao mesmo tempo em que o transforma. Isso porque sua escrita transgride ao alterar alguns parâmetros apontados como usuais, seja em sua temática – já que se debruça sobre a formação da mulher especificamente –, seja formalmente – utilizando uma narração intimista, em primeira pessoa ou fragmentada.

Em *Verão no aquário* as mudanças, embora sutis, são emblemáticas de uma época. Aqui o narrador se apresenta em primeira pessoa diferentemente do que é visto tradicionalmente. Esse posicionamento, à parte, enfatiza uma reflexão particular e subjetiva sobre a própria formação. Raíza, a personagem em questão, transmite ao leitor sua visão interna do período formativo pelo qual está passando. Esse período também sofre alterações, à medida que não ocupa mais um extenso espaço de tempo. O enredo de *Verão no aquário* está centrado

numa fase específica, o período de um verão, em que a personagem passa de sua adolescência à idade adulta³. A mulher nesse romance é mostrada de diversas formas sob o olhar de uma jovem que se comporta à maneira de sua época, nos moldes da contracultura. Raíza acredita e pratica a liberação sexual feminina – só possível após os anos 60 –, o uso de drogas e apoia a queda de instituições sociais como a família e a igreja, etc. Segundo Ivan Marques, que escreveu o posfácio da nova edição do romance, esse *Bildungsroman* de Lygia Fagundes Telles é muito particular, tendo em vista que

[...] mais uma vez a autora faz coincidir, de modo engenhoso e poético, a descrição do processo de formação de uma identidade individual – da insegura, carente e irrequieta Raíza, que também é a narradora da história – com o retrato mais amplo de uma sociedade decadente e corrompida (MARQUES, 2010, p. 219).

Esse processo de construção de uma identidade muito particular é reflexo de toda uma geração de mulheres que se deparam naquele momento com uma nova forma de encarar o mundo e de serem encaradas pela sociedade.

O terceiro romance de Lygia, *As meninas*, trata da história de três jovens – Lorena, Ana Clara e Lia – que convivem em um pensionato de freiras em São Paulo nos anos 1970. Já foi mencionado, essa é a história romanesca de Telles que possui a maior transparência referente às marcas temporais. Isso se deve principalmente à personagem Lia, ativista que luta contra o regime governamental. Devido ao seu engajamento, a narrativa apresenta um discurso que, em alguns momentos, explicita marcas de seu tempo, ou seja, da ditadura militar brasileira em seu período mais sombrio. Na orelha da primeira edição –

³ As linhas que determinam estas etapas são muito tênues, mas de acordo com a história descrita por Raíza, ela está abandonando um período de juventude em que possui pouca, ou nenhuma, responsabilidade, passa a assumir deveres e a equilibrar-se emocionalmente. A revolta contra a mãe também se extingue.

e agora reproduzido pela edição de 2009 da Companhia das Letras – Paulo Emílio Salles Gomes escreve sobre o romance e reafirma o posicionamento testemunhal da obra:

[...] Livro tão belo quanto inquietante – vivo e corajoso testemunho de um tempo com suas perplexidades, suas paixões, sua atmosfera cotidiana de tensão e suspense como se a sorte da própria condição humana estivesse em jogo a cada minuto (GOMES, 2009, p. 296).

Além de estabelecer a aproximação com o tempo histórico definido, a obra dialoga com outras questões caras ao período vigente. Novamente aqui temos o protagonismo de mulheres, nesse caso três, que se unem através da narrativa para comporem uma face híbrida da mulher brasileira da década de 70. O enredo é composto por três vozes distintas, mas alinhadas em um mesmo discurso: a formação feminina. Essas mulheres, complexas em suas individualidades, unidas, compõem um mosaico de anseios femininos muito em voga na época. As três personagens passam juntas, no desenvolvimento da trama, por um processo formativo de caráter na busca de um só objetivo: sua própria independência.

Assim, o terceiro romance de Lygia Fagundes Telles considerado pela crítica um dos melhores – senão o melhor –, insere-se na tradição do *Bildungsroman*, apresentando forte diálogo com o público leitor e sofisticação nas formas narrativas do romance de formação. Mesmo que transforme alguns parâmetros do gênero, ele traz em si a formação identitária das personagens centrais como um elo que as une em uma única face.

Em *As horas nuas*, lançado em 1989, a autora nos apresenta uma protagonista em idade avançada que tenta recuperar sua história através de suas memórias. Rosa Ambrósio, atriz decadente, tenta reconstituir sua

identidade ao longo da narrativa. Por meio de uma narrativa fragmentada e apoiada em diversos ângulos acompanha-se a formação identitária de Rosa Ambrósio, que parte do ponto final em busca de reminiscências que a ajudem na construção desse mosaico. Neste caso, o *Bildungsroman* sofreria as mais intensas modificações para compor o processo formativo pelo qual a personagem transita. Esta última protagonista fecharia o ciclo de mulheres distintas que buscam construir suas próprias identidades no decorrer de cada narrativa em momentos diversos de suas vidas. Em *As horas nuas*, podemos perceber que a autora faz uso da forma mais moderna do *Bildungsroman*, em que a identidade é reconstruída através da organização narrativa: seja no discurso da sessão psicanalítica ou na tentativa da escrita de suas memórias⁴. *Bildungsromane* deste tipo, que usam técnicas modernas de fabulação – entenda-se descontinuidade, polimorfismo, desconexão – também têm seus romances-paradigma na Alemanha: *O tambor*, de Günter Grass, e *Berlin Alexanderplatz*, de Alfred Döblin⁵, por exemplo.

Após rápida exposição da ligação entre as obras exemplos de *Bildungsromane*, pode-se verificar que, ao longo dos anos, algumas características do gênero foram modificadas. Essa prática denuncia a reatualização do romance de formação que possui em si, desde o princípio, a flexibilização das formas e das temáticas. A leitura dos romances de Lygia

⁴ No romance, a personagem Rosa Ambrósio faz psicanálise e alguns trechos dos capítulos são narrados a partir dessas sessões. Outro elemento importante é o fato da protagonista manifestar o desejo de escrever suas memórias para reorganizar em forma narrativa a formação de sua própria identidade.

⁵ No primeiro, temos a formação intelectual da personagem, enquanto deforma-se fisicamente. Sua degradação física torna-se contraponto à intelectualidade apurada de Oskar Matzerath, que narra em primeira pessoa sua própria formação. Já em *Berlin Alexanderplatz*, a formação do personagem Franz Biberkopf contextualiza um marginalizado que, apesar da possibilidade de reconciliar-se com o todo social, opta por permanecer à margem. O processo formativo aqui serve de contraexemplo, pois o leitor deve subverter a lógica da formação do herói, se quiser ter acesso aos valores aceitos pela convenção extraliterária.

Fagundes Telles, sob a perspectiva do *Bildungsroman*, contribui para o entendimento de tal metamorfose.

Além de pensar na metamorfização do *Bildungsroman* ao longo dos anos, há de se pensar em mais dois aspectos caros ao gênero, particulares em cada obra estudada. Já foi dito aqui sobre a importância de se levar em consideração o contexto sócio-histórico na análise dessas obras. Isso porque um dos pilares de avaliação do romance de formação é justamente manifestar um pensamento crítico acerca de seu entorno imediato. Por isso, pensar o contexto brasileiro vigente entre as décadas de 50 e 80 se faz imprescindível para este estudo. É de conhecimento notório que o *Bildungsroman* tem sua gênese ligada à ascensão da burguesia alemã no século XIX e isso implica pensar nos ideais específicos nascidos nesse período histórico. O romance de Goethe descreve as suas principais características e as tematiza em sua narrativa; por exemplo, o desejo de Wilhelm romper com a imposição hereditária de sua posição social, a valorização da cultura como meio libertador de uma estética social, etc. Para difundir tais ideias o *Bildungsroman* se apresenta sob a forma narrativa de romance, gênero literário burguês por excelência. Como o romance de formação busca influenciar mudanças extraliterárias, ou seja, tenta atingir o pensamento do leitor de forma que ele busque também a sua formação, nada melhor que utilizar a forma literária mais representativa e a mais difundida dentro dessa nova classe social. Isso nos leva à reflexão de Franco Moretti a respeito do tema aqui pesquisado. O teórico vem desenvolvendo em seus textos, a exemplo dos ensaios presentes em *Signos e estilos da modernidade*, a ideia de que o aleatório e a seleção sejam fatores decisivos na história dos gêneros. Sendo assim, as formas governadas pelo acaso no século XVIII são regidas pela força

da necessidade no século XIX, momento no qual muitos gêneros deixam de existir dando lugar àqueles que melhor dialogavam com a época contemporânea, entre os quais o romance de formação foi o melhor sucedido. A partir da proposta de Moretti, portanto, o contexto oitocentista selecionou esta forma literária como aquela que melhor poderia conduzir os anseios estéticos e as expectativas contedísticas da época.

Da mesma maneira, nos anos sucessores, a forma se manteve em alta no painel de consumidores de cultura. Afinal, o gênero romanesco impera até hoje entre os *best-sellers*, atingindo o grande público leitor. A relação entre o nicho receptor e o objeto verbal introduz uma dicotomia fundamental para este estudo, ou seja, a que considera o par formação do personagem/formação do leitor. Esta relação é inseparável no estudo do *Bildungsroman* e permite afirmar que a forma textual escolhida para alcançar as massas foi e continua sendo muito importante para a concepção e a recepção do gênero. Ainda levando em consideração o viés da recepção, somos levados a pensar em outro aspecto balizador desta tese: o feminino. De acordo com o mencionado, a teoria do *Bildungsroman* se desenvolve na observação não apenas da obra de Goethe, mas também ao avaliar uma série de romances posteriores, cuja estrutura e tema definem tipologicamente o gênero. Porém, como era de se esperar devido ao contexto patriarcal de nossa sociedade, o conteúdo das obras trabalhadas sempre esteve voltado para o público masculino. A narrativa debruçava-se sobre os problemas de jovens homens em sua construção identitária. Suas preocupações giravam em torno de questões que envolvessem interesses do mundo masculino, por exemplo, as profissões que os homens exerceriam, a quebra de estruturas sociais, etc.

Pensando na história da mulher no Ocidente e nas questões de gênero que podem envolver uma análise literária preocupada em seu cerne com a questão espaço-temporal hetero e homodiegética, é preciso considerar fatos que se diferenciam nesse contexto. Ao aceitar que tais fenômenos externos à obra têm influência sobre sua temática e até mesmo em sua estilística, pensar o *Bildungsroman* à luz das questões de gênero torna-se inevitável. Quando analisamos romances de formação protagonizados por mulheres nos deparamos com problemáticas sociais que não são necessariamente pensadas quando tratamos da história de homens. Tal afirmativa se justifica se pensarmos que o *Bildungsroman* tem como princípio fundamental narrar a formação do caráter identitário, e que esse processo está diretamente ligado ao contexto social próprio de seu tempo e de seu espaço. A temática da formação das mulheres se constitui em um aprendizado diferenciado daquele vivenciado pelo homem. Embora a teoria e a crítica analisem em sua maioria romances protagonizados por homens, o *Bildungsroman* não pode ser visto enquanto gênero literário exclusivamente masculino. Ao pensar a formação do caráter identitário como ponto crucial do *Bildungsroman*, tem-se que levar em consideração o percurso diferenciado da trajetória de vida feminina. Ao dissertar sobre o tema Peônia Viana Guedes sintetiza:

Críticas feministas têm mostrado que a estrutura do *Bildungsroman* pressupõe uma gama de opções sociais que só se oferecem aos homens, e que a sociedade patriarcal dificilmente encoraja as mulheres a enveredarem por um caminho de autodescoberta. Na verdade, a heroína do *Bildungsroman* dos séculos XVIII e XIX geralmente se vê obrigada a aceitar o papel social que lhe é adequado – casamento e maternidade –, ou a se esquivar a esses papéis e pagar o preço de sua rebeldia – a morte física ou espiritual. As escritoras do século XX têm tentado modificar os finais dos romances – habitualmente episódios de casamento ou morte – criando narrativas que oferecem uma série diferente de opções à heroína, questionando assim as imagens tradicionais da

socialização da mulher. Recentes pesquisas feministas multidisciplinares também sugerem que a vida das mulheres não segue os paradigmas masculinos de identidade, experiência e desenvolvimento e, portanto, precisa ser examinada separadamente da vida dos homens (GUEDES, 1997, p.18).

Não obstante, o estudo da romanesca lyginiana abre um horizonte de novas perspectivas não só sobre o universo feminino, mas também do panorama social brasileiro pós-movimentos contraculturais no século XX. As obras em pauta foram escritas e publicadas em décadas diferentes. Essa heterogeneidade diacrônica auxilia no maior entendimento de como o gênero se desenvolveu e quanto a questão da formação da mulher foi distintamente problematizada em determinadas épocas, mesmo que em um curto espaço de tempo (45 anos de intervalo entre o primeiro e o último romance).

Em entrevista, Lygia Fagundes Telles, disse que os escritores deveriam possuir o sexo dos anjos, e que sua literatura não deveria ser palco de discussões sexistas. Mesmo assim é difícil não pautar assuntos que permeiem os estudos de gênero e suas preocupações. Sua obra pode não ser “bandeira ideológica”, mas com certeza subsidia debates teóricos em torno da imagem da mulher brasileira contemporânea à escritora. Isso porque seus escritos estão fartamente pautados pelo universo feminino e, mesmo que não façam reivindicações a favor de nenhum movimento feminista, eles consideram as mudanças que aconteceram com as mulheres durante o século XX. Isso se deve ao fato de ela ter publicado durante um período extenso do século passado, ultrapassando a passagem do milênio, e, de suas obras sempre, ao longo do tempo, terem dialogado com seu contexto social.

No texto intitulado “Mulher, mulheres”⁶, Lygia Fagundes Telles desenvolve sua opinião acerca do que chama de revolução das mulheres, fenômeno que se diferenciaria da revolução feminista. Sua abordagem se refere em larga medida às mudanças sociais. Quase no final do texto, ela define a “Revolução da Mulher”:

[...] A difícil Revolução da Mulher sem agressividade, ela que foi tão agredida. Uma revolução sem imitar a linha machista na ansiosa vontade de afirmação e de poder, mas uma luta com maior generosidade, digamos. Respeitando a si mesma e nesse respeito, o respeito pelo próximo, o que quer dizer amor (TELLES, 2002, p. 59).

Simone de Beauvoir não só proferiu a célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9, v.II), mas também se debruçou sobre a explicação de tão profunda declaração. No segundo tomo de *O segundo sexo*, a escritora estuda a condição feminina presente na sociedade burguesa ocidental. Seus exemplos ilustram um estudo apurado a respeito da construção do mundo a partir da perspectiva da mulher. Observa-se que o “tornar-se mulher” está diretamente ligado às práticas culturais que circundam nossa sociedade. Suas explanações contemplam desde a infância até a maturidade. Por isso, o livro começa com uma importante afirmação (seguindo a frase mais famosa da autora) que sustentará toda a sua hipótese:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. **Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro** (BEAUVOIR, 1980, p. 9, v.II) [Grifo meu].

⁶ Texto presente no livro *Durante aquele estranho chá*, publicado em 2002.

Em ampla dissertação, a autora nos traz exemplos que perpassam a descoberta da sexualidade na infância (e aqui ela faz a reavaliação das teorias freudianas, isentando a menina da inveja do pênis, e ressignificando todo o imaginário que as diferenças biológicas podem atribuir ao ser), o início da socialização do indivíduo a partir do núcleo familiar, da religiosidade, da História ocidental, dos mitos, das fábulas e das lendas. Em todos esses núcleos a imagem da mulher é enfraquecida, empobrecida, submissa. A submissão é o elo mais presente nessas instâncias que relegam a imagem da mulher à inferioridade.

Ainda nesse mesmo texto a filósofa chama a atenção para as mudanças que ocorrem com a puberdade feminina. Partindo de conclusões a respeito do comportamento social estudado, pode-se concluir facilmente que nesse período começa a preparação do ser “mulher”, e, com isso, podemos entender que a menina estará em constante preparação para outras fases posteriores de seu desenvolvimento, representadas exclusivamente pelo casamento e pela maternidade. O corpo feminino começa a dar sinais de que está se preparando para a reprodução e, para que isso aconteça, é necessário compreender os trâmites sociais que a levarão ao casamento com o intuito da manutenção da espécie humana. Até aqui, é possível verificar que a manifestação de alguns elementos auxiliares na formação podem se assemelhar a conteúdos presentes em *Bildungsromane* masculinos, entre eles o casamento. Mas se por um lado o casamento representa para o homem o empoderamento de sua família, a constituição de um microcosmo onde se torna o centro detentor de poder e satisfação, e ajuda a compor apenas uma das facetas de sua vida exitosa, o mesmo não se aplica à mulher. Por muito tempo essa era a única ascensão

social possível para ela além da conseqüente maternidade. Porém, esse universo do lar não representava apenas mudança de *status*, era também a única profissão, único lazer, único sonho destinado ao universo feminino.

Era inevitável pensar que os *Bildungsromane* mais antigos privilegiavam essa visão ou mostravam uma vida tortuosa e sofrida para as mulheres que não trilhassem esse destino. Mesmo escrevendo em um momento de efervescência da liberação sexual, Lygia não esquece o passado opressor e representa literariamente a condição da mulher nesse momento emblemático de liberação sexual, em que sua posição ainda oscila entre realidades compostas de múltiplas perspectivas acerca do assunto.

Os romances, publicados em anos diferentes, apesar de serem relativamente próximos, tratam de um mesmo assunto – a formação da mulher – distinguindo-se, porém, as suas protagonistas. Entretanto o desvencilhamento dos valores tradicionais é notável com o passar das décadas. À medida que o tempo passa, a mulher incorpora mais direitos na sociedade e pode ousar mais dentro do plano social.

A proposta de estudo dos romances selecionados de Lygia Fagundes Telles, promove maior entendimento não apenas da representação da formação da mulher, mas também o acompanhamento de uma metamorfose genética compactada em quatro décadas, que serve de exemplo para a flexibilidade do *Bildungsroman*. A autora defende a ideia sobre a escrita feminina, conseqüentemente a sua:

[...] Sim, a ficção feminina tem características próprias, é mais intimista, mais confessional, a mulher está podendo se revelar. Se buscar e se definir, o que a faz adotar um estilo bastante subjetivo, aparentemente narcisista: ela precisa falar de si mesma. No meu romance *As meninas*, há a frase uma personagem que aborda a situação: “antes eram os homens que

diziam como nós éramos. Agora, somos nós”. Agora, quanto a uma propalada divisão de águas no sentido de separar especialmente a literatura feminina da masculina, penso que esta divisão não existe. Há livros de mulheres que são livros bons e livros que são ruins, exatamente como acontece com os livros dos homens. A única divisão seria o sentido da qualidade. O sexo é como o sexo dos anjos não interessa [Entrevista disponibilizada na internet].⁷

As quatro obras aqui observadas se valem desse recurso da escrita intimista, voltada para o interior das protagonistas, na narrativa das formações. Mesmo que utilizando focos narrativos distintos em cada uma das obras fica claro o uso dessa introspecção narrativa. Em *Ciranda de pedra* observamos um narrador em terceira pessoa acompanhar a trajetória de Virgínia, de sua infância à sua juventude. Já em *Verão no aquário* quem narra é a própria protagonista descobrindo o mundo junto com seu leitor que a acompanha em curto espaço de tempo, compreendido entre uma estação do ano, no qual Raíza passa da inconsequente juventude à uma harmoniosa maturidade. Em *As meninas* Lygia compõe um mosaico narrativo com as três vozes das protagonistas Lorena, Lia e Ana Clara que se centram em um momento de maturidade para as personagens jovens adultas. E, por fim, em *As horas nuas*, temos uma narração ousada, multifacetada e oblíqua entre a protagonista, seu *alter ego*, e um narrador em terceira pessoa no último capítulo. Com isso, acompanhando as transformações do narrador dos romances de Lygia Fagundes Telles, pode-se constatar que se está diante de um movimento circular, no qual, em cada extremidade, a voz narrativa heterodiegética observa as personagens “de fora”, enquanto que, nas modalidades focalizadoras intermediárias (entre o primeiro e

⁷ Entrevista disponibilizada em <http://comunidadeft.blogspot.com/2011/05/lygia-fagundes-telles-e-homenageada-em.html>, acessado em 13/ 04/2011.

o último narrador lyginiano) há ênfase na identidade entre voz narrativa e sujeito narrado.

Outro ponto central para este estudo é a maneira como a autora aborda os momentos formativos. Se em *Ciranda de pedra* tratamos do amadurecimento das fases iniciais da heroína (infância-adolescência), nos romances seguintes, o foco da narrativa enfatiza etapas concentradas em idades cada vez mais maduras. Com *Raíza* temos a passagem para um primeiro momento em sua vida adulta. As três meninas do terceiro romance, embora ainda jovens, têm questões mais voltadas para o mundo adulto propriamente dito do que para o abandono da puberdade. Porém é com Rosa Ambrósio que a autora se distancia de suas demais protagonistas, pois aqui acompanhamos uma senhora entrando em sua maturidade mais plena. Mas, nem por isso podemos desconsiderar esse momento de formação frente aos demais. Isso porque a formação da mulher não estaciona com a idade adulta, é preciso considerar outros momentos de descoberta, entre eles notadamente a velhice. Tal assunto ainda hoje tratado como tabu, foi abordado amplamente pela filósofa Simone de Beauvoir em seus últimos livros, nos quais sentia a necessidade de escrever a respeito de tal momento no universo feminino. Sua motivação principal foi justamente a falta de interesse e a escassa literatura a respeito do tema. Em seu livro mais popular, *O segundo sexo*, ela focaliza, ainda que brevemente, o assunto:

A história da mulher – pelo fato de se encontrar ainda encerrada em suas funções de fêmea – depende muito mais que a do homem de seu destino fisiológico. Todo período da vida feminina é calmo e monótono: mas as passagens de um estágio(*sic*) para outro são de uma perigosa brutalidade; evidenciam-se através de crises muito mais decisivas do que no homem: puberdade, iniciação sexual, menopausa. Enquanto ele envelhece de maneira contínua, a mulher é bruscamente despojada de sua feminilidade; perde, jovem ainda, o encanto erótico e a fecundidade de que tirava, aos olhos, a justificação de sua

existência e suas possibilidades de felicidade: cabe-lhe viver, privada de todo futuro, cerca de metade de sua vida adulta (BEAUVOIR, 1980, p. 343, v.II).

Todos esses elementos configuram um *corpus* coeso a respeito do gênero *Bildungsroman*. Ao estudar as quatro obras sob o viés do romance de formação percebemos que há um desenvolvimento contínuo em torno da metamorfose da personagem feminina. Essas transformações entre os romances de Lygia Fagundes Telles funcionam como história do gênero em questão, de forma compacta.

2. BILDUNGSROMAN- TEORIA E HISTÓRIA DO GÊNERO

A história do desenvolvimento humano nada mais é do que uma disciplina longa de sensações. A obra de arte é a manifestação do sentimento.

- Raul Pompéia

2.1. O *Bildungsroman* e as primeiras teorias

Antes de iniciar o aprofundamento nas questões teórico-estilísticas acerca do gênero romanesco originalmente nomeado de *Bildungsroman*, faz-se necessário um adendo que esclareça o termo estrangeiro tantas vezes reiterado neste trabalho. A nomenclatura, de origem alemã, possui seu equivalente em língua portuguesa: romance de formação. A questão é entender de que maneira esse significante representa o sentido entendido pela teoria literária e pode-se adequar ao viés utilizado nesse trabalho.

Originalmente, o termo resulta da união de duas palavras (*Bildung+ Roman*). Ao buscarmos os vocábulos isoladamente em dicionários, facilmente encontraremos definições, entre elas a do dicionário on-line Michaelis (Alemão-Português), que explica: o termo *Bildung* pode ser entendido como formação, educação, instrução, cultura e organização. Por sua vez, a palavra *Roman* designaria o modelo narrativo que em língua portuguesa chamamos de romance.

Assim, entende-se que a definição mais adequada seria a de romance de formação, visto que outras designações, como educação, cultura, etc, além de possuírem outros vocábulos mais específicos correspondentes em língua alemã, apontariam para outros vieses estilísticos e temáticos das obras, o que veremos a seguir. Por isso, a busca para o entendimento de tal designação precisa ir além do desvelamento linguístico, atentando para a significação histórica e até mesmo cultural que a expressão designa. Partindo da base filológica, podemos esboçar um primeiro entendimento acerca do gênero romanesco *Bildungsroman*.

Massaud Moisés ao definir o gênero em seu *Dicionário de termos literários*, começa por traduzir as palavras (inclusive para o inglês e o francês, além do português) para, então, apresentar sua conclusão. Para isso, ele intercala sua opinião à afirmação do italiano, Franco Moretti:

BILDUNGSROMAN – Al. Bildung, formação, Roman, romance; fr. Roman de formation, port. Romance de formação, romance de aprendizagem; ing. Educational novel, novel of education, apprenticeship novel. Também se pode empregar, como sinônimo, o termo alemão Erziehungsroman (Erziehung, educação, Roman, romance). Quando gravita em torno da carreira de um artista, denomina-se Künstlerroman, “romance de artista”.

Modalidade de romance* tipicamente alemã, gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou de educação, rumo da maturidade, fundada na idéia de que “a juventude é a parte mais significativa da vida [...], é a ‘essência’ da modernidade, o sinal de um mundo que procura o seu significado no futuro, mais do que no passado” (Moretti 1987: 3, 5) (MOISÉS, 2004, p.56).

Porém, sua definição se torna confusa e discordante, pois em um primeiro momento temos uma declaração abrangente seguida depois de uma definição restritiva. Isso porque o teórico sobrepõe a outros gêneros a mesma categoria de *Bildungsroman*, como o *Künstlerroman* e o *Erziehungsroman*. Ao analisarmos o gênero em uma perspectiva historiográfico-literária, percebemos

que não é suficientemente adequado analisar *künstlerromane*⁸ (romance de artista/arte) ou *erziehungsromane*⁹ (romance de educação), pois faltarão elementos estilísticos que abarcariam uma leitura completa da obra. Ambos os casos se diferenciam do *Bildungsroman*, seja na escolha temática, ou mesmo nos aspectos filosóficos e estéticos, ainda que, em determinadas obras, os dois conceitos possam coexistir.

Ao buscarmos o significado semântico da palavra *Bildungsroman* chegamos rapidamente a resultados satisfatórios, porém se faz necessário conhecer o processo de surgimento do termo e o seu percurso na história da literatura para, enfim, alcançarmos uma definição mais clara do gênero em questão. Wilma Patricia Maas em seu estudo¹⁰ acerca do *Bildungsroman* conclui que

Sob o aspecto morfológico, é relativamente fácil a compreensão do termo *Bildungsroman*. Por um processo de justaposição, unem-se dois radicais – (*Bildung* – formação – e *Roman* – romance) que correspondem a dois conceitos fundadores do patrimônio das instituições burguesas (MAAS, 2000, p. 13).

Já nesse trecho obtemos informações que fazem referência a elementos culturais da época em que o termo surge, ou seja, o conceito de burguesia.

Para chegar a essa conclusão é necessário saber que o termo (a justaposição das palavras *Bildung+Roman*) foi criado pelo professor Karl Morgenstern em uma palestra pública proferida na Universidade de Dorpat, na

⁸ Forma referente ao plural de *Künstlerroman*.

⁹ Forma referente ao plural de *Erziehungsroman*.

¹⁰ MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. *O cânone mínimo. O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Alemanha, em 1810. Porém, apenas em 1870 foi incorporado definitivamente à crítica literária através de Wilhelm Dilthey, devido à ampla divulgação da obra do filósofo, enquanto que, no outro caso, ficou restrito apenas ao público da conferência e a um pequeno círculo social. Segundo Wilma Patricia Maas, por muito tempo acreditou-se que o termo havia sido cunhado por Dilthey, pois relacionava sua primeira aparição à sua obra *Das Leben Schleiermacher* (título traduzido livremente pela estudiosa para *A vida de Schleiermacher*, pois não há tradução para a língua portuguesa), de 1870. Em 1961, Fritz Martini publica o artigo *Der Bildungsroman – Zur Geschichtedes Wortesund der Theorie* (traduzido da mesma forma que a obra anterior para *O Bildungsroman – sobre a história do termo e da teoria*), no qual ele afirma que o termo se popularizou na história da crítica literária através do estudo de Dilthey, mas, em contrapartida, defende que o conceito teria sido criado pelo professor Karl Morgenstern em 1810, no salão nobre da Universidade Imperial, em Dorpat. Anos depois, em 1817, Morgenstern publica, com recursos próprios, as ideias proferidas em palestras na universidade, e, entre essas reflexões, faz menção à narrativa de Friedrich Maximilian Klingler, seu amigo pessoal e curador da Universidade de Dorpat. Entre suas reminiscências, aponta a singularidade da obra de Klingler entre os *Bildungsromane* alemães, e tece algumas reflexões importantes acerca do gênero. Segundo Maas

O artigo de Martini constitui assim um marco na pesquisa sobre o *Bildungsroman*, trazendo a público a figura bastante significativa do professor Morgenstern, cuja análise contribui para a compreensão das circunstâncias de surgimento não apenas do termo, mas também do conceito (MAAS, 2000, p.42).

Em uma segunda palestra, Morgenstern retorna ao tema do *Bildungsroman* e reforça explicitamente a afirmação de que foi o pioneiro a nomear tal gênero, conforme reproduz a citação de Maas:

É importante acrescentar ainda que, na introdução a uma segunda conferência proferida na Universidade de Dorpat, o próprio Morgenstern confirma estar consciente quanto ao fato de ser ele o criador do termo: “seja-me permitido falar aqui da principal dentre as muitas formas do romance, nomeando-a com uma palavra até então inexistente, segundo meu conhecimento: *Bildungsroman*” (apud Martini, 1961, p.46) (MAAS, 2000, p.42).

Contudo, somente o pioneirismo não seria justificativa suficiente para que as tão poucas palavras de Morgenstern acerca do assunto perdurassem por tantos anos na história da literatura. Suas declarações a respeito da obra de Klinger e do que entendia como “romance de formação”, justificando a criação do termo, tornaram-se base para o estudo das obras de seu tempo e para além dele também. Essas bases erigidas no século XIX e que servem ainda hoje de sustentáculo para a definição do *Bildungsroman* foram imprescindíveis para a eleição da obra que se tornaria paradigmática para o gênero: *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe. Segundo Fritz Martini, que recuperou os escritos do professor para o cânone da teoria literária, a importância dessa contribuição faz com que se entenda melhor o porquê de seu surgimento naquele momento. Maas faz referência à posição de Martini, que justifica o pensamento do professor, aliando suas teorias à sua experiência de vida. Para ele, Morgenstern alinhou seus conceitos teóricos a uma visão biográfica, sua e de seus contemporâneos:

Subjaz ao texto de Martini a ideia de que a denominação *Bildungsroman* é mais do que uma classificação puramente ordenatória; ela deriva do conjunto de práticas específicas no tempo e no espaço, reflete um desejo de amplitude intelectual

comum a uma geração cujo projeto de aquisição de conhecimento e autoconhecimento impõe-se como subjetividade, como desejo pessoal (MAAS, 2000, p.43).

De acordo com o mencionado anteriormente, o gênero nasce em um momento e um espaço particular que explicam, de certa forma, a necessidade de se pensar o romance aliado ao pensamento formativo. Sua gênese está atrelada intimamente ao pensamento da sociedade burguesa alemã que acreditava na construção da identidade movida por um impulso próprio. Não é à toa que a reflexão de Morgenstern está afinada com seu modo de vida, pois ele fazia parte dessa classe da sociedade: a burguesia. Vinculado a esta posição, a escolha de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, como obra paradigmática do gênero corrobora a mesma ideia. Apesar de mencionar as obras de Klinger em sua palestra, o romance de Johan Wolfgang von Goethe é unanimidade quando se pensa naquela que melhor definiria o gênero e serviria de exemplo para a posteridade. Ainda hoje, após a discussão de vários teóricos acerca do assunto, podemos perceber que se tornou impossível desvincular o romance de Goethe do *Bildungsroman*. O ideal que circula em torno dessa obra e em todo o pensamento burguês alemão do período em questão é a capacidade desses romances despertarem em seus leitores a “elevação moral e a força viril do caráter” (MAAS, 2000, p.42). Maas ainda ressalta, além desses pontos, a tentativa contemporânea em fundamentar, também através da literatura, o caráter nacional, é o que afirma no trecho a seguir:

As circunstâncias de origem do *Bildungsroman* são contemporâneas desse esforço pela atribuição de um caráter nacional à literatura de expressão alemã. Trata-se de uma forma literária de cunho eminentemente realista, com raízes fortemente vincadas nas circunstâncias históricas, culturais e literárias dos últimos trinta anos do século XVIII europeu (MAAS, 2000, p.43).

Em comunhão com o pensamento burguês o *Bildungsroman* representava literariamente a necessidade dessa sociedade moderna de apoiar-se em ideais de educação e formação, com o objetivo de obter cultura, conhecimento, bens por méritos próprios e não por herança. Nascia nessa ocasião histórica a sociedade que buscava recuperar para si os direitos legados à aristocracia.

Ao ler os teóricos que pensam o gênero, fica claro que a formação vista nos *Bildungsromane* visa o aprimoramento do sujeito. Porém, é necessário ressaltar uma característica que o diferenciará do *Erziehungsroman*, ou o romance de educação: a autonomia do processo formativo. Por isso, Maas nos esclarece no trecho a seguir, pautando-se na análise do romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*:

O desejo de Meister por uma “formação universal” (*allgemeine Bildung*) encontra sua contrapartida histórica na autonomia do termo *Bildung* ante *Erziehung*. Aquele passou a ser usado preferencialmente “quando era intenção designar um processo de moldagem, de cultivo, mas também de desenvolvimento e de auto-aperfeiçoamento das faculdades espirituais e intelectuais do homem, do coração, do gosto” (Vierhaus, 1984, p.515), ao passo que *Erziehung* manteve o sentido de um processo pedagógico que levava ao desenvolvimento das faculdades racionais do indivíduo (MAAS, 2000, p.37).

Retomando o verbete de Massaud Moisés, conclui-se que ele ampliou o significado sem atentar para os parâmetros filosóficos e históricos que regem a construção do *Bildungsroman*, visto que tratá-lo como romance de educação implicaria em anular o autodidatismo, que deve estar implícito no caráter da personagem, e a conseqüente quebra da supremacia aristocrata, detentora do poder de conhecimento, da cultura e do aprimoramento social. Essa característica, tão cara ao gênero até hoje, está presente desde os primeiros

pensamentos acerca dele, pois há correlação direta com o período em que ele se estabelece. Falar em formação amplia o conceito de aprimoramento do sujeito por vias não só institucionais. Corroborando essa ideia, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, cujo protagonista abdica da sua herança social (ser comerciante, como o pai) para lapidar seu conhecimento artístico. Impulsionado pela busca de conhecimento a personagem superdimensiona sua apreensão do mundo. Devido a isso, sua vida é totalmente modificada e ele acaba encontrando esclarecimento e experiência não só nas artes, mas na vida de maneira geral.

Dilthey pode não ter cunhado o termo, mas sua contribuição foi fundamental para a inserção do assunto na crítica literária em maior alcance. Foi por meio de suas elucubrações acerca do *Bildungsroman*, envolvendo o romance de Goethe, que o estudo do gênero foi popularizado, tornando-o mais expressivo na História da Literatura. Ainda que rapidamente, Dilthey esboçou algumas hipóteses que esclareceram a visão dos críticos acerca de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, atitude que reforçaria sua posição canônica e, dessa forma, estabeleceria o modelo seguido por muitos outros autores. Assim como Morgenstern, suas ideias sobre os pilares que constituem o romance de formação continuam as mesmas: era necessário que o protagonista (e nesse momento pensava-se apenas em homens jovens) fosse um sujeito em transformação, que buscasse, voluntariamente, aprimorar-se, formar-se.

Além disso, o ideal hermeneuta como um todo está afinado com a filosofia por trás do romance de formação. Isso ocorre porque as bases deste pensamento colocam o sujeito em transformação ininterrupta na sua relação com

a realidade que o cerca. Ernildo Stein, em *Aproximações sobre hermenêutica*, explica que

[...] toda a concepção do método hermenêutico justamente traz dentro de si a ideia de que no método hermenêutico justamente a relação entre sujeito e objeto se dá numa relação de circularidade. Existe um compromisso entre sujeito e objeto no universo hermenêutico (STEIN, 2010, p. 26).

Para o ideal formativo é fundamental a dimensão formacional do sujeito, representada por heróis que se transformam e vivenciam concretamente a própria metamorfose existencial (aspecto que Bakhtin esclarecerá melhor). Isso é apresentado pela hermenêutica a partir do entendimento da “compreensão” como uma qualidade do ser, ou melhor, um modo de existir consciente que a noção de formação incorpora na linguagem romanesca. A partir de Dilthey, surge de fato uma metodologia científica que orienta a busca pelo entendimento, tarefa que deixa marcas visíveis no ideal de formação alemã e suas bases educacionais (GRONDIN, 2012, p. 36). Stein resume o contexto filosófico importante para a consolidação da hermenêutica, assim como para o amadurecimento da historiografia germânica, mudança tão presente nas obras de Goethe:

Pode-se imaginar a mudança que houve quando, na tradição histórica alemã, de repente, se começou a falar em *sentido*, em *expressão* e sobretudo em Dilthey, porque ele – queria libertar-se, de um lado, da tradição lógica kantiana – a lógica nunca é excessiva – mas, digamos, da tradição lógica onipotente e, de outro lado, da tradição do saber absoluto de Hegel. Assim, ele conseguiu substituir a ideia de consciência pela expressão – de que o indivíduo se expressa, em níveis de ir ao mundo, de acesso ao mundo (STEIN, 2010, p. 38).

A seguir surge a noção de “horizonte”, espaço aberto à frente da consciência e que serve como limite nunca completamente ultrapassado pelo

avanço existencial do indivíduo. O horizonte serve de medida aos atos do sujeito, mostrando que ele foi e será diferente do que é. O conceito foi incorporado por Hans Robert Jauss na sua Estética da Recepção por intermédio da leitura histórica que Gadamer dele fez e carrega o mesmo ideal emancipacional que divide com a ideia de formação. Por fim, neste mesmo período alemão, graças à hermenêutica, emerge, de uma vez por todas, o conceito de “sentido”, tomado para diferenciar de certa noção mecanicista de “verdade”. Neste ponto, o sujeito entende que o irreal pode ter um sentido tão válido quanto a informação de fundamento empírico. Além disso, o sentido passa a ser entendido como a substância mesma na qual o ser se move e a única a partir da qual ele pode se transformar realmente. A razão, portanto, não pode ser sempre a mesma, pois está à mercê das mudanças do indivíduo, na sua relação com o tempo histórico. Esta é a resposta dos hermeneutas ao grande modelo filosófico do período, ou seja, o Iluminismo.

Essa relação dupla alimenta a ideia de “circularidade”, fundamental na filosofia hermenêutica, que também se associa sem traumas ao ideal da formação. A este respeito, mais uma vez Ernildo Stein explica:

Não podemos dizer simplesmente que a estrutura hermenêutica ou a estrutura da compreensão do ser humano produz história, cultura e tradição sem, ao mesmo tempo, pressupor que a história, a cultura e a tradição estão na operação da compreensão. Quer dizer, há uma circularidade. Já sempre compreendemos enquanto compreendemos o todo. O contrário também vale: enquanto compreendemos o todo, já sempre nos compreendemos (STEIN, 2010, p. 45).

Pensando nisso, é natural que a hermenêutica tenha se preocupado com as condições de construção do sentido, analisando a história dos conceitos, sua condição de uso e a possibilidade de se conferir e converter sentidos por meio

de processos interpretativos. É neste ponto que a ideia de formação e cultivo pessoal se torna ainda mais central. É nela que reside a real liberdade do ser humano, desvinculando-o de modelos fixos de sentido e emancipando seu repertório responsivo, o linguístico e o existencial. Stein, em trecho que aborda diretamente o tópico de nosso interesse, afirma:

A educação do ser humano passou a ser uma espécie de romance de formação. A expressão que se usava na época do romantismo, era o *Bildungsroman*. A formação do indivíduo através da história e da cultura. Os romances de formação registram os processos de um indivíduo para chegar a uma espécie de sabedoria (STEIN, 2010, p. 55).

Apoiar-se nessas bases que primeiramente definiram o gênero e desenvolveram parâmetros para sua interpretação suporta a opção pela denominação de romance de formação, pois, o determinante para o estabelecermos como tal é a busca autônoma pela formação, independente de instituições ou até mesmo de tutores.

Quando pensamos as obras emblemáticas do gênero, a exemplo do texto goetheniano, temos claro que a transformação do sujeito, desde o início da narrativa, já pressupõe essa mobilização do ser em busca de algo que lhe seja alheio e desejado. A motivação impulsiona a personagem e a narrativa se ocupa desse período móvel, podendo ou não contemplar os acontecimentos passados e futuros. A maioria dos *Bildungsromane* possui finais abertos a inúmeras possibilidades de continuação. É o que veremos em alguns exemplos a seguir. No caso de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* a história termina em um ponto que demonstra que Wilhelm alcançou a compreensão desejada, seu percurso enquanto aprendiz foi terminado com a apreensão das questões que o intrigavam e o levaram a buscar novos caminhos para a sua vida. Para a

compreensão do gênero, não é preciso a história continuar, entretanto, o público contemporâneo de Goethe não recebeu a nova forma com facilidade. Atendendo as queixas de leitores, que necessitavam conhecer como havia se desdobrado o destino de Wilhelm Meister após o final do primeiro livro, o autor debruçou-se em uma possível conclusão narrativa sobre a vida de seu personagem publicada posteriormente em *Wilhelm Meisters Wanderjahre*.

Além de apresentar um final aberto, o último capítulo do livro resume algumas ideias construídas em todo o percurso da narrativa de formação de Wilhelm. Há espaço para a hesitação do protagonista quanto ao que ele deve fazer em relação ao seu destino, conduta aliada à importância da figura do mentor, ou de mentores, como ocorre já nesse caso. Questionado sobre possíveis eventos futuros, o personagem chega a declarar:

– Entrego-me totalmente a meus amigos e à sua orientação – disse Wilhelm –; é inútil empenhar-se neste mundo em agir segundo a própria vontade. Tenho de abandonar o que desejei reter, e um benefício imerecido se impõe a mim (GOETHE, 2006, p.561).

Com isso, Wilhelm reforça o importante papel do mentor, ou nesse caso, dos mentores na construção de seu percurso formativo. A presença constante de alguém que o encaminhe e o auxilie em sua formação pode não ser ocupada pela mesma pessoa em toda a narrativa; assim, a mesma função pode ser exercida por personagens distintos. Esta figura é repetidamente apontada pela crítica como os amigos de Meister ou a “Sociedade da Torre”, que o guia em diversas ocasiões, algumas vezes até sem o seu conhecimento.

Da mesma forma, importantes mulheres ocupam essa posição na vida do personagem quando o incentivam, o impulsionam, o educam e, principalmente, desvelam um mundo novo para ele. Três mulheres, suas paixões

pela arte, e pelo teatro em maior grau, são fundamentais para seu desenvolvimento: a mãe, Mariane, sua primeira amante, e Natalie, sua futura companheira, são o sustentáculo impulsionador da trajetória de Wilhelm. Além de seus impulsos de romper com a herança social de sua família, o personagem, quando brinca de teatro com a mãe, começa a desenvolver sua paixão pela arte de representar e de contar histórias. Em sua juventude, a paixão por Mariane está intimamente ligada ao seu amor pelo teatro e sua coragem de sair de casa para acompanhar a amada na estrada. Mais ao final do livro, ele conhece Natalie, um espírito livre, que oferece sua mão em casamento a Wilhelm. Seu aparecimento na sua vida, além de despertar esse amor mais maduro, está envolto na admiração pelas artes de modo geral que ela nutre e ao círculo de amigos e parentes representantes dessa nova maneira de pensar que Wilhelm tanto busca. Quase no final do romance, Lothario, amigo de Wilhelm, resume a importância dessa instância do tutor em uma sociedade que preza a intelectualidade, dizendo-lhe:

Não nos deixe levar uma vida banal, já que nos reunimos de modo tão prodigioso! Atuemos junto e de maneira digna! É incrível o que um homem culto pode fazer por si mesmo e pelos outros quando, sem querer dominar, tem o ânimo de ser tutor de muitos, prepará-los para fazer no momento propício o que de bom grado todos desejariam fazer, e conduzi-los aos objetivos que em geral têm diante dos olhos, e só tomam o caminho errado (GOETHE, 2006, p.573).

Assim, verifica-se que após uma olhada na estrutura e em trechos do romance de Goethe, eles demonstram certas características formais que estabelecem a *archaica* do gênero recuperadas ou repensadas pela obra de Lygia Fagundes Telles. Contudo, é somente a partir do século XX que surgem as principais teorias que interessam a este trabalho, começando pela reflexão

que Georg Lukács desenvolve a respeito de Goethe e do romance como um todo.

2.2. A teoria do romance de formação de Georg Lukács

Nome de grande relevância nos estudos literários da teoria do romance, Georg Lukács debruçou-se sobre o gênero *Bildungsroman* quando analisou o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, em dois momentos: primeiramente, no seu livro intitulado *Teoria do romance*, posteriormente, no ensaio “Wilhelm Meister (años de enseñanza)” (publicado como posfácio da edição brasileira do romance de Goethe) do livro *Sociologia de la literatura*. Sua importância para a compreensão do gênero é inegável. Graças à sua leitura a respeito do romance nos estudos do gênero romanesco, é imprescindível voltar atenção à ela, mesmo que sejam necessárias algumas ressalvas.

No livro *A teoria do romance*, escrito entre os anos de 1914 e 1915, Lukács estuda o gênero em questão de maneira historiográfica, pautado, entretanto, por um posicionamento muito particular, que considera a condição do homem em busca de valores autênticos em uma sociedade capitalista onde eles já não existem mais. O próprio Lukács anos depois escreve o prefácio de seu estudo e torna evidente em seu texto a ideologia que está por trás de suas incursões na análise do romance ocidental. Suas justificativas esclarecem o porquê da eleição de seu restrito cânone e de sua abordagem comprometida ideologicamente. Em seu texto introdutório, ele aponta claramente as conjunturas que o levaram a isso:

A circunstância que lhe desencadeou o surgimento foi a eclosão da guerra em 1914, o efeito que a aclamação da guerra pela social democracia exercera sobre a inteligência de esquerda. A minha posição íntima era de repúdio veemente, global e, especialmente no início, pouco articulado da guerra, sobretudo do entusiasmo pela guerra. [...] Ela [a sua teoria do romance] surgiu, pois, sob um estado de ânimo de permanente desespero com a situação mundial (LUKÁCS, 2000, p.7-8).

E continua, em momento posterior, sendo até mais crítico em relação ao seu trabalho:

O autor da *Teoria do romance* [...] buscava uma dialética universal dos gêneros fundada historicamente, baseada na essência das categorias estéticas, na essência das formas literárias – dialética esta que aspira a uma vinculação entre categoria e história ainda mais estreita do que aquela por ele encontrada no próprio Hegel; buscava apreender intelectualmente uma permanência na mudança, uma transformação interna dentro da validade da essência. Seu método, no entanto, permanece muitas vezes extremamente abstrato, precisamente em contextos de grande relevância, desvinculado das realidades histórico-sociais concretas. Por isso, com exagerada frequência ele conduz, como foi apontado, a construções arbitrárias (LUKÁCS, 2000, p.13).

