

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Thiago da Camara Figueredo

**IDEAIS DE FORMAÇÃO EM ROMANCES DE TRADIÇÃO OCIDENTAL: o indivíduo
e as instâncias sociais**

Recife
2017

THIAGO DA CAMARA FIGUEREDO

**IDEAIS DE FORMAÇÃO EM ROMANCES DE TRADIÇÃO OCIDENTAL: o indivíduo
e as instâncias sociais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível Doutorado, com área de concentração em Teoria da Literatura, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antony Cardoso Bezerra.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

F475i Figueredo, Thiago da Camara
Ideais de formação em romances de tradição ocidental: o indivíduo e as instâncias sociais / Thiago da Camara Figueredo. – Recife, 2017.
153 f.

Orientador: Antony Cardoso Bezerra.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências.

1. Bildung. 2. Bildungsroman. 3. Representação. 4. Formação. 5. Instâncias sociais. I. Bezerra, Antony Cardoso (Orientador). II. Título.

809 CDD (22.ed.)


UFPE (CAC 2017-97)

THIAGO DA CAMARA FIGUEREDO


**IDEAIS DE FORMAÇÃO EM ROMANCES DE TRADIÇÃO
OCIDENTAL: O INDIVÍDUO E AS INSTÂNCIAS SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em TEORIA DA LITERATURA em 14/3/2017.

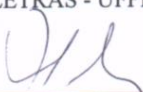
TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



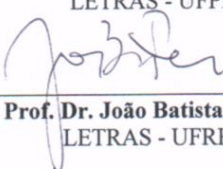
Prof. Dr. Antony Cardoso Bezerra
Orientador – LETRAS - UFPE



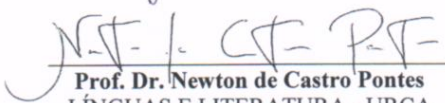
Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Ricardo Postal
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. João Batista Pereira
LETRAS - UFRPE



Prof. Dr. Newton de Castro Pontes
LÍNGUAS E LITERATURA - URCA

Recife – PE
2017

AGRADECIMENTOS

O homem realmente não é uma ilha e, ainda que a escrita de uma tese seja uma atividade bastante solitária, neste caso, ela se tornou gratificante graças à presença de pessoas fundamentais para a minha formação.

Sou grato a minha mãe, meu irmão e meu companheiro pelo suporte emocional e pela empatia com que sempre revestiram nossa relação. Não poderia deixar de mencionar ainda as tias e os primos próximos, que torcem por mim e se alegram com minhas conquistas.

Há ainda uma outra organização familiar, aquela tecida por critérios de afinidade e indiferentes a laços sanguíneos, representada pela fraterna amizade com Rosana e Antonio.

E como amigos nunca são demais, carece de registro ainda a presença de Thiago, Jamil e Laura em minha vida, gente de humanidade extraordinária com quem o contato muito me felicita.

Reconheço a enorme dívida que tenho com o meu preceptor, Antony, meu professor de graduação, orientador de mestrado e de doutorado, que guiou o meu amadurecimento como educador e pesquisador, além de ter contribuído para minha formação moral.

Sinto-me extremamente orgulhoso em integrar o IFPE pelo modelo de prática pedagógica transformador que posso vivenciar; pelas profundas amizades feitas; pelo efetivo apoio recebido dos amigos e da organização institucional nas figuras de Daniel Assunção e de Verônica Rodrigues, que me concederam regime especial de trabalho, sem o qual esta tese poderia ter sido comprometida.

Agradeço enormemente as contribuições de Alberto Poza e de Alfredo Cordiviola durante as duas qualificações em que esta tese foi submetida e a infinidade de sugestões relevantes por eles feitas e que se tentou acatar.

Honra é o sentimento que tenho por estar concluindo meu doutorado pelo PPGL da UFPE e pela oportunidade de ter sido aluno de quase todos os professores do programa e ter tido a companhia de colegas de classe brilhantes.

É necessário ainda agradecer ao CNPq pela bolsa adquirida, essencial para a feitura desta tese e o desenvolvimento da ciência no país.

RESUMO

É de surpreender a pequena quantidade de trabalhos que se voltam à investigação da formação do indivíduo, ou *Bildung*, na literatura, embora a tradição do romance de formação, o *Bildungsroman*, seja bem consolidada. Com o propósito de auxiliar na redução de tal lacuna, esta tese objetiva analisar a representação da *Bildung* e, assim, refletir sobre como a literatura cria, divulga, critica e problematiza ideais de desenvolvimento pessoal. Como a *Bildung* consiste no estabelecimento de uma relação harmônica entre os desejos pessoais e as expectativas sociais, atenção especial é dada à influência da família, da escola, da religião, da preceptoría, bem como da infância e da memória – algumas das instâncias sociais que condensam as demandas externas ao crescimento dos sujeitos. Assim, parte-se da investigação das duas narrativas consideradas o paradigma do romance de aprendizagem e do romance de formação, quais sejam: **Emílio ou Da Educação**, de Rousseau, e **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**, de Goethe, para, posteriormente, avaliar a formação de protagonistas de romances dos séculos XX e XXI em que uma das instâncias sociais identificadas acima predomina. Na prática, comparam-se trajetórias de protagonistas a fim de investigar a relação entre a personalidade e as influências das instâncias sociais em que transita o herói e o efeito de tal interação em seu crescimento. A respeito da representação ficcional, esta tese se apoia, principalmente, nos trabalhos de Lima (2003; 1981), Iser (2002) e Auerbach (2009), enquanto as especificidades da *Bildung* e do *Bilddungsroman* são iluminadas pelos estudos de Bakhtin (2004; 2000), Freitag (1994), Maas (2000), Mazzari (2000) e Pinto (1990). Desse modo, identificam-se traços de semelhança e de diferença de natureza temática e formal em romances em que a formação do indivíduo é representada; e escrutinam-se as ideologias que orientam determinadas obras em comunidades historicamente situadas.

PALAVRAS-CHAVE: *Bildung*. *Bildungsroman*. Representação. Formação. Instâncias Sociais.

ABSTRACT

It is surprising the small amount of papers that are devoted to the investigation of the formation of the individual, or *Bildung*, in literature, despite the tradition of the novel of formation, the *Bildungsroman*, being well consolidated. With the purpose of helping to reduce this gap, this thesis aims to analyze the representation of *Bildung* and thus reflect on how literature creates, disseminates, criticizes and problematizes ideals of personal development. As *Bildung* consists in establishing a harmonious relationship between personal desires and social expectations, special attention is given to the influence of family, school, religion, preceptorship, childhood and memory - some of the social institutions that condense the external demands on the subject's growth. Thus, the starting point is the investigation of the two narratives considered as paradigmatic of the pedagogical novel and the novel of formation: **Emile, or On Education**, by Rousseau, and **Wilhelm Meister's Apprenticeship**, by Goethe, in order to, *a posteriori*, evaluate the formation of protagonists in novels of the XX and XXI centuries in which one of the social institutions identified above predominates. In effect, protagonists' trajectories are compared in pursuance of investigating the relationship between the personality and the influences of the social institutions through which the hero moves, and the effect of such interaction on his/her growth. Concerning fictional representation, this thesis is mainly based on works by Lima (2003, 1981), Iser (2002) and Auerbach (2009), while the specificities of *Bildung* and *Bildungsroman* are illuminated by Bakhtin (2004; 2000), Freitag (1994), Maas (2000), Mazzari (2000) and Pinto (1990). In such a way, it is possible to identify traces of similarity and difference, of thematic and formal nature, in novels in which the formation of the individual is represented; and to scrutinize the ideologies guiding certain works in historically situated communities.

KEY WORDS: *Bildung* *Bildungsroman*. Representation. Formation. Social Institutions.

RESUMEN

Es sorprendente la pequeña cantidad de trabajos que se vuelcan a la investigación de la formación del individuo, o *Bildung*, en la literatura, aunque la tradición de la novela de formación, o *Bildungsroman*, esté ya consolidada. Con el propósito de auxiliar en la reducción de dicha laguna, esta tesis busca analizar la representación de la *Bildung* y, asimismo, reflexionar sobre cómo la literatura cría, divulga, critica y problematiza ideas de desarrollo personal. Como la *Bildung* consiste en la institución de una relación armónica entre los deseos personales y las expectativas sociales, se brinda atención especial a la influencia de la familia, de la escuela, de la religión, de los preceptores, además de la infancia y de la memoria – algunas de las instituciones sociales que concentran las demandas externas al desarrollo de los sujetos. Así, se empieza por la investigación de las dos narrativas consideradas como paradigmas de la novela de aprendizaje y de la novela de formación: **Emilio, o De la Educación**, de Rousseau, y **Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister**, de Goethe, para, posteriormente, examinar la formación de protagonistas de novelas de los siglos XX y XXI en que una de las instituciones sociales identificadas arriba predomina. En efecto, se comparan las trayectorias de protagonistas con el fin de investigar la relación entre la personalidad y las influencias o instituciones sociales en que se mueve el héroe, y el efecto de tal interacción en su desarrollo. En relación a la representación ficcional, esta tesis se apoya, especialmente, en los trabajos de Lima (2003; 1981), Iser (2002) y Auerbach (2009), mientras las especificidades de la *Bildung* o del *Bilddungsroman* son esclarecidas por los estudios de Bakhtin (2004; 2000), Freitag (1994), Maas (2000), Mazzari (2000) y Pinto (1990). De esta manera, se identifican los rasgos de semejanza y de distinción, de carácter temático y formal, en novelas en que la formación del individuo es representada; y se escrutan las ideologías que orientan determinadas obras en comunidades históricamente situadas.

PALAVRAS CLAVE: *Bildung*. *Bildungsroman*. Representación. Formación. Instituciones Sociales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EMÍLIO E WILHELM MEISTER: PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	18
3 OREO E SCOUT: INFÂNCIA E FAMÍLIA EM <i>SE VIVÉSSEMOS EM UM LUGAR NORMAL</i> E EM <i>O SOL É PARA TODOS</i>	37
3.1 <i>DOIDINHO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA</i>	61
4 ROMANCE DE FORMAÇÃO DE FUNDO BIOGRÁFICO: NARRATIVAS DE PATRICK MODIANO E DE ONDJAKI	82
5 RELIGIÃO E FORMAÇÃO EM <i>MANHÃ SUBMERSA</i> E <i>ABENÇOA-ME, ÚLTIMA</i>	100
6 FORMAÇÃO E PRECEPTORIA EM <i>DOM SEGUNDO SOMBRA</i> E EM <i>O PRÉDIO, O TÉDIO E O MENINO CEGO</i>	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

A literatura constitui uma dimensão discursiva privilegiada na transmissão e no questionamento dos valores e ideologias sociais. A *Bildung*, ou formação do indivíduo, é um tema caro à literatura, do que é prova disso a existência de um subgênero romancístico cujo tema específico consiste no desenvolvimento do personagem nos planos individual e comunitário: o *Bildungsroman*. Analisar a representação do processo de formação do indivíduo em romances oferece, assim, uma oportunidade de investigar e descrever como o homem concebe e idealiza a sua constituição. Interessa aqui refletir sobre como a literatura cria, divulga, critica e problematiza concepções de formação do indivíduo, ou seja, como o processo de aperfeiçoamento pessoal é representado. Nesse sentido, pensar a formação se revela um modo de pensar o humano e seus ideais de desenvolvimento.

É justo, então, expor os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a seleção e a análise da diversidade de romances que ajudam a compor esta tese. Ao se destacar o escrutínio da representação da *Bildung* como objetivo central deste estudo, parece necessário esclarecer o que se entende por a) representação e por b) *Bildung*, ou formação do indivíduo, respectivamente.

Representação é outro nome que, aqui, se utiliza para mimesis, a qual é tomada como uma forma de conhecimento. Para entendê-la nessa perspectiva, é importante elucidar a concepção de realidade e real e o papel da língua em sua ativação e funcionamento.

Nem a consciência criadora nem a realidade são categorias objetivas ou transparentes. O que se quer dizer com isso é que à realidade não corresponde uma dimensão ontológica. O homem não acessa a realidade absoluta, original, mas lida com uma série de representações que compõem o que chama de realidade. Atesta isso a existência de uma enorme variedade de línguas para nomear os seres da empiria. Fosse a língua um mecanismo unívoco, atemporal e natural, os objetos possuiriam a mesma alcunha. Parece plausível argumentar que a língua concretiza as ideias do que o homem tem por realidade, desde que não se tome realidade por verdade, no sentido de absoluto e essencial.

Vale ainda a pena destacar que outros componentes também ajudam a

concretizar a realidade. Os sentidos e a ideologia, o conjunto de valores que informa maneiras privilegiadas de ver, sentir e avaliar, atuam sobre a linguagem e, por isso, sobre o processo de significação da realidade. O que se está a defender é que não existe uma motivação natural do signo, qualquer que seja ele, e sim um processo de fabricação de signos a partir da projeção humana sobre a empiria. É por isso que o referente deixa de se confundir com o verdadeiro para dizer o representativo. Tudo o que o homem comunica é representação. Chamar-se-á, assim, de real, tal projeção do homem sobre a experiência, enquanto realidade servirá para designar o incognoscível, aquele espaço independente do homem, que, se existente, impossível de ser alcançado pelo humano.

A sistematização de tais concepções de real, realidade e representação, bem como do papel desempenhado pela língua, é derivada de contribuições da filosofia dos empiristas ingleses – Locke (1952), Berkeley (1952) e Hume (1952) –; da linguística de Bakhtin (2004) e de Blikstein (2003); e da teoria de Lima (1981).

Ao admitir-se o real como representação, não se deve, no entanto, supor a mimesis, a representação ficcional, como reprodução de uma consciência criadora ou simulacro de um real exterior.

A representação ficcional não pode ser cópia da consciência criadora porque a consciência individual não produz realidade. O que permite ao leitor recriar a representação de uma consciência é a partilha do conjunto de referentes que o autor utiliza para fabricar sua mimesis. A língua e a orientação que a ideologia imputa aos sentidos e à formação de juízos de valor fabrica os estereótipos com que o homem dá sentido ao real. Essa atividade não pertence a sujeitos individuais, e sim a determinadas comunidades historicamente situadas. O real, recorte da realidade incognoscível, é uma produção humana, social e histórica. Social, porque corresponde a uma cadeia de signos utilizada por um determinado grupo para dizer o que tal grupo entende por verdadeiro; histórica, porque a sua verdade é restrita a configurações temporais que atualizam a verdade do signo.

A mimesis também não é cópia do real exterior. O mundo criado pela ficção não supõe a reprodução fiel do objeto que lhe serve de parâmetro. A chave que sustenta tal argumento corresponde ao papel do imaginário a respeito do funcionamento da mimesis. O imaginário é o dispositivo que estabelece o vínculo entre o real e a ficção. Iser (2002; 2001) ensina a substituir a relação dicotômica real x ficção – que por muito tempo identificou o primeiro como essência ou verdade e o

segundo como cópia ou mentira – por uma interação tripartite entre real-imaginário-ficção. O imaginário, então, não se desvincula do real, i.e., não pertence a uma categoria isolada e autêntica, pois, para funcionar, utiliza referentes reais e culturais (objetos e ideias) para fabricar novas possibilidades do real. Quando, nos sonhos ou na arte, vislumbram-se um unicórnio ou um cavalo alado, por exemplo, a fabricação de tal ser é possível graças a uma combinação de propriedades conhecidas no campo do real: a existência de cavalos, de animais com chifres e de bichos alados. A ficção, os sonhos, através do imaginário, não produzem um ser adâmico em relação ao real, e sim uma outra aparência de um ser, uma de suas possibilidades. Por vezes, a confusão se estabelece diante da representação realista, uma vez que o mundo ficcional alcança um índice de verossimilhança externa mais latente em relação ao real. No entanto, é fundamental desassociar a representação ficcional, mesmo a realista, da noção de cópia da realidade, já que o ser produzido não se confunde nem substitui um ser extratextual. Ora, a ficção despragmatiza os referentes que utiliza, i.e., desfaz os elos de necessidade do real empírico em favor de uma necessidade interna, como quando a revelação de um assassino em uma narrativa, por exemplo, não motiva o leitor a denunciar o criminoso. Ali, o assassinato e o assassino estão a serviço de uma meta do texto, e não da criminalização de um ato ou de um sujeito.

A mimesis estabelece então uma relação de proximidade com um elemento externo. O leitor não precisa matar, ser morto, ou denunciar o assassino do texto, porém pode refletir sobre o seu comportamento ou a situação caso fosse o assassino, a vítima ou uma testemunha do crime. É que o imaginário ativa o mecanismo de *como se* (ISER, 2002), pois, conquanto a ficção não estabeleça uma relação direta com o real, i.e., não demande atitudes e decisões em relação aos problemas que representa, ela permite ao leitor recepcionar tais problemas *como se* fossem reais. O *como se* tem o efeito de suspender o juízo de falso ou verdadeiro, seja face à representação realista ou não, e tanto o unicórnio, o cavalo alado, o assassino e o assassinato exigem uma reação em relação aos referentes que fabricam.

É por isso que se acredita plausível afirmar que a mimesis é um tipo especial de representação. Ela se constitui como representação de representações (LIMA, 1981) ou representação de relacionamentos (ISER, 2002). A atividade da representação ficcional consiste em produzir um mundo análogo, não no sentido de

cópia, e sim no de estabelecimento de semelhanças e diferenças em relação ao contexto em que surge. Cabe ao leitor aproximar os referentes que possui aos referentes emanados pelo texto a fim de lhes atribuir um significado. Tal atividade revela que o texto ficcional, ou mesmo a mimesis, não possui sentido em si, mas apenas quando comparado a algo outro. Esse outro fundamental ao significado da representação ficcional pode ser qualquer objeto de ordem cultural – outros textos ou formas artísticas – ou real – a identificação do conjunto de valores de uma dada sociedade, por exemplo.

A representação ficcional, ou mimesis, se institui, então, como forma de conhecimento pois, ao produzir uma analogia de seu contexto de produção, permite a seu interlocutor refletir sobre o sistema de valores que orienta o funcionamento do real que representa. Pode-se argumentar que a mimesis, nessa direção, não produz conhecimento, e sim apenas reconhecimento de um real preexistente e independente dela. De fato, é verdade que um dos efeitos da mimesis é revelar representações correntes do real. Vale lembrar, no entanto, que tal real não corresponde a uma categoria atemporal, afinal, as sociedades ressignificam seu conjunto de valores. Esse é certamente também outro efeito possível da representação ficcional, uma vez que certos textos criticam, problematizam e redimensionam a naturalização da ideologia e ajudam a operar modificações na forma de o homem conceber o real. Por essa razão, destaca-se o potencial da mimesis tanto em razão da revelação das estruturas ideológicas de um grupo quanto da atualização de tal estrutura.

Não se deve esquecer que, no caso desta tese, interessa tratar de um tipo específico de mimesis, qual seja, a representação da *Bildung*, a formação do indivíduo. Ainda que o termo em alemão tenha sido vinculado a um momento histórico específico – corresponde ele aos anos finais do século XVIII, ao declínio das monarquias, à tensão entre burgueses e nobres e à necessidade dos primeiros se verem representados, por exemplo –, não soa controverso afirmar que a Literatura esteja repleta de histórias de formação, i.e., produções ficcionais que tratam do crescimento de um personagem.

A partir do século XVIII, no entanto, tal crescimento não se limita à coleção de eventos marcantes de uma vida, mas principalmente à formação de um personagem imerso nos problemas de seu tempo histórico. Um elemento sobressalente da representação da *Bildung*, como se verá no primeiro capítulo, é o

equilíbrio que o sujeito precisa instituir entre as demandas sociais e suas motivações pessoais a fim de alcançar uma formação harmoniosa, i.e., que respeite tanto exigências coletivas quanto individuais. Há, assim, na representação de tal *Bildung*, uma tensão de um indivíduo cuja formação não decorre segundo um destino predeterminado pelos deuses, nem exclusivamente traçado por sua comunidade, pela etiqueta social ou pelo acaso.

Em virtude de tudo isso é que, apesar de o tema do desenvolvimento individual ter sempre sido recorrente na ficção, não foi à toa que se escolheu o século XVIII como ponto inicial deste estudo. A ele corresponde a publicação de obras basilares do processo de formação do indivíduo, são elas: **Emílio ou Da Educação**, de Rousseau (2014), lançada em 1767; e **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**, de Goethe (2009), publicada em 1796.

Ambas as obras difundem ideais de formação do indivíduo. Tais textos são tomados como o paradigma do romance de aprendizagem e do romance de formação respectivamente. Por isso, compará-las entre si e ainda esboçar o diálogo com outras produções literárias, cuja publicação se estende até o século atual, promete fazer conhecer e refletir sobre as modificações que o homem imputa à formação do indivíduo. Assim, constituem ainda o *corpus* desta empreitada **O Sol é para Todos**, de Harper Lee (2015); **Se vivêssemos em um Lugar Normal**, de Juan Pablo Villalobos (2013); **Doidinho**, de José Lins do Rego (1998); **Entre os Muros da Escola**, de François Bégaudeau (2009); **Remissão da Pena**, de Patrick Modiano (2015); **AvóDezanove e o Segredo do Soviético**, de Ondjaki (2009); **Manhã Submersa**, de Vergílio Ferreira (1954); **Abençoa-me, Última**, de Rudolfo Anaya (1994); **Dom Segundo Sombra**, de Ricardo Güiraldes (1997); **O Prédio, o Tédio e o Menino Cego**, de Santiago Nazarian (2009).

De antemão, é crucial enfatizar que não é meta deste estudo 1) determinar uma tipologia do romance de formação nem 2) classificar as outras obras que compõem o *corpus* como *Bildungsroman* ou não. A seleção dos romances ocorreu por se acreditar que eles atendem a uma sistematização elaborada a fim de escrutinar a representação da *Bildung*.

Anteriormente, destacou-se o fenômeno da *Bildung* como o processo de desenvolvimento de um personagem historicamente situado cuja tarefa se caracteriza na tentativa de engendrar uma interação harmônica entre seus desejos e as expectativas das instâncias sociais a que se vincula, i.e., como a família ou a

escola, por exemplo, interferem na construção de seu caráter. Como se verá no primeiro capítulo, com base nos textos de Rousseau e de Goethe e na análise que Bakhtin (2000) e Freitag (1994) elaboram do *Bildungsroman* e da *Bildung*, elegeram-se algumas das instâncias sociais recorrentes e relevantes ao se tratar da formação do indivíduo, quais sejam: a família e o sentimento de infância; a escola; a biografia do autor; a atividade da religião; e a figura do preceptor. Essa sistemática foi o ponto decisivo para se executar a seleção do *corpus* e a organização desta tese: cada capítulo apresenta pares de romances em que a formação de seus protagonistas tem como elemento externo principal uma das categorias elencadas.

Na seção seguinte, a abordagem comparativa dos textos de Rousseau e de Goethe tenta identificar as concepções de desenvolvimento propagandeadas pelas obras, considerando-se o contexto histórico de produção. Vislumbram-se semelhanças e diferenças em relação ao percurso dos personagens, o papel dos preceptores, a função da educação, o gênero de cada narrativa, o projeto dos autores, etc., além do diálogo que estabelecem entre si. Posteriormente, aprofunda-se a investigação acerca da *Bildung* e do *Bildungsroman*, procedendo-se de uma breve análise diacrônica do uso dos termos, além de uma exposição dos elementos formais e temáticos deste subgênero e do que parece ser comum à representação da formação na Literatura.

No segundo capítulo, os romances **O Sol é para Todos**, de Harper Lee, e **Se vivêssemos em um Lugar Normal**, de Juan Pablo Villalobos, servem a reflexões sobre a ideia de infância e o papel da família na formação dos sujeitos. Observa-se assim como dilemas sociais do ambiente em que transitam os protagonistas interferem em seus processos de aprendizado e no núcleo em que vivem. Percebe-se como a formação fracassada do protagonista mexicano parece indicar um modelo de desenvolvimento apenas indiretamente: para que um sujeito triunfe, é necessário ter acesso a tudo o que ele não teve. Esboça-se ainda uma ligeira discussão a respeito das especificidades da formação feminina.

No terceiro capítulo, a relação entre a experiência escolar e a formação é o que se problematiza a partir da leitura de **Doidinho**, de José Lins do Rego, e de **Entre os Muros da Escola**, de François Bégaudeau. Indaga-se aqui a respeito do papel da escola na manutenção e/ou transformação do *status quo* e os efeitos que a educação formal, através das práticas de leitura, do convívio com os colegas, da interação com o professor, por exemplo, desempenham no aperfeiçoamento do

indivíduo.

No quarto capítulo, contempla-se a comunicação entre eventos biográficos concernentes aos autores e aqueles vividos pelos protagonistas de seus romances. **AvóDezanove e o Segredo do Soviético**, de Ondjaki, e **Remissão da Pena**, de Patrick Modiano, expõem a fronteira tênue que há entre fato e ficção em consideração ao projeto ficcional destes dois escritores. É a memória da infância de cada um que se vê reconstruída no agir de seus personagens em uma dimensão espaçotemporal que revela a indissociabilidade da história coletiva e da história individual.

No quinto capítulo, **Manhã Submersa**, de Vergílio Ferreira, e **Abençoa-me, Ultima**, de Rudolfo Anaya são analisados com o intento de se problematizar os efeitos da formação religiosa em relação ao crescimento de dois meninos: um miserável de uma vila rural portuguesa e um mexicano-americano. Vê-se, como, a mesma meta imputada a tais protagonistas pela família e por outras instâncias – o caminho do sacerdócio – acaba por gerar diferentes processos de construção da identidade devido às condições e à personalidade dos garotos.

No sexto capítulo, atenta-se para o triunfo e o fracasso da formação em decorrência da preceptoria disponível aos meninos de **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**, de Santiago Nazarian, e ao herói de **Dom Segundo Sombra**, de Ricardo Güiraldes. Ainda com base neste último romance, aproveita-se para discorrer brevemente sobre o papel das viagens a respeito do desenvolvimento do protagonista.

Em cada capítulo, notará o leitor que, embora voltado à análise do papel de uma instância social específica, não se trata isoladamente de nenhuma influência externa. A família, por exemplo, tem presença recorrente devido a ser o lugar primordial de enfrentamento da subjetividade. Além disso, no capítulo cujo enfoque é dado à ficcionalização da biografia, as instâncias são eleitas de acordo com o que se verifica como marcante na história do autor e na trajetória de seus protagonistas.

Se inicialmente se expôs o que se entende por representação e *Bildung*, isso se deve ao intuito de orientar o leitor sobre os pressupostos que guiam a realização das análises que estão por vir. Diz-se que esta tese adota uma abordagem hermenêutico-sociológica, no sentido de que elementos formais, temáticos, internos e externos, bem como o regaste dos valores identificados nos romances são necessários ao estabelecimento dos possíveis sentidos dos textos, i.e., de seus

ideais de formação. Por isso, a análise comparativa entre os textos literários nos capítulos listados é configurada a partir das seguintes categorias, mas não necessariamente nesta ordem:

- 1) Reconstrução do contexto de origem;
- 2) Análise do perfil do(s) protagonista(s), i.e., sua personalidade, limitações e aptidões;
- 3) Análise focada na prevalência de uma determinada instância externa em relação à formação do(s) personagem(ns);
- 4) Identificação de uma unidade de representação através de exemplos particulares.

Ao se destacar a mimesis como representação de representações, parece válido resgatar quais representações servem de parâmetro ao mundo fabricado pela ficção e como os referentes emanados pela obra interagem com aqueles identificados em seu contexto de origem. No caso da *Bildung*, uma obra pode publicitar ideais de formação, de sujeito e de sociedade em consonância com a ideologia dominante ou denunciar a aparente naturalização de tais valores e requerer uma reformulação ao divulgar outras possibilidades de desenvolvimento pessoal. Operacionalmente, a reconstrução do contexto de produção da obra é realizada através do cruzamento da série literária com outras séries de ordem diversa: ficcional, sociológica, filosófica, antropológica, etc. Ademais, vale ainda salientar que não se ocultam as interferências do lugar e do presente histórico do analista na crítica dirigida às obras.

Uma vez reconhecido o conjunto de valores dos protagonistas em formação e das principais instâncias em que transitam, tenta-se delinear o impacto de tais instâncias em seu aperfeiçoamento, bem como a atuação dos personagens a despeito de seu próprio processo de formação, i.e., seu protagonismo. Ora, fossem apenas as instituições externas as únicas responsáveis pela formação de um indivíduo, todos aqueles que passassem por uma determinada família, escola ou igreja, por exemplo, cresceriam idênticos. Os capítulos mostrarão algo de que o senso comum não duvida, que numa mesma família, em uma mesma sala de aula ou igreja, as experiências afetam os sujeitos diferentemente.

Vale atentar para o fato de que, mesmo quando se analisa o papel da família ou da escola, por exemplo, o que se está a ver é a relação entre o meio externo e as demandas internas dos indivíduos ficcionais. Tais instâncias não são excludentes,

não estão isoladas em si, antes, representam tudo o que é oposto ao sujeito. A eleição de uma delas se dá porque desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e no destino dos personagens. Na verdade, notará o leitor que, em determinados romances, elas oferecem uma síntese da influência externa ao sujeito em formação. Uma vez descritos a personalidade do herói e os valores de tais instâncias, verifica-se como tais sistemas interagem a propósito da formação deste sujeito; em outras palavras, como e se ele internaliza, recusa ou redimensiona aspectos da macroestrutura social.

A comparação dos doze romances que formam o *corpus* deste estudo não visa apenas à compilação de uma coletânea de análises de representação da formação. É honesto declarar que este trabalho se inspira em **Mimesis**, de Auerbach (2009), sem, de forma alguma, aspirar à complexidade e profundidade do projeto do filólogo, que consistiu em produzir a história ocidental da humanidade através da investigação de textos europeus da Antiguidade até o Século XX. A meta de Auerbach era resgatar uma unidade de significação da representação da realidade do homem europeu em meio à dissolução das relações provocadas pela deflagração da Segunda Guerra Mundial. Revelada a inspiração, é tempo de recortar os limites de sua influência e a diferença desta empreitada.

As obras que servem a esta tese pertencem a línguas diferentes das Américas, da África e da Europa. Além disso, não há nenhuma escola de estilo ou geração que permita a aproximação dos romances. Compara-se um texto de primórdios do século XX com outro do início do século XXI. Como já exposto, o que determinou os pares a serem analisados foram as instâncias sociais mais representativas no que concerne à formação de seus personagens. No fim das contas, correlações são desenhadas entre todos os textos.

Tal diversidade de textos não impede, entretanto, que se vislumbre a chance de captação de uma unidade presente nos particulares em estudo. Em primeiro lugar, e como já argumentado, há de se considerar que é a própria ficção produtora de representações do real que servem de referente para novas representações; segundo, não se deve esquecer que os referentes são produzidos através de uma rede de signos que se atualizam historicamente. Existe, então, nas representações em geral, relações de complementaridade que redefinem a aparência e o significado dos referentes, pois um novo sentido não se produz artificialmente, mas mantém contato com outros sentidos prévios. Sua atualização é obra das demandas da

história, que permite que as representações inaugurem outras dimensões dos signos. Assim, parece válido atentar para a viabilidade de captação do artifício que arquiteta as relações de complementaridade da representação da formação do indivíduo. Vale também destacar que não se pretende, com isso, fornecer um resultado absoluto acerca das possibilidades de representação da formação, porém, simplesmente, verificar como diferentes comunidades e autores valorizaram determinadas concepções de formação, sujeito e sociedade; bem como o papel que a literatura desempenha na promoção, questionamento, manutenção e reformulação de tais valores; e como tal universal de formação interfere na confecção de obras particulares.

A hipótese inicial, que será melhor contemplada no primeiro capítulo, visa a demonstrar como uma mudança de representação da formação varia do arquétipo ideal – o Emílio de Rousseau –, encontra o particular modelar de Goethe – seu Wilhelm é um sujeito individualizado e triunfante –, até alcançar representações que oscilam entre a harmonia, a fratura ou o fracasso inescapável de seus sujeitos. Cada síntese do desenvolvimento dos personagens possui questões e significados próprios cujo sentido pode e deve ser configurado a partir do cruzamento com a literatura e a história. A fim de validar tal observação, é necessário encontrar os textos ficcionais, verdadeiros promotores da discussão acerca da representação da formação.

2 EMÍLIO E WILHELM MEISTER: PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

O século XVIII, mais precisamente a sua segunda metade, testemunhou a publicação de dois livros fundamentais para a Literatura Ocidental: **Emílio ou da Educação**, de Jean-Jacques Rousseau¹ (2014), publicado em 1767; e **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**, de Johann Wolfgang Von Goethe² (2009), em 1796. A valoração que aqui se faz a tais obras corresponde ao diálogo que estabelecem com a tradição do romance de provas, viagens, educação e formação, assim como à renovação com que revestem tanto a Literatura quanto a sociedade ao desenvolver e veicular novos ideais de formação, i.e., uma maneira outra de conceber o mundo e a participação do homem em tal realidade em face dos ideais vigentes em seus contextos de surgimento.

Emílio ou da Educação narra o processo de educação do jovem Emílio, personagem fictício criado por Rousseau, para ilustrar o modelo de formação ideal do ser humano. Inicialmente pensado como um tratado de educação, **Emílio** é também considerado um romance devido à ampla utilização de recursos ficcionais, como a criação de personagens, a relação causalista dos eventos narrados, a organicidade do conjunto, etc. Esse modo ambíguo de categorizar tal narrativa é o que permite atribuir a Rousseau o papel de autor e, ao mesmo tempo, narrador-

¹ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 1712, no seio de uma família burguesa. Desde cedo, culpou-se pela morte da mãe, que faleceu pouco após o seu parto. Seu pai, um relojoeiro calvinista, teve de fugir de Genebra devido a uma briga que se envolvera quando Rousseau tinha dez anos de idade. Foi morar com um tio e foi educado no campo. Rousseau dedicou-se à Filosofia, à Música e à Literatura e tornou-se famoso já em 1750 ao escrever o **Discurso sobre as Ciências e as Artes**, o que lhe permitiu ter acesso à elite parisiense, grupo ao qual nunca se adaptou e, em diversos de seus textos, denunciou a ostentação e a artificialidade do modo de vida aristocrático. Casou-se com Thérèse Levasseur, com quem teve cinco filhos, todos abandonados em orfanatos. As publicações **Do Contrato Social** e **Emílio** acabam por provocar sua fuga para a Prússia e, depois, para a Inglaterra. Seus livros foram proibidos em Paris e Genebra por serem considerados perniciosos à moral e aos costumes religiosos. Morreu em 1778 na França.

² Nascido em 1749, em Frankfurt am Main, Alemanha, Johann Wolfgang Goethe foi o primogênito de uma família burguesa extremamente rica. Seu pai, Johann Caspar Goethe, não exerceu a profissão de jurista e vivia dos rendimentos de sua fortuna. Goethe foi educado pelos pais e desde pequeno foi incentivado à leitura. Caspar Goethe havia traçado o plano de formação de seu filho: ele deveria cursar direito, viajar para a Itália e, finalmente, trabalhar na área de seu estudo. Goethe realizou o sonho do pai, inclusive ocupando diversos cargos político-administrativos em Weimar. Entretanto, o que lhe trouxe realmente notoriedade foi a publicação de **Os Sofrimentos do Jovem Werther**, em 1774, tornando-o famoso em toda a Europa. Goethe dedicou-se à prosa, à poesia, ao drama, às ciências naturais, etc. Casou-se com Christiane Vulpius, mulher de baixa extração social. Finalizou o **Fausto** em 1830 e faleceu em 1832, aos 82 anos, sendo sepultado na cidade de Weimar ao lado do amigo Friedrich Schiller.

personagem do romance, afinal, ele, através de sua representação discursiva, é tanto o preceptor responsável pela aprendizagem da criança quanto o pensador que veicula ideias sobre educação.

Em **Emílio**, Rousseau concebe o desenvolvimento da criança em cinco fases cronológicas que iniciam no nascimento e vão até a idade das paixões e o matrimônio; ou seja, aproximadamente, aos 25 anos de idade. Cada fase é correlata de uma série de objetivos de aprendizagem e métodos de ensino que visam ao fim maior da formação: a constituição de um ser humano autônomo e livre e, nem por isso, desrespeitoso do cumprimento das regras sociais e morais esperado por um homem ou por um cidadão.

Wilhelm Meister é o protagonista do romance de Goethe e também de seu próprio processo de aprendizagem. Se, em **Emílio**, é cabível afirmar que a figura do preceptor se sobrepõe a do aprendiz, ou, pelo menos, divide com ele o protagonismo, impressão diferente se tem a respeito da narrativa alemã. Nos livros iniciais, Wilhelm parece movimentar-se livremente e seu aprendizado soa mais como resultado de suas experiências e das reflexões que estas engendram. É que há, em **Os Anos de Aprendizado**, uma sociedade secreta, cuja revelação ocorre apenas no fim da obra, que sempre esteve próxima a Wilhelm, provocando e problematizando os acontecimentos por ele vividos.

Wilhelm Meister é filho de um comerciante. O pai pretende que o filho se prepare para assumir os negócios da família e o motiva a realizar uma viagem em busca de autoconhecimento. Desde garoto, Wilhelm se mostrara encantado pelo teatro; primeiro, pelo de marionetes; mais tarde, pela encenação dramática. É um hábito seu frequentar a casa de espetáculos. Na adolescência, acaba apaixonando-se por uma atriz, que consistirá em sua primeira frustração amorosa. A oportunidade de viajar pela Alemanha surge para Wilhelm como um meio de fugir da orientação que lhe imputa o pai e perseguir aquela que ele acredita ser a sua verdadeira vocação: a arte, a escrita e a encenação de textos dramáticos. Wilhelm conhece um grupo de atores com o qual passa a trabalhar e avalia a sua inclinação artística. Faz amigos; toma crianças e um idoso por seus protegidos; vive paixões; e abandona o teatro. Wilhelm encontra na Sociedade da Torre um grupo de nobres e pessoas distintas com quem a convivência faz bem, casa-se com Natalie e o matrimônio se revela como a culminância de seu percurso de aprendizado.

Ambas as obras veiculam ideais de sociedade que estão estreitamente ligados a ideais de formação. Pode-se afirmar que é parte do projeto de tais romances refletir sobre a sociedade tal qual ela é e esboçar aquilo que se espera que ela se torne. A transformação da realidade dada, i.e., o que se verifica no mundo, na realidade pretendida só pode ser operada a partir de uma mudança no processo de formação/educação dos sujeitos. Entretanto, é interessante notar que nenhum dos textos trata da formação geral da sociedade – ou, se o faz, é a partir da problematização de sujeitos específicos –: *Emílio*, no caso de Rousseau; e *Wilhelm*, no de Goethe. O que os intelectuais parecem compartilhar é a ideia de que o todo se desenvolve através da plenitude de seus particulares. Homens verdadeiramente livres e autônomos são necessários para construir a sociedade idealizada.

A busca por liberdade e autonomia é justamente o que orienta a formação de tais personagens e, também, o que lhes causa tensão. Contudo, a configuração de tal tensão se dá de maneira diferente em cada um dos textos. **Emílio**, seja por se colocar na fronteira entre o tratado pedagógico e a ficção, seja por estar subsumido aos princípios de homem, natureza e sociedade de Rousseau, estabelece relações com o mundo extratextual que demandam do analista uma interpretação mais profunda a fim de escrutinar os valores históricos com que a obra dialoga. Ora, em **Emílio**, tem-se o preceptor e o aprendiz modelares, tudo é simulação e utopia. Ele é órfão, rico, nobre, saudável; é afastado da cidade nos primeiros anos de vida; não possui grandes conflitos existenciais ou sociais. Seus questionamentos são mais provenientes de sua idade e de algumas experiências, que são extremamente controladas pelo preceptor. Emílio é mais um arquétipo de representação do processo de formação que seu preceptor planeja e categoriza como exemplar do que um ser orgânico. A tensão, em **Emílio**, não pertence ao personagem, e sim ao preceptor/escritor:

Pouco falarei da importância de uma boa educação; tampouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem. Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor. (ROUSSEAU, 2014, p. 4.)

A fala de Rousseau ilustra uma tendência e uma preocupação do século XVIII: oferecer educação de qualidade aos homens. Este princípio iluminista, todavia, é redimensionado pelo pensador. Se o Iluminismo se estabelece sobre a defesa primordial da razão, Rousseau advoga uma educação que parta dos sentidos e dos sentimentos, o que se poderia chamar de uma educação natural. Com isso, ele não está apenas criticando os métodos pedagógicos correntes, e sim, principalmente, a finalidade de tal educação.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. (ROUSSEAU, 2014, p. 14-15.)

O pressuposto de Rousseau é de que a educação deve ter o compromisso de formar o homem de maneira global, ou seja, para que possa exercer satisfatoriamente a sua humanidade. Ele ignora os constrangimentos sociais e defende uma educação igualitária no sentido de que a autonomia e a liberdade sejam os propósitos essenciais a serem alcançados. Rousseau está assim denunciando o utilitarismo das práticas pedagógicas do século XVIII, que visavam a uma formação predeterminada, fosse ela o serviço militar, o exercício religioso ou o trabalho comum, por exemplo. Porém, é interessante notar que, na esquematização de aprendiz ideal, ele configura o seu Emílio como um nobre, a quem pretende proporcionar o desenvolvimento pleno. Este posicionamento de Rousseau diz certamente menos de um preconceito social do que de uma condição da sociedade oitocentista. É que, enquanto ao pobre nenhuma educação parecia necessária, o burguês deveria se contentar com a preparação para a realização de um ofício, geralmente a profissão paterna. Só ao nobre caberia uma formação geral. Tal tensão, criticada e presente nas entrelinhas de Rousseau, é explicitamente tratada por Goethe em **Os Anos de Aprendizado**:

Fosse eu um nobre e bem depressa estaria suprimida nossa desavença; mas como nada mais sou do que um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. Ignoro o que se passa nos países estrangeiros, mas sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e

pessoal, se me permites dizer. Um burguês pode adquirir méritos e desenvolver seu espírito a mais não poder, mas sua personalidade se perde, apresente-se ele como quiser.

[...]

Se na vida corrente, o nobre não conhece limites, se é possível fazer-se dele um rei ou uma figura real, pode portanto apresentar-se onde quer que seja com uma consciência tranquila diante dos seus iguais, pode seguir adiante, para onde quer que seja, ao passo que ao burguês nada se ajusta melhor que o puro e plácido sentimento do limite que lhe está traçado. Não lhe cabe perguntar: “Que és tu?”, e sim: “Que tens tu? Que juízo, que conhecimento, que aptidão, que fortuna?”. Enquanto o nobre tudo dá só com a apresentação de sua pessoa, o burguês nada dá nem pode dar com sua personalidade. Aquele pode e deve aparentar, este só deve ser e, se pretende aparentar, torna-se ridículo e de mau gosto. Aquele deve fazer e agir, este deve realizar e criar, desenvolver suas diversas faculdades para tornar-se útil, e já se presume que não há em sua natureza nenhuma harmonia, nem poderia haver, porque ele, para se fazer útil de um determinado modo, deve descuidar de todo o resto. (GOETHE, 2009, p. 284–286.)

Wilhelm delata o utilitarismo orientador da educação burguesa. Sua tensão corresponde à aparente impossibilidade de comunicação entre um desejo pessoal, obter uma formação harmônica, e as expectativas sociais, sobretudo representadas pela família, que espera que ele se dedique aos negócios. Na prática, o conflito de Wilhelm se desenrola devido à insatisfação com que seus familiares caracterizam a sua inclinação para o teatro, a qual ele acredita ser a sua verdadeira vocação. Em conversa com a mãe, o menino Wilhelm declara: “– [...] mas, por Deus, mãe! Acaso é inútil tudo aquilo que não nos põe de pronto dinheiro nos bolsos, que não nos proporciona um patrimônio imediato?” (GOETHE, 2009, p. 29-30). Não se deve com isso inferir que Wilhelm esteja a defender uma educação igualitária. Nas duas últimas citações, o que o personagem está externando é um desconforto pessoal, característica diretamente vinculada ao *Sturm und Drang* ou ao Romantismo, a atenção e a exposição do eu. Até esse momento de sua formação, Wilhelm possui uma visão egocêntrica do mundo, porque ele não encontra solução na sociedade nem acredita em sua transformação. Na verdade, o jovem culpa a sociedade por impedir o crescimento harmônico do homem. Para Lukács (2009, p. 585), Goethe, desse modo, está se pondo “contra o estreitamento, contra a deformação do ser humano pelo aprisionamento no ser e na consciência de classe social”. Wilhelm, de fato, almeja integrar-se à nobreza e, a partir de quando isso ocorre, precisará também ressignificar a imagem que tem dela.

É válido notar que a procura por harmonia objetivada por Wilhelm se coaduna com os propósitos de liberdade e autonomia de Rousseau, mas a mensagem é transmitida de modo diverso. Se, em **Emílio**, os dilemas da formação são problematizados por reflexões teóricas, em **Os Anos de Aprendizado**, os impasses são vividos pelos personagens. Wilhelm entra em conflito com o pai, a mãe, o amigo; tem desilusões amorosas; experimenta o teatro, que nunca se constitui como uma atividade apaziguadora de suas inquietudes; formula e reformula crenças; adentra o ambiente da nobreza; etc. É como se o que há de bastante utópico em Rousseau cedesse espaço para uma representação mais realista em Goethe. De imediato, é preciso esclarecer que o romance alemão, obviamente, não integra o Realismo francês do século XIX, mesmo porque, não bastasse a questão da nacionalidade, a obra de Goethe surge em um período de transição em que se vislumbram aspectos românticos e realistas. Porém, certamente, um leitor contemporâneo à publicação do texto poderia facilmente identificar-se com os personagens e os cenários nele representados. Algo talvez mais improvável de acontecer em relação ao aluno e ao preceptor de **Emílio**. Em outras palavras, é como se os personagens de **Os Anos de Aprendizado** colocassem em prática muitos dos procedimentos e preceitos propagandeados em **Emílio**; como se o conjunto de abstrações de Rousseau se convertesse em eventos na escrita de Goethe.

Argumenta-se, assim, que a diferença identificada entre as duas obras resulta mais de seus modos particulares de expressão do que de suas concepções de formação e de sociedade. Isso diz certamente respeito à diversidade dos projetos: enquanto o texto de Rousseau seria um guia de educação travestido de narrativa ficcional, a obra de Goethe consiste em um romance que contém uma tese. Fato é que o ideal de harmonia de Wilhelm equivale aos preceitos de liberdade e autonomia da educação natural de Rousseau. Mais que isso, eles apontam para o ideal de sociedade que ambas as obras propagam.

Em **Os Anos de Aprendizado**, a formação de Wilhelm é coroada pela revelação da Sociedade da Torre, um grupo de senhores distintos, que acompanhou o crescimento de Wilhelm de forma secreta. O personagem só descobre a existência da sociedade no final do livro, quando recebe um manuscrito que contém a redação de seus anos de aprendizagem. Wilhelm, então, toma conhecimento de que muitas de suas experiências foram arquitetadas, ou, pelo menos, observadas por membros do

grupo, o que o faz se sentir manipulado e temeroso. Em conversa com Natalie, sua futura esposa, Wilhelm fica sabendo dos princípios pedagógicos da Torre, cuja responsabilidade compete ao abade:

– A respeito dele haveria muito que dizer; estou mais exatamente a par é da influência que exerceu sobre nossa educação. Durante algum tempo estive convencido de que a educação não devia senão adaptar-se aos talentos; não posso dizer como pensa agora. Afirmava que a primeira e última coisa no homem era a atividade e que nada poderia ser feito sem haver aptidão ou instinto que a isso nos impulsiona. Admite-se, costumava dizer, que se nasça poeta, e o mesmo se admite para todas as artes, porque tais efeitos da natureza humana mal podem ser arremedados; mas, examinando-os atentamente, veremos que toda capacidade, mesmo a ínfima, nos é inata, e que não existe capacidade indeterminada. Só nossa educação equívoca, dispersa, torna indecisos os homens; desperta desejos ao invés de animar impulsos, e ao invés de beneficiar as verdadeiras disposições dirige seus esforços a objetos que, com muita frequência, não se afinam com a natureza que por eles se esforça. Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importam se por si mesmos ou por uma outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do julgo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional. (GOETHE, 2009, p. 495-496.)

Os princípios que Natalie atribui ao abade são ilustrados pela conduta e pelo percurso de Wilhelm em todo o livro. Já na infância, ele se mostra encantado pelo teatro e é esse o sonho que tentará perseguir em sua juventude e colocará à prova. O papel que o abade confere ao sentimento e ao prazer dizem muito da experiência teatral de Wilhelm, como também de sua impulsividade. Dizem mais ainda da educação natural de Rousseau. Ao negar os pressupostos cartesianos de sobrevalorização da razão, Rousseau coloca em primeiro plano as experiências e o sentimento. Para o pensador, esses são os elementos norteadores do desenvolvimento do indivíduo. É preciso conhecer as aptidões e educar os desejos de acordo com elas. Enquanto o abade destaca o erro da educação em produzir, nos sujeitos, mais desejos do que os impulsos necessários para realizá-los, Rousseau (2014, p. 81) defende que a infelicidade é o resultado da incomunicabilidade entre a potência – a força para fazer algo – e a vontade. O infeliz é aquele que deseja mais do que pode realizar. Seria então o feliz aquele que deseja apenas aquilo que é capaz de tornar concreto? Não necessariamente,

porque a potência também é passível de transformação. A felicidade está no autoconhecimento, que permite reconhecer a distância entre a vontade e a potência, e efetuar as manobras necessárias para a satisfação dos desejos. O autoconhecimento é a chave para estabelecer a harmonia do homem consigo mesmo e com os outros.

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são aquelas que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo. (ROUSSEAU, 2014, p. 11-12.)

Observa-se como a educação natural de Rousseau não descarta a participação social dos indivíduos; na verdade, tende até a dar mais prestígio a ela, porque o princípio de formação do homem parece ser o bom funcionamento da sociedade. Não se deve esquecer que, para o pensador, o homem nasce bom e a sociedade é que o corrompe. Rousseau tem uma concepção tripartite da existência cujas categorias correspondem à natureza, ao homem e à sociedade. O efeito de tal pensamento é uma configuração da educação segundo um modelo em que os talentos e sentimentos individuais devem ser identificados pelo sujeito a fim de promover o autoconhecimento. Só assim o processo de desnaturação pode ocorrer, porque ele consiste justamente na saída do indivíduo de si próprio para o(s) outro(s), i.e., para a vida social. Desnaturar o homem equivale a torná-lo um participante ativo da sociedade, respeitando sua humanidade numa relação recíproca em que todo e parte se integram para o bem comum. Em **Os Anos de Aprendizado**, é a Sociedade da Torre a instituição responsável pela desnaturação de Wilhelm. Em trecho de sua carta, viu-se como Wilhelm possuía uma visão pessimista da sociedade e, em sua trajetória de formação, estava preocupado unicamente consigo e com os próprios constrangimentos.

A partir do contato com a Sociedade da Torre, Wilhelm tem seu aprendizado redimensionado ao conferir um caráter social a seu desenvolvimento. Se Wilhelm queixa-se de não ter nascido nobre e, por isso, ser impedido de aspirar a uma educação plena e emancipatória, o convívio com os homens nobres da Torre fará

com que ele reflita sobre o exercício da cidadania, bem como ressignifique a imagem que faz da nobreza. Lothario é, aos olhos de Wilhelm, o homem exemplar de tal sociedade. Porém, exemplaridade aqui pressupõe menos um modelo a ser copiado do que reflexões sobre a formação humana, afinal, esta é uma experiência particular. Lothario lutou em guerras, questiona privilégios aristocráticos, contesta comportamentos feudais, e defende a *mésalliance* – o casamento com pessoas de classes/estamentos sociais diferentes. O matrimônio, tanto em **Emílio** quanto em **Os Anos de Aprendizado**, se constitui como *mésalliance*, o que revela uma crítica às uniões planejadas da época. A decisão de Emílio e de Wilhelm é orientada pela paixão e pelo amor que nutrem por Sophia e Natalie respectivamente. No caso de Wilhelm, Natalie é nobre, irmã de Lothario, e, embora o protagonista tivesse sido incluído na Sociedade da Torre, já que havia se tornado um de seus membros, o casamento com Natalie serve também para materializar seus planos de pertencimento à nobreza. De acordo com Lukács:

É certo que Wilhelm Meister, naquelas reflexões, [...] fala circunstancialmente do quanto o modo de vida da nobreza elimina do caminho esses obstáculos à formação livre e plena da personalidade, dos quais se queixa ele na vida burguesa. Mas, aos olhos de Goethe, a nobreza tem valor exclusivamente como trampolim, como condição favorável a tal formação da personalidade. E mesmo Wilhelm Meister – para não se falar do próprio Goethe – vê com clareza que esse trampolim não produz necessariamente e por si mesmo os saltos, e que semelhantes condições favoráveis não se transformam de modo algum por si mesmas em realidade. (LUKÁCS, 2009, p. 585.)

Confirma o posicionamento de Lukács o fato de Wilhelm diferenciar o sujeito nobre daquele distinto. O jovem percebe que a nobreza em si não garante a plenitude da formação, ainda que as convenções sociais de seu mundo favoreçam o nobre em detrimento do burguês. Por isso, embora o casamento com Natalie concretize suas aspirações, ele é mais simbólico do que determinante. Wilhelm tornara-se distinto ao adentrar a Sociedade da Torre. Assim, pode-se também argumentar que, na verdade, a sua distinção, seu processo exitoso de formação, foi o que lhe possibilitou o matrimônio.

As trajetórias de Emílio e de Wilhelm guardam, então, enormes semelhanças. Seria injusto não mencionar o fato de que Goethe era um leitor de Rousseau e que realmente leu **Emílio** antes da escritura de seu romance (HAMMER, 1973). Difícil é precisar a influência que o tratado de Rousseau teve

sobre as concepções de formação da Sociedade da Torre, embora se tenha demonstrado uma série de conexões entre tais práticas de preceptoria, como a atenção às aptidões do sujeito, a liberdade que se confere ao indivíduo, o controle por parte dos preceptores e, sobretudo, o propósito social da educação. Ambos os personagens executam basicamente um movimento que parte de si próprio para o outro, entendido aqui como a vida social. A harmonia perseguida por Wilhelm e o desenvolvimento da alma livre e autônoma que Rousseau almeja ver em Emílio elucidam o princípio de educação e o projeto de sociedade com que sonharam Rousseau e Goethe. Paiva, sobre **Emílio**, argumenta que:

Filho pródigo de uma época aristocrata, Emílio depõe contra um ideal de sociedade intelectualizada e formalizada. Com ele, Rousseau postou-se contra o absolutismo do Rei Sol, a Igreja e os movimentos religiosos como o jansenismo, o movimento racionalista descartiano e voltairiano, a educação jesuítica; e contra toda uma ordem social baseada na ostentação, no luxo, no artificialismo, na imoralidade dos costumes e no ceticismo parisiense. (PAIVA, 2011, p. 23.)

Emílio se apresenta como uma tentativa de reconstruir a relação do homem com a sociedade a partir de uma reformulação programática do desenvolvimento humano: inverte a supremacia iluminista da razão sobre a empiria e os sentidos, pelo menos no início da vida da criança; outorga uma formação geral, não utilitarista, das competências do indivíduo; defende o comprometimento social dos cidadãos; surpreende por reclamar igualdade social entre os homens; etc. Tudo isso através de uma forma inusitada de pensar a ligação do homem com a natureza. Emílio é, como bem observou Jimack (*apud* PAIVA, 2011, p. 10), a solução para a dicotomia sujeito individual e cidadão porque estabelece uma relação dialética entre as duas instâncias e, desse modo, transcende ambas as condições natural e social. Emílio é ainda um provável acerto de contas de Rousseau consigo mesmo, uma tentativa de expurgar o remorso por ter abandonado os cinco filhos em um orfanato. Tal como desenhado por Rousseau, Emílio é o projeto de formação de um órfão nobre, mas que poderia se aplicar a qualquer criança, independentemente de sua condição social. Seu elevado grau de utopia reside justamente em seu alto nível de abstração. O resultado é um sujeito determinado, cuja existência se justifica apenas pela confirmação dos princípios de formação de seu preceptor, que é outro sujeito determinado. Na obra, os vinte e tantos anos em que aprendiz e preceptor convivem

não provocam qualquer mudança no último, ele é estável e acabado e assim parece se tornar Emílio ao final de seu processo.

Essa é, provavelmente, a diferença marcante entre Emílio e Wilhelm. Embora haja, em **Os Anos de Aprendizado**, uma culminância da formação do jovem, o leitor compreende que não existe um fim definitivo, uma vez que outras questões e reviravoltas perturbam ou podem perturbar a vida dos sujeitos. É verdade que Wilhelm não é mais o mesmo após seus anos de aprendizagem, mas não se pode dizer que o seu aprendizado ali se encerre ou que ele obtenha então um manual de instruções e de comportamento capaz de elucidar qualquer dificuldade da existência. Os sujeitos estão em construção, ainda que mais autônomos e conscientes de si próprios. Parece permitido declarar, então, que o projeto de Goethe visa a esboçar os problemas de um mundo em transição – ademais, trata-se da Europa após a Revolução Francesa – e ilustrar um novo panorama para tal mundo a partir de seus problemas concretos. A concretude presente na obra de Goethe, seu explícito grau de realismo, não impede a configuração de uma utopia. É a Sociedade da Torre, o grupo de homens distintos que acompanha quase invisivelmente a educação de certos cidadãos escolhidos, o que confere qualidade utópica ao romance. Ainda assim, diferentemente do proposto em **Emílio**, que não designa um mundo extratextual específico, há aqui um jovem burguês que vive em uma Alemanha localizada geográfica e historicamente, cujo sonho consiste em obter a formação exclusiva de um determinado grupo social. Por isso, para Lukács:

Contra essa dissolução da realidade em sonhos, em representações ou ideais puramente subjetivos, é que se dirige a luta do humanista Goethe. Também ele, como todo grande escritor de romances, se propõe como tema principal a luta dos ideais com a realidade, sua impregnação na realidade. 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 real 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, 2009, p. 592.)

Por educação prática da realidade entende-se a problematização do desenvolvimento pessoal em relação às condições sociais, ora entendidas como o

conjunto de potencialidades e constrangimentos vigentes em uma dada comunidade histórica. Essa seria a característica essencial do *Bildungsroman*, ou romance de formação/educação.

Bakhtin (2000) considera o romance de formação como aquele que, pela primeira vez na história da literatura, realiza a historicização do tempo; ou seja, que representa um personagem envolvido nos problemas de seu momento histórico, que se move em um cenário dinâmico numa dimensão temporal viva, que constrói o seu caráter a partir das experiências de seu destino. Não se trata de um herói acabado, e sim de um herói em constante devir. Para Bakhtin, o romance de formação é o cimento sobre o qual o realismo francês será construído e o romance encontrará sua vocação para, diferentemente da epopeia, problematizar a realidade de que faz parte. Nas palavras do teórico:

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, 2000, p. 237.)

Da forma como está posto, poder-se-ia então considerar todo romance em que há uma reconfiguração do perfil do herói a partir dos eventos por ele vividos como romance de formação. No entanto, a definição de tal subgênero não é tão simples. Nessa passagem, o principal intuito de Bakhtin consiste em distinguir esse tipo de romance de outras formas narrativas que, segundo o estudioso, possibilitaram a sua realização: os romances de provas, de viagens e o biográfico. Além dessa simples descrição do romance de formação, Bakhtin elabora uma tipologia em cinco níveis cuja formação do herói varia de acordo com a assimilação do tempo histórico real: a) no idílio, a transformação do homem é impossível porque as modificações do caráter obedecem ao acúmulo dos anos, e não a eventos históricos situados; b) o tempo cíclico corresponde às idades do homem e se caracteriza pela resignação aprendida na vida adulta em relação à juventude impulsiva; c) no tempo biográfico, a evolução do herói não obedece regras etárias generalizadas, e sim acontecimentos particulares; d) o romance didático-pedagógico

traz consigo uma determinação e representa o processo de educação de modo formal, no sentido literal da palavra; e) o realista é, para Bakhtin, a máxima realização do romance de formação, quando o homem e o mundo se formam concomitantemente:

O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está em questão. A força organizadora do futuro desempenha portanto um importante papel, na mesma medida em que o futuro não é relativo à biografia privada, mas concernente ao futuro histórico. São justamente os fundamentos da vida que estão mudando e compete ao homem mudar junto com eles. (BAKHTIN, 2000, p. 240.)

Desse modo, não parece ser polêmico afirmar que **Os Anos de Aprendizado** seja mais realista do que **Emílio**, embora, obviamente, valores históricos sociais estejam presentes nas duas obras (como, de resto, em qualquer texto literário). Aponta-se apenas que, em Goethe, as ideologias da Alemanha/Europa do final do século XVIII são mais explicitamente representadas do que em Rousseau, cujo texto corresponderia à categoria didático-pedagógica de Bakhtin. Não se deve confundir tal observação como uma valorização de uma obra ou de um escritor sobre o outro. Essa diferença é destacada por duas razões: 1) porque esclarece os princípios básicos que um texto deve ter para ser designado como *Bildungsroman*, mesmo que isso não se considere um critério definitivo; 2) por fazer parte de um processo significativo de transformação no modo de representação da realidade na literatura. Suspende-se assim a máxima aristotélica segundo a qual somente aos homens superiores caberia um tratamento trágico da existência, enquanto os inferiores estariam relegados à comédia. Auerbach (2009), por exemplo, em consonância com Bakhtin, saúda o realismo francês devido à representação histórica, séria e problemática do homem comum.

Contudo, a abordagem de Bakhtin do romance de formação não é suficiente para proporcionar-lhe uma tipologia capaz de enumerar características peculiares a este subgênero. E essa provavelmente nunca fora a intenção do teórico. Mais interessava a ele investigar como o tempo histórico se fez representar, tornando-se

uma unidade interna responsável por transformações na estrutura do romance. Bakhtin não se imputa o compromisso de categorizar tal ou qual obra como *Bildungsroman*, mas apenas refletir sobre a variabilidade de assimilação do tempo histórico presente em determinados textos literários.

A ausência de uma tipologia do romance de formação não é exclusiva a Bakhtin. O conceito *Bildungsroman*, de origem alemã, foi utilizado pela primeira vez por Morgenstern em 1820, que o definiu da seguinte maneira:

Dar-se-á somente o nome *Bildungsroman* em primeiro lugar e principalmente por causa de seu material temático, porque retrata a *Bildung* do herói em seu início e crescimento até um certo estágio de completude; e também porque é em virtude desta representação que se promove a *Bildung* do leitor em uma medida muito maior do que qualquer outro tipo de romance. (MORGENSTERN *apud* PINTO, 1990, p. 10-11.)

A caracterização de Morgenstern do romance de formação se limita ao aspecto temático do início da trajetória do herói, ao seu crescimento e à conquista de um grau de completude, harmonia. Além disso, ela cobra ao texto um efeito moralizante no leitor, que passa a ter o seu processo de formação orientado pelo romance. Antes de se constituir como um pressuposto normativo do *Bildungsroman*, a descrição de Morgenstern, na verdade, corresponde 1) a sua interpretação de **Os Anos de Aprendizado** de Goethe, que utilizará como modelo do romance de formação; 2) e a sua concepção de *Bildung*, formação, que diz respeito à edificação moral dos indivíduos.

Pinto (1990) relata que todas as conceituações do romance de formação acabam se restringindo a aspectos temáticos e, embora elas divirjam em relação ao conjunto de obras que constitui o cânone do romance de formação, todas elegem o texto de Goethe como paradigma do subgênero de modo unânime.

Maas (2000), na esteira de Bakhtin, destaca o caráter eminentemente histórico do romance de formação. Para a autora, tal subgênero tem raízes históricas e culturais muito bem delineadas: os últimos trinta anos do século XVIII. A teórica está, assim, remetendo às obras de Rousseau e de Goethe quanto à representação da formação do indivíduo. Tais romances surgem numa sociedade que assiste à transposição dos estamentos pelas classes sociais; em que papéis diferentes são atribuídos ao burguês e ao nobre, porque a transição entre os valores

feudais e aqueles capitalistas estava sendo construída. Segundo Maas, “A educação e a formação do jovem burguês passaram a ser, nos inícios da época moderna, a ferramenta para a transição de uma cultura de mérito herdado para a cultura do mérito pessoal adquirido” (MAAS, 2000, p. 15). Viu-se que Wilhelm é um homem novo, de uma nova ordem social, que, crescente, reivindica uma participação mais efetiva na sociedade. O mundo também já não é mais o mesmo: as pessoas estão ocupando as cidades, as monarquias cedem a outras formas de governo, as nações estão sendo estabelecidas e o nascimento principia por deixar de garantir riqueza ou prestígio. De acordo com Maas (2000, p. 44),

A criação do termo *Bildungsroman* emerge, portanto, como um fato histórico associado a esse momento do pensamento burguês, em que a preocupação com a acumulação de riquezas passa a coexistir com um desejo de superação dos limites do conhecimento possível à classe média ascendente. 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.)

A reflexão de Maas tem duplo sentido. Se, por um lado, a teórica identifica o contexto de nascimento da nomenclatura e as condições históricas específicas em que o *Bildungsroman* se institui, por outro, sua fala também pode ser interpretada como uma imposição de limites históricos ao surgimento e à continuação do subgênero. Em outros termos, a pergunta que se delineaia é: há romance de formação anterior e/ou posterior à obra de Rousseau e, principalmente, à de Goethe?

Pode o leitor inferir que a existência do romance de formação esteja restrita aos trinta anos finais do século XVIII e às condições históricas particulares da Europa, sobretudo da Alemanha. Entretanto, Maas não anula a possibilidade de manutenção do subgênero, mas alerta para a necessidade de se alargarem os pressupostos históricos, já que o romance de formação deve estar necessariamente vinculado aos dilemas de seu presente:

Uma definição ampla do *Bildungsroman* há que incluir, portanto, as oscilações perceptíveis na evolução histórica do conceito, neutralizando-as na medida em que as reconhece como características constituintes do gênero. Isso significa que a existência do *Bildungsroman* como gênero é possível apenas se admitirmos

uma contínua alteração de seus pressupostos, a qual se desenha a partir de um programa narrativo básico. (MAAS, 2000, p. 63.)

Por programa narrativo básico, entenda-se **Os Anos de Aprendizado** de Goethe. Esse será mesmo o procedimento adotado por Mazzari (1999). O autor compara a obra de Goethe a **O Tambor de Lata**, de Günter Grass, com o propósito de averiguar se o último se constitui como um romance de formação, uma paródia ou antítese do romance de formação tradicional, i.e., o texto goethiano. Uma das propriedades da paródia consiste no acúmulo de etapas no percurso do herói, que, em vez de o conduzirem à harmonia ou ao sucesso, não revelam nenhum efeito sobre o protagonista, o qual, em geral, não anseia o melhoramento pessoal. Para o autor:

[...] à medida que o desenvolvimento da sociedade burguesa foi tornando cada vez mais precária a possibilidade de uma integração harmônica entre indivíduo e meio social (por conseguinte, a formação e o desenvolvimento de sua personalidade sob as condições históricas vigentes), os escritores foram também, gradativamente, assumindo um posicionamento cada vez mais crítico em relação ao clássico goethiano. (MAZZARI, 1999, p. 68.)

De antemão, é válido reiterar que não se constitui objetivo central desta tese classificar o *corpus* eleito como romance de formação, paródia ou antítese, e sim refletir sobre a representação da formação do indivíduo na literatura. A problematização do *Bildungsroman* é, no entanto, crucial porque esta tese é consciente de que o seu *corpus* está inserido e dialoga com uma tradição de narrativas em que a formação do indivíduo é um elemento norteador. Com isso, espera-se esclarecer que a representação da formação do indivíduo não é um feito exclusivo do *Bildungsroman* nem do século XVIII. A crítica é unânime ao apontar uma infinidade de obras que têm, como projeto central, o desenvolvimento de seus personagens. A mais antiga delas seria provavelmente **Ciropédia**, de Xenofonte, espécie de romance político grego que descreve a educação do líder ideal baseada na vida de Ciro, o Grande. Porém, é verdade que um sem-número de outros textos poderiam adentrar a discussão: o gênero confessional, do qual é exemplar o trabalho de Santo Agostinho e mesmo o de Rousseau; a tradição dos *specula* medieval, como o espelho de príncipes ou o espelho de virgens, manuais de conduta de comportamento; as novelas de cavalaria, como o **Amadís de Gaula**, de

Montalvo, em que a etiqueta do amor cortês reorientada por princípios cristãos é exibida a cada aventura do herói; a novela picaresca, ainda que nesta o triunfo do personagem, quando ocorre, seja mais resultado da sorte ou da trapaça; além de outras obras particulares como **Dom Quixote de La Mancha**, **Gargantua e Pantagrue**, ou mesmo a tradição historiográfica de um autor como Fernão Lopes, por exemplo; e isso sem esquecer a epopeia clássica e renascentista, todavia, nela, o herói seja o instrumento de revelação de um destino previamente concebido. Na mesma ordem, o estabelecimento da burguesia na Europa também não fez cessar o surgimento de textos que apresentassem a formação do indivíduo. Servem de prova muitas das obras do Realismo francês, do qual **Madame Bovary** continua sendo seu principal exemplar; da literatura vitoriana, em que o nome de Charles Dickens facilmente vem à memória, embora não se deva deixar de mencionar um livro como **Jane Eyre**, em que uma mulher, escritora, reconstrói ficcionalmente a sua própria formação; e outro número enorme de romances dos séculos XX e XXI.

Assim, soa correto afirmar que a formação do indivíduo é que é um tema caro à literatura, e não uma realização particular do século XVIII, de Rousseau ou de Goethe. A novidade do século XVIII consiste, muito provavelmente, na forma como ambos os escritores representam os valores históricos que absorvem, expõem e instituem. Se suas obras surgem entre os anos de 1767 e 1796, isso também se deve a uma tradição que as antecede, algo que deve ter ficado claro quando da identificação das correspondências entre o **Emílio** de Rousseau e **Os Anos de Aprendizado** de Goethe.

A análise realizada neste capítulo indica então que não é justo ignorar as condições históricas e culturais e os elementos temáticos e formais presentes na constituição de romances de formação tradicionais ou não. Espera-se então que esteja clara a orientação deste estudo: interpretar os ideais de formação do indivíduo veiculados por um determinado número de obras literárias e, ao mesmo tempo, avaliar semelhanças e diferenças de natureza variada (formal, temática, ideológica, etc.).

Do exposto, pode-se dizer que o interesse principal desta tese é a *Bildung*, a formação, e, por consequência, o *Bildungsroman*, justamente, como a *Bildung* se faz representada em textos ficcionais. Freitag (1994) caracteriza a *Bildung* sob três perspectivas: a) “ela pode significar a concretização de uma imagem ou moldagem de um personagem segundo um ideal; neste caso, tratar-se-ia de um conceito

emprestado à ciência e à arte”; b) “o conceito alemão tem a conotação de construção do caráter de uma pessoa, representando uma noção indispensável à teoria moral e psicológica”; c) “*Bildung* como busca de um objetivo social e comunitário está inevitavelmente associada à sociologia e ciência política” (FREITAG, 1994, p. 12-13). A autora (FREITAG, 1994, p. 38-42) vai além ao sistematizar concepções de sujeito e parâmetros de formação atribuídos a eles segundo às teorias de Rousseau, Durkheim e Kohlberg. Ela observa, por exemplo, a crença na natureza boa do indivíduo e argumenta que o projeto de Rousseau prevê o desenvolvimento da autonomia moral. Como o homem é essencialmente bom, basta oferecer-lhe uma instrução moral adequada, i.e., que vise ao desenvolvimento máximo dos sentidos e da razão, para que o bem se revele e ele não se corrompa. Durkheim segue em direção contrária por defender que o homem nasce mau, porém a sociedade é que tem o poder de endireitá-lo. Assim, é obrigação dos sujeitos reconhecer a supremacia dos interesses coletivos e a eles se subordinar. O propósito de Freitag, na verdade, consiste em apresentar a teoria de Kohlberg, que discorda da existência de uma essência boa ou má tanto no homem quanto na sociedade. Para o psicólogo, a vida do sujeito é a todo momento posta em conflito devido ao seu convívio com diferentes grupos e instituições. A autonomia moral consiste então em um conjunto de princípios elaborado e posto em prática pelo próprio sujeito, que nem sempre corresponde às expectativas dos grupos ou instituições de que faz parte.

O poder dado à agência na teoria de Kohlberg ilustra a possibilidade de o indivíduo se desenvolver deliberadamente em oposição aos princípios sociais estabelecidos. Tal comportamento, quando observado a partir da perspectiva de um protagonista literário, questiona a arquitetura usual do romance de formação tradicional. O resultado de tal posicionamento crítico é, em geral, a representação desequilibrada da formação do indivíduo que coleciona uma série de insucessos incapazes de, ao final da narrativa e do conjunto de eventos vividos pelo herói, instituir uma relação apaziguadora consigo mesmo e com o mundo. Essa relação entre o indivíduo e a sociedade é o tema fundamental da formação, bem como deste tipo de romance. Nas palavras de Freitag:

[...] *Bildung*, simultaneamente aprendizado e formação. Aprendizado, na medida em que o herói constrói, a partir de um telos (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral.

Formação na medida em que instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, moldá-lo, direcioná-lo, segundo seus valores e normas específicas. (FREITAG, 1994, p. 68.)

Torna-se imprescindível, assim, quando da análise da formação das personagens, ater-se às instituições sociais com que interagem a fim de examinar a influência que elas desempenham na conduta, no destino e, principalmente, na construção do caráter do herói. No caso de **Emílio** e de **Os Anos de Aprendizado**, algumas dessas instituições podem ser representadas pela religião; pela função do preceptor e seu princípio de educação; pela concepção de infância e de família; até mesmo pela biografia dos escritores; etc. Esses elementos constituem traços comuns a muitos romances que tematizam a formação do indivíduo. Por isso, nos capítulos seguintes, obras literárias produzidas após o século XVIII em que tais elementos desempenham posição de destaque na formação de seus personagens serão analisadas. Pretende-se ainda estabelecer uma comparação entre a representação de tais obras e a de Rousseau e Goethe, consideradas o paradigma do *Bildungsroman*. Com isso, não se deve acreditar que **Emílio** ou **Os Anos de Aprendizado** funcionarão como juízes quando do escrutínio de outros textos. O que se quer conceber é um diálogo consciente das especificidades históricas e culturais de cada texto bem como de seus contextos de produção e de recepção.

Aqui, adota-se o posicionamento de Bakhtin, corroborado por Maas e Mazzari por exemplo, de que o *Bildungsroman* se caracteriza pela exposição de um devir subjetivo e coletivo, no sentido de que o homem e o seu tempo histórico se transformam e se ajustam às novas demandas da realidade. Por isso, assimila-se o estudo de Freitag sobre a *Bildung* e, assim, soa plausível afirmar que tal relação entre herói e sociedade se torna mais visível através de, no mínimo dois procedimentos: 1) a análise do perfil do protagonista, i.e., a exposição de sua personalidade; 2) a descrição da instância social mais significativa em relação a sua existência, ou seja, àquela a que ele mais claramente se vincula ou se opõe, seja a família, a religião, a escola, sua biografia, etc. O efeito de tal inter-relação entre a natureza do eu e as demandas sociais é o que ajuda a desenhar a trajetória de formação do herói. É isso o que se tenta fazer nos próximos capítulos.

3 OREO E SCOUT: INFÂNCIA E FAMÍLIA EM *SE VIVÉSSEMOS EM UM LUGAR NORMAL* E EM *O SOL É PARA TODOS*

Scout e Oreo são, respectivamente, os narradores-protagonistas de **O Sol é para Todos**, de Harper Lee³, e de **Se Vivéssemos em um Lugar Normal**, de Juan Pablo Villalobos⁴. Embora a formação deles se desenvolva em contextos distintos – no que diz respeito a época, espaço, economia, sociedade, etc. –, observar o amadurecimento de tais personagens permite refletir sobre concepções de infância e de família representadas por romances dos séculos XX e XXI.

Publicado em 1960, **O Sol é para Todos** tem como ambiente uma pequena cidade agrícola do sul dos Estados Unidos: Maycomb, no estado do Alabama. A narrativa se passa na década de 1930, período em que Scout, filha de Atticus Finch, advogado do condado, verá seu pai defender um homem negro acusado de estuprar uma mulher branca. Se, ainda atualmente, a menção à cor da pele dos envolvidos no processo se faz relevante, muito mais grave pareciam ser as tensões raciais no sul dos Estados Unidos da primeira metade do século XX. O resultado do fim da escravidão nesta parte do país gerou uma situação de segregação manifestada nas mais diversas instituições e que visava a destacar a inferioridade do negro em relação ao branco. Por isso, o mero fato de Atticus propugnar um negro no tribunal produz um mal-estar em muitos dos habitantes de Maycomb. Conceder-lhe um julgamento justo, então, é como ofender a parcela branca conservadora do condado que se sente naturalmente superior aos afro-americanos. Em **O Sol é para Todos**,

³ Nelle Harper Lee nasceu em 28 de abril de 1926 em Monroeville, estado do Alabama, no sul dos Estados Unidos. Lee demonstrou interesse por literatura já no ensino médio, estudou Direito na Universidade do Alabama, onde também contribuiu para o jornal da instituição, sem ter concluído o curso entretanto. A autora mudou-se para Nova Iorque e trabalhou como agente de reservas de passagens aéreas. Durante esta época, produziu textos ficcionais até que recebeu de presente de amigos o valor de um ano de salário para que se dedicasse exclusivamente à produção de seu livro. Em 1960, ganhou o prêmio Pulitzer pela obra **To Kill a Mockingbird**, traduzida como **O Sol é para Todos** no Brasil. A narrativa é inspirada em sua infância na cidade sulista. O pai da protagonista, Atticus, é um advogado, assim como o pai da escritora, que também teve de defender dois afro-americanos acusados de matar um comerciante em Monroeville. Em 2015, aos 88 anos, Lee lançou o seu segundo romance, **Go Set a Watchman**, quebrando a promessa de que não publicaria mais.