Complementando os trechos anteriores no momento em que aborda a representação da sociedade na forma romanesca, Lukács ainda dirá:

A arte torna-se problemática precisamente porque a realidade deixa de sê-lo. De todo contrária é a concepção formalmente semelhante da *Teoria do romance*: nela, a problemática da forma romanesca é a imagem especular de um mundo que saiu dos trilhos. Eis por que a “prosa” da vida é nela um mero sintoma, entre muitos outros, do fato de a realidade não constituir mais um terreno propício à arte; eis por que o acerto de contas artísticos com as formas fechadas e totais que nascem de uma totalidade do ser integrada em si, com cada mundo das formas em si imanentemente perfeito, é o problema central da forma romanesca (2000, p.14).

O trecho permite que adentremos em um dos principais pontos de sua teoria, isto é, aquele que pensa as relações entre arte e vida, esteio fundamental

para prosseguirmos a descrição do gênero romance de formação. Carlos Eduardo Jordão Machado no seu livro *As formas e a vida* oferece uma reflexão exemplar a respeito desse tópico na teoria do autor húngaro. Ele explica que, desde *A alma e as formas*, Lukács procura enfatizar a cisão que se daria entre os fenômenos da existência e os elementos da arte. No terreno do cotidiano, contudo, ambas poderiam se conectar por intermédio daquilo que Machado chamou de “gesto”:

O gesto coloca uma “realidade verdadeira”, o absoluto. Com isso a realidade “verdadeira” é colocada pela ação – o que é essencial para se apreender o conceito de forma de *A alma e as formas*. O gesto é uma forma, visto do ponto de vista estético, e ao mesmo tempo uma ação em sentido ético (2004, p. 26).

O gesto coloca o absoluto na vida e permite que a vida se apresente, assim, dotada de forma, em uma dinâmica excludente que, neste primeiro momento, pouco tem de dialética. A forma se oporia, portanto, ao cotidiano, pois é absoluta, só podendo ser considerada pela vida, enquanto uma espécie de “mal entendido”, já que sugere ordenamento em um mundo regido pelo caos, pela desordem e desarmonia. O gesto, assim, ao dar forma à vida, é um agir da inteligência que se percebe deslocada. O romance, dentre todas as formas, é o que melhor expressa este ideal, principalmente se comparado com as formas gregas, nas quais um mundo equilibrado servia de base para um discurso artístico da sua mesma natureza. A forma romanesca surge no mundo moderno como um “apesar de”, um fenômeno cultural e quase absurdo, pois se submete a uma dialética histórico-cultural na qual não pode encontrar nenhuma completude, mas somente a partir dela consegue se expressar.

Essa nostalgia (que Walter Benjamin chamará de “melancólica”) de um mundo integrado, vivida pelo homem burguês, sujeito e objeto de uma

fragmentação e angústia nunca sentidas antes na história, permite ao teórico desenvolver sua célebre tipologia do romance, cujo parâmetro, segundo Maria da Glória Bordini, “é sempre relacional: indivíduo – sociedade, idealização – ação, alienação – compromisso” (2003, p. 38). A autora prossegue no preciso resumo do ideal romanesco de Georg Lukács, tendo por base a nova situação histórica da modernidade:

A arte perde qualquer modelo, devendo brotar do abismo da interioridade, a única essência admissível, porque evidente para si mesma. As formas, com isso, ficam sobrecarregadas, pois precisam criar as suas condições, seu objeto e seu contexto. Por isso, ou dissolvem o formado, ou introduzem nele a amorfia do mundo. De qualquer modo, com a perda da transcendência, esvai-se a totalidade” (BORDINI, 2003, p. 41).

Diferente do modelo épico, o heroísmo não está mais em achar-se pertencente à organicidade do *cosmos*, mas em perceber a abertura do universo e tentar desbravá-lo com a força do espírito. Neste ponto, Lukács segue Hegel ao perceber a abstração do gênero romanesco, pois, tanto a representação anímica, quanto a sociocultural nele presentes são produto de um ato subjetivo estruturante, engendrado após a percepção da crise entre a alma e as coisas. A respeito disso, ainda de acordo com Bordini:

Para o autor, a forma exige a imanência do sentido. Nos tempos modernos, por não poder constituí-lo em si, ela se dissolve, mal encobrando a fragilidade desse mundo instável, de que o sentido se exilou. Criar uma forma é confessar a dissonância, é impor uma ética para que o todo fragmentado se estruture em torno dela. Daí o romance não parecer acabado, mas sempre em progresso. Daí as leis que o regem não serem as da transcendência, mas as do tato e o gosto (BORDINI, 2003, p. 44).

Neste momento da discussão, surgem duas categorias basilares da teoria romanesca de Lukács, sem as quais seria impossível refletir a respeito do

gênero romance de formação. A primeira delas é a “ironia”, segundo a qual, no mundo formal da romanesca, o indivíduo deve entender simultaneamente a demonização do mundo e a possibilidade de atingir o absoluto ao superar as limitações da subjetividade. De acordo com Antônio Marcos Sanseverino,

[...] a atitude irônica é um traço constitutivo do herói romanesco, pois a concentração do eu e a destruição de tudo que é bom e nobre fazem parte da condição necessária da formação do sujeito que questiona os valores e desfaz a rigidez das crenças (SANSEVERINO, 2003, p. 102).

Bordini, por sua vez, sustenta que a normatividade da existência, expressa pelas formas envolve naturalmente a superação de si mesmo, estratégia que desde os românticos recebe o nome de ironia, momento no qual “o criador põe a descoberto a necessidade enquanto artifício” (BORDINI, 2003, p. 44). Ainda, de acordo com ela

[a]s ligações conceituais que efetivam a pseudototalidade do mundo romanesco são ocultas e naturalizadas, mas ao mesmo tempo assinaladas por esse giro irônico. As partes são mais independentes e não se justificam por sua presença, mas por sua função compositiva. Apaga-se a contingência acenando-se ironicamente para ela (2003, p. 44).

A ironia pode ser, nessa perspectiva, entendida em Lukács como estratégia consequente da tomada de consciência do sujeito. Na sua relação com o ideal formacional, ela se associa ao segundo valor fundamental para a teoria das formas elaborada pelo autor húngaro, ou seja, a “Biografia”. Esta é a forma externa do romance, ou seja, rege as suas decisões discursivas, tendo como eixo o ideal do indivíduo e sua experiência no mundo. Daqui nasce o “herói problemático”, aquele que percebe que os ideais são inacessíveis em um mundo

degradado e vive para descobrir que sua própria existência é a demonstração mais bem acabada deste problema.

Além disso, por oportuno, trazemos o que Sanseverino pensa a esse respeito:

O modelo do romance pressuposto por Lukács, como se vê [...] é a forma biográfica. O indivíduo representado no romance perde a generalidade do herói da epopeia, representante da comunidade, em que a integração com o mundo faz com que seja ao mesmo tempo individualizado e coletivo, pois sua inserção no todo o define, e seus valores individuais são coletivos (SANSEVERINO, 2003, p. 101).

Nesse sentido, podemos pensar o ensaio “A fisionomia intelectual dos personagens artísticos” à luz desta guinada moderna, já que nele Lukács defende que a vivacidade de Platão não está no conteúdo conceitual que aborda, mas no fato de aparecer vivo, caracterizado por grandes homens, a exemplo de Alcibíades, Aristófanes, Sócrates, entre outros. Partindo desta constatação (que permite relacioná-lo de forma definitiva à teoria bakhtiniana, o que será feito a seguir) Lukács sustenta uma das principais hipóteses de seu trabalho intelectual:

É indispensável, em toda grande arte, representar os personagens no conjunto de relações que os liga, por toda parte, à realidade social e a seus grandes problemas. Quanto mais profundamente estas relações forem percebidas, quanto mais múltiplas forem as ligações evidenciadas, tão mais importante se tornará a obra de arte, já que então ela se aproxima mais da verdadeira riqueza da vida, daquela “astúcia” do processo real da qual tão frequentemente fala Lenin. Quem não estiver impedido por preconceitos ligados à decadência burguesa ou à sociologia vulgar reconhecerá que a aptidão dos personagens artísticos para expressar a sua própria concepção do mundo constitui um elemento importante e necessário da reprodução artística da realidade (LUKÁCS, 2010, p. 188).

Assim, boa parte do esforço do artista deve estar dirigida à compreensão e à descrição dos fenômenos da concepção de mundo do herói, já que esta é a mais elevada forma de consciência (LUKÁCS, 2010, p.189). É na assimilação

dos ideais antitéticos que move seu mundo e na compreensão das forças contraditórias que definem a sociedade que se molda a fisionomia do herói. Nessa perspectiva, toda trajetória do herói degradado na teoria romanesca de Lukács carrega um pouco do ideal da formação, que só se perde quando o artista, comovido por valores universais, transforma seus personagens em tipos. De qualquer forma, é por assimilar fatores decisivos do ideal formacional que o gênero romanesco adquire aquilo que o teórico húngaro chamou de maturidade. Em outra síntese precisa, Maria da Glória Bordini observa que, na marcha do herói em busca de um quase utópico autoconhecimento, ele não pode abolir a dissociação entre ser e dever-ser:

É nesse sentido que o romance é a “forma da virilidade amadurecida”. A aventura é sua estruturação formal, pois põe à prova o herói e o revela a si mesmo. Num mundo abandonado por Deus, o homem, entregue ao demônio, na sua fúria consegue elevar-se sobre a inércia a que tende a existência satisfeita consigo mesma. Batendo-se contra a “transparência vazia”, esse herói só pode vislumbrar a plenitude, mas não a alcança (BORDINI, 2003, p. 45).

Sintomaticamente, após o trecho citado, a autora menciona o paradigma goetheniano em que a dialética de aprendizado e superação impulsiona o herói para frente. Em *Marxismo e forma*, Fredric Jameson parece oferecer uma palavra definitiva a respeito desse tópico, pensando suas consequências na sociedade capitalista industrial, na qual se vivencia uma intensa desumanização das relações sociais. De acordo com Jameson,

Os elementos da obra começam a abandonar seu núcleo humano: uma espécie de dissolução do humano se manifesta, uma espécie de dispersão centrífuga na qual, a cada ponto, os caminhos levam ao contingente, à matéria e ao fato bruto, ao não-humano. Mesmo os componentes mais fundamentais da estória, as próprias personagens tornam-se problemáticas: agora, elas têm personalidade, e a escolha de traços pessoais, o retrato do herói como sonhador e idealista, ou como colérico e

cínico, exige uma justificação orgânica no interior da própria obra. Deste modo, o temperamento do herói será explicado em termos da situação de seu pai ou de sua família; ou talvez será apresentado como um emblema de certo relacionamento com a sociedade e seus valores predominantes. O herói é mostrado como quem carrega um valor metafísico, como rebeldia frente ao universo; ou simplesmente permanece injustificado, no que a obra tende a cair para o nível do acidental, a se tornar uma espécie de história de caso (JAMESON, 1985, p. 132).

Por trás da descrição feita pelo autor estadunidense está a percepção de um tempo diferenciado, oposto ao tempo ritualístico da aldeia. Na temporalidade moderna, há cisão entre público e privado, entre o lazer e o trabalho, antípodas que podem se conjugar no percurso do sujeito que adquire consciência de sua situação e vivencia experiências que colocam esta realidade em crise, a exemplo dos fins-de-semana, férias (nos romances de Thomas Mann, Albert Camus, Henry James), ou na representação da própria vida do intelectual (em Mann, novamente, e ainda em Marcel Proust e James Joyce, para ficarmos em exemplos canonizados). Todo este universo de valores, se relaciona com o homem “em devir” que Bakhtin perceberá em Wilhelm Meister e fundamenta a descrição que Georg Lukács faz do gênero romance de formação.

Para sustentar sua teoria a respeito do romance de formação, Lukács organiza uma pequena seleção de obras que, entre outras, inclui *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Ao fazer a análise do romance ele o aborda pelo viés do *Bildungsroman*, e, a exemplo dos teóricos mencionados no início deste estudo, preocupando-se em reforçar a posição paradigmática do romance de Goethe. Sua hipótese principal fundamenta-se no conflito homem *versus* mundo. Sinteticamente, ele define a temática da obra da seguinte maneira: “[...] seu tema é a reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta” (LUKÁCS, 2000, p.138). A

harmonização do interior do herói com o mundo externo não deve ser confundida com a acomodação do herói ao seu meio, como fica claro também em toda sua teoria. Para Lukács, a discussão do gênero gira em torno da ação do indivíduo com a sua sociedade, isto é, como ele se relaciona com o meio externo buscando o seu aprimoramento. Segundo suas próprias palavras, o sujeito manifesta uma vontade de formação, buscando, assim, aperfeiçoar-se em seu caminho. Como foi exposto anteriormente, é evidente, para o teórico, que o sujeito parte em procura de conhecimento e está totalmente ciente de seu processo formativo na busca de harmonização com o meio externo.

Além disso, Lukács prefere utilizar o termo *Erziehungsroman*, ou melhor, o romance de educação. Ele assim o declara:

Chamou-se essa forma de romance de educação. Com acerto, pois a sua ação tem de ser um processo consciente, conduzido e direcionado para um determinado objetivo: o desenvolvimento de qualidades humanas que jamais floresceriam sem uma tal intervenção ativa de homens e felizes acasos; pois o que se alcança desse modo é algo por si próprio edificante e encorajador aos demais, por si próprio um meio de educação (LUKÁCS, 2000, p. 141).

Para Lukács, a troca da nomenclatura por um sinônimo (formação por educação), na verdade, acrescenta justamente uma característica fundamental do gênero, presente desde as contribuições de Dilthey: a da consciência do aprendizado. É importante ressaltar que o fator diferencial entre o amadurecimento natural de um ser e seu processo de aprendizado é a conscientização dessa formação. Para Lukács, a formação é o fruto de uma busca consciente do sujeito. Para que isso ocorra, há também a intervenção de certos mentores que conduzirão o herói em sua trajetória, ajudando-o a alcançar os seus objetivos.

A reflexão lukacsiana sobre o *Bildungsroman* está pautada na sua teorização. Para ele, o romance seria uma evolução da epopeia:

Epopéia e romance, ambas as objetivações da grande épica, não diferem pelas intenções configuradoras, mas pelos dados histórico-filosóficos com que se deparam para a configuração. O romance é a epopéia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (LUKÁCS, 2000, p. 55).

Essa totalidade pretendida pelo herói é o elemento motivador que impulsiona o protagonista do *Bildungsroman*. É também através dessa busca pela reconciliação entre ele e o mundo que se desenvolve a formação do sujeito. De certa forma, essa característica coincide com as ideias de Gerhard quando ela centra sua preocupação no enfrentamento homem *versus* mundo. Lukács utiliza *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* para desenvolver sua teoria acerca do romance de formação alinhado ao estudo generalizante do romance.

A partir do paradigmático romance de Goethe, foram apontadas algumas características e questões que permaneceram no âmbito da produção crítica sobre os *Bildungsromane*, independente de seu tempo e contexto histórico. Para Lukács no romance de formação, ou mais especificamente em *Wilhelm Meister*, nos é apresentada a equivalência entre a interioridade do herói e a realidade social. “Por isso, o ideal que vive nesse homem e lhe determina as ações tem como conteúdo e objetivo encontrar nas estruturas da sociedade vínculos e satisfações para o mais recôndito da alma” (LUKÁCS, 2000, p.139). O herói busca harmonizar esses dois polos e, desse anseio, dá-se sua formação. Entretanto, não se pode esquecer que, embora haja essa tentativa de harmonização entre o sujeito e a sociedade, é imprescindível que esta se mostre

“problemática mas possível” (LUKÁCS, 2000, p.138), pois é através dessa dificuldade de resolução que o sujeito se constrói.

No ensaio intitulado “Wilhelm Meister (años de enseñanza)¹¹”, publicado também como posfácio da edição brasileira de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*¹², Lukács fala sobre a ideia de educação que permeia o romance:

[...] Vimos que o ponto de transição decisivo para a educação de Wilhelm Meister consiste precisamente em que ele renuncie a sua atitude puramente interior, puramente subjetiva, para com a realidade, e chegue à compreensão da realidade objetiva, à atividade na realidade tal como ela é. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é um *romance de educação*: seu conteúdo é a educação dos homens para a compreensão prática da realidade (LUKÁCS, 2006, p.592).

Neste trecho ele deixa claro que entende o *Bildungsroman* enquanto gênero formador não só do personagem, mas também do leitor. Ou seja, ele reforça a importância de se analisar o quanto o romance dialoga como seu receptor, a fim de que proporcione esse desenvolvimento mútuo. Com isso, podemos verificar o quanto seus estudos contribuíram para a afirmação do romance de Goethe, paradigma do gênero e, principalmente, na afirmação de algumas características estruturadoras do *Bildungsroman* de qualquer tempo.

¹¹ Ensaio publicado em LUKÁCS, György. *Sociologia de la literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1968.

¹² GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

2.3. O espaço e o tempo sob o olhar de Mikhail Bakhtin

Para Mikhail Bakhtin, a averiguação de um romance que se apresente como *Bildungsroman* está concentrada, por um lado, no seu cronotopo e, por outro, na imagem do personagem no romance. De fato, toda a reflexão bakhtiniana, principalmente na sua leitura da tradição formalista, envolve a relação entre uma voz que narra e as consciências narradas, discussão desenvolvida no ensaio “O autor e o herói”. Ademais, deve-se sempre levar em consideração a seguinte máxima desenvolvida pelo autor: “Uma análise teórica necessita recorrer a um material histórico concreto” (BAKHTIN: 1997, p.236). Nesse sentido, entende-se que o principal critério de sua teoria está pautado na percepção do homem em relação à sua conexão com seu tempo histórico, relacionada necessariamente por sua vez ao processo do indivíduo em formação, ou seja, relacionada à construção de sua identidade e de sua própria trajetória de vida. Para falar da noção de cronotopo na obra de Mikhail Bakhtin, um bom ponto inicial pode ser o resumo que Katerina Clark e Michael Holquist propõem, tendo em vista o conceito por ele idealizado:

A preocupação de Bakhtin, na década de 20, com a questão do espaço e tempo refletiu-se numa teoria do valor com dupla base: as diferentes categorias perceptuais que estão fundadas no *self* e todas as outras categorias que são perceptuais como *não-self*. Nos anos 30, o seu interesse pela mesma questão do espaço e do tempo assumiu outra forma e direção, enfatizando crescentemente a imediatidade com que essas categorias são sentidas na experiência real. O estudo de semelhante experiência, ele o trasladou para uma poética histórica do romance. Para tal fim, introduziu o termo ‘cronotopo’. A palavra quer dizer literalmente tempo/espaço e, no uso feito por Bakhtin, é uma unidade para estudar textos de conformidade com a razão e a natureza das categorias temporais e espaciais representadas (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 196).

Assim, o cronotopo tenta diminuir a distância entre arte e vida, já que se organiza dialogicamente considerando as diferentes figurações do mundo que ajudam as pessoas a organizarem-se em seu cotidiano. O espaço e o tempo e, nesse sentido Bakhtin deve muito a Kant, são categorias primárias da percepção, moldando o nosso senso de realidade e definindo modelos de integração com os fenômenos empíricos. Pensar o espaço-tempo em uma conexão íntima e indissociável é fundamental para entender os padrões que dominam o imaginário em determinados pontos da história e que orientam a forma como as pessoas, grupos e fenômenos culturais se apresentam em dados contextos. Por exemplo, para entender a ficção gótica é fundamental considerar-se o castelo um dos principais figuradores de seus valores, assim como é impossível falar de Balzac sem interpretar a importância dos salões, onde as intrigas políticas, os negócios financeiros e todo tipo de conspiração são executados com exclusividade. De acordo com Morson e Emerson, no livro *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*

Em seu sentido primário, um cronotopo é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações. Nesse sentido, o ensaio sobre o cronotopo pode ser entendido como um novo desenvolvimento da preocupação inicial de Bakhtin com o 'ato' (em 'Para uma Filosofia do Ato'). As ações são necessariamente praticadas num contexto específico; os cronotopos diferem segundo os modos pelos quais compreendem o contexto e a relação que as ações e os eventos mantêm com ele (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384).

No mínimo, desde a filosofia kantiana, tempo e espaço passam a ser formas de cognição fundamentais para a formação do sujeito. Bakhtin se diferencia do filósofo prussiano, no entanto, por encarar essas estruturas a partir da realidade concreta, pouco interessado em suas características

“transcendentais”. A segunda base, apontada por Morson e Emerson, é aquela emprestada da teoria da relatividade de Einstein, que apresenta alguns pontos de interconexão entre o conceito engendrado pelo pensador russo. Primeiramente, as duas hipóteses veem tempo e espaço como categorias integradas, separadas apenas para maior entendimento abstrato de seus componentes. Entretanto, a dupla entende que separá-los na tentativa de compreender o mundo concreto é uma forma de distorção. Além disso, Morson e Emerson defendem que há uma “variedade” de percepções espaço-temporais disponíveis ao homem em determinados momentos/lugares da história. Certas interações entre espaço e tempo coordenam os fenômenos da *práxis*. Desconsiderar estas modalidades complexas de associações é uma maneira ingênua de se relacionar com os valores cronotópicos. Estamos diante de um universo “heterocrônico”, visto que o modelo einsteiniano nos convida a retomar a “consciência galileana do cronotopo”, na qual o mundo é feito de uma espécie de mosaico polifônico em que cada unidade espaço-temporal é um fragmento de uma realidade essencialmente descentralizada e inacabada.

Tanto Bakhtin quanto Einstein preveem também que não se pode submeter fenômenos diferentes entre si ao mesmo cronotopo. O sistema biológico, por exemplo, tem um ritmo muito diferente dos sistemas econômicos. A respeito disso, Morson e Emerson explicam que

[...] diferentes atividades sociais se definem também por vários tipos de tempo e espaço fundidos: os ritmos e as organizações espaciais da linha de montagem, do trabalho agrícola, da relação sexual e da conversação de salão diferem acentuadamente. Posto que Bakhtin se concentre no cronotopo da literatura, ele nos quer fazer ver que o conceito tem uma aplicabilidade muito mais ampla e não define um fenômeno estritamente literário. Para usar os seus termos, devemos dizer que o cronotopo revela o ‘potencial’ oculto do conceito einsteiniano de espaço-tempo (MORSON; EMERSON, 2008, p. 386).

Soma-se a isso o fato de a relação histórica dos cronotopos ser essencialmente dialógica, ou seja, concordando ou discordando entre si, eles são complementares na observação de um determinado momento do desenvolvimento da sociedade. Isso nos permite introduzir o último ponto de conexão entre o russo e o alemão, afirmando que os cronotopos não estão inseridos nos atos humanos, mas são o “campo” no qual eles são possíveis. Não estão, dentro das histórias, mas tornam os enredos possíveis.

Além disso, Clark e Holquist constatam ainda que

O cronotopo emerge como o fator crucial que determina o que o gênero é. Bakhtin ignora as costumeiras divisões genéricas, tais como épico, lírico e dramático, e propõe, em seu lugar, uma divisão mestra dentro de todos os gêneros, entre ‘épica’ e ‘romance’ (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 304).

A principal diferença entre os dois registros está na intimidade com o tempo presente, quase inexistente na épica e fundamental para a concepção da romanesca. Em “Da pré-história do discurso romanesco”, Bakhtin já atacara o mito da monoglossia, explicando como a imagem do homem só pode ser pensada discursivamente em relação às atitudes que ele tem diante de sua linguagem.

Irene Machado, por seu turno, em *O romance e a voz*, conecta a relevância dada ao tempo no desenvolvimento do romance à descrição que Ian Watt faz em seu clássico estudo *A ascensão do romance*. O pesquisador britânico afirma que uma das principais características do novo gênero moderno é a inclinação para o realismo, que se processa na negação da tradição clássica e, como consequência, na rejeição dos “universais” que caracterizavam esta produção (WATT, 1990, p. 14). Watt afirma,

O romance é a forma literária que reflete mais plenamente essa reorientação individualista e inovadora. As formas literárias anteriores refletiam a tendência geral de suas culturas a conformarem-se à prática tradicional do principal teste da verdade: os enredos da epopeia clássica e renascentista, por exemplo, baseavam-se na História ou na fábula e avaliavam-se os méritos do tratamento dado pelo autor segundo uma concepção de decoro derivada dos modelos aceitos no gênero. O primeiro grande desafio a esse tradicionalismo partiu do romance, cujo critério fundamental era a fidelidade à experiência individual – a qual é sempre única e, portanto, nova. Assim, o romance é o veículo literário lógico de uma cultura que, nos últimos séculos, conferiu um valor sem precedentes à originalidade, à novidade (WATT, 1990, p. 15).

Por esta via, ele consegue perceber a mesma amorfia que Bakhtin encontra na romanesca, já que sua palavra procura imprimir o contexto vivo do homem, abandonando qualquer forma preestabelecida. O início do gênero é marcado pela negação dos universais em favor dos “particulares” e da sua existência ainda inacabada. Por isso, ainda de acordo com o teórico inglês, é que

Defoe e Richardson são os primeiros grandes escritores ingleses que não extraíram seus enredos da mitologia, da História, da lenda ou de outras fontes literárias do passado. Nisso diferem de Chaucer, Spenser, Shakespeare e Milton, por exemplo, que, como os escritores gregos e romanos, em geral utilizaram enredos tradicionais; e em última análise o fizeram porque aceitavam a premissa comum de sua época segundo a qual, sendo a Natureza essencialmente completa e imutável, seus relatos – bíblicos, lendários ou históricos – constituem um repertório definitivo da experiência humana (WATT, 1990, p. 15).

Irene Machado vê nesta centralização da experiência individual que marca o início da romanesca o compromisso que o gênero assume definitivamente com a história atual e seus rumos. O tempo, nestes termos, deixa de ser uma propriedade do mundo físico e passa a ser uma dimensão formadora do homem e de sua “voz”. O sujeito humano passa a ser entendido enquanto

consciência mutável, valor incorporado em certos recursos discursivos, dos quais o autor destaca o fluxo de consciência (MACHADO, 1995, p. 21-22), uma das estratégias mais legítimas de captar o homem em seu estado “atual”, princípio que motiva a noção de realismo idealizada por Watt. Sobre ela, Irene Machado se posiciona da seguinte forma:

O realismo – como impulso agenciador da nova forma literária – contrasta, segundo Watt, com a matriz da épica e das narrativas tradicionais inspiradas no romance grego. O mito a lenda e a história universal cedem lugar para a experiência individual e cotidiana. É o mundo da experiência – tão prestigiado por Locke e Descartes – o módulo central do realismo” (MACHADO, 1995, p. 245).

Na representação do romance, o valor biográfico, proposto principalmente pela atitude, inovadora a época, de dar nome próprio aos personagens, se junta à especificação espacial dos heróis. A identidade do sujeito tem como complemento essencial seu *locus* corporal e discursivo e a marcação de seus atos em um tempo presente. A autora, ao perceber que a temporalidade que interessa a Bakhtin é histórica, e nela se engendram as transformações complexas do homem, nota também que sua materialização mais precisa ocorre por intermédio do estudo do gênero, em concordância com a hipótese de Holquist e Clark, citada anteriormente. “O gênero é, assim, princípio constitutivo da estética da criação verbal” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 251), diz Irene Machado, e funciona enquanto complemento para as formas cronotópicas, já que ambos mostram a inter-relação espaço-temporal na configuração de todos os fenômenos que definem o imaginário do presente, mas também o desenvolvimento na dinâmica social. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin, com o intuito de mostrar como o elemento aventureco é base das tramas elaboradas pelo romancista russo, explica que

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, 'perenes' da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo do desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 1997, p. 106).

A memória aqui é um item interno às disposições estruturais da linguagem, acessada sempre, mesmo que inconscientemente, pelos indivíduos que enveredam pela escrita, pois norteia a conduta da palavra plasmando-a em modelos coesos de ação no mundo, condizentes com as realidades sociais que os viabilizam e os agrupam em duas grandes esferas: a popular e a oficial.

Em meio aos diversos exemplos citados, quando considera as formas cronotópicas na sua função de organizar as imagens do gênero romanesco, Bakhtin aproxima as categorias de *Bildungsroman* e de *Erziehungsroman* (romance de formação e romance de educação, respectivamente), entendendo-as sinônimos e as delimitando enquanto variantes específicas do gênero romanesco. A divergência entre as eleições das obras exemplares do gênero feitas por distintos escritores é entendida por Bakhtin como consequência direta dos princípios utilizados para entender a obra em si. A organização flexível do conceito de *Bildungsroman* se deve também ao fato da categorização ter sido criada paulatinamente em intervalos distantes de tempo. O conceito foi se formando ao longo dos anos e, por isso, sofreu a ação do tempo em transformação constante. Isso se deve, principalmente, ao fato de que a

compreensão do gênero foi sendo construída à medida em que a crítica analisava não somente as obras de seu tempo, mas também as pregressas. Dessa forma, foi-se construindo um panorama amplo relacionado ao meio e momento em que determinadas obras estão inseridas.

Porém, uma das discussões mais relevantes a respeito do gênero envolve a não estatização das obras. Cada obra é diferente em sua individualidade e não pode ser resumida estritamente por uma teoria. O *Bildungsroman*, por ser um gênero que sobrevive há tantos anos dentro da tradição literária ocidental, acabou modificando-se e adaptando-se ao meio. A mudança da mundivivência dos homens acaba por ser incorporada nesse gênero, que tem entre suas características basilares a confrontação de seu herói com seu tempo e seu espaço. Devido a isso, cada obra deve ser pensada por intermédio da maneira pela qual desenvolve esta relação, considerando o lugar e o momento nos quais ela é vivenciada, o que promove intensa variedade de possibilidades temático-formais. Antes de prosseguirmos, pode ser importante mencionar a hipótese de Morson e Emerson quando sugerem que a escrita por Bakhtin do ensaio sobre o cronotopo dataria dos anos de 1937 e 1938, enquanto seu estudo a respeito de Goethe e o *Bildungsroman* provavelmente ganhou forma de 1936 a 1938, o que atestaria íntima relação entre as duas reflexões.

Envolvido nessa diversidade de romances e possibilidades discursivas, que de alguma maneira partilhava o conceito de *Bildungsroman*, distinguindo-se por outro lado em outros pontos, compenetrado na busca de um modelo que permitisse abranger as várias alternativas estético-temáticas, Bakhtin dividiu o conceito em cinco tipos. O recurso não promove um distanciamento entre os objetos estudados, o que iria contra a prática do autor, mas organiza e apresenta

de maneira mais didática a diversidade intrínseca do gênero. Para esclarecer a constituição do romance de formação, ele parte do princípio analítico do comportamento da imagem do herói na narrativa para afirmar que o romance de formação possui heterogeneidade teórica e histórica. Isto é, muitos estudos distintos entre si e muitas produções literárias que, apesar de possuírem características essenciais ao gênero, diferem no circunstancial (estilos de época, componentes narrativos, etc.). Por isso, são inúmeras as flutuações ocorridas no cânone do gênero, cabendo ao crítico explicitar os preceitos que usa para categorizar o romance de formação.

Para Bakhtin, o elemento caracterizador/diferenciador do *Bildungsroman* dentro do gênero romanesco está centrado na imagem do protagonista e de seu movimento no espaço/tempo do romance. Sua definição parte do seguinte pressuposto:

[...] Trata-se, acima de tudo, de isolar o princípio determinante da *formação do homem*. Na maioria dos casos, o romance (e as variantes romanescas) conhece apenas a imagem *pré-estabelecida* do herói. A dinâmica do romance, e os acontecimentos e episódios nele representados, consiste em movimentar o herói no espaço, na hierarquia social: ele é mendigo, fica rico, é plebeu, torna-se nobre. O herói ora se aproxima, ora se afasta de seu objetivo – da noiva, da vitória, da riqueza, etc. Os acontecimentos modificam-lhe o destino, a situação na vida e na sociedade, ao passo que ele permanece inalterado, sempre igual a si mesmo (BAKHTIN: 1997, p. 237).

Se para o crítico russo a maioria das variáveis do gênero romanesco se define com a estatização do herói dentro da trama, ou seja, não há uma evolução do herói em si, já que esta se manifesta somente no plano do enredo, o *Bildungsroman* se diferenciaria por romper com essa premissa. Bakhtin afirma que, em geral, o herói se mantém constante e imutável nas tramas romanescas, as mutações só acontecem com os outros elementos da narrativa.

[...] O herói é uma *grandeza constante* na fórmula do romance; as outras grandezas – o ambiente espacial, a situação social, a fortuna, em suma, todos os aspectos da vida e do destino do herói – são *grandezas variáveis*. [...] A constância e a imobilidade interna do herói são as premissas do movimento romanesco. [...] É o desenrolar do destino e da vida do herói preestabelecido que confere conteúdo ao enredo. O próprio caráter do homem, suas modificações e sua evolução não se transformam em enredo romanesco. Este é o tipo predominante de romance (BAKHTIN: 1997, p. 238).

Para melhor compreender o *Bildungsroman*, Bakhtin demonstra porque obras que possuem características tão distintas, ou datas de publicação tão distantes, estão, de certa forma, intimamente associadas ao romance de formação. Sua teoria parte do pressuposto de que o herói, nesse caso, é uma grandeza mutável. Ele caracteriza o romance de formação da seguinte forma:

[...] Ao lado desse tipo predominante e muito difundido, há outro tipo de romance, muito mais raro, que apresenta a imagem do homem em devir. A imagem do herói já não é uma *unidade estática* mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma *grandeza variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de *romance de formação* do homem (BAKHTIN, 1997, p. 238).

Partindo desse princípio de verificação da mutabilidade do caráter do herói, podemos dizer que o romance de formação é aquele em que o protagonista está em constante construção. A variação dos *Bildungsromane* se conscientiza do “grau de assimilação do tempo histórico real” (BAKHTIN, 1997, p. 239). Levando em consideração esse aspecto na caracterização do *Bildungsroman* é que Bakhtin desenvolve sua divisão organizando os cinco grupos. São eles: o idílio, a obra onde o jovem se torna adulto sério, o biográfico

ou autobiográfico, o didático pedagógico e o romance, onde o personagem evolui juntamente com seu tempo histórico.

Quando o teórico fala do romance de formação idílico, ele se refere a obras em que há o desenvolvimento do herói – geralmente passando pela sua infância, juventude, acompanhando-o até a velhice – narrando o amadurecimento não só físico, mas também espiritual e intelectual, ou, de acordo com o próprio Bakhtin, um amadurecimento externo e interno com o passar dos anos. O tempo apresenta caráter cíclico, pois sua representação se dá através da reprodução da evolução humana. Esse tipo de *Bildungsroman* pode aparecer, segundo Bakhtin, aliado à ramificação humorística, por exemplo, em Sterne. Porém, em outros casos, em Tolstói, ou em romances regionalistas do século XVIII, o idílio-cíclico é de extrema relevância nas obras.

O segundo tipo também apresenta um tempo cíclico na medida em que representa um desenvolvimento muito comum e repetitivo: o adolescente sonhador amadurece e torna-se um homem sério. Nesse grupo, as obras não apresentam necessariamente vínculo estreito com as idades do homem. É importante ressaltar que nessa trajetória é característico apresentar “graus variáveis de cepticismo e resignação” (BAKHTIN, 1997, p. 239). Aqui, a vida e o mundo são as escolas formativas do personagem. Ele aprende a ser mais prático e objetivo graças aos ensinamentos que vai colhendo nos momentos de transição entre a adolescência e a idade adulta. São citadas obras clássicas da segunda metade do século XVIII, dos autores Wieland, Wetzel, Keller, Jean Paul e, sobretudo, Goethe.

No terceiro grupo, temos obras biográficas e/ou autobiográficas. A representação do tempo já não é mais cíclica e sim biográfica, significando que

o protagonista “atravessa fases individuais não generalizáveis” (BAKHTIN, 1997, p. 240). Mesmo que o personagem se desenvolva, de sua infância até sua velhice, não há representação generalizada dessas etapas. O seu desenvolvimento é pautado por momentos individualizados, que pertencem apenas àquele sujeito. O destino do homem é construído ao longo da narrativa, que acaba formando o caráter desse sujeito. Segundo Bakhtin: “A elaboração da vida-destino se confunde com a formação do próprio homem” (BAKHTIN, 1997, p. 240). Neste grupo estão incluídos *Tom Jones*, de Henry Fielding, e *David Copperfield*, de Charles Dickens.

O quarto tipo refere obras didático-pedagógicas e entre as selecionadas por Bakhtin estão *Ciropedia*, de Xenofonte, *Telêmaco*, de Fenélon, e *Emílio*, de Rousseau. Nestes casos, a ideia de aprendizado está intimamente ligada à educação formal e institucionalizada. O processo pedagógico da educação é o seu principal eixo norteador.

O quinto e último grupo, o qual Bakhtin julga ser o mais importante, traz a ideia da evolução do protagonista juntamente com a evolução histórica:

[...] A formação do homem efetua-se no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico. Nos quatro tipos anteriores mencionados, a formação do homem se operava contra o pano de fundo imóvel de um mundo já concluído e, no essencial, totalmente estável. [...] O que esse mundo concreto e estável esperava do homem em sua atualidade era que este se adaptasse, conhecesse as leis da vida e se submetesse a elas. Era o homem que se formava e não o mundo: o mundo, pelo contrário, servia de ponto de referência para o homem em desenvolvimento. A evolução do homem era por assim dizer assunto pessoal seu, e os frutos dessa evolução pertenciam à sua biografia privada; no mundo nada mudava (BAKHTIN, 1997, p. 240-241).

Nas obras relacionadas, o mundo ao redor do personagem também sofre mutações. Pode-se dizer que o herói muda em comunhão com as

mudanças de sua sociedade. O protagonista se posiciona não no íntimo de um momento histórico e sim em um período de ruptura, ou seja, em um momento de passagem entre uma época e outra. Segundo Bakhtin, “Essa passagem efetua-se nele e através dele” (1997, p. 241). O sujeito que se forma não está restrito à sua história individual, sua formação de caráter transcende a personalidade. O personagem que está sendo formado é o protótipo de um novo sujeito habitante desse novo mundo, também em processo de construção. Esse último tipo de romance seria o romance de formação realista: “O princípio de tal formação histórica do homem encontra-se na quase totalidade dos grandes romances realistas, o que equivale a dizer que sempre estarão presentes quando o tempo histórico for assimilado” (1997, p. 241).

Nesse tipo de romance, o tempo histórico é ampliado, deixa de ser apenas pano de fundo, para ser também atuante e receptivo a um processo de formação. Bakhtin chama a atenção para a importância de Rabelais e de Goethe. Existem ainda casos, a exemplo dos romances de vanguarda, que de certa forma aliam as mudanças preeminentes ao seu contexto às obras produzidas. Sublinha-se aqui James Joyce, Virginia Woolf, etc. Contudo, é no autor alemão que o autor russo irá se amparar para a síntese dos novos valores, principalmente temporais, que deseja ressaltar. A experiência genuína do “devir”, percebida em Goethe, permite transformação na maneira como o homem se relaciona com a sociedade ao seu redor. Com base em romances do tipo de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, Bakhtin discute um universo histórico no qual os indivíduos devem se desenvolver de maneira substancial, alterando, portanto, sua identidade no decorrer do tempo. Além disso, a própria história deve ser vista como um *continuum* no qual passado, presente e futuro podem se

transformar genuinamente, reorganizando dialogicamente seus valores, o que anularia qualquer explicação determinista a respeito de sua dinâmica. É neste ponto que chegamos ao último fator decisivo, percebido por Bakhtin na leitura do escritor alemão, resumido por Morson e Emerson nos seguintes termos:

Os dois processos – devir individual e histórico – nem são versões um do outro, nem são independentes. O crescimento individual é moldado decisivamente, mas não totalmente pela história e pelas forças sociais, que não são um mero pano de fundo. Uma compreensão da personalidade e de seu crescimento requer o conceito de anacronismo histórico. Ao mesmo tempo, os indivíduos não são, em sentido algum, redutíveis a ‘produtos de sua época’; conservam a capacidade de surpreender, e esse tipo de surpresa é, na verdade, o que em última análise produz a mudança histórica. O homem interior, as esferas privada e íntima, têm uma integridade própria relativa (MORSON; EMERSON, 2008, p. 422).

Tanto a divisão dos romances em grupos específicos, propostas por Mikhail Bakhtin, quanto a descrição precisa que faz de Goethe e do novo contexto por ele experimentado, iluminam a discussão acerca do *Bildungsroman*. Além disso, as categorias idealizadas por Bakhtin não devem ser isoladas, mas vistas em conexão e a partir das trocas de experiências, já que é em tais trocas que o desenvolvimento de todo gênero se processa. A divisão em grupos e a preocupação taxonômica é apenas um norteador didático para o exame dos fenômenos complexos e cambiantes que são as obras literárias.

2.4. Novas contribuições para a tradição do *Bildungsroman*

François Jost também contribui significativamente para a compreensão do *Bildungsroman* com o ensaio intitulado “A tradição do Bildungsroman”. Em

seu texto temos uma abordagem didática a respeito do desenvolvimento do pensamento crítico até a conceituação do romance de formação. Ele inicia sua proposta lembrando que o posicionamento da crítica literária geralmente apoiava suas bases teóricas em afirmações de grandes autoridades, entre elas Horácio, Boileau e Pope (que pensaram uma poética literária) e haviam categorizado, universalmente, estruturas literárias que definiam o olhar do crítico sobre as obras.

O romance, segundo François Jost, de tradição recente, mas de nobre linhagem, se origina do poema épico. Apesar de passar por algumas metamorfoses ao longo dos anos, os críticos não rejeitam a ideia de aproximá-lo da epopeia, mesmo que atualmente esteja tão distanciado da fórmula inicial, pois essa categorização dos três gêneros (lírico, dramático e narrativo) ainda é funcional para a crítica literária. Ao longo do tempo foram surgindo subgêneros ou subespécies que fragmentaram a tipologia das obras. A categorização subdividida geralmente enfatiza apenas parte das obras sem compreendê-las como um todo. Por exemplo, um *Bildungsroman* pode ao mesmo tempo ser um romance policial, autobiográfico e gótico. As definições vão depender do foco que se dá ao estudo.

Para se deter sobre o termo *Bildung*, Jost explica que a palavra está ligada etimologicamente à ideia de formação de algo por alguém. Assim, o romance de formação pressupõe um sujeito que se transformará ao longo do tempo com a influência direta e atuante de alguém sobre si. Segundo ele, o princípio formador pode ser uma doutrina, uma escola, um livro ou uma biblioteca. Em *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (o protótipo reconhecido do *Bildungsroman*), de Goethe, é a experiência de mundo. Ou seja,

o mundo será o responsável por moldar o sujeito. Contudo, é preciso que se faça uma ressalva que diferenciará o romance de formação do romance de aventuras. Apesar da similaridade, no fim de um romance de aventuras o herói está marcado pelas experiências relatadas, enquanto no de formação, o herói passa por uma transformação, isto é, sua personalidade estará modificada pelas ações que sofreu ao longo da trajetória narrada.

O mundo, para o homem do *Bildungsroman*, é um espaço de experimentação, onde ele se exercita contra os infortúnios da vida. Ao invés de sofrer o seu destino, os heróis se preparam para enfrentá-lo. Nesta perspectiva o *Bildungsroman* seria uma espécie de preâmbulo de romance, pois apenas no fim da obra o herói estaria pronto para viver essa narrativa. Durante seu percurso pessoal, se prepararia para enfrentar a vida. O desfecho, neste caso, é provisório e o mundo pode ser visto como mentor que o ajuda a resolver seus problemas.

Jost também chama a atenção para o final em aberto instituído por Goethe e que caracteriza os *Bildungsromane*. O herói principal jamais pode morrer no romance de formação, isto porque a premissa é que haja transformação no indivíduo durante a narração, que o molde para um novo mundo, uma nova vida. A recorrência do final aberto fez com que alguns autores como Wieland, Keller, Stifter e Stendhal sentissem necessidade anos depois de concluir a vida do herói em uma nova narrativa. O próprio Goethe escreveu um segundo romance para narrar o que havia acontecido ao personagem Wilhelm Meister.

Alguns gêneros se aproximam do *Bildungsroman*, entre eles a autobiografia (seja real ou ficcional). Jost aproxima os dois gêneros por intermédio de muitas características, notadamente o final aberto que ambos

possuem. Para ele, todo romance apresenta nuances de autobiografia: em uns mais, em outros menos. Mas a formação do herói estaria ligada intimamente a formação do autor. Por isso, de certa forma, obras como *As confissões*, de Santo Agostinho, se aproximariam do gênero *Bildungsroman*.

Outras aproximações se dão entre o romance de desenvolvimento (*Entwicklungsroman*) e o romance de educação (*Erziehungsroman*), que, em alguns manuais de literatura, já foi dito, aparecem como sinônimos do romance de formação. Das duas expressões, a primeira diria mais do que diz o *Bildungsroman*, e a segunda menos. Com efeito, raras são as obras em que o herói não se desenvolve, apresentando, por esta via, um personagem psicologicamente estático. Se pensarmos no romance picaresco, o personagem passa por inúmeros acontecimentos sem que isso modifique o seu caráter. No romance de educação, por sua vez, há uma formação dirigida (geralmente por mentores envolvidos em alguma escala com instituições educacionais), que o colocaria no campo da pedagogia. Pode-se dizer que o homem foi educado sob a influência de um preceptor, de uma escola, de uma força, de uma coerção externa, artificialmente instituída em vista a atender a um resultado. Em contrapartida, o herói do *Bildungsroman* permanece em seu meio natural – social e profissional – lutando por algo que vislumbre, que ilumine a ele mesmo, que o faça, que o forme, enquanto que no *Erziehungsroman*, os heróis seguem um programa de estudos, um plano de exercícios.

Ao se deter sobre a história do termo *Bildungsroman*, Jost afirma que Goethe seria o precursor não só da obra emblemática do gênero, mas também já havia inserido a ideia do romance de formação em seus textos não ficcionais. Porém, confirmando os dados mencionados anteriormente, o termo só seria

utilizado criticamente em 1803 por Morgenstern, ganhando repercussão na crítica literária com Wilhelm Dilthey, anos mais tarde.

Reafirma-se que os alemães detiveram o monopólio teórico sobre o *Bildungsroman*, que o conceito foi cristalizado a partir da obra *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, tornando-se consenso crítico (que os estudos sobre o gênero reconhecem internacionalmente) a obra de Goethe sendo o modelo clássico. Outras obras são a ela comparadas e relacionadas para definir o grau de proximidade com o gênero.

Na Alemanha do século XIX podemos comparar a importância do romance de Goethe para o *Bildungsroman*, assim como *Os noivos* para o romance histórico, *A feira das vaidades* para a sátira social e *Germinal* para o romance naturalista. Pode-se dizer que a arte narrativa alemã dessa época evoluiu sob o signo do *Bildungsroman* do *Wilhelm Meister*. Foram evocadas camadas desse novo romance que antes não eram vistas como a ação formadora sobre o caráter do indivíduo. Normalmente essas transformações se davam na adolescência, época onde geralmente se forma o caráter do homem. Isso o discerne imediatamente das consequências de ordem estrutural. Por isso se busca em vão na trama de *Wilhelm Meister* um princípio fechado de unidade. Os episódios se seguem, divergem ou se assemelham. Cada um toma sua raiz no episódio precedente e se prolonga vagamente por todos os elos da narração, mas sem aparente sucessão lógica. Esse princípio de unidade está na busca do herói, nas suas atitudes diante da vida, nas suas vitórias e nas suas derrotas. Assim, para Jost, o *Bildungsroman* permanece um tipo de “narrativa de viagem espiritual”: a distância interior percorrida dá a medida do progresso conquistado.