⁴ Juan Pablo Villalobos nasceu em Guadalajara, México, em 1973. Publicou **Fiesta en la Madriguera** em 2010, ou **Festa no Covil** em português, e **Si Vivieramos en un Lugar Normal**, com tradução literal pela Companhia das Letras. É autor ainda de contos, crônicas e críticas de cinema e de literatura. Morou alguns anos no Brasil.

essa tensão é transmitida a partir do ponto de vista de Scout e das reverberações provocadas em sua família.

Em **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**, questões políticas e econômicas afetam diretamente a já desorganizada família de Oreó, apelido de Orestes. O romance foi publicado em 2013, mas o enredo se passa na década de 1980, momento de grave crise no México. Oreó, filho de um professor de moral e cívica da escola federal e de uma dona de casa, tem seis irmãos. Sua formação se dá a partir de uma perspectiva particular da instabilidade econômica do país e das circunstâncias de sua vida: a convivência com os irmãos; o contato com o vizinho rico; o desaparecimento dos irmãos gêmeos; sua fuga de casa; etc. Eles moram em uma residência humilde no alto de um morro e serão desalojados para a construção de um condomínio de luxo. A ordem de despejo é o resultado final da intransigência do pai de Oreó, que se recusa a vender a casa. Como consequência, a família se muda para uma habitação menor ainda no terreno do avô do protagonista.

A representação conferida à família nos dois romances é divergente. Scout, órfã de mãe, é a melhor amiga do irmão Jem e reconhece a autoridade paterna. Oreó, por outro lado, embora também se divirta com os irmãos e demonstre afeto pelos pais, principalmente pela mãe, registra episódios de competição diante de um simples jantar em família:

[...] nos concentrávamos numa luta fratricida pelas *quesadillas*, uma batalha selvagem pela autoafirmação da individualidade: tentar não morrer de fome. Em cima da mesa era uma estapeação danada, dezesseis mãos, com seus oitenta dedos, em lide para afanar as *tortillas*. Meus adversários eram meus seis irmãos e meu pai, todos eles tecnocratas altamente qualificados nas estratégias de sobrevivência numa grande família. (VILLALOBOS, 2013, p. 11.)

O momento da refeição em família é caracterizado como uma disputa em que o pai e os irmãos são tratados como adversários. Interessante é notar a ausência da mãe; provavelmente, os demais se alimentam enquanto ela faz mais *quesadillas*. Para Oreó, a culpa da quantidade de infortúnios que sua família coleciona não resulta apenas da alta densidade familiar, e sim do local em que eles vivem.

– Vai tomar no cu numa vez, seu filho da puta! Vai à merda!

Sei que não é uma maneira adequada de começar, mas a minha história e a história da minha família estão cheias de insultos. Se realmente vou contar as coisas que aconteceram, vou ter que mandar um monte de gente tomar no cu. Juro que não existe outro jeito, porque a história ocorreu no lugar onde nasci e cresci, em Lagos de Moreno, nos Altos de Jalisco, uma região que, para piorar, está situada no México. (VILLALOBOS, 2013, p. 9.)

O insulto que abre a citação acima é proferido pelo pai de Oreó diante da televisão. O país vive uma fase de instabilidade política e econômica, e a família se habituara aos acessos de cólera do pai como resposta aos imperativos do governo anunciados pelo telejornal. De acordo com o narrador, “Tudo isso aconteceu há mais de vinte e cinco anos, na década de 1980, época em que passei da infância à adolescência e da adolescência à juventude” (VILLALOBOS, 2013, p. 13).

A década de 1980, no México, caracterizou-se por um período de frustração de desenvolvimento porque os trinta anos anteriores a ela foram marcados pelo crescimento econômico através da industrialização maciça do país. A crise dos anos oitenta alterou as condições de vida dos mexicanos, provocando desvalorização dos salários, queda de renda e estagnação dos serviços ofertados à população. Na casa de Oreó, a fragilidade econômica é refletida na alimentação.

Conhecíamos muito bem a montanha-russa da economia nacional pela espessura das *quesadillas* que minha mãe nos servia em casa. Tínhamos criado categorias: *quesadillas* inflacionárias, *quesadillas* normais, *quesadillas* desvalorização e *quesadillas* de pobre – criadas por ordem de maior opulência a maior mesquinhez. As *quesadillas* inflacionárias eram grossas para evitar que apodrecesse o queijo que minha mãe havia comprado em estado de pânico diante do anúncio de que o preço dos alimentos subiria novamente e o perigo tangível de que a conta do supermercado passasse dos milhões para os bilhões de pesos. As *quesadillas* normais eram as que comeríamos todos os dias se vivêssemos num país normal, mas se fôssemos um país normal não comeríamos *quesadillas*, portanto também as chamávamos de *quesadillas* impossíveis. As *quesadillas* desvalorização perdiam sustância por razões mais psicológicas que econômicas, pois eram as *quesadillas* da depressão crônica nacional – e eram as mais comuns na casa de meus pais. Por último, tínhamos as *quesadillas* de pobre, nas quais a presença do queijo era literária: você abria a *tortilla* e, em vez de queijo derretido, minha mãe havia escrito a palavra queijo na superfície da *tortilla*. (VILLALOBOS, 2013, p. 15.)

Ao mesmo tempo em que a fala de Oreó revela as consequências do problema do país a partir da experiência de sua família, ela também dá conta de sua

percepção sobre este mesmo país. Oreó é pessimista, não acredita na possibilidade de mudança e entende que não vive em um lugar comum; por isso, as *quesadillas* normais são impossíveis. Além disso, as *quesadillas* desvalorização, a que estavam mais habituados, tinham motivação menos pragmática do que psicológica. Vê-se, assim, como, para o protagonista, as condições de vida são corrompidas pelo desmantelo das macroestruturas sociais. Os desarranjos econômicos acabam por desordenar a relação familiar. Infelizmente, as restrições alimentares da família de Oreó não resultam apenas da criatividade de Villalobos. Ela foi realmente um problema mexicano.

Os dados mostram que as crises de 1982 e 1987 forçaram as famílias a reduzir a quantidade e a qualidade de consumo de alimentos. Este foi um efeito combinado da redução dos salários reais, do aumento do desemprego e da retirada dos subsídios alimentares do governo sobre alimentos básicos. O consumo *per capita* de alimentos básicos e de alimentos não proteicos, como o arroz, o alimento principal de muitos grupos desfavorecidos, caiu drasticamente entre o início e o fim da década de 1980. O consumo de arroz, por exemplo, caiu de um nível anual de 7,3 kg *per capita* para 3 kg. (CUTLER *et al.*, 2000, p. 12.)

Nessa direção, a afirmação de Oreó, de que sequer comeriam *quesadillas* se vissem em um lugar normal, aponta para dois sentidos: 1) pessoas normais não comem *quesadillas*; 2) outras refeições de maior valor nutricional substituiriam as *quesadillas* se a família tivesse meios de ofertá-las. Embora ambas as interpretações sejam possíveis, a primeira é a que parece se comunicar mais com o texto, pois, sendo a *quesadilla* um prato típico mexicano, a negação dela como algo normal é uma forma de o personagem criticar e culpar seu país.

Não é apenas a alimentação de Oreó que demonstra a precariedade da condição material de sua família. A habitação deles também é sinal de sua situação desfavorável. Eles moram nos Altos de Jalisco, que Oreó apelida de morro da Puta Que Pariu, onde a casa fora construída em um terreno invadido.

O cenário de nossas batalhas cotidianas era nossa casa, que era como uma caixa de sapatos com uma tampa de lâmina de amianto. [...] A família cresceu, mas a casa não acompanhou, de modo que tivemos que encolher os colchões, afastá-los, dividi-los para todo mundo caber. Apesar dos anos, parecia que a casa ainda estava em construção pela falta de acabamentos. A fachada e os muros perimetrais mostravam sem pudor o tijolo de que eram feitos e

que deveria permanecer oculto sob uma camada de cimento e tinta se respeitássemos as convenções sociais. O piso havia sido preparado para receber placas de cerâmica, mas o procedimento nunca se completou. Situação idêntica ocorria com a inexistência de azulejos nos lugares que haviam sido reservados para eles no banheiro e na cozinha. Era como se a nossa casa gostasse de andar pelada, ou pelo menos com roupas leves. Para não divagar, não entremos nos detalhes da precariedade das instalações elétricas, de gás e de água; basta dizer que havia fios e tubos por todos os lados e dias em que era necessário tirar a água da cisterna com a ajuda de um balde amarrado a uma corda. (VILLALOBOS, 2013, p. 12.)

O espaço de convívio da família também é limitado. A casa é pequena, carente de acabamento e não se dorme confortavelmente nela. Além disso, o fornecimento de energia, gás e água é deficiente. Como se o estado da habitação não fosse capaz de convencê-los de sua mediocridade, do outro lado da rua iniciava-se a construção de uma nova residência. Oreó, o pai e os irmãos devaneiam a respeito do tamanho da família que será sua vizinha com base no tamanho da mansão. O pai sugere que há mais de dez quartos, e que a família deve ser muito maior que a dele. Qual não é a sua surpresa quando conhecem os novos vizinhos: uma família polonesa composta por mãe, pai e o filho Jarek. A visita dos poloneses tem como objetivo solicitar ao pai de Oreó que algum de seus meninos abra e feche o portão do palacete para o caminhão-pipa três vezes por semana e vigie o abastecimento em troca da água que sobrar. É que, durante o dia, não haverá ninguém em casa. O pai de Oreó nega auxílio porque considera desnecessário que uma família tão pequena consuma tanta água. Ele critica os poloneses e os classifica como “gente com tendência ao desperdício” (VILLALOBOS, 2013, p. 44), enquanto, para Oreó, “Ele tinha razão, estava claríssimo, nós éramos o contrário, gente com tendência à escassez” (VILLALOBOS, 2013, p. 44). Sanadas as diferenças, os poloneses reiteram o interesse em manter contato com os vizinhos e Jarek, no mesmo dia, convida Oreó para brincar.

Jarek me mostrou sua casa e tive que me esforçar para cacete para me surpreender, porque, em vez de surpresa, meu estômago se revirava de desilusão, da decepção de constatar que havíamos nos enganado em nossas especulações, que onde meu pai sugeriu que estariam os quartos dos dez filhos na verdade havia um quarto de costura ou de brinquedos, escritórios ou uma sala de tevê. O cúmulo foi que um dos quartos resultou ser o da empregada. O pior não era ser pobre: o pior era não ter ideia das coisas que se pode fazer com o dinheiro. (VILLALOBOS, 2013, p. 44.)

A diferença gritante entre os tipos de habitação reforça o desconforto de Oreó com a situação econômica de sua família. Mais que isso, a mudança da família polonesa para o morro de Altos de Jalisco permite a ele conhecer como vivia uma parcela mínima da população mexicana, a partir de um exemplo que sequer é mexicano, e sim estrangeira. A escolha pela representação de uma família rica de outra nacionalidade pode ser justificada pela caracterização negativa do país e, portanto, de seu povo – argumento que casa com a fala de Oreó acerca da inexistência de *quesadillas* em um país normal. No romance, não há mexicanos abastados, talvez somente alguns políticos. Estes, se o são, devem isso à corrupção e ao abuso do poder. A maioria da população sofre com os desmandos de seus líderes. Os índices de Latapí e Rocha documentam o que está desenhado na prosa de Villalobos:

66,8 por cento do total da população, ou 32,2 milhões de pessoas viviam, em 1970, em habitações de até dois ambientes. 15,1 milhões, ou 46,9 por cento deles eram residentes urbanos. Embora a proporção da população nacional que vivia em habitações de um ambiente diminuiu durante as décadas de crescimento econômico (1950-1970), ela era ainda muito elevada no final deste período, e a superlotação era um dos principais problemas de habitação no México. (LATAPÍ; ROCHA, 1995, p. 59.)

É interessante notar que a citação parece descrever as circunstâncias da família de Oreó. Ainda que os dados remetam aos anos setenta, é de se imaginar que tal estado pode, inclusive, ter sido agravado durante a recessão da década de oitenta. No caso de Oreó, a série de fracassos de sua família é coroada pela ordem de despejo e demolição de sua casa. Jaroslaw, o pai de Jarek, é um dos investidores interessados na construção do condomínio de luxo no morro. Embora ele tivesse feito várias ofertas de compra – todas recusadas –, a determinação do pai de Oreó não o impediria de seguir em frente com seus planos. Oreó e a família, agora sem lar, têm de se mudar para os fundos do terreno de seu avô. A perda da casa é a figuração máxima dos efeitos da crise e do fato de não viverem em um lugar normal.

A aproximação entre os vizinhos e a família de Oreó serve ao garoto como confirmação de pertencimento a uma sociedade desigual e é um alicerce para o desenvolvimento de uma consciência de classe. Tal consciência, entretanto, revela-

se mais como fruto da reflexão do narrador adulto, que reavalia a experiência de sua infância, do que do personagem criança/adolescente, que apenas quer ver satisfeitas suas necessidades materiais. Oreó se enxerga pobre e o seu conflito consiste em saber se é possível abandonar a pobreza.

Tanta busca só serviu para que eu confirmasse o quanto éramos pobres, muito pobres, pois na loja havia uma porrada de coisas que nunca havíamos comprado.

– Mamãe, um dia vamos deixar de ser pobres? – perguntei, me pondo debaixo dela e recebendo as lágrimas que gotejavam de seu queixo e caíam no meu cabelo. Eu as aproveitava para me pentear, para abaixar os fios arrepiados.

– Seus irmãos estão perdidos! Não é hora de perguntar isso!
– Mas para mim as duas coisas tinham a mesma importância: encontrar os gêmeos de mentira e definir as esperanças de ascensão econômica de nossa família. (VILLALOBOS, 2013, p. 26.)

O choro da mãe de Oreó não é desencadeado pela pergunta do filho, e sim pelo motivo de eles terem perdido os gêmeos no supermercado. Oreó, durante a busca, toma consciência de sua pobreza ao perceber que existe uma infinidade de produtos que eles não consumiam. O menino questiona a mãe, em outra ocasião, se a pobreza é algo reversível e obtém a seguinte resposta: “— Não somos pobres, Oreó, somos da classe média – replicava minha mãe, como se os níveis socioeconômicos fossem um estado mental” (VILLALOBOS, 2013, p. 31). A aparente alienação da mãe de Oreó pode ter como razão o fato de o seu marido ser um funcionário público, professor da escola federal. É como se o nível intelectual de sua família garantisse sua identificação com a classe média, ainda que os aspectos materiais indicassem justamente o contrário. Ou ainda porque, talvez, em outra década, com menos filhos e ainda se ela própria desempenhasse uma atividade produtiva, eles pudessem integrar a classe média.

Já não é de surpreender o alto nível de representatividade da situação da família de Oreó em relação ao mundo extratextual e, portanto, às famílias mexicanas de fim do século XX. Segundo González:

Em 1991, o Banco Mundial publicou um estudo de Santiago Levy sobre a pobreza no México. A partir da Pesquisa Nacional de Renda e Despesas de Domicílios de 1984, Levy concluiu que 19,5 por cento da população do México vivia em condições de pobreza extrema. Neste estudo também foram relatados os resultados da estimativa da pobreza moderada. Em 1984, esta chegou a 81,2 por cento e foi

definida como aquele nível de despesas que não chegava a cobrir o valor monetário da Cesta Básica (CNSE) definida pela COPLAMAR em 1982. (GONZÁLEZ, 1994, p. 134.)

A pobreza se tornara, então, no México da década de oitenta, uma condição de sua população. Oreó se sente oprimido pelas limitações materiais de sua família. Com o passar do tempo e depois de findadas as tentativas de encontrar os gêmeos, o garoto percebe que o desaparecimento dos irmãos melhorara as circunstâncias em casa. Agora, pelo menos, havia mais comida.

Nosso progresso econômico com a desapareção dos gêmeos de mentira fez surgir em mim a fantasia de abandonar a pobreza enxugando mais a família. Quanto melhorariamos se outro irmão meu se perdesse? O que aconteceria se dois ou três deles desaparecessem?

Seríamos ricos?

Pelo menos da classe média?

Tudo dependia da elasticidade da economia familiar.

(VILLALOBOS, 2013, p. 33.)

A solução que Oreó encontra para amenizar tal estado desvalido consiste em fazer sumir os irmãos. No entanto, o oposto se verifica. Oreó e Aristóteles, o irmão mais velho, decidem fugir de casa para encontrar os gêmeos, que, segundo Aristóteles, teriam sido abduzidos por extraterrestres. Durante a fuga, eles discutem e Oreó decide não regressar. Ele empreende, então, uma viagem pelas cidades adjacentes, valendo-se de uma trapaça para conseguir dinheiro das pessoas e poder se alimentar. Um dia, em um café, Oreó assiste à mãe e ao pai na televisão, tristes, em busca dos sete filhos desaparecidos. Finalmente, ele resolve voltar. Para sua surpresa, apenas Aristóteles e os gêmeos não tinham retornado. Sua rotina se restabelece e as condições de vida da família não se transformam. O problema da escassez de alimento, a viagem e as incertezas dos episódios produzidos por ela e a sobrevivência por meio da trapaça e, ainda, o insucesso de suas experiências fazem com que Oreó lembre os protagonistas da novela picaresca.

Tal comparação se torna ainda mais sólida quando se verifica que a formação de Oreó o impossibilita de alcançar um estado harmônico. Abandona a família revoltado com as precárias condições de subsistência; entrega-se à sorte e faz da trapaça um meio de vida; mas retorna ao seio familiar diante do perigo e da dificuldade de viver na rua. Sua fuga, nesse sentido, amplia a frustração e o

insucesso a que já se considera acostumado. Entretanto, nem por isso soa correto dizer que não há aprendizado em sua trajetória. Ainda que pessimista e colecionador de uma série de transformações negativas, Oreo adquire maior consciência da engrenagem social, bem como de si próprio, i.e., de sua personalidade. O condicional “se” do título do romance é o que parece impedir o triunfo de Oreo e de sua família. Se vivessem em um lugar normal, isso seria possível. Como não vivem, cabe a eles equilibrarem-se nas intempéries do destino.

O título em português de **To Kill a Mockingbird, O Sol é para Todos**, prenuncia uma concepção otimista da existência, embora não se possa afirmar que se trate de um enunciado verdadeiro no ambiente em que Scout cresce. É que a narrativa se desenvolve na década de 1930, em Maycomb, um condado do sul dos Estados Unidos de economia agrícola onde a segregação racial é a regra de conduta. As circunstâncias de Scout e a própria estrutura familiar diferem bastante, no entanto, das de Oreo. Scout é branca, filha de um advogado e possui apenas um irmão. Ela não conhece restrições materiais sérias. Por essa razão, soa possível afirmar que o conflito principal que a protagonista experimenta é secundário no sentido de que ele resulta do caso de o seu pai defender um homem negro acusado de estuprar uma mulher branca. Nem por isso deixa ele de produzir dilemas internos na menina. A perseguição que sofre de alguns colegas da escola, dos familiares e dos vizinhos, somada àquela que observa de alguns amigos de seu pai, permitirá a Scout conhecer os valores da organização social de que faz parte.

- Todo advogado defende os, hum, negros, Atticus?
- Claro que sim, Scout.
- Então por que Cecil disse que você defende pretos? Ele falou como se fosse ilegal.
- Atticus suspirou.
- Eu só estou defendendo um negro... ele se chama Tom Robinson. Ele mora naquele pequeno assentamento atrás do lixão da cidade. Frequenta a igreja de Calpúrnia, que conhece bem a família dele. Cal diz que eles são boa gente. Scout, há coisas que você não tem idade para entender, mas estão comentando pela cidade que eu não devia defender esse homem. É um caso muito peculiar... Só vai a julgamento no verão. John Taylor foi muito atencioso em nos conceder um adiamento...
- Se você não devia defender esse homem, por que está fazendo isso?
- Por vários motivos – respondeu Atticus. – O principal é: se eu não fizesse isso, não poderia andar de cabeça erguida na cidade, não poderia representar o condado na Câmara, nem poderia exigir que você e Jem fizessem alguma coisa.

- Quer dizer que se você não defendesse esse homem, Jem e eu não teríamos mais que obedecê-lo?
- Mais ou menos isso.
- Por quê?
- Porque eu não poderia exigir isso. Scout, por causa da natureza da função que exerce, todo advogado assume pelo menos um caso que o afeta pessoalmente. Tenho a impressão de que esse é o meu. Você provavelmente vai ouvir coisas horríveis sobre isso na escola, então me faça um favor: levante a cabeça e abaixe os punhos. Não importa o que digam, não deixe que eles a façam perder o controle. Tente lutar com as ideias, para variar... mesmo que seja difícil.
- Atticus, nós vamos ganhar?
- Não, querida.
- Então, por que...
- Ainda que tenhamos perdido antes mesmo de começar, não significa que não devamos tentar – ponderou Atticus. (LEE, 2015, p. 101-102.)

A cena dá conta do esclarecimento de Atticus a respeito de sua defesa de Tom Robinson. Atticus humaniza Tom ao mencionar que está defendendo um homem negro específico e fornece as referências que tem sobre ele baseado em Calpúrnica, a funcionária negra que trabalha em sua casa e cuida de Scout e do irmão, Jem. Atticus aproveita a ocasião para interferir na formação da filha. Sua justificativa pela luta a favor de Tom consiste na manutenção de sua dignidade, no exercício coerente daquilo que sua profissão prescreve: o direito de defesa de todos os cidadãos. Em contrapartida, o aprendizado que ele visa a fornecer a Scout se refere à persistência com que se devem enfrentar os desafios arquitetados pelo destino. O preconceito racial é algo tão naturalizado para a maioria dos habitantes de Maycomb que o comentário de Cecil, de que o pai de Scout defende negros, é proferido em tom de ofensa pelo garoto. Ademais, a própria pergunta que abre a citação feita por Scout ao pai revela uma separação nítida entre brancos e negros. Tal segregação não é somente fruto do comportamento individual das pessoas de Maycomb. Assim como em **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**, há, em **O Sol é para Todos**, uma série de correlações extratextuais significativas capazes de enriquecer a análise do contexto histórico representado nesses romances.

No sul dos Estados Unidos na década de 1930, o racismo ainda era comum para muitas pessoas. Isso não foi apenas o resultado da ignorância pessoal; muitas leis da época sustentavam a ideia de supremacia branca. O Alabama, casa de Haper Lee e cenário de **To Kill a Mockingbird**, tinha 27 estátuas que discriminavam os afro-americanos, mais do que qualquer estado,

exceto Louisiana, que tinha 29. Essas leis eram conhecidas como leis de Jim Crow, denominadas em referência a um personagem ofensivo negro de espetáculos de menestrel. (SERGEL, 2015, p. 9.)

Práticas racistas eram institucionalizadas no estado do Alabama. Na Maycomb de **O Sol é para Todos**, pode perceber o leitor que não existem negros na escola de Scout; que brancos e negros possuem igrejas diferentes; que aos negros é reservado o balcão durante o julgamento de Tom enquanto os brancos têm acesso à plateia; que há apenas um casamento interracial, e que ele não é oficial; etc. Todas essas observações também eram constatadas em diversas cidades do sul dos Estados Unidos até ainda a primeira metade do século XX.

Para piorar os efeitos da segregação, a década de trinta americana foi aquela em que mais nitidamente se experimentaram os efeitos da Grande Depressão, desencadeados pela Crise de 1929. A queda instantânea das bolsas de valores marcou a grave recessão econômica que atingiu os países industrializados e só teve fim após a Segunda Guerra Mundial. Nos Estados Unidos, ela provocou o empobrecimento da população a partir da desvalorização do capital, da redução severa de empregos e do consequente endividamento das famílias. Atticus, por exemplo, habituara-se a receber os honorários de seus serviços em forma de produtos: lenha, grãos, verduras, etc. Ele explica a Scout que “quem tinha diploma estava pobre porque quem vivia da terra também estava. Como o condado de Maycomb era agrícola, os médicos, dentistas e advogados não eram pagos” (LEE, 2015, p. 33), pois a Depressão tinha atingido principalmente os lavradores, os homens do campo. Escapa a Atticus a situação dos negros durante a crise. Já estigmatizada, é de se imaginar que tal parcela da sociedade tenha sentido mais severamente os seus danos. Em publicação da **Facing History and Ourselves National Foundation** (FHONF), lê-se que “Afro-americanos sofreram mais do que os brancos, já que seus empregos foram muitas vezes tomados e dados aos brancos. Em 1930, 50 por cento dos negros estavam desempregados” (FHONF, 2014, p. 44). Nem por isso, deve-se supor que todos os negros compartilhassem a mesma realidade.

Nem todos os indivíduos que viviam na sociedade Jim Crow tiveram as mesmas experiências. [...] Nem todos os negros do sul trabalharam na agricultura como meeiros ou em casas de famílias brancas como empregadas domésticas. Na verdade, muitos

encontraram uma medida de sucesso através da educação e da carreira profissional. Alguns negros obtiveram situações razoáveis como professores, médicos, advogados e empresários. Além disso, entre 1915 e 1970, milhões de negros do sul responderam à discriminação e à segregação movendo-se para o norte como parte da Grande Migração. (FHONF, 2014, p. 91-92.)

Em **O Sol é para Todos**, há negros agricultores, empregadas domésticas e apenas um que desempenha um trabalho público como gari do condado. Em geral, no entanto, eles vivem em uma área afastada e frequentam lugares distintos daqueles em que circulam os brancos. Além disso, os negros não são os únicos perseguidos. Sofrem preconceito ainda os mestiços e qualquer branco que pareça simpatizante à ideia de igualdade. É por isso que a cor branca de Scout não a torna livre da ofensiva popular que condena a atitude de seu pai porque vê, na possibilidade de inocência de Tom, a desestabilização de suas crenças. A formação de Scout consiste, assim, num processo involuntário de enfrentamento das ideologias de sua comunidade. Atticus age, então, motivado a oferecer a Tom um julgamento justo e, a seus filhos, uma oportunidade de aprendizado. Em conversa com o irmão:

- Você preferia não ter que fazer isso, não é?
- É. Mas depois não teria coragem de encarar os meus filhos. Você sabe o que vai acontecer tanto quanto eu, e espero que Jem e Scout passem por isso sem sofrimento e principalmente sem pegar essa doença tão comum em Maycomb. Como pessoas razoáveis ficam possessas quando se trata de qualquer coisa relacionada com um negro eu nunca vou entender... Só espero que Jem e Scout venham me procurar quando quiserem respostas em vez de ficarem dando ouvidos ao que se fala pela cidade. E que confiem em mim... (LEE, 2015, p. 116.)

Atticus teme que os filhos internalizem o comportamento da maior parte das pessoas de Maycomb. Por isso, seus principais ensinamentos objetivam 1) tentar entender o outro a partir do ponto de vista dele (LEE, 2015, p. 43); 2) não submeter a sua própria consciência ao julgamento da maioria (LEE, 2015, p. 116); 3) ter coragem para realizar algo mesmo sabendo-se derrotado antes de começar (LEE, 2015, p. 143). Seu maior medo, entretanto, é em relação a Scout. É que a menina é explosiva e demonstra mais resistência em se manter calma do que o irmão, por exemplo. Scout usa o termo pejorativo *nigger* ao se referir aos negros e recrimina a falta de conhecimento de seus colegas em determinados assuntos ou escarnece da

pobreza de outros. É como se a garota demonstrasse uma tendência espontânea para a incorporação de todos os preconceitos de sua comunidade. De acordo com Seidel (2007):

Na verdade, o problema de identidade de Scout no romance não é que ela está em perigo de se tornar qualquer uma dessas versões de feminilidade do sul. Em vez disso, seu problema central é que ela está em perigo de se tornar uma sulista. Scout encarna todas as falhas do velho sul quando nós inicialmente a conhecemos. Ela é propensa à violência; luta por aparentemente nenhuma outra razão do que sua honra e sua própria diversão. Ela é uma elitista. Ela rotula as pessoas de acordo com sua classe social, denegri-as, e justifica seus maus tratos por causa do que ela percebeu ser a tendência genética delas para o comportamento inferior. Ela usa a linguagem racista [...] Ela é preconceituosa contra todos os tipos de pessoas, incluindo afro-americanos e pessoas de classes mais baixas. Ela acredita e é uma praticante do código de honra, e não da regra do direito (SEIDEL, 2007).

O código de honra designa o *status quo* de Maycomb. É ele que justifica a tentativa de linchamento de Tom Robinson por um grupo, prática difundida no sul dos Estados Unidos especialmente a negros acusados de crimes contra brancos (FHONF, 2014, p. 149-150). Advogado, Atticus se opõe radicalmente a este tipo de conduta, assim como à doença que ele tanto receia que seus filhos contraiam, o racismo. A questão é que o código de honra do sul não se estabelece apenas nas relações informais. Na verdade, ele está incrustado nas mais diversas instituições: como a escola ou a reunião das missionárias, cuja liderança cabe à tia de Scout. Tia Alexandra conduz a assembleia das damas de Maycomb que, entre chás e bolos, deliberam sobre o modo de vida de tribos selvagens e objetivam arrecadar fundos e orações a fim de dirimir as dificuldades destes povos, ainda que sejam incapazes de promover qualquer ação em sua própria vizinhança e saúdem a prisão de Tom (LEE, 2015, p. 291). No colégio, durante uma aula, a professora de Scout explica a diferença entre os Estados Unidos e a Alemanha definindo democracia e ditadura. Ela discorre sobre os atos de Hitler contra os judeus e menciona que “— Em nosso país [os Estados Unidos] ninguém é perseguido. A perseguição acontece em países onde há preconceito. Pre-con-cei-to – enunciou cuidadosamente” (LEE, 2015, p. 305). O problema é que Scout ouvira, logo após o julgamento de Tom, um comentário da professora para uma amiga, que declarava estar “na hora de alguém dar uma lição neles, que estavam indo longe demais, daqui a pouco iam querer

casar com brancos” (LEE, 2015, p. 307). A aflição de Scout resulta no reconhecimento da incoerência do posicionamento da professora, que consegue tratar com empatia os judeus e ser tão hostil com os afro-americanos. Tal desconforto de Scout é, sem dúvida, um sinal decorrente de um processo satisfatório de aprendizagem e de preceptoria de seu pai. A falta de correspondência que Scout observa entre a atitude e o discurso da professora proporciona a ela refletir sobre as controvérsias de sua comunidade e sobre a pessoa que quer ser.

Mas os constrangimentos de Scout não têm unicamente motivação externa. Se sua conscientização do aspecto preconceituoso de sua comunidade parece indicar o grande coroamento de seu aprendizado, é crucial expor outros conflitos de ordem interna que também estão presentes em sua formação. Scout é um *tomboy*, i.e., uma menina que se identifica com coisas que as pessoas consideram mais adequadas a garotos. Scout tem um irmão mais velho de quem é a melhor amiga e com quem passa a maior parte do tempo; ela deliberadamente assume que prefere a companhia masculina ao invés da feminina: “As senhoras pareciam ter horror dos homens. [...] Mas eu gostava dos homens. Por mais que xingassem, bebessem, jogassem e mascassem fumo, por menos agradáveis que fossem, havia algo neles de que eu gostava por instinto...” (LEE, 2015, p. 291); nunca usa vestido; e envolve-se em brigas com meninos. Tia Alexandra muda-se para a casa de Atticus com o intuito de se tornar uma influência feminina positiva para Scout, porém elas não simpatizam uma com a outra.

Tia Alexandra era obcecada pelas minhas roupas. Como eu podia um dia ser uma mulher elegante usando suspensórios masculinos? Quando eu disse que usando vestido eu não conseguia fazer nada, ela retrucou que eu não devia fazer nada que exigisse calças compridas. Para ela, eu devia brincar de comidinha, servir chá num aparelho em miniatura e usar o pequeno colar de pérolas que ela me deu quando nasci. Além disso, eu deveria ser um raio de sol na vida solitária do meu pai. Respondi que qualquer pessoa podia ser um raio de sol mesmo usando calças compridas, mas minha tia disse que eu tinha de me comportar como um raio de sol também, que eu tinha nascido uma boa menina, mas ia piorando a cada ano. Ela me ofendeu e me deixou muito irritada, mas, quando contei a Atticus, ele disse que na família já tinha muito raio de sol e que eu podia continuar do jeito que era, que estava bom para ele. (LEE, 2015, p. 108.)

Scout não corresponde ao que se espera de uma menina de sua idade em sua família; não exatamente pelo pai, e sim de acordo com a opinião da tia

Alexandra. Atticus não se incomoda com as preferências e o comportamento da filha no que concerne à demonstração de feminilidade. Ainda que o fato de Scout ser órfã de mãe contribua para a falta de referência feminina – argumento questionável, pois Calpúrnica cuida das crianças diariamente e Scout se relaciona com as vizinhas –, a liberdade que Atticus concede a Scout diz mais respeito a sua possível concepção de orientação parental. Para Fine (2007) “Atticus permite a sua filha desafiar as normas de comportamento para as meninas a fim de encontrar uma identidade de gênero mais poderosa”. Conquanto não pareça justo afirmar que Atticus deliberadamente pondere sobre questões de gênero, não soa incorreto alegar que o que ele exige da filha é que ela se torne alguém respeitável, não no sentido de obedecer tacitamente à ordem social, mas a sua própria consciência, ou seja, suas aptidões e potencialidades. Isso, claro, sem interferir negativamente na vida dos outros. Há, assim, uma concepção de liberdade e autonomia no tratamento de Atticus com seus filhos.

A turbulência que Scout precisa equalizar se refere ao desenvolvimento da consciência de seu caráter, além do de sua comunidade, representada por suas instituições.

Os blocos centrais do sistema social - a escola, os tribunais, e a igreja – não são dignos de respeito. Esses pilares da sociedade carregam imenso poder, mas não trabalham para o bem do povo. Em vez disso, eles apoiam o *status quo* racista e sexista. Scout aprende desde cedo que não se encontra moralidade dentro do sistema. Estar em conformidade com os ditames da sociedade é irrefletidamente participar da privação dos direitos dos outros. Isto é uma importante lição pessoal para Scout porque, como uma garota inteligente e independente, ela não se encaixa no sistema. Se ela não vai violar sua consciência, ela vai ter que encontrar, de alguma forma, um caminho fora da autoridade de seu sistema social. (FINE, 2007.)

O caminho que Scout encontra tem como alicerce fundamental os ensinamentos de Atticus, embora sua própria condição de forasteira, i.e., de quem não se encaixa no sistema, facilite a prática dos conselhos do pai. Ao se colocar no lugar do outro e não ceder sua consciência às impressões alheias, Scout, ainda que não sem sofrimento, consegue enfrentar a hostilidade das pessoas de Maycomb a sua família. Desse modo, a explosiva Scout do início da narrativa cede espaço a uma menina mais altruísta. Durante o julgamento de Tom, Scout demonstra empatia tanto com o réu quanto com a acusadora, Mayella Ewell, uma jovem branca

miserável rechaçada pela comunidade cuja prática de incesto com o pai fica sugerida. Um parêntese aqui merece ser feito. É interessante observar que Lee escolhe uma personagem ignorante, solitária e desacreditada pela comunidade para, provavelmente, ressaltar a inocência de Tom, que, mesmo assim, é condenado pelo crime que não cometeu. Scout vê com piedade tanto Tom quanto Mayella, o que certamente revela um progresso de seu aprendizado. Scout, Tom e Mayella, nenhum dos três corresponde efetivamente às expectativas sociais, ainda que o caso de Scout seja o menos aparente. A consciência que ela constrói do(s) outro(s) é o que contribui para a construção da consciência de si mesma.

O desenvolvimento da consciência de si é, sem dúvida, a culminância do aprendizado de Oreo e de Scout. Ambos os personagens conseguem produzir uma síntese de suas experiências de infância e do significado destas para a formação da personalidade. O mundo de Oreo não é um lugar normal, e tal característica não se limita a sua família ou vizinhança. Durante a fuga, ao conhecer outras cidades, Oreo identifica a anormalidade como um traço ontológico de seu país. Crescer, formar-se nesse cenário, então, exige dos sujeitos enorme resiliência e volatilidade. É que, de acordo com a visão que Oreo tem do México, a realidade sempre será incapaz de corresponder aos desejos, sejam estes em nível individual ou coletivo. A família, tradicional lugar de proteção, reproduz as desigualdades do espaço público e também se converte em uma instituição em que a competição impera.

A família de Scout é um refúgio reconfortante oposto à agressividade de sua comunidade. Os cuidados do pai e de Calpúrnia e a estreita relação com o único irmão abrandam as injustiças dos adultos e das crianças com quem a menina convive. Mas também pertence à família a tia Alexandra, que oprime a liberdade a que Scout está habituada. Se o problema de Oreo é ser mexicano – e, infelizmente, não é possível mudar isso –, o risco que ameaça o desenvolvimento de Scout é se tornar uma sulista tradicional, i.e., servir à manutenção dos preconceitos de Maycomb.

Pode argumentar o leitor que não é a nacionalidade de Oreo o que faz do fracasso o resultado permanente de seu destino, e sim as condições econômicas do México da década de oitenta. No entanto, o narrador adulto também não deixa escapar qualquer mudança de perspectiva em relação ao seu país no presente em que escreve nem no futuro. É como se sua mensagem final fosse a de que ser mexicano é estar condenado a uma coleção de insucessos. Seu aprendizado, então,

consiste mesmo nisso, em reconhecer que, de alguma forma, tudo vai dar errado. Tal concepção, entretanto, não deve ser tomada como verdade absoluta para todos os personagens. Ela é uma interpretação particular que Oreó faz de sua conjuntura. Ajuda a perceber isso a análise que seu primo executa de seu nome:

– Te ferraram com esse nome. Tenho um camarada gringo que me contou que nos Estados Unidos eles chamam de Oreó os negros que querem ser brancos. Como as bolachas: pretos por fora e brancos por dentro. Este é o seu carma, chefe, você nunca vai ficar satisfeito com quem você é. (VILLALOBOS, 2013, p. 106.)

A excentricidade de Oreó se verifica quando, logo após a demolição de sua casa, a família junta as pedras e as atira na direção da mansão dos poloneses enquanto Oreó as lança contra os escombros de sua própria habitação. A revolta que Oreó sente contra a família e contra o país não é equacionada em nenhum momento, nem mesmo quando ele reconhece a sua transformação.

Mesmo que eu tivesse voltado para casa por comodismo, eu já não era o mesmo. Eu tinha mudado, minha visão do mundo havia se expandido para além dos confins do município, já era uma visão estatal. Se ele [o pai] dizia que o mundo inteiro era igual, eu ia defender que as acácias nem sequer existiam. (VILLALOBOS, 2013, p. 100.)

O grande aprendizado de Oreó consiste realmente na identificação das desigualdades sociais, de seu pertencimento à pobreza e da falta de perspectiva de mudança. Como já mencionado, no adolescente Oreó, essa consciência se constrói irrefletidamente, ela é mais resultado da constatação das coisas a que não tem acesso: a maior parte dos produtos do supermercado; a uma variedade de refeições, ou, pelo menos, a uma substituição das *quesadillas*; a um quarto ou casa organizados; a viagens; etc. É o narrador adulto quem consegue estabelecer uma relação entre as privações da infância/adolescência e as condições socioeconômicas do mundo em que cresceu. Nem o adolescente nem o narrador adulto vislumbram, no entanto, uma possibilidade de transformação, seja em relação à mobilidade social, seja referente à dissolução do sentimento de indignação contra a família e o país. Por isso, parece plausível argumentar que, embora haja formação em **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**, a *Bildung* de Oreó não é harmônica, porque não representa um apaziguamento dos conflitos pessoais e sociais. E o

impedimento de tal realização é imputado mesmo a sua origem: “essa coisa de classe média parecia as *quesadillas* normais, algo que só podia existir em um país normal, em um país onde não estivessem permanentemente tratando de foder a sua vida” (VILLALOBOS, 2013, p. 32).

A preceptoria de Atticus é certamente o item fundamental para o sucesso da *Bildung* de Scout. O pai não esconde nada de seus filhos – esclarece as dúvidas de Jem e Scout, mesmo as que incluem questões aparentemente impróprias para crianças; respeita a individualidade deles – ao permitir, por exemplo, que Scout brinque à vontade com meninos ou vista-se como eles; visa a educá-los para a sociedade e a construção de um mundo menos desigual.

É comum, ao se tratar de **O Sol é Para Todos**, condenar a conduta inicialmente racista de Scout e destacar que nem Atticus é capaz de mencionar a palavra racismo – em vez dela, usa o termo “doença”. O que se esconde é que mesmo Atticus possui posturas preconceituosas, como quando faz uma piada sobre o fato de as mulheres não poderem integrar o júri público (LEE, 2015, p. 276), ou quando inferioriza os afro-americanos ao declarar que “não há nada mais repugnante do que um branco de quinta categoria tirar vantagem da ignorância de um negro” (LEE, 2015, p. 275). Uma justificativa plausível para que se omitam tais comentários reprováveis de Atticus deve ser a tentativa de não corromper a imagem do personagem. Atticus foi interpretado como a personificação de um ser humano exemplar e, embora ele realmente o seja, a identificação de alguns de seus desvios não invalida a dignidade de seu caráter, antes, eles são um sintoma de seu mundo. Ora, Atticus não é um ativista, e sim um homem resignado. É assustadoramente diplomático e nada ofensivo. Ele almeja a um tratamento igualitário de todos, mas sua maneira de pôr isso em prática é através de sua profissão. Atticus não aborda a relação incestuosa de Mayella com o pai, por exemplo. Assim como Calpúrnica, que possui duas gramáticas, uma formal, que utiliza com os brancos, e outra típica da comunicação com os negros, Atticus não está interessado em modificar Maycomb, e sim apenas em evitar que seus filhos assimilem a intolerância do condado. Ele sabe que não possui e nem pretende ter o controle das pessoas. Age de acordo com a sua consciência: como cidadão, respeita a diversidade de opiniões e coerentemente se comporta segundo a sua; como pai, orienta os seus filhos para não perpetuarem aquilo que o incomoda em sua comunidade.

Há, pode-se dizer, em Atticus, um diálogo com o princípio de Rousseau de formação dos sujeitos: a liberdade e a autonomia. O pai não tenta moldar os seus filhos a sua vontade, mas indica caminhos que eles podem seguir segundo suas próprias aptidões e desejos; protege-os da hostilidade de alguns habitantes de Maycomb, estimulando o senso crítico. Essa combinação entre proteção e razão é, para Ariès (1981), um retrato do sentimento de infância do século XX.

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa ideia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. (ARIÈS, 1981, p. 146.)

O trecho de Ariès diz muito sobre a concepção de infância de **O Sol é para Todos**. A inocência com que Scout é tratada se revela, por exemplo, quando Calpúrnica critica Jem por ter permitido que Scout estivesse presente no julgamento de Tom. É que, como havia uma acusação de estupro, a menina precisava ser preservada. Mas a inocência de Scout também consiste justamente na reprodução acrítica dos preconceitos de Maycomb. A passagem que Scout terá de operar, da inocência à maturidade, é articulada justamente pelo desenvolvimento da razão. Atticus auxiliará Scout no julgamento dos hábitos e ideologias de Maycomb e isso terá efeito na formação de sua própria personalidade.

Para Rousseau, “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2014, p. 9). Deve lembrar o leitor que, embora o trecho pareça radical, Rousseau considera a educação natural como o reconhecimento, pelo próprio sujeito, de suas habilidades. Aqui, ele é utilizado para destacar a necessidade que o indivíduo tem de assistência. Se a formação de Scout é exitosa justamente pela participação do pai, seria a de Oreo comprometida devido à ausência de preceptor? Oreo não possui alguém que acompanhe o seu desenvolvimento. Não há quem o proteja ou quem deliberadamente oriente a

formação de seu juízo. Ele divide a atenção dos pais com os seis irmãos; rompe com o irmão mais velho; antipatiza com Jaroslaw, o pai de Jarek; tem um contato curtíssimo com um primo drogado; etc. Sua liberdade é profundamente indeterminada e se converte em uma armadilha, porque, sem um encaminhamento, as chances de transformação se complicam.

O México ou os Altos de Jalisco dos anos oitenta certamente não é a Maycomb da década de trinta. Essa dilação temporal parece recodificar a concepção de infância, respeitadas as variabilidades dos contextos. Para Ariès (1981), a sociedade tratou de dedicar uma proteção cada vez mais exacerbada às crianças, separando quanto mais possível o mundo das crianças daquele dos adultos. Cunningham (2014) argumenta que o desenvolvimento de ciências como a Pediatria, a Psicologia, a Pedagogia, a criação de entidades protetoras dos direitos infantis, além de toda uma rede complexa de entretenimento voltada exclusivamente para a criança, exemplificam o papel central que elas passaram a ter na família e na sociedade desde o início do século XX até mais recentemente:

Como todas estas evoluções afetam as vidas das crianças? Para a grande maioria deles a grande mudança da primeira metade do século XX foi que eles perderam qualquer papel produtivo na economia, e cada vez mais ganharam um novo papel como consumidores. [...] A resposta deles [os pais] foi ter menos delas, mas valorizá-las individualmente mais, e valorizá-las unicamente por razões emocionais, em vez de uma combinação raramente analisada de razões emocionais e econômicas. (CUNNINGHAM, 2014.)

Se, em Maycomb, ainda havia crianças que exerciam atividades produtivas, participando da agricultura, isso não se verifica na família de Oreo, no México de 1980. Há, apenas, as crianças de rua, grupo que Oreo integra durante o período em que fugira de casa. Seu conflito, no entanto, decorre da impossibilidade de ele viver o novo papel designado aos infantes. Ser criança, já no fim da segunda metade do século XX, equivale a ser consumidor, mas esse direito não é concedido a Oreo. Sua família é marginal no sentido de que não consegue oferecer aos filhos condições de participação efetiva em um mundo orientado pelo consumo. E isso tem impacto direto na desestabilização de sua formação.

Caráter diverso se verifica na *Bildung* de Scout. A mudança de comportamento que o leitor nota na menina – a humanização dos afro-americanos motivada pela história de Tom e pela visita à igreja de Calpúrnica; o controle da

agressividade; a consideração pelas pessoas socialmente desfavorecidas, como a piedade com que significa Mayella, a jovem solitária; o respeito aos direitos do outro; etc. – acaba por sugerir uma possível transformação de sua comunidade. Sim, é verdade que a maioria de Maycomb comemora a morte de Tom, mas também não deixa de ser verdadeiro que Scout cresce em um momento histórico em que Maycomb, ou o sul dos Estados Unidos, está igualmente dando sinais de que a segregação racial é algo a ser superado. Trata-se do início de um período de transição em que hábitos cristalizados passam a ser revistos. A experiência de Scout, assim, concretiza a inter-relação que Bakhtin observa no *Bildungsroman*, i.e., quando o mundo e o protagonista são representados em devir.

Porém, se os argumentos aqui elencados suportam que, em **O Sol é para Todos**, tematiza-se a formação de sua heroína, Murray (2010) apresenta uma opinião diversa:

A narração em primeira pessoa, representando a criança com uma sombra de adulto, pode sugerir o gênero do *Bildungsroman*, mas Scout, passando de seis a nove anos de idade, não sofre nenhuma transformação radical, não se move da infância para a adolescência, na verdade, não ‘vem a ser’.

[...]

Eu diria, contudo, que **To Kill a Mockingbird** funciona realmente como um *Bildungsroman* – mas para Jem, em vez de Scout. (MURRAY, 2010, p. 80.)

E ainda que Murray seja ciente da questão de gênero com que Scout tem de lidar, a crítica considera que a protagonista é “essencialmente uma observadora, que mais registra os eventos ao seu redor do que é transformada por eles” (MURRAY, 2010, p.80). Assim, Murray (2010, p. 81) sistematiza a formação de Jem de acordo com os seguintes itens: terror infantil; admiração de modelos masculinos; adesão a regras de adultos; orgulho pela transformação física; coragem pessoal; e oposição ao pai. De fato, Scout não relata nenhuma transformação física e sua admiração também é mais direcionada a modelos masculinos, embora tenha grande empatia por uma de suas vizinhas que, assim como ela, também não se ajusta completamente à imagem da dama do sul. Trata-se da senhorita Maudie, que não era fofqueira, criticava os fanáticos religiosos, e usava um macacão masculino durante o dia para cuidar de seu jardim e após o banho das cinco da tarde sentava-se na varanda devidamente arrumada (LEE, 2015, p. 59). Um dos problemas do

comentário de Murray pode ser a tentativa de encaixar Scout dentro de uma estrutura sólida de *Bildungsroman*. Não há dúvida de que Jem também tenha sua formação tematizada, mas as reflexões apresentadas no romance e a construção da consciência pessoal pertencem a Scout. É ela quem significa os três anos que narra ao mencionar que “Enquanto ia para casa, pensei que Jem e eu íamos crescer mas não tínhamos mais muita coisa para aprender, a não ser, talvez, álgebra” (LEE, 2015, p. 347).

Falta, porventura, a Murray uma consideração sobre a especificidade da representação da formação da mulher. Tradicionalmente orientada para a constituição da família e a vida matrimonial, a personagem feminina demanda certa atenção no que concerne a sua *Bildung*. Ao citar Pratt, Abel, Hirsch e Langland, e Labovitz, Pinto (1990) observa que as críticas chegam a uma conclusão semelhante da *Bildung* feminina:

[...] sua aprendizagem objetiva prepará-la para cumprir papéis sociais predeterminados e seu desenvolvimento é interrompido uma vez chegada à maturidade física. Há sempre ‘o sentido de disparidade entre as necessidades [do personagem] como um ser humano e o papel esperado delas como mulher’ (ROSOWSKI, 65), ou seja, integração pessoal e integração social são incompatíveis para a protagonista do ‘romance de aprendizagem’ tradicional. Por essa razão, inúmeras obras começam como *Bildungsromane* potenciais mas terminam por não mostrar o pleno desenvolvimento da personagem. (PINTO, 1990, p. 16.)

Conquanto Scout não atinja a maturidade física, o rigor imposto por sua tia a respeito de suas roupas e maneiras; o sermão que ela ouve na igreja e que desenha a mulher como mais pernicioso que o excesso de bebida; a impossibilidade de as mulheres serem juradas de qualquer julgamento, etc.; servem como prova de que a formação feminina demanda uma análise atenta às particularidades do gênero, i.e., aos limites e possibilidades de ação e de representação da mulher nos contextos representados na literatura. No caso de Scout, isso é ainda potencializado pois, tanto por ser criança, quanto por ser um *tomboy*, ela transita entre as fronteiras do gênero. Seidel (2007) destaca como Scout foge à figuração da *belle*, pois, em romances tradicionais que retratam o sul do Estados Unidos, a jovem filha do dono da plantação, geralmente órfã de mãe, dedica-se aos cuidados com a aparência e à simulação de sedução do pai, até que se realize o seu matrimônio. A exposição de Scout às práticas misóginas de Maycomb e o convívio com a tia ajudam a menina a

pensar criticamente sobre o papel da mulher na sociedade, bem como a traçar estratégias para o seu crescimento sem invalidar a percepção que tem de si própria.

A representação da formação da mulher não foi, obviamente, inaugurada por **O Sol é para Todos**. Ela está presente, por exemplo, tanto em **Emílio** quanto em **Os Anos de Aprendizado**. Na obra de Rousseau, o preceptor discorre sobre a educação de Sofia, a futura esposa de Emílio, que, assim como o jovem, corresponde ao ideal de aprendizado. Rousseau imputa educações diferentes para a mulher e para o homem. De acordo com o pensador, os sexos reivindicam formações distintas porque possuem funções diferentes, uma vez que “O homem diz o que sabe, a mulher diz o que agrada; para falar, um precisa de conhecimento, a outra de gosto; um deve ter por objeto principal as coisas úteis, a outra, as agradáveis” (ROUSSEAU, 2014, p. 545). Nota-se como a mulher é caracterizada por certa futilidade. É por isso que Rousseau outorga que “Uma mulher intelectual é o flagelo de seu marido, de seus filhos, de seus amigos, de seus empregados, de todo o mundo. Da altura sublime de seu belo gênio, ela desdenha todos os seus deveres de mulher e sempre começa por se fazer homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 600).

A reprovação com que Rousseau avalia a mulher intelectual pode ser um posicionamento diante do que já se anuncia na Europa do século XVIII. Em **Os Anos de Aprendizado**, tem o leitor contato com a biografia de uma mulher. Em oposição a **Emílio**, não se trata mais da formação ideal da mulher, e sim da experiência de uma mulher específica: a pietista. Nas reuniões sociais, ela percebera que “As mulheres eruditas costumavam ser postas em ridículo e tampouco se toleravam as instruídas, provavelmente porque consideravam descortês deixar que envergonhassem tantos homens ignaros” (GOETHE, 2009, p. 355). Para além dos problemas concernentes a sua erudição, a pietista ainda registra a dificuldade de lidar com a submissão naturalmente esperada das mulheres em relação aos homens: “[...] aquilo que eu considerava tolice, tolice perniciosa, não o fazia por meu gosto, mas sim exclusivamente por ele, e tudo se tornou terrivelmente penoso para mim” (GOETHE, 2009, p. 365). Mas há outras mulheres em **Os Anos de Aprendizado**, atrizes, Amazonas, condessas e mulheres distintas. Não há um estereótipo de formação e a concepção de educação do abade, de que se deve investir nos talentos inatos é o que parece guiar a *Bildung* das personagens femininas. A pietista, por exemplo, abandona o noivo e decide se dedicar a uma ordem religiosa, pois assim se sente mais plena.

Em relação a Jem e Scout, Atticus trata ambos igualmente e não seleciona assuntos ou atividades diferentes para as crianças. Nem por isso ele deixa de ser ciente de que Scout tem o temperamento mais agressivo do que Jem e possui tendência à violência. Seu cuidado se dá em relação ao reconhecimento da personalidade dos filhos, e não de questões de gênero. Por isso, é estranha a vinda de tia Alexandra para a casa da família. Gostaria Atticus que a filha se tornasse uma dama como a irmã? Isso não é claro, tampouco parece provável, uma vez que Atticus diversas vezes se opõe à opinião e decisões de Alexandra. Talvez ele tenha apenas cedido ao desejo da irmã e tenha aceitado sua presença diante da aproximação do julgamento de Tom e do motivo de ter menos tempo de cuidar das crianças.

A impressão que se tem da família de Oreo é que a enorme quantidade de filhos sequer permite aos pais ponderarem sobre as especificidades do desenvolvimento de cada um deles. Excluído da sociedade de consumo, Oreo é um sintoma de uma estrutura desigual e desumana cujo efeito é a corrupção da família, da criança e da formação dos sujeitos. Não há solução para o homem nem para a sociedade no mundo de **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**.

Scout, em outro sentido, prefigura a formação de uma nova dama do sul. Uma mulher que questiona as convenções de gênero e desestabiliza a ideologia de sua comunidade que se pretende imutável. É a personificação de uma visão otimista da realidade, em que a liberdade do indivíduo se põe acima de mandamentos artificiais. Quem sabe, assim, o sol possa realmente ser para todos.

3.1 **DOIDINHO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA**

Doidinho (REGO, 1998) e **Entre os Muros da Escola** (BÉGAUDEAU, 2006) têm como cenário o ambiente escolar. É no internato e numa escola de nível fundamental, respectivamente, que se inserem os personagens de cada romance. Vale então refletir se a escola, antes de constituir uma paisagem estática, não possui valores próprios que interferem nas relações sociais que nela se desenvolvem e, conseqüentemente, na formação desses sujeitos.

Segundo romance de José Lins do Rego⁵, **Doidinho** é o apelido que Carlos de Melo recebe no internato. Órfão de mãe — ela fora assassinada pelo pai em um acesso de loucura —, o menino é enviado para o engenho Santa Rosa, onde crescerá sob os cuidados do avô, o coronel José Paulino. O percurso de formação de Carlos de Melo se desenrola na trilogia **Menino de Engenho** (REGO, 2001), que dá conta da primeira infância do personagem, de sua adaptação no engenho; **Doidinho** (REGO, 1998), que corresponde ao início da adolescência, quando o enviam ao colégio da cidade, e a liberdade licenciosa da casa do avô é substituída pela rigidez da instituição; e **Banguê** (REGO, 1995), que retrata o Carlos de Melo adulto, bacharel em Direito, e seu retorno ao engenho depois de uma temporada de estudos em Recife para herdar as terras do avô e participar da decadência daquele mundo. Todos os romances têm cunho autobiográfico. Aqui, interessa sobretudo **Doidinho**, publicado em 1933, por ser o tema central da narrativa a passagem pela

⁵ José Lins do Rego nasceu no engenho Corredor, município de Pilar, na Paraíba, em 3 de junho de 1901. Sua mãe, assim como a do personagem Carlos de Melo, fora morta pelo marido esquizofrênico. Fez as primeiras letras no Instituto Nossa Senhora do Carmo, escola com o mesmo nome daquela representada em **Doidinho**. Forma-se em Direito aos 22 anos e casa-se com Philomena Massa em 1924, com quem tem três filhas. Trabalha como promotor público, fiscal de bancos e fiscal do imposto de consumo. Faz sua estreia em 1932 com **Menino de Engenho**, publicando a partir de então 11 romances, um livro de memórias, relatos de viagem, narrativas infantis, textos de conferências e crônicas. Em 1955, é eleito para a Academia Brasileira de Letras. Morre em 1957, no Rio de Janeiro, onde é sepultado. Pode-se dizer da obra de José Lins do Rego que ela retrata o declínio de um modelo social cujos valores ainda se fazem sentir hoje. As relações de poder, o sistema de favores, o espaço relegado ao negro, etc. estão ficcionalizados em seus escritos através da representação da vida em um engenho do interior da Paraíba da primeira metade do século XX. O engenho vai, aos poucos, sendo substituído pela usina e sua falência inaugura também um novo contexto de relações sociais.

instituição educacional e as mudanças que tal experiência opera no comportamento do personagem.

Entre os Muros da Escola, romance francês de François Bégaudeau⁶ (2006) publicado em 2006, tem como protagonista um professor de língua francesa que registra recortes de sua interação com os alunos, dos alunos entre si, das conversas e reuniões de professores, do diálogo com os pais, etc. A escola está situada em um subúrbio de Paris e é composta, em sua maioria, por estudantes de primeira ou segunda geração de imigrantes. Questões culturais e econômicas podem ser vislumbradas através do ensino de língua, que, por sua vez, ilustra os esforços institucionais para que o processo de aculturação se efetive. Além disso, há problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem e outros conflitos decorrentes da rotina escolar.

Diante da diversidade das duas obras, é provável que o leitor questione a validade de se aproximar uma escola de um romance da primeira metade do século XX de uma cidade do interior da Paraíba de um colégio de uma narrativa do século XXI de uma periferia parisiense. Ressalta-se, então, que aqui se busca justamente o estabelecimento das semelhanças, nem por isso desatento às diferenças, que a instituição escola desempenha no processo de formação de personagens ficcionais. De antemão, deve-se esclarecer que, enquanto **Doidinho** possui um protagonista em vias de desenvolvimento, o mesmo não se pode afirmar de **Entre os Muros**. Neste, não há um evento central ou uma meta que dirija quaisquer de seus personagens, e sim uma coleção de momentos não necessariamente interligados, mas cuja aparente incomunicabilidade serve para construir uma imagem da especificidade dos tipos de relacionamentos que se processam na escola.

O tema fundamental de **Doidinho** é mesmo a experiência inicial de Carlos de Melo no Instituto Nossa Senhora do Carmo ou no colégio do seu Maciel, como era mais bem conhecido o internato. O romance retrata pouco menos do primeiro

⁶ François Bégaudeau nasceu em Luçon em 2 de março de 1971, mas viveu principalmente em Nantes, onde se graduou em letras modernas antes de se mudar para Paris. Em 2003, publicou seu primeiro romance, **Jouer Juste**. Em 2005, lançou **Dans la Diagonale** e uma ficção biográfica dedicada a Mick Jagger, vocalista da banda Rolling Stones: **Un Démocrate, Mick Jagger 1960-1969**. **Entre os Muros da Escola** foi publicado em 2006, inspirado em sua experiência como professor de literatura no Colégio Mozart de Paris, que integra uma zona de educação prioritária devido aos níveis inferiores de qualidade de vida da área em que se situa a escola. O livro foi adaptado para o cinema e François Bégaudeau desempenhou as funções de roteirista e de ator, interpretando o professor de língua francesa. Bégaudeau é ainda compositor e autor de ensaios, peças de teatro, e crítico de cinema.

ano letivo do garoto. Se o engenho está para a liberdade, a escola tem valor inverso. Trata-se de um ambiente de opressão onde o neto do coronel, desacostumado a obrigações e habituado aos mimos da família e dos empregados, precisará forjar uma nova identidade.

— Seu Maciel quer falar com o Carlos de Melo. Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficara um homem. Assinava o meu nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse um estranho para mim mesmo. Foi uma coisa que me chocou esse primeiro contato com o mundo, esse dístico que o mundo me dava. A gente, quando se sente fora dos limites da casa paterna, que é toda a nossa sociedade, parece que uma outra personalidade se incorpora à nossa existência. O Carlos de Melo que me chamavam era bem outra coisa que o Carlinhos do engenho, o seu Carlos da boca dos moradores, o Carlos do meu avô. (REGO, 1998, p. 6.)

Não é a ausência de regalias que incomoda o menino no primeiro instante, e sim a frieza ou a seriedade da escola, a disciplinar falta de afeto. Não há mais o diminutivo carinhoso do povo da casa grande e o Carlos do avô e dos moradores do engenho é certamente diferente do Carlos de Melo de nome inteiro. Também não há motivo para se deter à nova identidade, ela será utilizada apenas pelo professor e pelos funcionários da escola. Os colegas logo o chamarão de Doidinho, afinal, todos possuíam apelidos, como bem explica o protagonista: “O meu nervoso, a minha impaciência mórbida de não parar em um lugar, de fazer tudo às carreiras, os meus recolhimentos, os meus choros inexplicáveis, me batizaram assim pela segunda vez. Só me chamavam de Doidinho” (REGO, 1998, p. 10-11). Antes que se interprete como um termo afável, o apelido na escola visa a ressaltar uma característica negativa do indivíduo. Assim, há o Coruja, extremamente dedicado aos estudos; o Pão-Duro, que escondia comida na mala, achando-se mofados pães e doces; e o Papa-Figo, com eterna aparência de doente. No caso de Doidinho, o apelido, além de descrever sua personalidade nervosa e emotiva, antecipa ainda um de seus medos, o de ter herdado a loucura do pai, que houvera assassinado a mãe. Quando os companheiros descobrem a sua tragédia familiar, não o perdoam e justificam os seus desajustes na doença paterna.

Entretanto, o convívio com os companheiros não é a fonte primordial de opressão. Esta se estabelece muito mais pelas normas do internato e a transformação que tais normas realiza na rotina de Carlinhos:

Na cama começavam a chegar os meus pensamentos. Éramos seis no quarto pequeno de telha-vã. Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: é proibido. A liberdade licenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas. Preso como os canários nos meus alçapões. Acordar à hora certa, comer à hora certa, dormir à hora certa. E aquele homem impiedoso para tomar lições, para ensinar à custa do ferrão o que eu não sabia, o que não quisera aprender com os meus professores, os que não me davam porque eu era neto do coronel Zé Paulino. Agora não havia mais disso. Era somente um Carlos de Melo como os outros, menino atrasado, no segundo livro de leitura, quando existiam menores no *Coração*. E aos poucos, como uma dor que viesse picando devagarinho, a saudade do Santa Rosa me invadiu a alma inteira. O meu avô, os moleques, os campos, as negras, o gado, tudo me parecia perdido, muito de longe, de um mundo a que não podia mais voltar. E comecei a chorar mordendo os travesseiros. Mas o choro era daqueles que violam o silêncio, e cortei os soluços na garganta. (REGO, 1998, p. 7-8.)

A severidade do instituto é materializada pela figura do professor Maciel. Homem nada paciente, ele utiliza castigos físicos para manter a ordem em sua classe. Tudo são motivos para a palmatória, desde um texto mal lido até uma conversa paralela ou mesmo um bilhete entre amigos. A exposição de Carlinhos aos castigos é também uma fonte de aprendizado, pois, diferentemente do que ocorria no engenho, onde recebia tratamento diferenciado por ser neto do coronel, ali ele era cobrado da mesma forma que os demais. No internato, ele precisa se igualar. O nome de sua família lhe concede pouco ou nenhum privilégio. Se a escola se converte em um espaço antagônico em detrimento do desejo de liberdade das crianças, o professor é o seu agente, o carrasco que faz cumprir a censura necessária ao desenvolvimento saudável dos meninos.

[...] a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu, um pequeno seminário, um colégio religioso ou uma escola normal. [...] No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar. (ARIÈS, 1981, p. 191.)

Ainda que o trecho não se refira ao século XX, menos ainda ao Brasil, a escola retratada por José Lins, lembra-se que ela deve datar da segunda década de 1900, tem relação direta com a descrição de Ariès. Aqui, a citação é utilizada a fim de destacar a crença no cerceamento da liberdade da criança e a consequente defesa de uma disciplina rigorosa, opondo o poder de escolha do adulto à submissão dos mais jovens. Essa forma de funcionamento é um projeto das instituições pedagógicas concretizado a partir de um sistema de vigilância encabeçado pelo professor, mas que também possui outros participantes, como o decurião, um aluno, geralmente bolsista, encarregado de fazer observações acerca do mau comportamento dos colegas quando da ausência do mestre. O excessivo controle do internato é apenas uma das características deste tipo de instituição. Mazzari (2010) elenca outros quatro elementos comuns às histórias de internos:

1. Perda da proteção familiar e ingresso num cotidiano de lutas e desafios acirrados;
2. Contato com amplo espectro de tipos humanos, que vai do tirano mais implacável ao inevitável ‘bode expiatório’;
3. Intensificação da crise da puberdade num meio que impossibilita uma orientação mais segura;
4. Relação conflituosa da sensibilidade artística e consciência crítica emergentes com formas autoritárias de transmissão do saber. (MAZZARI, 2010, p. 167.)

É interessante notar que nem a disciplina nem o controle excessivo do internato impossibilitam a ocorrência de brigas e perseguições entre os alunos; de abuso de poder, seja em relação à sagacidade ou à força; de práticas sexuais solitárias ou não — em **Doidinho**, dois alunos são flagrados dormindo na mesma cama, sendo um muito mais velho que o outro, além disso, o próprio Carlos mantém libertinagem com uma das empregadas da escola. E, embora o desabrochar de uma sensibilidade artística seja apenas esboçada pelo narrador no final do romance — seu interesse por poesia —, o autoritarismo do professor Maciel é certamente o traço mais marcante da experiência escolar de Carlinhos.

Tal autoritarismo exercido pelo professor não é, no entanto, exclusivo dos educadores de internato ou de escolas dos séculos passados. Em **Entre os Muros**, é lícito afirmar que o professor também possui perfil autoritário, ainda que, talvez por

transmitir os eventos a partir de seu ponto de vista, ele seja mais humanizado que o diretor Maciel. Por vezes, o professor hesita a respeito da exposição de algum conteúdo, da grafia de alguma palavra ou dá sinais de mudança de opinião ou atitude em relação a certos acontecimentos. A preocupação com o bom comportamento parece ser, todavia, sua principal orientação pedagógica, de que é exemplo a mensagem de boas-vindas que dirige aos alunos no início do ano letivo:

— Que fique claro desde o início do ano: quero que, quando tocar o sinal, todos façam fila imediatamente. Cinco minutos para formar fila, mais cinco minutos para subir, mais outros cinco para se sentarem nos seus lugares, ao todo são quinze minutos de trabalhos perdidos. Tentem calcular um pouco o que isso representa, quinze minutos perdidos por aula durante todo o ano. (BÉGAUDEAU, 2006, p. 12.)

Se o professor parece fazer questão de aproveitar ao máximo a aula, logo após seu discurso, ele pensa em que atividades pode propor a fim de consumir mais tempo antes de começar a atividade que realmente havia planejado. Além disso, ele evita chegar com antecedência à escola, regozija-se por não trabalhar às sextas-feiras, conta ansiosamente os dias letivos e evita intimidade com os colegas de trabalho. Nem por isso deixa de prezar pelos bons modos de seus alunos: levantar a mão antes de falar, evitar o uso do boné em sala, não cochichar, etc. Se inexistem os castigos físicos em **Entre os Muros**, há seguramente outras maneiras de se punir a indisciplina, como uma série de sanções através das quais os estudantes são obrigados a reconhecer seus atos impróprios. Elas vão desde pequenos textos de pedidos de desculpas ou ensaios sobre determinados temas até suspensões e expulsões. O que tais sanções não conseguem esconder é o autoritarismo incluso nelas. Durante uma aula, o professor se irrita com Dianka, que demonstra desinteresse na exposição, e demanda-lhe o seguinte:

— Você formulará dez boas resoluções para o ano. Traga assinado. Eu acrescento que se você persistir nessa atitude, eu pedirei três dias de suspensão. Olhe para mim quando eu falo com você.

As duas amigas se falavam com os olhos. Eu não tinha dormido bem.

— Você é uma idiota, é impressionante como você é uma idiota.

— Não vale a pena me insultar ainda por cima.

— Não é insulto. É a verdade, se eu digo que você é uma idiota, é porque você é uma idiota, se eu digo que você é uma boba, é porque você é uma boba. E o dia em que você não for nem imbecil, nem idiota, nem boba, eu direi: Dianka, ela é inteligente, fina e... inteligente.

— Não tem sentido me tratar desse jeito.

— Eu te insulto se eu tiver vontade, se eu tiver vontade de dizer que você é idiota, eu digo que você é idiota, e seu eu digo é porque é verdade, você é idiota, eu tenho três turmas e neste momento você é de muito, muito longe a que leva o título de aluna mais idiota. De muito, muito longe. (BÉGAUDEAU, 2006, p. 43-44.)

O professor se exalta facilmente diante de mínimos problemas com os alunos. Em outra ocasião, ele diz que as alunas se comportam como vagabundas, que elas interpretam como tendo sido chamadas de prostitutas. Assim como seu Maciel, parece haver uma regra implícita na relação hierárquica entre professor e aluno que permite àquele xingar e/ou bater neste. O efeito inevitável de tal relação conflituosa tende a ser o distanciamento dos possíveis pares. O narrador de **Entre os Muros**, inclusive, utiliza constantemente um léxico bélico para descrever algumas cenas cotidianas, como em: “O grosso da tropa estava diante de uma sala do primeiro andar” (BÉGAUDEAU, 2006, p. 12); “O sinal fez o efeito de uma bomba num galinheiro adormecido” (BÉGAUDEAU, 2006, p. 17); “O coordenador pedagógico Christian tentava como podia segurar a oitava C estacionada ao pé das escadas, esperando que a bomba de gás lacrimogêneo se dissipasse” (BÉGAUDEAU, 2006, p. 76). Lecionar se torna, assim, uma atividade de guerra. Cabe ao derrotado então reconhecer o seu lugar de subalterno. Khoumba, aluna de **Entre os Muros**, é punida pelo professor, que lhe exige um texto sobre como uma adolescente deve se comportar.

Um adolescente aprende pouco a pouco a respeitar seus professores por causa das ameaças destes ou por medo de ter problemas. Esses são apenas exemplos. Quanto a mim, eu respeito vocês, e o respeito deve ser mútuo. Como, por exemplo, eu não digo que vocês são histéricos, por que então vocês dizem que eu sou? Eu sempre respeitei vocês, por isso eu não compreendo por que vocês me fazem escrever tudo isso!! De qualquer maneira, eu sei que vocês têm um ressentimento contra mim, mas eu não sei o que eu fiz. Eu não venho à escola para que o meu professor faça piadas não sei por que razão! Eu pego a sua agenda? NÃO! Eu sou seu aluno e você é meu professor. Então, eu não vejo por que me fazer piadas. O senhor deve enriquecer nossos conhecimentos em francês. Minha resolução é de me sentar no fundo da sala em todas as aulas, assim

não haverá mais conflitos 'por nada', a não ser que o senhor 'me procure'. Confesso ser ÀS VEZES insolente, mas se não me provocam, eu não sou insolente. Bem, eu volto ao assunto proposto. Quando eu digo 'por causa das ameaças destes' é, por exemplo, o senhor ter escrito no meu caderno 'eu serei obrigado a tomar medidas mais severas', pois bem, isso é uma ameaça (a meu ver!). E quando eu digo 'com medo de problemas' quer dizer que essa pessoa tem medo de ser levada à diretoria ou de ser expulsa. Eu em todo caso, eu me comprometo a respeitá-lo se for RECÍPROCO. De qualquer maneira, eu nem mesmo olharei para o senhor, para que o senhor não diga que eu estou olhando com insolência. E, normalmente, numa aula de francês, deve-se falar do francês e não da sua avó ou irmã. Por isso, a partir de agora, eu não falarei mais com o senhor. (BÉGAUDEAU, 2006, p. 62-63.)

Não soa absurdo argumentar que a distância histórica entre **Doidinho** e **Entre os Muros** possa ter conferido certo empoderamento aos alunos, no sentido de que estes se tornaram capazes de fazerem suas opiniões serem ouvidas. Além disso, há a interferência espacial: Itabaiana é sem dúvida menos cosmopolita e habituada à diversidade do que Paris. Khoumba utiliza uma modalidade usualmente mais formal de registro, a escrita, para verbalizar sua indignação com a conduta do professor. Ainda que a menina reconheça a existência de uma hierarquia, seu discurso questiona justamente a continuidade deste tipo de relação em que ameaças, invasão de privacidade e insultos tendem a reger a interação. Professor e aluno são estranhos, não há aproximação, antes parecem assumir a figura de rivais que a todo instante vislumbram ou planejam o fracasso do outro.

Injusto seria ocultar as práticas de protesto que acontecem em **Doidinho**. Se elas carecem de poder de argumentação, há outras alternativas para fazer resistência à política ditatorial do professor Maciel. Carlinhos mais de uma vez revela o sentimento de revolta, que se converte em desejo de vingança, contra o mestre, como quando pensa em envenená-lo (REGO, 1998, p. 130). A carta anônima que ele pede que Coruja escreva a seu avô com o propósito de resgatá-lo do internato é exemplo de sua recusa de submissão. Ela é também o seu primeiro grande ato de rebeldia cujo resultado se restringe a uma visita do coronel José Paulino e ao castigo do diretor: fica proibido de dirigir a palavra ao seu único amigo, Coruja. O coroamento de sua oposição se dará, no entanto, com o evento derradeiro da narrativa, a sua fuga do colégio e seu retorno para o engenho. Impossibilitados de negociar verbalmente as insatisfações a que estão submetidos e com o agravante de estarem exclusivamente restritos ao ambiente escolar, os alunos do internato

precisam tomar medidas mais severas do que os de **Entre os Muros**. Talvez isso explique o confronto físico que Elias, rapaz de dezoito anos recém-chegado à escola, estabelece com o diretor na primeira tentativa de palmatória. Os dois se embatem no chão e funcionários precisam intervir para conseguir conter o rapaz. Seu Maciel o expulsa da instituição, mas fica com a alma ferida, porque nunca, ao longo de toda a sua carreira, houvera vivenciado algo semelhante. Ao contrário dos colegas de classe, que celebram a coragem e a truculência de Elias, Carlinhos se solidariza com o diretor e lamenta o ocorrido.

Não sei por que, fiquei do lado dele. Vira-o momentos antes dando em Clóvis cruelmente. Mas quando Elias se grudou com ele, rompendo com a ordem da casa, foi ao lado do velho que eu fiquei. Tinha-lhe quase sempre raiva de morte. Seria capaz de atentar contra ele, se me dessem força bastante. E no entanto fiquei a seu lado naquele momento. Era talvez que o diretor se identificava conosco, com desvelos de pai. De um pai de coração duro, desses que amam os filhos porém dizem amar muito mais o futuro deles; e daí os corretivos de chicote em punho, a cara feia da manhã à noite. Via-o sentado numa ânsia de doente do coração, e tive pena do seu Maciel. Tudo aquilo ele fazia para o nosso bem. Abusava, é verdade, de sua autoridade, como um déspota que era. Havia déspotas assim, que amavam seus súditos, e súditos que rezavam por eles. (REGO, 1998, p. 66.)

É provável que o sentimento que Carlinhos e Khoumba expressem sobre os seus professores possua raízes mais profundas do que as situações isoladas que favorecem a sua revelação. Uma hipótese é de que a pena que Carlinhos nutre por seu Maciel e a indignação de Khoumba com o professor se comuniquem com os papéis sociais que estes personagens desempenham em suas comunidades: o neto de coronel e a imigrante de segunda geração.

Pode o leitor argumentar que a empatia que Carlinhos institui com o diretor — a identificação da figura paterna tal qual exposta pelo menino — é a principal justificativa de seu sofrimento. No entanto, não parece ilegítimo alegar que o temor de Carlinhos também se refira a uma fissura observada por ele na ordem social de que faz parte. Ora, o diretor está para a escola assim como o coronel está para o engenho. Neto de coronel, Carlinhos tem internalizado o respeito à hierarquia e, principalmente, o funcionamento da estrutura da sociedade do engenho. A possibilidade de confronto com o diretor representa a possibilidade de aniquilamento de seu poder. Uma escola sem diretor deve ser como um engenho sem senhor, um

modelo societário que inexistia para o menino. Note-se que tal suposição não anula a referência paterna explicitada pelo personagem, afinal, o coronel é o representante máximo de uma cultura paternalista. O evento decerto provoca no menino algum aprendizado: sua empatia pode se dar ainda pela contemplação do Maciel humano. É que o diretor deixa, por um ligeiro momento, de ser uma instituição e é visto como um homem, alguém limitado.

É necessário destacar, contudo, que, conquanto o coronel José Paulino e o diretor Maciel simbolizem imagens de liderança, o modo como exercem suas autoridades difere enormemente. Se um cuida exclusivamente de crianças, o outro orienta famílias; se um recorre a castigos físicos, o outro prefere expulsar os rebeldes de sua propriedade ou entregar os corruptos à justiça. Em **Menino de Engenho**, a forma branda com a qual o avô gere os negócios é relatada por Carlinhos como uma excentricidade.