Ao fazer a análise do percurso formativo do personagem Wilhelm, o teórico chama a atenção para o posicionamento socrático das ideias goethenianas (“conhece-te a ti mesmo e conhecerás o mundo”). O protagonista desvenda seu próprio caráter e conseqüentemente passa a entender melhor a sociedade em que vive. Assim como esta, muitas outras a sucederam com uma premissa evolutiva semelhante.

Rousseau nos traz nova roupagem para o gênero com a *Nova Heloísa*, onde enfatiza que o homem do *Bildungsroman* é pouco comum, pois deve apresentar postura inclinada ao aprendizado. Em outras obras, *Emile*, ou *Emile et Sophie*, por exemplo, Jost destaca essa predisposição à formação. Ressaltar essa característica foi uma das contribuições mais importantes apontadas por ele para os estudos acerca do romance de formação.

Algumas grandes obras figuram no cânone do *Bildungsroman* francês: *Vie de Marianne*, *Le paysan parvenu*, *Le paysan perversi* (seguido de *La paysanne perversie*) no século XVIII. No século XIX, Jost destaca o livro de memórias de Stendhal, *Vie de Henri Brulard*, a seu ver o exemplo mais próximo do modelo goetheneano. Trata-se aqui de uma autobiografia de formação de personalidade, no caso, a do escritor Stendhal. Ao longo da narrativa verifica-se a interferência de tutores e a descrição de como a literatura formou o escritor, seja na profissão ou apenas o seu caráter propriamente dito. Porém aqui é salientada a discrepância em relação ao modelo de Goethe: Meister tende a ser muito mais ativo do que passivo frente ao tópico da educação. Brulard é um personagem que sofre a ação pedagógica, Meister a faz acontecer. A única ação mais imperativa de Henri é opor-se a tudo que se refere ao seu pai. Uma ideia paradoxal que percorre seu texto é a de que seu caráter honesto é formado pelas

leituras escusas. Para o autor, os livros conduziram sua formação e construíram seu futuro.

A ideia que permeia a filosofia pedagógica alemã é a da autoformação, ou seja, essa premissa de educar-se a si próprio, presente em Goethe e difundida como um dos parâmetros do *Bildungsroman*, é uma das bases da educação germânica. Mais do que produto do meio, a criança deve se formar e não ser formada. Em suma, o romance de Goethe, paradigma dos estudos do *Bildungsroman*, nos apresenta uma forma em que o mundo é um livre jogo de forças antagonistas que contribuirão para a evolução do personagem e a construção de seu caráter e, mais uma vez, representa todas as principais diretrizes do gênero analisado por este estudo.

Contudo, à perspectiva germânica – ainda que ela seja basilar para a compreensão do desenvolvimento do romance de formação – deve ser somada uma nova abordagem a respeito do tema, responsável por repensar o paradigma de Goethe, relacionando-o a outros universos, a exemplo do francófono e do anglófono. O autor da empreitada é o teórico italiano Franco Moretti que apresenta seu projeto particular de interpretação do *Bildungsroman* desde o seu modelo “clássico no século XIX” até o início do século XX. Este percurso é idealizado em *The way of the world*, a mais completa descrição do gênero feita até o momento e que, ao fim de seu livro, é apresentada da seguinte forma:

No curso do século XIX, o *Bildungsroman* desempenhou três grandes tarefas simbólicas. Ele conteve a imprevisibilidade da mudança social, representando isso por intermédio da ficcionalização da juventude: um segmento turbulento da vida, sem dúvida, mas com um começo claro e um inequívoco fim. Além disso, no nível da micro-narrativa, a estrutura do episódio romanesco estabeleceu a modalidade anti-trágica e flexível da experiência moderna. Finalmente, o herói multilateral e não-heroico do romance incorporou um novo tipo de subjetividade: do dia a dia, mundana, maleável – normal. Uma história menor

e pacífica; dentro dela, uma experiência integral; e um Ego mais enfraquecido, no entanto mais versátil: uma perfeita combinação para a Grande Socialização das classes médias Europeias. Mas os problemas mudam, e as velhas soluções deixam de funcionar. Deixem-nos então trocar o conjunto de romances, na falta de outra alternativa melhor. Eu poderia chamá-los de Bildungsroman tardio – e ver quais são os novos problemas (MORETTI, 2000, p. 230).¹³

Para chegar a esta sumária interpretação de uma das mais importantes realizações modernas da literatura, Moretti parte da percepção do papel de destaque da noção de “juventude” em nossa sociedade, valor que passa a mediar as relações entre os seres e as instituições. De acordo com ele, o maior herói shakespeariano é o primeiro atestado desta realidade. Hamlet, diferente dos heróis do mundo da antiguidade clássica, é retratado como um homem jovem por nossa cultura (ainda que no original tenha em torno de 30 anos).

Diferente da descrição exclusivamente biológica da juventude feita nesses períodos, a partir da modernidade, ela passa a ser definida pelo anseio de mobilidade e pelo crescimento da vida “interior” do sujeito. Interioridade e mobilidade são, portanto, as duas faces dessa juventude simbólica que o *Bildungsroman* representa, segundo Moretti. O significado dessa etapa do desenvolvimento está intimamente ligado ao novo sentido de “modernidade” que a Europa do século XVIII se esforçava em desenvolver. De acordo com Moretti:

¹³ In the course of the nineteenth century, the *Bildungsroman* had performed three great symbolic tasks. It had contained the unpredictability of social change, representing it through the fiction of youth: a turbulent segment of life, no doubt, but with a clear beginning and an unmistakable end. At a micro-narrative level, furthermore, the structure of the novelistic episode had established the flexible, anti-tragic modality of modern experience. Finally, the novel's many-sided, unheroic hero had embodied a new kind of subjectivity: everyday, worldly, pliant – ‘normal’. A smaller, more peaceful history; within it, a fuller experience; and a weaker, but more versatile Ego: a perfect compound for the Great Socialization of the European middle classes. But problems change, and old solutions stop working. Let us then turn group of novels – which, for lack of anything better. I shall call the late *Bildungsroman* – and see what the new problems were (MORETTI, 2000, p. 230).

Todas as citações de língua inglesa presentes nesta tese foram traduzidas livremente por Daniel Baz dos Santos.

Neste primeiro aspecto a juventude é ‘escolhida’ como signo específico da nova época, e é escolhida, no lugar de outros signos possíveis, por causa de sua habilidade para *acentuar* o dinamismo e a instabilidade moderna. A juventude é, melhor dizendo, a essência da modernidade, o signo de um mundo que procura seu sentido no futuro ao invés de no passado (2000, p. 5).¹⁴

Partindo desta análise, o autor conclui que a juventude enquanto valor representacional deve, na sua relação com as estruturas literárias, ser contida, ou melhor, dinamizada em favor da produção de sentido, algo impossível a partir da ausência de limites que a noção de juventude pode sugerir:

Para se tornar uma ‘forma’, a juventude deve ser dotada de um atributo muito diferente, quase oposto a esses já citados: a noção muito simples e levemente inculta de que a juventude ‘não dura para sempre’. A juventude é breve, ou, de qualquer forma, limitada, e isso ativa, ou melhor, força o estabelecimento *a priori* de uma restrição formal na representação da modernidade. Somente freando seu intrínseco dinamismo ilimitado, e, apenas assim, aparentemente, a modernidade pode ser *representada*. Somente assim, podemos acrescentar, ela pode “fazer humanos”; pode se tornar uma parte integral de nosso sistema intelectual e emocional, ao invés de uma força hostil bombardeando-o de fora com aquele “excesso de estímulo” que – de Simmer a Freud e Benjamin – tem sido visto sempre como a ameaça mais típica da modernidade (MORETTI, 2000, p. 5-6).¹⁵

Nesse sentido, a ideia de juventude é dinamizada por dois ideais antagônicos (que podem se confundir nos enredos explorados pelos autores), o

¹⁴ In this first respect youth is ‘chosen’ as the new epoch’s ‘specific material sign’, and it is chosen over the multitude of other possible signs, because of its ability to *accentuate* modernity’s dynamism and instability. Youth is, so to speak, modernity’s ‘essence’, the sign of a world that seeks its meaning in the *future* rather than in the past (2000, p. 5).

¹⁵ To become a ‘form’, youth must be endowed with a very different, almost opposite feature to those already mentioned: the very simple and slightly philistine notion that youth ‘does not last forever’. Youth is brief, or at any rate circumscribed, and this enables, or rather *forces* the *a priori* establishment of a formal constraint on the portrayal of modernity. Only by curbing its intrinsically boundless dynamism, only thus, it seems, can modernity be *represented*. Only thus, we may add, can it be ‘made humans’; can it become an integral part of our emotional and intellectual system, instead of the hostile force bombarding it from without with that ‘excess of stimuli’ which – from Simmel to Freud to Benjamin – has always been seen as modernity’s most typical threat (MORETTI, 2000, p. 5-6).

da classificação e o da transformação, isto é, pondo-se a estagnação da personalidade de um lado e seu desenvolvimento de outro:

Onde o princípio da transformação prevalece e o dinamismo da juventude é enfatizado, como nos romancistas franceses, a juventude não pode ou não quer se entregar à maturidade. O herói sente, de fato, neste tipo de conclusão, uma espécie de traição, que poderia privar sua juventude de seu sentido ao invés de enriquecê-lo (MORETTI, 2000, p. 8).¹⁶

Para Moretti é justamente por causa da contradição entre maturidade e juventude que o gênero existe e é nela que ele se sustenta. E ainda, de acordo com o autor:

Poderia existir: melhor ainda, teria que existir. A contradição entre valores opostos e relações simbólicas não é uma falha – ou talvez é *também* uma falha – mas está acima de todos os princípios funcionais paradoxais de grande parte da cultura moderna. Retomemos os valores mencionados acima – liberdade e felicidade, mudança identitária, segurança e metamorfose: embora antagônicos, eles são *igualmente importantes* para a mentalidade ocidental. Nosso mundo clama por essa coexistência, ainda que difícil, e, portanto, também clama por um mecanismo cultural capaz de representar, explorar e testar esta coexistência (MORETTI, 2000, p. 9).¹⁷

Como na teoria darwiniana, que influencia o pensamento de Moretti no que diz respeito à “evolução literária”, o gênero sobreviveu por sua capacidade de se adaptar, e de ceder quando necessário, ao se distanciar de seus

¹⁶ Where the transformation principle prevails and youthful dynamism is emphasized, as in the French novelists, youth cannot or does not want to give way to maturity: the young hero senses in fact in such a ‘conclusion’ a sort of betrayal, which would deprive his youth of its meaning rather than enrich it (MORETTI, 2000, p. 8).

¹⁷ It could exist: better still, it had to exist. For the contradiction between opposing values and symbolic relationships, is not a flaw – or perhaps it is also a flaw – but it is above all the paradoxical *functional principle* of a large part of modern culture. Let us recall the values mentioned above – freedom and happiness, identity change, security and metamorphoses: although antagonistic, they are *all equally important* for modern Western mentality. Our world calls for their *coexistence*, however difficult, and it therefore also calls for a cultural mechanism capable of representing, exploring and testing that coexistence (MORETTI, 2000, p. 9).

fundamentos (principalmente pelo caráter contraditório que eles sempre apresentaram). Por esta perspectiva, é possível dizer:

O sucesso do *Bildungsroman* sugere, com efeito, que as ideologias realmente centrais do nosso mundo não são de modo algum – ao contrário das certezas mais difundidas, ainda mais difundidas, aliás, no pensamento desconstrucionista – intolerantes, normativas, monológicas, a serem totalmente consideradas ou rejeitadas. Pelo contrário, elas são dobráveis e precárias, ‘fracas’ e ‘impuras’. Quando nós lembramos que o *Bildungsroman* – a forma simbólica que, mais do que as outras, tem retratado e promovido a socialização moderna – é também a *mais contraditória* das formas simbólicas, nós percebemos que no nosso mundo a socialização consiste, antes de tudo, na exteriorização da contradição. O próximo passo seria não resolver a contradição, mas aprender a viver com ela, e mesmo transformá-la em uma ferramenta de sobrevivência (MORETTI, 2000, p. 10).¹⁸

Para tratar da internalização da contradição exposta no trecho anterior, o romance de formação investe na construção do “ego”, já que ele se torna, naturalmente, o centro de sua estrutura. É ele o princípio axiológico base de seu discurso. Contudo, Moretti não deixa de ressaltar que a centralização no “ego” é tema da socialização; já em Freud sua formação depende daquilo que ele chamou de “princípio de realidade”. O ponto mais intrigante desta reflexão, no entanto, associa a postura do *Bildungsroman* a uma das ideias mais embaraçosas para a cultura moderna, isto é, a noção de normalidade:

Novamente podemos começar com um contraste. Como é sabido, uma grande parte do pensamento do século XX – de Freud até, vamos dizer, Foucault – tem definido a normalidade na contramão de seu oposto: contra a patologia, marginalização,

¹⁸ The success of the *Bildungsroman* suggests in fact that the truly central ideologies of our world are not in the least – contrary to widespread certainties; more widespread still, incidentally, in deconstructionist thought – intolerant, normative, monologic, to be wholly submitted to or rejected. Quite the opposite: they are pliant and precarious, ‘weak’ and ‘impure’. When we remember that the *Bildungsroman* – the symbolic form that more than any other has portrayed and promoted modern socialization – is also the *most contradictory* of modern symbolic forms, we realize that in our world socialization itself consists first of all in the *exteriorization of contradiction*. The next step being not to ‘solve’ the contradiction, but rather to learn to live with it, and even transform it into a tool for survival (MORETTI, 2000, p. 10).

repressão. A normalidade é vista não enquanto uma entidade significativa, mas sem designação. O resultado auto-defensivo do processo de negação, o sentido de normalidade é para ser encontrado fora de si: no que exclui e não naquilo que inclui (MORETTI, 2000, p. 11).¹⁹

O *Bildungsroman* traz dentro de si um dos dilemas da sociedade burguesa: por um lado esbarra naquilo que Moretti chama de “*self-determination*”, por outro, na socialização. O sujeito burguês é aquele que deve internalizar e personalizar aquilo que a sociedade consensualmente normativiza. Este é o cerne do romance de formação enquanto gênero. A socialização no contexto da modernidade cria uma crise quase insuperável, pois exige o sacrifício do indivíduo, ao menos parte dele. Por isso, “autodesenvolvimento e integração são trajetórias complementares e convergentes, e, no seu ponto de encontro e equilíbrio, reside a epifania integral e dupla da ‘maturidade’”. Quando ela é atingida, a narração cumpriu seu objetivo e pode pacificamente terminar” (MORETTI, 2000, p. 18-19)²⁰.

Esse tipo de estabilidade do sujeito só era possível antes da sociedade capitalista. A maturidade é pouco compatível com a modernidade, por isso, voltando à discussão que inicia as reflexões morettianas, a sociedade ocidental moderna inventou a juventude e a erigiu como valor emblemático de sua cultura, como espelho de si. O indivíduo que se posiciona no campo inacabado de valores da juventude é a expressão máxima do ser moderno, cindido entre a vida

¹⁹ Once again we may begin with a contrast. As is well known, a large part of twentieth-century thought – from Freud, let us say, to Foucault – has defined normality against its opposite: against pathology, emargination, repression. Normality is seen not as a meaning-ful, but rather as an unmarked entity. The self-defensive result of a ‘negation’ process, normality’s meaning is to be found outside itself: in what it excludes, not in what it includes (MORETTI, 2000, p. 11).

²⁰ Self-development and integration are complementary and convergent trajectories, and at their point of encounter and equilibrium lies that full and double epiphany of meaning that is ‘maturity’. When this has been reached, the narration has fulfilled its aim and can peacefully end (MORETTI, 2000, p. 18-19).

familiar, a vida íntima, a vida corporativa, entre outras que formam sua personalidade. Aqui, o universo de Lygia Fagundes Telles não podia ser mais apropriado. Contudo, antes de iniciar a leitura da autora, é necessário afirmar que esta variedade de campos nos quais a atividade da pessoa se situa a deixa em uma situação completamente nova. De acordo com Franco Moretti,

O indivíduo moderno é marcado desde o nascimento por essa heterogeneidade de investimentos emotivos. Para se tornar um indivíduo no sentido integral da palavra, ele terá que aprender como dominar essa multiplicidade e como evitar que ela se transforme em uma desarmonia exaustiva (MORETTI, 2000, p. 39).²¹

Resulta deste complexo de relações uma personalidade sempre insatisfeita e inacabada, posto que é a realização de um projeto do porvir. A contribuição de *Wilhelm Meister*, de Goethe mostra que a chave para a personalidade moderna não está em atividades específicas (sempre incompatíveis com a multiplicidade do eu), mas em uma peculiar “disposição da alma”²² (MORETTI, 2000, p. 41). Assim, a personalidade se aparenta a uma espécie de sistema de interpretação, a partir do qual eu reformato o mundo. Além disso, *Wilhelm Meister*, assim como *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen, apresentam o que Philippe Hamon chamou de “um caráter ‘poliparadigmático”²³, ou seja: “uma entidade definida por características várias, heterogêneas que podem mesmo contradizer umas às outras”²⁴. Daqui, emerge uma nova noção de realismo, já que o centro de valor ambivalente da personalidade é uma forma

²¹ The modern individual is marked from birth by this heterogeneity of emotive investments. To become an individual in the full sense of the word, he will have to learn how to master this multiplicity, and how to keep it from turning into a wearisome disharmony (MORETTI, 2000, p. 39).

²² [...] disposition of the soul (MORETTI, 2000, p. 41).

²³ [...] a polyparadigmatic character (MORETTI, 2000, p. 42).

²⁴ [...] an entity defined by various, heterogeneous traits that may even contradict one another (MORETTI, 2000, p. 42).

mais honesta de representar o mundo ao redor. É oportuno citar mais uma vez

Moretti:

Esta é, contudo, não uma questão de representar coisas ou pessoas, em um sentido mais verdadeiro, mas de decidir que um certo aspecto da existência é mais *significativo* do que outros e pode, conseqüentemente, ter uma função especial na organização da história – uma função ‘central’, que põe a narração em perspectiva: e as conexões internas do enredo [...] tem seu centro, de fato, no desenvolvimento multilateral do protagonista (MORETTI, 2000, p. 42).²⁵

A personalidade assim descrita ajuda também a incorporar no enredo romanesco o sentido da vida diária, mas a partir de sua particularização, ou seja, na forma pela qual o herói a percebe e internaliza. Toda intriga do gênero, portanto, se equilibra em uma precisa substituição de ênfases, já que o herói pode ignorar acontecimentos de grande importância para o contexto social no qual habita, assim como pode sentir dramaticamente episódios de menor valor, mas que são promovidos a uma inesperada importância. O exemplo mais bem acabado desta conduta, segundo Franco Moretti, está na obra de Marcel Proust. Isso significa afirmar que um evento romanesco nunca é significativo por si só. Cabe ao eixo de valores no qual se posiciona a personalidade (e ele pode também ser mutável) decidir de que forma se apresentará esta inconstante hierarquia. É interessante, por isso, ir além de Moretti e concluir que faz parte da trajetória do herói do *Bildungsroman* aprender a deslocar sentidos entre os ocorridos em sua existência.

O papel da conversação no gênero se relaciona diretamente com esta instabilidade de sentidos da vida. Os personagens de um *Bildungsroman*

²⁵ It is therefore not a question of representing things or people in a more *truthful* way, but deciding that a certain aspect of existence is more *meaningful* than others and can consequently have a special function in the story's organization – a ‘central’ function, that puts the narration into perspective: and the ‘network’ plot [...] has its center, in fact, in the multilateral development of the protagonist (MORETTI, 2000, p. 42).

costumam falar muito (MORETTI, 2000, p. 49). Uma das maiores conquistas de *Wilhelm Meister* foi justamente abandonar a fala teatral do monólogo e incorporar a prosaica técnica do diálogo. Em contextos desta natureza,

Será possível, em outras palavras, atingir um acordo: uma vez que toda conversação para além de uma mera troca de civilidades (ou insultos) pressupor a disposição dos participantes em abandonar o seu próprio ponto de vista em ordem de abraçar o do outro (MORETTI, 2000, p. 49).²⁶

A conversação é uma maneira de assimilar todo tipo de experiência e se desenvolve ao redor da noção de que o sujeito deve estar disposto a falar de tudo um pouco. Dessa forma, a heterogeneidade de tópicos sinaliza para a incompletude da personalidade. Afinal, neste ponto do desenvolvimento da retórica, o maior medo da linguagem é se tornar abstrata (MORETTI, 2000, p. 50), movendo-se para longe da vocação antropocêntrica das coisas da vida diária que ajudam a dar sentido ao romance. Com relação a esta significação geral, Moretti afirma:

Ao contrário do romance tradicional do século XIX, no *Bildungsroman* clássico o fim e o objetivo da narração coincidem. A história termina assim que um projeto intencional é realizado: um projeto que envolve o protagonista e determina o sentido geral dos eventos (2000, p. 55).²⁷

O sentido é a conquista da totalidade da narrativa. É fato consumado em um sistema visível de relações. Mas, o herói deve se sacrificar em prol dele, o que significa dizer que, se o protagonista persegue a total realização em um dos campos da experiência, deve manter-se completamente conformado nos

²⁶ One will be able, in other words, to reach an agreement: as every conversation beyond a mere exchange of civilities (or of insults) presupposes the willingness of the participants to abandon their own viewpoint in order to embrace that of the other (MORETTI, 2000, p. 49).

²⁷ Unlike the usual nineteenth-century novel, in the classical *Bildungsroman* the ending and the aim of narration coincide. The story ends as soon as an intentional design has been realized: a design which involves the protagonist and determines the overall meaning of events (2000, p. 55).

campos vizinhos. Esta parcela de sacrifício é coerente com o ponto de vista do *Bildungsroman* e acompanha esta discussão desde seu início. Contudo, ela se manifesta na perspectiva abordada pela obra. É comum para entender o ideal formativo que o leitor se mantenha atrelado ao herói, vendo o mundo como ele vê, e isso envolve certo prejuízo na visão do “todo”. É a visão diferenciada do herói que justifica a história contada, mas ela deve conviver com sua parcialidade, o que envolve o leitor em um clima indefinido de suspeita, revelador da politonalidade e incompletude do mundo. Isso enfatiza mais uma vez a noção de sentido e interpretação. Segundo Moretti,

Em primeira instância, o mundo é visto como um sistema *conflituoso*, onde o sentido de cada fenômeno – sendo o resultado de um choque de forças – é sempre *composto*. O sentido, portanto, não é translúcido, mas deve ser construído (daí suspeito) pelos meios de decomposição e recomposição do material. É o ato de interpretação em um sentido contundente: ao enfatizar a alteridade entre o sujeito do conhecimento e seu objeto, ele retém o conflito, e o coloca no coração do processo cognitivo.

Em segunda instância, em vez disso, o mundo aparece enquanto produto de uma emanção: seu sentido pode ser apreendido somente quanto permite-se que sua essência se manifeste livremente. Qualquer tentativa de uma interpretação sólida corre o risco de perturbar esta epifania de sentido: será vista como um ato arbitrário – prejudicial (2000, p. 60-61).²⁸

Há um sentido de reconciliação no *Bildungsroman* clássico que exige o sacrifício da liberdade do herói/leitor em prol da descoberta da “imanência de sentido”, central na teoria lucacksiana da forma romanesca. A vida pode adquirir

²⁸ In the first instance the world is seen as a conflictual system, where the meaning of each phenomenon – being the result of clashing forces – is always composite. Meaning therefore is not translucent, but must be constructed (whence suspicion) by means of decomposition and recomposition of material. It is the act of interpretation in a strong sense: by emphasizing the alterity between the subject of knowledge and its object, it retains conflict, and even puts it at the heart of the cognitive process.

In the second instance the world appears instead as the product of an emanation: its meaning can be grasped only by allowing its essence to ‘manifest’ itself freely. Any attempt at a strong interpretation runs the risk of troubling this epiphany of meaning: it will be seen as an arbitrary act – as prejudice (2000, p. 60-61).

certo sentido, mas só se eu superar seu caráter fragmentado. Esta é a relação maior do gênero com a burguesia emergente:

Cada período tem seu ‘espírito da época’ – um sistema precariamente balanceado de impulsos opostos. Nas décadas que nos interessam, uma dessas forças induziu nas pessoas a necessidade de se experimentarem – tanto no sistema simbólico quanto social – o *Bildungsroman* clássico estava pronto para satisfazer isso: um indivíduo precisa ocasionalmente de dar as costas para seus mais elevados valores políticos – mas tem vergonha de fazê-lo. Ele prefere não admiti-lo: ou melhor, ‘não saber’ que ele o está fazendo. E, se isto puder ocorrer graças a um sistema de mecanismos retóricos aos quais ele se entrega sem clara consciência do que seu coração e mente estão fazendo, o que mais se poderia pedir? (MORETTI, 2000, p. 67)²⁹

A integração social passa a ser o valor maior que o indivíduo busca no mundo, passa a ser legitimada como o sentido de sua vida, e, portanto, resolve o conflito entre o desejo pessoal e a conduta social que a modernidade vivencia. Este de fato é o dilema maior da descrição que Lukács faz do gênero romanesco: o choque entre a alma do indivíduo e as convenções sociais. Moretti termina seu estudo enfatizando a superação das contradições, como unidade mínima de conteúdo do “romance de formação” clássico. Aqui, a legitimação da ordem social é ao fim o sentido derradeiro a ser impresso.

Este processo, que tem início com Goethe e Jane Austen, terá repercussões em outros autores, com destaque para Stendhal, Balzac e George Elliot. Contudo, é no século XX que o gênero colapsa de vez, após a primeira guerra mundial. Nas palavras do autor:

²⁹ Each epoch has its ‘spirit of the age’ – a precariously balanced system of opposing impulses. In the decades that interest us, one of these forces induced people to need made itself felt – in both the social and individual symbolic systems – the classical *Bildungsroman* was ready to satisfy it: an individual needs occasionally to turn his back on his highest political values: but is ashamed to do so. He prefers not to admit it: ‘not to know’ that he is doing it, so speak. And if this can happen thanks to a system of rhetorical mechanisms to which he abandons himself without a clear awareness of what his heart and mind are doing, what could be asked for? (MORETTI, 2000, p. 67)

Nós tendemos ver a história política e social como uma influência criativa na evolução literária, ainda que seu papel destrutivo possa ser tão relevante quanto. Se a história pode fazer as formas culturais necessárias, ela pode também torná-las impossíveis, e foi isso que a *Guerra* fez com o *Bildungsroman*. Mais precisamente, talvez, a Guerra foi o ato final de um processo mais longo – o cósmico coup de grâce de um gênero que, na virada do século, já estava condenado. (MORETTI, 2000, p. 230).³⁰

Se no século XIX as relações sociais foram personalizadas, resumidas aos indivíduos que delas participavam, o mesmo agora passa a ocorrer com as instituições, como provam a igreja em *Retrato de um artista quando jovem*, a burocracia em Kafka, e a escola em Robert Musil e Thomas Mann, Robert Walser e no próprio James Joyce.

Os tutores, o indivíduo adulto, dotados de autoridade, passam a ser menosprezados cada vez mais pelo herói em formação:

Lothar e Jarno em *Meister*, de la Mole e Mosca em Stendhal, Jacques Collin na *Comédia Humana*, os narradores de Austen e Eliot: no século XIX, a sabedoria dos adultos era uma constante, um contraponto crítico às aventuras dos heróis. Contudo, a partir de Mann incontáveis estólios professores irão sugerir que, assim que ele se tornam professores profissionais, adultos não têm mais nada para ensinar (MORETTI, 2000, p. 231).³¹

Além disso, as tramas deixam de surgir apenas da ação do herói, mas seu centro frequentemente lida com as ações das instituições contra ele. Em termos estruturais, a partir das novas técnicas modernas, se intensifica aquela que sempre foi uma atitude basilar do “romance de formação”, ou seja, a

³⁰ We tend to see social and political history as a creative influence on literary evolution, yet its destructive role may be just as relevant. If history can make cultural forms necessary, it can make them impossible as well, and this is what the war did to the *Bildungsroman*. More precisely, perhaps, the war was the final act in a longer process – the cosmic coup de grâce to a genre that, at the turn of the century, was already doomed. (MORETTI, 2000, p. 230).

³¹ Lotharans Jarno in *Meister*, de la Mole and Mosca in Stendhal, Jacques Collin in the *Comédie Humaine*, Austen`s and Eliot`s narrator: in the nineteenth century, the wisdom of adults had been a constant, critical counterpoint to the hero`s adventures. But from Mann onwards countless stolid professors will suggest that, as soon as they become professional teachers, adults have nothing left to teach (MORETTI, 2000, p. 231).

confusão das hierarquias entre o que é centro (kernel) ou lateral (satellite) na narrativa. Por isso,

Nós precisamos de um padrão geométrico diferente aqui – não uma linha reta mas uma árvore, com muitas bifurcações para gêneros que derivam um dos outros. O que realmente aconteceu com a derrocada do século XIX, então, foi que as narrativas poderiam se concentrar tanto nos núcleos quanto nos satélites: o *Bildungsroman* tardio escolheu a primeira possibilidade e o modernismo, a segunda. De um ponto de partida comum eles procederam em direções opostas: não há a mínima continuidade morfológica aqui, apesar dos dados biográficos (MORETTI, 2000, p. 234).³²

Esta capacidade de lidar com o múltiplo, explica o fato de grandes autores do *Bildungsroman* moderno serem também exímios contistas:

Combinando a clareza simbólica do “momento fatal” do conto e a variedade empírica do romance “da vida inteira”, uma história construída no princípio da variação parece de fato incorporar o melhor das duas formas: exceto que não é realmente uma história, enquanto suas partes são unidas por relações cronológicas, mas somente pela afinidade simbólica percebida a partir do olhar unificado da memória consciente (MORETTI, 2000, p. 235).³³

Em suas formas mais puras tais textos apresentavam uma fluida sucessão de presentes de onde os heróis formavam sua personalidade. O sentido da narrativa não está mais na disposição cronológica de eventos, mas na apreciação do valor de sua descontinuidade, cujo eixo é a experiência traumática do crescimento em um mundo que Lukács chamou de degradado. Neste ponto, surgem também os espaços neutralizados, lugares guiados por

³² We need a different geometrical pattern here – not a straight line but a tree, with plenty of bifurcations for genres to branch off from each other. What really happened when the nineteenth-century episode fell apart, then, was that narratives could concentrate either on kernels or on satellites: the late *Bildungsroman* chose the former, and modernism the latter. From their common starting point they proceeded in opposite directions: there isn't the least morphological continuity here, biographical data notwithstanding (MORETTI, 2000, p. 234).

³³ Combining the symbolic clarity of the short story's 'fateful moment' and the empirical variety of novel's 'entire life', a story constructed on the principle of variation seems indeed to embody the best of both forms: except that it isn't really a story, as its parts are not held together by chronological relations, but only by the semantic affinity perceived by the unifying gaze of conscious memory (MORETTI, 2000, p. 235).

regras sociais (jantares, celebrações, etc), onde o novo sujeito urbano pode apresentar sua civilidade sem medo de quebrar as regras. Contudo estes contextos de dialogismo não resolveram o problema, já que:

Para o *Bildungsroman* tardio – este mais dolorosamente inteligente e estranhamente pouco duradouro episódio da literatura moderna – seu problema insolúvel foi o trauma. O trauma introduziu a descontinuidade dentro da temporalidade romanesca, gerando tendências centrífugas concernentes ao curto e à lírica; ela interrompeu a unidade do Ego, pondo a linguagem da autoconsciência para escanteio; desmantelou espaços neutralizados, originando uma ansiedade semiótica regressiva (MORETTI, 2000, p. 244).³⁴

Esta é a provocação maior de Moretti para aqueles que desejam estudar o *Bildungsroman* nos séculos XX e XXI. O autor nos desafia a relacionar a experiência traumática do indivíduo no século XX (o que envolve duas guerras, entre outros fenômenos desesperançosos) à ideia da formação. A obra de Lygia Fagundes Telles contribui também para superarmos esta aparente aporia teórica do autor italiano. Ao acompanharmos o percurso de suas heroínas – jovens ou em processo de amadurecimento – será possível propor uma alternativa para esta discussão. Além disso, Moretti é conveniente para o desenvolvimento da etapa analítica deste trabalho, pois ele consegue mesclar em sua reflexão teórico-crítica os princípios expostos pela descrição bakhtiniana do gênero romanesco com aqueles idealizados por Georg Lukács acerca do mesmo tema, relação fundamental para certas hipóteses desenvolvidas *a posteriori*.

³⁴ For the late *Bildungsroman* – this most painfully intelligent and strangely short-lived episode of modern literature – this insoluble problem was the trauma. The trauma introduced discontinuity within novelistic temporality, generating centrifugal tendencies toward the short story and the lyric; it disrupted the unity of the Ego, putting the language of self-consciousness out of work; it dismantled neutralized spaces, originating a regressive semiotic anxiety (MORETTI, 2000, p. 244).

2.5. Sob o olhar da crítica brasileira

No painel da produção crítica literária brasileira três trabalhos destacam o *Bildungsroman* entre diversas teses de doutorado e dissertações de mestrado. Muitas dessas pesquisas acadêmicas estão disponíveis virtualmente e devido a esse grande número é necessário selecionar o que realmente contribui para o estudo em questão. A diversidade de temas e abordagens impulsionou a eleição de alguns estudos que se mostraram relevantes em alguma medida para o desenvolvimento e os diálogos deste trabalho. E mesmo não sendo abordados minuciosamente, eles serão devidamente referenciados.

No que se refere à produção bibliográfica, três obras abordam o estudo sobre o gênero. Elas norteiam muitos dos trabalhos produzidos anteriormente, e evidentemente, também esta pesquisa: Wilma Patrícia Maas, Cristina Ferreira Pinto e Marcus Vinicius Mazzari. Maas contribui para a organização cronológica a respeito do gênero; Pinto focaliza o romance de formação sob a perspectiva do feminino, enfatizando obras de escritoras brasileiras; Mazzari, por sua vez, aborda as maneiras pelas quais o gênero se transforma, e mesmo se subverte, com especial atenção para o contexto do século XX.

A obra de Wilma Patrícia Mass é, dentre os estudos brasileiros, a mais esclarecedora em termos de teoria acerca do gênero *Bildungsroman*. Ela preocupa-se em investigar o surgimento do termo que designa esse gênero narrativo e o seu desdobramento ao passar dos anos. De acordo com sua obra, podemos identificar e nos aproximar de teorias em línguas estrangeiras, facilitando o acesso ao público de língua portuguesa. A autora ainda faz a análise do romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Wolfgang Goethe,

justificada pelo fato de tal obra ser paradigmática para o gênero. Sua abordagem pauta-se no estudo de obras literárias, além da exposição das principais críticas acerca do tema. Após esclarecer a composição que torna o romance de Goethe o eixo principal na configuração do *Bildungsroman*, a autora mostra que a tradição da literatura alemã não perdeu sua força com o passar dos anos, mas, pelo contrário, adaptou-se, transformou-se. No capítulo intitulado “A tradição consciente”, são discutidas as obras *Felix Krull*, de Thomas Mann, *O Tambor*, de Günter Grass e as ramificações que o gênero obteve, entre elas a paródia, o feminismo, a formação proletária.

Maas, em suma, traz importante contribuição para o plano dos estudos em pauta do *Bildungsroman*. Primeiro porque ela traduz muitos trechos de teorias em línguas estrangeiras (principalmente em alemão) e os dispõe em pequenos excertos que se entrelaçam com seu próprio texto. Além disso, ela organiza cronologicamente as principais primeiras críticas acerca do romance de formação. Seu desenvolvimento paira sobre essas concepções mais tradicionais, mesmo assim, ao final do livro ela desenvolve um capítulo onde discute e apresenta algumas transformações sofridas pelo *Bildungsroman* através do tempo. E, em uma subdivisão, trata dos estudos do gênero no Brasil.

O segundo estudo que destaco é o de Marcus Vinicius Mazzari, *Romance de formação em perspectiva histórica – o Tambor de lata de Günter Grass*, onde ele avalia de que forma o romance moderno desse escritor alemão se insere na tradição do *Bildungsroman* ao mesmo tempo em que o parodia. A transgressão do gênero é vista como consciente e proposital pelo estudioso, visto que na obra de Grass o protagonista narra sua vida desde a concepção de sua mãe até a idade aproximada de trinta anos. Podemos verificar a estrutura de

Bildungsroman, mas, por outro lado, a formação do personagem não está alinhada a uma típica evolução física e psíquica. Oskar Matzerath, o protagonista, mostra-se culto e lúcido ainda quando criança. Além disso, decide parar de crescer aos três anos de idade, mantendo estatura infantil embora seu intelecto seja mais avançado do que o de muitos adultos que o rodeiam. Mais tarde, ele decide crescer e acaba ganhando mais alguns centímetros, mas não deixando de ter uma estatura baixa. Brincando com as formas de um gênero tão caro à tradição da literatura alemã, Grass mostra-se consciente de sua audácia quando fala explicitamente de Goethe³⁵, que no romance é um dos guias literários da formação intelectual do protagonista. Sua abordagem sobre o romance de formação se dá na contramão do conceito, pois o estudioso mostra como o livro de Grass parodia o gênero ao tentar reproduzir um tempo histórico dentro da história alemã: a primeira metade do século XX.

Apesar de analisar um romance alemão, essa obra se faz muito importante nos estudos de literatura brasileira, uma vez que aborda a teoria clássica sobre o *Bildungsroman* para após desenvolver suas conclusões a respeito da evolução do gênero e suas eventuais mudanças. Essa crítica dá suporte, principalmente, para os trabalhos que analisam romances modernos que, de alguma forma, revitalizam e reestruturam o romance de formação.

Mazzari, em livro de ensaios intitulado *Labirintos da aprendizagem*, discute entre outros assuntos a ocorrência do *Bildungsroman* em dois momentos. No primeiro, ele trabalha a relação do pacto fáustico em *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, com a formação do personagem principal

³⁵ Lembrando sempre que o romance *Os anos de aprendizagem de Wilhem Meister*, de Goethe, é uma obra paradigmática na história do gênero *Bildungsroman*, apontado como tal desde o primeiro crítico a abordar o assunto e reafirmado por Dilthey.

da narrativa, Riobaldo. O sentido da formação aqui foge ao conceito de desenvolvimento social burguês de Goethe e se aproxima do conceito de Lukács, que vê a formação como a tentativa de consonância entre o herói e o seu meio social. No segundo momento, Mazzari traça um rápido percurso histórico da crítica acerca do *Bildungsroman*, a partir da leitura de *Os anos de aprendizagem de Wilhem Meister*, de Goethe, e de *Henrique, o verde*, de Keller. Por meio da abordagem crítica de dois clássicos do gênero, o autor expõe ideias esclarecedoras sobre o que se definiu, no meio de teóricos e críticos diversos, como romance de formação.

O livro de Cristina Ferreira Pinto traz uma síntese da teoria a respeito do *Bildungsroman* e centra seu estudo na observação de como os teóricos tradicionais do gênero criaram a ideia de que as obras se debruçavam sobre a aprendizagem do homem. A omissão ou o esquecimento teórico de uma abordagem que contemplasse as mulheres é o ponto central da discussão feita por Ferreira Pinto. Sua obra reflete a respeito do romance de formação em quatro exemplos da literatura brasileira feminina: *Amanhecer*, de Lúcia Miguel Pereira, *As três Marias*, de Raquel de Queiroz, *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector e *Ciranda de pedra*, de Lygia Fagundes Telles. Assim, a pesquisadora mostra que a ocorrência do gênero também se dá na literatura escrita protagonizada por mulheres. Por isso, o *Bildungsroman* não pode ser visto enquanto gênero literário exclusivamente masculino. Os quatro romances representam momentos distintos de nossa literatura e pertencem ao mesmo gênero narrativo, embora tratem do tema da formação de maneira distinta. Sua tese principal é defender o ponto de vista do romance de aprendizagem da mulher que, embora negligenciado pela crítica, sempre esteve presente na

literatura. Para Ferreira Pinto, a formação da mulher se apresenta de maneira diferenciada da formação do homem.

Tal afirmativa se justifica se pensarmos que o *Bildungsroman* tem como princípio fundamental narrar a formação do caráter identitário, e que esse processo está diretamente ligado ao contexto social próprio de seu tempo e de seu espaço. A própria autora, apoiando-se, segundo ela, em um dos principais nomes que abordam o assunto – François Jost – afirma que “o *Bildungsroman* é caracterizado como tal a partir, não da sua estrutura formal, mas sim dos elementos temáticos da obra” (PINTO: 1990, p.10). A temática da formação das mulheres se constitui em um aprendizado diferenciado daquele vivenciado pelo homem. Sabe-se que na cultura ocidental as mulheres nem sempre exerceram o mesmo papel que possuem hoje. A posição que o sexo feminino ocupa na sociedade sofreu grande transformação que se manifesta mais acentuada no século XX. As mulheres sofreram com problemas que não atingiam a esfera cultural dos homens, por exemplo, o preconceito sexual – existente em todas as camadas da sociedade – e isso influenciará diretamente na formação feminina. O processo de aprendizagem da mulher se dirigia geralmente para dois caminhos: o do casamento e/ou o da maternidade. Cristina Ferreira Pinto confirma essa hipótese citando umas das teóricas norte-americanas que se dedicaram ao estudo do gênero sob o foco feminino, Ellen Morgan, dizendo:

[...] embora tivesse havido sempre ‘romances de aprendizagem’ feminina, essa aprendizagem se restringia à preparação da personagem para o casamento e a maternidade. Seu desenvolvimento era retratado em termos de crescimento físico da infância e adolescência até o momento em que estivesse ‘madura’ para casar e ter filhos. [...] Segundo as expectativas que a sociedade tinha em relação à mulher, portanto, seu ‘aprendizado’ se daria dentro de um espaço bem delimitado. O ‘mundo exterior’ responsável pela formação do herói do ‘Bildungsroman’ seria, no caso da protagonista feminina, os

limites do lar e da família, não havendo margem para o seu crescimento interior (PINTO: 1990, p.13).

Para a teórica brasileira, o processo de formação das personagens mimetiza a transformação social e cultural do entorno, por isso a importância de analisar a partir de outro viés que revele a complexidade do real. Seu estudo pode ser sintetizado no pequeno trecho retirado de sua obra: “[...] os exemplos de ‘Bildungsroman’ femininos brasileiros aqui discutidos representam uma revisão do gênero masculino e uma visão alternativa da realidade do país, uma visão ‘dos bastidores’, que se centra na experiência da mulher” (PINTO, 1990, p.29).

A pesquisadora utiliza quatro obras da literatura brasileira escritas por mulheres: *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira; *As Três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz; *Perto do coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles. Os romances, publicados em anos diferentes, apesar de serem relativamente próximos, tratam de um mesmo assunto: a formação da mulher. O desvencilhamento dos valores tradicionais é notável com o passar das décadas. À medida que o tempo passa, a mulher incorpora mais direitos na sociedade e pode ousar mais no plano social. A personagem Aparecida, de Lúcia Miguel Pereira, sofre muito mais os impactos dessa confrontação do que Virgínia, de Lygia Fagundes Telles. Ferreira Pinto desenvolve seu trabalho buscando esclarecer como essas mudanças ocorrem em um mesmo gênero e de que maneira ocorre a mútua influência entre o meio externo e as obras.

As três abordagens da crítica brasileira divergem em seu conteúdo analítico, mas concordam em muitos pontos teóricos. O livro de Maas está mais

centrado na explanação teórica e histórica, enquanto os outros dois estudos se situam mais no campo da crítica literária. A modificação do gênero com o correr dos anos é foco tanto de Mazzari, quanto de Pinto. No primeiro, ocorre a problematização da utilização parodística do gênero na literatura alemã, e, no segundo caso, há a verificação de como é apresentada a formação feminina em quatro exemplos da literatura brasileira. Apesar do distinto *corpus* analítico, todos concordam com o fato de o romance de Goethe (*Os anos de aprendizagem de Wilhem Meister*) ser o principal eixo paradigmático do gênero em questão. Também estão de comum acordo quando entendem que o *Bildungsroman* acaba se diversificando, dependendo do meio e do contexto histórico em que se desenvolve. A resistência do gênero na história literária e sua assimilação ao acompanhar as mudanças sociais e estéticas advindas com o passar dos anos acarretou uma busca incessante de adequação ao seu meio, não importando qual fosse.

2.6. Tornar-se mulher

O gênero literário do *Bildungsroman* atravessou séculos na história da literatura mantendo alguns elementos basilares e adaptando outros em relação à época na qual cada exemplar do gênero se inseria. Em uma linha de pensamento que visa o questionamento de estruturas estabelecidas sob uma visão de mundo voltada para um viés ideológico excludente, a exemplo do patriarcado, existem vários estudos que se dedicaram à análise de *Bildungsromane* que fugiam ou, no mínimo, repensavam as categorias de tal

forma literária. Isso porque ao revisitar-se obras com temáticas referentes ao universo feminino, exigia-se outra abordagem que levasse em consideração certos aspectos concernentes ao imaginário da mulher que uma cultura focada em uma linha de pensamento unilateral não era capaz de desenvolver. Dessa nova leva de produções, que visam expandir o estudo de *Bildungsromane*, existem trabalhos de recuperação de obras, de revisão canônica e também proposições sob uma nova maneira de entender o gênero.

É possível encontrar pesquisas acadêmicas (teses, dissertações, monografias, etc) nessa linha de pensamento revisionista, expressivamente mais numerosa em língua inglesa, que pensam a literatura com a preocupação de refletir a respeito da forma pela qual se articulam as ideias formacionais, levando em consideração a posição da mulher inserida em temporalidades e espacialidades diversas. Contudo, chamo a atenção para dois trabalhos que centram seu estudo no *Bildungsroman* feminino. O primeiro, já citado e posteriormente abordado, é o de Ana Cristina Ferreira Pinto que explora a abordagem acerca da mulher em quatro obras separadas pelo tempo, mas que, de certa maneira, pensam a formação feminina em seu momento de amadurecimento. Ferreira Pinto opta por investigar os romances sob o viés da teoria paradigmática do *Bildungsroman*, justificando a escolha de textos que apresentam uma narrativa preocupada com o amadurecimento de jovens mulheres, ou melhor, meninas que crescem e, de alguma maneira, alcançam a idade adulta. Dizendo de outra forma, as personagens estão envolvidas com questões institucionalizadas que deveriam (de acordo com a lógica patriarcal) compor o horizonte de qualquer mulher brasileira daquele período histórico. Sob esse aspecto a autora tematiza a contestação e a inserção das personagens

nessa sociedade, assim como salienta a importância de tais temas serem problematizados por autoras do período estudado.

O livro publicado em 1990 pela editora Perspectiva, é produto da tese de doutorado de Cristina Ferreira Pinto, defendida em 1989 nos Estados Unidos, e segue a mesma linha de pesquisa explorada em tantos outros trabalhos fortemente influenciados e impulsionados pela contracultura. É inegável que esse momento histórico, com especial ênfase nos Estados Unidos, alavancou questionamentos a respeito da situação das minorias. A problematização do papel da mulher na sociedade é posta em destaque pelos discursos feministas que ganham força, unidade e popularização, motivados pelas condições em que são produzidos (em momento e local histórico propícios à difusão do teor revolucionário em prol de alguns grupos menos favorecidos, entre eles o das mulheres). Tais discursos abrangeram vários setores sociais, entre eles, o estudo da literatura. A tese de Cristina Ferreira Pinto vai ao encontro dessas teorias emergidas e legitimadas nesse período, buscando construir um panorama da literatura brasileira escrita por quatro escritoras entre o período de 1938 a 1954.