O velho José Paulino governava os seus engenhos com o coração. Nunca o vi com armas no quarto. Um guarda-costas que guardava atrás do guarda-roupa, a gente brincava com elas, de tão imprestáveis. Eu queria um senhor de engenho que protegesse assassinos, que tivesse guarda-costas, gente no rifle. [...] Os senhores de engenho iam na frente com os seus negros. Mas o velho José Paulino não era homem para tais coisas. Ele era temido mais pela sua bondade. Não havia coragem que levantasse a voz para aquela mansa autoridade de chefe. (REGO, 2001, p. 86.)

A observação do narrador faz transparecer a existência de outros tipos de coronéis e isso, em certa medida, serve para justificar que o despotismo percebido no diretor não anula a necessidade de submissão a ele. É esperado que um chefe se comporte como seu Maciel. Estranha é a suavidade de José Paulino. Mas brandura não se confunde com falta de autoridade; ela é apenas um outro modo de governar. E o coronel José Paulino não apenas controla a produção e a venda do açúcar ou a contabilidade das cabeças de gado, é ele quem distribui remédios aos moradores do engenho; intermedeia as desavenças entre estes, mesmo as familiares; recebe e patrocina cangaceiros; e garante o voto dos trabalhadores do engenho em determinados candidatos. De acordo com Schwarcz e Starling (2015):

O coronel era, assim, parte fundamental do sistema oligárquico. Ele hipotecava seu apoio ao governo estadual na forma

de votos, e, em troca, o governo garantia o poder do coronel sobre seus dependentes e rivais, especialmente através da cessão dos cargos públicos, que iam do delegado de polícia à professora primária. E desse modo se estabilizava a República brasileira no início do século XX, na base de muita troca, empréstimo, favoritismos, negociações e repressão. Visto desse ângulo, e como diziam os jornais satíricos da época, o país não passava de uma grande fazenda. (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.322.)

Esses são os eventos e os valores que enformam a práxis da sociedade de que Carlinhos faz parte e, sobretudo, de que é um privilegiado. Elias, ao confrontar o diretor, questionando sua autoridade e expondo sua fraqueza física, realiza uma fratura na ordem estabelecida. A solidariedade de Carlinhos a seu Maciel parece assim ser também proveniente do medo; é que, talvez, as coisas não permaneçam mais como são. E esse medo do novo, da possibilidade de as coisas serem diferentes, fecunda também o medo da perda de privilégios.

Inevitavelmente, Carlinhos precisará enfrentar esse mundo novo devido a, pelo menos, duas razões: 1) porque crescer parece justamente implicar num constante processo de ressignificação das referências; 2) porque o mundo histórico do personagem tem se tornado outro: os engenhos estão em decadência, as usinas os substituem e as novas relações de trabalho aposentam certas regras sociais ao mesmo tempo em que inauguram outras.

As imagens do avô e do engenho são provavelmente aquelas que mais fortemente terão seus sentidos reconstruídos pelo menino. A vivência no internato permitiu a Carlinhos tomar conhecimento de outros espaços geográficos, como também de outros modelos de organização social.

Um dia o presidente do Brasil passara num trem enfeitado pelo engenho. Corremos todos para a beira da linha, dando vivas ao dr. Afonso Pensa. Naquele tempo o Brasil para mim não existia. O meu mundo, o meu país tinha os seus limites nos limites do Santa Rosa. Que me importava o presidente da República? Quem mandava em todos nós era o velho Zé Paulino. [...]

Agora no colégio eu já sabia de muita coisa. E quanto mais sabia, mas ia vendo que o velho Zé Paulino não era tão grande como eu pensava. Era bem pequeno o seu poder, comparado com o dos governadores e o dos presidentes. (REGO, 1998, p. 48.)

O Santa Rosa é que se torna pequeno para o desenvolvimento do menino. Ele precisa abandonar o engenho e, assim como os primos, dar cabo do projeto do avô de ver os netos diplomados. Sua saída para o internato marca o início da

expansão de seu ambiente, que também se configura como um alargamento de seu conhecimento de mundo. Essa parece ser, então, a fonte maior de aprendizado do menino, i.e., trata-se menos de um projeto pedagógico da escola do que de sua simples passagem pelo núcleo escolar. Microcosmo do mundo, a experiência do internato favorece a Carlinhos maximizar as fronteiras do que considerava o mundo e os modelos de vida no engenho do avô. Nem todos são netos de coronel. Há filhos de prostitutas; uns são abandonados pelas famílias; pais que beijam os filhos em público; alguns que apenas com bastante esforço podem custear os estudos; e outros mais poderosos, como os governadores e presidentes e, em pouco tempo, os usineiros. Há ainda os livros, e mesmo que seus hábitos de leitura se restrinjam a principalmente dois deles — o *Coração* e a *Seleção Clássica* —, o primeiro lhe é suficiente para a transmissão da existência de outros tipos de infância, de família e de escola. É, inclusive, à leitura que Carlinhos atribui a responsabilidade da formação de sua consciência de classe como quando profere que “Os livros começavam a me ensinar a ter pena dos pobres” (REGO, 1998, p. 86). Os livros e a convivência com outras crianças têm então o poder de desnaturalizar algo que o personagem supunha ontológico: a marginalidade das condições de vida dos moradores do engenho. Em **Menino de Engenho**, declarou o narrador:

O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver nisto uma obra de Deus. Eles nasceram assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos. (REGO, 2001, p. 102.)

O incômodo proveniente do reconhecimento de seus privilégios só aparece em **Doidinho**, no início da adolescência do menino. Além dos livros e da variedade de tipos com que convive, a religião também exerce considerável influência acerca de sua piedade para com os pobres. É como se o menino aprendesse que a infelicidade dos pobres não resulta apenas da vontade divina, mas da desigualdade entre os homens. Ainda que possuidor de visão bastante materialista e pouco simpático ao método de ensino do catecismo, Carlinhos passa a temer o destino da alma de seus avô e tios que nunca se confessam, não jejuam e parecem ter a

consciência tranquila a respeito das condições de trabalho e de vida a que submetem o povo do engenho. No dia de sua primeira confissão, assiste o menino à quantidade de pessoas humildes que forma fila em frente à igreja a fim de obter o perdão do padre:

Mas que pecados prevaleceriam diante de suas misérias, de seus estômagos vazios, de seus corações cândidos? Jesus Cristo amava os pobres, dizia a história sagrada. Logo aquela gente toda seria a sua gente. Os que Ele queria para companheiros de seu paraíso. Ali só havia pobreza. Os ricos eram bons demais para a confissão, não se pensa em pecados com a barriga cheia. A fome é que nos traz essa vontade de purificação. Parece que o corpo sem os fiambres e os filés se sente mais perto da fome da terra. Mas quanto mais gordos eles ficassem, mais difícil seria passarem por aquele fundo de agulha, de que falava a minha história sagrada. (REGO, 1998, p. 41.)

O que a consciência de classe de Carlinhos não engendra é qualquer tentativa de transformação social. Porém, isso seria talvez esperar muito de um menino entre onze e doze anos de idade. O reconhecimento de sua condição social como neto de coronel, de toda uma vida confortavelmente construída, em ampla medida, a partir da exploração do outro, fosse o trabalhador livre ou o escravo, é, sem dúvida, uma das principais conquistas de seu aprendizado.

Se parte do sucesso da formação de Carlinhos se verifica na autoidentificação de seus privilégios sociais, os alunos de **Entre os Muros** também revelam consciência de classe, todavia ocupam o lugar oposto àquele do menino de engenho. A maioria deles é composta por filhos de imigrantes africanos e asiáticos. Uma diferença, no entanto, precisa ser esclarecida entre esses dois grupos: enquanto os alunos de ascendência africana constituem o que se convencionou chamar de segunda geração, i.e., nasceram na França, mas possuem pais estrangeiros; os asiáticos são, assim como seus pais, de origem estrangeira. O que eles têm em comum é a manutenção dos costumes dos países de origem, como a prática da religião muçulmana no caso dos descendentes africanos, além de um desprestígio social que se verifica até mesmo na distribuição demográfica das escolas:

[...] o desempenho educacional pode ser inibido pela segregação e discriminação de acordo com a origem do imigrante.

Um indicador simples de segregação é a distribuição dos alunos de origem estrangeira em todas as escolas. Esses estudantes

representavam 7 por cento, em média, da população escolar primária em 1998-1999, mas, em escolas problemáticas classificadas como áreas de educação prioritária (*zones d'éducation prioritaires*), eles contabilizavam 22 por cento do corpo estudantil em comparação com apenas 5 por cento em escolas não problemáticas. (UNICEF, 2009, p. 32.)

A variedade de nomes não franceses (noutros termos, não românicos) dos alunos, Koumba, Mohammed, Djibril, Amar, Souleymane, Mezut, Dianka, Soumaya, Ming, Fangjie, etc., denuncia a condição de imigrante e parece, inclusive, aumentar a estimativa do UNICEF, pois, nas salas de aula de **Entre os Muros**, eles correspondem a bem mais do que vinte por cento do total de estudantes. É válido destacar ainda que a classificação de uma escola como pertencente a uma zona prioritária não se dá apenas devido a especificidades intrínsecas à instituição, mas também ao seu entorno. Sabe-se que a escola fica em um subúrbio de Paris e que o professor demora três horas para chegar lá de trem. Ao ser questionado por uma das alunas por que zomba delas, o professor admite que “É verdade que às vezes tenho a impressão de que vocês não saem desse bairro” (BÉGAUDEAU, 2006, p. 46). Essas escolas se situam, em geral, próximas a *banlieues*, termo que passou a designar projetos de habitação para a população carente, majoritariamente composta por imigrantes e descendentes.

Quando, há pouco, atentou-se para a diferente reação de Carlinhos e Koumba diante do autoritarismo de seus professores e se defendeu que os papéis sociais dos personagens pudessem fornecer pistas de seus comportamentos, tentou-se provar o apego à manutenção da ordem por parte do menino. Em consideração à menina, dir-se-á que a sua condição de imigrante, provavelmente de segunda geração, contribui para que ela exponha sua indignação e exija um tratamento igualitário do professor. É fato que os alunos de **Entre os Muros** constituem um grupo socialmente excluído. O ponto-chave que os diferencia dos personagens de **Doidinho**, por exemplo, é que aqueles já não ouvirão passivamente os insultos do professor nem sequer deixarão passar em branco qualquer situação que lhes subestime. Mesmo diante de uma simples atividade de classe, protestos como o seguinte são comuns:

A título de exemplo de presente com valor de futuro próximo, eu tinha escrito ‘Bill parte amanhã para Boston’. Djibril

tomou a palavra sem pedir, *Adidas 3* escrito em minúsculas sob um brasão triangular no lado esquerdo do peito.

— Por que é sempre Bill ou coisa parecida?

— Levanta-se a mão quando se quer interferir.

Ele fez isso.

— Por que é sempre Bill ou coisa parecida? Por que não é nunca, eu sei lá, Rachid ou o que quer que seja?

Fiquei envergonhado que minha estratégia para esquivar-me do problema não tivesse surtido efeito.

— Se eu começar a querer representar todas as nacionalidades com nomes, não vou conseguir. Mas, bem, vamos pôr Rachid para agradar Djibril.

No fundo da classe, uma voz não identificada resmungou que Rachid não tinha nenhum valor como nome, mas minha mão já estava apagando Bill e formava Rachid esmerando-se na letra.

Rachid parte amanhã para Boston. (BÉGAUDEAU, 2006, p. 29.)

Djibril quer se ver representado nos exemplos mais banais de exposição do conteúdo. É interessante notar que há certa sinceridade no argumento do professor de não ser capaz de representar todas as nacionalidades. Isso se verifica na voz do fundo que questiona o valor de *Rachid* como nome. Frente à impossibilidade de satisfazer a todos, o professor prefere evitar referências a uma cultura específica. Ao se tratar dos personagens de **Entre os Muros**, não há chance de uma tentativa de representação homogênea. Quando, aqui, eles são categorizados como imigrantes, pretende-se mesmo manter a heterogeneidade que o plural pode conferir à palavra: há vários, de diversas origens, de diferentes comportamentos e evidentemente contextos particulares a que, muitas vezes, o leitor não tem qualquer acesso, uma vez que seu conhecimento está limitado ao ponto de vista superficial do professor.

Contudo, o desejo de Djibril de se ver representado se justificará mais adiante na narrativa. Estimulado a produzir um texto acerca de um tema específico, o aluno acaba por descrever uma experiência que não se sabe se fictícia ou pessoal:

Assunto: com base no modelo de texto estudado em classe, escolher um interlocutor fictício, sobre o tema 'nós não somos do mesmo mundo'.

Um dia, tomando o metrô para ir para minha escola e saindo do metrô esbarrei num garoto, era francês e foi culpa dele, então eu lhe disse para se desculpar. Ele me respondeu 'nós não somos iguais'. De minha parte respondi 'Em que você é tão diferente de mim?'. Ele me respondeu 'Eu vou te dizer, enquanto você está em

casa, prestes a dormir, eu estou prestes a me divertir, enquanto você vai para a escola, eu estou prestes a jogar videogame, eis a diferença'. (BÉGAUDEAU, 2006, p. 104.)

Embora Djibril questione o garoto sobre a diferença entre eles, é ele próprio quem o categoriza como francês. Percebe-se então que 1) Djibril não é francês ou 2) Djibril não se reconhece como francês nem é socialmente reconhecido como tal devido a sua aparência e talvez ainda à pronúncia da língua. O que ambas as hipóteses não eliminam é a antítese que significa a relação nativo x imigrante, em que o videogame e a diversão noturna representam uma série de privilégios exclusivos aos primeiros. A primeira alternativa facilmente encerra qualquer problematização, ainda que indique o desinteresse ou a impossibilidade de o imigrante se sentir pertencente à comunidade em que vive, i.e., ao *status quo* dominante. Já a segunda parece mais complexa no sentido de que registra uma recusa do outro de aceitar a participação do estrangeiro em sua comunidade, como também uma negação voluntária de partilhar de tal identidade. Leveau e Schnapper (2009, p. 457) configuram o imigrante como este indivíduo que precisa ajustar os hábitos que fundam a sua identidade ao conjunto de valores da sociedade estrangeira em que vivem. Ocorre, assim, dependendo das culturas de origem e de acomodação, um atrito que impede tanto a vivência plena dos costumes estrangeiros quanto a adaptação completa ao novo grupo social. No caso da segunda geração, no entanto, uma particularidade define o seu processo de construção de identidade.

Os sentimentos de identidade nacional entre todos os filhos de imigrantes [...] revelam o declínio de um modelo segundo o qual pertencer a uma nação, como expressa pelos vínculos jurídicos da nacionalidade, domina todos os outros laços, religioso, político ou cultural, a expressão do que é restrito à esfera privada. A segunda geração se libertou de sentimentos de nacionalidade. [...] Esses jovens não são nem completamente franceses, nem, por terem nascido na França, são realmente estrangeiros; eles muitas vezes se veem no meio do caminho entre os dois. No entanto, eles não parecem divididos entre os dois; eles desassociaram identidade e nacionalidade. (UNICEF, 2009, p. 43-44.)

Duas motivações para o desenvolvimento de tal dispositivo podem ser esboçadas: uma ação deliberada de recusa de assimilação dos referentes culturais do outro; uma reação a um tratamento desigual que, diante do impedimento de atuar

efetivamente no contexto novo, visa a cultivar referentes próprios. Esse modo de restringir a associação da nacionalidade ao local de nascimento e lançar mão de outros elementos para a formação da identidade, seja a língua dos pais, a religião, o vestuário, a alimentação, etc., parece informar a conduta de parte dos alunos de **Entre os Muros**. Eles não estão dispostos a negociar a supressão de hábitos estranhos aos franceses nativos ou de abandonar a manutenção e a exaltação dos referentes que elegeram como definidores de sua identidade. Talvez um dos episódios ocorridos na escola torne mais claro o que aqui se argumenta.

— Isso não se faz, francamente, professora.

— Francamente, isso não se faz, professora.

— Professora, isso não se faz, francamente.

Com um olhar, Rachel me disse não sei mais o que fazer, esta manhã eu propus que cada um deixasse sua marca no ginásio, neste muro. O problema é que a metade pintou os nomes de seus países de origem, uma hora depois fui obrigada a pedir aos alunos das quintas que os apagassem, então foi desencadeada a terceira guerra mundial.

[...]

— Nomes de países numa escola laica, não dá, é só isso.

Soumaya esbravejava à parte.

— É isso. Na verdade, vocês querem que a gente ponha França e ponto final. Mas eu, se eu quiser pôr Tunísia, eu ponho Tunísia, vocês querem que todo mundo seja igual a vocês, isso não está certo.

Salimata criticava mais ainda, arrancando as folhas de um galho abaixo.

— Francamente, professora, isso não se faz, pedir aos alunos da quinta que apagassem Mali e Senegal e tudo isso, é como se vocês apagassem os alunos, isso não se faz. (BÉGAUDEAU, 2006, p. 244-245.)

Por que a pintura dos nomes de países estrangeiros incomodaria tanto os professores de **Entre os Muros**? Ou, em outras palavras, por que é tão difícil para esta escola lidar com a heterogeneidade de seus alunos? Antes que se acuse os professores de xenófobos, é importante expor que eles se juntam para pagar os custos do advogado da mãe de Ming, que está sob ameaça de ser deportada. Ademais, o mestre de francês tenta, em uma das aulas, abrandar um conflito em que Maria, uma das alunas, acusa o grupo de chineses de preferir o isolamento ao optar se relacionar apenas com pessoas da mesma etnia. O professor defende que

todos deveriam se empenhar para receber bem os imigrantes e lembra os alunos que os pais deles “já estiveram na posição em que estão os imigrantes asiáticos, e [...] teriam gostado que as pessoas que estão aqui há mais tempo, pessoas como eu, [...] tivessem se esforçado para recebê-los, se esforçado duas vezes mais do que eles mesmos poderiam fazer” (BÉGAUDEAU, 2006, p. 197-198). A situação ilustra que os imigrantes de primeira e segunda geração não se veem como um grupo homogêneo e alimentam preconceitos contra si próprios, bem como um arrependimento do professor, que gostaria de ter contribuído para a recepção dos imigrantes.

O seu arrependimento, no entanto, parece pouco colaborar para que ele promova uma problematização das ideologias sociais. Nota-se que, pelo menos no que se refere à aula de francês, não há discussão sobre a situação dos imigrantes ou o sentimento destes na França. No caso específico do professor de francês de **Entre os Muros**, é também verdade que ele está mais interessado em cumprir o seu horário do que em refletir sobre questões políticas que envolvam a sua prática laboral. Afinal, ele anda constantemente cansado e desmotivado. Sua fácil irritabilidade com os alunos, sua frieza no tratamento com os colegas de trabalho e sua indiferença nas discussões pedagógicas demonstram certo nível de alheamento. Assim como a escola de seu Maciel de **Doidinho**, o colégio de **Entre os Muros** não exprime um projeto pedagógico de transformação social, e sim o contrário. Ele é mantenedor das desigualdades e mais serve ao conjunto de valores do mundo exterior. A transformação social também não é uma meta dos alunos. O que acontece é meramente um registro de insatisfações provocadas por um modelo educacional que, assim como a macroestrutura vigente, não satisfaz a demanda social dos imigrantes, que reclamam condições mais igualitárias. Reproduzidas no microcosmo da escola, tais insatisfações sacodem a sua estrutura.

Voltando-se então à pergunta sobre o porquê de a pintura dos nomes dos países ser considerada inadequada nos muros da escola, dir-se-á que ela fere o modelo de educação republicano francês. É que laicidade, argumento utilizado pela professora para justificar o apagamento dos nomes, significa não apenas a eliminação de referências religiosas, e sim também de tudo aquilo que não seja considerado autenticamente francês.

A educação pública gratuita é um princípio central do contrato social secular e um dos direitos garantidos de cidadania na França. [...] Os argumentos morais subjacentes para uma educação não sectária originalmente estabelecidos por Gabriel Seailles e Alfred Moulet no final do século XIX ainda são reconhecidos hoje como princípios orientadores para o programa do estado. Esse projeto central, que foi moldado pelo legado do colonialismo francês e à ideologia do *État-Nation*, funcionou para marginalizar as identidades étnicas e culturais dos imigrantes uma vez que a assimilação na sociedade dependia de uma integração bem sucedida nos campos da cultura e da língua francesa. Enquanto esse sistema foi originalmente introduzido como uma forma de garantir uma separação entre a sociedade civil secular e os valores religiosos da Igreja Católica, ele tem sido mais recentemente visto como uma forma de garantir a assimilação das culturalmente diferentes segunda e terceira gerações de grupos norte-africanos e muçulmanos. (HUSSEIN, 2011, p. 54.)

Vê-se como um modelo que inicialmente pretendia anular a influência religiosa da instituição educacional acabou por se converter em um programa de rejeição a referentes culturais estrangeiros. Ora, se a laicidade da escola francesa se desenvolve em oposição ao cristianismo, é de se compreender que menções ao islamismo também não encontrem espaço nela. A pintura dos nomes dos países estrangeiros, no entanto, não denota nenhum desrespeito ao caráter laico do colégio. Como aponta Prost (1998, p. 14), a escola republicana francesa se tornou “um meio eficiente de transformar os imigrantes em cidadãos franceses”. O pesquisador classifica assim a música *rap* cantada em francês pelos imigrantes como um exemplo da experiência exitosa das escolas em sua conversão, que muito difere da música árabe ou muçulmana. Escapa a Prost a reflexão de que o *rap* sequer tem algo de francês, uma vez que seu surgimento está associado a um movimento de resistência da comunidade negra estadunidense no final do século XX. É irônico reconhecer que ele acaba por valorizar um elemento cultural estrangeiro já assimilado pela cultura francesa, o *rap*, como algo essencialmente francês. Isso parece demonstrar então que o que se intitula laicidade da escola republicana, antes de configurar um conceito objetivo cujos limites são amplamente conhecidos, mais resulta de um conjunto de juízos de valor que arbitrariamente classifica expressões e comportamentos aceitáveis.

A escola republicana, alicerçada sobre o aparente princípio de igualdade, visa a oferecer as mesmas condições a imigrantes e nativos através de uma conduta homogeneizante que termina por excluir as individualidades. O problema é que os

alunos de **Entre os Muros** não tolerarão pacificamente esse propósito. Eles habitam a capital do país e, ainda assim, o bairro em que vivem, a escola em que estudam — que se situa em uma zona prioritária —, a situação de seus pais, etc. denunciam as desigualdades existentes entre nativos e imigrantes. Dados do UNICEF revelam, por exemplo, que “Ao fim dos quatro anos do Ensino Fundamental II, só um terço de todos os alunos de origem estrangeira e aproximadamente metade dos alunos franceses foram selecionados para entrar no Ensino Médio geral, que é o caminho mais direto para o *baccalauréat*” (UNICEF, 2009, p.29). Como se sabe, há uma relação direta entre anos de estudo e geração de renda. A exclusão desses alunos da universidade dificulta a mobilidade social deste grupo. Em **Entre os Muros**, há uma tentativa, por parte da direção e dos professores, de convencer boa parte dos alunos de que o ensino profissionalizante é o mais adequado para eles. Óbvio que a destinação de alunos para o ensino médio geral e o profissionalizante depende bastante de habilidades acadêmicas, mas a desproporção do número de nativos e imigrantes na universidade questiona a eficiência do modelo republicano de educação.

Bourdieu e Passeron mostram que o sistema educacional francês moderno consegue, desta maneira, desempenhar, de forma mais ajustada que o sistema tradicional, a sua dupla função de reprodução (cultural e social). Se o sistema tradicional se caracterizava por dois tipos de escolas: as escolas da classe dominante (de ‘elite’) e as escolas ‘para o povo’, hoje, o moderno sistema educacional não ostenta mais essa dualidade. Aparentemente unificado, ele ‘cultiva’ certos sistemas de pensamento que permitem por um lado a retenção do indivíduo no sistema escolar, garantindo-lhe a ascensão aos níveis superiores do ensino. Para os demais que vão sendo excluídos oferece sistemas como justificativa de sua exclusão. Dessa maneira, o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, como fazia o anterior, mas consegue, impondo o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados de outras classes. (FREITAG, 1984, p. 26.)

A citação de Freitag caracteriza a escola como reprodutora dos desarranjos sociais. O princípio revolucionário de igualdade entre os homens (o que, neste caso, significaria o acesso à universidade) é confundido pela igualdade de chances (a possibilidade de acesso à universidade segundo as habilidades individuais). O problema é que o contexto marginalizado em que vivem os imigrantes diminui

significativamente suas chances e, desse modo, dificulta a realização de seus direitos.

Nos eventos de **Entre os Muros**, observou-se como a exclusão social dos imigrantes ocorre nos níveis mais rudimentares de representação: na exposição de um conteúdo, na realização de uma atividade, nos preconceitos do professor, etc. O que a análise da influência dessas instituições na formação de seus personagens parece fazer emergir é a indagação de qual deveria ser a função da escola. Ora, no Brasil de 1900 e na França de 2000, a escola mantém muitos aspectos símiles, pelo menos na forma como é representada. Ela é um espaço de repressão das individualidades, onde os sujeitos são vistos como um todo homogêneo. Há ainda uma série de conflitos hierárquicos, principalmente entre professores e alunos, mas também de alunos entre si. A profusão de semelhanças pode ainda levar o leitor a questionar se não seria a representação da escola algo já cristalizado na Literatura? Certamente, o estudo de apenas duas obras, ainda que de épocas e línguas diferentes, desautoriza qualquer resposta, que ficaria circunscrita às impressões do senso comum. Mazzari (2010), entretanto, argumenta que, na ficção, “a escola encontra-se degradada à condição de reprodutora da ideologia dominante, impossibilitada de propiciar o conhecimento autêntico e, sobretudo, de apoiar o educando no difícil caminho da autorreflexão crítica e da autonomia” (MAZZARI, 2010, p. 190).

Autorreflexão, conhecimento de si, e autonomia parecem boas metas para o questionamento acerca da função da escola. Elas são, vale lembrar, a orientação dos projetos pedagógicos de Rousseau e de Goethe, dos quais as escolas de **Doidinho** e de **Entre os Muros** parecem apenas conservar o controle do preceptor ou da Sociedade da Torre sobre os aprendizes. Todavia, se não se pode avaliar a autonomia dos personagens desses romances, é certo que a experiência escolar promove neles uma oportunidade de autodescoberta mesmo que não programada por nenhuma das instituições. Carlinhos e os alunos de **Entre os Muros**, ainda que à guisa de dor, precisam dominar suas emoções em um ambiente opressor e pouco empático. Desse modo, acabam descobrindo um pouco de si mesmos. E isso constitui seus maiores aprendizados.

4 ROMANCE DE FORMAÇÃO DE FUNDO BIOGRÁFICO: NARRATIVAS DE PATRICK MODIANO E DE ONDJAKI

O romance **AvóDezanove e o Segredo do Soviético**, do escritor angolano Ondjaki⁷, publicado em 2008, possui um narrador autodiegético que relembra as experiências da infância em Luanda em meio à presença soviética e a uma ameaça de desalojamento da comunidade da PraiaDoBispo. Em **Remissão da Pena**, narrativa de Patrick Modiano⁸ originalmente lançada em 1988, um ano da infância do protagonista e de seu irmão, na Paris em que os efeitos da Segunda Guerra Mundial e, principalmente, da ocupação alemã da França ainda se fazem sentir, é revisitado pelo narrador adulto. Ambos os autores viveram em tais contextos históricos retratados pelas obras, o que permite ao analista problematizar a forte importância que a rememoração da experiência biográfica tem para os protagonistas, que refletem sobre seu processo de formação, bem como para os próprios autores, que reconstróem ficcionalmente eventos baseados em suas vidas e no passado histórico de seus países.

Em **AvóDezanove e o Segredo do Soviético** (ONDJAKI, 2009), o leitor é convidado a tomar conhecimento das memórias de parte da infância do narrador protagonista. O cerne da narrativa consiste no relato da aventura que foi o planejamento da explosão do mausoléu construído por angolanos e soviéticos a fim de abrigar o corpo embalsamado do presidente. É importante destacar que o

⁷ Ondjaki é o pseudônimo de Ndalú de Almeida, nascido em Luanda, Angola, em 1977, dois anos após a independência de seu país. Aos 16 anos, foi estudar em Portugal, onde formou-se em Sociologia e fez parte de grupos de teatro amador e profissional. É ainda pintor e roteirista. Seus livros se dividem entre poesia e prosa escritas para crianças, jovens e adultos. Ondjaki possui mais de 14 livros publicados, dentre eles, alguns de fundo biográfico que retratam as experiências de um narrador criança na Angola pós-independência em tempos de guerra civil: **Bom dia, Camaradas** (romance, 2003), **Os da Minha Rua** (contos, 2007) e **AvóDezanove e o Segredo do Soviético** (romance, 2008).

⁸ Patrick Modiano nasceu em 30 de julho de 1945, um ano após o fim da ocupação nazista na França e no término da II Guerra Mundial. Filho de um judeu envolvido com o mercado negro e de uma atriz belga que trabalhou para a indústria de entretenimento alemã, Modiano passou parte da infância e adolescência em internatos, quando não esteve aos cuidados de amigos dos pais. Seu único irmão, Rudy, morreu aos dez anos de idade, acontecimento que o marcou profundamente, inclusive sendo mencionado em várias de suas obras. Lançou o primeiro livro, **Place de l'Étoile**, aos 23 anos, em 1968. É autor de 40 livros, dos quais 30 são romances. Escreve também não ficção e roteiro para cinema. Com dez anos de carreira, recebeu o prêmio Goncourt, além do Grande Prêmio de Romance da Academia Francesa, ambos pela narrativa **Rue des Boutiques Obscures**. Pelo conjunto da obra, foi agraciado com o Grande Prêmio de Literatura Paul Morrand em 2010 e pelo Nobel de Literatura em 2014.

narrador já não é criança, mas revive tão fortemente as lembranças de sua infância que utiliza estratégias capazes de levar o leitor a considerar que o tempo da ação e o tempo do relato coincidem.

Nós, as crianças, ficamos a olhar o céu se encher de umas maravilhas acesas como se todos os arco-íris do mundo tivessem vindo a correr fazer um brinde no tecto de nossa cidade escura de Luanda.

Uma explosão podia ser tão bonita, e as nossas bocas abertas testemunhavam um silêncio de pessoas perto de um barulho desenhado nas alturas dos pássaros todos que nessa noite aprenderam que o mundo era um lugar muito estranho, com pessoas de tantas nacionalidades e que em Luanda tudo podia mesmo acontecer de repente. (ONDJAKI, 2009, p. 7.)

O trecho faz parte do primeiro capítulo do livro, em que o narrador descreve o espetáculo de cores e sons provocados pela explosão do mausoléu. A explosão funciona, na verdade, como a culminância de um processo de aprendizagem, de formação do protagonista. Ele se inclui no grupo das crianças, mesmo porque era uma delas quando do acontecimento, mas é agora em um tempo futuro que reconhece o aprendizado da aventura vivida. É isso o que se depreende quando ele declara: “Tudo aconteceu muito perto de casa da minha AvóAgnette, mais conhecida na PraiaDoBispo por AvóDezanove. Foi num tempo que os mais-velhos chamam de antigamente” (ONDJAKI, 2009, p. 8).

Esse antigamente parece ser o objetivo de recriação do narrador de **AvóDezanove**. Para Jacoby (2010), Ondjaki configura a infância como se ela fosse tempo e lugar, porque estabelece uma correlação fundamental entre as dimensões espaciais e temporais em que os personagens existem e com as quais interagem e se transformam. Historicamente, trata-se dos anos 1980 e de todas as peculiaridades que o horizonte histórico pode acarretar para uma pessoa que viveu em Angola no período, caso do autor e do narrador-personagem.

O país havia se tornado independente de Portugal em 1975 após uma série de revoltas e embates. A disputa pelo governo resultou numa guerra civil que durou até 2002, composta por três grupos principais: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). O MPLA se constituiu como a força dominante e governou a nação durante todo o período do conflito. Em seu estabelecimento, foi apoiado por Cuba e pela União Soviética e adotou um

regime marxista-leninista. Em Luanda, entretanto, capital do Estado, vivia-se um clima relativamente pacífico, uma vez que os embates armados se davam em outros sítios do território. Isso é o que afirma o próprio Ondjaki (2015) em uma série de entrevistas. Ainda assim, as consequências da guerra civil e as particularidades do regime socialista se fazem presentes na experiência do autor e de seus personagens.

Em **AvóDezanove**, a PraiaDoBispo está sob a guarda dos soviéticos. A construção do mausoléu à beira-mar causou uma série de inconvenientes à comunidade, que ficou proibida de utilizar certas áreas da praia, por exemplo. A decisão de destruir o mausoléu ocorreu devido ao fato de os moradores terem descoberto o projeto do governo de explodir o bairro para reconstruir uma nova orla. No segundo plano da aventura, o leitor toma conhecimento das condições de vida dos habitantes da PraiaDoBispo. A obra monumental que se ergue na praia contradiz a simplicidade com que é obrigada a viver a população: 1) seja pela falta de água e luz: “A AvóNhé regava as plantas, os arbustos e as árvores com um fiozinho de água que aparecia às terças e quintas-feiras” (ONDJAKI, 2009, p. 11); 2) seja devido a questões inerentes ao regime: “Até parece mal uma pessoa falar assim, mas afinal ter uma Avó com risco de perder um dedo do pé faz aparecerem comidas em Luanda que uma pessoa tinha saudades de encontrar e até às vezes sonhava com elas” (ONDJAKI, 2009, p. 64). Por outro lado, segundo o autor, sua intenção nunca fora escrever com o propósito principal de retratar o regime:

Então. O que eu quis dizer há pouco é que a saudade, não é de um regime, nem da situação, a saudade é de um tempo. Agora, esse tempo tem essa característica, tem essa inserção sociopolítica. Não é que o livro fala da saudade de um regime. O livro, através da infância, através da saudade, vai retratando esse regime. Eu quis até, quase, assumir uma postura um pouco neutra de retratação desse regime. Como uma criança vê, viveu, vivenciou esse regime? Eu acho que as crianças não faziam uma análise muito profunda. Até que hoje eu poderia fazer. Eu não quis fazer essa análise. Eu quis que essa criança olhasse para o país e que dissesse com uma certa inocência, com uma certa imparcialidade, o que estava a passar. Isto sim, eu procurei delatar, de certo modo, do ponto de vista da criança. (ONDJAKI, 2015.)

Seria injusto contradizer o autor no sentido de que sua obra tenha como elemento fundador a representação do início da independência angolana. Realmente não é isso. O que o se encontra é uma narrativa sobre o período de

infância de uma criança angolana que cresce ao mesmo tempo em que o seu país se forma. Por isso mesmo é que a conjuntura sócio-histórica não pode ser ignorada nem deve estar isenta de significados. Para Torpa (2011), Ondjaki utiliza um registro que apenas aparentemente pode ser tido como ingênuo. Na verdade, “há uma ternura que relativiza os aspectos negativos e retém os positivos” (TORPA, 2011, p. 8); nem por isso tais aspectos deixam de estar presentes em seu texto. Definitivamente, a inocência é apenas uma máscara dos eventos narrados na obra de Ondjaki. É possível concordar com o autor no sentido de que a criança não elabora uma análise profunda de seu presente. Todavia, se a criança simplesmente deixa acontecer a sua existência, é o narrador adulto que, mais tarde, estabelecerá uma relação entre a infância e o passado histórico a fim de significar o vivido. A ingenuidade de que fala Ondjaki pode até ser aceita do ponto de vista da criança e dos artifícios do narrador que parece – apenas parece – limitar-se a sua visão de menino, mas a mera seleção dos eventos por este narrador, a hierarquia que ele institui entre os personagens, e o conjunto de juízos de valor que emana de sua experiência incapacitam a defesa da imparcialidade. É isto o que parece afirmar, em certa medida, Modiano, quando de seu discurso de recebimento do prêmio Nobel:

Não gostaria de aborrecê-los com o meu caso pessoal, mas acredito que certos episódios da minha infância serviram, mais tarde, de matriz para os meus livros. Encontrava-me quase sempre afastado de meus pais, na casa de amigos a quem eles me confiavam e sobre os quais eu nada sabia, em lugares e casas que se sucediam. No calor do momento, uma criança não se surpreende com nada e, mesmo que se encontre em situações insólitas, tudo lhe parece perfeitamente natural. Foi bem mais tarde que minha infância me pareceu enigmática e que tentei saber mais sobre as diferentes pessoas a quem eu era confiado e sobre esses diferentes lugares que mudavam sem parar. (MODIANO, 2014, p. 27.)

O enigma que Modiano identifica em sua infância tem, certamente, motivações pessoais e sociais. O autor cresceu na Paris do pós-guerra, cidade que havia sido ocupada pelos nazistas. Filho de um judeu envolvido com contrabandos e roubos – e talvez até mesmo com o assassinato de Georges Mandel (MODIANO, 2014, p. 43) – e de uma atriz belga que trabalhara para os alemães no teatro e no cinema, Modiano teve de se habituar, desde cedo, à inconstância de endereços que habitou, à variedade de escolas, aos cuidados dos amigos dos pais, etc. Para Claude Burgelin (2010), a essência da obra de Modiano é a investigação da

memória composta tanto por lembranças pessoais quanto por coletivas, seja em detrimento da história parental, seja a respeito da história obscura da França durante a ocupação. Nas palavras do próprio autor:

Sou, como todos aqueles e aquelas nascidos em 1945, um filho da guerra e, mais precisamente, já que nasci em Paris, um filho que deve seu nascimento à Paris da Ocupação. As pessoas que viveram naquela Paris quiseram esquecê-la o quanto antes ou então recordar somente detalhes cotidianos, aqueles que davam a ilusão de que, no final das contas, a vida de cada dia não havia sido assim tão diferente daquela levada em tempos normais. Um sonho ruim e um vago remorso por terem sido de alguma maneira sobreviventes. E quando seus filhos perguntavam mais tarde sobre esse período e aquela Paris, suas respostas eram evasivas. Ou então mantinham o silêncio, como se desejassem riscar da memória esses anos sombrios e nos esconder alguma coisa. Mas, diante dos silêncios de nossos pais, adivinhamos tudo, como se tivéssemos vivido tudo. (MODIANO, 2014, p. 12.)

Esse caráter evasivo não se restringe às respostas dos pais. Ele penetra a experiência de vida do autor e, em sua obra, é transferido aos seus personagens e suas relações. **Remissão da Pena**, por exemplo, pode ser lida como a tentativa de um adulto de esclarecer para si próprio a efemeridade de uma parte de sua infância. Patoche, apelido de Patrick, narrador de dez anos de idade que possui o mesmo nome do autor, é deixado com o irmão em um distrito distante de Paris aos cuidados de amigas de sua mãe. Nesse período, eles assistem às visitas irregulares do pai e constroem uma relação mais íntima com Hélène, trapezista aposentada devido a um acidente; Annie, que trabalha em uma casa de entretenimento adulto; Mathilde, mãe de Annie; Branca de Neve, sua babá; bem como com Roger Vincent e Jean D., amigos da família, este último aparentemente namorado de Annie. Os meninos nada sabem sobre as mulheres, a casa em que vivem, o porquê de terem sido a elas entregues. Desconhecem ainda a quem pertence a casa, o que fazem as mulheres, quem são as pessoas que frequentemente recebem como visita, etc. Mesmo o narrador adulto descobre muito pouco de seu passado e, por isso, precisa confiar em suas impressões infantis para reconstruir a memória desse episódio de sua vida.

Suponho que tivessem alugado a casa. A menos que a pequena Hélène fosse a proprietária, uma vez que era bastante popular entre os comerciantes do vilarejo. Talvez a casa pertencesse a Frede. Lembro-me de que Frede recebia muitas correspondências

na rue du Docteur-Dordaine. Toda manhã, antes da escola, era eu quem pegava as cartas na caixa de correio. (MODIANO, 2015.)

Trata-se, no entanto, de uma memória frágil, que flerta com o esquecimento e o desconhecimento, porque muitas das vezes tudo o que o narrador pode falar sobre o passado é um conjunto de coisas que não lembra bem como sucederam e cujas motivações ignora. A narrativa se converte, assim, em um acúmulo de suposições e no teste de coerência de suas hipóteses.

Interessante é perceber a proximidade que os eventos do romance possuem com os fatos ocorridos na infância do escritor francês. Em **Un Pedigree**, sua autobiografia, Modiano declara: “No início de 1952, minha mãe nos deixou aos cuidados de sua amiga Suzanne Bouquerau, que vivia em uma casa em Jouy-en-Josas, no 38 da rua do Docteur-Kurzenne” (MODIANO, 2007, p. 8). Os nomes de alguns personagens do romance são idênticos aos dos amigos de sua mãe, além de referências à escola Jeanne-d’Arc, à escola municipal, à participação dos dois no coro da igreja do vilarejo durante a Missa do Galo, à estalagem em que ocasionalmente encontravam o pai, à existência de um castelo no bairro, etc. Tudo isso constitui elementos do romance e da autobiografia de Modiano. A duração da estada de Patoche e do irmão na rue du Docteur-Dordaine (nome bastante próximo da rua factual) é, entretanto, limitada a um ano. Os adultos a que são confiados fazem parte de uma quadrilha e, por isso, fogem do vilarejo deixando, na casa, apenas as crianças, que ficam à espera de alguém que os resgate. Em **Un Pedigree**, Modiano (2007, p. 11) revela que, em fevereiro de 1953, seu pai fora à residência vazia buscar a ele e a seu irmão para os levar a Paris. Apenas mais tarde ele soube que Suzanne Bouquerau havia sido presa por uma série de roubos.

Uma diferença precisa ser esclarecida a respeito dos contextos de Ondjaki e de Modiano. Este último é saudado pela academia sueca que lhe confere o Nobel como o escritor que “desvelou o mundo da Ocupação” (MODIANO, 2014, p. 12), muito embora nem **Remissão da Pena**, nem parte de seus romances se passem durante a guerra. A Segunda Guerra Mundial e a ocupação nazista da França estão presentes em seus romances através da investigação da memória que o filho da geração que as viveu tenta realizar. Não há mais guerra nem ocupação, mas é necessário saber algo delas para construir a sua própria história. O comportamento coletivo, todavia, parece ser a tentativa de esquecer o recente passado; é por isso que muito ficará restrito à fronteira do não dito, do que não se deve saber ou não se

quer lembrar. Soa correto afirmar, então, que a obra de Modiano retrata os efeitos da guerra e da ocupação, potencializados, obviamente, por condições peculiares de sua história pessoal – a marginalidade dos pais, por exemplo. Por outro lado, a infância de Ondjaki se passa na Angola recém-independente, que vive um regime socialista com a presença do exército soviético e de professores e médicos cubanos através de uma guerra civil contra forças nacionalistas opositoras. Sua história pessoal, contudo, não dispõe da mesma complexidade da de Patoche, no sentido de que não há sérios conflitos em sua relação familiar. A família, em **Remissão da Pena**, é um improviso, conjunto de pessoas que vivem como que unidas pelo acaso, diferentemente de **AvóDezanove**, em que se trata de um agrupamento estável e transcendental. Por isso, o mesmo objetivo que possuem os protagonistas de ambos os romances – lembrar a infância –, só pode ser realizado a partir de diferentes meios: enquanto ao narrador angolano basta a seleção e a exposição das experiências infantis, o outro é limitado pelo desejo de compreensão do narrador adulto, que continua incapaz de desvendar muitos dos mistérios que cercam os personagens que conheceu em um ano de sua infância.

Em **AvóDezanove**, a guerra realmente permeia as relações das crianças e há algumas referências a ela. Embora em Luanda não ocorressem conflitos, os meninos se alimentavam com as histórias de guerra através dos adultos ou mesmo do cinema. AvóCatarinna, por exemplo, veste sempre preto: “— Ainda de luto, dona Catarina? – perguntava a vizinha DonaLibânia. — Enquanto a guerra durar no nosso país, comadre, todos os mortos são meus filhos.” (ONDJAKI, 2009, p. 11). A guerra também está presente na memória dos papagaios, os jacós, da família. Eles foram batizados como SóJacó e NomeDele:

O NomeDele comia com vontade, deve ser porque a guerra, como dá muito medo, deve abrir o apetite. Quando ele chegou, nos primeiros tempos, o jacó SóJacó começou a emagrecer tipo que ia parar. Depois tivemos que dar comida em gaiolas separadas, porque o NomeDele comia com apetites muito antigos. (ONDJAKI, 2009, p. 39.)

Os jacós pronunciavam ainda uma variedade de discursos, desde palavões em inglês a frases que denunciam o imperialismo norte-americano e exaltam a nação angolana. Ainda em relação à guerra, há moradores com armas e há conhecidos que lutaram pelo país. O planejamento e a execução do projeto de

explosão do mausoléu pelas crianças, entretanto, é muito mais orientado pelo que eles aprenderam sobre táticas militares no cinema do que por uma experiência de testemunho da guerra, algo que nunca presenciaram.

Em **Remissão da Pena**, o narrador, já na segunda página do livro, fala sobre um capacete de um soldado alemão que encontrara com seus amigos ao descrever o vilarejo (MODIANO, 2015). Aparentemente, é como se ele anunciasse que aquele passado recente, de certo modo, ainda estivesse presente. Há ainda uma casa abandonada, mas que mantém a placa de identificação de cessão ao Exército Americano para servir de moradia a um general (MODIANO, 2015).

Se os jacós patriotas de Luanda se opõem aos Estados Unidos, a França dos anos cinquenta, recém-libertada pelos americanos dos alemães, assimila uma série de valores e itens de consumo da cultura estrangeira. Annie está sempre de *blue jeans*, Patoche e o irmão deliciam-se com a Coca-Cola e tanto o seu pai quanto Jean D. e Annie dirigem carros Ford. E é já o narrador adulto quem resgata um episódio de seu pai durante a ocupação alemã:

Ele havia sido preso em uma noite de fevereiro em um restaurante da rue de Marignan. Não tinha documentos. A polícia dava batidas obedecendo a uma nova ordem alemã: a proibição dos judeus de frequentar lugares públicos depois das oito da noite. Ele tinha se aproveitado da penumbra e de um instante de desatenção dos policiais na frente do camburão para fugir.

No ano seguinte, capturaram-no em sua casa. Conduziram-no à delegacia e depois a um anexo do campo de concentração de Drancy, em Paris, no cais da estação de trem, um gigantesco armazém de mercadorias onde eram guardados todos os bens pilhados dos judeus pelos alemães: móveis, louça, roupa de cama, mesa e banho, brinquedos, tapetes e objetos de arte dispostos por recintos e em prateleiras como nas Galeries Lafayette. (MODIANO, 2015.)

O pai do narrador Patoche e o do autor Modiano viveram a mesma experiência da detenção e fuga, como se verifica em **Un Pedigree** (MODIANO, 2007, p. 17; p. 37). Vale aqui refletir sobre o porquê de Patoche mencionar tal evento quando não se trata de uma memória de sua infância, mas de uma lembrança de testemunho de seu pai quando ele já estava crescido. Estaria o narrador destacando a condição marginal da vida do pai e, com isso, justificando o seu abandono? Dificilmente esse argumento se sustentaria, por dois motivos. Primeiro, o principal condicionamento de Patoche para o relato da prisão de seu pai

decorre de passar pela rue de Marignan. Ruas e certos lugares provocam ocasionalmente momentos de epifania no narrador, que revela as lembranças vinculadas a tais espaços. Segundo, porque Patoche não vitimiza o seu pai, mesmo sendo ele um judeu na Paris sitiada. É verdade que os judeus foram perseguidos e foram despojados de seus bens, mas há judeus como o seu pai, que se alimentaram e tentaram fazer fortuna a partir da guerra, envolvendo-se em coisas ilícitas, como roubos, contrabandos e até, possivelmente, assassinatos. Apenas os seus contatos com o mundo do crime explicam sua liberação do campo de concentração, hipótese levantada tanto pelo personagem da ficção quanto por Modiano a respeito do pai.

Em Angola, são cubanos e soviéticos os estrangeiros que estiveram presentes a partir da independência do país africano em face de Portugal. Na narrativa de Ondjaki, os primeiros são representados por um médico encarregado de diagnosticar e realizar a cirurgia de amputação de um dedo de AvóAgnette, ou AvóDezanove, que recebe este apelido, justamente, por possuir apenas dezenove dedos. A representação do médico cubano é carinhosa e se comunica com o afeto dirigido a outros personagens cubanos de obras anteriores de Ondjaki, como os professores de **Bom Dia, Camaradas** (ONDJAKI, 2014), que são os mesmos de **Os da Minha Rua** (ONDJAKI, 2007, p. 122). Quando a AvóDezanove está prestes a entrar no bloco cirúrgico, por exemplo, RafaelTruzTruz, o médico, surpreende-a:

— Sí me permite... – o camarada RafaelTruzTruz fazia gesto com a mão no ar acho que era para a Avó dançar com ele.

A AvóNhé aceitou a sorrir.

— Não sei se estou em condições, senhor doutor.

— Sí, lo está, no se preocupe. Un último baile antes del procedimiento.

[...]

— Esto es para que, cuando esté mejor, lo bailemos otra vez. Usted va a ver que bello trabajo vamos a hacer aquí. Solo necessito que esté tranquila, abuela. (ONDJAKI, 2009, p. 85.)

A simpatia de RafaelTruzTruz não se restringe apenas a AvóNhé, outro apelido da AvóDezanove, mas também a toda a família. O narrador inclusive chega a consultá-lo sobre o seu plano de participar da explosão do mausoléu, sem lhe revelar, no entanto, o segredo.

A afabilidade com que a representação dos cubanos é construída tanto em **AvóDezanove** quanto em **Bom Dia, Camaradas** e em **Os da Minha Rua** é explícita

e se conecta à experiência empírica de Ondjaki, segundo ele próprio. Em entrevista, quando perguntado sobre o contato com os professores de Cuba, o escritor declarou:

Precisaria de dois livros para falar disso. Um já escrevi, você acaba de citá-lo. O outro, quem sabe um dia eu venha a escrevê-lo. A experiência foi fantástica, perturbadora, enternecedora ao mesmo tempo. Só me apercebi da dimensão dessa experiência muitos anos depois, agora que aplico algumas das coisas que eles me passaram. Era gente muito honesta, muito íntegra, coerente, simples. Qualidades que hoje em dia são cada vez mais raras. É gente que realmente foi ajudar os angolanos por uma questão de solidariedade. Mas hoje em dia já poucos sabem, afinal, o que significa essa palavra. Tenho um sonho: reencontrá-los um dia destes. (ONDJAKI, 2015.)

Tratamento contrário recebem os soviéticos em **AvóDezanove**. A aversão aos russos não é um sentimento apenas do narrador, mas da comunidade em geral. Ela talvez aconteça muito em decorrência das atribuições dos soviéticos: eles estão ali para representar o Estado angolano nas funções de segurança; por isso, protegem a obra do mausoléu e são encarregados de fechar parte da praia para os moradores. Além disso, questões culturais e a barreira linguística tendem a agravar ainda mais a distância. Há, no entanto, exceção à regra: trata-se do camarada Bilhardov, que é interessado em AvóDezanove, a quem constantemente visita, mas que é benquisto apenas por ela. Como se a paixão do soviético pela avó não fosse suficiente para provocar o ciúme dos netos, soma-se ainda o fato de a AvóDezanove ameaçar fugir com o russo quando as crianças não a obedecem.

— Família fica na tão-longe, Bilhardov tem sódade – falou para nós como se fôssemos uma só pessoa que podia conversar com ele. – Família larga, fica na frio, na niév. Angól muito quént! Bom cervéje, muito poeire!

Os primos riam e ficavam a dizer segredos nos ouvidos de uns dos outros, até a AvóAgnette já tinha dito que isso era muito feio, estar a falar baixinho à frente de outras pessoas, mesmo que fossem soviéticas. (ONDJAKI, 2009, p. 25.)

A observação do narrador, “mesmo que fossem soviéticas”, confirma o desprezo dirigido aos russos. Por isso, é surpreendente que uma reviravolta sirva para atenuar a representação dos soviéticos. Bilhardov fora, na verdade, o grande responsável pela explosão do mausoléu. Isso é o que revela uma carta mal escrita

que ele tentou fazer chegar à AvóDezanove. Ainda assim, a sua atitude de enfrentamento da ordem estabelecida, se menos motivada por compaixão à comunidade do que por paixão à AvóDezanove, não é avaliada ou sequer mencionada pelo narrador, que apenas dispõe da carta no último capítulo do livro, sem que se elabore qualquer julgamento. Tratar-se-ia de uma remissão da pena dos soviéticos? No final das contas, é como se o narrador dissesse que os soviéticos não eram assim tão maus. Mas por que evitaria ele de emitir um simples juízo de valor a respeito da atitude de Bilhardov? Talvez por ciúmes da avó ou ainda porque enaltecer a façanha do soviético resultaria em reconhecer a falta de protagonismo das crianças, a sua inclusive, na explosão do mausoléu.

Não é apenas o comportamento dos soviéticos que desagrade o narrador. Ainda que tenha um excelente relacionamento com as avós, ele registra uma tensão na percepção que os adultos direcionam às crianças em relação ao conhecimento que ele tem de si próprio e de seus amigos.

Os adultos pensam que “a nossa vida é só brincar”. Não é bem assim. A vida da Charlita nem sempre era fácil com a missão de dividir os óculos dela na hora da telenovela porque as irmãs também queriam utilizar os óculos para ver bem, a vida do 3,14 também era de ajudar em casa e nas vendas da avó dele que ia longe vender pão que tinha comprado mais barato ali na padaria da rua, a vida do Gadino também nem sempre era fácil com essas coisas de aturar tudo o que ele não podia fazer: não podia brincar, não podia fazer festa de anos, nem podíamos lhe dar prendas, nem podia vir às nossas festas de anos e nem mesmo a prenda que todos juntamos para lhe dar o pai dele não aceitou na conta de serem testemunhas de Jeová. E a vida do Paulino, além de ajudar em casa, sempre a acartar água porque a maior parte das vezes não havia, e o pai dele com peças pesadas porque era mecânico, ainda tinha que ir treinar judo e apanhar porrada porque parece que no judo isso faz parte do treino e no primeiro ano só aprendes a cair e a levar porrada sem reclamar do mestre nem dos colegas. (ONDJAKI, 2009, p. 31-32.)

Os constrangimentos experimentados pelas crianças são de toda ordem, derivam dos problemas oriundos do regime, mas também de problemas financeiros, culturais e religiosos. É como se o narrador sinalizasse que há uma desconsideração dos anseios das crianças: o Gadino provavelmente gostaria de receber presentes e fazer festa e o Paulino certamente renunciaria às aulas de judô caso houvesse tal opção. É interessante reconhecer essa problematização da infância que faz o narrador ao tratar as crianças como seres com aspirações

próprias e o sofrimento causado pela submissão às decisões dos adultos. O trecho é exposto como um desabafo, pelo menos é isso o que parece indicar a substituição dos pontos finais – que só aparecerem depois da metade – por vírgulas.

Soa válido observar a distinção que existe, nesse sentido, entre o sentimento de infância emanado pelas duas obras. Em **AvóDezanove**, o narrador se ressentido da falta de autonomia conferida às crianças. Em **Remissão da Pena**, não há lugar sequer para tal questionamento. Patoche e o irmão parecem aceitar de bom grado os desejos do destino. Não governam nem demonstram a intenção de quererem governar suas vidas. Estão entregues à sorte, obviamente decorrente do abandono dos pais, cuja falta sublimam. Não há registros de saudades; as crianças não exigem a presença do pai, não o aguardam nem o indagam sobre sua próxima visita. Em nenhuma ocasião revelam qualquer sentimento a respeito da mãe, mesmo quando recebem um cartão-postal seu ou quando o narrador rememora algum episódio dos anos anteriores. Porém, seria realmente a ausência de tal registro de saudade uma prova da indiferença dos meninos em relação aos pais ou, contrariamente, pertenceria essa ausência ao âmbito das omissões da memória selecionadas pelo narrador, i.e., integrante do conjunto de seus esquecimentos deliberados? Em **Un Pedigree**, Modiano, mais de uma vez, expõe a dor da ausência parental como quando menciona: “[...] nunca me senti filho legítimo e, menos ainda herdeiro de nada” (MODIANO, 2007, p. 2); ou, ainda, ao falar sobre a mãe:

Era uma mulher bonita de coração seco. Seu noivo a havia presenteado com um chow-chow, mas ela não lhe dava atenção e o deixava aos cuidados de diversas pessoas, como fez comigo mais adiante. Esse chow-chow se suicidou atirando-se pela janela. Esse cachorro aparece em duas ou três fotos e devo admitir que me comove muitíssimo e que me sinto bastante próximo a ele. (MODIANO, 2007, p. 6.)

A mágoa presente na biografia não encontra paralelo no texto ficcional de Modiano. Arrisca-se, aqui, a dizer que nem de forma explícita nem implícita. Os sentimentos em relação aos pais são omitidos, não estão revestidos de ironia ou nas entrelinhas do texto. Há, todavia, um outro evento ligeiramente mencionado no romance que pode sugerir que o narrador sofre com o descaso dos pais e a razão pela qual não lhe dá destaque é justamente a maneira que elege para lidar com sua dor. Trata-se da morte de seu irmão. Em **Remissão da Pena**, Patoche nunca se refere a si próprio na primeira pessoa do singular. Usa sempre “nós”, ou expõe o

irmão utilizando “a meu irmão e a mim”, “meu irmão e eu”. Os dois estão constantemente juntos e a presença de um supõe a do outro. Talvez por isso o irmão não possua uma única fala em todo o romance – ele funciona como uma extensão do narrador: o que é válido para um, serve igualmente ao outro. De forma sutil, como quem não quer chamar atenção, o narrador adulto menciona a morte do irmão ao relatar o encontro com Jean D. muitos anos mais tarde. E não se abordará mais a perda do irmão no livro, mesmo porque ela acontecera algum tempo depois da experiência na *rue du Docteur-Dordaine*. O narrador retoma as memórias da infância e o irmão volta a viver nelas. Modiano também discorre rapidamente, contudo com muito mais profundidade, sobre a perda do irmão:

Eu tive um irmão que tinha dois anos a menos que eu. Infelizmente, eu o perdi em 57. Como meus pais não eram presentes em toda essa infância, havia um tipo de universo com ele, como um mundo criado. O desaparecimento deste irmão foi difícil porque ele era o único elemento familiar. (PIVOT *apud* BETAÏELF, 2013, p. 35.)

Morre com o irmão uma parte de si, uma vez que apenas este poderia dividir com Modiano a maior porção de suas memórias. Estivesse ele vivo, e isto vale tanto para Patoche quanto para Modiano, talvez possuíssem memórias mais sólidas ou no mínimo menos difusas a respeito da infância e da estada de um ano na casa das amigas da mãe porque suas lembranças seriam colocadas a teste pelo irmão. Isso justifica possivelmente a penumbra que paira sobre as rememorações do narrador. No momento em que escreve, em fase adulta, não está ali o irmão para oferecer-lhe outra perspectiva, do mesmo modo que não estão Annie, Hélène, Mathilde, Branca de Neve, Jean D. ou Roger Vincent, nem ainda o pai ou a mãe. A presença constante do irmão no ponto de vista do narrador que assume sempre a segunda pessoa do plural, a singela remissão à morte do irmão e a inexistência de uma exposição dos sentimentos a respeito da perda revelam que este narrador opta por não examinar certos assuntos. A falta de atenção dos pais pode, então, estar inclusa nesse processo. Assim, a omissão da saudade seria uma forma de registrar este sentimento.

O abandono dos pais, a morte do irmão, o relacionamento de apenas um ano com a família provisória, a solidão de Modiano, tudo isso parece ter sido convertido em forma literária na redação de **Remissão da Pena**. Mas esse romance é, talvez, o esboço de uma possibilidade de pertencimento. Nele, seu irmão está

vivo, ele não está confinado em um dos internatos a que fora enviado depois da prisão de seus cuidadores, e há uma empatia definitiva entre Patoche e o irmão e a família excêntrica da *rue du Docteur-Dordaine*. O tratamento afetuoso praticado pela família não deixa de ser destacado pelo narrador.

Moramos mais de um ano na rue du Docteur-Dordaine. As estações se sucedem em minha memória. No inverno, na missa do Galo, fomos meninos do coro na igreja do vilarejo. [...] Na volta, encontramos Roger Vincent na casa e ele nos disse que alguém nos aguardava na sala de estar. Entramos, meu irmão e eu, e vimos, sentado na poltrona de tecido florido perto do telefone, o Papai Noel. Ele não falava. Estendia a cada um, em silêncio, pacotes embrulhados em papel prateado. [...] Depois, jantamos com eles. Jean D. veio se juntar a nós. Ele tinha a mesma altura e o mesmo gestual do Papai Noel. E o mesmo relógio. (MODIANO, 2015.)

Annie, Hélène, Jean D., Roger Vincent e Branca de Neve tratam as crianças com bastante carinho, e esse comportamento não se restringe ao Natal. Os meninos vão a lazer a Paris, são levados ao cinema, ganham livros, etc. Annie, Hélène e Branca de Neve, principalmente a primeira, funcionam como uma mãe substituta para Patoche e seu irmão, assim como Jean D. e Roger Vincent alternam os papéis de pais temporários. Ainda que não se trate de uma família tradicional, este um ano na companhia destes personagens foi o que de mais próximo de uma família experimentaram o irmão e Patoche. Em sua biografia, Modiano não exhibe qualquer apego a Suzanne Bouquerau ou a suas constantes visitas, tornando difícil estabelecer alguma conexão entre as personagens ficcionais e as pessoas com quem conviveu nessa época. Patoche, por outro lado, na tentativa de justificar seu interesse em reconstruir essa memória, relembra um presente que recebera de Annie:

Certos objetos desaparecem de nossa vida no primeiro momento de desatenção, mas aquela cigarreira permaneceu fiel a mim. Eu sabia que ela sempre estaria ao alcance de minha mão, na gaveta de mesinha de cabeceira, em um compartimento do armário, no fundo de uma escrivaninha, no bolso interno de um paletó. Tinha tanta certeza dela e de sua presença que me esquecia dela. Exceto nos momentos de melancolia. Então eu a contemplava sob todos os ângulos. Era o único objeto que testemunhava um período de minha vida do qual eu não podia falar com ninguém e que às vezes me perguntava se realmente tinha vivido. (MODIANO, 2015.)

A desconfiança de ter vivido ou não aquele período decorre, como já mencionado, da ausência de testemunhas. Ele não tem mais irmão e ambos haviam sido abandonados pela família provisória. Essa é provavelmente uma das motivações de sua escrita, mas não a única. Em seu reencontro casual com Jean D., já com vinte anos, Patoche assume que se sente emocionado e, diante do rompimento abrupto de tal relação no passado e da morte do irmão, declara que “O fio havia se rompido. Um fio da Virgem. Nada mais restava de tudo aquilo...” (MODIANO, 2015). **Remissão da Pena** seria assim a construção memorialista de uma saudade, de um desejo de pertencimento. Mas de que pena se redime? Poder-se-ia falar que o narrador, já adulto, escreve para celebrar o encontro com tais personagens e os isenta de qualquer culpa por terem abandonado ao irmão e a ele? Uma possibilidade é que a narrativa funcione como uma forma de agradecimento à breve experiência de família que o irmão e Patoche tiveram com Annie e companhia.

Já em **AvóDezanove**, a menção a pai e mãe, feita uma única vez, não deve sugerir, como em **Remissão da Pena**, qualquer abandono ou complicação familiar a respeito do convívio protagonista com os pais. Diferentemente de **Os da Minha Rua** e **Bom dia, Camaradas**, a ação se concentra totalmente na PraiaDoBispo, lugar reservado às férias e aos finais de semana das primeiras narrativas. Os personagens adultos mais próximos e queridos pelo narrador são indubitavelmente a AvóCatarina e a AvóDezanove. A primeira tem uma existência maravilhosa, uma vez que poucos são os que a podem ver. Em uma redação do colégio, inclusive, a professora chamou a mãe do narrador porque ele mencionara que não gostaria de deixar a AvóCatarina em casa e partir em viagem de visita ao tio. Segundo a professora, todos sabiam que a AvóCatarina já havia morrido havia bastante tempo. Ela, no entanto, aparece a todas as crianças, a uma vizinha, e, vez ou outra, a AvóAgnette, ainda que prefira ficar escondida para que não a percebam. Não dorme nem come, apenas se põe a balançar em sua cadeira, mas conta histórias ao narrador ou emite considerações sobre qualquer assunto que as pessoas estejam a conversar.

Grande contadora de histórias é mesmo a AvóDezanove. Seu neto se divertia com a história de sua amiga que ficou grávida de um saco de formigas e do bebê-pássaro que saiu voando pela janela ao nascer. Mais importante, no entanto, parece ser a função que a AvóDezanove delega ao narrador: ela pede que ele guarde todas as histórias que lhe conta.

— Gosto muito de ti – a Avó não falou nada e continuou a andar, mas apertou a minha mão devagarinho. — Gosto muito das nossas conversas mesmo quando às vezes nem conseguimos dizer nada.

— És um amor. E quando cresceres – ela baixou para falar comigo, olhou-me nos meus olhos com um olhar quieto — quando cresceres, tens que lembrar de todas estas histórias. Dentro de ti. Prometes?

— Sim, Avó – nem sabia bem o que ela queria dizer, mas também com a ferida no pé a doer-lhe e quase a ser internada para fazer uma operação mesmo de corte, eu achei que era bom prometer só tudo. (ONDJAKI, 2009, p. 82-83.)

O pedido da avó surge depois de uma demonstração de respeito e confiança do neto. Eles estavam no cemitério visitando o túmulo do avô. O narrador descobre que havia uma outra pessoa enterrada no túmulo com o avô, mas decide não fazer muitas perguntas à avó sobre o caso a fim de não a incomodar. A observação do narrador sobre não saber o que a avó queria dizer com aquele pedido causa uma dúvida no leitor: teria ele descoberto o motivo da solicitação? Deveria ele guardar estas histórias para depois escrevê-las? A relação do narrador com a linguagem, sua percepção singular da realidade e sua capacidade imaginativa parecem caracterizar a infância de um futuro poeta. É mesmo o médico RafaelTruzTruz que prevê sua aptidão para a poesia, que é descartada pelo narrador na infância, porque considera os poetas loucos.

O mesmo destino parece ser indicado ao protagonista de **Remissão da Pena**. Assim como **AvóDezanove**, trata-se não apenas de um período da formação de seu protagonista, mas também de um esboço da formação do escritor. Se o narrador angolano é motivado pela literatura oral de sua avó e pelas histórias de sua comunidade, Patoche é incentivado a ler por Jean D., que, ao descobrir o prazer do menino pela leitura, presenteia-o com um livro proibido para a sua idade (MODIANO, 2015). Annie, em outra ocasião sugere que ele adote o hábito de escrever sobre o seu cotidiano: “– Sabe o que você devia fazer? Devia escrever todas as noites o que fez durante o dia... Vou comprar um caderno só para isso” (MODIANO, 2015). Adultos, os narradores de **AvóDezanove** e **Remissão da Pena** identificam e concretizam as motivações artísticas vislumbradas desde pequena idade.

Mas **AvóDezanove** é menos sobre o desenvolvimento do artista do que sobre a representação afetiva de uma infância pertencente a um contexto específico.

Pode-se afirmar que a narrativa se converte na aventura de crianças em defesa da continuação de sua comunidade; em um recorte de um período da história de Angola ou, mais especificamente, de um recorte de uma infância que se constrói em uma Angola historicamente situada; e nas memórias ficcionalizadas da experiência de infância de seu autor. A fronteira entre narrador e autor é tênue no sentido de que o passado de ambos é marcado por inúmeras semelhanças. Em entrevista ao Instituto Maria Preta, Ondjaki (2015) revela que muitos dos personagens possuem o mesmo nome de pessoas com quem conviveu na PraiaDoBispo, onde realmente morava a sua AvóAgnette, que costumava lhe contar algumas das histórias presentes no livro. Tanto o narrador como o autor parecem buscar, na escritura da narrativa, a presença desse passado em suas existências, i.e., como este passado influenciou os sujeitos que se tornaram.

Porém, é óbvio que **AvóDezanove** não se limita a eventos biográficos; prova disso é a explosão do mausoléu. Esse evento produz uma reconstituição ficcional da história de Angola, afinal de contas, o mausoléu é um fato em Luanda e nunca foi destruído. Na ficção, é possível expulsar os soviéticos da PraiaDoBispo, confrontar a arbitrariedade do governo e proteger a comunidade das mudanças indesejáveis que ela passaria a experimentar. Menos que uma aventura fortuita, tal evento ficcional revela um posicionamento ideológico em relação à ordem estabelecida; empodera as crianças através da participação efetiva no destino da comunidade; mas, principalmente, abre um parêntese em forma de interrogação: e se o mausoléu tivesse sido realmente explodido? Como teria sido escrita a história de Angola, ou, especialmente, a história da comunidade da PraiaDoBispo e de cada um de seus moradores, a história do narrador ou do autor do romance? Não se sabe. A destruição do mausoléu inicia e fecha o livro. O sentimento de liberdade enfeita o espetáculo pirotécnico que se torna a explosão e as pessoas se sentem felizes.

Essa possibilidade de reinventar o passado transformando os eventos históricos não acontece em **Remissão de Pena**, seja no plano individual ou no coletivo. Os eventos ficcionais são extremamente próximos aos biográficos, o que levou Laurent (1997) a classificar a obra de Patrick Modiano como uma autoficção, por tratar da ficcionalização de seu próprio destino. Em semelhante direção, Beltaïef considera **Remissão da Pena** como um discurso biográfico disfarçado de discurso de infância. A pesquisadora lê o romance como um esforço do escritor de reconstruir o passado saudoso ao lado do irmão, a quem apenas poderia ter sido apegado. A

remissão da pena consistiria assim em perdoar a si próprio por ter sobrevivido à perda do irmão. Tão romântica quanto a hipótese outrora levantada por esta análise, de que se trata de redimir a família provisória da culpa pelo abandono do irmão e de si, as duas suposições são possíveis, tanto no plano do texto ficcional quanto no da biografia. Em Modiano, principalmente a respeito de **Remissão da Pena**, a fronteira entre os discursos ficcional e biográfico é especialmente sutil. Ao comparar a narrativa com a autobiografia **Un Pedigree**, Beltaïef argumenta que:

[...] se **Remissão da Pena**, ao focar na infância de dois irmãos, é uma autobiografia que se escreve sob o signo da fusão passado-presente, tentando superar a inevitabilidade do tempo, **Un Pedigree** se lê como um fato estabelecido por um narrador que tenta romper definitivamente com um passado que não lhe diz respeito. Daí a obsessão com a cronologia. Libertar-se do passado é o objetivo de Modiano, autor de **Un Pedigree**. Imortalizar os momentos passados na companhia do irmão, produzindo 'instantes de eternidade' para retomar o oxímoro proustiano, tal é o desejo de Modiano, autor de **Remissão da Pena**. (BELTAÏEF, 2013, p. 59-60).

Há sem dúvida, no romance de Modiano, uma saudação à presença do passado em sua memória. E isto também soa verdadeiro em relação a **Un Pedigree**. Discorda-se aqui, então, de que haja um desejo de libertação do passado, tão fundamental a todo o conjunto de sua obra. A respeito da imortalização dos instantes vividos na companhia do irmão, acredita-se que se trata de um argumento inquestionável. Nesta análise, apenas defende-se que tal argumento deve também ser suplementado pelo desejo de um pertencimento àquele exercício de família que viveu o narrador na *rue du Docteur-Dordaine*.

O mérito de Ondjaki e de Modiano parece ser o de conseguir transpor suas histórias pessoais, sentimentos e sensações das crianças que foram e do mundo em que viveram para os seus protagonistas e, conseqüentemente, para os seus leitores. É o conjunto de experiências subjetivas e o contexto histórico-social em que cresceram que informam o modo que cada um deles aprendeu a lidar com a memória e a transformá-la em objeto poético. Através de suas narrativas, percebe o leitor que o passado está (sempre) de algum modo presente. É sobre isso que escrevem Modiano e Ondjaki, sobre um passado fundamental que ainda neles vive e que, de certa forma, diz muito da formação de seus personagens e de si próprios, tanto do sujeito privado Ndalou e Patrick, quanto do início da formação do sujeito público, escritor, Ondjaki e Modiano.

5 RELIGIÃO E FORMAÇÃO EM *MANHÃ SUBMERSA* E *ABENÇOA-ME, ÚLTIMA*

António Lopes “Borrvalho” e Antonio Luna Márez são os protagonistas dos romances analisados neste capítulo. A fim de impedir qualquer confusão a respeito de quem se fala, mantém-se o nome António ao se referir ao primeiro personagem e adota-se o apelido Tony quando se trata do segundo.

Manhã Submersa (FERREIRA, 1971) consiste na narração das memórias de António Lopes – ou Borrvalho, alcunha pejorativa que carregam todos os indivíduos de sua família – em sua passagem da infância para a adolescência; mais precisamente, em sua experiência no seminário. Menino pobre de uma aldeia de Portugal, órfão de pai e afastado da mãe e dos irmãos, António é enviado ao seminário por D. Estefânia, beata elitista e conservadora. A carreira do sacerdócio é desejo de todos os personagens próximos ao menino; e mesmo dele até que perceba, no início de sua formação religiosa, a falta de vocação. Para a mãe, no entanto, fazer o filho padre dá-lhe a chance de abandonar uma vida de miséria e desfrutar de uma velhice confortável; para D. Estefânia, um serviço prestado a Deus e também a sua vaidade; para o Reitor do seminário, uma forma de demonstrar obediência e satisfação perante os desígnios do Senhor. **Manhã Submersa**, publicado por Vergílio Ferreira⁹ em 1953, é um romance marcadamente existencialista do autor, cujos primeiros sinais de ruptura com a tradição do neorrealismo português já haviam sido dados em **Mudança**, em 1949. Além dele, referências também são feitas a **Vagão J** (FERREIRA, 1994), narrativa neorrealista lançada em 1946, que denuncia a miséria dos Borrvalhos e em que o então coadjuvante António, bastante criança, é apresentado aos leitores de Ferreira.

⁹ Vergílio Ferreira nasceu em 1916, em Melo, Portugal. Foi criado pelas tias maternas, pois seus pais haviam emigrado para os Estados Unidos. Parte de seu imaginário romanesco, sobretudo, a referência aos elementos da natureza – a neve, as montanhas – parecem oriundos de sua memória da infância e da adolescência na Serra da Estrela. Frequentou o Seminário do Fundão durante seis anos. Formou-se em Letras em Coimbra no ano de 1940. Teve uma longa carreira como docente entre Bragança, Évora e Lisboa. Escritor incansável, Vergílio Ferreira tem uma vasta bibliografia que inclui principalmente ensaios, diários e ficções. São algumas de suas obras de ficção: **Mudança** (1949), **Estrela Polar** (1962), **Alegria Breve** (1965), **Nítido Nulo** (1971), **Signo Sinal** (1979), **Para Sempre** (1983), **Até ao Fim** (1987) e **Cartas a Sandra** (1996). Recebeu variados prêmios, entre eles, o Prêmio Camilo Castelo Branco em 1960 pelo romance **Aparição** (1959). Sua obra tem sido estudada em diversas universidades na Europa e no Brasil. Considerado um existencialista, seus textos refletem uma interrogação sobre o sentido de estar no mundo. Vergílio Ferreira morreu em Lisboa em 1996.

Abençoa-me, Ultima é o romance inaugural de Rudolfo Anaya¹⁰ (1994), tendo sido originalmente publicado em 1972. O enredo trata de parte da infância de Antonio – Tony –, protagonista e narrador, focalizando o período em que sua família convida Ultima, uma curandeira, para morar com eles devido a sua velhice. De família tradicional católica, a mãe de Tony sonha que o filho se torne padre. Entretanto, o contato de Tony com Ultima e o seu curandeirismo é marcado por um profundo processo de aprendizagem em que o menino reflete sobre questões ligadas às relações familiares, à natureza, e, não menos importante, à espiritualidade, suplementando ou questionando os dogmas e o poder do cristianismo e da religião católica. O sincretismo que o menino precisa realizar a partir dos referentes culturais – muitas vezes antagônicos – que possui é uma demanda do peculiar desenvolvimento de sua identidade.

Note o leitor que a experiência religiosa/espiritual é crucial em relação à *Bildung* de tais protagonistas. Se, aqui, identifica-se o seminário, no caso do Antônio de **Manhã Submersa**, e o contato entre a religião católica e o curandeirismo e o misticismo dos povos nativos da América, ao se tratar do Tony de **Abençoa-me, Ultima**, como as instâncias sociais principais que interferem na formação dos garotos, é necessário não só analisar como cada personagem interage com tais instâncias, como também traçar o perfil de cada um deles, i.e., oferecer uma imagem da dimensão subjetiva dos meninos, sua personalidade.

Tony cresce numa pequena comunidade rural no estado do Novo México, nos Estados Unidos, onde influências das culturas hispânica, indígena e americana são marcantes. Ele é parte de uma família relativamente grande: vive com os pais, duas irmãs e, a partir dos sete anos, recebe Ultima para passar os últimos anos de vida sob os cuidados deles. Há ainda três irmãos que estão prestando serviço militar na II Guerra Mundial.