Destaca-se também a pesquisa mais recente da canadense Ellen McWilliams, publicada em 2009, na qual a autora focaliza os romances da escritora Margaret Atwood sob o viés do *Bildungsroman*, formadores de uma identidade nacional. Ela concebe uma tese na qual explora primeiro a questão do romance de formação feminino para então analisar os romances de Atwood em dois momentos (as primeiras obras e os romances da maturidade). Pode-se dizer que há uma preocupação revisionista que se preocupa em construir uma

nova leitura da formação da identidade canadense a partir do ponto de vista feminino.

A primeira parte do trabalho é a que mais dialoga com o estudo aqui proposto, uma vez que se dedica a entender o gênero *Bildungsroman* na tradição literária ocidental, principalmente no que diz respeito à produção feminina. McWilliams chama a atenção para o fato de que, na segunda metade do século XX, há uma expressividade significativa no número de mulheres que se apoderam do gênero em questão para atribuírem-lhe novos valores. Mesmo que a pesquisadora esteja falando a partir de um lugar específico, o Canadá, pode-se ampliar essa reflexão a outras literaturas e, no caso específico, ao Brasil.

Além das escritoras já mencionadas no trabalho de Ana Cristina Ferreira Pinto é crescente o número de escritoras que se debruçaram sobre *Bildungsromane* na contemporaneidade: *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, *Pérolas Absolutas*, de Heloísa Seixas, *Algum lugar*, de Paloma Vidal, *Azul-corvo*, de Adriana Lisboa, *As Parceiras*, *A asa esquerda do anjo* e *Reunião de família*, de Lya Luft, entre tantos outros que, de alguma forma, revisam criticamente a tradição do gênero.

Mas, antes de dedicar-se ao estudo das autoras mais recentes, a pesquisadora volta seu olhar para o passado, recuperando um esparso e desconhecido caminho de outras escritoras que se aventuraram na escrita de seus *Bildungsromane*. Ainda é muito difícil precisar a aparição das pioneiras no gênero, mas existem nomes que resistiram ao tempo e são quase unanimidade nos trabalhos focados na questão da feminilidade. São escritoras que se dedicaram a narrar a formação de suas personagens femininas, por exemplo: *Emma*, de Jane Austen, *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, *O moinho sobre o rio*,

de Georg Eliot (pseudônimo de Mary Anne Evans), *Mulherzinhas*, de Louisa May Alcott, *O despertar*, de Kate Chopin, *A viagem*, de Virginia Woolf, *O carne dourado*, de Doris Lessing, e muitas outras acrescentadas a esta relação com o decorrer dos anos. Seja do ponto de vista autobiográfico ou não, percebem-se mudanças temáticas com a passagem do tempo, seja por conquista de direitos que ofereceram algumas expectativas mais amplas do que o casamento e a maternidade ofereciam. A busca das personagens femininas artistas, por exemplo, que descobriam seu potencial e apresentavam sua competência artística a uma sociedade orientada por preconceitos de gênero, foi abordada por obras que se situam entre a fronteira do *Bildungsroman* e a do *Künstlerroman*³⁶. Contudo, as dificuldades por tentarem burlar ou ultrapassar essas e outras barreiras sociais levavam as mulheres à punição, ao apagamento, à insanidade, mesmo quando a narrativa era escrita por autoras que deveriam sentir na pele as próprias mazelas do ofício a que se dedicavam.

Através desses olhares diferenciados de uma parcela da sociedade apagada e silenciada, muitas dessas escritoras delinearam uma história das mulheres onde, por fim, poderiam ser protagonistas. Seja por um viés revisionista ou de resgate, trabalhar com tais obras alavanca narrativas ainda pouco lidas em comparação ao cânone da literatura ocidental. Se a mulher não teve voz e vez na História ao longo dos anos e ainda caminha a passos lentos na construção de um novo panorama, a literatura possibilita que espiemos essa

³⁶ Quando o romance de formação se debruça sobre a estética artística, um artista, ou até mesmo uma obra de arte, o gênero se amalgama com outro, o *Künstlerroman*, que, em suma, pode ser entendido como o romance de artista. Os dois gêneros podem se aproximar muito em uma obra, chegando a complementarem-se. Mas é importante ressaltar a independência de ambos, já que necessariamente não precisam um do outro para existir. Um *Bildungsroman* não é obrigatoriamente um romance de artista, ele pode tratar de inúmeros temas diferenciados. O mesmo ocorre com o *Künstlerroman*, que não precisa tratar de um período formativo. Sua única preocupação está centrada na discussão ficcional da arte ou do artista (CAMPELLO, 2003).

trajetória através do ficcional. Por possuir uma relação tão estreita como referencial, o romance de formação feminino ajuda-nos a construir o entendimento de como se desenvolveu a história das mulheres em nossa sociedade.

O foco deste trabalho volta-se justamente para o assunto que foge ao convencional mesmo que já tenha sido trabalhado em alguns casos: o romance de formação feminino. Ao especular sobre o assunto traça-se um novo horizonte teórico quando acrescentamos a palavra “feminino” ao tradicional gênero romanesco em questão. A partir dessa nova perspectiva estamos diante não apenas de livros escritos por mulheres e/ou que falem de personagens femininas. É preciso que se repense a teoria e se teça à luz do conhecimento da história da mulher novos traços paradigmáticos para o gênero. A crítica necessária para justificar este tipo de trabalho deve levar em consideração parâmetros sociais, filosóficos e históricos que, de alguma maneira, são a base da construção do “ser mulher”. Pensando nessas diferenças é impossível desconsiderar tal dinâmica ao querer abordar o universo feminino. Como lembra a historiadora Mary Del Priori: “A história da mulher é antes de tudo, uma história de complementaridades sexuais, onde se interpenetram práticas sociais, discursos e representações do universo feminino como uma trama, intriga e teia” (PRIORI, 1988, p. 13).

Para Betty Friedman, que escreveu o emblemático *A mística feminina* sobre a mulher do século XX, em especial a norte-americana, a busca de uma identidade própria foi impulsionadora dos movimentos feministas e de toda a insatisfação manifestada por mulheres que não queriam mais aceitar o que lhe era imposto:

A busca de identidade não é nova, porém, no pensamento americano, embora em todas as gerações o homem que sobre ela escreve pareça redescobri-la. Na América, desde seus primórdios, ficou entendido, de certo modo, que os homens devem atirar-se para o futuro. Assim o ritmo de vida foi sempre demasiado rápido para que essa identidade se fixasse. Em cada geração muitos sofreram miséria e incerteza por não poderem aceitar a imagem que haviam recebido de seus pais. A busca de identidade do rapaz que sente não poder voltar ao lar foi sempre um tema importante entre os escritores americanos. E era considerado salutar sofrer essas dores de crescimento, procurar e descobrir a própria personalidade[...]Mas por que não reconhecem os teóricos esta mesma crise de identidade na mulher? Em antigos termos convencionais e também nos da nova mística feminina ninguém espera que ela evolua a ponto de descobrir quem é e escolher sua identidade humana. A anatomia é o destino da mulher, dizem os teóricos da feminilidade. A personalidade feminina é determinada por sua condição biológica.

O problema de identidade era então novo para a mulher. As feministas foram pioneiras na própria vanguarda da evolução feminina. Precisam provar que a mulher era humana. Precisavam despedaçar, com violência se necessário, a estatueta de porcelana que representava a mulher ideal do século passado. Precisavam provar que ela não era um espelho vazio, passivo, uma decoração inútil, um animal sem inteligência, um objeto a ser usado, incapaz de interferir no próprio destino, antes de começarem a combater pelo direito de igualdade com o homem (FRIEDMAN, 1971, p. 69-71).

Entender essa condição ontológica é uma das propostas mais proeminentes na filosofia de Simone de Beauvoir. O “ser mulher” beauvoiriano amplia a discussão para além do determinismo biológico (apesar desse fator ser de extrema relevância) e abrange todo o contexto cultural que forma o sujeito. A escritora se dedicou ao tema da condição da mulher na sociedade burguesa ocidental extensamente em *O segundo sexo*, analisando criticamente diversos campos constitutivos da imagem feminina, por exemplo: o destino (sob o ponto de vista biológico, psicanalítico e materialista histórico), a História, a mitologia, as fases da vida, a sexualidade, as funções sociais, os estereótipos, chegando, por fim, ao “A caminho da libertação” (título do último capítulo do segundo tomo de *O segundo sexo*).

Porém, seu pensamento filosófico e a dedicação ao universo feminino estarão presentes também em sua obra ficcional e se tornarão mais expressivos ainda em seus escritos autobiográficos. As quatro obras que Simone de Beauvoir escreveu sobre si mesma, a saber, *Memórias de uma moça bem comportada*, *A força da idade*, *A força das coisas* e *Balanço final*, acrescidas do livro *A velhice*, escrito em seus últimos anos de vida, estão de acordo com a filosofia pregressa publicada e completam um panorama teórico-filosófico sobre o que significaria esse constante “tornar-se” ou “vir a ser” em todas as etapas da vida da mulher.

Ao pensar o *Bildungsroman* feminino, não se pode apenas trocar o personagem masculino por um feminino ou um escritor por uma escritora, pensando de uma mesma maneira sobre os dois. As diferenças de gênero, que Beauvoir tão bem aponta em seu trabalho, devem ser levadas em consideração para que assim haja uma nova abordagem que respeite o universo feminino em sua plenitude. Para isso é importante salientar que na vida da mulher as etapas são diferenciadas das do homem, e que pensando em formação há que se levar em conta as múltiplas passagens que essas personagens femininas experimentarão, não só da infância à idade adulta, mas da infância à velhice. Os ritos da descoberta da sexualidade foram abordados em larga escala pelos *Bildungsromane*, mas a sexualidade e a temática do corpo da mulher, com todos os tabus que o patriarcado lhe impôs, merecem enfoque diferenciado já que, por sua vez, manifestam-se de outro modo.

Dito isso, justifica-se a escolha dos quatro romances de Lygia Fagundes Telles para compor o estudo do *Bildungsroman* feminino. Nesse *corpus* podemos trabalhar com estilos diferenciados que abordam a mulher em diversificados momentos de descoberta, passagens de etapas, ou momentos formacionais: da

infância à idade adulta com Virgínia, em *Ciranda de Pedra*; da adolescência à idade adulta (em graus diferenciados) com Raíza, em *Verão no aquário*, e Lia, Lorena e Ana Clara em *As meninas*, e finalmente a descoberta da maturidade (ou da velhice, nas palavras de Beauvoir) com Rosa Ambrósio, em *As horas nuas*.

Em síntese, podemos perceber, existe uma constante no pensamento teórico acerca do *Bildungsroman*, ou do romance de formação. Ele se constitui em um gênero literário que tem por princípio narrar a trajetória de um personagem em processo de transformação, mediada por uma consciência que se relaciona de maneira crítica com o mundo e que, em diálogo com ele, solidifica e modifica sua personalidade. Por estar intrinsecamente relacionado com o tempo histórico que o contextualiza, além da mudança na vida do personagem, o gênero em questão normalmente aborda também as mudanças significativas na sociedade. Por isso, a representação historiográfica presente na obra justifica a busca de referenciais históricos e sociais vigentes no período (da narrativa, e, se significativo, da edição).

Ao pensar a obra de Lygia Fagundes Telles pelo viés deste gênero literário não se pretende cristalizá-la em um rótulo que limite as potencialidades do texto, cuja análise e interpretação é o objetivo final de cada etapa deste estudo. O objetivo norteador desta tese é justamente ampliar o campo conceitual no qual está imersa a fortuna crítica a respeito dos romances da autora paulista até a presente data, demonstrando que há por trás deles, ainda que isso não desvalorize nem inviabilize outras possibilidades de leitura, uma lógica razoavelmente estável, vinculada aos princípios do romance de formação e suas particularidades miméticas. De forma circular e autorreflexiva, este trabalho tem

a meta de também estar maduro o suficiente para defender sua hipótese central, ou, ao menos, aprender a seu respeito durante o caminho percorrido.

3. A FORMAÇÃO DA MULHER NOS ROMANCES DE LYGIA FAGUNDES TELLES

*Mire veja: o mais importante e bonito,
do mundo, é isto: que as pessoas não
estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas – mas que elas vão
sempre mudando.*

- Guimarães Rosa

3.1. *Ciranda de pedra*: a incompletude como potencial

Lygia Fagundes Telles já se havia inserido de forma muito tímida na literatura brasileira com alguns volumes de contos quando fez sua estreia no gênero romanesco com o livro *Ciranda de Pedra*, em 1954. Devido à polêmica posição da escritora ao vetar seus primeiros livros, por considerá-los de pouco valor literário, afirma-se que o romance seria, de certa forma, seu primeiro passo na história literária nacional. A afirmação ganhou *status* de verdade quando Antonio Candido, um dos maiores teóricos e críticos da literatura brasileira, declarou:

Em Lígia Fagundes Telles (maturidade literária com *Ciranda de pedra*, 1954), que sempre teve o alto mérito de obter, no romance e no conto, a limpidez adequada a uma visão que penetra e revela, sem recurso a qualquer truque ou traço carregado, na linguagem ou na caracterização (CANDIDO, 1989, p. 206).

O romance foi elogiado pela crítica e bem acolhido pelo público no primeiro momento de sua recepção. Além disso, sua repercussão foi ampliada, devido às duas adaptações para a mídia televisiva, a primeira, em 1981, e a segunda em 2008, ambas pela Rede Globo de Televisão. Posteriormente Lygia publicaria obras que se destacariam ainda mais em sua bibliografia, mas é de inegável valor o impacto positivo de sua “estreia”. Tanto o é, que a própria autora declara em entrevista a estupefação diante da sobrevivência do livro no mercado editorial por tantos anos:

Há uma estatística impressionante: 80% dos escritores literários tendem a desaparecer após um ano; 99% tendem a igual esquecimento após vinte anos. Então olho com certa perplexidade para *Ciranda de pedra*, “uma quase inocente depravação há vinte anos”, como o chamou num artigo Otto Maria Carpeaux, por ocasião do lançamento da sexta edição. Que Deus te conserve, eu digo, e a jovem Virgínia desenhada na capa quase imperceptivelmente sorri para mim. [...] Virgínia. Essa personagem me persegue, já voltou outras vezes, disfarçada, com outro nome, se introduzindo em outros enredos, quero continuar, quero viver – como nós mesmos (STEEN, 2008, p. 156).

Ciranda de pedra, a história de Virgínia, uma jovem tentando descobrir seu lugar no mundo. A narrativa acompanha desde a infância até a maturidade (em torno dos vinte anos) da protagonista, que revela, desde o primeiro momento, um sentimento de exclusão em relação ao mundo que a circunda. Fruto de uma relação extraconjugal, ela não encontra amparo e nem consegue inserir-se no contexto do lar, formado por sua mãe Laura e Daniel (amante e, como é posteriormente revelado, pai de Virgínia), e, tampouco, na residência de Natércio e suas irmãs, Otávia e Bruna. Seu confronto estende-se além do familiar, pois questiona também a relação com os amigos de infância Conrado, Afonso e Letícia, que se tornam mais próximos e, conseqüentemente, acarretam

relações mais perturbadoras no segundo momento da narrativa. A menina passa um tempo em um colégio interno, afastada de todos, após a morte da mãe e de Daniel. Quando retorna ao círculo familiar das irmãs, encontra um panorama totalmente diferenciado daquele que ela deixou para trás. As mudanças ocorridas não se restringem à protagonista, mas também às demais personagens, todos estão alterados. Se antes a menina assustada era deixada de lado por todos, agora havia se tornado alvo dos mais diferenciados interesses e atenções. Tendo que lidar com esse novo mundo, Virgínia se apresenta não tão preocupada em inserir-se em contextos preexistentes, mas em experimentar e criar novos horizontes para si mesma. O final em aberto mostra a jovem rompendo com as amarras que a prendiam naquele universo, buscando o inusitado, o desconhecido, em viagem da qual ninguém, nem ela e nem mesmo o leitor têm muitas informações.

Assim, como em todas as obras de Lygia, os títulos dos livros são direcionadores de sentido para a trama. A “ciranda de pedra” é representada metaforicamente por uma roda de estátuas de anões no pátio da casa de Natércio; ela reproduz, em diversos níveis e momentos da narrativa, a exclusão da protagonista dos círculos sociais com os quais se relaciona, seja familiar ou mesmo de amigos. Explicitamente Virgínia projeta nas figuras inanimadas as pessoas que a cercam. Um exemplo disso pode ser visto na cena em que, após vingar-se de suas irmãs e amigos que jogavam “caça à raposa” na sua frente sem se importarem com sua ausência, arremessa o tabuleiro e corre em direção ao jardim onde se encontra a mencionada ciranda:

“Por que fui fazer aquilo?!”, lamentou, agitando-se no gramado. A umidade acabara por lhe molhar o vestido, mas sentia-se melhor assim. Podia ser que ficasse doente, podia ser até que morresse... Pensou em Frau Herta e na gata: “Não foi para Alice que ela deu veneno, foi para mim”. Enrijeceu os braços. Revirou

os olhos. E já se comovia com a cena do seu envenenamento quando deu com o riso malicioso de um dos anões. “Afonso!”, exclamou arrancando furiosamente um punhado de grama e atirando-a na cara de pedra. As folhinhas resvalaram e a figura continuou limpa. Virgínia então subiu nos ombros do anão, “Vamos, abra a roda que eu quero passar!” (TELLES, 2009, p. 80)

No final do romance, quando Virgínia tenta entender seu papel no ambiente familiar de sua infância: “Tanta inveja da antiga roda de pedra, mas por que não posso entrar?!” (TELLES, 2009, p.197). Essa busca de si mesma, essa inconformidade, tão característica da juventude, põe a heroína em movimento durante toda a trama. Assim, as mudanças externas só acontecem, pois acompanham sua metamorfose, ou melhor dizendo, sua formação. *Ciranda de pedra* é, como vários teóricos e críticos já apontaram, um *Bildungsroman* em sua forma mais aproximada daquilo que se pode chamar de clássico ou paradigmático do gênero, levando em consideração a estrutura estipulada por Goethe em *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. Nesse sentido, vários traços distintivos do gênero podem ser evocados em prol de uma aproximação que revele o caráter aparentado de ambas as obras, tão distantes no tempo histórico em que cada uma foi produzida.

Retomando Mikhail Bakhtin, em seu estudo sobre o romance de formação definiu-o utilizando-se de categorias acessíveis, coerentes com a flexibilidade necessária à abordagem de um gênero que resiste por tanto tempo na história da literatura. Apesar da multiplicidade de leituras, que podem afastar ou aproximar uma ou outra obra do chamado *Bildungsroman*, com a teoria bakhtiniana é possível compreender como se diferencia o romance de formação de outro gênero qualquer. Para Bakhtin:

Antes de mais nada, é necessário destacar rigorosamente o elemento da *formação substancial do homem*. A imensa maioria dos romances (e das modalidades romanescas) conhece apenas a imagem da personagem *pronta*. Todo o movimento do romance, todos os acontecimentos e aventuras nele representados deslocam o herói no espaço [...] os acontecimentos mudam seu destino, mudam a sua posição na vida e na sociedade, mas ele continua imutável e igual a si mesmo [...] a despeito de todas as possíveis diferenças de construção na própria imagem da personagem não há movimento, não há formação. A personagem é aquele ponto imóvel e fixo em torno do qual se realiza qualquer movimento no romance [...]

Em contraposição à unidade estatística, aqui se fornece a unidade dinâmica da imagem da personagem. O próprio herói e seu caráter se torna uma *grandeza variável* na fórmula desse romance. A mudança do próprio herói ganha *significado de enredo* e em face disso reassimila-se na raiz e reconstrói-se todo o enredo do romance (2003, p.218-220) [grifos do autor].

Em *Ciranda de pedra*, assim como nos demais romances de Lygia Fagundes Telles, é o que veremos posteriormente, comprova-se justamente esse dinamismo da protagonista. Iniciamos a narrativa com a menina Virgínia cheia de medos, angústias e incertezas a respeito de sua origem, carente de informações que expliquem sua exclusão do universo familiar. Conforme a narrativa avança, as transformações dão-se de maneira paulatina e constante. Ao final, teremos uma jovem que pouco se assemelha à menina de sentimentos contraditórios que se tranca no quarto na primeira cena do romance. Logo, se num primeiro momento temos uma protagonista intimidada, à procura de isolamento, ao final, com seus sentimentos finalmente amadurecidos, lança-se ao inusitado, em uma viagem sem destino definido.

A trama foi interpretada sob o viés do romance de formação no livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, de Cristina Ferreira Pinto. Neste trabalho pioneiro, a autora dedica seus esforços a analisar a obra da escritora paulista, inserindo as preocupações temáticas nela presentes no panorama de questões culturais e sociais enfrentadas pela geração

contemporânea à sua publicação. Ferreira Pinto traz à tona reflexões de outros teóricos que corroboram a ideia de que Lygia Fagundes Telles repensa os valores dominantes de seu tempo, lançando um olhar aguçado de desconfiança para a forma na qual estes valores se hierarquizam. No trecho seguinte, a crítica reforça esta ideia, recuperando a descrição precisa feita por José Paulo Paes a respeito de Telles:

[...] Suas personagens refletem mudanças que para muitos representam o processo de decadência de um determinado grupo social. Seus romances, particularmente, são vistos como uma reflexão sobre a “decadência moral burguesa” (Paes, 420) e a “desestruturação da família brasileira” (*Literatura Comentada*, 104). Tal “decadência” ou “desestruturação”, pois, seriam uma consequência das mudanças sociais que se operam no Brasil depois da década de 30 e, em particular, depois da implantação do Estado Novo. A obra romanesca de Fagundes Telles reflete, a partir de *Ciranda de pedra*, justamente essas mudanças, focalizando a situação da mulher numa sociedade em processo de transformação (PINTO, 1990, p. 117).

Tendo em vista a análise aqui transcrita, percebe-se que a preocupação está em avaliar o papel da mulher em confronto com a noção de “estrutura familiar”. Com isso, a autora centra sua reflexão no declínio do patriarcado na sociedade contemporânea a partir do exame do núcleo parental. De acordo com Ferreira Pinto, a sociedade brasileira, depois da década de 30, passa por uma reformulação social acentuada que se estenderá às décadas seguintes. Isso pode ser visto nas obras posteriores de Lygia Fagundes Telles, a exemplo do que revela a seguinte citação:

A decadência de certos valores sociais e a liberação dos costumes são temas também em *Ciranda de pedra* e nos romances seguintes de Lygia Fagundes Telles. Particularmente em *Ciranda de pedra* e *Verão no aquário* focaliza-se a “decadência” ou “dissolução” da família brasileira, que pode ser mais precisamente caracterizada como a dissolução de uma

estrutura familiar centrada na figura do Pai (PINTO, 1990, p. 119).

A figura paterna se manifesta descentralizada, uma vez que Virgínia, possui dois pais. Um biológico: Daniel; e outro, Natércio, chefe de família que assumiu a paternidade da garota. A decisão narrativa de apresentar duas personagens que podem assumir a função paterna é por ela mesma uma forma de dissolver um possível poder patriarcal centralizado e exclusivo. Ao impossibilitar que os seres possam exercer as funções claras presentes no conceito tradicional de “família”, embaralhando as projeções e funções dos indivíduos que nela transitam, a trama de *Ciranda de Pedra* enfraquece essa – não mais claramente delineada – instituição. Além disso, os dois personagens, seguindo uma estrutura comum em outros livros da romancista, não se identificam com os traços decididos e fortes características de uma personalidade de liderança e poder. Ambos são indivíduos enfraquecidos, que não conseguem cumprir as funções que a sociedade e eles mesmos esperam de si. Natércio, por exemplo, mesmo controlando a realidade econômica da casa, das crianças e da própria Laura (que vive com seu amante) não possui nenhum poder de decisão sobre os seres que dependem dele financeiramente. Daniel, por seu turno, não consegue afirmar-se como pai perante Virgínia, só o fazendo após seu suicídio em decorrência da morte de sua amada Laura. O caso deste personagem é particularmente interessante, pois o pequeno resquício de afirmação de seu papel social e de sua função familiar é adquirido através do total aniquilamento de sua existência.

Além da crítica à figura central da família tradicional, o romance aborda outros aspectos que problematizam essa temática. O primeiro dado de interesse é a fragmentação do “lar” em diversos espaços, cuja manifestação se apoia em

seres desterritorializados, o que favorece o movimento empreendido pela heroína. Natércio vive com Otávia e Bruna. Laura mora em outra casa com Daniel e Virgínia. Sendo assim, as relações familiares não podem ser apreendidas de forma naturalizada, pois dependem da superação da alienação que ocorre no plano espacial. Ilustra isso determinada cena, ainda no início da narrativa, na qual Virgínia precisa fazer para um trabalho escolar a “descrição de uma família”. Durante a atividade, ela se vê perdida, pois carece dos referenciais claros que sustentam este tipo de exercício mimético. A solução encontrada para o problema é recorrer ao acervo bibliográfico de Daniel, em busca de esclarecimentos a respeito do tema:

“Descrição de uma família”, Virgínia escreveu no alto da página. Grifou o título e deteve a ponta do lápis na palavra *família*. Arqueou pensativamente as sobrancelhas. “A gente fala *família* mas escreve *família*.” Havia uma porção de palavras assim... Mordiscou o lápis. Podia escrever sobre um homem do campo, voltando para casa, a enxada no ombro contente porque sabe que a sua espera estão a mulher e os filhinhos. Na realidade, o homem devia ser esfarrapado e sujo, cercado de crianças barrigudas e piolhentas, mais encardidas do que um tau. Mas não usava escrever sobre gente assim, nas composições todos tinham que ser educados e limpos (TELLES, 2009, p. 30).

Dessa forma, estamos diante de um complexo contorcionismo imaginário no qual o esmaecimento dos valores sociais e a perda dos contornos dos grupos tradicionalmente estruturados impedem a protagonista de ter conhecimento a respeito de uma realidade em transformação. Há uma fratura no interior dos signos, já que eles podem ser traiçoeiros. Podem parecer uma coisa, mas, na realidade, soarem de outra forma, tal como a leitura da palavra “família” explícita. Além disso, há cisão entre o aparental e o essencial, ou seja, as representações estão separadas de forma traumática daquilo que se vê no

mundo empírico. A resposta acional, “morder o lápis”, carrega em seu interior o valor de um anseio, como se a única resposta ao mundo, apresentado de forma tão intrigante, seja comer de sua matéria, bakhtianamente, subvertê-lo e introjetá-lo.

A decisão de Virgínia, no entanto, é irônica, já que ela não se posiciona unilateralmente contra a linguagem e os produtos do imaginário. Muito pelo contrário, e isso revela a natureza tortuosa de sua formação, a menina busca “informação enciclopédica” (de fora para dentro) a respeito de algo que a transtorna de dentro para fora, interpelando Daniel em seu escritório, ávida por saciar suas dúvidas: “ – Eu estava fazendo minha lição, preciso descrever uma família... Então me lembrei que o senhor tem um livro sobre família – acrescentou apontando vagamente a estante. – Um desses daí. (TELLES, 2009, p. 31). Relacionar-se com o mundo, com os demais e com as estruturas do imaginário e dos costumes é um fenômeno essencialmente refratado traduzido pela “fala” da heroína, o que logo será visto. A ansiedade de uma realidade que parece não se modificar, também central para o desenvolvimento da personagem, é precisamente enfatizada no uso do imperfeito na maioria dos verbos citados. “Havia”, “devia”, “podia”, “tinham”, mostram a regularidade de um tempo iterativo, sentido pela personalidade em formação e que, de forma contundente “escreveu”, “mordiscou”, “grifou”, “arqueou”, tentando marcar-se no instante que passa. Passou. Seu interlocutor, na descrição que foi feita anteriormente, mais uma vez não consegue atender as expectativas da menina, ao responder: “- Não, Virgínia, esses livros não servem, são livros de medicina” (TELLES, 2009, p. 31).

O final da cena é tão emblemático quanto seu desenvolvimento:

- Não acho graça nessa descrição de uma família – murmurou ela num muxoxo. – uma bobagem.
- Não, meu bem, o tema é bom. Cada menina pode descrever sua própria família, certo? Então você descreveria a nossa. – Fez uma pausa. Parecia falar consigo mesmo. – A minha família, Laura e Virgínia. Minha família – repetiu baixinho. E noutro tom:
- Por que você não fala sobre a casa de seu pai, sobre suas irmãs?
- Boa ideia! E pondo minha mãe morando lá também, faz de conta que nada mudou, que é como antes (TELLES, 2009, p.32).

O desejo de estagnar, de interromper as mudanças, sentido por Virgínia, é parte decisiva do gênero “romance de formação”, solucionado de maneira híbrida a partir da incorporação da palavra do outro na consciência da protagonista. A ênfase na dissolução do núcleo familiar se está apropriadamente descrita, não pode ser satisfatoriamente compreendida se ignorarmos Ferenc Fehér que, no livro *O romance está morrendo?*, desenvolve a teoria lukacsiana em prol de seu uso em contextos mais bem delineados do que aquele visto na panorâmica *Teoria do romance*. Ao pensar uma das principais noções idealizadas pelo austríaco, a demonização do gênero, Fehér esclarece:

O romance é problemático: este enunciado significa que, na história, existe uma medida do não-problemático e que esta se origina – mesmo no caso de uma aspiração utópica – do passado. Ainda que não seja possível colocar Goethe, Schiller, Hegel e Lukács numa mesma categoria romântica, encontramos um *modelo comum* em todos os observadores céticos do romance e em todos os críticos que lhe são hostis: a idealização do mundo comunitário isento de transmissões, orgânico e homogêneo – que estava na fonte do gênero “perfeito”, a epopeia. As tomadas de posição que aí se inscrevem podem ser diametralmente diferentes, tanto quanto as tentativas de sua localização no espaço e no tempo: sabemos que nenhuma grande figura do classicismo alemão acreditou na possibilidade de sua revivescência e a obra de Lukács não passa igualmente de uma elegia de seu desaparecimento definitivo; sabemos que os diversos períodos creem reconhecer as raízes da perfeição épica na “polis” da Antiguidade ou nos séculos heroicos dos germanos, dos povos do oriente, dos franceses. Mas, na base do cânone artístico, encontramos sempre uma confrontação social. É o velho problema que se manifesta de modo repetido: a proclamação da supremacia da comunidade integrante face a sociedade não comunitária (FEHÉR, 2009, p. 8/9).

Devemos ter em mente estas duas esferas que se superpõem na realidade para apresentar a maior contribuição de Fehér ao modelo presente na *Teoria do romance*. O autor defende que o romance não seja problemático, mas antes *ambivalente*, já que fala ao mesmo tempo de uma sociedade social concreta capitalista, mas também de todas as sociedades que possam ser dessa espécie. Além disso,

De acordo com o fato do romance ter nascido da sociedade sem comunidade, sua estrutura do mundo também não é comunitária [...] O que significa que nem o indivíduo personifica diretamente os poderes dominantes da esfera da existência focalizada, nem as próprias objetivações do herói do romance lhe são diretamente dadas, assimiláveis, utilizáveis (FEHÉR, 1972, p. 14).

Dito de outro modo, ao ser abandonado por Deus, e ao situar-se em tempo contemporâneo à dissolução das “comunidades”, o romance adquiriu total liberdade para emancipar aqueles que são representados por ele. Unindo estes atributos que a forma literária ajudou a gestar e desenvolver, surge o imaginário familiar, abordado pelo teórico da seguinte forma:

No seio do capitalismo, a família era sobretudo, *uma unidade econômica de distribuição, não de produção*: Deste modo, nunca se tornou uma unidade *política*, o modelo político-microrrelativo da sociedade nova. [...] Sua consequência de modo geral foi a limitação *a priori* dos valores da esfera íntima, a inaptidão que lhe era inerente para generalizar o ideal de humanidade exigido pelo caráter público burguês (FEHÉR, 1972, p. 32-33).

Na mesma medida em que protegia o sujeito do mundo hostil que corroeu o interior da sociedade aristocrata, o novo indivíduo parecia perder seus contornos particulares na diluição de sua personalidade em uma “casa” (valor este também inoperante no mundo burguês). A consequência direta deste

processo é o enfraquecimento dos valores familiares em favor da emancipação do sujeito. Se adaptamos a descrição de Fehér para o contexto no qual foi produzida a obra de Lygia Fagundes Telles, é possível dizer que a autora percebeu como poucos a ambivalência da romanesca ao desenvolver suas heroínas em formação e situou na corrosão da família burguesa tradicional o primeiro grito de independência da reelaboração dos valores que iria empreender.

Entende-se, por sua vez, que a crise familiar abordada nessa narrativa e que irá surgir em outros momentos de sua obra, contempla uma parte específica da sociedade: a burguesia brasileira. Tal pano de fundo é recorrente em vários outros textos da autora. A ideia de que o imaginário da obra de Lygia Fagundes Telles situa-se em torno da sociedade burguesa e urbana do século XX é sustentada por diversos críticos que analisaram sua produção ao longo dos anos, defendendo esse lugar-comum no panorama histórico-literário da literatura brasileira. Ferreira Pinto, também permite, de maneira mais eficiente, relacionarmos a hipótese de Fehér à situação na qual a obra de Lygia é escrita, momento de intenso urbanismo no qual os valores do capitalismo burguês em ascensão no país já são sentidos de forma mais contundente:

[...] a sociedade brasileira começa nesse período, a tomar novas feições. Todas estas mudanças, que se aceleram – como observou Lygia Fagundes Telles – depois do suicídio de Getúlio Vargas, têm origens na crise econômica de 1929 que leva à Revolução de 30 e à **entrada da burguesia como protagonista no palco dos acontecimentos políticos**. A partir daí a oligarquia latifundiária vê-se obrigada a abrir mão do poder exclusivo que sempre tivera sobre a vida política da nação, novos meios de produção tornam-se importantes para o país e **a sociedade brasileira toma um aspecto mais urbano**. A II Guerra Mundial e o desenvolvimento da indústria, iniciado por Vargas, criam diferentes hábitos e necessidades. A família já não vive fechada sobre si mesma, mas expõe-se agora a

costumes que entram em conflito com as tradições sociais. Um novo modelo de família vai surgindo, uma cujo cabeça já não é o todo-poderoso senhor da “aristocracia” rural. Embora continue sendo o “chefe” da família, o pai já não tem poder absoluto; a mulher, por outro lado, conquanto tenha visto novas oportunidades abrirem-se para ela, enfrenta ainda desconfianças e preconceitos enraizados em si mesma e nos outros. Esse período de transformações sociais, de transição, de crise de valores, produz portanto um indivíduo – mulher e homem – também em crise, perplexo, buscando a melhor forma de compreender e/ou conviver com sua realidade.

Ciranda de pedra, cuja primeira edição saiu em 1954, é escrito dentro desse contexto de crise (PINTO, 1990. p. 118) [grifos meus].

Tendo por base a explanação sumária de Cristina Ferreira Pinto é possível também traçar um paralelo entre as condições de produção do primeiro romance de Lygia Fagundes Telles e o momento histórico responsável pelo surgimento do romance de formação no século XIX. Assim como houve no período contemporâneo a Goethe, realidade também apontada por Franco Moretti, esta mudança de valores estabelece a necessidade de representação dos conteúdos essencialmente modernos, em um país que também se moderniza. O indivíduo surgido neste processo compartilha da situação do tipo romântico descrito por Lukács:

Tipo humano e estrutura da ação, portanto, são condicionados aqui pela necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática mas possível: de que ela tenha de ser buscada em penosas lutas e descaminhos, mas possa no entanto ser encontrada (LUKÁCS, 2000, p. 138).

O sujeito resultante é flexível, adequado para lidar com situações de crises e procurar nas estruturas sociais vínculos com os demais seres. Além disso, a década de 30 é considerada aquela na qual o romance brasileiro atingiu a sua fase madura, tendo que lidar não somente com o novo contexto cada vez mais urbano do país, mas com os seres que nele têm origem, cada vez mais alienados. Esse processo só se amplia até o desenvolvimento econômico que a

década de 50 proporciona. Neste instante, torna-se possível explorar a noção de juventude, presente como o valor central do *Bildungsroman* tradicional, tal como o descreveu Moretti, e seu potencial transgressor e isolacionista.

Lygia Fagundes Telles abre seu romance com uma cena na qual apresenta as coordenadas dessa condição:

Virgínia subiu precipitadamente a escada e trancou-se no quarto.

– Abre, menina – ordenou Luciana do lado de fora.

Virgínia encostou-se à parede e pôs-se a roer as unhas, seguindo com o olhar uma formiguinha que subia pelo batente da porta. ‘Se entrar aí nessa fresta, você morre!’, sussurrou soprando-a para o chão. ‘Eu te salvo, bobinha, não tenha medo’, disse em voz alta. E afastou-a com o indicador. Nesse instante fixou o olhar na unha róida até a carne. Pensou nas unhas de Otávia. E esmagou a formiga (TELLES, 2009, p.15).

Na passagem encontram-se as principais características que definem as técnicas utilizadas por Telles na composição de sua heroína em formação. O primeiro ato da personagem é de isolamento. Os dois primeiros verbos de ação utilizados pelo narrador heterodiegético, que se ocupam em descrever sua movimentação no espaço são “subir” e “trancar”, ambos carregados de sentido alienante. Três são os substantivos presentes na primeira frase: Virgínia, quarto e escada. Se a função do primeiro é óbvia e a do segundo parece também explícita, ou seja, erigir no ambiente ainda abstrato que a protagonista atravessa o signo da intimidade e da vida privada, o terceiro insere, neste mesmo campo espacial mal delineado, a verticalização do mundo. A primeira fala do livro vem da empregada Luciana, e traz em seu discurso o contradiscurso de Virgínia, ordenando que ela desfaça o que acabou de fazer. As relações problemáticas com aqueles que a cercam e a pressão social para que faça algo que não deseja executar, também são sutilmente elaboradas na interação entre as duas.

No vocativo utilizado por Luciana estão, finalmente, os conflitos de caráter etário que se processam ao longo do livro. A heroína é “menina” e está dentro, enquanto a outra, madura, ordena “de fora”. A imagem posterior está também repleta de signos que ajudam a estabelecer os conflitos e o caráter de Virgínia. Num primeiro momento, temos a manifestação da incompletude do ser pela mutilação do corpo e sua internalização, no ato de roer unhas, de forma sutilmente carnavalizada, Virgínia vai se permitir perder alguns pedaços, até a “carne viva”, como manifestação da vitalidade do corpo (e a capacidade de acabar com a vida do outro). Por fim, não só o corpo está incompleto e em transformação, mas também a alma, já que a protagonista oscila entre salvar e matar a formiga que a acompanha, optando pela atitude final, após pensar na irmã. Esta dualidade atende pelo caráter dialógico de sua personalidade que, em muitos momentos, pensará no outro, antes de agir.

Antes de encerrar a análise do trecho citado, pode ser interessante relacioná-lo a um momento presente no final do romance. O imaginário animal, um dos aspectos mais presentes na obra de Lygia Fagundes Telles, torna-se fundamental para entendermos este seu primeiro romance, já que é uma forma de o narrador comentar “de fora” a consciência da protagonista a respeito de suas atitudes, sendo em muitos casos uma das manifestações bivocais do discurso. Pertencem a essa categoria o pardal no pessegueiro (TELLES, 2009, p. 22), o besouro (TELLES, 2009, p. 26), a gazela (TELLES, 2009, p. 65), o boi e os ratos (TELLES, 2009, p. 77) entre muitos outros. Os animais servem de contraponto à consciência da personagem e sua forma de racionalizar o mundo, tornando-se centrais para sua formação.

Nesse sentido, se Virgínia mata a formiga no início de *Ciranda de Pedra*, não se furtando a requintes de crueldade, ela age de maneira diferente com a libélula que encontra no final do romance. Ao pensar que está morta, a sopra sem conseguir reanimá-la:

Agora as asas da libélula estremeçiam. Moveu as patinhas com esforço. Virgínia aproximou-se, fascinada. Parecia morta quando a retirara e eis que as asas, secas sob o sol, já tentavam alçar voo. Soprou-a. “Vá, não perca tempo!” E vendo que a libélula enveredava por entre os juncos, ficou pensando que **mais importante do que nascer é ressuscitar**. Encolheu as pernas, no gesto antigo de enlaçá-las, para apoiar o queixo nos joelhos. Extraordinário. Não acreditava, pois nunca vira, mais muitos também nunca tinham vistos e contudo estavam certos. “Bem aventurados os que não viram e acreditaram”, Ele dissera. Não receber qualquer sinal e ainda assim acreditar. Aceitou o perigoso jogo do faz de conta e onde o jogador tem tudo e no minuto seguinte descobre que está de mãos vazias. Tanta inveja da antiga roda de pedra, mas porque não posso entrar?! Cerrou os olhos. A vontade da esperança, da fé e que teria de brotar com a espontaneidade daquela relva verde. Mais tarde, talvez, por enquanto sentia a grande nostalgia de Deus. Mas ainda se encontrariam e haveria de amá-Lo ainda mais por todo o tempo percorrido sem amor. E se Ele perguntasse, “Que queres?”, responderia como a mulher de Barrabás “Nada, Senhor. Contento-me em ver-Vos passar”.

- Virgínia (TELLES, 2009, p.196-197) [grifo meu].

Comparando este trecho com aquele exposto no início da obra, pode-se avaliar a transformação que Virgínia vivencia ao longo de sua trajetória. A relação com o animal agora é de emancipação. Ela vive e deixa viver, o que é reforçado pelo alto teor espiritual que a passagem demonstra. Lygia Fagundes Telles costuma proceder dessa forma em suas narrativas, ou seja, partindo de uma situação concreta, geralmente em torno de uma ação, guinando-nos, então, para a digressão, melhor dizendo, para a interpretação transcendental do que foi vivido. Contudo, a palavra de Virgínia mais uma vez não é autoritária, divide espaço com as coisas da natureza, com o discurso bíblico e, ao fim, volta ao tempo presente ao ser chamada por Conrado. Estamos diante, dessa forma, de

múltiplas mundivivências, plasmadas em palavras diferentes entre si, e que impulsionam a voz da personagem mais amadurecida.

Por fim, voltando à cena inicial, a empregada é responsável por mostrar que a natureza dialógica de Virgínia ainda não está completamente delineada, já que a palavra de outrem é usada contra ela aqui de forma autoritária, quando, decidida a tirar a jovem patroa de seu quarto, ameaça: “Ou você abre ou conto para o seu tio. É isto que você quer, é isto? (TELLES, 2009, p. 16), o que expõe os familiares como vetor da ameaça e fonte de prejuízo e repreensão. Esta é a primeira estrutura social, de outras que serão apresentadas, que exige da personagem a flexibilidade e decisão entre estagnar ou mudar e, de forma mais traumática, optar pela autoridade que seguirá, situação oposta à leveza presente no seu contato com a libélula:

– Pode contar tudo, tio Daniel não me manda, quem manda em mim é meu pai, ouviu? *Meu pai*.
Luciana não respondeu e Virgínia levantou-se, tomada de súbito pavor. Falara alto demais. Teria a mãe ouvido? Pôs-se a enrolar no dedo numa ponta da franja. ‘Não, não ouviu e se ouviu não entendeu.’ Abriu a porta e assim que a empregada entrou, sondou-lhe a fisionomia. Tranquilizou-se. ‘Só se zanga mesmo quando eu falo naquilo.’ Rio baixinho (TELLES, 2009, p. 16).

As primeiras frases de Virgínia são assim de negação e rebeldia, mas não deixam de apelar para a função fática da língua, ao se prevenir de que o interlocutor esteja ouvindo. Esta distensão para o outro, e para as estruturas em que ele transita, fruto de uma personalidade em construção, também será essencial na composição do romance de formação de Telles e na instauração de seus valores principais. Por oportuno nesta reflexão, voltemos a Lukács:

A estrutura dos homens e destinos no *Wilhelm Meister* define a construção do mundo social que o circunda. Aqui, também, se trata de uma situação intermediária: as estruturas da vida social, não são cópias de um mundo transcendente estável e seguro,

nem em si mesmas uma ordem fechada e claramente articulada que se substancializa em fim próprio; fosse assim, a própria busca e a possibilidade de extraviar-se estariam excluídas deste mundo. Mas não constituem tampouco uma massa amorfa, pois do contrário a interioridade balizada pela ordem teria de permanecer para sempre apátrida em seu domínio, e a consecução do objetivo seria desde o início impensável. O mundo social, portanto, tem de tornar-se o mundo da convenção parcialmente aberto à penetração do sentido vivo.

Assim, surge um novo princípio de heterogeneidade no mundo exterior: a hierarquia irracional e não racionalizável das diversas estruturas e camadas de estruturas, de acordo com sua permeabilidade ao sentido, que nesse caso não significa algo objetivo, mas a possibilidade de uma atuação da personalidade (2000, p.144).

Na perspectiva dessa teoria, isso é essencialmente irônico, pois impede que qualquer estrutura possa ter sentido por si própria inicialmente. Esse é o estado intermediário do homem em relação às coisas que o cercam sem saber se elas expressam o seu valor ou se ele é expressão delas. Decidir entre a primeira ou a segunda hipótese é um dos fundamentos da interpretação e da produção de sentidos. Em *Ciranda de pedra*, tal problemática é desenvolvida pela “vontade de formação” (LUKÁCS, 2000, p.141) que a protagonista demonstra logo na primeira cena, indecisa entre seus atributos pessoais e os estímulos do mundo. Isso também faz parte do novo contexto burguês, já que a autora costuma abordar a

[...] decadência moral burguesa, habitualmente através do drama de personagens centrais femininas que se debatem entre o desejo de afirmar a própria autenticidade e a impossibilidade de fazê-lo no contexto familiar ou social a que se sentem irremediavelmente presas (PAES, 1980, p. 420).

É importante ressaltar que esta representação focada no universo feminino não significa um recorte social apontado exclusivamente para este determinado grupo. Lygia utiliza o universo da mulher para falar da sociedade como um todo. Não ler a obra da autora de forma metonímica faz com que a

literatura feminina continue segregada em determinadas esferas semânticas, limitadas de maneira determinista por situações historicamente marcadas, a exemplo das de gênero. Suas histórias são protagonizadas por mulheres, mas não por isso se referem ou se direcionam a um grupo exclusivo de leitores. É a própria autora quem declara: “A mulher, como indivíduo social, é expressão de seu grupo, da coletividade: ‘o ser individual é coletivo. Traz a coletividade dentro de si. Sou apenas uma escritora e trago meu país dentro de mim” (PINTO, 1990, p.111). Somente com esta percepção é possível relacionar a obra da autora à determinadas constantes do gênero, conforme esclareceu Lukács em *Teoria do romance*

Por isso, o ideal que vive nesse homem e lhe determina as ações tem como conteúdo e objetivo encontrar nas estruturas da sociedade vínculos e satisfações para o mais recôndito da alma. Desse modo, porém, ao menos como postulado, a solidão da alma é superada... Mas essa comunidade não é nem o enraizamento ingênuo e espontâneo em vínculos sociais e a conseqüente solidariedade natural do parentesco (como nas antigas epopeias), nem uma experiência mística de comunidade que, ante o lampejo súbito dessa iluminação, esquece e põe de lado a individualidade solitária como algo efêmero, petrificado e pecaminoso, mas sim um lapidar-se e habituar-se mútuos de personalidades antes solitárias e obstinadamente confinadas em si mesmas, o fruto de uma resignação rica e enriquecedora, o coroamento de um processo educativo, uma maturidade alcançada e conquistada (LUKÁCS, 2000, p. 139-140).