¹⁰ Rudolfo Anaya é um escritor mexicano-americano, ou chicano. É autor de um grande número de textos ficcionais e não ficcionais, incluindo romances, contos, peças de teatro, poesia, histórias para crianças, ensaios, entrevistas, diários de viagem, etc. Entre os romances, destacam-se **Heart of Aztlan** (1976), **Tortuga** (1979), **Albuquerque** (1992). Foi contemplado com uma variedade de prêmios, como Premio Quinto Sol Literary Award, American Book Award, Mexican Medal of Friendship, e Robert Kirsch Award. Rudolfo Anaya nasceu em 1937, em Pastura, uma vila rural no estado do Novo México – EUA –, e cresceu em Santa Rosa e Albuquerque, centros urbanos do mesmo estado. Só após ingressar em uma escola de ensino fundamental é que Anaya teve um contato mais substancial com a língua inglesa, uma vez que seus pais falavam espanhol. Suas obras são majoritariamente escritas em inglês e têm como temas recorrentes o folclore mexicano, a paisagem do “ilano” e a luta pela sobrevivência chicana numa sociedade anglo-americana. Anaya realizou seus estudos de graduação e pós-graduação na University of New Mexico, onde se tornou professor de inglês, escrita criativa e literatura chicana.

A família de Tony é mexicano-americana, ou chicana. Seus pais, por exemplo, não falam inglês e, de acordo com o garoto, “Todas as pessoas mais velhas falavam apenas em espanhol, e eu mesmo entendia apenas espanhol. Só depois de ir à escola é que se aprendia inglês” (ANAYA, 1994, p. 10). A narração do livro, inclusive, ainda que seja majoritariamente feita em inglês, contém diálogos e sentenças curtas em espanhol.

Apesar de humilde, Tony não conhece sérios constrangimentos materiais. Sua mãe é dona de casa; o pai trabalha na construção da ferrovia e usa o álcool para abrandar a tristeza que sente por não ser mais um vaqueiro ou, ainda, por possuir três filhos na guerra; enquanto Tony se ocupa de algumas atividades domésticas, como cuidar das plantas e dos animais, de brincadeiras e, mais tarde, da escola e da assistência a Ultima. A principal tensão que o menino experimenta no que concerne ao grupo familiar corresponde, na verdade, à personalidade diferente dos pais e ao respectivo desejo que estes expressam a respeito do futuro do garoto.

Meu pai tinha sido um vaquero toda a sua vida, um chamado tão antigo quanto a vinda dos espanhóis para o Novo México. Só depois os grandes rancheros e os tejanos vieram e cercaram o lindo llano, ele e aqueles como ele continuaram a trabalhar lá, eu acho que porque somente naquela vasta extensão de terra e de céu eles poderiam sentir a liberdade de que os espíritos deles precisavam.

[...]

Minha mãe não era uma mulher do llano; ela era a filha de um fazendeiro. Ela não podia ver beleza no llano e não podia compreender os homens grosseiros que viviam metade de suas vidas a cavalo.¹¹ (ANAYA, 1994, p. 2.)

A apresentação que Tony realiza dos pais tem, no mínimo, dois efeitos: ela projeta a dualidade sobre a qual o menino tem de se desenvolver, alternando entre se tornar um “vaquero” e ser como o pai, ou concretizar o sonho da mãe, entregando-se ao sacerdócio e ao conhecimento, sem, no entanto, magoar qualquer um dos dois devido a sua escolha; tal dualidade é ainda representativa da própria identidade chicana. Webster (1994, p. 7) argumenta que os descendentes dos exploradores espanhóis e os povos americanos nativos são os ancestrais dos chicanos de hoje, e é isso o que figuram as personalidades e a história dos pais de Tony.

¹¹ Nota do Tradutor: optou-se por manter em espanhol as palavras que assim aparecem no texto original, visto que representam o aspecto multicultural da comunidade chicana.

Assim, parece correto argumentar que a dualidade ou a heterogeneidade que o protagonista primeiramente enxerga como um problema é, de fato, o que caracteriza a sua identidade. O menino ganha consciência disso através de seu crescimento: “Por que duas pessoas tão opostas como meu pai e minha mãe tinham se casado, eu não sabia. O sangue deles e o jeito deles os mantinha em desacordo e, apesar de tudo isso, éramos felizes” (ANAYA, 1994, p. 29). A afirmação de que eles eram felizes independentemente das diferenças marca o início do entendimento de Tony quanto ao equilíbrio de valores dissemelhantes. O imbricamento de culturas e o desacordo manifesto dos pais a respeito do futuro do filho servem para demonstrar parte das tensões que o garoto vivencia e anseia por solucionar. Neste romance, pares aparentemente opostos ilustram as referências culturais, quais sejam: as línguas, o espanhol e o inglês – o idioma familiar e o idioma oficial; os desejos do pai e da mãe; o ofício da família paterna e da materna, vaqueiros e agricultores respectivamente; a religião, o Catolicismo e as práticas dos povos nativos da América; o conhecimento escolar e o conhecimento empírico; etc.

Ultima pode ser vista, então, como a responsável por orientar o menino no processo de construção de sua identidade, fazendo-o perceber a necessidade de produzir um amálgama de suas influências. Sobre a diferença entre as duas famílias, Tony interroga Ultima:

‘Ultima,’ eu perguntei, ‘por que eles [a família materna] são tão estranhos e calmos? E por que a família do meu pai é tão barulhenta e selvagem?’

Ela respondeu. ‘É do sangue dos Lunas ser calmo, porque apenas um homem calmo pode aprender os segredos da terra que são necessários para o plantio – eles são calmos como a Lua – e é do sangue dos Márez ser selvagem, como o oceano de que eles tomam o nome, e os espaços do llano que se tornaram sua casa.’

Eu ponderei, então disse. ‘Agora nós viemos morar próximo ao rio, e ainda próximo ao llano. Eu amo ambos, e ainda assim não sou de nenhum. Eu gostaria de saber que vida escolherei.’

‘Ai, hijito,’ ela riu, ‘não se preocupe com esses pensamentos. Você tem tempo de sobra para encontrar a si mesmo—’

‘Mas eu estou crescendo,’ eu disse, ‘a cada dia eu fico mais velho—’

‘Verdade,’ ela respondeu suavemente. Ela compreendeu que, como eu crescia, eu teria de escolher ser o padre de minha mãe ou o filho de meu pai. (ANAYA, 1994, p. 41.)

O desespero de Tony, seu aparente não pertencimento ao “llano” e ao “rio”, é resultado de sua inocência, que, até então, não concebe a harmonização de

qualidades dissímeis. Quijano (2000, p. 351) afirma que “As indeterminações não são, pois, nem podem ser, unilineares nem unidirecionais. E não são somente recíprocas. São heterogêneas, descontínuas, inconsistentes, conflitivas, como correspondem a relações entre elementos que têm, todos e cada um, tais características”. Para o teórico, a homogeneidade se constitui através de relações de heterogêneos. A totalidade é apenas a aparência de um conjunto de múltiplos. O problema estaria na pretensão de apagamento de tais múltiplos. O aprendizado de Tony consiste em saber lidar com a diversidade cultural e afetiva que vivencia, sem que, para isso, precise abandonar certos comportamentos à custa de outros. Ultima é a grande preceptora de Tony. Em seu convívio, o menino descobre que, antes de satisfazer a vontade do pai ou da mãe, necessita conhecer a si mesmo; que há um outro número de possibilidades de realização pessoal; e que suas escolhas não precisam ser excludentes. Durante um sonho, e muitos dos sonhos de Tony são revelações do passado ou anúncio de profecias, Ultima motiva o menino a encontrar uma possível unidade diante da aparente heterogeneidade em que está imerso:

Levante-se, Antonio, ela recomendou e eu fiquei de pé. Ambos vocês sabem, ela falava para o meu pai e para minha mãe, que a água doce da Lua que cai como chuva é a mesma água que se reúne nos rios e flui para encher os mares. Sem as águas da Lua para reabastecer os oceanos, não haveria oceanos. E as mesmas águas salgadas dos oceanos são atraídas pelo sol para os céus, e, por sua vez, tornam-se novamente as águas da Lua. Sem o sol, não haveria águas formadas para saciar a sede da terra escura.

As águas são uma só, Antonio. Eu olhei em seus olhos brilhantes e claros e compreendi a verdade.

Você tem visto apenas partes, ela encerrou, e não observado além o grande ciclo que liga todos nós. (ANAYA, 1994, p. 121.)

Ultima raramente oferece respostas ao garoto e, mesmo quando o faz, como neste caso, reveste-as de um tom enigmático. Sua preceptoria certamente se orienta sob os princípios de autonomia e de liberdade do sujeito transmitidos mais através de ações do que de discurso. Ela expõe o garoto a uma série de atividades que incluem a coleta e o armazenamento de ervas; a confecção de remédios caseiros; a observação do comportamento dos elementos naturais, como o vento e o rio; a participação ativa em seu trabalho de curandeira, ao expulsar espíritos e afastar maldições; mas também a frequência nas missas aos domingos e a oração do terço em casa, por exemplo. A fala de Ultima advoga a favor do reconhecimento e da

valorização dos mais diversos dispositivos que envolvem a vida de Tony. Em oposição aos pais, que deliberadamente expõem e chantageiam emocionalmente o filho para a realização de suas expectativas; à Igreja, que detém um conjunto de normas de comportamento; ou mesmo ao deus pagão, como se verá mais adiante, que, assim como o Deus cristão, carrega noções absolutas de certo e de errado; a presença de Ultima na educação de Tony revela ao menino a inevitabilidade de ele próprio experimentar, identificar e sintetizar as referências que o rodeiam e, assim, construir a sua identidade. O sucesso de tal empreitada se verifica em simples revelações do garoto, como ao perceber que:

‘Então, talvez, eu não tenha de ser simplesmente Márez ou Luna, talvez eu possa ser os dois—’ Eu disse.

[...]

‘Pegue o llano e o vale do rio, a Lua e o mar, Deus e a carpa dourada—e faça algo novo,’ Eu disse a mim mesmo. Isso é o que significava construir força a partir da vida para Ultima. (ANAYA, 1994, p. 247.)

A trajetória triunfante de Tony não se caracteriza, assim, por ele se tornar padre ou vaqueiro, mas por conseguir conviver harmonicamente com as referências culturais que supostamente interpretava como antagônicas – fosse a língua, a religião ou a influência dos pais. Em outras palavras, o sucesso de Tony se estabelece por ele reconhecer a diversidade de sua identidade chicana sem que, para isso, precise dispor de juízos de valor a fim de hierarquizar modelos de ser.

A liberdade que Tony aprende com Ultima e o êxito de sua formação destoam do percurso de António Lopes Borralho, de **Vagão J** e de **Manhã Submersa**, seja em relação à família, à preceptora ou à instituição religiosa a que este último será enviado.

Em **Vagão J**, romance que trata da família de António, o narrador descreve a imagem que os habitantes da vila fazem dos Borralhos ao apresentar o irmão mais velho do menino.

Manuel Borralho pertencia aos Borralhos, à família dos Borralhos, que eram ladrões, ladrõezitos reles, se multiplicavam como cogumelos, provinham das classes mais diversas, de senhores da terra que fizeram filhos nas Borralhos de outros tempos, dos bêbados que namoravam a sério e também tinham filhos delas e muitos mais de outras mulheres que contribuíam também para a multiplicação dos Borralhos, ladrõezitos reles, desordeiros, raça

acanalhada de esterco. Manuel Borrvalho tem primos e irmãos e tios perdidos na complicação daquela salada de família. Alguns nem sequer foram registados quando nasceram. Como cães vadios. (FERREIRA, 1994, p. 38.)

Manuel Borrvalho, o primogênito, é o responsável pelo sustento da família. Os Borrvalhos vivem em uma casa precária em que pai e mãe dividem espaço com uma infinidade de filhos, entre já crescidos e muito novos. O patriarca está inválido e é tanto seu desejo quanto de toda a família que ele morra logo, tornando-se uma boca e uma obrigação a menos para Joaquina Borrvalho. De fato, na volta de uma consulta em que Manuel Borrvalho pede ao médico que mate o pai, este se suicida ao se jogar do comboio em que é transportado (FERREIRA, 1994, p. 137). Tal evento não é tratado de forma dramática pelo narrador nem tem efeito traumático nos personagens. De maneira bastante pragmática, toda descrição que faz o narrador dos Borrvalhos visa a destacar a miséria, o desprestígio social e a rudeza do tratamento dos membros entre si, que têm dificuldades de expressar emoções e evitam demonstrações de carinho. Isso se verifica, por exemplo, diante da recusa da mãe de António de que sua prole frequente a escola.

[...] Joaquina Borrvalho era muitíssimo estúpida e teimava que o filho não iria para a escola, porque não tinha que vestir e era uma vergonha ir pra lá fazer uma figura de urso com o cu de fora, além de que teria que lavá-lo todos os dias para não ir cheio de côdeas e sobretudo precisava dele porque às vezes o irmão não estava em casa e se uma pessoa dissesse,
 – Tonho, vai ao mato!
 qual Tonho nem Joaquim e depois quem ia ao mato?
 (FERREIRA, 1994, p. 72.)

A caracterização como “muitíssimo estúpida”, a aversão à opinião pública sobre a falta de roupa do filho, o uso de expressões chulas como “urso com o cu de fora” e a obrigação de se dedicar todos os dias à higienização do menino atestam o argumento anterior à citação. É, contudo, Manuel Borrvalho quem inicialmente promove a possibilidade de mudança na vida de António ao convencer a mãe a fazer a vontade do garoto e enviá-lo à escola. Atitude acertada, António rapidamente progride nos estudos e recebe toda a sorte de apoio do professor. Após conquistado o direito de estudar, António almeja agora frequentar a igreja, hábito incomum na família, e aprender a doutrina católica. É a partir daí que o menino trava contato com D. Estefânia, beata abastada que decide patrocinar a instalação do menino no

seminário e, desse modo, expurgar alguns de seus pecados através da obra filantrópica. No tocante à experiência escolar e à expectativa de ingresso no seminário, António revela ao professor:

O mundo não acabava ali na aldeia, estendia-se, por aí fora, a Oceania era no cabo do mundo, o Sol não andava à volta da terra, o metro era a décima milionésima parte de um quarto do meridiano terrestre, tanta coisa a gente aprende na instrução primária e eu quando for para o Seminário, se for... Agora a D. Estefânia já diz coisas e loisas, e eu gostava bem de ir para padre.

– Mas tu tens vocação?

Que é isso de vocação?

– Tens vontade de ir?

– Tenho sim, senhor professor.

Então não houvera de ter... Quem é que comia os melhores queijos na terra? Quem é que tinha entrada livre e franca em todas as casas ricas? É ver a D. Estefânia como ela é tudo para o Sr. Prior, ele é o melhor azeite, ele é a hortaliça... (FERREIRA, 1994, p. 143.)

Ainda que a enumeração de algumas informações aprendidas seduza o menino – ele, de fato, encontra prazer nos estudos – seu deslumbramento com a possibilidade de se tornar padre corresponde à esperança de abandonar a miséria, recompensa incutida nele tanto pela mãe quanto por D. Estefânia. Toda a sua preocupação é material, nessa passagem, mais especificamente, alimentar. E essa se transforma, conseqüentemente, na expectativa de toda família, que, finalmente, vê em António a oportunidade de ascensão social.

A tensão de António consistirá, então, no reconhecimento de sua falta de vocação para o sacerdócio. Se a sua mãe, num primeiro momento, considerava inútil a ida do garoto à escola e à igreja, agora tudo que ela espera são melhores condições de vida, o que a faz ignorar a falta de vocação do filho e expandir a opressão que sente António devido à família depositar exclusivamente nele a chance de modificação econômica. No caso de D. Estefânia, a probabilidade de irrealização de sua aparente benfeitoria a leva a xingar o menino e amaldiçoar o seu destino. Em **Manhã Submersa**, a confissão de António surpreende sua filantropa.

– Eu não tenho vocação!

– O quê? Como? Não tens vocação?

Como se um demônio subitamente explodisse, uma fumarada de enxofre e de cinza levantou-se-nos de permeio, separando-nos um do outro. Porque levou tempo que tudo se dissipasse e de novo nos pudéssemos encarar, ali, naquela sala

tranquila. [...] Numa voz surda, anterior a ela, inchada de profecia, D. Estefânia falou enfim:

– Desgraçado! Que destino será o teu, miserável! Roto, cheio de fome, morderás as pedras, se quiseres comer.

E depois, já mais afoita, já escarninha:

– Não tem vocação! Tem mais vocação para se encher de côdeas e de piolhos. O lorde. Não tem vocação para padre. Prefere ser doutor. A mãe vai pô-lo em Coimbra a estudar. Eh! (FERREIRA, 1971, p. 77-78.)

Interessante observar como a maldição de D. Estefânia recai justamente sobre a maior justificativa que conduziu António a desejar virar padre: o acesso à comida. Soma-se a ela ainda a ênfase da senhora a respeito da incapacidade da família de António de custear os estudos do menino.

Uma correspondência pode ser traçada entre a conduta dos pais de Tony, de **Abençoa-me, Ultima**, e a da mãe e da preceptora de António, Joaquina Borralho e D. Estefânia, de **Vagão J** e de **Manhã Submersa**. Eles projetam sobre os meninos ideais de formação externos aos sujeitos, indiferentes às aptidões ou demandas do indivíduo. Essa opressão exercida sobre Tony e António deve ser, no entanto, balizada. Em relação ao primeiro, ele desconhece os constrangimentos econômicos e a desorganização familiar habituais ao segundo. Por isso, soa plausível afirmar que a tensão de Tony se institui simplesmente pelo fato de, ao optar por um tipo de formação, i.e., ser padre ou não, poder desagradar um dos pais. Trata-se meramente de uma realização simbólica. Diferentemente, António carrega a responsabilidade de satisfazer a carência material da mãe e de toda a família e retribuir o investimento de D. Estefânia por consequência do financiamento de sua educação.

Quão diferente é, entretanto, a forma de agir das preceptoras aqui retratadas. Em **Abençoa-me, Ultima**, o contato com a curandeira é justamente a fonte que Tony encontra para abrandar as expectativas de seus pais em detrimento de seu ofício quando adulto ao não oferecer nenhum caminho definitivo para o garoto. Em **Manhã Submersa**, a motivação de D. Estefânia – concretizar a vaidade de sua filantropia, ser bem vista aos olhos da comunidade religiosa de que faz parte – acaba por potencializar uma atmosfera de aflição e controle, uma vez que António já se sentia absorto no seminário. Em contraste ao ecletismo e liberdade de Ultima, D. Estefânia adota o medo e a culpa como efeitos pretendidos por sua pedagogia:

[...] Fui à igreja ao Terço. Tentei rezar as Orações da Noite e deitei-me por fim. Mas, quando apaguei o candeeiro de petróleo, imediatamente a noite e o vento entraram pelo meu quarto. [...] Então, vieram-me à lembrança as velhas ilustrações com que D. Estefânia me entretinha e educava. Eram imagens de terror, demónios vesgos, de olhos sulfúricos, torturas estriadas de inferno, relinchos esqueléticos de dentes... Para me esclarecer sobre o sentido das imagens, para que eu aprendesse a humilhar-me de medo, D. Estefânia contava-me, a propósito, histórias de condenados ao Inferno, aparições oblíquas a horas mortas, altos pavores de grandes sombras noturnas. (FERREIRA, 1971, p. 60.)

O terror, as ameaças de fracasso, miséria e os castigos nesta vida e na vida além morte são as principais ferramentas que D. Estefânia utiliza para transmitir a fé católica a António e para fazê-lo permanecer compromissado com a carreira sacerdotal. Tal método, contudo, não é apenas exclusivo de D. Estefânia, mas também extremamente difundido no seminário. Na realidade, pode-se alegar que, no internato religioso, as sensações negativas destacadas são intensificadas porque o mundo passa a ter os limites do seminário e, ademais, são construídas a partir do olhar de um adulto, o narrador autodiegético, que teve uma experiência desagradável na infância. Não há lugar alternativo para o qual seja possível escapar, dado que os padres possuem um sistema de controle do indivíduo que incide sobre o corpo, o imaginário e o convívio social. Por isso, o seminário é indubitavelmente o principal espaço de repressão: sua estrutura é militar, os grupos dividem-se em exércitos, os alunos dormem em camaratas (PAIVA, 2006, p. 54); as correspondências dos alunos às famílias são previamente lidas; não se permite que os alunos se comuniquem fora do intervalo; há castigos físicos, etc.

À pressa, todos os seminaristas enfiavam as calças, com pudor, dentro da cama. Custou-me a atinar com os canos, e acabei por vestir as calças ao contrário. Pelo que, à segunda tentativa, deitei fora a perna direita, para acertar o trabalho. Mas logo o Padre Tomás, surpreendendo o pecado do meu pé nu, me esmagou de respeito:

– Menino! Seja decente! (FERREIRA, 1971, p. 20.)

De olhar assustado e ferino, de olhar morto de boi, infelizes e inocentes, eu olhava-os como irmãos do fundo do meu sofrer.

– Para onde está a olhar? – e a palmada certa na nuca. (FERREIRA, 1971, p. 25.)

[...] o Reitor fez-nos uma prédica. Entrou clandestinamente pela porta superior da Capela, rezou, pôs-se enfim de pé, em frente do altar-mor. Não era um homem alto, nem rude, nem agressivo. Tinha uma fala doce, vagarosa, levemente nasal. E, que eu saiba,

nunca aplicou a nenhum aluno qualquer castigo violento. E, no entanto, à distância destes anos donde agora estou lembrando, ele levanta-se-me ainda como o símbolo mais perfeito do terror. (FERREIRA, 1971, p. 30.)

[...] quando o meu isolamento chamou de novo a atenção dos Prefeitos tive de modificar-me. Porque um dos crimes mais perseguidos e mais desejados no Seminário, como creio já ter dito, era precisamente o pecado da solidão. Quando algum de nós se afastava para dentro de si próprio, logo a vigilância alarmada dos Prefeitos o trazia de rastos cá pra fora. (FERREIRA, 1971, p. 144.)

Os trechos selecionados expõem a crença do ideal de formação, bem como sua execução no seminário. Imediatamente, percebe o leitor quão fortemente se tenta controlar as subjetividades, homogeneizá-las e adestrá-las segundo modelos corretos de agir e pensar. O aluno perfeito é uma marionete, submisso, deve temer e se humilhar não somente a Deus, porém a toda a hierarquia dos membros da Igreja e confiar o seu destino no projeto de seus preceptores.

Não se deve esquecer que **Manhã Submersa** foi publicado em 1953, na metade do governo de Salazar, chefe do Estado Novo de 1933 até 1968. Durante essa época, a partir da informação biográfica de Vergílio Ferreira (BCRE, 2009), sabe-se que o autor terminou o curso de Letras e iniciou sua carreira como professor de ensino regular concomitantemente ao seu trabalho de escritor. Além do fato de ter Vergílio Ferreira frequentado o seminário em sua infância/adolescência, a análise dos valores defendidos pelo regime ditatorial de Salazar parece relevante para o enriquecimento da interpretação da obra.

Nesse sentido, Rosas (2001) desenvolve um trabalho no qual busca entender o que caracterizava o homem novo, o tipo de sujeito que se pretendeu ideologicamente moldar na primeira metade do Estado Novo português. Segundo o analista, o regime de Salazar poderia ser descrito como um movimento antiliberalista de raiz conservadora que defendia os valores nacionais de matriz integralista e católica. Era objetivo do regime estabelecer uma ideia mítica de identidade portuguesa, no sentido de essência. De acordo com Rosas:

[...] o Estado Novo, à semelhança de outros regimes fascistas ou fascizantes da Europa, alimentou e procurou executar, a partir de órgãos do Estado especialmente criados para o efeito, um projeto totalizante de reeducação dos «espíritos», de criação de um novo tipo de portuguesas e de portugueses regenerados pelo ideário genuinamente nacional de que o regime se considerava portador.

Ideal que, longe de se limitar a ser proclamado, ou de se restringir à formação do «escol», foi levado autoritariamente ao espaço e às sociabilidades privadas da massa, procurando modificar de raiz, e em extensão, os comportamentos, as atitudes e as condições sociais e mentais da sua geração. (ROSAS, 2001, p. 2.)

Os órgãos do Estado dos quais fala Rosas (2001, p. 9-10) são principalmente o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), responsável pela divulgação da ideologia do regime, investidor e censor dos produtos artísticos; a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), incumbida da regulamentação e fiscalização do horário livre dos cidadãos e de suas práticas de lazer; e a Educação Nacional, que se caracterizou como um movimento de crítica à educação científica, à educação republicana, ao saber prático. Sobre o último, quando da reforma do ensino primário, destacou o ministro Carreiro Pacheco (ROSAS, 2001, p. 14) a impreparação da família para os objetivos educacionais devido à sua incapacidade de ação formativa dos sujeitos, cabendo ao Estado, através da atuação dos professores, auxiliar os pais na modelagem da nova geração de homens portugueses.

Rosas (2001, p. 2-7) vai além do registro documental das políticas ao classificar os mitos inculcados pelo governo de Salazar que orientavam a execução das atividades dos órgãos públicos. Entre eles, destacam-se: o mito palingenético, ou o mito da essencialidade do regime e da identidade portuguesa; o mito da ruralidade, o lugar onde se encontravam as autênticas qualidades da raça portuguesa; o mito da pobreza honrada, ou a satisfação do indivíduo com o seu destino, uma vocação à pobreza; o mito da unidade corporativa, ou o respeito às hierarquias, pois que transcendentem; e o mito da essência católica da identidade nacional, já que se tornava inaceitável a ideia de um Estado sem a presença e a prática de Deus.

O breve exposto se apresenta suficiente para que se trace o perfil do homem novo. Esse era o indivíduo destituído de sua subjetividade, cartesiano, mensurável. Para Rosas (2001, p. 23-24), “o homem novo da propaganda e da educação nacional era velho. Um contrarrevolucionário conservador”. A política totalitária do governo de Salazar estabeleceu um controle imaginário-ideológico dos cidadãos que os colocava numa posição passiva diante da tutela estatal. Se, na sociedade salazarista, a função de controle pertence ao Estado, em **Manhã Submersa**, ela deixa de corresponder à mãe (ou à família, considere-se sua incapacidade de

educar seus filhos), para se ater, principalmente, ao seminário (à Igreja e ao Estado: a concretização dos mitos da pobreza honrada, da unidade corporativa e da essencialidade católica) e a D. Estefânia (à Igreja e ao Estado, detentor da autoridade sobre os sujeitos e responsável pela promoção e fiscalização das atividades destes). É interessante notar como ideologia de controle dos indivíduos da sociedade salazarista está internalizada e representada em **Manhã Submersa**, haja vista a caracterização da família dos Borralhos; a preceptoria de D. Estefânia, que proíbe o acesso de António a casa da mãe e cria uma agenda de compromissos para o menino mesmo em época de férias; e, sobretudo, a rigidez do seminário, que dificulta a construção de relações sociais afetivas, assim como o desenvolvimento de uma autoestima saudável sobre si mesmo.

Na realidade, eu não tinha um projeto para a vida. Não sabia se seria padre, não sabia se viria a sair do Seminário. Havia mesmo agora em mim um confuso novelo de sensações atravessadas de sonhos, de breves sobressaltos. Era a aldeia distante, o peso volumoso das horas, a súbita e incrível lembrança sem razão dos seios da Carolina ou da face branca da Mariazinha. [...] Eu ficava perturbado, trêmulo de desassossego, ou caído profundamente para uma larga cisterna muda. Então cerrava lentamente os meus olhos e aceitava, sem um gesto de defesa, que me pudessem matar.

Assim, quantas vezes, desperto e abandonado, não entrei pela noite dentro, aguardando não bem a madrugada, nem o meu sono final, mas o vazio absoluto de um nunca mais para o passado e para o futuro. (FERREIRA, 1971, p. 98.)

O desespero de António é resultado da tamanha opressão exercida pelo seminário, por D. Estefânia e pela cobrança de sua mãe. Isso impede que o menino engendre uma significação harmônica de si próprio, afinal, os desejos pessoais são qualificados como pecado e produzem culpa. A formação que lhe é imposta exige um total conformismo acerca de um projeto alheio às especificidades do sujeito. A fim de assimilá-la, deve António sublimar suas vontades e acatar os desígnios de entes que se consideram representantes de um ser maior: Deus. Apesar de estudioso e miserável, talvez falte menos vocação a António para padre do que predisposição para a sujeição. Uma solução possível, ainda que virtual, talvez seja atacar a aparente causa de todo o problema.

– Tu nunca, nunca, nunca pensaste assim: ‘E se Deus não existisse?’

Fiquei sem fala, olhei Gaudêncio com terror. Porque tudo

poderia entender: as faltas ao Regulamento, a familiaridade com o pecado e até mesmo o falar-se mal dos padres. Mas pôr em questão a existência de Deus parecia-me naturalmente um prodígio maior que o próprio Deus. Na realidade, o maior terror não vinha de ele ter dito o que disse, mas de me lembrar de súbito que o podia ter dito eu. Porque, quantas vezes essa ideia não me ameaçou? Era uma tentação que não chegava a instalar-se em mim, porque logo a afugentava em calafrios. Se Deus não existisse... Não imaginava ainda então todas as consequências de um mundo despovoado de divindade. Mas sentia flagrantemente que toda a máquina complicada que me trabalhava a infância, e que Deus fiscalizava de olhar terrível, se arruinaria por si. Pôr, todavia, a hipótese da não existência de Deus era já uma ofensa desmedida – como uma conjura para assassinar um governante que não chega no entanto a ser assassinado. Gaudêncio era corajoso até à loucura, porque a coragem se não mede pela força que se enfrenta mas pelo medo que vem nela – e Deus era o puro terror. (FERREIRA, 1971, p. 155.)

O questionamento máximo da ordem estabelecida desenvolvido por António e provocado por Gaudêncio, um amigo do seminário, diz respeito a cogitar a inexistência de Deus. A possibilidade de liberdade, uma vez que a anulação de Deus justificaria a anarquia e tornaria irrelevante a continuação da subserviência, é logo substituída pelo medo de ofender Deus e, assim, estar disposto a assumir todas as consequências que tamanho impropério pudesse causar ou, ainda mais seriamente, pôr o sentido de tudo a perder, tanto do seminário quanto da própria vida humana. Afinal, o Deus de António é um censor rancoroso, vingativo e impiedoso. Na terra, é representado pela conduta dos padres da Igreja e por D. Estefânia. Por isso, devido à incapacidade de apagar Deus, mas ainda sufocado pela opressão experimentada em todos os ambientes sociais em que transita, a rebeldia maior de António, sua forma de inviabilizar a manutenção do abuso, consiste em estourar uma bomba em sua mão, o que acarreta na perda de dois dedos e, por conseguinte, na impossibilidade de realizar missas. A cena se desenrola na casa de D. Estefânia, que impede que seus filhos brinquem com fogos de artifício para que não se machuquem, delegando a função de acendê-los a António. A automutilação é a saída que o menino encontra para vingar-se da preceptora e ainda revestir o evento de carácter accidental. Após isso, o narrador António adulto silencia qualquer referência a Deus, pecado ou culpa diante de sua atitude. Ele menciona apenas a saída do seminário e salta para o presente em que escreve, quando, já homem, e em Lisboa, revela-se apaixonado e deposita no amor as esperanças de alcançar a harmonia.

Em **Abençoa-me me, Ultima**, Tony também revela um mal-estar acerca do perfil punitivo de Deus. Porém, diferentemente de **Manhã Submersa**, o Deus cristão não é a única referência de sagrado disposta ao menino. Pode-se certamente definir como sincrética a experiência religiosa de Tony. Embora de base católica, há uma grande convivência do menino com outras práticas espirituais, sobretudo aquelas dos povos nativos da região do Novo México, como a bruxaria, o curandeirismo e os deuses ligados à natureza.

Blea (1988, p. 48) argumenta que “Antes e durante (d)a ida à escola, a maioria dos jovens chicanos que crescem em uma comunidade chicana tem muita experiência com a religião católica”. Isso se verifica facilmente no cotidiano de Tony: ele conhece várias orações mesmo antes da primeira comunhão, frequenta com assiduidade as missas do domingo e, em casa, participa sempre do rosário guiado por sua mãe.

A crença de Tony no Catolicismo é, no entanto, abalada a partir de seu convívio com Cico, Samuel e Jáson, que o introduzem a mitos dos povos nativos e, principalmente, com Ultima, através da observação da execução e dos resultados de seu ofício de curandeira. Em um de seus trabalhos, Ultima cura o tio de Tony do feitiço de três bruxas, mesmo após os médicos e o padre terem tentado, sem sucesso, solucionar o problema. O menino, surpreso, constata que “O poder dos médicos e o poder da igreja falharam em curar meu tio. Agora todos dependiam da magia de Ultima. Seria possível que houvesse mais poder na magia de Ultima do que no padre?” (ANAYA, 1994, p. 99).

As reflexões de Tony acerca do poder da mágica de Ultima lentamente desintensificam sua crença exclusiva nos dogmas da religião católica, que não parecem lidar eficientemente com os percalços do cotidiano. De acordo com Blea:

A religião auxilia na definição do chicano em relação à terra, ao céu, ao inferno, ao purgatório, às pessoas e aos seres sobrenaturais. A religião e a espiritualidade ajudaram os chicanos a entender seu lugar no universo, mas eles não fizeram isso através dos ensinamentos da Igreja Católica apenas. A cultura chicana tem elementos de religiões indígenas e outras formas de interação cultural. (BLEA, 1988, p. 48-49.)

Tais elementos indígenas não só se verificam na prática de Ultima, cujo curandeirismo fora aprendido com os antigos – provavelmente os nativos da região,

mas também na crença de alguns amigos de Tony em um deus pagão: a carpa dourada. Essa lenda corresponde ao mito de origem dos primeiros povos do Novo México. Os deuses concederam o paraíso ao povo, mas o proibiram de pescar as carpas. Como alguns não respeitaram o mandamento divino, eles foram transformados em peixes. Contudo, um deus possuía tamanha compaixão pelos humanos a ponto de receber autorização de um conclave de deuses para viver como peixe, juntamente aos humanos/peixes. Esse deus adotou a forma de uma carpa dourada exuberante, de proporção enorme e cor reluzente. Samuel é quem introduz Tony ao deus vivo:

‘A carpa dourada’, eu disse a mim mesmo, ‘um novo deus?’ Eu não podia acreditar nessa história estranha, e ainda assim eu não podia descrever de Samuel. ‘A carpa dourada ainda está aqui?’

‘Sim’, respondeu Samuel. Sua voz era forte e com fé. Isso me fez tremer, não porque estava frio, mas porque as raízes de tudo em que eu acreditava pareceram abaladas. Se a carpa dourada era um deus, quem era o homem na cruz? A Virgem? Minha mãe estava rezando para o Deus errado? (ANAYA, 1994, p. 81.)

As dúvidas de Tony tendem a ser alimentadas, sobretudo, devido às experiências espirituais empíricas que descobre, diferente da abstração do Catolicismo. Tony é levado por Cico ao encontro com a carpa dourada e fica boquiaberto com o reconhecimento do deus pagão: um deus existente, maior que o menino (ANAYA, 1994, 115). A ele é revelado, ainda, que poucos são capazes de ver a carpa dourada: apenas as crianças e os diferentes, como Ultima. É a ela, obviamente, a quem Tony recorre para solucionar seu dilema de fé, uma vez que já não sabe em que acreditar.

‘Devo acreditar naquela história?’, perguntei. Eu estava preocupado.

‘Tony’, ela disse calmamente e colocou a mão no meu ombro. ‘Não posso lhe dizer em que acreditar. Seu pai e sua mãe podem dizer, porque você é sangue deles, mas eu não posso. À medida que você cresce como um homem, você deve encontrar suas próprias verdades—’ (ANAYA, 1994, p. 119).

Porém, as dúvidas de Tony logo cessam em relação à escolha entre o Deus cristão e a carpa dourada. Quando o protagonista toma conhecimento da profecia de retorno da carpa dourada e da punição a que ela pretende submeter a comunidade

que ali vive, o menino se entristece, equaliza as características dos dois deuses e demonstra insatisfação pela natureza e função de ambos.

Passamos pela ponte de El Rito e lembrei-me da história de Cico sobre o povo e o deus que se tornou um peixe. Mas por que o novo deus, a carpa dourada, também tinha escolhido punir as pessoas? O velho Deus já o havia feito. Afogar ou queimar, a punição era a mesma. A alma estava perdida, insegura, incerta, sofrendo – por que não poderia haver um deus que perdoasse o tempo todo? Talvez a Virgem Maria fosse tal deus? Ela tinha perdoado as pessoas que mataram seu filho. Ela sempre perdoava. Talvez o melhor deus fosse como uma mulher, porque só as mulheres realmente sabiam perdoar. (ANAYA, 1994, p. 137.)

O clamor de Tony por um deus que sempre perdoe expõe tanto o desenvolvimento da fé do menino quanto a construção de seu conceito de justiça. Tenorio, pai das três bruxas que lançaram um feitiço contra o tio de Tony, persegue Ultima, que teria desviado a bruxaria para as suas filhas. Tony testemunha o assassinato de Narciso, o qual auxiliara Ultima, por Tenorio e reflete: “[...] Não era fácil perdoar um homem como Tenorio. Talvez por isso é que Deus não poderia perdoar; Ele era muito parecido com um homem” (ANAYA, 1994, p. 138). O menino enxerga, assim, uma natureza fortemente humana e masculina em Deus que destoa das mulheres com quem convive: sua mãe; a professora – gentil e dedicada aos alunos –; e, principalmente, Ultima, que se torna sua grande referência de mulher e de ser humano. Em mais um de seus sonhos, Tony encontra Deus e a Virgem Maria e tenta interceder pela alma de Narciso, que fora assassinado por Tenorio e não tivera oportunidade de confissão.

*Perdoe Narciso! Eu implorava a Deus.
Eu irei, a Voz terrível respondia, se você também me pedir
para perdoar Tenorio.
Mas Tenorio matou Narciso! Tenorio fez o mal!
[...]
Eu perdoarei Tenorio, uma voz suave chamava. Eu virei e vi
a Virgem piedosa.
Não! Não! Eu chorava, É Narciso quem você deve perdoar!
Interceda por ele para que ele possa receber as alegrias do céu.
Antonio, ela sorriu, eu perdooo todos.
E novamente o riso soou das chamas. Menino tolo, Deus
rugiu, você não vê que você está preso em sua própria armadilha!
Você deseja um Deus que perdoe todos, mas quando se trata de
seus caprichos pessoais, você busca punição por sua vingança.
Você deseja que minha mãe governe meus céus, você enviaria todos*

os pecadores a ela para o seu perdão, mas você também teria manchado as mãos dela com o sangue da vingança—

A vingança é Minha! Ele gritou, nem mesmo sua carpa dourada desistiria desse poder como um deus!

Oh, eu chorei, perdoe-me, Senhor! Eu pequei, eu pequei excessivamente em pensamento, palavra e ação. Meus pensamentos me prenderam e me fizeram fugir do Senhor! (ANAYA, 1994, p. 173.)