Essa maturidade conquistada não pode ser tratada como um fenômeno desvinculado das condições existenciais das envolvidas em processos de formação. Para tratarmos da maturação de personagens femininas idealizadas como representativas das mulheres do século XX é imprescindível recorrer à obra de Simone de Beauvoir, trabalho que dialoga de maneira iluminadora com os demais teóricos aqui utilizados (com especial atenção para o dialogismo

bakhtiniano) e serve de postura axiológica última e eixo filosófico condutor de todos os olhares desta tese.

O foco deste trabalho pende justamente para um tópico que foge ao convencional, mesmo que já tenha sido trabalhado em alguns casos: o romance de formação feminino. Ao especular sobre o assunto, traça-se um novo horizonte teórico quando se acrescenta a palavra “feminino” ao tradicional gênero romanesco em questão. A partir dessa nova perspectiva estamos diante não apenas de livros escritos por mulheres e/ou que falem de personagens femininas, mas é preciso que se repense a teoria e se teça à luz do conhecimento da história da mulher novos traços paradigmáticos para o gênero. A crítica necessária para que se justifique este tipo de trabalho, deve levar em consideração parâmetros sociais, filosóficos e históricos que de alguma maneira são base da construção do “ser mulher”. Entender essa condição ontológica é uma das propostas mais proeminentes na filosofia de Simone de Beauvoir, ela que não só proferiu a célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9, v.II), mas debruçou-se sobre a explicação de tão profunda declaração. No segundo tomo de *O segundo sexo*, a escritora estuda a condição feminina presente na sociedade burguesa ocidental. Seus exemplos, de forma apurada, ilustram o estudo sobre a construção do mundo a partir da perspectiva da mulher. Após suas reflexões, fica claro observar que o “tornar-se mulher” está diretamente ligado às práticas culturais que circundam nossa sociedade. Suas explanações contemplam desde a infância até a maturidade. Por isso o livro começa com a importante afirmação (seguinte a frase mais famosa da autora) que sustentará toda a sua hipótese:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. **Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro** (BEAUVOIR, 1980, p. 9, v.II) [grifo meu].

Em concordância com essa ideia, percebe-se que Virgínia seguirá uma formação construtiva do seu “ser” pautada na contraposição com o outro. Seu motivo impulsionador será justamente o desajuste à realidade em que ela deposita sua ânsia de pertencimento. Mesmo quando criança a exclusão do grupo a faz sentir-se incompleta, incapaz. Apenas no final do romance, momento em que se desvencilha de todos os vínculos que a prendiam àquele círculo de relações, ela se sente completa e entende a essência de sua existência.

Se analisarmos mais uma vez o primeiro momento em que ouvimos a voz de Virgínia, depois do lacônico “agora não posso” (TELLES, 2009, p. 15) com que se dirige à empregada, poderemos perceber a seguinte estrutura textual:

“– Estou fazendo uma coisa – respondeu evasivamente. Pensava em Conrado a lhe explicar que os bichos são como gente [...]” (TELLES, 2009, p. 15). A abstração de suas atitudes incorporadas pelo gerúndio do verbo fazer e a imprecisão do substantivo “coisa” se associam ao advérbio “evasivamente” que qualifica a sua atitude responsiva em relação ao mundo. Esta postura “resposível” (termo bakhtiniano que une a ideia de responsabilidade com nossas reações diante do discurso dos outros) marcará a composição da protagonista durante todo o livro. Veja-se parte mais avançada desse mesmo diálogo:

Luciana abriu o armário, tirou de dentro um vestido e afrouxou-lhe o laço da cintura. Seus movimentos não tinham a menor pressa. “Assim de costas parece branca”, concluiu Virgínia fixando o olhar enviesado nos cabelos da moça. Eram lustrosos e ligeiramente ondulados, presos na nuca por uma fivela. Na

fivela estava pintada uma borboleta vermelha. Lembrou-se então da formiga e instintivamente olhou para as próprias mãos. As mãos de Conrado eram mãos de príncipe. Jamais aqueles dedos esmagariam qualquer coisa.

– Escute, Luciana, você acha mesmo que se a gente é ruim nesta vida numa outra vida a gente nasce bicho? Tenho medo de nascer cobra.

– Você já é cobra – disse Luciana com brandura.” (TELLES, 2009, p. 17).

O olhar enviesado com que observa o mundo é o par perceptivo do discurso refratado com o qual Virgínia fala a respeito das coisas. O trecho é essencialmente dialógico, revelando a maneira como a heroína experimenta o mundo, mesclando esta percepção com outros tempos, “Lembrou-se”, e, por fim, mimetizando sua fala inacabada, indagativa, complementar à resposta decisiva da alteridade que, aqui, tem o poder de definir sua substância. O narrador em terceira pessoa também está entrecortado pelos olhares do texto. Ainda que boa parte do trecho acompanhe a focalização da protagonista é difícil dizer se aquele “com brandura” pertence à voz da personagem ou a alguma ironia presente no extrato da narração; e esta indefinição é constitutiva da complexidade da obra e da personalidade em formação em seu centro.

A palavra “semi-alheia” de Virgínia é plasmada em passagens nas quais seu discurso se transforma em um conjunto interpolado de vozes:

Virgínia pôs-se a assobiar baixinho. Não, não era isso, agora já não era mais isso. E Luciana sabia. Olhou pensativamente a unha do polegar roída até a carne. A verdade é que Bruna e Otávia estavam muito bem sem ela. “E nem pedem pra ver a mãe, faz mais de um mês que não aparecem. E a mãe está pior. Bruna diz que é castigo. Conrado diz que é mesmo doença, mas Otávia não diz nada. E Luciana?” Voltou-se para a empregada e ficou a observá-la. Trabalhava sem parar mas estava com o avental sempre limpo e os cabelos penteados. Tudo podia estar em desordem, mas ela continuava com aquela cara lisa- (TELLES, 2009, p. 27).

O que Virgínia diz é um apanhado daquilo que falam ao seu redor. A obsessão no uso dos verbos *dissenti* é mais uma ironia refinada da composição da intriga. Por fim, a externalização do corpo e suas formas compõem sua percepção a respeito de si mesma em direção a outrem, já que sua unha do polegar roída não deixa de ser o par opositor da impecável aparência (conflituosa, segundo a digressão da personagem) da empregada. Este sentimento de inacabamento corporal, simbólica de uma personalidade que se sente inferiorizada, incompleta em relação às demais, vai acompanhar Virgínia até o final de sua trajetória formativa.

Em certos momentos a carência do olhar do outro para se sentir “completa” atinge seu ápice. É o que fica exposto, em cena que mescla muitas das imagens citadas até este ponto:

Frau Herta apanhou do chão uma torrada que Otávia atirara para a gata. Inclinou-se e tocou no ombro de Virgínia:

– Não fale nunca com a boca assim cheia.

Sentindo o rosto em brasa, ela ficou a espera do risinho cascadeante de Otávia ou do olhar severo de Bruna. Mas Otávia folheava uma revista e Bruna tirava da sacola as agulhas de tricô. Nenhuma das duas deu a menor demonstração de ter ouvido a censura. Então emocionou-se. “Ficaram com pena de mim.”

– Virgínia, pare de roer as unhas, filha! – pediu a Fraulein em meio a um suspiro, enquanto levava o carrinho.

– Quando você crescer será uma moça de mãos feias. Não faz mal, querida? – perguntou Otávia. Tinha os olhos voltados para a revista, como se falassem com alguém que estivesse ali.- Ficam uns dedos grossos, tortos... (TELLES, 2009. p. 47).

A situação relatada não poderia terminar diferente, projetando no futuro do “quando crescer” a possível solução dos conflitos interiores da personagem e do provável adensamento das palavras que guiam suas decisões. Outro ponto de interesse nessa disposição de Virgínia para o outro se manifesta no final do

capítulo IV, início do capítulo V da primeira parte de *Ciranda de pedra*, quando, ao se encontrar com Daniel, lê-se:

Ela chegou a ficar na ponta dos pés para beijá-lo no rosto. “Mas eu gosto de você, tio Daniel! Não devo gostar, Bruna proibiu, mas apesar de tudo, eu gosto!” Deixou cair os braços, confusa. Irritou-se consigo mesma. E odiando-o ao perceber que ele adivinhara o gesto, deu-lhe as costas e fugiu.

Ah! aquela tarde... Otávia fechada no quarto, sem querer ver ninguém. Bruna e Letícia completamente reconciliadas. Conrado ausente. E Afonso com aquele risinho detestável, “Ih, sua mão vai ficar toda melada!” (TELLES, 2009, p. 66-67).

Por fim, é necessário mencionar as situações de conversas amenas, pensadas por Franco Moretti, nas quais a “palavra pela palavra” leva o discurso a entrar em crise, revelando a personagem em formação, enquanto desenvolve sua capacidade enunciativa:

O leve tilintar dos talheres se fragmentava em sons de uma pequena luta metálica, gelada. Por que aquele olhar a perturbava tanto? Que teria o pai a lhe dizer? E por que não dizia? Com Bruna e Otávia presentes aos jantares, tudo era muito mais fácil: Bruna tecia comentários em torno do colégio ou da creche ele fazia perguntas sobre os estudos e embora Otávia falasse pouco, desatenta e enfastiada, era sempre uma pessoa a mais na mesa. Mas no almoço ficava só com ele porque as duas almoçavam no colégio e a Fraulein preferia comer na copa. Então precisava enfrenta-lo sozinha. Nos primeiros dias ela ainda falava, ria. Mas começou a notar que suas palavras e risos, na maioria, ficavam sem resposta. Aos poucos os assuntos foram definhando e agora já não sabia o que dizer (TELLES, 2009, p. 77)

Essas cenas estão no terreno da “outridade” de que fala Beauvoir, mostrando a realização do ser, distendido para a palavra alheia e para a confirmação ou anulação de suas potencialidades ao longo de sua interação com os indivíduos que o cercam e são essenciais para sua constituição ontológica e discursiva.

Beauvoir e Bakhtin concebem o ser na sua relação com o outro, situação coordenada pela palavra alheia. O problema surgido nesta condição existencial é também apontado por Lukács e Moretti que percebem as diretrizes da vida em sociedade, ou melhor, vida na qual o “eu” precisa interagir com o “outro”. A vida social normativiza as relações por meio de estruturas inteligíveis e códigos cotidianos, os sujeitos podem dialogar, mas esta normativização parte do discurso “dos vencedores”, nas palavras de Walter Benjamin, que se sustenta sobre os “rastros” dos vencidos. Além disso, ao ser analisado na perspectiva do *Bildungsroman*, *Ciranda de pedra* aproxima-se do modelo de Goethe ao mesmo tempo em que modifica aspectos significativos na transformação do próprio gênero, como aponta Ferreira Pinto (p. 123).

A integração social não se realiza, pois ainda não há espaço para o novo ser que nasce dessa transformação. Virgínia é a síntese da nova mulher que não pode participar integralmente de uma sociedade que não apresenta papel condizente com sua condição humana. Por isso, é essencial que rompa o casulo de suas relações familiares e busque novos horizontes. Na história ocidental da literatura muitos foram os *Bildungsromane* que se debruçaram sobre o universo feminino (*Orgulho e preconceito*, de Jane Austen; *Jane Eyre*, de Charlotte Brönte; *Mulherzinhas*, de Louisa May Alcott; *O despertar*, de Kate Chopin; *O quarto de Jacob*, de Virginia Woolf, *O carnê dourado*, de Doris Lessing; *O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector; entre outros já mencionados). Porém cada época solucionou de maneira diferenciada a relação de suas personagens com a formação, seja integrando-as à sociedade ou não. Lembrando que há uma tendência à renovação em romances de formação, de maneira generalizante, já que geralmente pautam histórias de conflito do sujeito consigo mesmo e seu

entorno. A busca rebelde, apontada por Moretti, a busca pelo novo, nem sempre proporciona um final integrador. Tratando-se do imaginário feminino é comum deparar-se com heroínas transgressoras que buscam um futuro diferenciado daquele renunciado. No século XIX, era comum recorrer narrativamente ao recurso da loucura ou da morte para a protagonista que se aventurasse a outros parâmetros diferentes aos impostos pela sociedade vigente. Estrategicamente os livros eram publicados graças ao teor pedagógico que “punia” as personagens rebeldes, quando, ao mesmo tempo, apresentavam angústias e ânsias de um novo comportamento possível.

Simone de Beauvoir, ao propor seu estudo que analisava filosoficamente o universo feminino, leu a sociedade ocidental “a contrapelo” buscando nos elementos culturais símbolos correspondentes à construção do sujeito feminino. Para isso, em sua obra paradigmática, *O segundo sexo*, abordou questões concernentes à biologia, à História, aos mitos literários e às relações sociais. Com relação a este último tópico, a filósofa abordou as diversas fases da vida da mulher: a infância, a juventude, a vida adulta e a terceira idade (dedicando a esta um estudo inteiro intitulado *A velhice*), além de problematizar relações sexuais, posições sociais e atitudes comportamentais.

Seguindo essa linha de pensamento, a divisão das etapas, assim como outros aspectos da vida da mulher, mostram-se divergentes daqueles vivenciados pelos homens, e, por isso, um novo olhar sobre o romance de formação feminino se faz necessário. Em *Ciranda de pedra*, a narrativa contempla o desenvolvimento da personagem entre a infância e os seus vinte e poucos anos (os quais podem ser lidos, devido ao contexto da época: o fim da adolescência e a entrada na fase adulta).

Se voltarmos à proposta bakhtiniana acerca do *Bildungsroman*,

O tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida. Esse tipo de romance pode ser designado no sentido mais amplo como *romance de formação do homem*.

A formação do homem pode, entretanto, ser muito diversificada. Tudo depende do grau de assimilação do tempo histórico real (BAKHTIN, 2003, p. 220).

Essa diversificação apontada pelo teórico pode ser notada nos romances de Lygia Fagundes Telles, que se apropria de elementos narrativos diferenciados para abarcar quatro décadas da história das mulheres no Brasil. Lygia é testemunha de seu tempo e de sua sociedade e não se furta em esconder-se do que chamou de “função social do escritor”:

E qual seria a função do escritor?

Ser testemunha deste mundo. Testemunha e participante. “A morte não é difícil! Difícil é a vida e o seu ofício”, escreveu Maiakóvsky. O duro do ofício de escrever – ponte que se estende tentando alcançar o próximo. Isso requer amor – o amor é a piedade que o escritor deve ter no coração (STEEN, 2008, p. 160).

A autora situou seus romances em contextos contemporâneos sem recorrer a marcas temporais além das problemáticas sociais que apontavam para essa consonância temporal. *Ciranda de pedra*, publicado em 1954, assinala questões pertinentes da situação da mulher brasileira da época. Podemos reduzir sinteticamente a duas gerações de mulheres contempladas na mesma linha temporal da narrativa, distinguir entre a geração de Virgínia, Bruna, Otávia e Letícia e as mulheres mais velhas, Laura, Frau Herta e Luciana. As duas últimas são pouco contempladas na narrativa; elas apresentam em comum a servidão às duas famílias, além da paixão platônica por seus respectivos empregadores, Natércio e Daniel. Ambas assumem a posição de donas de casa

e mães das meninas, uma vez que Laura rompe com seu destino social de mãe e esposa para viver uma aventura amorosa extraconjugal. Porém sua contravenção, seguindo o modelo clássico das heroínas punidas, a deixa louca, poupando-lhe dos prazeres da vida e, conseqüentemente, levando-a à morte. A nova geração, por sua vez, pode experimentar o sexo livre, extraconjugal e homossexual sem censuras ou punições. Nota-se aqui o olhar diferenciado em relação à “sexualidade”, que Simone de Beauvoir destacou como uma das mais problemáticas do universo feminino, envolvendo desde questões biológicas, psicológicas que irão decorrer em posicionamentos sociais:

O “destino anatômico” do homem é, pois, profundamente diferente do da mulher. Não o é menos a situação moral e social. A civilização patriarcal votou a mulher à castidade; reconhece-se mais ou menos abertamente ao homem o direito a satisfazer seus desejos sexuais ao passo que a mulher é confinada no casamento: para ela o ato carnal, em não sendo santificado pelo código, pelo sacramento, é falta, queda, derrota, fraqueza; ela tem o dever de defender sua virtude, sua honra; se “cede”, se “cai”, suscita o desprezo; ao passo que até na censura que se inflige ao seu vencedor há admiração (BEAUVOIR, 1980, p.112).

Ainda, segundo a autora, é necessário conhecer o passado a fim de que se possa entender o presente com mais clareza e por isso, a apresentação de duas gerações e suas distinções elucida o contexto conflituoso que se anuncia em momentos posteriores ao movimento contracultural (que pode ser destacado com o ápice da revolução das mulheres no século XX). Ela declara:

É pois necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo (BEAUVOIR, 1980, p. 7).

Contraopondo-se à geração que a antecede, o relacionamento de Virgínia jovem é cerceado por tensões sexuais com seus contemporâneos, com Afonso, por exemplo, Letícia, Rogério e até mesmo Conrado. A necessidade de a menina Virgínia ser aceita no grupo se modifica; ela percebe que agora dispõe de algo que carecia na infância: o poder de sedução. Após os anos de internato ela causa curiosidade em seu antigo círculo de amigos, desviando a atenção de suas irmãs. Em consonância com essa atitude, Beauvoir chama a atenção para o desejo de seduzir, presente desde a infância, e vai se tornar um importante processo na construção do ser a partir da percepção do outro, pois, para ela, a sedução parte da necessidade de confirmar o próprio eu a partir da existência do outro. Apenas o outro é capaz de conferir valor e justificar a realidade ao ser. Esta necessidade de afirmação é analisada em diversos momentos em *O segundo sexo*, mas também aparecerá nas elucubrações memorialísticas de sua infância. Prova disto está no trecho, em que ela diz:

Achava-me agradável e procurava agradar. Os amigos de meus pais encorajavam minha vaidade: lisonjeavam-me cortesmente, mimavam-me. [...] Desejava, particularmente, interessá-los: dizia bobagens, agitava-me, à espreita da palavra que me arrancaria do limbo e me daria existência no mundo deles, para sempre (BEAUVOIR, 1968, p.10).

Na primeira parte do livro (pré-escolar), Virgínia busca se inserir na “ciranda de pedra” criada pelos parentes e amigos por intermédio da sedução que exerce naqueles que a circundam, esforçando-se em agradá-los e em conquistar de diversas maneiras sua afeição. Isso pode ser percebido na cena em que ela se constrange ao não saber se portar diante de Frau Herta e das demais personagens. O desejo de agradar está exposto na primeira frase dirigida à governanta: “A senhora hoje está bonita, Frau Herta. É vestido novo?”

(TELLES, 2009, p. 41); ao cumprimento, como de costume, segue o desejo de ser respondida, de dialogar. Ao final desta sequência de aproximadamente doze páginas, o narrador descreve o seu encontro com Natércio, no qual o incômodo constante se situa na impossibilidade de agradecer um personagem extremamente reservado:

Como vai, Virgínia? Deus te abençoe – acrescentou, recostando-se na cadeira. Acendeu o cachimbo e encarou-a com firmeza. Parecia procurar alguma coisa nela. Virgínia sentia as meias escorregando pelas pernas abaixo, mas não teve coragem de puxá-las. “Que será que ele procura em mim?” (TELLES, 2009, p. 53)

Já no segundo momento da narrativa (depois do período escolar), adulta, Virgínia percebe ter se tornado objeto de desejo ou, no mínimo, de curiosidade, entre eles de Afonso, Letícia, Rogerio. A partir deste novo capital social, que a infante heroína desconhecia, ela descobre um valor que jamais pensara trazer em si; a maneira como lida com este novo atributo e o desenvolve é parte fundamental de sua nova personalidade e ponto crucial de sua formação, o que se vê logo após o seu retorno:

Ela o encarou. A confiança perdida naqueles rápidos minutos da chegada voltava novamente, como se uma misteriosa aragem soprasse em seu rosto. Ali estava ele, grave e terno como sempre, presença poderosa dizendo-lhe com o olhar que não se exaltasse, não perdesse o prumo, “Está tudo bem, Virgínia. Está tudo bem”.

– Impressionante como ela mudou, não? – observou Afonso refestelando-se no braço de uma poltrona. – E dizem que é uma jovem cultíssima. Sabe não sei quantas línguas... Quantas mesmo, Virgínia?

Ela enfrentou no mesmo tom irônico. Observava-o também: era o mesmo Afonso de cabelos em desalinho e roupa um tanto em desordem. Mas essa displicência mascarava apenas uma preocupação, tanto no comportamento como na maneira de vestir. A roupa bem talhada era de melhor qualidade e via-se que devia ter-se preocupado com a escolha do suéter, discretamente combinando com as meias.

– O elegante Afonso – exclamou ela sentando-se no sofá aos pés de Otávia. – pois enquanto você pensava nas suas belas meias, eu estudava (TELLES, 2009, p. 114).

No final do trecho perceber-se a importância que recebe a formação intelectual de Virgínia. Ela sabe mais, estudou mais. No entanto, é digno de nota o fato de Lygia Fagundes Telles se distanciar da tradição do gênero que, seja em modelos estrangeiros (*Emílio*, de Rousseau e *Jakob von Gunten*, de Robert Walser), seja em exemplares nacionais (*O ateneu*, de Raul Pompeia), que costumam narrar os episódios ocorridos em contexto escolar. O fato de a autora não mencionar as relações pessoais que ocorrem no período da formação estudantil de Virgínia, quando se tem um salto temporal que ignora esse momento de sua trajetória, amplia a importância da interação com os familiares. Essa decisão permite também que, em isolamento, ela tenha a oportunidade de refletir sobre sua própria identidade. Na ordem do enredo, é dito que o ambiente colegial carecia da profusão de vozes, discursos e possibilidades dialógicas em relação à vida familiar: “– mortos e vivos, voltaram todos. No entanto, lá no colégio tudo me pareceu tão simples...” (TELLES, 2009, p. 121).

Por fim, ao não demonstrar o universo escolar, o texto se ocupa de uma espécie de unidade espacial, na qual as descobertas empreendidas são mais diretas e a inferiorização antes experimentada pode ser, no ambiente caseiro, superada, transcendida. Esta superação do outro, acarreta a superação complementar do eu, já que o indivíduo se compreende como um ser dialógico, repleto de palavras alheias. É o que pensa Simone de Beauvoir, ao defender que esta descoberta seja

[...] uma estranha experiência, para um indivíduo [mulher] que se sente como sujeito, autonomia, transcendência, como um

absoluto, descobrir em si, a título de essência dada, a inferioridade: é uma estranha experiência para quem, para si, se arvora em Um, ser revelado a si mesmo como alteridade. É o que acontece à menina quando, fazendo o aprendizado do mundo, nele se percebe mulher (BEAUVOIR, 1980, p. 39).

Segundo Beauvoir, a formação da mulher implica em uma série de obstáculos que deverão ser contornados, na ocorrência por Virgínia, que fará escolhas inusitadas (especialmente no desfecho do livro) para uma mulher ordinária de sua época. A narrativa sente este olhar qualitativamente diferenciado através do distanciamento operado pela heroína em relação ao universo idealizado inicialmente por ela, o que acarreta a percepção das contradições presentes nesse espaço. Estamos diante de uma tomada de consciência essencialmente na perspectiva de Lucács, base da situação romanesca moderna, na qual o extrato “irônico” (distanciar-se para ver melhor e criticar) pode ser incorporado ao desenvolvimento dos heróis, algo presente desde Jane Austen e Honoré de Balzac. Tal momento de reflexão proporciona à heroína o conhecimento de si mesma enquanto alteridade. Parte desse processo acarreta a subversão dos valores dominantes e o desrespeito às expectativas comumente atribuídas ao papel da mulher na sociedade. Esta realidade é descrita por Simone de Beauvoir em trecho esclarecedor das etapas percorridas pelo sujeito feminino, também vivenciadas por Virgínia, na sociedade patriarcal:

Admite-se unanimemente que a conquista de um marido – em certos casos, de um protetor – é para ela o mais importante dos empreendimentos. No homem encarna-se a seus olhos o Outro, como este para o homem se encarna nela; mas esse *Outro* apresenta-se a ele como o essencial e ela se apreende perante ele como o inessencial. Ela se libertará do lar paterno, do domínio materno e abrirá o futuro para si, não através de uma conquista ativa e sim entregando-se, passiva e dócil, nas mãos de um novo senhor (BEAUVOIR, 1980, p.67).

No caso de *Ciranda de pedra*, a protagonista se reconhece liberta, condição enfatizada pelo final aberto construído por Lygia Fagundes Telles. Sua atitude emancipada é adquirida ao se desvencilhar do passado e esforçar-se na valorização do próprio ser. Em muitos momentos do romance isto fica evidente, a exemplo do seguinte trecho: “Eis que tinham se rompido naturalmente todas as amarras que a ligavam a ele e aos outros, não restara quase nada” (TELLES, 2009, p.111); ou na passagem seguinte, na qual o caráter formativo é o tópico principal:

O essencial era desvencilhar-se da face antiga com a naturalidade da lagarta na metamorfose. A metamorfose! Livrar-se do casulo, romper aquele tecido de vivos e mortos, fugir! Por que ser fiel consigo mesma se nada permanecia? Nada. “Antes de tudo, destruir os hábitos [...]” (TELLES, 2009, p. 148).

A personagem amadurecida percebe que precisa desapegar-se das reminiscências de seu passado, ainda que sem abandoná-lo completamente, para continuar em sua jornada. Lygia utiliza o recurso da viagem, seguindo Goethe, para compor o final “em aberto”. Sua heroína decide aventurar-se em território desconhecido, não identificado pelo narrador, nem sabido pela personagem, por tempo indeterminado: “– Decidi viajar. Mas uma longa viagem, sem passagem de volta, pelo menos por enquanto” (TELLES, 2009, p. 188). Este aspecto lacunar do espaço se soma ao caráter abstrato da descrição final, no qual o mundo aparece em contornos indefinidos, pois ele também está em formação.

No final do romance, Virgínia se despede como se estivesse se despedindo da vida. Logo, é sugerido que ela renascerá em outro lugar. O passo seguinte a insere em uma nova etapa da sua existência: “– Deixo-lhes meus

livros, foram do meu pai, agora serão seus. Gostaria de lhe mostrar os meus preferidos. Mas não há mais tempo [...]”. A heroína, é visível, despede-se de Conrado como quem deixa um testamento (TELLES, 2009, p. 200), mas não está presa à melancolia mortuária, noturna, e sim àquela distensão para o “porvir” e para o “outro” que a acompanham desde o início da narrativa. Seus atos de fala derradeiros transitam na esfera do desejo “Quero”, da ordem “Fique”, e da conscientização “saberei”, mas a relação destes elementos torna-os ambivalentes, coerentes com um livro que valorizou tanto a incompletude quanto o potencial de transmutação:

– A despedida deve ser aqui – [...] devo ir antes que anoiteça. [...] A despedida não pode se arrastar, ficaria dolorida demais. – E vendo que ele se dispunha a acompanhá-la pela vereda das árvores, deteve-o: – Fique exatamente aqui onde está. No meio do caminho eu me voltarei para vê-lo assim, debaixo deste resto de sol. Quero levar isto comigo, entende? E assim saberei que ainda é dia (TELLES, 2009, p. 200).

3.2. *Verão no aquário*: a formação vista de dentro

O segundo romance de Lygia Fagundes Telles, *Verão no aquário*, publicado em 1963 (nove anos depois da publicação de seu primeiro romance, *Ciranda de pedra*), narra a história em primeira pessoa, na voz de Raíza e tem como foco um período específico de sua vida. O tempo diegético compreende – o título já anuncia – um curto momento pelo qual a adolescente passa: uma estação do ano, ou mais precisamente, um verão, acrescido de inúmeras analepses. A ação acontece em sua maior parte no interior da casa em que Raíza habita junto com sua mãe, sua tia, uma empregada e sua prima (esta vive

ali esporadicamente). A complexidade do enredo está centrada no conflito gerado pelo processo de transformação de Raíza.

A formação neste segundo romance se caracterizará de maneira diferenciada do primeiro, mas ainda assim existirão alguns pontos de encontro entre as obras, por exemplo, o cerne da narrativa está centrado na história de uma jovem. Assim como Virginia, Raíza, metonimicamente, passará em sua formação por suas maiores provações em conflitos familiares.

O desenvolvimento da protagonista sofre principalmente conflitos de gênero e sua independência reflete em parte as questões vivenciadas naquele momento. O ano em que o romance foi lançado (1963) coincide com um forte momento de mobilização social. O feminismo disseminado na década de sessenta trouxe consigo uma nova maneira de pensar a posição da mulher na sociedade. Mais uma vez, esse aspecto social teve repercussão na literatura: *Verão no aquário* reproduz em sua trama algumas discussões propostas pelo movimento contracultural, entre elas a liberação sexual da mulher (as personagens mais jovens possuem vários parceiros), o uso de drogas e a independência social do sexo feminino frente ao masculino. A estudiosa Vera Maria Tietzmann Silva ressalta a importância dessa personagem no trecho a seguir:

[...] Um dado relevante que unifica esses quatro livros [os quatro romances de Lygia Fagundes Telles] é a insistência em centralizar suas tramas em torno de protagonistas femininas. A condição da mulher nesta sociedade eminentemente masculina é preocupação sempre presente na ficção desta autora. Em *Verão no aquário*, isso se coloca duplamente, pelos conflitos e atitudes de Raíza, a protagonista, e pela atividade literária de sua mãe, Patrícia, uma romancista que cria enredos e personagens altamente idealizados, distantes da realidade concreta vivida por sua filha e por sua sobrinha (SILVA, 2009, p.120).

Para narrar essa história, a autora escolhe um ponto de vista menos usual nos *Bildungsromane*, ou seja, a narração é feita pelo foco da primeira pessoa. Distancia-se assim da comum utilização da terceira pessoa, da qual, inclusive, fez uso em *Ciranda de pedra*, em que a onisciência lhe permitia ter uma dimensão geral da situação vivida pela personagem. Tal visão ampliada proporciona uma ilusão de verdade absoluta, e isso pode ser usado eficientemente na intenção de convencer o leitor de certos propósitos e por fim educá-lo. Além disso, produzir uma instância narrativa que não se confunda com quaisquer das identidades representadas pela obra literária, favorece o pacto ficcional, visto que dilui a relativização do discurso carregado de passionalidade e afetividade, comum da primeira pessoa. Isso fomenta o didatismo caro ao romance de formação e ameniza a busca do receptor pelas lacunas do texto, o que o envolve de forma mais natural no que está sendo ensinado a partir dos atributos morais da intriga. Isso pode parecer atenuado pelo fato de o narrador sempre acompanhar a perspectiva de Raíza, diluindo os episódios da fábula na sua percepção dos fatos. Entretanto, ela funciona da mesma forma que os heróis balzaquianos serviram ao seu projeto, de acordo com Lukács. É conveniente, a partir da perspectiva de Raíza, superar a limitação da subjetividade, pois seu percurso pessoal permite ver as contradições da sociedade retratada na obra. Sua escolha precisa, possibilita justamente a superação do sujeito e revela as múltiplas facetas do cenário em que transita.

Outro elemento que chama a atenção por ser um caminho menos comum no *Bildungsroman* é a concentração em uma etapa concisa da formação. Com isso, se quer dizer que em romances mais aproximados do modelo goetheano, são descritos diversos momentos em busca do autoconhecimento

do protagonista e na maioria, o enredo narra desde a infância da personagem, até ela alcançar a idade adulta. Em *Verão no aquário*, temos uma concentração na fase de transição da adolescência para a idade adulta. Raíza está assumindo responsabilidades, apaziguando-se emocionalmente e reatando os laços de afetividade com a mãe. Podemos verificar que ela manifesta um conturbado envolvimento com novas responsabilidades que possam torná-la independente profissional e emocionalmente.

Alcançar a idade adulta (sem a estipulação exata de uma idade) sempre foi característica comum aos *Bildungsromane*. Isso por estar apoiado na ideia de que é nessa idade que o sujeito (geralmente tendo a identidade masculina enquanto centro do estudo) alcança sua maturação. Esse consenso, que se torna mais forte por ser uma ideia comum a nossa sociedade, não é exatamente regra composicional-temática, mas recurso muito utilizado pelos romancistas ao longo dos séculos. É claro que existem muitas obras que não seguem esse princípio. No caso de *Verão no aquário*, a superação da etapa conflituosa – principalmente com referência à relação com a mãe – resulta em amadurecimento buscado pela protagonista desde o início da narrativa.

O relacionamento com a mãe é um importante propulsor para o amadurecimento de Raíza. No seu relato, a figura da mãe desde a infância se antepôs à dela. Isso, é claro, partindo do ponto de vista da filha. A mãe, Patrícia, é descrita como uma mulher independente, com temperamento ativo e um tanto desinteressada em relação aos assuntos alheios. Em muitas passagens do livro, Raíza corrobora essa personalidade:

Agora podia ouvir o ruído da máquina, mamãe estava escrevendo, André ainda não tinha chegado para o chá. [...] Seria concebível uma amizade assim branca? Dentro de alguns anos ela já estaria velha. Teria tido forças para resistir àquele

jovem esbraseado e ainda por cima, casto?! Casto... Está claro que já se amavam como loucos, os hipócritas. Ela, principalmente, tão distinta, tão correta. E tão devassa (TELLES, 2010, p. 14).

Acendi um cigarro e fiquei ouvindo o ruído da máquina de escrever, um ruído acobertado lá no fundo como uma conspiração. Minha mãe. [...] o importante era que ela escrevesse seus livros. [...] Ela não queria saber de nada. Ou melhor, queria saber mas era como se não tivesse sabido. Ouvia. Calava. E muito tesa e muito limpa, sentava-se diante da máquina, punha os óculos e começava a escrever. [...] Que importância meu pai ou eu podíamos ter? [...] que importância, não, mamãezinha? Se ao menos tivéssemos sabido aprender as lições admiráveis de seus livros [...] (TELLES, 1973, p. 67-68).

Em outros momentos, a descrição de Raíza demonstra certa admiração

– evidentemente velada – pela mãe:

Um raio de luz batia em seus cabelos dando-lhes um brilho quente. Podia tingi-los. Mas preferia deixá-los assim, docemente castanho-grisalhos, penteados para trás. O perfume discreto. O discreto colorido da boca. E os olhos largos e luminosos, irradiando uma luz que a envolvia como uma aura. Era jovem mas não era mais jovem. Estava vestida para sair mas não ia sair (TELLES, 1973, p. 68-69).

Fiquei sorrindo e pensando em minha mãe. Tão deusa, tão inacessível, as vinte mil léguas submarinas longe daquela vulgaridade que se pintava diante de mim. E o mesmo triste lado humano na sede de mocidade, o mais velho sempre sugando o mais jovem na ânsia de alguns anos mais... (TELLES, 2010, p.89).

Pensei em minha mãe. Lá devia estar ela na sua sala, tão bem penteada, tão bem composta que parecia receber algum fotógrafo invisível, pronto para o flagrante do descuido, caso ela se descuidasse (TELLES, 2010, p. 147).

O relacionamento, desde o início, problemático entre as duas, acentua-se com o aparecimento de André, jovem seminarista que se aproxima da família por reverenciar a escritora Patrícia: “E apesar de tudo me recebia ainda, me abria os braços, a mim que não fizera outra coisa do que atormentá-la, principalmente depois da chegada de André” (TELLES, 2010, p.138). A resolução desse conflito

que se estabelece entre os três personagens culminará no ápice do período de formação de Raíza.

A relação entre as duas personagens é ambivalente, pois, se por um lado há a conflituosa oposição, por outro existe profunda admiração levando a protagonista a querer imitá-la. Patrícia torna-se, dessa maneira, um espelho em que Raíza projeta-se para alcançar a sua independência e seu êxito.

A figura feminina de Raíza é transgressora, mas a de sua mãe é ainda mais desafiadora para a sociedade da época. Patrícia é uma das personagens femininas mais fortes e independentes dos romances de Lygia Fagundes Telles. Ela rompe com as barreiras da tradição ao assumir o controle de sua própria vida, cuidando de sua família incluindo o seu marido, decidindo seu destino amoroso em um momento que se esperava que os pais decidissem o destino matrimonial dos filhos. O romance ainda suporta outras personagens femininas com comportamentos diferenciados que compõem a complexidade da composição social de um mesmo período. Ao misturar mulheres de diferentes gerações, de graus econômicos e portadoras de visão de mundo tão particulares e distintas no microcosmo do romance, e, mais ainda especificamente, da casa onde vivem Raíza, Patrícia, Graciana e Marfa, reside aí uma multiplicidade de olhares sobre o universo feminino. Todos esses prismas conduzirão a protagonista, de uma forma ou de outra, a compor sua personalidade em franco amadurecimento.

Diferente de *Ciranda de Pedra*, o segundo romance de Lygia aborda a formação sob um ponto de vista subjetivo, abrindo mão da narração em terceira pessoa e passando a voz narrativa para a personagem principal. Não há em Raíza a representação corporal-biológica do amadurecimento como vemos em

Virgínia. Inclusive os sinais físicos de mudança são praticamente apagados devido à substancial ênfase no amadurecimento psicológico e sentimental da personagem. Somente em alguns raros momentos podemos notar a descrição de Raíza sobre si mesma, que revela muito mais uma mudança interna: “Voltei-me então para o espelho. Há pouco, sentira-me fulgurante debaixo do sol. E eis que qualquer coisa apagara-se em mim. Achei que antigamente meu cabelo era mais dourado” (TELLES, 2010, p. 26).

Esse olhar sobre si mesma já denota o seu amadurecimento, uma vez que Raíza encara as transformações que está vivenciando além da simples divagação sobre seus problemas pessoais. Ela passa a tomar consciência da importância de sua não passividade frente aos dilemas que se interpõem em seu caminho. A perda do dourado de seu cabelo, mencionada por ela e tão enfatizada na narrativa, nos revela que algo de utópico, ideal, está se distanciando justamente para trazê-la para a realidade das coisas mundanas e dos problemas prosaicos da vida.

A reflexão psicológica já foi apontada em inúmeros trabalhos como estratégia narrativa comum na escrita feminina. Cíntia Schwantes, no ensaio “Dilemas da representação feminina”³⁷, disserta a respeito dessa representação da mulher na literatura e a importância do *Bildungsroman* para tal. Ela chama a atenção para alguns pontos, entre eles o uso da narradora homodiegética – tal qual a personagem Raíza:

[...] Assim, uma narradora homodiegética (como tão comumente são as narradoras da ficção escritas por mulheres), não está sendo (apenas) confessional e autobiográfica. Ela está alargando as possibilidades de representação do feminino e

³⁷ SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da representação feminina. Disponível em http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3734/1/ARTIGO_DilemasRepresenta%CA7%C3%A3oFeminina.pdf, acessado em 25/10/2011.

exercendo o que Frye (1986) chama “re-empotment”, a capacidade de criar para uma protagonista feminina um enredo outro que aqueles sancionados pela sociedade patriarcal (SCHWANTES:s/d, p. 9).

A posição de Raíza enquanto narradora contribui para a diferenciação do romance de formação envolvendo um personagem masculino do *Bildungsroman* feminino. Desse modo, o contexto histórico-social, que se apresenta diferenciado para a mulher, é visto e trabalhado na perspectiva de um sujeito que pertence a essa realidade. Raíza narra a formação feminina no final da década de 60 com todas as possibilidades que sua posição de mulher e jovem lhe proporciona. A transformação social ocorrida nesse momento histórico atingiu em grande escala o público feminino, em maior proporção a população jovem, e é através dessa perspectiva que conhecemos o enredo de *Verão no aquário*, embora não haja menção explícita de nenhuma adesão revolucionária.

Ferreira Pinto comenta esse aspecto quando estuda o *Bildungsroman*, *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector. O mesmo pode ser pensado em relação aos romances de Telles, e, em especial, *Verão no aquário*:

[...] O que agora ganha ainda maior importância para o desenvolvimento da narrativa é o conflito interno que resulta das relações sociais e afetivas da personagem, da sua condição de mulher [...] É então principalmente a partir de um plano narrativo interior que se vai tecer um comentário sobre a situação social da mulher e que se vão colocar questões relativas à condição feminina. [...] A penetração psicológica e a exposição da realidade interior da personagem é uma característica que se intensifica quando aliada a uma renovação formal da literatura feminina brasileira. Essa renovação verifica-se lentamente e vai ser mais constante nas obras escritas já a partir da década de 60 [...] que utilizam o monólogo interior, a ênfase no tempo subjetivo e na memória como fonte (re)criadora da realidade [...] (PINTO: 1990, p. 79-80).

O trabalho com a interiorização da narrativa das próximas personagens que serão analisadas em *As meninas* e *As horas nuas* só se intensificará. Em

Ciranda de pedra, apesar de termos um narrador em terceira pessoa, ele acompanha de forma onisciente os processos psicológicos da protagonista em muitos momentos explorando os anseios mais recônditos de Virgínia. A autora cria um entrelaçamento dos aspectos sociais da vida em conjunto e dos desejos mais particulares de cada personagem. São todas mulheres marcadamente inseridas em contexto específico, pensando seu tempo e seu espaço a partir de sua perspectiva mais íntima até a mais abrangente. Ao pensar o *Bildungsroman* e seu aspecto narrativo voltado para a exploração psicológica da formação do sujeito vamos ao encontro do pensamento lukacsiano de que a formação da personagem é um processo consciente pelo qual a mesma está passando; neste caso, a própria consciência da narradora é que manifesta sabedoria a respeito desse período formativo.

Lukács afirma a importância desse tipo de estratégia narrativa justamente ao diferenciar a evolução natural orgânica do sujeito de sua evolução intelectual. A formação da personagem é o resultado de uma trajetória de buscas e descobrimentos empreendida pelo próprio sujeito, mostrando que a metamorfose é o resultado de uma movimentação ativa em direção ao amadurecimento. Mesmo quando o sujeito entrega-se passivamente aos estímulos externos e também internos, a própria opção de não se contrapor mostra o controle das escolhas empreendidas pelo sujeito. Raíza manifesta sua participação consciente em seu processo formacional quando impulsiona, provoca e confronta todos ao seu entorno. Além disso, ela manifesta plena consciência de seu momento de maturação, já que o explicita em inúmeros trechos. Especialmente, no capítulo VIII quando, em diálogo com sua prima Marfa, relata a sua percepção acerca das mudanças pelas quais vem passando:

“– Marfa, estou tão animada! Sinto-me à beira de coisas tão importantes que vão afinal acontecer! É complicado explicar mas é como se eu estivesse a um passo da metamorfose” (TELLES, 2010, p. 26). Aqui Raíza deixa claro que está ciente de suas transformações, e é importante ressaltar que ela parece ser a única a perceber com tal clareza seu processo de amadurecimento. Os demais personagens parecem não notar ou não se importar com tais acontecimentos, de acordo com a percepção de Raíza, que conduz o fio narrativo, deixando transparecer aquilo que sabe ou cogita. Dessa forma, a relação da narradora em primeira pessoa torna-se reflexo da visão intimista sobre a sua própria formação.

Sendo um *Bildungsroman* focado no universo feminino, a escolha por uma mentora é óbvia. Ainda mais quando a personagem é inspiradora e desafiadora ao mesmo tempo. Raíza busca todo tempo alcançar e até mesmo ultrapassar a imagem modelo da mãe. Todos os personagens exaltam as qualidades da matriarca, enquanto Raíza se sente um ser inferiorizado. Ela própria manifesta admiração pela figura da mulher independente e exitosa da mãe. A busca pelo aprimoramento está pautada em transcender aquilo que Patrícia representa na sociedade e mesmo em sua própria casa. Mais uma vez o lar pode ser lido metonimicamente.

A figura de Patrícia desafia Raíza no que diz respeito, por exemplo, à relação com André, o jovem seminarista por quem ela alimenta uma confusão de sentimentos que vão desde o interesse amoroso até o desejo de posse envolvidos em uma tensão sexual. Por sua vez, o personagem manifesta profunda admiração por Patrícia, além de sua dúvida (aos olhos de Raíza) amizade. Essa relação acaba por aumentar a divergência com sua mãe. Em

determinado momento o rapaz tenta avisar Raíza de sua visão deturpada e diz: “Engano seu quando me chama de Atlas, o gigante é Patrícia a sustentar o peso desta casa nos ombros” (TELLES: 2010, p 102). Além de elogiá-la, ainda o faz em comparação com a filha: “Você faz ironia, Raíza. Essa é a diferença principal entre sua mãe e você. Patrícia atingiu a profundidade, lá onde a ironia não chega jamais, como escreveu Rilke” (TELLES: 2010, p. 99).

Outros personagens reforçam a exaltação de Raíza, entre eles Fernando, seu amante, que a elogia como escritora: “Estive relendo seu último livro. Não é o meu gênero mas sem dúvida que é uma escritora fora do comum” (TELLES: 2010, p. 50). Em outro momento, a tia Graciana exalta a praticidade da irmã no momento de ruína da família: “Só Patrícia parecia raciocinar, só ela não perdeu a cabeça, sempre tão segura...” (TELLES, 2010, p. 39). A própria Raíza rende-se à figura da mãe no fim do romance: “– Minha mãe linda – murmurei voltando-me para o espelho. – Em compensação, olha o estado em que fiquei...” (TELLES, 2010, p. 207).

Patrícia age diretamente na educação da filha ao não se inibir de aconselhá-la em muitos momentos da narrativa, ressaltando sua figura de mentora. Um dos conselhos mais importantes ajuda a decifrar também a metáfora referente ao aquário que dá nome ao livro. Quando mãe e filha conversam sobre a vida do peixe no aquário fica clara a relação entre o animal encarcerado entre paredes de vidro e a protagonista. No diálogo estabelecido entre as duas, Patrícia deixa claro que sua percepção é mais apurada e que Raíza, ao fim, percebe a relação entre a vida do peixe e a sua.

– [...] Deve ser boa a vida de peixe de aquário – murmurei.
– Deve ser fácil. Aí ficam eles dia e noite, sem se preocupar com nada, há sempre alguém para lhes dar de comer, trocar a água...
Uma vida fácil sem dúvida. Mas não boa. Não se esqueça de

que eles vivem dentro de um palmo de água quando há um mar lá adiante.

– No mar seriam devorados por um peixe maior, mãezinha.

– Mas pelo menos lutariam. E nesse aquário não há luta, filha. Nesse aquário não há vida.

A alusão não podia ser mais evidente. Estou me despedindo do meu aquário, mamãe, estou me preparando para o mar percebe? Mas nem você percebe isso?... (TELLES, 2010, p. 137).

Outro momento se verifica no quarto capítulo em uma discussão, quando a mãe diz: “– Eu sei que a culpa é minha, Raíza. Mas sei também que agora não posso fazer nada senão esperar. Um dia conversaremos, filha, um dia ainda conversaremos ou então nem será preciso...” (TELLES, 2010, p. 69). A ideia de adiamento revela que a mãe tem consciência da incompletude psicológica e emocional da filha. Há o reconhecimento óbvio de que Raíza não alcançou o estágio de maturação necessário para o entendimento de certos acontecimentos da vida.

Em outro trecho há uma discussão entre mãe e filha acerca do futuro profissional de Raíza, que só será totalmente finalizada por Patrícia no término do romance. A filha sente-se incomodada pelo fato de a mãe não a encorajar a voltar à carreira artística. Ela insiste no assunto e novamente Patrícia reitera sua posição de esperar o momento mais apropriado para a conversa:

[...] – E os estudos [de piano]? Quer dizer que não vai mesmo continuar.

Por que ela falava naquele tom? Por quê?

– Mas eu seria uma grande pianista?

– Só depois de muitos anos de trabalho você poderia ter essa resposta. Seria preciso antes muita dedicação, muito amor para que um dia você mesma saiba...

– Se venci? – atalhei-a levantando-me. – Quer dizer que só na velhice? Não, muito obrigada, quero a resposta já. Não suporto a ideia de passar a vida estudando para depois um Goldenberg me anunciar que não tenho vocação, que devo fazer outra coisa. Ela pareceu concentrar-se num pensamento doloroso mas distante. Os olhos se apertaram cheios de uma ácida sabedoria. Mas a expressão não durou mais do que um brevíssimo segundo e logo a fisionomia ficou de novo serena.

- Ainda não chegou a hora.
- Que hora?
- Quando chegar você saberá – disse ela baixinho. O sorriso irradiou-se da boca para o olhar. – Você saberá, Raíza (TELLES, 2010, p. 114).

No final do livro, Patrícia declara que Raíza realmente não terá êxito na música, mas que nem todos precisam ter:

- [...] – Você acha que eu serei uma pianista? Como sempre desejei, mamãe. Você acha?
- Ela me envolveu no seu olhar transparente.
- É difícil dizer...
- Responda, mamãe, pode ser franca! Você acha?
- Não, Raíza, acho que não. Mas isso não tem importância, não é mesmo? (TELLES, 2010, p. 211/212)

Patrícia demonstra possuir a visão atemporal de um mentor, permitindo que Raíza decida o melhor tempo para fazer algumas declarações, pois é conhecedora do percurso pelo qual sua pupila está passando, e, também, de seu futuro. Essa onipotência em relação ao reduzido conhecimento de Raíza é comum àqueles que conduzem a personagem em sua formação. A figura dessa mãe no romance *Verão no aquário* é um dos pilares mais importantes da narrativa, pois revela o conflito entre gerações. A mãe fixa-se como-mentora da filha, intensificando a caracterização formativa da narrativa, além de estabelecer o tipo de mulher que provocará a busca incessante de Raíza, levando às inúmeras modificações encontradas ao longo do texto. A identificação-negação da figura da mãe sustenta-se na impossibilidade de habitar um tempo e espaço exterior a si. O fato de sabermos pouco da evolução externa-biológica de Raíza advém justamente de uma das funções de Patrícia: resumir a figura amadurecida e permitir que a história se concentre na conflituosa transformação da filha de dentro para fora. As duas gerações confirmam o romance de formação, pois

impedem que nossa atenção escape da evolução temporal e da transformação entre passado e futuro.

Outros elementos classificarão essa obra como um *Bildungsroman*, notadamente a tradição do final em aberto que vem desde Goethe. Alcançar a maturidade, evoluir para novas etapas da vida não significa que a personagem tornou-se extática ao fim da narrativa, pelo contrário, o seu incessante movimento de composição é enfatizado no gênero. Em *Verão no aquário*, o final é na verdade um começo: é o final do livro, mas o começo de uma nova etapa na vida de Raíza. O que realmente acontecerá após o encontro com o médico é suprimido do conhecimento do leitor, mas pela descrição da situação entende-se que ela iniciará um novo relacionamento. Inclusive podemos associar a reunião dos dois personagens ao encontro de seres semelhantes. Raíza tem o seu primeiro contato com o médico após a morte de André, mas naquele momento, ela estava muito chocada e só pode perceber o seu perfume. Quase no final da narrativa ela diz: “Descobri que queria rever o homem que tinha cheiro de árvore” (TELLES, 2010, p. 213). A ligação entre os dois personagens se confirma principalmente pela associação do nome Raíza, advindo de raíz, e da única característica que o leitor dispõe do médico que irá fazer parte desse novo universo: o cheiro de árvore. Mais uma vez, Lygia Fagundes Telles utiliza metáforas com imagens da natureza, observadas nos dois personagens, feitos da mesma matéria, para apontar a sua proximidade.

Ainda que Mikhail Bakhtin – a exemplo da maior parte da tradição teórica – não tenha se dedicado à análise de *Bildungsromane* femininos, suas reflexões acerca do gênero ajudam a construir um panorama inclusivo para o estudo dedicado a explorar as nuances desse universo em formação. Isso porque ele

isola categorias textuais estabelecendo diálogo com seu contexto sem deixar-se influenciar incisivamente por questões masculinas, cujo exemplo mais pertinente são suas considerações acerca do cronotopo de formação.

A teoria cronotópica trata, em síntese, da categoria de tempo/espaço no romance. Segundo Bakhtin, os dois elementos são indissociáveis na narrativa e compõem o núcleo do gênero romanesco. A estudiosa Irene A. Machado analisa o tópico de maneira mais extensa em *O romance e a voz*, onde didaticamente aborda temas desenvolvidos por Bakhtin. De acordo com ela, o teórico entendia o gênero romanesco da seguinte maneira:

[...] O romance, tal como o entendeu Bakhtin, é um sistema de representação do homem, de seu mundo e de sua linguagem e, como tal, se define como um sistema de signos culturais desenvolvidos no espaço e tempo das civilizações. Como afirma Bakhtin, no romance, o homem, seu mundo e sua linguagem, pela primeira vez, tornam-se históricos, exatamente porque foram representados no contexto de uma vivência espaço-temporal bem determinada (MACHADO, 1995, p. 248).

Para ele, o tempo na narrativa está indissociado do espaço, o que, de acordo com as palavras de Irene Machado, configura uma quarta dimensão do espaço. Mais especificamente, o tempo é não só a passagem de um período a outro (chamado de tempo cíclico, ou tempo da natureza), mas “[...] o tempo histórico abarca os desígnios mais complexos dos homens, das gerações, das épocas, dos povos, dos grupos e classes sociais, das contradições socioeconômicas” (MACHADO: 1995, p. 250).

Assim, pode-se dizer que tempo e espaço atuam juntos na representação de um período, de um momento histórico e social, de culturas diversas. O *Bildungsroman* acaba possuindo um caráter altamente referencial no que diz respeito ao tempo e ao espaço em que estão inseridas determinadas

obras. Em *Verão no aquário*, Raíza está situada em um tempo e em um espaço imprescindíveis ao seu processo de formação.

Bakhtin discorre sobre a importância do que chamou de “grandeza variável” que, nos demais romances, concentra-se no tempo e no espaço, mas no *Bildungsroman* situa-se justamente na figura do herói. A esse movimento, ele estabeleceu o conceito de “homem em devir” (BAKHTIN, 1997, p.238):

[...] As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial do seu destino e de sua vida. Pode se chamar este tipo de romance, numa acepção mui ampla, de romance de formação do homem (BAKHTIN, 1997, p. 238).

Esse “homem em devir” coincide com a ideia de construção pessoal a partir das influências externas ao ser, com base na teoria de Simone de Beauvoir. Carla Rodrigues esclarece esse ponto em artigo e reforça-se aqui a ligação quase indissociável da filosofia de Beauvoir com a compreensão do *Bildungsroman* na segunda metade do século XX:

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”, tradução brasileira para o original “On ne-naît pas femme, on devient femme”, é a frase célebre com a qual Simone de Beauvoir começa o segundo volume de *O segundo sexo*, em 1949 (o primeiro volume havia passado praticamente despercebido), cujo eco se ouve ainda hoje na política e na teoria feminista. O recurso ao original tem aqui o objetivo de chamar a atenção para a importância do verbo reflexivo “tornar-se”, que supõe, na sua definição, um movimento de transformação, promove uma mudança e faz com que algo ou alguém deixe um estado e passe a outro. Na obra da filósofa Simone de Beauvoir, a atualidade do verbo “tornar-se” só é compreensível em toda a sua profundidade e extensão a partir do seu original – “devenir” –, que carrega nele tanto o sentido do movimento quanto o de futuro, resultado da sinonímia entre verbo e substantivo no idioma francês. Esse entrelaçamento pode ajudar a compreender a importância da herança deixada por Beauvoir não apenas para o presente, mas para o devir, uma das palavras da língua portuguesa com a qual se pode traduzir devenir (RODRIGUES, 2015, p. 16).

Raíza é a mulher em devir, que busca ativamente seu aprimoramento, movendo-se incessantemente em um tempo e espaço muito particulares, dispostos narrativamente em prol da formação da personagem. A jovem do início do romance sofrerá mudanças até o final, e mesmo com o fim da narrativa percebe-se que ela ainda está aberta a novas experiências. Para complementar a leitura da “grandeza variável” é preciso abordar a leitura do cronotopo de formação nessa obra.

Lygia Fagundes Telles costuma trabalhar com espaços simbólicos na construção de suas narrativas; a casa é recorrente na obra inteira da autora. Em *Verão no aquário* a casa é mais do que o reduto familiar ou um simples plano de fundo. É imprescindível lê-la com relevância para o entendimento do caráter da personagem e para o desenvolvimento do enredo. Prova disso está no título da obra que apresenta ao leitor o aquário, que conduzirá e desdobrará significados mais abrangentes.

Em alguns momentos pode-se pensar no aquário, reduto que aprisiona ao mesmo tempo em que resguarda Raíza das amarguras do mundo. Patrícia revela explicitamente em um trecho que a vida do peixe no aquário funciona análoga à vida de Raíza. As paredes de vidro protegem o peixe de enfrentar o mar selvagem tanto quanto a casa protege a personagem das agruras da vida, entre elas a morte brutal de André, um choque profundo para a jovem. A violência e o desespero só são apaziguados quando Patrícia a leva para casa a fim de que possa recompor-se e retomar seu rumo.

Além do aspecto protecionista, a casa manifesta-se enquanto espaço de maturação. O lugar faz com que Raíza mantenha ligações vívidas com seus familiares, alimentando rancores sobre seus parentes. Ainda pode-se apontar a

composição de um espaço íntimo para cada personagem, revelador de suas mais profundas características. O quarto de tia Graciana, por exemplo, é adornado com bibelôs e enfeites. Na descrição de Raíza, é o reduto onde ela se refugia e idealiza seu passado. Presa em memórias de sua família e de paixões nunca vividas, Graciana fabrica perfumes, costura roupas e cuida de sua aparência. Porém, todo esse cuidado permanece isolado nesse espaço, já que nem as cortinas de sua janela são abertas.

Por outro lado, o escritório é o ambiente de Patrícia. Fechada com sua máquina de escrever, ela passa horas dedicando-se à escrita. Até suas visitas, mais exatamente André, são recebidas ali. O espaço aqui expressa a posição de controle da matriarca e reforça sua postura frente aos problemas da vida. Diferente de sua irmã, ela enxerga os obstáculos sob um ponto de vista prático e objetivo, deixando que apenas em sua literatura seus devaneios e sentimentos sejam extravasados. A própria filha chega a acusá-la de fria e destituída de sentimentos.

Por fim, o espaço pessoal de Raíza, que apesar de circular por toda a casa, identifica-se com um lugar em especial: o sótão. Para ela, o sótão era o lugar dos marginalizados, dos desajustados da família, lugar designado a ela, ao seu pai e ao seu tio. A descrição a seguir resume a forma como Raíza percebe seus familiares e seus respectivos espaços:

Tudo – o quarto de tia Graciana, a saleta de minha mãe, a cozinha – tudo era mais alegre do que o sótão. Mas era no sótão que eu queria ficar, sentada ao lado do meu pai que para lá subia quando ficava cheirando a hortelã, ao lado de tio Samuel que se refugiava com sua loucura entre os móveis imprestáveis e caixotes de livros nos quais os bichos cavavam galerias. Era ali o meu lugar. E para certificar-me disso, bastava ver o velho espelho apoiado na parede, um espelho redondo todo cheio de manchas porosas como esponjas embebidas em tinta. Nele eu ficava amarela também, eu, meu pai, tio Samuel, todos da

mesma cor do cristal doente, enfeixados no círculo da moldura dourada. [...] No espelho, só no espelho eu via que fazíamos parte da mesma árvore, a árvore detestável que minha mãe aceitava em silêncio e que tia Graciana, distraidamente, fingia não ver. Para que as duas irmãs ficassem em paz – minha mãe com seus livros e minha tia com suas costuras – era preciso que os dois irmãos ficassem longe de suas vistas. No sótão, por exemplo. Sim, a casa era enorme mas nós três não cabíamos dentro dela. Mas cabíamos dentro do espelho. E éramos felizes quando nos encontrávamos nele embora parecêssemos três afogados numa superfície de uma água vidrada (TELLES, 2010, p. 17/18).

Nos momentos em que é mencionado, o sótão é palco de *flash-backs* extraídos da infância de Raíza e demonstra essencialmente seu comportamento diante do mundo. Assim como o caráter marginal da peça sobreposta, ela se sente também periférica na sua relação com os familiares. Sua narração não se preocupa em passar uma imagem positiva a seu respeito, pelo contrário, inúmeras são as suas autocríticas, às vezes em que se sente excluída, parte alienada do microcosmo social representado pela sua casa.

Assim, o espaço da casa em *Verão no aquário* funciona enquanto elemento influenciador no desenvolvimento da personagem, pois além de servir de complemento à sua caracterização, apresenta para a própria Raíza, a confluência de múltiplas apresentações do universo feminino contidas num único espaço. Sua identificação com o sótão aponta justamente para o processo de construção de sua personalidade, onde temos um lugar carregado de imagens do passado desorganizadas e dispostas aleatoriamente, que constrói uma composição inacabada.

A casa funciona como um lugar onde Raíza experimenta e evolui em sua maturação. Ela se prepara para enfrentar o mundo experimentando conflitos dentro de seu próprio lar. Suas percepções da vida vão se delineando com o entendimento que ela vai extraindo de sua relação com seus próprios familiares.

A casa ajuda a moldar o estatuto existencial dos seres que nela habitam, ao mesmo tempo em que reflete seus temperamentos e atitudes. A preparação para confrontar a realidade que o lugar proporciona pode ser vista abertamente na ligação entre o aquário e a casa, assim como na associação entre o peixe e Raíza: “A alusão não podia ser mais evidente. Estou me despedindo do meu aquário, mamãe, estou me preparando para o mar, não percebe?” (TELLES, 2010, p. 137).

De acordo com Bakhtin, o espaço no *Bildungsroman* é um elemento referencial intimamente relacionado ao momento sócio-histórico representado na obra. Metonimicamente a casa representa a sociedade compartilhada por Raíza, pois o período em que esse romance foi escrito um dos mais significativos momentos de reivindicações dos direitos das mulheres. A casa, é regida por uma matriarca e só as personagens femininas ganham destaque. Os homens são debilitados, escondem-se atrás de vícios, válvulas de escape – como as drogas –, e de suas mulheres. A sociedade que está nascendo naquele momento é plenamente exercida na casa de Raíza. Em um único espaço, circulam mulheres diferenciadas, algumas decididas e donas de seus próprios destinos, outras apegadas ao passado romântico de uma vida matrimonial, artistas independentes, trabalhadoras financeiramente autossustentadas, jovens que põem em prática a liberação sexual feminina, etc. Enfim, personalidades que ocupam um lugar e espaço de transição, mulheres pertencentes ao passado e outras ao futuro.

Ainda para Bakhtin o tempo é o cerne da narrativa romanesca, principalmente quando se trata de um *Bildungsroman*, visto que no romance de formação “o tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a

imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida.” (BAKHTIN, 1997, p.238).

Nos romances de Lygia Fagundes Telles, a evolução de suas personagens acontece em paralelo à evolução histórico-social da mulher. Em *Verão no aquário* podemos perceber as mudanças sócio-históricas ocorridas no século XX por intermédio da subjetividade das personagens. Não há relatos explícitos de situações que escapem aos conflitos íntimos de Raíza, já que toda a contextualização se dá por intermédio de seu discurso e de suas vivências. O tempo histórico não é limitado por datas, mas existe um recorte temporal cronológico: um verão. O romance começa com a chegada do verão e com o fim da estação: “E fechei a janela ao sentir o sopro frio do vento. O verão terminara” (TELLES, 2010, p. 213).

A escolha da estação mais quente do ano – e esse calor é fortemente enfatizado pela personagem – não é aleatória, na verdade acrescenta sentido ao processo formativo da protagonista. A maturação é acentuada durante esse período: Raíza está no auge de sua formação, está à beira de uma mudança drástica. O verão, a estação mais intensa, coincide justamente com o clímax do seu processo formativo. E ainda, a sensação de sufocamento a impele a buscar a vida fora do seu aquário, ou seja, fora de sua casa, de seu reduto familiar. Com o fim do verão, no final do romance, terminam também todas as sensações intensificadas pelo calor: a febre, a luxúria, o cansaço e a raiva, análogas a atmosferas febris, calorosas, mormacentas. Raíza, enfim, encontra-se serena e apaziguada consigo mesma.

Publicado em 1963, o segundo romance de Lygia Fagundes Telles surge no auge de momentos efervescentes: a era hippie, o começo dos movimentos

contraculturais, e, mais especificamente no Brasil, o momento de encantamento frente ao ousado projeto da construção de Brasília, que trazia ao povo brasileiro a sensação de modernidade aliada a certo ar de decadência e desesperança, influenciado pela Guerra Fria e pela Guerra do Vietnã. Em meio a contexto tão adverso, não é de espantar que as personagens refugiem-se na casa, permitindo que o leitor tenha contato com seu universo mais íntimo. Ivan Marques, no posfácio da edição mais atual do romance, comenta:

E mais uma vez a autora faz coincidir, de modo engenhoso e poético, a descrição do processo de formação de uma identidade individual – da insegura, carente e irrequieta Raíza, que também é a narradora da história – com o retrato mais amplo de uma sociedade decadente e corrompida. [...] As personagens de *Verão no Aquário* dão as costas para o mundo. Não se preocupam nem com a iminência de um conflito internacional (estamos no tempo da Guerra Fria), nem com a “revolução francesa” que parecia estar perto de ocorrer no Brasil. Velhos e jovens, todos permanecem à margem nesse extrato pequeno-burguês (MARQUES, 2010, p. 219-225).

Por outro lado, é inegável o comprometimento de Lygia Fagundes Telles com a composição, através de seus romances, de um panorama diversificado da história da mulher brasileira da segunda metade do século XX. A falta de aproximação com questões históricas, tais como as comentadas acima pelo crítico, reforçam a ideia de que a mulher ainda não estava totalmente inserida nos problemas de maior relevância e escala na sociedade. Mesmo que tenhamos uma matriarca comandando uma família (que por si só já aponta para o grande avanço no conservadorismo do contexto brasileiro da época), o protagonismo das mulheres em tais assuntos ainda era muito escasso. Contudo, o silenciamento aqui denota a realidade representativa do universo feminino de um tempo e não a suposta alienação da autora.

3.3. *As meninas*: as vozes e o discurso

O terceiro romance de Lygia Fagundes Telles, *As meninas*, publicado em 1973, apresenta um aprimoramento estético da autora, que ousa em seu tema e em sua forma. O livro ainda hoje suscita farta fortuna crítica no que diz respeito aos seus desdobramentos discursivos e também à sua abordagem contundente em relação à condição da sociedade brasileira na época de seu lançamento, a seu posicionamento crítico a um regime ditatorial e à audácia de enganar os órgãos de censura em um de seus momentos mais intransigentes.

O romance é narrado por três vozes de meninas universitárias, Ana Clara, Lia e Lorena, que tecem laços de amizade quando saem de sua terra natal e vão morar em um pensionato de freiras na cidade de São Paulo. A narrativa contempla apenas a despedida dessas garotas, ou seja, os últimos dias anteriores à separação das três. Nesse período há uma recessão na faculdade forçada pelo regime militar vigente no Brasil na época. Lia, Ana Clara e Lorena revelam-se através dos monólogos interiores que predominam na narrativa. Cada uma das personagens possui características muito marcantes que se tornam distintas na dicção narrativa. Mesmo sem demarcações explícitas de quem está falando, o leitor rapidamente familiariza-se com as situações e a com a escolha sintática e lexical desenvolvida para cada uma das personagens. Ao longo do desenvolvimento da narrativa pode-se identificar as singularidades de cada uma das vozes com mais precisão, ainda que os discursos proferidos por elas tornem-se cada vez mais imbricados.

Com efeito, Lygia compõe um mosaico discursivo composto por três vozes que iniciam dissonantes, mas acabam unívocas. Ana Clara Conceição é

usuária de drogas, vive escamoteando-se da verdade com suas promessas de melhorias para o futuro. Sonha alto e, entre outras peculiaridades, inveja muito o requinte e a boa descendência da amiga que mais lhe ampara em suas crises, Lorena. Através de seu fluxo de consciência entramos em contato com uma infância sofrida, envolvendo declarações de abusos sexuais, violência física e moral contra ela e a mãe, assim como com a trágica imagem da morte materna. Sua debilidade e carência (motivo esse que fez com que imergisse no mundo das drogas) são basicamente originárias da falta de seu pai, que ela nunca conheceu. Em vários trechos menciona suas tristes memórias em meio a conversas com os demais personagens:

[...] Ele então me olhou com aquele olho indecente e riu. Tudo pivô, pomba. Pensa que só eu. Também ele com dinheiro e tudo entrou bem em matéria de dente. Infância pobre, ombro pobre, cabelo pobre. [...] Então à meia-noite a princesa virava abóbora. Quem me contou isso? Você não mãe que você não contava história contava dinheiro. A carinha tão sem dinheiro contando o dinheiro que nunca dava pra nada. [...] Não dá não dá ela repetia mostrando o dinheirinho que não dava embolado na mão. Mas dar mesmo até que ela deu bastante. (TELLES, 2009, p.37-38)

A polissemia do verbo “dar” aqui, que perde inicialmente sua carga potencialmente afetiva (doar) para ter sua natureza degradada em direção de outro sentido, ligado às finanças, para então transformar-se finalmente em signo sexual, revela o intenso diálogo vivido pela personagem e ilumina a natureza bivocal de sua palavra. Em seu discurso não há valores fixos, nem mesmo o campo semântico de itens lexicais banais está acabado, mas em porvir, em constante adaptação/formação. Em outro momento, Ana afirma:

[...] – Num penico vivi eu. Só atormentação, só monstro. Cansei. Pra que mais? Agora quero dourados, anjos, coisas ricas. Pinturas bem quadradas, isto é o que eu quero, que abstracionismo já tive. Na realidade a miséria é abstrata. No auge ela é abstrata. Sabe aquele abstrato no estômago? Quero uma casa quadrada. Flores quadradas, quero rosas, tenho ódio

de flor excêntrica, aquelas que. A cara no lugar. (TELLES, 2009, p.82)

Neste ponto fica ainda mais visível o movimento pendular de seu enunciado e o choque provocado pela frase interrompida e, por isso mesmo, potencialmente infinita. A estudante de Psicologia vive às voltas com suas memórias da infância, mas tece suspeitas quanto ao fato de pensar que estaria aí a raiz de seus problemas, algumas páginas depois de descrever um suposto estupro sofrido quando era muito jovem.

[...] Muito fácil atribuir tudo à infância, tinha ombros largos essa daí. [...] Na realidade tudo se simplifica quando se descobre lá longe uma tia querendo enfiar o dedo no olho da gente. Em mim enfiaram em outro lugar mas não me arranquei sozinha? Então. Ficaram todos no subsolo. Só eu. (TELLES, 2009, p.44)

A sua narração certamente é a mais provocante tanto no sentido estético quanto ético. A personagem desnuda um passado traumático que, devido às privações econômicas, a faz passar por momentos chocantes para qualquer público como um estupro na infância, a miséria, a fome, a falta de afetividade, etc. Do ponto de vista da escrita essas narrações se apresentam em fluxos de consciência ou monólogos interiores, raramente vê-se um discurso direto e mesmo que assim o faça sua fala foge à linearidade.

Lygia já comentou em mais de uma entrevista o apego que sente pela personagem. Segundo ela, os personagens são vivos e se relacionam diretamente com o autor. A escritora afirmou que se sentiu assombrada por Ana Clara ao decidir o seu fim na trama, pois ela se negava a morrer. Ainda, revelou, além do processo de criação, que os personagens não somem com a morte, às vezes eles retornam usando outro nome, uma máscara. Confirmando esta reflexão, segue um trecho da entrevista que Lygia deu a Alex Solnik para a revista Brasileiros:

Brasileiros - *É verdade que quando você acabou de escrever As Meninas, você chorou?*

L. F. T. – Ah, eu estava numa chácara do meu irmão, era um querido irmão que morava em Barra de São João, distrito do Rio de Janeiro e aonde nasceu, no bairro São João, o poeta do século XIX que foi um poeta romântico, da escola romântica brasileira, Casemiro de Abreu, aonde nasceu Casemiro de Abreu. Eu estava lá nessa chácara, um mar bravio, um mar lindo, mas mais afastado e uma chácara com muita árvore, muita... Eu estava em uma sala sozinha, todo mundo já dormindo, o Paulo Emílio também estava lá dormindo, todo mundo dormindo e eu fiquei e disse: 'Hoje eu vou terminar esse romance, vou ficar sozinha aqui, vocês vão dormir, vão embora' e fiquei com a garrafa térmica de café, também um vinho tinto pra animar o coração, uma garrafa, pão, bastante pão, fiquei sozinha, escrevi a última linha. Quando eu escrevi a última linha e a última linha é assim: Me vejo de perfil num espelho embaçado... não, me vejo de perfil num espelho esfumaçado. É Lorena que se olha de perfil, última linha. Aí eu comecei a chorar porque eu tinha perdido as minhas meninas, elas iam embora, elas foram minhas companheiras durante uns dois anos mais ou menos que eu escrevi o livro, um ano e meio, dois anos, elas iam embora e eu comecei a chorar porque eu ia me despedir, como se tivesse vivido junto delas, como seres do meu lado, conversando comigo, discutindo com elas, ora uma, ora outra, ora outra, ora outra. Eu comecei a chorar porque eu ia perdê-las, elas iam embora Uma delas que era a Lorena, Lorena não, perdão, Ana Clara que era drogada, amante de um traficante e que teve uma infância horrível, uma infância na periferia horrível e ela queria só dinheiro pra poder desafiar o mundo que foi tão duro com ela naquela fase, bonita, a Ana Clara era a mais bonita das três e aí quando eu estava me despedindo delas a Ana Clara voltou, sentou no meu colo, porque os personagens também têm vida, é como eu disse, e disse 'Eu tinha tanta coisa interessante pra dizer, por que você me deixou morrer?' Eu disse: 'Mas você vai voltar'. Ela disse: 'Volto sim, com a máscara, mas eu vou voltar'. Me deu um beijo e eu fiquei animada, acabei tomando meu copo de vinho e fui dormir. Elas voltam mascaradas. As personagens são como nós mesmos, elas gostam de viver, elas querem viver e quando elas morrem, põem uma máscara e você não percebe, mas atrás da máscara está aquela que morreu e vem com outra cara... as máscaras.³⁸

Lorena de Vaz Leme, a personagem que inicia a narrativa, representa, por sua vez a típica burguesia brasileira, que possui mais “bons costumes” do que riquezas. A estudante de Direito orgulha-se por descender de bandeirantes e

³⁸ Entrevista disponível em <http://jornalggn.com.br/blog/gilberto-cruvinel/entrevista-com-lygia-fagundes-telles-por-alex-solnik> .

pertencer a uma família de requinte, porém ao acompanharmos sua narração percebe-se que esta é bastante desestruturada e falha. A personagem rememora seu passado, com ênfase em sua infância, e mostra-se muito ressentida com a tragédia da morte do irmão: o acidente que matou Rômulo com um tiro disparado pelo seu outro irmão Remo enquanto brincavam na fazenda.

Ainda que não se possa dizer que ela tem mais importância na composição da trama do que às duas outras protagonistas, ela assume o papel de eixo centralizador da história. Lorena é quem reúne as duas amigas em seu quarto, o qual chama de “concha” e também as socorre quando precisam de dinheiro, de carro ou até mesmo de um banho revigorante. É através de seus monólogos interiores que tomamos conhecimento das características físicas das outras personagens (de acordo com suas percepções, uma muito bonita e elegante e a outra extremamente descuidada com a aparência) e seu amor impossível por um médico casado, sobre o qual divaga na maior parte do tempo. A personagem se considera uma mulher desinteressante, muito magra e sem graça, motivo esse que alimenta sua inveja pela beleza estonteante da amiga Ana. Ao ser questionada, pela amiga Lia, em uma rápida entrevista improvisada, ela resume a si mesma em meio àquele contexto efervescente:

- Nome, por favor.
- Lorena Vaz Leme.
- Universitária?
- Universitária. Direito.
- Pertence a algum grupo político?
- Não.
- Por acaso faz parte de algum desses movimentos de libertação da mulher?
- Também não. Só penso na *minha* condição.
- Trata-se então de uma jovem alienada?
- Por favor, não me julgue, só me entreviste. Não sei mentir, estaria mentindo se dissesse que me preocupo com as mulheres em geral, me preocupo só comigo, estou apaixonada. Ele é casado, velho, milhares de filhos. Completamente apaixonada.
- Uma pergunta indiscreta, posso? Você é virgem?
- Virgem. (TELLES, 2009, p. 160-161)

A articulação do texto é precisa na configuração do ideal da “palavra puxa palavra”, melhor dizendo, do caráter responsivo que a constituição da identidade tem, estando atrelada ao verbo alheio. Além de mesclar alguns dos assuntos centrais do livro (a política, a alienação, a sexualidade, o lugar da mulher na sociedade), a passagem fundamenta a “interiorização” do ser no enunciado e vice-versa, relação mediada pelo outro. O final do diálogo em que a palavra “virgem”, dita sob o signo da interrogação, é incorporada na fala de Lorena, mas por intermédio da afirmação, representa a formação do ser em direta relação com o mundo e biparte qualquer discussão ontológica a respeito das protagonistas em dubitação e asserção, essencialmente dialógica, portanto.

A terceira protagonista, estudante de Ciências Sociais, é militante de um grupo de esquerda em plena ditadura militar e contrapõe-se às outras duas por sua aparência desleixada e sua atitude calcada nas ocorrências sociais e históricas que estão vivendo naquele momento. Lia de Melo Schultz lida com seus anseios através da ficção: primeiro escreve um romance, mas rasga-o em seguida, depois decide escrever um outro livro em forma de diário, buscando assim um gênero mais biográfico, focado nas ocorrências do seu cotidiano.

Para ela a política é mais necessária que a ficção e, por isso, seu interesse recai em criar um texto que denuncie as barbáries provenientes da ditadura. Porém, a ideia não vai muito além de algumas páginas, pois percebe que é perigoso carregar anotações com esse tipo de informação. Ela correria sério risco de ser presa por estar levando consigo um material tão suspeito. Lorena contesta o seu “dom” artístico e critica suas escolhas literárias:

- Muito bem, muito bem. E o livro? Disseram-me que tem um livro quase pronto. Segundo a informação, trata-se de um romance, não?

- Rasguei tudo, entende? – disse ela soprando a fumaça na minha cara. – O mar de livros inúteis já transbordou. Ora ficção. Quem é que está se importando com isso.

[...] Rasgou? Não tinha vocação, coitadinha. Mas gostava tanto de escrever suas histórias naqueles cadernos de capa engordurada, para onde ia levava aqueles cadernos. “A cidade cheirando a pêssego”, imagine. Ofereço-lhe um cacho de uvas mas ela recusa. Não sei o que dizer agora. Tão lúcida quando fala mas quando escreve fica tão sentimental, oh, a lua, o lago. (TELLES, 2009, p. 29)

Estamos diante da impossibilidade da personagem realizar-se enquanto autora de si. Em outras palavras, pensando especialmente a frase final do excerto, ela não tem acesso ao seu todo estético, cindida entre a orientação volitivo-emocional da vida e da existência, inserindo o leitor no plano das consciências isônomas a ela. As protagonistas, como na relação entre o autor e herói descrita por Bakhtin, estão privadas da palavra conclusiva sobre si.

Lia, ou Lião como é chamada, veio da Bahia para estudar e deixou para trás uma mãe superprotetora e um pai alemão (ex-oficial nazista). Apesar da aparente independência, a família sempre lhe apoia em suas aventuras. Seu namorado, Miguel, foi preso assim como vários de seus amigos do partido político e é através do seu engajamento que a personagem procura manter-se equilibrada. A sua história, assim como a das outras duas personagens, vai sendo descortinada aos leitores a partir de *flashbacks* da infância até os dias que antecedem sua viagem para Argélia, onde pretende exilar-se com seu namorado. Amparada nas descrições feitas por ela própria e suas amigas podemos defini-la como uma pessoa antitética, de atitudes firmes e frágeis, culta, mas que, às vezes, não domina a forma padrão da língua, crente em sua ideologia, materialista, porém sem abrir mão da idealista superstição baiana.

Tem ideais revolucionários, mas não deixa de sonhar com uma vida ao lado de Miguel, pretendendo casar-se e ter filhos.

Ainda a respeito de seus relacionamentos, ela se mostra extremamente apaixonada pelo namorado, mas o trai em uma situação trivial com um companheiro de partido. Sua personalidade paradoxal é vista em muitos momentos durante a trama, porém é no final do livro onde enfrenta um de seus maiores desafios. Em seu engajamento pela luta contra a ditadura, ela se mostra corajosa e determinada, mas, perante a morte de Ana Clara, fica paralisada de medo e não consegue agir, apenas faz o que Lorena lhe manda. Todas essas características apontam para uma definição dada pela própria personagem: “Sou barroca por dentro e por fora, aceito.” (TELLES, 2009, p. 139).

As três personagens, apesar de suas peculiaridades, possuem uma sintonia que as une. São apresentados três tipos de mulheres que ajudam a compreender a multiplicidade do universo feminino em uma década que sente com mais precisão os avanços da luta de gênero empreendidas até então. O feminismo até aqui buscava alcançar direitos às mulheres e um lugar mais justo na sociedade de maneira mais abrangente, sem pensar nas particularidades de raça e classe, por exemplo³⁹. Após os movimentos contraculturais, principalmente nos Estados Unidos⁴⁰, onde a discussão foi acirrada e acabou

³⁹ O historiador Carlos Bauer sintetiza: “As primeiras lutas em favor dos direitos da mulher surgiram na segunda metade do século XIX. Estes movimentos tiveram como objetivo principal a luta por igualdade de direitos constitucionais e, num segundo plano, a igualdade no terreno profissional” (BAUER, 2001, p.100).

⁴⁰ Ele ainda acrescenta que “A partir da segunda metade da década de sessenta do século XX, os valores liberais, que tradicionalmente haviam sido os responsáveis pela sustentação teórica do mundo capitalista, entraram em crise e isto abriu caminho para uma série de movimentos sociais questionadores desse sistema: estudantes, pacifistas, anti-racistas e, fundamentalmente, as mulheres lograram pôr em relevo suas contradições e energicamente questionaram as raízes de uma sociedade falsamente baseada em princípios igualitários. O movimento feminista dos anos 1960 deu visibilidade nunca antes alcançada ao mal-estar das mulheres dos países capitalistas avançados, lutando nas ruas para suprimir a insustentável situação discriminatória nos campos econômico, jurídico e sexual” (BAUER, 2001, p.97-98).

influenciando outros países, houve uma revalidação sobre quem eram as mulheres privilegiadas por aquelas reivindicações. Era, afinal, imprescindível voltar-se para a multiplicidade de olhares.⁴¹

Com essas três personagens forma-se um mosaico de vozes que se intercalam para narrar uma história íntima em período conturbado da vida brasileira. A obra foi escrita no período mais obscuro da ditadura militar. O escritor e crítico literário Cristóvão Tezza assim resumiu o contexto histórico em que foi publicada:

Lygia Fagundes Telles disse uma vez que a função do escritor é ser testemunha do seu tempo e da sua sociedade. Esse talvez seja um bom mote para pensar sobre o alcance de seu romance *As meninas*, de 1973, em que aquele início de década, particularmente marcante na história brasileira, com profundas consequências em sua vida política e social, dá à escritora o tema e as tintas de seu texto. Para fazer uma breve moldura da época, lembremos que era um mundo de transformações radicais na vida política e na vida cotidiana. Politicamente, o Brasil vinha do golpe militar de 1964, reafirmado pelo sobregolpe de 1968, com a edição do AI-5, que consolidou entre nós uma ditadura de direita de longa duração, cujo epicentro aconteceu na primeira metade da década de 1970, durante o governo Garrastazu Médici (1969-1974). País periférico, o Brasil refletia quase que automaticamente a polarização da guerra fria que vinha amadurecendo, ao longo dos anos 1950, entre o mundo comunista e o mundo capitalista, União Soviética e Estados Unidos (TEZZA, 2009, p.285).

A escritora mostrou seu descontentamento com a situação política do país e foi uma das vozes que denunciaram a violência dos militares com a oposição. Ela desafiou a censura da época ao transmitir, pela voz de Lia, um folheto que narrava a tortura de um jovem militante. Tal folheto foi recebido pela autora que

⁴¹ Ao falar sobre as práticas contemporâneas do feminismo ele diria que “A partir de 1980, observamos uma interessante desagregação do movimento feminista em múltiplos grupos e organizações. Novas batalhas e objetivos foram-se incorporando, entre eles teve um papel destacado a luta pela legalização e descriminalização do aborto. Também inúmeras constituições nacionais foram assumindo o objetivo de, pelo menos no papel, acabar com a discriminação social da mulher” (BAUER, 2001, p.109).

julgou necessário fazer-se conhecer por seus leitores. Na mesma entrevista citada anteriormente ela comenta o ocorrido:

Brasileiros - E com *As Meninas* você conseguiu mostrar a realidade que a imprensa não podia mostrar.

L. F. T. - Não. Esse livro me parece que tem uma importância grande. [...] E então por essa época, querido, quando estava escrevendo o livro, eu recebo um panfleto de um sujeito que eu não conhecia, se eu não me engano ele era um engenheiro que deve ter morrido porque desapareceu, um panfleto contando a tortura dele no DOI-Codi. Eu morava com o Paulo Emílio na Rua Sabará, Rua Sabará, 400, perto da Polícia Federal, aonde diziam os vizinhos ouviam gemidos, gritos nos porões, onde eram torturados os presos políticos da ditadura militar. Quando eu recebi esse panfleto, eu disse: “Paulo, eu recebi esse panfleto..., e eu queria aproveitar esse panfleto no livro que eu estou escrevendo”, e ele disse: ‘Você aproveita, mas cuidado porque o livro pode ser censurado’. Claro, os livros todos censurados, Rubem Fonseca, todos os autores sendo censurados, os livros eram arrancados das livrarias, chegava lá a patrulha e arrancava da vitrine, queimava e tal. Era uma censura terrível em relação a teatro, a música, literatura, tudo. Aí ele disse: ‘Eu também recebi esse panfleto. É ótimo’. Eu digo: ‘Eu estou com vontade de aproveitar no meu livro’. Ele disse: ‘Então por que você não taca esse panfleto?’. Conselho do Paulo, político extraordinário da esquerda, trotskista. ‘Por que você não mete esse panfleto na boca de um personagem?’ Eu disse: ‘Ai Paulo’, cheguei e dei um beijo nele. Já sei, vou meter na boca da Lia, mas de um jeito que se o livro for censurado não me atinja, porque até então é a personagem que..., então ótimo ele disse, vai, taca aí. Então eu pus na boca da Lião, da Lia, o panfleto de um amigo dela que foi torturado, mas ela lendo o panfleto pra quem? Pra Madre Alix, a dona do pensionato. Quer dizer, eu quis cercar uma atmosfera de religião inclusive pra evitar a censura. Um dia chega o Paulo em casa radiante com uma garrafa de vinho francês. Ele gostava de vinho francês, morou na França, vinho francês, aí propôs: ‘Hoje nós vamos beber em homenagem ao romance *As Meninas*’. Ele gostava muito do romance. ‘Então vamos beber, sabe por quê? Eu soube que um censor começou a ler seu livro, chegou até a página vinte, achou muito chato e não foi adiante. Você escapou. O panfleto está na página duzentos.’⁴²

Por abordar tão explicitamente o contexto social, o terceiro romance de Lygia é o que mais abusa da referencialidade à sua época. Os outros três, apesar

⁴² ⁴² Entrevista disponível em <http://jornalggn.com.br/blog/gilberto-cruvinel/entrevista-com-lygia-fagundes-telles-por-alex-solnik> .

de também dialogarem com seu tempo, não o fazem de maneira tão direta. A própria escritora corrobora essa questão em depoimento:

Parti da realidade para a ficção. Sei que em estado bruto as minhas meninas existem, estão por aí. Como ponto de partida tomei-as assim meio informes, sem características mais profundas, os traços ainda indefinidos: vieram como nebulosas. [...] Ricardo Ramos, um querido amigo e grande escritor, filho de Graciliano, escreveu sobre *As meninas* e disse que esse romance levou em plena quadra de horror o nosso primeiro depoimento de tortura. Sim, esse depoimento aí está meio escamoteado na boca da personagem Lia, a Lião. E como eu poderia escrever um romance morno em pleno ano de 1970? Comecei a planejar o texto em 1970. Somos testemunhas e participantes deste tempo e desta sociedade com todos os seus vícios. E raras virtudes (TEELES, 2009, p.297-298).

A divulgação do panfleto é o elemento mais contundente a favor dessa questão, mas a obra possui outros componentes que reforçam essa ligação com o período como a insistente audição do “último disco” de Jimi Hendrix (1968) por Lorena e a referência ao sequestro do embaixador Charles Elbrick (1969):

A época é o ano de 1969, indicado indiretamente pela referência ao célebre sequestro do embaixador americano Charles Elbrick que resultou na liberação de quinze presos políticos brasileiros. No romance, o namorado de Lia Schultz é um dos presos que serão libertados (TEZZA, 2009, p.288).

Apesar disso, o que mais importa na obra é o tempo íntimo, da preparação para o enfrentamento da vida adulta. Em um curto espaço de tempo tem-se acesso ao mais íntimo das três meninas, em poucos dias conhecemos seu passado, as preocupações com o presente e com o futuro.⁴³ Com efeito, a

⁴³ O tratamento temporal dado à narrativa compõe uma história coesa onde passado e presente estão dispostos de maneira a evidenciar a unidade do discurso. Em “Configurações de gênero em *As meninas*”, Maximiliano Torres aborda esse assunto: “A partir de um processo contínuo de percepções e reconstruções pela memória, o enredo vai-se erigindo, não numa interposição de passado e presente ou de presente e passado, mas, sobretudo, num amálgama temporal. As personagens não relembram os fatos passados, colocando-os ao lado ou à frente do presente; estes se apresentam em conjunto, pois a linguagem é impotente em recuperar o acontecido.” (TORRES, 2013, p. 95).

decisão pelo triplo protagonismo atenua à referencialidade ostensiva e diminui o efeito documental da obra, posto que todo espaço-temporal do universo diegético só pode ser escrutinado a partir da relação entre as três mundivivências que o sustentam. A estratégia vem de encontro à tradição do *Bildungsroman*, como descrita no ensaio “Feminism and literature”, de Florence Howe.

Nele, a autora fala dos textos seminais de Wollstonecraft, Fuller, Woolf e Beauvoir, situando-os no terreno das “apologias”, ou seja, enquanto uma forma de justificar em suas obras, a um só tempo, a vida que está na base da textualidade. De acordo com Howe:

Elas explicam os estados de suas mentes: suas percepções sobre as atitudes sociais do homem diante da mulher, incluindo as mulheres intelectuais enquanto elas mesmas; seu entendimento das maneiras pelas quais uma mulher aprende a ser mulher; suas atitudes em relação umas às outras. E, é claro, seus trabalhos são pessoais assim como filosóficos ou ideológicos: às vezes eles são “emocionais”, estridentes, furiosos, ou mesmo embaraçosamente íntimos. Estas mulheres excepcionais – e suas vidas distinguem elas da massa de mulheres que nasceram na mesma época – estão tentando, ao mesmo tempo, explicar suas próprias vidas e aquelas forças que controlam a maioria das vidas femininas. (HOWE, 1973, p. 254)⁴⁴

Em romances como *As meninas*, no entanto, o apólogo dá espaço ao diálogo, isto é, ao confronto de diferentes personalidades em sua influência mútua, ainda que muitas vezes desarmônica e descompassada. Mesmo o valor biográfico, os episódios que (en)(in)formam a vida são submetidos ao agenciamento de várias consciências em desenvolvimento, cujo

⁴⁴ They explain the states of their minds: their perceptions about the social attitudes of men towards women, not only but including intellectual women like themselves; their understanding of the ways in which women learn to be women; their attitudes towards each other. And of course, their columns are “personal” as well as philosophical or ideological: sometimes they are “emotional”, shrill, angry, or even embarrassingly intimate. These exceptional women – and their lives do distinguish them from the mass of women who were born when they were – are trying both to explain their own lives and those forces that control most women’s lives. (HOWE, 1973, p. 254)

contato é justamente a medida para que possam ser compreendidas no todo da obra. Cada uma é a promessa de acabamento da outra.

Além disso, o fato de ambas terem a mesma oportunidade de poderem expressar seus anseios através de suas vozes particulares redimensiona a narrativa a um conjunto orgânico sem deixar de ser múltiplo. Apesar de o título estar no plural e, de o enredo acompanhar três existências, a unidade é a peça chave dessa narrativa e serão muitas as vezes que nos deparemos com ela. Na edição da Companhia das Letras, o romance vem apresentado pela seguinte citação:

[...] Ana Clara, não envesga! – disse Irmã Clotilde na hora de bater a foto.
– Enfia a blusa na calça, Lia, depressa. E não faça careta, Lorena, você está fazendo careta! A pirâmide (TELLES, 2009, p.7).

Esse pequeno instante captado pela máquina fotográfica de Irmã Clotilde e pela narração de Lygia Fagundes Telles nos mostra primeiramente as características peculiares de cada uma e serão diluídas em toda a narrativa: a meninice de Lorena, um tanto infantil fazendo caretas; a insubordinação de Lia, representada pelo despojamento de sua vestimenta; e a inconsistência na aparência bela de Ana Clara, que resiste para manter os olhos alinhados na hora do registro. Esse impulso de se manter em ordem, bela, está em constante duelo com a essência triste e as lembranças de uma vida pobre. Ainda assim, as três são partes indissociáveis da “pirâmide”, onde cada uma se complementa com as particularidades das outras duas. A pirâmide só se mantém enquanto as três partes permanecem unidas, ao perderem Ana Clara, as duas, Lia e Lorena, perdem também o nó que as mantinham juntas. Cada uma segue um rumo e a

narrativa se encerra após darem um final digno à amiga e voltarem para a pensão.

Todo o jogo narrativo que as envolve cria um discurso unívoco representando a jovem mulher brasileira da época sob três pontos de vista. A sua pluralidade se manifesta em diversos âmbitos, entre eles o posicionamento frente à sexualidade, ao engajamento político e também suas origens, suas famílias (em especial as mães) e sua posição social. As diferenças aqui não se contradizem, mas compõem um discurso mais abrangente e complementar, visto que não há uma divisão estabelecida explicitamente entre uma voz e outra. As narrações das meninas se intercalam sem marcas delimitadoras como subcapítulos, por exemplo. A narrativa flui de uma para outra complementando o ponto de vista, trazendo novos elementos para a história.

Aos poucos o leitor vai identificando a dicção própria de cada fala e, mesmo que a narrativa não seja facilitadora, com muitos monólogos interiores e fluxos de consciência, é possível saber qual narradora está assumindo o controle. Faz-se desnecessário introduções que sinalizem para Lorena, Ana Clara ou Lia. De acordo com um verso lido ao acaso por Lorena “Aquilo que pensamos se reflete em três espelhos do absurdo” (TELLES, 2009, p.111), as três são reflexos de um mesmo tempo e, por isso, pode-se dizer que o discurso é singular e aponta para um mesmo caminho: a passagem para a vida adulta.

Essa pluralidade vocal reforça a ideia do feminismo multifacetado que começa a surgir nesse período. Os desejos de cada personagem são diversos, mas nenhum é menos importante que o outro. Claudia de Lima Costa ao analisar o lugar social do feminino diz que a busca pela própria identidade enquanto sujeito diferenciado seria uma transgressão ao sistema. Ao contrário do que se

possa pensar essa fragmentação não afasta as partes, mas reforça uma única ideia: a importância da diversidade. Por isso, ela fortifica a importância dessa pluralidade:

O feminismo, nessa virada de século, incorpora um amplo espectro de discursos diversificados e mutuamente implicados sobre as relações de poder a partir das vertentes da diferença (sexual, de gênero, de raça, de classe, de etnia, de idade e assim por diante). Estas, por sua vez, dão forma a uma variedade de feminismos “hifenados”, frequentemente contraditórios e antagônicos, e que não podem ser cristalizados em uma única posição – feminismo cultural, humanista, marxista, socialista, pós-estruturalista, psicanalítico, radical, lésbico, negro, ecológico etc. tal heterogeneidade interna ou “interdependência de diferentes forças” – dada a percepção de algum nível de cumplicidade com as estruturas de opressão – não chegou, a fraturar nem a enfraquecer a importância política desses feminismos no que tange a crítica da dominação. Pelo contrário, em resposta à necessidade histórica de tecer articulações entre as múltiplas posições de sujeito visando distintos efeitos políticos, o feminismo, enquanto movimento social e corpo teórico, constitui-se desde sua inepção em plena diversidade, e é nela que reside seu maior potencial (COSTA, 1994/1995, p. 127/128).

Diferente dos dois primeiros romances, *As meninas* é um *Bildungsroman* menos tradicional, ou, mais distanciado do paradigma de Goethe. O romance por si só apresenta estratégias estéticas que serviram de abundantes pesquisas e críticas literárias. Ainda que em menor número, alguns trabalhos acadêmicos já o apontaram como um romance de formação, por exemplo, a pesquisadora Mabel Knust Pedra em seu trabalho *Sombras silenciosas: Estranheza e solidão em Lygia Fagundes Telles e Edward Hopper*:

Na representação e reescritura crítica da identidade e da condição feminina em relação às estruturas de poder sociopolíticas de uma sociedade patriarcal, Lygia se debruça com frequência, em seus romances e contos, sobre o tema do desenvolvimento da personagem feminina em processo de aprendizado e transformação, traçando sua trajetória vivencial da infância à juventude ou a partir do início da idade adulta. [...] Nesse painel do universo feminino, desvenda-se o perfil da mulher brasileira contemporânea de classes média e alta na sua interioridade multifacetada e contraditória e, igualmente, na sua condição de existente (PEDRA, 2013, p.45-46).

Por outro lado, mesmo que o terceiro romance de Lygia aposte na fragmentação triádica do foco narrativo, que oscila entre três pontos de vista particulares, ele é o que mais se relaciona com o contexto social no qual está inserido. Para entender integralmente seu universo propositivo é necessário perceber a aproximação de seus temas com eventos históricos reais. Esse aspecto referencial, já afirmado, está em dia com uma das principais funções sociais do romance de formação, qual seja, contestar os hábitos e costumes vigentes na sua situação de produção. Por conta disso, é característico que seu impacto no horizonte de sua época seja muito mais contundente em relação à outras formas literárias. Maria Cavendish Wanderley ressalta que Lygia ousou ao inserir a literatura feminina em um patamar pouco usual pelas escritoras anteriores à ela: o da esfera política:

O cenário pacato abriga personagens femininas que começam a ser *liberadas* nos anos 60, mas ainda sobre as ordens de mamãe. As meninas de Lygia prenunciam no comportamento as façanhas de Leila Diniz, mas sem a mesma força vital enquanto personagens. Entretanto, o rumo dado à organização textual permite a construção de uma narrativa ágil, talvez um pouco caótica, como se elas vivessem num tempo histórico ainda mais veloz do que o dos anos 60, e desfrutando de uma liberdade até então nunca vista no universo das moças brasileiras. Em alguns momentos, o entrelaçamento das vozes das personagens, que repetem os chavões dos discursos político e psicanalítico da época (com destaque para os da esquerda e da iniciação no universo das drogas), articulado pela voz autoral, promove alguma confusão narrativa, de modo que o leitor, às vezes, não sabe muito bem quem está falando. Aplaudindo a empreitada a que se propõe, a tentativa de dar conta do universo social envolvente, inaugurando do ponto de vista da prosa de ficção feminina um discurso que se queria político, Lygia expõe o comportamento de alguma juventude, não toda, naqueles anos 60, não só da alienada como também da comprometida politicamente. Convenhamos, entretanto, que se não cumpre inteiramente a proposta de trazer para a ficção o contexto histórico envolvente, o romance tem o mérito de tentar deslocar para o campo do coletivo a temática da ficção feminina envolvida então, prioritariamente, como privado [...] Experiências que, na maioria das vezes, foram transformadas em textos subjetivos e

pessimistas quanto à possibilidade da autorrealização da mulher dentro desse contexto (WANDERLEY, 2011, p. 38-39).

A história da mulher brasileira, que Lygia ajuda a edificar, dessa vez amplia seu panorama devido às diferentes bagagens culturais trazidas pelas personagens. Se por um lado temos Lorena, oriunda de uma família que goza de posses e de uma origem mais nobre, por outro temos Ana Clara que advém de um núcleo familiar desconstruído, pai ausente e mãe que, devido à pobreza, prostituía-se. E ainda, complementando o quadro, temos uma família que fugiria aos padrões sociais, mas que, nesse contexto, é a mais tradicional de todas. A família de Lia é formada por uma baiana morena e um ex-oficial nazista alemão, conjugando assim, uma multiplicidade racial e cultural apoiada novamente na diversidade e em improvável comunhão. Ainda que inusitada, é a raiz mais sólida, a quem a filha pode recorrer em seus momentos de angústia.

Ao que compete aos familiares de Lorena e Ana Clara, principalmente as mães que são as mais citadas, poder-se-ia lê-las com o olhar viciado de um preconceito social, mas as narradoras não deixam espaço para isso. Por mais que os percalços sofridos pela mãe de Ana pudessem ser julgados, é Lorena quem critica a progenitora por manter relações com um homem mais jovem e se ressentido de sua falta de atenção, como podemos ver nos dois trechos a seguir.

“Abandonei minha filhinha num pensionato de freiras pobres, num quarto de chofer em cima da garagem e fui viver com um homem que apunhala pelas costas”, disse minha mãe à tia Luci num dos seus dias de punição que começam na segunda e vão até domingo (TELLES, 2009, p. 59).

Análise, amores e sapato de brilhante podem mudar alguém? Acho que todo mundo segue igual até o fim. Mãezinha fazia goiabada, cuidava do jardim, bordava toalhinhas e era glingue-glongue. Agora faz plástica, massagem, análise e principalmente faz amor com outro homem. Mudou a circunstância. E ela? Igual. Não fica à vontade com Mieux como ficava com paizinho, é lógico. Representa. Mas continua

insatisfeita e catastrófica. Com mais medo da velhice porque já está na velhice, coitadinha (TELLES, 2009, p. 65).

É possível perceber, mais uma vez, a oscilação semântica dos elementos enunciativos. Aqui, o verbo “fazer” é revelador de um trauma profundo que se substancializa no discurso, já que a palavra carrega o recalque de seus outros sentidos, pendendo novamente para o campo sexual. Essa instabilidade do discurso é o sustentáculo da deterioração dos demais valores. Os relatos de Ana acerca de sua mãe são de certa forma piedosos com sua condição, pois ela narra todo o sofrimento infringido por homens violentos em cenas que vão desde a violência física, como abusos sexuais sofridos pelas duas (TELLES, 2009, p. 41-42), abortos causados por chutes desses homens (TELLES, 2009, p. 86-87), até a violência moral, xingamentos e ameaças.

Fica muito claro que o poder aquisitivo de uma das três meninas a eleva socialmente (Lorena) enquanto rebaixa a outra (Ana). Essa disparidade econômica acaba por influenciar o destino das personagens reservando uma morte trágica para a mãe de Ana, enquanto a de Lorena afoga suas angústias no consumo exasperado de bens. A história das duas mães repercutirá nas respectivas filhas, principalmente nos exemplos a não serem seguidos. Lorena condena sua mãe por toda sua insegurança e repete que, quando for velha, quer ser muito diferente dela e que pensa em montar uma família muito mais estruturada e feliz do que foi a sua. Ana Clara rechaça a miséria em que viveu na infância e quer tudo diferente. Buscar a salvação através do dinheiro e de sua beleza é o que a move. Enquanto a amiga tem sonhos românticos de realização pessoal, ela concentra sua busca na materialidade.

O enfraquecimento das relações afetivas dentro do grupo familiar serve de base para uma série de apontamentos críticos sobre a tradição patriarcal da

sociedade brasileira. De fato, no que compete a história da mulher, muitos temas são abordados no romance em pauta. Recém passado o auge da revolução contracultural, o Brasil da década de 70 se divide entre uma ferrenha ditadura e a exaltação de vários ideais propagados pelo movimento. Assim como no romance anterior, aqui são abordados muitos questionamentos e muitas conquistas acerca do movimento feminista. Porém, como temos personagens tão singulares em um momento tão confuso, é evidente que as opiniões tergiversam na maioria das vezes. Lia, por ser a mais politicamente engajada com as causas existenciais é obviamente a que mais se mostra a favor de todo avanço a respeito da luta de um espaço mais igualitário. Ana e Lorena, alienam-se dos problemas sociais de maneiras e por motivos diferentes. Ana, à procura de sua salvação através de um casamento com alguém rico, condena aqueles que não lutam como ela, ou até mesmo que não suportam a dor como ela suportou. Lorena, por sua vez, prefere passar os dias em seu quarto sonhando com futuras realizações pessoais, uma família perfeita, estudando latim e escutando música. Sua postura frente ao seu patrimônio é tão perturbada que “dinheiro” é uma das palavras que não gosta de falar e por isso quando referir-se a isso, o faz de trás para frente: “oriehniid”, revelando, de maneira quase didática, o fato de trazer dentro de si a contrapalavra de tudo o que diz.

Em vários momentos as personagens expressarão seus sentimentos em relação à sociedade em que vivem, em um país economicamente instável em que a desigualdade social mantém isoladas as camadas sociais. Esse abismo é também representado pelas protagonistas, ainda que apontem para um contexto mais diluído, uma vez que Lorena pertence à uma classe que já teve mais

dinheiro do que agora e Ana já usufruiu de uma vida muito mais miserável. Todas refletem a situação em momentos e sob pontos de vista distintos:

[LIA]

A burguesia aí toda esplendorosa. Nunca os ricos foram tão ricos, podem fazer as casas com as maçanetas de ouro, não só os talheres mas as maçanetas das portas. As torneiras do banheiros. Tudo de puro ouro como o gangster grego ensinou na sua ilha. Intactos. Assistindo da janela e achando graça. Resta a massa dos delinquentes urbanos. Dos neuróticos urbanos. E a meia dúzia de intelectuais. Os simpáticos simpatizantes. Não sei explicar mas tenho mais nojo de intelectual do que de tira. Esse ao menos não usa máscara [...] (TELLES, 2009, p. 19-20).

[LORENA]

Mas precisa lembrar a estatística das criancinhas morrendo de fome no Nordeste, esse assunto de Nordeste às vezes exorbita. Não sei até quando a gente vai ter que carregar esse povo nas costas, horrível pensar isso mas agora já pensei e estou pensando ainda que se Deus não está lá é porque esse deve ter suas razões.

- Ah. Sou um monstro. Queria tanto ser diferente, mas queria tanto.

E esta vocação para a mesquinha. Ai meu São Francisco, minha Santa Teresa, *son tan oscuras de entender estas cosas interiores* (TELLES, 2009, p. 23).

Também amo esse povo, Lião, não precisa me olhar assim. Amor cerebral, reconheço, que outro gênero de amor pode ser? Se não me misturo na tal massa (morro de medo dela) pelo menos não fico esnobando como faz Aninha (TELLES, 2009, p. 64).

[ANA]

- Bem feito. Ora, acabar com a burguesia. Mas se é agora que eu. Esperem um pouco, também quero, não posso? Ano que vem, vida nova, meu santo. Tranco a matrícula e depois. Quero ser a primeira, está me ouvindo? Com dinheiro a gente aprende rápido, com dinheiro fica fácil. Sou inteligente, não sou? Psicóloga. O escamoso [o noivo] me compra a clínica caixa-alta, tenho nojo de problemas de mendigo. Escolho a clientela. Um saco de ouro. Então (TELLES, 2009, p. 83).

Ainda que apontem em direções particulares há em todas um teor crítico que é também impulsionador das três. Mesmo que por motivos um tanto distintos, a não conformidade com a estabilidade de suas posições sociais e

econômicas acarreta em estímulo para a busca de algo. Em seu estudo sobre o *Bildungsroman*, Maas afirma:

A origem da “literatura de formação” pode ser compreendida como resultado de um mecanismo social autorreflexivo desenvolvido por uma classe que quer ver espelhados seus próprios ideais na ficção de cunho realista que começa a firmar-se como gênero (MAAS, 2000, p.44).

Isso posto, Lygia aproxima-se ainda mais desse tipo de literatura por manter acessa essa inconformidade com um tempo de mudanças. Em *As meninas* essa autorreflexão torna-se ainda mais pungente visto que ataca por várias frentes. Não há apenas uma classe inconformada e nem apenas um caminho a ser trilhado. Bella Jozef ao escrever sobre a autora destaca que:

Lygia filia-se, assim, às obras de cunho universal, “às que revelam o indivíduo em sua luta por transcender e afirmar seu caráter de ser humano. O compromisso do escritor não implica necessariamente a subordinação da estética ao ideológico, mas a obrigação que o escritor sente de ser o testemunho de seu tempo” (JOZEF, 1980, p.97).

Outro aspecto que direciona a leitura de *As meninas* para o romance de formação é a abordagem sobre a sexualidade. Elemento importante para a caracterização do gênero, principalmente pelo apelo da iniciação que tradicionalmente abordou, no *Bildungsroman* feminino ele ganha mais importância, devido ao fato de o assunto ser problemático na história das mulheres. Novamente, aqui, tem-se posições diversas em relação ao tema. Há diversas menções a assuntos polêmicos para a sociedade brasileira da época, por exemplo: o uso da pílula anticoncepcional, o relacionamento de uma mulher mais madura com um jovem, a homossexualidade, a masturbação feminina e o aborto. Muitos, ainda hoje, continuam sendo temas tabus, inspirando inúmeros debates e, permanecem longe de uma resolução satisfatória para a maioria da população.

As personagens refletem a respeito dos temas a partir de pontos de partida em conformidade com seu posicionamento frente à vida. Lorena afirma que é virgem e está esperando uma resolução de M.N. para entregar-se, porém fica latente a repressão que a personagem exerce sobre seus desejos, ainda que não chegue a satisfazê-los. Sua narrativa acerca de vários aspectos sobre a sexualidade é abundante, embora somente o leitor tenha acesso a esse conhecimento (através dos monólogos interiores), já que em seus comentários com as amigas mostra-se pudica. Mais uma vez, tal atitude corrobora a caracterização da personagem ancorada em uma figura que se esconde sob uma casca, sendo seu interior e seus mais profundos pensamentos destoantes do esperado de uma jovem de classe média alta, a exemplo da sua.

Lia, por seu turno, opõe-se à primeira, por tratar o sexo de maneira libertária em consonância com os anseios da época. Sua relação com seus parceiros prescinde de ater-se a moralismos e a preconceitos vigentes. Se as atitudes de Lorena apontavam para o passado, com mulheres estigmatizadas e reprimidas, Lia aponta para o futuro, para o amor livre e a quebra do conservadorismo.

Se as duas personagens estavam amparadas pela manifestação de ideais, Ana Clara mostra uma realidade mais crua acerca do sexo. Para ela, ele é trauma, terapia e tábua de salvação. Ao narrar sua infância, a personagem relata os inúmeros parceiros que a mãe teve para conseguir manter as duas, ainda que a empreitada tenha sido desastrosa. Ainda bem jovem, Ana é abusada sexualmente em troca de um tratamento dentário que a atormentará até seu último instante. Posteriormente, a jovem faz de tudo para manter-se bela e entrega-se às drogas e ao sexo com seu amante Max em busca de alienar-se

da realidade e suportar suas dores através de pequenas confissões. E ainda barganha a sua suposta virgindade com a promessa de um casamento, que segunda ela, finalmente lhe proporcionará estabilidade financeira e emocional.

Neste caso nos deparamos com uma terceira via para encarar o problema: o social. Ana é vítima de uma condição social que implicará justamente no ponto nevrálgico das conquistas femininas. Ela assume a erotização em prol de si mesma, a fim de alçar um lugar mais confortável economicamente. Torna-se, assim, síntese de outra questão primordial à condição da mulher: o poder econômico. Aliado a isso, Ana contempla essa emersão social como fim último de sua formação enquanto sujeito. Para ela, manifestar-se enquanto sujeito absoluto só é possível após a estabilidade financeira. Betty Friedman, em seu livro *A mística feminina* estuda a condição da mulher (com ênfase na sociedade norte americana), e diz:

Minha tese diz que o âmago do problema feminino não é de ordem sexual, e sim de identidade — uma atrofia ou evasão do crescimento, perpetuada pela mística. É minha tese que assim como a cultura vitoriana não permitia à mulher aceitar ou gratificar suas necessidades sexuais básicas, a nossa cultura não lhe permite aceitar ou gratificar a necessidade básica de crescer e alcançar sua plenitude como ser humano, necessidade que não se define unicamente pela função sexual (FRIEDMAN, 1971, p. 68).

Neste romance, a crise de identidade das três meninas perpassa pela questão da sexualidade, por como elas lidam com a situação e de que forma isso não apenas conforma suas personalidades, mas também impulsiona suas devidas aprendizagens. A etapa que se segue exige a passagem delas por tal assunto, já que seu posicionamento frente a isso aponta para a formação de seus respectivos caracteres. Se em qualquer *Bildungsroman* a sexualidade é vista

como um elemento quase imprescindível, no que tange a *Bildung* isso se torna mais latente devido à posição cobrada à mulher nesse assunto.

A aprendizagem em *As meninas* perpassa alguns dos elementos usuais do romance de formação, mas abandona outros, como é o caso do mentor. Sua ausência é sintomática de uma caminhada autodidata das meninas. As três estão em um momento crucial de suas vidas, à beira da idade adulta. O curto espaço de tempo decorrido passa a ideia de uma suspensão do tempo cronológico, não só pelo cancelamento das aulas da universidade, mas também pela narrativa estar voltada para o íntimo de cada uma delas. Para reforçar essa ideia ainda há a repetição de imagens como a música que toca no quarto de Lorena, o trabalho panfletário de Lia e o encontro envolto em uma atmosfera de sexo e drogas de Ana com Max. O espaço também acrescenta a ideia de confinamento, já que está concentrado quase unicamente na pensão de freiras onde moram e contribuem para autorreflexão⁴⁵. A intenção é mais significativa que a ação, as meninas experimentam e refletem mas pouco agem. A fala se torna seu campo de experimentação. Em determinado momento Lorena diz:

[...] ah, tão longe a fala do ato. Se eu não falasse tanto em fazer amor, se Ana Clara não falasse tanto em enriquecer, se Lião não falasse noite e dia em revolução (TELLES, 2009, p.115).

Por serem tão íntimas e só dividirem o discurso entre elas, não há alguém que assuma a posição de tutorá-las, o que torna simbólica a suspensão das atividades universitárias, deixando as personagens à mercê de seu ritmo pessoal. A busca pela autocompreensão permeia um aspecto diferencial nessa

⁴⁵ Como mencionado no ensaio “Marcas temporais e espaciais em *As meninas*”: “Nos espaços fechados, as personagens vivem seus conflitos mais íntimos. Isso porque, nesses locais, suas experiências e conflitos, vivenciados no espaço aberto, afloram com maior intensidade, já que a liberdade fica suspensa e a ociosidade do tempo contribui para tais manifestações” (PEREIRA; FERNANDES, 2013, p. 131).

obra e já foi apontada também por Pedra. Trata-se da proximidade com a filosofia existencialista:

Ainda que não comprometida com qualquer vertente do pensamento existencialista, Lygia recupera, em sua obra, questões tomadas a este pensamento: o caráter de ordem universal/existencial dos problemas sobre os quais a escritora se debruça revela variados pontos e afinidade com o existencialismo moderno (em especial o sartreano) e o pensamento de Albert Camus. As tramas ficcionais da escritora contemplam os sentimentos de *estranheza* e *absurdo*, e a angústia da solidão e do abandono, elementos notadamente existenciais que põem em relevo o relacionamento personagem/mundo e as profundas (trágicas) consequências no ser. Suas personagens se dedicam, com grande empenho, a alcançar alguma possibilidade de no plano familiar, seja no plano social (PEDRA, 2013, p.19-20).

E ainda complementa o pensamento sintetizando alguns aspectos da filosofia existencialista presentes nos textos de Lygia:

Ao caracterizar o ser “para-si” como ação, numa relação com o mundo dos objetos (em-si), Sartre afirma a capacidade do homem de fazer-se. É neste sentido que a *existência antecede a essência* [...] a existência do homem, enquanto movimento contínuo de transcendência, de projeto de construção do próprio ser, leva ao receio dessa radical liberdade de *ser-no-mundo*, de *ser-lançado-no-mundo*. Se, porém, a angústia da escolha – da liberdade de escolher uma entre inúmeras existências possíveis, uma vez que as possibilidades de escolha são infinitas e equivalentes – traz a situação de desamparo, ao mesmo tempo possibilita a ação, tirando o homem da imobilidade, impelindo-o a tornar-se, a fazer-se, a realizar-se como indivíduo, assumindo a responsabilidade de suas escolhas (PEDRA, 2013, p.24-25).

Aliado a essa ideia, é importante acrescentar também o existencialismo de Beauvoir, que em consonância com as ideias de Sartre e Camus acrescentou a problemática do estudo de gênero. Nessa construção consciente do ser, onde não é possível ser passivo (e até mesmo a intenção de não querer interferir já é em sua gênese uma escolha), Lia, Ana e Lorena tornam suas experiências e suas atitudes degraus de sua aprendizagem. A construção de suas identidades

percorre um caminho diferenciado para cada uma, ainda que de certa maneira, haja pontos de encontro durante o percurso.

Se a estudiosa acima citada lembra que essa aproximação com o existencialismo está presente em outros textos de Lygia, no terceiro romance vê-se que a angústia da escolha é mais pungente, pois as protagonistas estão desamparadas e solitárias ainda que próximas. O discurso novamente aqui se unifica na mostra de ângulos diferentes de um mesmo percurso, de uma única angústia: a escolha que culminará na consagração do ser como indivíduo de uma sociedade diversificada. Repetindo o movimento do particular para o universal, do íntimo para o público, Lygia reúne, sob três vozes, a possível construção do ser mulher na década de 70 no Brasil.

Ainda, conforme nos lembra Cíntia Schwantes em ensaio:

A marca definidora de um romance como *Bildungsroman* é a consecução razoavelmente bem sucedida de uma *Bildung*, uma formação que inclua, de forma mais ou menos harmoniosa, a integridade pessoal e a relação com o grupo social do protagonista. Alguns elementos formais podem, ou não, constar dessa narrativa que se distingue, basicamente, por seu tema. (SCHWANTES, 2002, p. 185)

Isso dito, pode-se afirmar que a integridade pessoal é alcançada por Lia e Lorena, que seguem seus projetos após o desfecho do romance. As possibilidades ainda são muitas e tudo o que leitor conhece é novamente a “intenção” que antecede a “ação”. Mesmo o final de Ana não é tão definitivo quanto parece. Lorena declara que a amiga está morta e pede a ajuda de Lia para dar um fim mais digno à amiga deixando-a em uma banco de praça como se estivesse dormindo. Porém nada se sabe além desse fato e o leitor desconhece o que virá a seguir. O fechamento do romance e da história dessas meninas dá-se de maneira turva; a autora envolve suas cenas finais em névoa.

Seja na neblina da praça onde deixam Ana, no nevoeiro em que se perde Lia ou até mesmo na fumaça do banho de Lorena.

3.4. *As horas nuas*: a última formação

Rosa Ambrósio, personagem do último romance de Lygia Fagundes Telles, é, ao mesmo tempo, a protagonista que mais se desnuda frente aos leitores por meio de sua narrativa, e também mostra-se, a mais complexa de todas elas. Até aqui, a autora nos contou a história de mulheres (Virgínia, Raíza, Ana Clara, Lia e Lorena) em sua juventude, que vivem um momento de aprimoramento, no auge da busca do entendimento acerca de um momento vindouro. Todas seguem uma linha mais tradicional do *Bildungsroman*, onde jovens tentam adaptar-se à vida adulta em meio aos conflitos característicos da juventude. Tal modelo segue a premissa básica do paradigma estipulado pelo romance de Goethe: um jovem que se desenvolve intelectual e espiritualmente para vivenciar uma nova etapa de sua vida, mais especificamente a vida adulta. Todas as cinco personagens, ainda que em idades um pouco diferentes, estão neste ponto de suas vidas. Mesmo que os desfechos se deem de maneiras diferenciadas, a experiência relatada é a do amadurecimento de cada uma.

Compreender o passado para preparar-se para o futuro desconhecido é parte intrínseca da aprendizagem. As personagens dos três primeiros romances da escritora o fazem, seja remexendo as próprias memórias, de seus familiares ou do contexto histórico em que estão inseridas. O resgate de reminiscências é mais relevante em *As horas nuas*, uma vez que temos o discurso de Rosa voltado para o relato de seu passado. Nas primeiras páginas, ela menciona a

ideia de uma biografia envolta em elementos muitos caros à sua condição de mulher que rememora seus melhores momentos, com ênfase em sua juventude, beleza e amor. Algo que parece perdido no momento enunciador de seu discurso.

O querido Douglas. Éramos jovens e só jovens se encaram com o riso secreto que ninguém entende, testemunhas um do outro, é apenas isso, me via nele como num espelho. Posso começar assim as minhas memórias: Quando nos olhávamos eu via minha beleza refletida nos seus olhos (TELLES, 1989, p.10).

O passado não vem somente pela voz da protagonista, mas também pelas histórias de Rahul, seu gato, que relata suas sete vidas (a atual e as seis passadas). Por esta via, a construção da identidade das personagens obedece a um espiral preciso em que os valores biográficos de cada ser em cena se iluminam mutuamente, processo dialógico sem o qual a identidade não pode ser devidamente desvelada. A esse processo se junta o caráter plurívoco do próprio tempo, posto que as lembranças narradas são o fio condutor que leva Rosa Ambrósio à compreensão de seu lugar em etapa totalmente nova de sua vida: a maturidade, ou, a velhice, como explora Simone de Beauvoir. E é justamente essa aprendizagem e seus desdobramentos essencialmente ambivalente, que nos interessa tratar neste capítulo. De acordo com a autora francesa:

A própria palavra “maturidade” indica que habitualmente se atribui ao homem feito a preeminência sobre a criança e o jovem: ele adquiriu conhecimentos, experiências, capacidades. Sábios, filósofos, escritores situam geralmente o apogeu do indivíduo no meio de sua vida. Alguns dentre eles consideram a própria velhice como a época privilegiada da existência: ela traz, pensam eles, experiência, sabedoria e paz. A vida humana não conheceria declínio.

Definir o que é para o homem progresso ou regressão supõe que se tome como referência um determinado fim; mas nenhum é dado a priori, no absoluto. Cada sociedade cria seus próprios valores: é no contexto social que a palavra “declínio” pode adquirir um sentido preciso.

Essa discussão confirma o que eu disse acima: a velhice não poderia ser compreendida senão em sua totalidade; ela não é

somente um fato biológico, mas também um fato cultural (BEAUVOIR, 1990, p.20).

E acrescenta:

A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. [...] esta [a vida] é um sistema instável no qual, a cada instante, o equilíbrio se perde e se reconquista: é a inércia que é sinônimo de morte. Mudar é a lei da vida. É um certo tipo de mudança que caracteriza o envelhecimento: irreversível e desfavorável – um declínio (BEAUVOIR, 1990, p.17).

O discurso não linear, fragmentado e pluridiscursivo, compõe um romance estilisticamente mais refinado do que os anteriores, e, por isso, mais aclamado pela crítica literária. A obra de 1989 possui vasta fortuna crítica que se renova a cada dia. Até o presente momento, o último romance de Lygia Fagundes Telles, alimentou muitas discussões e análises literárias em produções acadêmicas. A abordagem que se segue procura estabelecer as relações da obra com o gênero *Bildungsroman* e, para isso, a leitura de Simone de Beauvoir é imprescindível.

Encarar a maturidade como uma etapa da vida foi tema de discussão da filósofa francesa em diversos momentos de sua produção bibliográfica. Já no segundo volume de *O segundo sexo*, ela comenta o que será de extrema relevância para a abordagem que desenvolve sobre o tema:

A História da mulher – pelo fato de se encontrar ainda encerrada em suas funções de fêmea – depende muito mais que a do homem de seu destino fisiológico. Todo período da vida feminina é calmo e monótono: mas as passagens de um estágio para outro são de uma perigosa brutalidade; evidenciam-se através de crises muito mais decisivas do que no homem: puberdade, iniciação sexual, menopausa. Enquanto ele envelhece de maneira contínua, a mulher é bruscamente despojada de sua feminilidade; perde, jovem ainda, o encanto erótico e a fecundidade de que tirava, aos olhos da sociedade e a seus próprios olhos, a justificação de sua existência e suas possibilidades de felicidade: cabe-lhe viver, privada de todo futuro, cerca de metade de sua vida de adulta.

“A idade perigosa” é caracterizada por certas perturbações orgânicas (cf. vol I, cap. I), mas o que lhes dá importância é o valor simbólico de que se revestem (BEAUVOIR, 1980, tomo II, p.343).

Há, ao contrário do que se poderia pensar, um movimento contínuo da identidade com a chegada da maturidade feminina, novos signos se estabelecem, ocupados em lidar com as diversas crises. Assim, tal etapa no desenvolvimento da vida da mulher não parece tão distante dos valores associados à juventude defendidos por Moretti ao analisar o romance do século XIX. Por outro lado, Bakhtin fala mesmo em “sobriedade” e “praticismo” (BAKHTIN, 2003, p.220), ideais que não poderiam ser mais opostos àqueles observados na vetustez feminina. Até mesmo a ideia de provação, que o autor russo associa ao primeiro tipo de *Bildungsroman*, ainda muito vinculado à lógica aventureira, parece ter sua influência aqui, em razão dos novos “ritos de passagem” experimentados pela mulher após a idade adulta. Em outras obras, entre elas *A velhice* (livro ensaístico que trata o tema sob diversos aspectos), *A força das coisas* (memórias da autora) e até mesmo em sua ficção, o assunto será retomado por Beauvoir. Para ela, o momento da maturidade feminina é singular e os conflitos que se seguem com a proximidade da velhice problematizam questões particulares e muito específicas ao gênero. Com a perda da jovialidade, a mulher assiste à perda do espaço social a ela concedido. Isso porque seu destino, de acordo com a filósofa, está atrelado ao desígnio de seu corpo, de sua capacidade reprodutiva. A mulher madura já não possui o viço da mocidade, não atende aos preceitos de beleza impostos pela sociedade e nem ocupa mais nenhuma função em seu próprio lar. Segundo a análise da autora, na maioria dos casos, a mulher confinada ao lar, ao casamento e à

criação dos filhos já não tem quem dela dependa e tampouco seu trabalho é necessário:

[...] toda ocupação é vã quando é apenas um passatempo. Muitas delas sofrem com isso; tendo atrás de si mesma uma vida já acabada, conhecem o mesmo desnorreamento que os adolescentes cuja vida não se abriu ainda; nada as solicita, em torno de ambos é o deserto; em face de todas as ações murmuram: para quê? Mas o adolescente, queria ou não, é arrastado para uma vida de homem que lhe desvenda responsabilidades, objetivos, valores; é jogado no mundo, toma partido, empenha-se. A mulher idosa, se lhe sugerem que parta novamente para o futuro, responde: tarde demais. Não porque o tempo seja agora medido: uma mulher é aposentada muito cedo; mas falta-lhe o entusiasmo, a confiança, a esperança, a cólera que lhe permitiriam descobrir novos objetivos ao redor de si. (BEAUVOIR, 1980, p.361)

A protagonista não demonstra muita inquietação no que concerne aos papéis tradicionais impostos à mulher e descritos por Beauvoir (o de mãe e esposa), uma vez que a relação com a filha Cordélia é um tanto remota. Através de seu relato, sabe-se que o relacionamento com Gregório, seu marido já falecido, foi bastante positivo. Em inúmeras vezes ela cita essa relação com saudosismo e romantismo, lembrando os momentos que viveram juntos, o momento em que se conheceram, a postura dele frente aos problemas da vida e principalmente sua morte.

Sua profissão, de atriz, é um problema para ela, pois é uma mulher de idade avançada que perde seu papel social, seja biológica ou profissionalmente. Apesar de ainda ser capaz de atuar e manifestar essa intenção ao longo da narrativa, a personagem queixa-se da crueldade de seu ofício com as mulheres menos jovens, e chega a se autodenominar “decadente” (TELLES, 1989, p.19). Pode-se verificar isso quando diz: “Não é a idade que me deprime, é o preconceito. A limitação de trabalho” (TELLES, 1989, p.100). Ou, em outro instante, em diálogo com sua empregada doméstica, Dionísia, diz:

- A senhora precisa trabalhar de novo, é bom ter um serviço.
 - Eles não me querem.
 - Por que não? Tem muita gente de idade que trabalha.
- Gente de idade, ah, querida Dionísia. Meu espelho verdadeiro. E onde foi parar o outro? (TELLES, 1989, p.47)

A personagem não se sente parte de uma sociedade ativa, pois já não serve para os papéis teatrais que costumava ter nos anos anteriores. Da mesma forma, o papel exercido em sua intimidade perde espaço e a deixa cada vez mais isolada. Rosa já não tem a mesma relevância enquanto mãe, amante, atriz ou qualquer outra função antes exercida em plenitude. O tempo desgasta e corrói as relações interpessoais de maneira que ela não se sente capaz de lidar com essa nova realidade. Ainda que a passagem do tempo, teoricamente, seja linear e gradual, a percepção desse deslocamento é subjetiva, e no caso em questão, abrupta. As mudanças trazidas com a idade parecem chegar todas juntas e não de maneira paulatina, causando desconforto e desconfiança frente ao desconhecido. A realidade que se apresenta é incógnita em sua vida, pois é algo que ainda não conhece precedentes. É reforçada pelo tabu criado pela sociedade ao abordar a questão da maturidade.

Beauvoir disserta sobre o choque causado pela percepção da velhice, apesar de esta ser algo intrínseco à vida, uma vez que só pode ser sobrepujada pela morte: “Nada deveria ser mais esperado e, no entanto, nada é mais imprevisto que a velhice. [...] O adulto se comporta como se não tivesse que ficar velho nunca” (BEAUVOIR, 1990, p.11). Tal constatação ressoará também na obra ficcional de Lygia, quando Diogo diz à Rosa:

- É simples, Rosa, escuta, você está em pânico porque sente que está envelhecendo. Foge do trabalho, das pessoas, vai acabar fugindo de mim. Rosa Ambrósio, como vou fazer entrar nessa cabeça que não existe outra saída, existe? Para escapar da velhice, querida, só morrendo jovem mas agora não dá mais (TELLES, 1989, p.100).

Ainda hoje, são poucas as obras que apresentam mulheres maduras protagonistas. O olhar lançado sobre Rosa não pode ser caracterizado como condescendente, preconceituoso ou exasperado. O discurso na maior parte do tempo em primeira pessoa e proferido pela personagem auxilia a construção de um panorama mais realista ancorado em manifestações condizentes com o mundo empírico. A fonte da narrativa é a própria personalidade, ou seja, é o ponto de chegada da vida relatada. O entendimento a respeito do destino do ser está indissociavelmente ligado ao desenvolvimento do caráter particular.

O espaço em que a protagonista transita também é emblemático dessa situação. Rosa Ambrósio praticamente não deixa o seu apartamento ao longo dos episódios retratados. Por esta via, o universo íntimo torna-se uma espécie de “entreato”, conceito usado por Bakhtin para abordar os espaços, a exemplo dos carnavais, em que a lógica do mundo é provisoriamente suspensa e substituída por outra, sem compromissos com a realidade imediata. Aqui todas as referências são possíveis, todos os assuntos são viáveis, e todos os estilos (altos e baixos) podem conviver. Nesses espaços as personagens podem definir e renascer diferenciadas e a própria morte não foi decisivamente abolida das preocupações cotidianas (com efeito, o morto de quem não se aproveita nada é uma entidade espantosa):

Fiquei uma esponja pingando fel e não queria isso, ah! mas o que fazem esses mortos que não ajudam? Mamãe, Miguel, tia Ana e mais aquele monte de parentes. Meu avô Júlio sabia tanta coisa e sua sabedoria se perdeu, morreu e ninguém aproveitou nada, há de ver que nem os mortos ficam sabendo do que acontece aqui, já puxei meu pai fujão pela manga, se você morreu, me dê um sinal! Gostava de associar, o pobrezinho. Tinha um amigo dentista que se matou com um tiro na boca, sabia fazer mágicas. Era terrível quando brincava de cumprimentar estendendo a falsa mão de borracha que largava na mão da gente, eu gritava e jogava a mão longe. Melhor não

mexer com ele, pode repetir a brincadeira. Mas e os outros? Gregório podia me ajudar *in memoriam* pelo tempo que me amou, sabia latim Até grego. Mecânica celeste. Acho que andava triste comigo mas quem aprendeu tanto devia perdoar quem sabe tão pouco (TELLES, 1989, p. 21).

Em estudo recente, Regina Dalcastagnè analisa a personagem do romance brasileiro entre os anos de 1990 a 2004. Ela categoriza diversos aspectos, entre eles a faixa etária das personagens e não é surpreendente perceber que mesmo com o avançar de alguns anos a resistência ao tema da maturidade ainda persiste.

É notável, também, como as mulheres representadas são mais jovens dos que os homens. Para os fins da pesquisa, foram definidas seis faixas etárias – infância, adolescência, juventude, idade adulta, maturidade e velhice –, sem que fossem estabelecidas fronteiras rígidas, já que as pessoas amadurecem em momentos diferentes de suas vidas, de acordo com suas origens sociais e trajetórias. Valiam os indícios presentes no texto. Em muitos casos, as personagens transitavam por mais de uma faixa etária; foi criada ainda a categoria “múltiplas idades”, para aquelas personagens que, no romance, eram representadas em muitas fases da vida. A tabela 6 mostra a concentração das personagens do sexo feminino na faixa “juventude”, em proporção muito superior à dos homens – que, por sua vez, têm presença muito maior do que elas na faixa etária “maturidade”. Essa disparidade, que aparece com nitidez no quadro geral, é ainda mais forte nas personagens de escritoras mulheres.

Tabela 6: Faixa etária das personagens, por sexo

	sexo masculino	sexo feminino
infância	7,9% (61)	6,4% (30)
adolescência	8,8% (68)	11,3% (53)
juventude	19,9% (154)	33,8% (160)
idade adulta	48,4% (374)	43,3% (204)
maturidade	29,8% (230)	21,4% (101)
velhice	9,7% (75)	8,5% (40)
múltiplas idades	6,2% (48)	6,6% (31)
sem indícios	1,6% (12)	0,8% (4)

Obs. Eram possíveis respostas múltiplas na variável “faixa etária”.

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”

Em termos percentuais, a proporção de idosos entre as personagens do corpus não se afasta muito da população brasileira. Os maiores de 60 anos eram 8,6% da população em 2000, dentro de uma tendência nítida de ampliação de seu peso demográfico. As mulheres são a maior parte deste grupo etário,

com uma proporção ainda maior nas faixas mais idosas – o fenômeno chamado de “feminização da velhice”³² –, tendência que se inverte ligeiramente nas personagens. É mais importante, porém, a baixa presença relativa de mulheres adultas e maduras. Uma vez que, como será visto adiante, as relações amorosas representam um dos mais importantes focos do romance brasileiro atual, parece refletido aqui o preconceito contra as mulheres mais velhas no universo sexual e amoroso, com o recurso ao velho clichê, permanentemente reforçado pela indústria cinematográfica e pela publicidade, do casal romântico formado pelo galã maduro e pela mulher muito mais jovem. (DALCASTAGNÊ, 2005, p.37-38)

[...] Há uma pequena diferença entre as personagens criadas por escritoras mulheres e por escritores homens: as autoras criam uma proporção ligeiramente maior de crianças, adolescentes e velhos, o que talvez reflita a parcela também maior de responsabilidade, assumida pelas mulheres, em relação aos que se encontram nas extremidades da existência.

Tabela 20: Faixa etária e posição das personagens

	protagonista	coadjuvante	narradora
infância	42 (46,2%)	46 (50,5%)	20 (22,0%)
adolescência	33 (27,3%)	87 (71,9%)	19 (15,7%)
juventude	97 (30,9%)	215 (68,5%)	43 (13,7%)
idade adulta	191 (33,0%)	383 (66,3%)	101 (17,5%)
maturidade	84 (25,4%)	244 (73,7%)	38 (11,5%)
velhice	17 (14,8%)	97 (84,3%)	9 (7,8%)
múltiplas idades	39 (49,4%)	40 (50,6%)	17 (21,5%)
sem indícios	4 (25,0%)	11 (68,8%)	5 (31,3%)

Personagens classificadas como “múltiplas idades” têm mais possibilidade de aparecerem como protagonistas, o que era de se esperar, já que a narrativa as acompanha por várias etapas da vida. A tabela 20 apresenta outros dados, menos previsíveis, como a forte proporção de protagonistas entre as crianças – e, no pólo oposto, as personagens velhas concentradas na posição de coadjuvantes (DALCASTAGNÊ, 2005, p.57-58).

Ainda que faltem estudos sobre os anos anteriores, era esperado que o cenário fosse ainda menos favorável a esse tipo de abordagem, uma vez que há crescente abertura aos discursos de minorias e à compreensão maior acerca da terceira idade nos tempos atuais. A atenção que a sociedade começa a dar a essa parcela da população se dá principalmente pelo aumento de indivíduos nessa faixa etária, como é explicado a seguir:

Crescendo numericamente, o idoso ocupa um papel cada vez mais significativo na sociedade contemporânea, demarcando seu espaço no âmbito econômico, político, cultural e social. A figura do idoso na atualidade, como personagem marcante no

cenário social, aparece de forma bastante distinta quando comparada a períodos anteriores da história, marcados pelo ostracismo, abandono, isolamento e negligência social, relacionados à velhice (ROZENDO; JUSTO; CORREA, 2010, p. 36).

Entre os tópicos referenciados anteriormente, a sexualidade é vista como a mais problemática em vários sentidos. Provavelmente porque é um assunto mais íntimo, logo mais delicado, e com o peso de uma postura social enrijecida em seus conceitos, em que a moral (principalmente a de uma mulher) se define de acordo com a sua postura frente ao sexo. Nesse caso, uma mulher de tal idade e que se apresente minimamente decente (de acordo com a moral e os bons costumes de nossa sociedade), não carregaria seu discurso de sensualidade e nem comentaria nada abertamente a respeito disso. O comportamento sexual feminino segue sendo medida de caráter até o presente dia⁴⁶, em qualquer momento de sua vida, e ainda mais, na maturidade, onde o mais confortável seria a inexistência de tal tema. Lygia Fagundes Telles não se rende ao discurso moralista desde suas obras e nesta não seria diferente. Ao abordar tal questão a faz concatenando-a aos demais elementos da vida.

Em *As horas nuas*, temos a problemática de que a sexualidade estaria se esvaindo com a jovialidade da personagem. Rosa relata vários casos de amor que ficaram para trás, entre eles Douglas, Gregório, Diogo e Miguel: “Tive homens, até que não foram muitos mas tive. Tudo somado, ficaram esses dois,

⁴⁶ O texto “Trabalho feminino e sexualidade” de Margareth Rago (2012), explica de que maneira a liberdade sexual, as “uniões livres”, enfim, atitudes liberais em relação à liberdade afetiva e sexual da mulher a associam naturalmente a um ideal de degeneração a destruição de núcleos fundamentais para a consolidação de sociedades patriarcais, a exemplo da família. A esse respeito, é interessante também ler o capítulo “As transformações da intimidade”, do livro *Histórias Íntimas*, de Mary Del Priori. Passagens como a intitulada “quem ama não mata” dissertam a respeito da relação entre as mudanças de costumes e as punições físicas e morais desenvolvidas pela sociedade em resposta às “conquistas femininas” (as aspas são usadas ironicamente já no texto original). Ainda uma última indicação de leitura, a obra *Gênero patriarcado violência*, de Helieth Safiot traça um panorama dos abusos físicos, psicológicos, morais e sexuais praticados contra a mulher do fim dos anos 1990 até o início dos anos 2000.

Gregório. E Diogo. Sem falar naquela lembrança tão esgarçada, verdade ou invenção? Miguel” (TELLES, 1989, p.11). Ainda que não haja questionamento moral ou de ordem discriminatória por parte da autora, pode-se afirmar que há ousadia em abordar tema tão pouco discutido, na contramão da literatura a ela contemporânea.

Lygia Fagundes Telles, conforme mencionado nas análises precedentes, parecia não temer a abordagem de assuntos interditos. Por isso ela não se furta em ousar na narrativa de passagens sensuais, descrições voluptuosas a respeito da vida íntima de Rosa. Não há barreiras morais que impeçam a protagonista de contar suas histórias amorosas e seus pensamentos libidinosos. Indo de encontro àquilo que a sociedade espera e que Beauvoir aponta em seus estudos, pode-se concluir que a questão mais intrincada da maturidade feminina é abordada de maneira transgressora em *As horas nuas*. É o que podemos ver no seguinte trecho quando fala de seu relacionamento com o amante Diogo, anos mais novo:

Procuro com a boca a boca da garrafa. Com a ponta da língua vou contornando o círculo de vidro amolecido – ou foi a minha língua que amoleceu? Assim viciosa eu o percorria inteiro, fala, Diogo, onde é que você está? [...]
Bati a cinza do cigarro em seus cabelos e rolamos em seguida pelo chão brincando de nos molhar com uísque e nos lambe depressa, não perder nenhuma gota. Aqui, minha velha!
(TELLES, 1989, p.13-14)

No trecho fica visível a relação íntima entre a enunciação e o conteúdo iniciado. A boca e a língua usadas para falar e provocar a fala transfiguram-se em objetos e instrumentos de desejo, como se os polos transcendente (representante) e imanente (representado) da figura humana almejassem uma comunhão não realizada. Telles sabe que a figura humana, e as situações em que ela se articula, são símbolos morais poderosos. Essas imagens

acompanham a tradição do romance de formação. Um dos seus principais marcos é justamente a obra de Rabelais, responsável por romper com as formas pelas quais o romance retratava as formas físicas humanas, tornando-as mediadores de um realismo crítico em que a visão a respeito do ser humano é sempre uma distorção, isto é, uma negação às visões tradicionais e/ou oficiais. O que contextualiza uma série de “choques de realidade” vivido pela atriz, a exemplo da seguinte cena:

A senhora se sente velha. Vai querer agora saber sobre bebidas, pílulas e etcetera. Okey, já foi um avanço o assistente duende anotar as informações sobre cigarro e miudezas. Se me distraio um pouco, ainda vai perguntar se frequento aquela festa-baile da televisão, Dionísia fica sentimental quando assiste, os velhotes atracados nos boleros. Porra, que é que estou fazendo aqui! (TELLES, 1989, p.150)

É claro que a cena passada no espaço do médico é carregada de possibilidades simbólicas, de transformação e conservação do corpo, mas aqui o que poderia parecer meramente orgânico, adquire outros contornos. De fato, de acordo com Beauvoir, a maturidade, ou a velhice como prefere nomear, estabelece uma relação direta com a transformação corporal, de cunho biológico. Mas isso, por isso só, não é suficiente para apontarmos essa fase da vida. É necessário pensar tal condição em justaposição com o contexto cultural. Base de sua filosofia, principalmente no que tange às questões femininas, as determinações biológicas tornam-se caracterizadoras do ser em constante diálogo com o cenário cultural/social/histórico. Para Beauvoir:

Como todas as situações humana, ela [a velhice] tem uma dimensão existencial: modifica a relação do indivíduo com o tempo e, portanto, sua relação com o mundo e com sua própria história. Por outro lado, o homem não vive nunca em estado natural; na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto lhe é imposto pela sociedade à qual pertence (1990, p.15).

Isso posto, verifica-se que a situação de Rosa Ambrósio é melhor compreendida se observada não apenas do ponto de vista biológico, uma vez que a idade da personagem não necessita constar como ponto de partida para a sua aproximação com a maturidade. É a manifestação de determinadas angústias e a exploração de sua condição enquanto ser social que delimitam sua entrada em um novo momento da vida. Rosa ainda cambaleia, assim como seu discurso, entre assumir essa nova identidade e abandonar a antiga máscara. O choque da percepção desse momento transitório é vivido quase linearmente ao seu discurso, pois é por intermédio dele que a personagem tenta compreender seu passado para que possa desfrutar do seu futuro inevitável.

Para lidar com essa nova realidade, Rosa precisa compor suas memórias a fim de entender como poderá proceder. A busca de sua real identidade é conflituosa, pois há discrepância entre o que sente e aquilo que está exposto à sociedade. Lidar com o envelhecimento é conseguir unir as aparentes identidades em uma única existência. Rosa sabe que as pessoas a veem como uma senhora madura, mas ela por si só não sabe o que significa estar nesse estágio da vida. Consciente de suas limitações, ela tenta conciliá-las com seus desejos. As limitações aqui mencionadas referem-se não só às transformações fisiológicas sofridas pelo corpo, mas principalmente à expectativa social de determinado comportamento, conflito que foi expresso como algo intrínseco ao processo do envelhecimento em Beauvoir:

Se os velhos manifestam os mesmos desejos, os mesmos sentimentos, as mesmas reivindicações que os jovens, eles escandalizam; neles, o amor, o ciúme parecem odiosos ou ridículos, a sexualidade repugnante, a violência irrisória. Devem dar o exemplo de todas as virtudes. Antes de tudo, exige-se deles a serenidade, o que autoriza o desinteresse por sua infelicidade (BEAUVOIR, 1990, p.10).

Rosa Ambrósio debate-se frente esse conflito em quase toda a narrativa. A personagem sofre por não saber como se conduzir por esse estranho caminho que está descobrindo. Ao ler apenas os capítulos narrados pela protagonista, percebemos certa estaticidade, já que mesmo as lembranças são feitas em um discurso pouco linear. Apenas quando ela para de idealizar a escrita e passa a documentar suas memórias em um gravador (capítulos 15 e 16) sua narrativa torna-se ordenada e menos confusa. Nesse momento temos uma personagem modificada e mais segura, diferente daquela que iniciou o romance, perdida entre memórias e invenções, em estado de embriaguez moderado, flertando com a encenação de seu passado. Sendo assim, pode-se dizer que através da recuperação de memórias, depois de reviver seu passado, a personagem se sente apta a aceitar sua condição humana. Na filosofia beauvoiriana essa projeção do passado com o intuito de estabelecer o futuro é um movimento pertencente a qualquer idade e momento de transição; mas, na maturidade, ele é acentuado devido ao acúmulo maior de experiências vividas.

O homem idoso interioriza seu passado sob a forma de imagens, de fantasmas, de atitudes afetivas. Depende desse passado ainda de outro modo: é o passado que define minha situação atual e sua abertura para o futuro; ele é o dado a partir do qual eu me projeto, e que tenho de ultrapassar para existir. Isso é verdade em qualquer idade. Eu conservo, do passado, os mecanismos que se montaram no meu corpo, os instrumentos culturais de que me sirvo, meu saber e minhas ignorâncias, minhas relações com outrem, minhas ocupações, minhas obrigações. Tudo o que fiz me foi retomado por ele e se coisificou nele, sob a forma do prático-inerte o conjunto de coisas marcadas pelo selo da ação humana, e pelos homens definidos por sua relação com essas coisas; para mim, o prático-inerte é o conjunto dos livros que escrevi, que constituem agora, fora de mim, minha obra, e que me definem como sua autora: “Sou o que fiz, e que me escapa, constituindo-me logo como um outro.” Todo homem, pela sua práxis, realiza sua objetivação no mundo, e nele se aliena. Nele cria interesses. O interesse é “o ser inteiro fora de mim, como uma coisa, enquanto condiciona a práxis como imperativo categórico.” (BEAUVOIR, 1990, p.459-460)

A necessidade da escrita de suas memórias, ou mesmo a gravação delas, nada mais é do que a concretização daquilo que fez e que não perecerá com sua ausência. A condição de “ser inteiro” que fala a filósofa se constrói a partir da partilha de seus registros com um suposto interlocutor, neste caso o leitor. O ato de reviver seu passado por meio de seu discurso vem ao encontro com algo que Beauvoir apontaria como usual entre as pessoas dessa faixa etária com a finalidade de realizar-se plenamente em sua condição humana.

Isola-se do meio a que se considera superior; encerra-se com o segredo que traz no coração e é a chave misteriosa de sua sorte; procura tornar a ponderar as possibilidades que não esgotou. Põe-se a escrever um diário íntimo; se encontra confidentes compreensivos, expande-se em conversas indefinidas; e ruma dias e noites suas queixas e seus ressentimentos. Como a moça que sonha com o que será seu futuro, ela evoca o que poderia ter sido o seu passado; revê as oportunidades que deixou escapar e forja belos romances retrospectivos. (BEAUVOIR, 1980, tomo II, p. 345)

O que poderia parecer apenas apego às coisas que passaram, aos anos que seriam mais produtivos, na verdade estaria mais próximo de acerto de contas consigo mesma. Neste ponto – os leitores – equilibram-se no discurso de Rosa sem saber se estão mais próximos da sua ficção ou da sua realidade, importando-se mais em entender aquela mulher que se desnuda frente a nós e a ela mesma. Os espelhos, tão citados em inúmeras passagens do romance, servem para refletir, deformar, ajeitar assim como seu próprio discurso.

Desde o início do romance, sabe-se das intenções de Rosa ao narrar suas memórias, mas apenas mais adiante tem-se o conhecimento de que essa ordenação dos fatos foi impulsionada pelo afastamento da psicanalista Ananta.

[...] quero dizer minhas coisas e com tamanha sede de falar tudo aqui nesta fita, descubro agora o que é o mais importante: justamente porque Ananta me faltou é que me levantei capengando e vim fazer este depoimento-capítulo. Se ela não tivesse sumido eu estaria estendida naquele divã ou em algum

outro e falando em vão em vão em vão – não é extraordinário?
Posso andar sem a muleta (TELLES, 1989, p. 179).

Tal figura seria uma espécie de mentora para Rosa Ambrósio, ainda que suas lições não sejam explícitas, o que se esperaria de uma personagem nessa posição do *Bildungsroman* tradicional. Sua presença e sua ausência são de forma semelhante influenciadoras do caminho trilhado por Rosa. A protagonista queixa-se muito do silêncio de Ananta e das próprias ações da personagem fora do consultório. O sumiço misterioso da médica também intriga Rosa levando-a propor considerações não só a respeito da personagem, mas também de sua condição ou, mais amplamente, acerca da mulher.

A influência dessa personagem na vida de Rosa ultrapassa os limites do consultório. O próprio nome escolhido por Lygia deixa pistas quanto à sua significação e importância na trama. Diferente dos demais nomes que têm origem ligada ao mundo teatral, como Cordélia (Rei Lear, de Shakespeare), Dionísia (Dionísio, deus grego do teatro, entre outras atribuições), Rosa Ambrósio (O noviço, de Martins Pena), Ananta tem origem hindu, e remete a uma divindade que simboliza a eternidade ou a ausência do tempo⁴⁷. A personagem está rodeada de signos que possuem relação direta com o tempo, seja nas seções cronometradas de sua paciente, na escrita de seu diário, na compulsão pelos relógios sempre em busca da hora, na tentativa de controlar seu “ritmo interior”, as metamorfoses (dela e do vizinho “cavalo”). Mas o que mais

⁴⁷ “Segundo os mitos, Ananta era uma gigantesca serpente de várias cabeças que ficava enroscada no fundo do mar, onde Vishnu descansava sobre seu corpo. Seu nome significa ‘infinito’ em sânscrito e simbolizava, portanto, a eternidade e a ausência de tempo. Por essa razão, também é dito que Ananta é na verdade um epíteto de Vishnu: o Infinitável. Era dito que o fogo de suas várias bocas seria o responsável por destruir o mundo ao final de cada era cósmica. Ananta era uma das nagas da mitologia hindu. Acreditava-se que as nagas eram uma raça primeva de serpentes antropomorfizadas. Formou-se uma religião muito forte em torno das nagas, ao ponto delas serem consideradas símbolos de sabedoria.” (<http://mitographos.blogspot.com.br/2011/05/ananta.html>)

se superpõe às demais é o fato de sua ausência ser evocadora em Rosa da importância de construir suas memórias de maneira linear. É por não ter mais sua interlocutora, que ela decide enfim organizar suas recordações, estabelecendo aquela espécie de “microdiálogo interior”, que, segundo Bakhtin, ao lado de outros elementos, permitiu ao romance desbravar com mais precisão os dilemas do ser humano, além de submeter a composição da obra artística ao mundo do dialogismo, das ideias que emergem do subterrâneo de uma consciência que se expõe. Aqui, portanto, é preciso perceber uma nova forma de movimentação, que parte da alma, do ritmo interno da personagem, para o ritmo social, intercalado pela descoberta da sua enunciação, da sua voz. Com efeito, o discurso circular e caótico do início da narrativa só é interrompido quando o desaparecimento de Ananta revela a sensação de finitude encarada pela atriz.

É sintomático que a interlocutora ideal de Rosa Ambrósio seja abordada no plano da negatividade, da falta de si, o que mantém o caráter aberto de sua imagem (ao tirar a proximidade entre o destinatário e o discurso) e nos convoca, enquanto leitores, à tentativa de dar algum acabamento ao seu discurso. Trata-se da ficcionalização precisa de um dos dilemas da “fala”, em outras palavras a alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 275), responsável por manter a imagem da protagonista em um provisório inacabamento, em direção a uma alteridade não marcada. Tal anseio, no plano verbal, descortina uma procura existencial precisa, entre o subjetivo e o coletivo. Nota-se que, a partir desse momento, a protagonista ultrapassa a barreira da nova etapa de sua vida e rende-se à concretização de um projeto de vida. Sua animação e urgência são tamanhas que ela recorre ao gravador, pois não consegue conter-se. A situação

estática da personagem, envolta em fantasmas do passado parece se romper e dar espaço a alguém que passa a agir pensando em seu futuro. Em mais de um trecho repete o que se torna seu novo *leitmotiv*: “Carpe diem”⁴⁸.

Então liguei este gravador e resolvi ir falando o que me der vontade de falar e este será um capítulo das memórias que estou começando agora, atenção, Carpe Diem! [...] Vou agora impostar a voz que está ficando meio esganiçada, na emoção maior ela fica assim, tenho que usá-la e não ser usada por ela, domínio absoluto! (TELLES, 1989, p. 175-176)

E ainda:

Carpe Diem! Ordenei aos espelhos, a colheita imediata, Ação Direta! Ordenam os terroristas. Voltei aos cremes e às saunas, tirei dos armários meus vestidos brancos, tenho que estar pronta porque hoje ou amanhã ou daqui a um mês. Ou um ano. Ele vai voltar.

Esperar é ter esperança? Chamei a Tiva, retoque nos cabelos, unhas claras e sem manchas, nenhuma mancha nem por dentro nem pro fora, os dentes brancos [...] Vida Nova! Ordenei e pedi um café novo (TELLES, 1989, p. 177).

A protagonista se metamorfoseia em sujeito atuante, que não apenas espera, mas faz as coisas acontecerem. Depois de fazer as pazes consigo mesma, com seu corpo, com sua idade ela constrói um futuro amparado em seus desejos sejam profissionais ou amorosos:

Abro a bolsa e a vida. Leva o que quiser, querido. Caixão não tem gaveta, lembra? [...] Toma meu copo, mas não toma meu corpo que esse não te merece, Não é modéstia não que esse tempo também passou. Fiz as pazes com meu corpo porque fiquei com pena dele, faz o que pode para me agradar, para corresponder, consegue? Fico comovida, tantos anos de luta,

⁴⁸ “CARPE DIEM – Lat., colher, gozar, o dia.

Topos* que remonta ao século V a.C., com os gregos (Ésquilo, *Os Persas*, v. 840 - 842; Anacreonte, *Lírica*, n2 39), mas foi Horácio quem lhe cunhou a forma por que veio a ser universalmente conhecido (*Odes*, 1, 11; 111, 29):

‘[...] Dum loquimur, fugerit invida/

Aetas; carpe diem quam minimum crédula postero’;

‘[...] Enquanto falamos, foge o tempo inimigo; aproveite o momento, sem fiar minimamente no dia de amanhã.’

De inspiração epicurista, por seu intermédio o poeta aconselha Leucónoe a gozar do momento presente, visto ser incerto o dia de amanhã. Transposto para o lirismo amoroso, o motivo* adquiriu conotação* especial: o poeta adverte a bem amada de que a vida corre ligeira na direção da morte, e sugere que ambos usufruam do amor enquanto é tempo.” (MOISÉS, 2004, p. 69-70)

quase sessenta e esse corpo ainda de pé, perdendo um pouco o equilíbrio mas de pé o pobrezinho. Estou quase chorando de emoção mas reconheço que é um corpo ligeiramente fatigado, hem?! (p. 178-179)

Apesar do tom pessimista do estudo de Beauvoir, ele converge para um caminho a ser seguido na velhice. É importante que a vontade de viver não pereça antes da hora, é necessário manter paixões e motivações, é preciso ter um projeto de vida e não ficar apenas remontando o passado. Tal ideia vai diretamente ao encontro do desfecho da obra de Lygia Fagundes Telles. De maneira muito positiva, a filósofa conclui:

Para que a velhice não seja uma irrisória paródia de nossa existência anterior, só há uma solução – é continuar a perseguir fins que deem um sentido à nossa vida: dedicação a indivíduos, a coletividades, a causas, trabalho social ou político, intelectual, criador. Contrariamente ao que aconselham os moralistas, é preciso desejar conservar na última idade paixões fortes o bastante para evitar que façamos um retorno sobre nós mesmos. A vida conserva um valor enquanto atribuímos valor à vida dos outros, através do amor, da amizade, da indignação, da compaixão. Permanecem, então, razões para agir ou para falar. (BEAUVOIR, 1990, p.661)

Miriam Goldenberg relê *A velhice*, de Simone de Beauvoir, em seu livro *A bela velhice*. Neste estudo, pautado pelo antecessor da filósofa francesa, Goldenberg constrói uma interpretação do texto de Beauvoir focando justamente esse ponto, intercalando com entrevistas, seu próprio testemunho de vida e chamando a atenção para um possível projeto de vida para a maturidade. Com isso, ela reforça a importância desse momento na vida da mulher, pois, de acordo com suas pesquisas, seria justamente nesse estágio que ela alcançaria a tão almejada liberdade de ser quem ela realmente quisesse ser. Um tipo de libertação que só a idade traria com o desvencilhamento de determinados comportamentos e papéis impostos pela sociedade:

Simone de Beauvoir escreveu que estava interessada nas oportunidades dos indivíduos não em termos de felicidade, e sim em termos de liberdade. Ela acreditava que é muito difícil para a mulher assumir conscientemente sua condição de indivíduo autônomo e seu destino feminino, já que é mais confortável suportar uma escravidão cega do que trabalhar para se libertar [...] A mulher deveria recusar os limites de sua situação e procurar abrir para si os caminhos do futuro. Para ela, a resignação não passa de uma demissão e de uma fuga. [...] só existe uma saída para as mulheres: elas deveriam recusar os limites que lhes são impostos e procurar abrir para si e para as outras mulheres os caminhos da libertação. Portanto, “a última idade” é muitas vezes uma liberação para a mulher, que, submetida durante toda a vida ao marido e dedicada aos filhos, poderia, enfim, preocupar-se consigo mesma (GOLDENBERG, 2013, p. 50-51).

E acrescenta:

O discurso das mulheres é focado na liberdade de serem “elas mesmas”.

O discurso delas parece muito mais individualista do que o deles: é um “discurso do eu”. A prioridade delas é “cuidar de mim mesma”, “priorizar o tempo para mim”, “cultivar o meu prazer”, “respeitar a minha vontade”, “realizar o meu desejo”, “ser eu mesma”.

É interessante lembrar que, quando perguntei para as mulheres o que elas mais invejam nos homens, a resposta mais citada foi “liberdade”. Elas disseram invejar, acima de tudo, a liberdade masculina.

Quando perguntei aos homens o que eles mais invejam nas mulheres, a resposta de quase todos foi: “nada”.

Portanto, ser livre parece ser uma questão tipicamente feminina, especialmente para as mulheres mais velhas, que sempre se sentiram obrigadas a cumprir o papel de esposa e de mãe e precisaram abrir mão de outras possibilidades.

Para homens e mulheres, a velhice pode ser um momento de descobertas e de experimentar possibilidades não exercidas em fases anteriores da vida (GOLDENBERG, 2013, p. 84).

Independente da concretização de seus projetos, se haverá peça ou não, se terá um “secretário”⁴⁹, se sairá reabilitada da clínica de desintoxicação, há a reconciliação de Rosa Ambrósio consigo mesma e com sua condição. Não há porque lançar um olhar derrotado sobre sua vida, atemorizada pelas suas

⁴⁹ Nomenclatura recorrentemente utilizada para designar seus amantes e também os de sua filha Cordélia.

recordações. Ela utiliza sua experiência a seu favor e encara sua nova jornada, e Lygia, novamente, deixa seus leitores frente a um final não conclusivo, a exemplo dos *Bildungsromane* anteriores.

Ainda que seja um romance diferenciado e pouco ortodoxo dentro do paradigma do *Bildungsroman*, percebe-se que em *As horas nuas* Lygia Fagundes Telles continua a representar suas heroínas em formação, ampliando o complexo cenário da mulher brasileira do século XX. Já mencionado anteriormente, é comum que um gênero textual que se mantém presente por tanto tempo dentro da História da Literatura haveria de ser repensado à medida que novas necessidades de abordagem surgissem. Seria impossível pensar em um modelo de aprendizagem que utilizassem preceitos idênticos aos que Goethe usou para construir sua obra. Quando a vida e a história da mulher passam a ser preocupação de estudo e entendimento, é necessário abandonar o tropo androcêntrico para medir as etapas da vida. Por isso, a reflexão da filósofa francesa é essencial para abordar tal assunto. Em seus estudos, ela interpretou a velhice como uma etapa muito peculiar e significativa de todo ser humano, e dedicou mais atenção às mudanças correspondentes ao universo feminino.

Pensando nesse viés, o romance *As horas nuas* enriquece a diversidade do *Bildungsroman*, pois evoca um momento pouco abordado: a maturidade, ou a “idade da madureza”, de acordo com o que sugere a protagonista. Alguns pontos, caros ao gênero, já foram mencionados anteriormente, entre eles o processo de aprendizagem, o estágio limiar entre dois períodos da vida e a variabilidade da personagem, que se transforma ao longo da narrativa. A estes pode-se ainda acrescentar o final em aberto (comum em todas as obras), a presença de uma mentora e o próprio diálogo da obra com seu momento

histórico. O quarto romance de Lygia Fagundes Telles segue muitos preceitos do *Bildungsroman*, ainda que de maneira pouco ortodoxa; e fecha um ciclo de obras voltadas para um panorama histórico da mulher brasileira no século passado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida percorreu um objetivo principal: o estudo da romanesca de Lygia Fagundes Telles sob o viés do gênero *Bildungsroman*. Partiu-se primeiramente do estudo histórico das teorias a respeito do romance de formação, desde as primeiras manifestações até estudos mais atuais e centrados na análise da literatura brasileira. Esta primeira parte concentrou-se em apontar as principais diretrizes que caracterizam o gênero, em salientar a metamorfose ocorrida no interior da forma e os desdobramentos que justificam a sua permanência até o contexto contemporâneo. Tal percurso permite também que se estabeleçam algumas coordenadas históricas e teóricas no horizonte das análises desenvolvidas do *corpus* escolhido.

Nos estudos das obras, no entanto, os questionamentos a respeito da forma foram complementados por uma série de indagações de outra natureza, ou seja, relativas às particularidades do mundo feminino. Nesse sentido, a obra de Simone de Beauvoir foi o eixo orientador do estudo. Todo o seu trabalho a respeito da história da mulher, desde *O segundo sexo* até *A velhice* orientou as leituras dos romances de Lygia Fagundes Telles, o que permitiu fossem identificados os anseios de um momento histórico e cultural importante na história das mulheres: a segunda metade do século XX.

Os quatro romances analisados compõem a história social e parte da história literária do *Bildungsroman* feminino no Brasil. Em *Ciranda de pedra*, tem-se a história formativa de Virgínia, de sua infância à idade adulta, na qual se percebe proximidade com o que foi estigmatizado enquanto forma clássica do gênero, em Charlotte Brontë, por exemplo. Em seu segundo romance, *Verão no*

aquário, há mudança na composição da obra. Acompanha-se Raíza, em um rápido instante em que se constata a busca de uma identidade própria na saída da adolescência para a idade adulta. O percurso da personagem é apresentado de maneira intimista, se diferenciando um pouco do paradigma goetheano, pois abandona alguns elementos tais como a educação institucional e o próprio período narrado, que se concentra em uma estação do ano. Ao compor *As meninas*, a autora inova ao dar três vozes a um mesmo discurso: o da jovem brasileira da década de 70. A concentração temporal, a fragmentação narrativa e a busca autodidata de suas formações renovam ainda mais o gênero. Nestas últimas duas obras a subjetividade e a experimentação narrativas as aproximam de um *Bildungsroman* moderno, a exemplo de James Joyce e Virginia Woolf. Por último, em *As horas nuas*, Lygia fecha um ciclo de obras focadas na formação, sendo que neste momento ela amplia o horizonte do gênero mostrando a importância de renovar o exercício da crítica. Rosa Ambrósio, mulher madura, precisa aprender a conviver com essa nova etapa de sua vida: a maturidade. Se antes o foco feminino alterava algumas questões no que tange a *Bildung*, com esta obra faz-se necessário repensar as etapas descritas nas definições do gênero, o que a afastaria ainda mais do cânone oficial e a colocaria entre autores que contestaram a forma, em destaque Günter Grass e Alfred Döblin.

Ainda que, de maneira díspare, *Ciranda de Pedra*, *Verão no aquário*, *As meninas* e *As horas nuas*, compõem uma unidade a respeito da formação da mulher brasileira entre as décadas de 50 e 80. Mazzari, ao falar sobre o *Bildungsroman*, cita um dos precursores do estudo do gênero, Morgenstern, quando este diz que “todo bom romance já seria no fundo um *Bildungsroman*” (MAZZARI, 2010, p. 153). Esta afirmação corrobora a importância do gênero

para a formação cultural proporcionada por essas obras. Entre inúmeras características, já mencionadas, que permitem identificá-lo, a formação é a mais importante delas. Porém, é preciso lembrar que ela se processa não apenas no plano narrativo, referindo-se ao personagem que se forma, mas vai além e abarca a formação também do seu leitor. Pode-se dizer que o *Bildungsroman* apresenta caráter contestador em sua essência e permite que o sujeito que lê se movimente, se inquiete com a sociedade na qual está inserido. Por isso, o contexto da obra é sempre relevante em suas análises. Quando Morgenstern assim o define em uma de suas últimas conferências, na verdade ele está remontando à importância da obra de arte na vida prática.

Tal abordagem exige que se explicita a relação entre existencialismo e hermenêutica que fundamenta esta tese. Podem vir à tona as hipóteses de Gadamer, por exemplo, cuja obra *Verdade e método*, marca uma nova fase para a discussão filosófica a respeito da compreensão. Nela entende-se que a constituição de todo e qualquer sentido é, em certa medida, finita, visto que é condicionada pelo horizonte de uma época, ou seja, pelos hábitos e tradições que orbitam em torno de um determinado sujeito. Para ele compreender é essencial indagar, questionar para além do que está sendo dito. Quem compreende o faz ligado a um universo de sentidos já codificados. É esse excedente fundamental que nos liberta do primado referencial e submete o texto a um jogo circular de perguntas e respostas em que transformamos o texto e ele nos transforma. Hans Robert Jauss dedicou muitos momentos de sua reflexão, no interior da teoria capitaneada por ele – a estética da recepção –, para defender esta característica exclusiva da obra artística, a de nos emancipar ao

projetar em nosso horizonte fechado um enorme potencial de sentido e, por extensão, novas maneiras de ser/compreender o mundo.

Quando Simone de Beauvoir pensa a natureza do objeto estético em *Por uma moral da ambiguidade*, ela parte deste mesmo estatuto, descrevendo o mundo da *práxis* como um universo em que “cada objeto é penetrado por significações humanas” (BEAUVOIR, 2005, p. 64), sendo esta uma das maneiras de atualizar uma questão comum ao existencialismo, de caráter fenomenológico ou hermeneuta (veja-se Heidegger, por exemplo), que afirma: viver é fundamentalmente interpretar, isto é, apreender e produzir novos sentidos.

É nestes termos que, segundo a filósofa, o objeto estético deve ser pensado. Beauvoir está preocupada com o par conceitual contemplação/ação que pode enformar toda e qualquer obra de arte, criando uma aporia para o papel da arte na realidade cotidiana. Esse impasse ético possibilita que a autora formule uma hipótese a respeito da função da obra de arte no mundo, a partir da recontextualização dos itens da realidade por intermédio da transfiguração estética. O fato de o universo nunca ser inteiramente dito, e de seu estatuto ontológico nunca conseguir ser completamente enunciado abre o terreno para a manifestação artística.

Se inicialmente considerávamos o mundo como um objeto a ser manifestado, se pensávamos que estava a salvo por essa destinação, de maneira que tudo nele nos parecesse já justificado e que nada mais houvesse dele a ser recusado, então não haveria mais nada a dizer, pois nenhuma forma nele se desenharia; ele só se desvela através da recusa, do desejo, do ódio, do amor. Para que o artista tenha um mundo a expressar, é preciso primeiro que ele esteja situado nesse mundo, oprimido ou opressor, resignado ou revoltado, homem entre os homens. Mas então ele encontra no cerne de sua existência a exigência comum a todos os homens; é preciso que ele queira a liberdade em si e universalmente; é preciso que tente conquistá-la: à luz desse projeto as situações se hierarquizam e razões de agir se descobrem (BEAUVOIR, 2005, p. 67).

A forma artística só se justifica enquanto ato. Seu território só passa a ser definido diante da possibilidade de transgredir os limites do mundo, enquanto uma reação diante de seus objetos, que os liberta de suas relações corriqueiras. É por isso que uma obra só pode ser entendida se superamos a atitude meramente contemplativa. Todo artefato artístico é uma alteridade com potencial de me revelar, conclusão que, novamente, está muito próxima da dos hermeneutas, independente de suas diretrizes (basta pensar em Eco, Jaus, Ricoeur). Um romance é também uma “liberdade estrangeira” (BEAUVOIR, 2005, p.197) que permite que o sujeito reconheça seus limites, assim como proporciona que ele repense suas metas. A partir desta perspectiva emancipadora, é possível lançar um último olhar a respeito da autora escolhida para figurar neste trabalho por intermédio de um episódio de sua biografia contado por ela em mais de uma oportunidade.

Lygia conheceu Simone de Beauvoir e Sartre em um jantar oferecido pelo editor Barros Martins em 1960 ao casal. A escritora descreve o impacto de conhecer os dois, que, segundo expressão sua, estavam no patamar de “mitos”, em dois textos muito parecidos. Um deles está no livro memorialístico *Durante aquele estranho chá*, e se intitula “Papel quadriculado”; o outro foi publicado originalmente no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1978, e, posteriormente, foi reunido ao volume do *Cadernos Pagu* em homenagem à escritora francesa. Ao se referir a ela, Lygia diz:

Ela, de traços delicados que ainda guardavam uma discreta beleza da juventude, cabeça pequena de aristocrata, corpo atarracado de camponesa. Mãos fortes e olhar tão intenso que recuei um pouco quando ela firmou o olhar em mim e começou com suas perguntas sobre a condição da mulher no Brasil. Essas perguntas prosseguiram nos contatos seguintes que tivemos, era inesgotável sua curiosidade. Interessou-se muito pela ditadura de Vargas, como os jovens reagiram? E como o

país, ou melhor, como a mentalidade brasileira interferiu no processo da minha profissão de escritora?

Respondi-lhe que, no início, a interferência foi negativa: a imensa carga de convenções cristalizadas na época, me abafara demais, como abafara as jovens de minha geração, éramos tímidas: ousar o quê diante do inexistente mercado de trabalho para a mulher? [...] Se me libertei mais do que o próprio País, foi simplesmente porque a libertação individual era mais fácil. Um dia o País tiraria do episódio histórico todas as consequências (TELLES, 1999, p. 59-60).

O impacto causado pela presença de Beauvoir reverberou em Lygia de maneira inquietante. A filósofa francesa, ávida por conhecer a realidade do país, lançou-lhe inúmeras perguntas. Suas indagações giravam em torno da condição da mulher no Brasil, da perspectiva de produção de uma escritora assim como Lygia, de como a nação e especialmente os jovens haviam encarado a ditadura Vargas, enfim tratava-se de uma personalidade ansiosa por conhecer o contexto brasileiro, em uma inclinação para o “outro” que não poderia estar mais afinada com a filosofia presente em seus escritos, afinal, o objetivo de suas indagações era entender “apenas a face mais profunda do país sem o carnaval e sem o futebol” (TELLES, 2002. p. 34). As duas ainda se veriam outra vez. No encontro que tiveram em Paris, dez anos depois, outra questão veio à tona e mais, uma vez, Lygia titubeia em sua resposta:

E de repente, a pergunta incisiva: “Você tem medo de envelhecer?” Comecei a ramificar nas minhas curvas mas ela queria a linha reta. Tocou com firmeza na minha mão: “Então está com medo.” (TELLES, 1999, p. 62).

Ao ler os quatro romances de Lygia percebe-se que os questionamentos de Beauvoir irão reverberar em suas temáticas. Torna-se compreensível que a escritora tenha usado a perspectiva de “sua libertação pessoal” para falar de revoluções sociais, se, como dito antes, ela considerava mais fácil libertar o “eu” do que as “massas”. Coerente com este ponto, após escrever sobre a estética,

ainda em *Por uma moral da ambiguidade*, Beauvoir parte para a discussão da liberdade e libertação do ser e conclui:

Quanto à arte, já dissemos que não deve pretender instituir ídolos: deve descobrir para os homens a existência como razão de existir; é por isso que Platão que queria arrancar os homens da terra e destiná-los ao céu das Ideias, condenava os poetas; é por isso que todo humanismo, ao contrário, os coroa de louros. A arte revela o transitório como absoluto e como a existência transitória se perpetua através dos séculos, é preciso também que através dos séculos a arte perpetue essa revelação que jamais será acabada. Assim, as atividades construtivas do homem só adquirem um sentido válido quando são assumidas como movimento rumo à liberdade; e reciprocamente se vê que um tal movimento é concreto: descobertas, invenções, indústrias, cultura, quadros, livros povoam concretamente o mundo e abrem para os homens possibilidades concretas (BEAUVOIR, 2005, p. 69).

O ideal da formação brota do agenciamento da expectativa da escritora/escrita e dos leitores, passíveis de participarem ativamente das mudanças de sua época. Lygia escreveu a propósito dessa existência transitória, em devir, da mulher brasileira de classe média (da baixa à alta) contemporânea a ela. Entre suas leitoras também estavam Virgíncias, Raízas, Anas, Lorenas, Lias e Rosas. Era acerca delas e para elas que a autora escreveu uma história da mulher composta por críticas e revisões dos parâmetros de sua época. A semente da inquietude plantada por Beauvoir floresceu em um panorama muito mais rico, múltiplo do que aquela primeira resposta dada à filósofa francesa no primeiro encontro. A obra romanesca de Lygia Fagundes Telles parece ser a contínua resposta ao ininterrupto questionamento de Simone de Beauvoir a respeito da condição da mulher brasileira.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Francis de Lima. *Homossexualidade e contextos em romances e contos de Lygia Fagundes Telles: análise literária, contextual e temática*. 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Carta. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Ciranda de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Carta. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. *Memórias de uma moça bem comportada*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

_____. *O segundo sexo*. 1. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. *O segundo sexo*. 2. A experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. *O segundo sexo*. 1. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. *O segundo sexo*. 2. A experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. *Balanço final*. Amadora: Livraria Bertrand, 1980.

_____. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. *A força das coisas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. *Por uma moral da ambiguidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BENJAMIN, Walter. A crise no romance. Sobre *Alexanderplatz*, de Döblin. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORDINI, Maria da Glória (org.). *Lukács e a literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

- BOXALL, Peter (org.). *As meninas*. In: _____. *1001 livros para ler antes de morrer*. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.
- BOLLE, Willi. *Grande sertão.br*. O romance de formação do Brasil. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BRUNO, Haroldo. *Novos estudos de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1980.
- BRUFORD, W. H., *The german tradition of self-cultivation*. “Bildung” from Humboldt to Thomas Mann. New York: Cambridge University Press, 2009.
- BUENO, Silveira. Depoimento. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Ciranda de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BUESCU, Helena Carvalhão. A importância dos Actos V: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, *L'Éducation sentimentale* e *Os Maias*. In: _____. *A lua, a literatura e o mundo*. Lisboa: Edições Cosmos, 1995. (p. 149-160)
- CANEDO, Maria do Espírito Santo Gontijo. *Entre as teias de Aletheia*: um estudo sobre a fluidez formal dos narradores no romance *As horas nuas*, de Lygia Fagundes Telles. 1998. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- CAMPELLO, Eliane T. A.. *O Künstlerroman de autoria feminina*: a poética da artista em Atwood, Tyler, Piñon e Valenzuela. Rio Grande: Editora da Furg, 2003.
- CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2000.
- CARDOSO, Neiva da Silva. *O romance de Lygia Fagundes Telles*. 1980. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1980.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura Brasileira*: origens e unidade (1500-1960). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- CARROZZA, Elza. *Esse incrível jogo do amor*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CASTRO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. Lisboa: Publicações Alfa, 1999. vol. III.
- CAVALCANTE, Ilane Ferreira. *Faces de mulher no Brasil das décadas de 1960 e 1970*. 2002. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- CAVALCANTE, Ildney; LIMA, Ana Cecilia; SCHNEIDER, Liane (orgs.). *Da mulher às mulheres*: dialogando sobre literatura, gênero e identidades. Maceió: EDUFAL, 2006.
- CHAGAS, Wilson. Presença de Lygia. In: _____. *O curso do mundo*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro/Fundo Nacional da Cultura, 1997.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. As horas nuas: a falência da razão ordenadora. In: _____. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. Siciliano, 1993.

_____. O mundo de ficção de Lygia Fagundes Telles. In: _____. *Seleção*. José Olympio, 1971.

_____. Lygia Fagundes Telles. In: _____. *Dicionário crítico de escritoras brasileiras*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CORREIA, Mariza (org.). *Cadernos Pagu. Simone de Beauvoir & os feminismos do século XX*. Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, Campinas, 1999.

COSTA, Claudia de Lima. Situando o sujeito do feminismo: o lugar da teoria, as margens e a teoria do lugar. In: *Travessia*. Revista de Literatura nº 29/30. UFSC. Florianópolis, ago1994/jul1995; 1997; p. 123-160.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. vol. IV.

_____; SOUSA, J. Galante de (org.). Lygia Fagundes Telles. In: _____. *Enciclopédia de Literatura Brasileira*. v. 2. São Paulo: Global Editora, 2001.

COUTINHO, Edilberto. Três mulheres e uma constante - Lygia Fagundes Telles, Maria Alice Barroso e Clarice Lispector. In: _____. *Criaturas de papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Thereza Cristina L. V. Alves da. *O desdobramento da verdade em "As horas nuas", de Lygia Fagundes Telles*. 1995. Dissertação (mestrado) – University of North Carolina, Chapel Hill, 1995.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/104827380/1/ARTIGO_PersonagemRomanceBrasileiro.pdf. Acessado em 29/04/2017.

DANOU, Gérard (org.). *Le roman d'apprentissage*. Approches plurielles. Paris: SenS, s/d.

DIMAS, Antonio (org.). *Lygia Fagundes Telles*. Orientação para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUARTE, Constância Lima; RAVETTI, Graciela; ALEXANDRE, Marcos Antônio (orgs.). *Gênero e representação em literaturas de línguas românicas*. Belo Horizonte: Departamento de Letras – Românicas/UFMG, 2002.

FEHÉR, Ferenc. *O romance está morrendo?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FERREIRA, Joice de Souza. *As horas nuas, de Lygia Fagundes Telles: romance inovador e narrativo simbólico*. 2001. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

- FRIEDMAN, Betty. *Mística feminina*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.
- GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. de F.P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GOMES, Paulo Emílio Sales. Texto de orelha da primeira edição de 1973. In: TELLES, Lygia Fagundes. *As meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GOLDENBERG, Mirian. *A bela velhice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GUEDES, Pêonia Viana Guedes. *Em busca da identidade feminina: os romances de Margaret Drabble*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.
- HOHLFELDT, Antonio. O conto psicológico. In: _____. *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- HOWE, Florence. Feminism and literature. In: CORNILLON, Susan Koppelman (Ed.). *Images of women in fiction: feminists perspectives*. Ohio: Bowling Green University Press, 1973.
- JAMESON, Fredric. *Marxismo e forma: teorias dialéticas da Literatura no século XX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1985.
- JOST, François. La tradition du *Bildungsroman*. In: *Comparative Literature*, nº2, p. 97, 1969.
- JOZEF, Bella. *O jogo mágico*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- LAMAS, Berenice Sica. *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em literatura e psicologia*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. *Encontros e desencontros discursivos em As meninas de Lygia Fagundes Telles*. 1999. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Quadro sintético da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- LINHARES, Temístocles. Lygia Fagundes Telles e as duas últimas edições de *Antes do baile verde*. In: _____. *22 diálogos sobre o conto brasileiro atual*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- LINHARES, Temístocles. *Diálogos sobre o romance brasileiro*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LIMA, Maria José Cavalcante de. *Verão no aquário e As horas nuas, de Lygia Fagundes Telles: uma análise comparativa*. 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

LISBOA, Maria Manuel. *Where did you go last night? Maternity and metamorphosis in Lygia Fagundes Telles*. 1995. St. John's College, Cambridge, 1995.

LUCAS, Fábio. Lygia Fagundes Telles. In: LUIS, William (Org.). *Dictionary of literary biography*, v. 113. Latin-American fiction writers. Detroit: Vanderbilt University/ London: Clark Layman Book, 1992.

LUFT, Lya. *Três espelhos do absurdo: a condição humana em As meninas, de Lygia Fagundes Telles*. 1979. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1979.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LUKÁCS, György. *Sociologia de la literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1968.

_____. *Marxismo e teoria da literatura*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. *O cânone mínimo. O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACEDO, Maria Aparecida Antunes de. *Lorena de As meninas me busca do tempo da origem*. 1991. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1991.

MACEDO, Maria de Lourdes. *A recepção crítica de Lygia Fagundes Telles*. 2000. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. *As formas e a vida*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MACHADO, Irene A.. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago Ed., São Paulo: FAPESP, 1995.

MACHADO, Neuza. *As meninas de Lygia Fagundes Telles - literatura feminina: símbolo de autoconhecimento* – 8. Disponível em <http://www.portalentretextos.com.br/colunas/neuza-machado-letras,224.html> acessado em 25/02/2011.

MAGALHÃES, Carlos Augusto. *A fragmentação romanesco-existencial em As horas nuas, de Lygia Fagundes Telles*. 1994. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

MARQUES, Ivan. *Atração do Abismo*. In: Lygia Fagundes Telles. *Verão no aquário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARQUES, Liliane Cordeiro. *As virgínias eternas: uma leitura contextualizada da obra de Lygia Fagundes Telles em Ciranda de pedra*. Monografia de especialização. Unicentro, Guarapuava, 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva histórica: O Tambor de Lata de Günter Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. *Labirintos da aprendizagem: Pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. São Paulo: Editora 34, 2010.

McWILLIAMS, Ellen. *Margaret Atwood and the female Bildungsroman*. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009

MEDINA, Cremilda de Araújo. Lygia Fagundes Telles. In: _____. *A posse da terra*. Escritor brasileiro hoje. São Paulo: Imprensa Nacional – Casa da moeda. Secretaria da cultura do Estado de São Paulo. 1985.

MILLIET, Sérgio. Fevereiro 11. In: _____. *Diário crítico*. São Paulo: Martins, 1959.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. Modernismo. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

MONTEIRO, Leonardo (org.). *Lygia Fagundes Telles: Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico e exercícios*. São Paulo: 1980.

MONTEIRO, Adolfo Casais. Um romance de Lygia Fagundes Telles. In: _____. *O romance: Teoria e crítica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

MORETTI, Franco. *Atlas do romance europeu 1800-1900*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *The way of the world*. The Bildungsroman in European Culture. London; New York: Verso, 2000.

_____. *A literatura vista de longe*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2008.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de umaprosaística*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NEJAR, Carlos. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2007.

OLIVEIRA, Katia. *Técnica narrativa em Lygia Fagundes Telles*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; STILL, Judith. *Brazilian Feminisms*. The University of Nottingham, Nottingham; Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999, The University of Nottingham Monographs in the Humanities, Vol. XII.

PAES, José Paulo. Lygia Fagundes Telles. In: MOISÉS, Massaud e PAES, José Paulo. *Pequeno Dicionário de Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.

PEDRA, Mabel Knust. *Sombras silenciosas: estranheza e solidão em Lygia Fagundes Telles e Edward Hopper*. Niterói: Editora da UFF, 2013.

PEREIRA, Terezinha Lima. *O narrador multiforme em As meninas de Lygia Fagundes Telles*. 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2001.

PEREIRA, Terezinha Lima; FERNANDES, Mônica Luiza Socio. Marcas temporais e espaciais em *As meninas*. In: GOMES, Carlos Magno; LUCENA, Suênio Campos de (orgs.). *Lygia Fagundes Telles entre ritos e memórias*. Aracaju: Editora Criação; Itabaiana: UFS, 2013.

PERIN, Lusía Fonseca Perez. *As várias faces de um mesmo protótipo de personagem nos romances de Lygia Fagundes Telles*. 1994. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2013.

PIAUILINO, Teresinha Amorim. *Tempo de dormir e tempo de acordar: um estudo de Verão no aquário*. 1982. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1982.

PINTO, Cristina Ferreira. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PINTO, Manuel da Costa. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2005.

PORTO, Maria Bernadette Tereza Velloso. La representation de l'actrice chez Nélida Piñon, Lygia Fagundes Telles et Anne Hébert. In: BERND, Zilá; PETERSON, Michel (orgs.). *Confluences littéraires Brésil-Québec: les bases d'une comparaison*. Montréal: Balzac, 1992.

PRIORE, Mary Del. *A mulher na História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

_____. *História das mulheres no Brasil* (org.). São Paulo: Contexto, 2012.

RAJOBAC, Raimundo. *Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M.. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RODRIGUES, Urbano Tavares. A beleza secreta da vida. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RODRIGUES, Carla. Tornar-se mulher, devir feminista. In: *Revista Cult*, n° 207, ano18, nov. 2015, p. 16-17.

RÓNAI, Paulo. A arte de Lygia Fagundes Telles. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Histórias escolhidas*. São Paulo: Martins, 1964.

RUBADO-MEJIA, Annette Marie. *O processo de individualização em As horas nuas e Perto do coração selvagem*. 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. *Gênero patriarcado violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTIAGO, Silviano. O avesso da festa (posfácio). In: TELLES, Lygia Fagundes. *Ciranda de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTOS, Maria das Dores Pereira. *A figuração poético-alegórica da morte em As meninas, de Lygia Fagundes Telles*. 2006. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHPUN, Mônica Raisal (org.). *Gênero sem fronteiras: oito olhares sobre mulheres e relações de gênero*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997.

SCHWANTES, Cíntia Carla Moreira. *Interferindo no cânone: a questão do Bildungsroman feminino com elementos góticos*. 1998. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n° 30. Brasília, julho-dezembro de 2007, p. 53-62.

_____. (De)formações em tempos de guerra. In: DUARTE, Constância Lima; RAVETTI, Graciela; ALEXANDRE, Marcos Antônio (orgs.). *Gênero e representação em literaturas de línguas românicas*. Belo Horizonte: Departamento de Letras – Românicas/UFGM, 2002.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. *Além da Idade da Razão*. Longevidade e saber na ficção brasileira. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

SHARPE, Peggy. *Fragmented identities and the process of metamorphosis in works by Lygia Fagundes Telles*. 1995. St. John's College, Cambridge, 1995.

SHARPE, Peggy. *Fragmented identities and the process of metamorphosis in works by Lygia Fagundes Telles*. In: BROWN, Anne E.; GREENWOOD, Marjanne E. Gooze (orgs.). *International women's writing: landscapes of identity*. Westport, 1995.

SILVA, Deurilene Sousa. *O indivíduo e as convenções coletivas em As meninas*. 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SILVA, Lílian Cristina Brandi da. *Do romance de formação à deformação do romance: O silêncio, Os teclados e As horas nuas*. 2003. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *A metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.

_____. *A ficção intertextual de Lygia Fagundes Telles*. Goiânia: Cegraf/UFG, 1992.

_____. *Dispersos e inéditos: estudos sobre Lygia Fagundes Telles*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVERMAN, Malcolm. O mundo ficcional de Lygia Fagundes Telles. In: _____. *Moderna ficção brasileira 2: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1981.

STEEN, Edla van. Lygia Fagundes Telles. In: _____. *Viver e escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SUMMERFIELD, Giovanna; DOWNWARD, Lisa. *New perspectives on the European Bildungsroman*. London; New York: Continuum, 2012.

TELLES, Lygia Fagundes. *Ciranda de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Verão no aquário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *As meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *As horas nuas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *As horas nuas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. *Durante aquele estranho chá*. Perdidos e Achados. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

TEZZA, Cristóvão (posfácio). *As meninas: os impasses da memória*. In: TELLES, Lygia Fagundes. *As meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TORRES, Maximiliano. Configurações de gênero em *As meninas*. In: GOMES, Carlos Magno; LUCENA, Suênio Campos de (orgs.). *Lygia Fagundes Telles entre ritos e memórias*. Aracaju: Editora Criação; Itabaiana: UFS, 2013.

VERISSIMO, Erico. *Breve história da literatura brasileira*. São Paulo: Globo, 1995.

VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do pós-moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

XAVIER, Elódia. *Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____(Org.). *Tudo no feminino: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

ZUCCO, Maria Joana Barni. *As meninas: sintaxe narrativa e tratamento espaço-temporal*. 1978. Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 1978.

WANDERLEY, Marcia Cavendish. *Mulheres: prosa de ficção no Brasil – 1964-2010*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, FAPERJ, 2011.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.