Interessante notar como Deus possui uma representação negativa, assim como em **Manhã Submersa**. Sua voz é terrível, ele é vingativo e destrutivo. Testemunha de dois assassinatos e do conjunto de atrocidades impunes praticadas por Tenorio, Tony não compreende como Deus permite a continuação das injustiças que verifica em sua comunidade, nem como o poder de Ultima funciona quando a medicina ou os padres já tenham tentado e falhado. Nem por isso, ao contrário de António de **Manhã Submersa**, ele supõe a inexistência de Deus em qualquer ocasião, mas conjectura hipóteses que justifiquem o aparente absentismo de Deus ao considerar que Ele possua outras ocupações: “Talvez Deus estivesse muito ocupado no céu para se preocupar ou se incomodar conosco” (ANAYA, 1994, p. 187.); ao expandir os limites do monoteísmo: “mas e se houvesse deuses diferentes para governar na ausência Dele?” (ANAYA, 1994, p. 198.); ao humanizar Deus e ponderar sobre a possibilidade de Ele estar morto: “Às vezes, em momentos de grande ansiedade e frustração, eu me perguntava se Deus ainda estava vivo” (ANAYA, 1994, p. 236).

Tony é realmente um fiel obstinado e, contrariando seus questionamentos a respeito da ausência de Deus, não desiste de alcançar uma experiência realmente profunda de fé através da qual obtenha respostas para todos os seus questionamentos. A promessa corresponde ao momento de sua comunhão, quando receberá o corpo de Cristo e Deus falará com ele. Abaixo, o protagonista descreve como se sentiu depois de receber a hóstia consagrada:

Fechei meus olhos e me concentrei. Eu tinha acabado de engoli-Lo, Ele deve estar nela! Por um momento, no corrimão do altar, pensei ter sentido Seu calor, mas então tudo se moveu tão rápido. Não havia tempo apenas para sentar e descobri-Lo, como eu pude fazer quando eu me sentei no banco do córrego e assisti à carpa dourada nadar nas águas filtradas pelo sol.

Deus! Por que Lupito morreu?

Por que o Senhor permite o mal das Tremontinas?

Por que o Senhor permitiu que Narciso fosse assassinado

quando ele estava fazendo o bem?

Por que o Senhor castiga Florence? Por que ele não acredita?

A carpa dourada governará?

Mil perguntas atravessaram minha mente, mas a Voz dentro de mim não respondeu. Houve apenas silêncio. Talvez eu não tivesse me preparado direito. Eu abri meus olhos. No altar, o sacerdote estava limpando o cálice e os pratos. A missa estava terminando, o mistério fugaz já estava desaparecendo.

‘Você sentiu alguma coisa?’, perguntei urgentemente a Lloyd e apertei seu braço.

‘Sinto fome,’ Lloyd respondeu. (ANAYA, 1994, p. 221.)

É verdade que nenhuma das práticas espirituais que Tony conhece consegue ofertar-lhe as respostas que ele tanto busca. E isso também consiste em seu aprendizado. Cabe a ele entender que transitoriedade e indeterminação regem alguns acontecimentos da vida; ou com Ultima, que há uma necessidade que liga todos os fatos, ainda que o sentido escape, muitas vezes, ao humano. No caso do Cristianismo, no entanto, o ritual da comunhão lhe soa excessivamente gratuito, não há a sensação de divino outrora experimentada quando da contemplação da carpa dourada, um “deus de magia e de beleza” (ANAYA, 1994, p. 237); da percepção dos sinais do vento e do rio; ou dos resultados do poder de Ultima. Fome foi a única coisa que os meninos sentiram, inclusive por estarem em jejum.

Essa ironia do narrador talvez sirva para ilustrar como a crença cristã, sozinha, é incapaz de dar conta do mundo espiritual chicano, ao menos, do mundo de Tony, e de sua necessidade de empiria. Ao pensar sobre as referências religiosas do povo brasileiro, Bosi (1992, p. 57) argumenta que, embora a catequese dos brasileiros de origem indígena e africana não tenha sido uma ilusão, “com certeza foi parcial, tendo que compor-se dentro de um complexo religioso mais difuso e arcaico do que o Catolicismo oficial”. Isso pode ser, sem dúvida, estendido aos chicanos do Novo México. A relevância de práticas como o curandeirismo e a bruxaria e a existência de seres supernaturais revelam a base sobre a qual o Catolicismo se edificou, e que não foi possível apagar. Ainda de acordo com Bosi, isso se justifica pelo fato de que:

Na verdade, existe uma certa porosidade, na cultura de fronteira, em relação a formas simbólicas de outros tempos, mesmo longínquos; o que indica uma diversa qualidade de consciência histórica, isto é, a presença de uma sincronia ampla e sagaz que procura o seu bem onde este se encontra. (BOSI, 1992, p. 57.)

As vivências espirituais sincréticas de Tony são, então, coerentes com sua realidade histórica. Procurar o bem cultural onde este se encontra significa estabelecer contatos, i.e., relações de semelhança e de diferença entre as diversas matizes religiosas. Só assim poderá Tony construir sua própria fé. No caso do Deus cristão, a abstração da experiência religiosa não parece convidativa ao menino; a respeito do deus pagão, a carpa dourada, o contato empírico é o que lhe fascina, muito embora ele lhe pareça uma versão do Deus da Igreja. É a simbiose entre tais elementos o que interessa a Tony, mas é, sobretudo, a memória do curandeirismo vivido com Ultima o que ele não pretende esquecer, bem como os seus ensinamentos a respeito de ervas, do ciclo da natureza, e de sua postura diante da vida. Logo, o sincretismo espiritual-religioso não é problema para o protagonista, e sim a melhor opção conhecida por ele para lidar com o sagrado e, desse modo, encontrar uma unidade útil para a formação de sua identidade.

Nem António Lopes Borralho nem Tony Luna Márez se tornam padres. As condições e os meios que impedem tal projeto são, no entanto, diversas. Destacou-se o dismantelo do núcleo familiar do primeiro, cujo desejo pela carreira sacerdotal do filho se embasava na chance de ascensão social, o que acabou por fortalecer a opressão sofrida pelo garoto no seminário. Em relação a Tony, a disponibilidade de recursos materiais, a união da família e outra expectativa paterna a respeito do ofício futuro do garoto sinalizaram desde sempre a possibilidade de não realização do sonho de que ele viesse a ser padre, que era exclusivo de sua mãe. Os meios que puseram em xeque a concretização do sacerdócio dos meninos estão extremamente ligados à atuação de suas preceptoras e, ainda, ao internato religioso no caso de António. Por isso, ainda que a irrealização da carreira religiosa pareça equalizar o destino de ambos os personagens, são também diferentes os resultados da *Bildung* de cada um.

António tem uma formação espiritual frustrada pelas cobranças da família, da preceptora e do seminário, que termina por produzir um mal-estar do sujeito consigo mesmo a ponto de rememorar um passado doloroso cujo sentido busca recuperar. Revisitar o passado, recriar a opressão do seminário e de D. Estefânia e reencenar a automutilação são a tentativa de um indivíduo que almeja solucionar os efeitos negativos de um tempo que ainda reverbera no presente e, quem sabe assim, libertar-se ou, pelo menos, aceitar o convívio com tais fantasmas. Em contraposição,

Tony dispõe de uma formação espiritual singular encorajada pela companhia de sua preceptora, que o auxilia no reconhecimento do cenário multicultural onde cresce e da importância da valorização e respeito à diversidade que compõe a sua identidade. Tony é testemunha de dois assassinatos e ainda presencia o recolhimento do corpo de um amigo que morrera afogado. Tais eventos são, no entanto, digeridos pelo garoto e significados como fonte de aprendizado. Sua rememoração da infância visa, sobremaneira, a saudar a oportunidade de ter desfrutado a presença de Última e confessar o papel fundamental que ela teve em seu desenvolvimento.

Estudiosos, disciplinados e sensíveis, António e Tony, embora possuam diversos traços que indiquem um caráter semelhante, conhecem destinos bastante antagônicos, certamente uma consequência das influências externas que tiveram. No caso da formação de ambos, trata-se da educação espiritual e das instituições encarregadas de transmiti-la aos garotos.

6 FORMAÇÃO E PRECEPTORIA EM *DOM SEGUNDO SOMBRA* E EM *O PRÉDIO, O TÉDIO E O MENINO CEGO*

Não são mais crianças os personagens dos romances de Ricardo Güiraldes¹² e de Santiago Nazarian¹³ cuja formação é aqui analisada. O interstício de quase um século que separa a publicação das duas obras – o romance argentino foi lançado em 1926, enquanto o brasileiro saiu em 2009 – não exclui a existência de semelhanças entre a condição de seus protagonistas, embora, não surpreendentemente, as diferenças saltem mais facilmente aos olhos. Neste capítulo, interessa sobretudo avaliar o impacto que a atuação dos aparentes preceptores dos personagens cumpre no desenrolar de suas formações. Por isso, faz-se necessário traçar o perfil dos aprendizes, dos preceptores, das situações de interação e dos resultados de desenvolvimento.

Antes, é imprescindível esclarecer que *O Prédio, O Tédio e o Menino Cego* (2009) não corresponde, claramente, a um *Bildungsroman*. As razões são diversas: há sete protagonistas adolescentes que se complementam para formar um rascunho da adolescência masculina; o enredo dimensiona a duração temporal através da passagem das estações de ano, o que aparentemente limita a trama a um ano ou pouco mais do que isso, dilação incomum para se caracterizar a *Bildung*; a representação é alegórica e de modo algum realista; não há mudança no comportamento ou no desenvolvimento dos protagonistas, além disso, apenas um deles sobrevive; o único elemento que poderia atuar como preceptor dos meninos, a professora Regina, agrava a já desestruturada circunstância em que se encontram.

¹² Ricardo Güiraldes nasceu em 1886, em Buenos Aires, e faleceu em 1927, em Paris. Durante toda a vida alternou períodos entre a Argentina e a Europa, tendo inclusive passado parte da primeira infância no Velho Mundo, onde aprendera francês e alemão. Filho de uma família aristocrata, latifundiária e financiadora de artistas, Güiraldes se dedicou exclusivamente à atividade de escritor. Romancista, poeta e contista, possui uma enorme variedade de contos e poemas publicados em revistas, como a *Proa*, que fundou com Bradán Caraffa, Jorge Luis Borges e Pablo Rojas Paz. Publicou os seguintes livros: *Cuentos de Muerte y de Sangre* (1915), *Raicho: momentos de una juventud contemporánea* (1917), *Rosaura* (1922), *Xamaica* (1923) e *Don Segundo Sombra* (1926). Seu último romance é considerado um clássico da literatura argentina por representar um personagem fundamental para a construção da identidade nacional: o gaúcho.

¹³ Santiago Nazarian, escritor brasileiro contemporâneo, é tradutor e autor de um livro de contos, *Pornofantasma* (2011), e de sete romances: *Olívio* (2003), *A Morte sem Nome* (2004), *Feriado de Mim Mesmo* (2005), *Mastigando Humanos* (2006), *O Prédio, o Tédio e o Menino Cego* (2009), *Garotos Malditos* (2012) e *Biofobia* (2014). Seu romance de estreia lhe rendeu o Prêmio Fundação Conrado Wessel de Literatura; *Mastigando Humanos* foi selecionado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e distribuído para bibliotecas de escolas públicas do país; e *Garotos Malditos* foi contemplado pela Lei de Incentivo à Cultura e pelo Programa Petrobras Cultural.

Se se procede da análise desse romance, isso se deve especialmente à presença de tal personagem. Regina funciona na contramão de qualquer expectativa de preceptoria, porque faz a imoralidade, a antiética e a violência extrema regerem o seu contato com os adolescentes do prédio. E o pior, faz tudo isso com prazer.

Os protagonistas de **O Prédio, O Tédio e o Menino Cego** são o Andrógino (Thomas), o Junkie Iluminado (Douglas), o Gordo (Jonas), o Negro Ejetado (Carlos), o Narciso Vesgo (Lucas), o Atleta Desprendido (Dênis) e o Mestiço Cego (Nicolas). A alcunha que carregam é utilizada pela narradora e pelos próprios meninos. Apenas na parte final do livro é que o leitor toma conhecimento de seus nomes oficiais. Com possível exceção do Negro – os meninos não sabem se ele é sem-teto, ou se fora ex-morador do prédio ejetado devido ao problema estrutural da edificação –, todos os outros ocupam apartamentos do edifício e passam boa parte do tempo livre juntos, seja nas dependências do condomínio, seja na rua.

O prédio era inclinado. Era por isso que os meninos ficavam tanto tempo sozinhos, pediam tanta pizza e não esperavam seus pais para jantar. Muitos dos pais haviam saído para trabalhar e nunca mais voltaram. 'Está chovendo. Está trânsito. Estou cansada demais pra entrar aí. Vou dormir no trabalho. Num flat. Na casa da vó. Volto pra casa no final de semana. No próximo feriado, quem sabe. No Dia dos Namorados...' Porque para entrar novamente no prédio era um sufoco. Porque o prédio, de tão inclinado, perdera sua porta de entrada. Para os meninos era relativamente fácil, conseguiam entrar nele como se subissem numa árvore, numa casa da árvore, num prédio inclinado. Mas os pais, com seus ternos e suas pastas, laptops e salto alto, tinham mais dificuldade de voltar. Desistiam. Diziam para os filhos pedirem uma pizza.

Dentro do prédio, a ordem não era ditada nem mesmo por um zelador zeloso. Seu Antônio havia muito não era visto, trancado dentro do apartamento. Com a inclinação do prédio, as fundações comprometidas, sua porta havia sido obstruída e ela não pôde mais exercer seu ofício. Já não havia mais regras nem reguladores. (NAZARIAN, 2009, p. 11.)

A ausência de regras e reguladores é maximizada pela greve permanente dos professores. Sem pais e sem escola, instaura-se então um cenário decadente: o elevador não funciona, os insetos proliferam, e a falta de compromisso restringe as perspectivas de transformação. No clímax da solidão, meninos tão diferentes, dificilmente amigos em uma atmosfera mais favorável, aproximam-se na tentativa de abrandar o tédio, sentimento que governa a (inexistência de) rotina. Eles não acreditam no retorno dos pais nem na volta das aulas, como também não contam as

horas ou registram dias e meses. A liberdade que se insinua é rapidamente convertida em abandono.

Uma coisa é você se sentir livre quando percebe a possibilidade de encarceramento, outra é a liberdade fruto de total falta de escolha. Não havia nada a fazer. Nenhum professor a repreendê-los. Ninguém a dizer o que eles poderiam se tornar, o que deveriam desfrutar. Eram garotos perdidos, meninos congelados, esquecidos no fundo do freezer, atrás dos hambúrgueres (NAZARIAN, 2009, p. 100).

Em **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**, o contrário de liberdade não é detenção. Os garotos não se sentem reclusos, nem tampouco a liberdade que lhes é disponível é valorizada, porque carente de sentido. O tédio é que age e informa a conduta de operação desses adolescentes, como também justifica a apatia que revelam diante das mais diversas exposições sociais: seja a presença em uma festa, uma caminhada pelas ruas do bairro ou a ida à praia. Assim, a infância/adolescência recebe o *status* de condenação, potencializada pelos próprios meninos, que nada fazem para reverter o estado em que vivem e que os incomoda. Das reflexões do Junkie Iluminado, extrai a narradora tal sensação: “Condenado àquela infância. Um dia criaria asas. Um dia criaria ondas. Um dia racharia as paredes de vidro e seria levado para longe de lá, se levaria, iria seguir seu próprio destino, descendo em espiral pelo ralo” (NAZARIAN, 2009, p. 60). A indefinição do artigo “um”, bem como sua repetição, ilustram a indeterminação do menino. Ele pode até possuir planos, na verdade, um desejo de modificar sua realidade, todavia a atitude que elege consiste na procrastinação de ir em busca de um destino que crê reservado para si. A frustração é a regra dos raros momentos em que esboçam uma expectativa.

É capaz de o leitor argumentar que é justamente a idade, o fato de se tratar de um adolescente, o que provoca o conformismo, o desinteresse ou a covardia de os personagens de **O Prédio, O Tédio e o Menino Cego** se tornarem responsáveis por suas vidas. O oposto se verifica, no entanto, a respeito da formação de Fabio Cáceres em **Dom Segundo Sombra** (1997).

Fabio inicia suas memórias relembando a infância. Sem que saiba o motivo, é afastado da mãe aos sete, oito anos e deixado aos cuidados de duas mulheres que se apresentam a ele como suas tias e de um protetor que o encontra três vezes ao ano e que apenas ao fim da obra descobre se tratar de seu pai. As tias logo

substituem o carinho inicialmente dirigido a ele por castigos e maus-tratos motivados pela árdua tarefa de cuidar de uma criança, tanto é que o eximem da necessidade de ir à escola:

Durante três anos fui ao colégio. Não me lembro a razão que motivou minha liberdade. Um dia, entenderam minhas tias que não pagava a pena prosseguir minha instrução e passaram a encarregar-me de mil mandaletes, que me faziam estar continuamente na rua.

[...]

A rua foi meu paraíso e a casa, minha tortura; tudo quanto comecei a ganhar em simpatia fora converti em ódio às minhas tias. Tornei-me ladino. (GÜIRALDES, 1997, p. 13-14.)

Assim como os meninos do prédio, Fabio também não tem contato com os pais, não frequenta a escola, nem há adultos que com ele se preocupem. Seria inadequado, porém, tentar ocultar as diferenças entre os personagens dos dois romances. A primeira delas decorre certamente do estilo da narrativa, já que realismo de **Dom Segundo Sombra** fornece mais opções a Fabio do que a solidão alegórica dos meninos de **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**. Por esse motivo, ainda que abandonado e rejeitado, Fabio possui uma referência a que se opor – as tias, a casa das tias – e outra a que aderir – a rua e os sujeitos do *pueblo* em que mora. A liberdade conhecida a partir do afastamento da escola e experimentada nas ruas é o combustível para o projeto de abandonar suas cuidadoras. Se, em **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**, a liberdade dos protagonistas representa justamente a impotência deles diante da vida, em **Dom Segundo Sombra**, ela é um desejo, que logo se concretiza em uma meta de seu personagem. Aos catorze anos, aspirando a uma transformação, Fabio decide fugir de casa seduzido pela figura de Dom Segundo, um gaúcho tropeiro que passara por sua comunidade.

Parecia-me que minha existência estava ligada à de Dom Segundo e, embora me repetisse as centenas de empecilhos para segui-lo, mantinha a secreta esperança de que tudo se arranjará. Como?

Primeiro imaginei Dom Segundo embaraçado em outra dificuldade e eu pela segunda vez advertindo-o do perigo. Isso sucedia em três, quatro ocasiões, até que o homem me aceitava como amuleto. Depois era porque descobríamos algum parentesco, e ele se fazia meu protetor. Enfim, porque me tomava afeição, permitindo-me viver a seu lado, meio peãozinho, meio filho do desamparo. (GÜIRALDES, 1997, p. 29.)

O deslumbramento de Fabio pelo contato com Don Segundo faz transparecer a vontade de pertencimento do garoto; a projeção de uma figura paterna em Dom Segundo, que planeja que o tome como seu protegido; a admiração natural por um homem, assim como ele, desapegado, i.e., sem família, sem mulher, cavaleiro andante. O garoto então consegue trabalho em uma estância onde sabia que Dom Segundo domaria alguns potros, aproxima-se do gaúcho e suas memórias passam a ser então o relato de sua formação graças ao convívio com aquele homem. Fabio sonha, planeja e age, diferentemente dos meninos do prédio, os quais, no máximo, expõem uma insatisfação tão efêmera quanto seus desejos.

Há, no entanto, uma dimensão extratextual e histórica necessária a se explicar. Os contextos de produção dos romances correspondem ao início do século XX e XXI e concepções de infância e, sobretudo, adolescência, contribuem para a seleção e a representação da atitude dos personagens. Andrade (2013, p. 2), na esteira de Ariès (1981), localiza a criação do conceito de adolescência nos anos 1950, como consequência da urbanização, do consumo e da publicitação do estilo de vida americano. Ainda que aqui não se problematize a datação histórica do conceito, corrobora-se com ela ao afirmar que não há adolescência em **Dom Segundo Sombra**, e sim juventude. Fabio é um jovem de catorze anos de uma comunidade rural argentina que recebe o mesmo tratamento de um adulto: realiza tarefas laborais tais quais os maiores; envolve-se fortuitamente com mulheres e menciona relações sem maquiagens de iniciação; frequenta espaços de lazer que, hoje, são considerados impróprios para crianças, etc. Sua trajetória é realmente marcada por características da juventude: busca a liberdade, possui um ícone que admira, é impulsivo por mais de uma ocasião, e aprende um ofício. Diferentemente, os personagens do prédio sofrem as dores do crescimento: “como era contraditório ser menino, como ser menino é uma impossibilidade de ser, associada a uma enorme vontade, uma enorme potência, uma enorme latência que, ao se resolver em maturidade, só revela frustração e incapacidade” (NAZARIAN, 2009, p. 201-202). Já Fabio não expõe qualquer mal-estar diante do desenvolvimento, nem se rende ao tédio, à insegurança ou à passividade. Tornar-se adulto é um objetivo deliberado do menino. Obviamente, trata-se de juventudes diferentes. Adolescentes são os do prédio, que, embora imersos em um cenário urbano, têm o mundo exterior

praticamente limitado pelas grades do condomínio.

Para Andrade, é uma propriedade da literatura contemporânea a representação de um protagonista que dispõe de “um desejo utópico de ser herói, uma projeção vinculada à capacidade de mudança do adolescente, mas que é esvaziada na forma ficcional, pois até no plano em que tudo é possível, é impossível ser esse herói tão pleno” (ANDRADE, 2013, p. 79). A plenitude é certamente algo incognoscível para os meninos do prédio, que, em oposição a Fabio, sequer têm às ordens um modelo com o qual poderiam se identificar e tentar reproduzir. Mais grave que isso, é difícil assumir que há, em qualquer desses adolescentes, uma vontade latente de protagonismo, culpa do tédio, que faz com que desistam quase instantaneamente do mais simples vislumbre de metamorfose.

Essa distinção que aqui se esboça entre juventude e adolescência talvez melhor se ilustre quando da demonstração do ponto de chegada de tais protagonistas. Para conhecê-lo, é imprescindível averiguar os seus prováveis preceptores.

A indolência dos adolescentes do prédio sofre uma promessa de fratura com a chegada de Regina. A professora grevista se muda para o edifício e revela o interesse de educar os meninos devido ao fechamento das escolas. Regina é jovem, eloquente e sedutora. Pelo menos isso se depreende da descrição que o Narciso Vesgo faz dela:

‘Ela é daquelas que parece estar confortável em todos os lugares, com todo mundo, e ainda assim está acima de todos. daquelas que são sempre simpáticas e *cool*, que não precisam te rebaixar ou te desprezar pra se afirmar. Bom, talvez ela não seja assim como todo mundo, mas foi assim que pareceu pra mim. E ela parece dizer sempre a coisa certa, mesmo que não esteja dizendo nada inteligente ou impressionante. E quando não sabe de alguma coisa ou não conhece algo, diz ‘não conheço’, sem vergonha de admitir, porque ela confia no que ela sabe, e sabe o suficiente. Parece tão acima e tão evoluída que nada a intimida, nada a constrange, nada a assusta, e ainda assim consegue aproveitar a vida, não vive com cara de Tédio. Ela sabe de tudo, mas por isso consegue aprender ainda mais. Aproveita todo o conhecimento que já tem para fazer novas descobertas. Não sei quantos anos tem, mas não me parece muito velha. Ao menos é bem bonita, e parece bem antenada com o nosso tempo. Não é daquelas que olha pra gente como se estivesse estudando uma nova raça, como se não falasse nossa língua e não entendesse nosso vocabulário. Como se os jovens fossem uma espécie à parte, e ela precisasse consultar um manual. Eu acho que ela é a melhor professora que a gente poderia

ter. Eu queria passar mais tempo com ela, embora eu tenha certo medo, confesso. Ela pode fazer tudo isso e ficar confortável porque é mulher, adulta, bonita. Não sei se eu conseguiria...'

Foi mais ou menos isso o que o Narciso disse. (NAZARIAN, 2009, p. 195.)

As habilidades sociais bastante desenvolvidas de Regina, somadas a sua beleza e aparente disposição para ajudar os garotos, leva-os a criar expectativas positivas a respeito da convivência com a professora. Na verdade, mais especificamente, a presença de Regina fascina os sete meninos. Mesmo antes que todos a conheçam, os boatos de sua chegada no prédio, as descrições que os primeiros que a veem realizam dela e a imagem que desenham a partir disso deixam os garotos ouriçados. O Mestiço Cego “Sabia o que estava acontecendo, eles estavam se apaixonando. Ele também. Ele também sabia que se apaixonaria. Era hora. Era tempo. Era o Tédio, e ela chegando...” (NAZARIAN, 2009, p. 184).

Porém a paixão instantânea dos adolescentes logo é abalada por pequenas observações acerca do comportamento de Regina. No retrato encantado do Narciso Vesgo, já se registrara certo medo acerca da companhia da professora. É o Andrógino quem, no entanto, trava primeiro contato com ela e, através de seu olhar, a narradora indica a peculiar temática de decoração de seu apartamento: “Regina pregava na parede um quadro-quebra-cabeças de figuras de demônios encaixadas com anjos. Um pouco macabro. Um pouco previsível. Um pouco torto – ou era novamente o apartamento?” (NAZARIAN, 2009, p. 106-107); o aspecto predador de sua indumentária: “Então ela veio, Regina. Emergiu das sombras do prédio, para o *playground*. Vinha repleta de peles e couros, camurças, animais mortos que a revestiam com o calor da caça” (NAZARIAN, 2009, p. 110); e a ironia e a inconsequente apologia às drogas em diálogo com o seu aprendiz: “Ela caminhou até um espelho que havia sido afixado na parede, examinou seu rosto e lamentou-se para o menino: ‘Viu só como Jesus está errado? Quando não bebo, não uso drogas nem cometo pecados, fico com essa cara de abatida!’” (NAZARIAN, 2009, p. 142).

Regina rompe com o estereótipo de cuidado e dedicação comumente atribuído a uma professora. Ela mantém o Andrógino preso em seu apartamento, força o Gordo a entrar na máquina de lavar e aciona o equipamento, usa drogas com o Junkie, briga com o Cego, convence o Atleta a roubar o carro dos pais, etc. De preceptora, Regina parece apenas se interessar pela hierarquia em relação a seus aprendizes, porque sua intenção é manipular os meninos para a satisfação de seus

prazeres, que, em geral, são gratuitos e sádicos. O Cego é quem primeiramente nota o efeito da vinda de Regina: “Estava lá no prédio sem fazer nada, só provocando os meninos como professora que era e que se recusava a ser, recusando-se a ensinar, seduzindo-os com a promessa de conhecimento, que era apenas uma promessa, uma promessa vazia” (NAZARIAN, 2009, p. 196-197).

O propósito de Regina consiste mesmo em provocar os garotos. Ela se agrada com a desestabilização das relações e o estímulo ao incômodo. Seu método, no entanto, é carente de qualquer meta pedagógica. Regina não conduz os meninos a nenhum lugar e se deleita com o mal-estar que incute neles e entre eles. De tanto demandarem suas aulas, cede ao pedido dos garotos, sem abandonar tal procedimento.

‘Vamos acabar com esses apelidos, que bobagem. Vocês têm nomes, nomes tão bonitos, então vamos usá-los, Nicolas! Além do mais, você não sabe o poder que tem um nome. Não é questão de numerologia, não, é uma mera questão psicológica. A pessoa cresce a vida inteira ouvindo aquele nome... Nicolas, Nicolas, Nicolas... e acaba desenvolvendo determinada personalidade para combinar com aquele som, aquele som de Nicolas, Nicolas, Nicolas. Então se você chama um menino de Atleta, ou Gordo, ou Negro, ele acaba assumindo esse papel. E se você o chama de uma forma e os pais, de outra e os avós, de outra ainda, ele pode desenvolver múltiplas personalidades e pode acabar esquizofrênico, ou psicótico, ou homossexual. Isso a gente aprende nas aulas básicas de pedagogia.’ (NAZARIAN, 2009, p. 202-203.)

O escárnio é o modo de exposição preferido de Regina. A fim de desestruturar o processo de identificação dos meninos – o uso dos apelidos – faz referências infundadas à numerologia, à psicologia e à pedagogia e equaliza personalidades múltiplas, esquizofrenia, psicose e homossexualidade como consequência da variedade de nomes com que se designa um sujeito. Regina é descompromissada, sua fala diz mais sobre uma atitude egoísta de ocupar seu tempo zombando dos outros do que de qualquer tentativa de despertar um exercício de construção de identidade dos garotos, ou, pelo menos, cumprir sua promessa e ensinar-lhes algo. Prova disso é que evita chamar Carlos, o Negro, pelo nome.

Já Carlos desistia de ir às aulas. Carlos não conseguia se adaptar. Sempre se sentira estranho – excluído – entre os meninos, e agora sentia que a própria professora o inferiorizava: ‘Rapaz, pode apagar o quadro-negro? Mocinho, traz uma água para mim? Menino,

tira uma cópia deste exercício pros seus colegas', sempre sem chamá-lo pelo nome, sempre lhe pedindo favores. Sempre solicitando serviços, enquanto continuava a aula para os outros meninos. (NAZARIAN, 2009, p. 223.)

Regina acaba por instituir um novo designativo que aprofunda a condição de excluído de Carlos. Ao chamá-lo de rapaz, ela vai de encontro ao seu argumento anterior a respeito da irresponsabilidade de se atribuírem vários nomes a uma pessoa. De imediato, é como se a atitude de Regina se dispusesse a fazer com que o garoto desenvolvesse múltiplas personalidades, tornasse-se esquizofrênico ou homossexual. Seria ingênuo, no entanto, achar que o tratamento que a professora confere ao menino não seja proposital. Claro que ela sabe que não há problema em uma pessoa ser nomeada de diversas maneiras. Sua postura controversa é aqui observada a fim de demonstrar a vacuidade de seus argumentos, a falta de seriedade de seus posicionamentos e o seu sadismo. Regina tem em vista a complicação da relação entre os meninos. A respeito de Carlos, ela obtém êxito. Jonas, o Gordo, briga com Carlos na praia e o espanca até a morte.

Vidal (2005), em ensaio sobre a literatura latino-americana do século XXI, identifica o cinismo como uma deliberação comum dos personagens que denunciam as falsas promessas da modernidade. Baseado no texto da pesquisadora e utilizando referências da psicologia e da filosofia, Cardoso (2008) aponta o conformismo, a apatia e a acomodação como as características essenciais ao comportamento da sociedade contemporânea, também representado na literatura através da performance, que tem um caráter simulado e momentâneo. Cínico-performático é então o conceito que Cardoso imputa a alguns personagens de romances do século XXI – entre eles, **Mastigando Humanos**, de Santiago Nazarian, e que, aqui, acredita-se possível estender a **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**. Os traços do cinismo elencados por Cardoso muito dizem sobre os meninos do prédio. A performance, entretanto, redimensiona o cinismo e faz com que o conformismo, a apatia e a acomodação se manifestem a partir do pragmatismo, do improvisado e do humor. Isso, certamente, ilumina a falta de entusiasmo dos garotos do prédio, uma predisposição a evitar planejamento e transformação, porém os caracteres identificados pela performance cínica se aplicam mais precisamente a Regina. Ela é apática e, se finge empatia com os adolescentes, é apenas a fim de seduzi-los e, assim, manipulá-los; reveste suas ações de pragmatismo, improvisado e

humor, como quando discursa sobre as alunas dos meninos; finge situações de ensino-aprendizagem; e sarcasticamente se delicia com a maldade que executa. Segundo Cardoso, o personagem cínico-performático é complexo e, por vezes, contraditório, “Ao objetivar, de um lado, a desestabilização de valores culturais e políticos legitimados, e ao desconfiar, do outro lado, da própria crítica ideológica” (CARDOSO, 2008, p. 3). Por isso, a performance cínica é sempre instável.

Regina é uma professora em greve que, aparentemente sensibilizada pelo ócio dos meninos provocado pela suspensão das aulas, promete ensiná-los. Seduz os alunos e, quando decide lhes dar aula, utiliza a galhofa e o improvisado como recursos pedagógicos. Não contribui para o conhecimento dos adolescentes e tenta desestabilizar e deslegitimar seus processos de construção de identidade. O golpe derradeiro da pseudopreceptora é assassinar os meninos do prédio, um a um. No fim, apenas o Andrógino é salvo pela narradora, uma amiga virtual do menino, que finalmente destrói Regina.

Não há desenvolvimento no que concerne aos personagens do prédio, ainda que haja uma ilusão de possível preceptoria com a chegada de Regina. Nem mesmo o Andrógino, o único sobrevivente, menciona qualquer síntese de aprendizado ao assistir ao assassinato de Regina pela narradora, limitando-se apenas a dirigir uma leve apreensão àquela que lhe veio socorrer: “Puxa vida, Rosalva, demorou, hein?!”. O tédio parece reocupar o prédio. Cínico-performática é também a postura do garoto, que se comporta indiferente à morte dos amigos, como também à continuação de sua própria vida.

É interessante notar a ocorrência de semelhança no contato inicial que os personagens dos dois romances travam com Regina e Dom Segundo. Em ambos os casos, eles voluntariamente se colocam em companhia dos adultos. Fabio rememora a grande admiração provocada pela aparição de Dom Segundo.

Enquanto os homens se saudavam com as cortesias de uso, examinei o recém-chegado. Não era tão grande, na verdade, mas o que fazia parecer tal, agora eu via, era certamente a expressão da força que emanava de seu corpo.

O peito era largo, as juntas ossudas como as de um potro, os pés curtos mas de maceta, as mãos grossas e encascurradas como caco de tatu. Sua tez era indiática, os olhos levemente puxados na direção das fontes, e pequenos. Para melhor poder conversar, jogara para trás o chambergo de aba escassa, pondo à mostra uma franja, tosada como crina à altura das sobancelhas.

Sua indumentária era a do gaúcho pobre. Uma simples

guaiaca rodeava-lhe a cintura. A blusa curta erguia-se um pouco sobre um ‘cabo de osso’, do qual pendia o rebenque tosco enegrecido pelo uso. O chiripá era comprido, talar, e um simples lenço negro estava atado ao pescoço, com as pontas divididas sobre o ombro. As alpargatas tinham sobre o peito um corte para conter o pé carnudo. (GÜIRALDES, 1997, p. 23-24.)

Dom Segundo encarna o exemplar mais perfeito do que seja um gaúcho. Não é a sua estatura que o distingue, e sim uma expressão que seu corpo transmite. Parkinson de Saz (2007, p. 31) nota como a descrição física que Fabio faz de Dom Segundo é repleta de menções à fauna – atente-se para os substantivos “potro”, “tatu” e “crina”, por exemplo – que servem para ilustrar a conexão entre o pampa e sua vida. Já o vestiário simples de Dom parece revelar tanto a humildade de sua natureza quanto a integridade de seu futuro aprendiz, que realmente almeja a uma mudança profunda de si e não somente à adoção de uma nova aparência.

Ao fugir da casa das tias e conquistar o direito de acompanhar Dom Segundo nas atividades de tropeiro, Fabio dá início a uma *Bildung* que consiste na transformação de um *guacho* – termo pejorativo que significa pessoa ou animal órfão, criado sem mãe – em gaúcho, um personagem mítico e histórico do pampa. As especificidades de seu devir dizem respeito, então, à construção de sua identidade gaúcha. Logo, Fabio aprende que, além do traje característico, o reconhecimento de gaúcho tropeiro intima o domínio de uma série de habilidades.

Mais apoucado por minha ignorância como carneador que por minha aventura da manhã, fui-me de novo para diante, mascando raiva. Horas antes tinha visto o bom lado da taba, quando o piá da casa de Dom Feliciano olhava com assombro minhas prendas e posturas de tropeiro; mas não me tinha lembrado que nesse jogo o osso tem um outro lado, designado por um nome malcheiroso; este eu só o via quando minha imperícia de bisonho topava com uma das tantas realidades do ofício. Quantos outros desenganos me esperavam?

Antes de andar ‘bancando o bom’, tinha por certo que aprender a carnear, laçar, pealar, domar, correr como o pessoal no rodeio, fazer rédeas, buçais, cabrestos, lonquear, lavrar tentos, trançar botões, tosquiar, tosar, bolear, curar o maldo vaso, a travagem, os formigamentos e sei lá quantas coisas mais. Desconsolado ante tal programa, murmurei a título de máxima: ‘Uma coisa é cantar só e outra é com guitarra’. (GÜIRALDES, 1997, p. 72-73.)

A frustração de Fabio decorre da incapacidade de desempenhar o que o suas prendas e postura indicam. De maneira diversa dos meninos do prédio, sua

frustração não flerta com o desinteresse ou o cinismo. Fabio admite suas próprias limitações, elenca um conjunto de saberes práticos que deve manejar e assume o desafio. Sua aprendizagem é resultado de um programa elaborado por ele próprio, e que encontra, tanto nos ensinamentos deliberados quanto, sobretudo, na observação e na assistência ao trabalho de Dom Segundo, o método ideal de realização.

Cinco anos tinham passado, sem que nos separássemos um só dia, durante nossa penosa vida de tropeiros. Cinco anos desses que fazem dum menino um gaúcho, quando se teve a sorte de vivê-los ao lado de um homem como o que eu chamava meu padrinho. Foi ele quem me guiou paciente a todos os conhecimentos do homem do campo.

[...]

Também por ele soube da vida, aprendi a resistência e a inteireza na luta, o fatalismo em aceitar sem resmungos o acontecido, a força moral ante as aventuras sentimentais, a desconfiança com as mulheres e a bebida, a prudência entre forasteiros, a fé nos amigos.

E até para divertir-me tive nele um mestre, pois não vieram de outra parte meus floreios no violão e meus passos no sapateio.

[...]

Mas tudo isso não passava de um resplendorzinho de seus conhecimentos, e minha admiração tinha em que se renovar diariamente.

Quanto havia andado esse homem! (GÜIRALDES, 1997, p. 84-85.)

Se o projeto de formação que Fabio traçara para si próprio consistia no domínio de um saber-fazer fundamental ao homem do campo, o resultado de sua empreitada é suplementado pelo reconhecimento de que, ao lado de Dom Segundo, além de atividades laborais, o jovem extrapola as demandas do ofício e cresce como sujeito ao desenvolver princípios morais, internalizar ideologias e absorver regras sociais. Ele também não esquece de identificar a superioridade tanto do profissional quanto do indivíduo Dom Segundo.

A afirmação final de Fabio, “Quanto havia andado esse homem!” (GÜIRALDES, 1997, p. 85), ilustra como sua concepção de *Bildung*, bem como a constatação da sabedoria de Dom Segundo, são oriundas das viagens que a vida de gaúcho tropeiro proporciona. É através das aventuras e dos obstáculos superados em tais andanças que se concebem as possibilidades de aprendizado sob as quais se forma o sujeito. Espinosa (1947) descreve o gaúcho como um indivíduo nômade,

que dificilmente possuía família, dada a sua dificuldade de permanecer muito tempo em um mesmo lugar. O próprio Fabio registra a predisposição ao isolamento por parte de Dom Segundo ao mencionar que “Como ação, amava antes de tudo o andar perpétuo; como conversa, o solilóquio” (GÜIRALDES, 1997, p. 86). E isso se depreende não só do personagem, como se torna ainda um elemento da estrutura interna do romance. Após abandonar a casa das tias – e conquistada a liberdade provinda da ausência de tais censoras e o direito de acompanhar Dom Segundo –, os capítulos se convertem no relato de experiências particulares em estâncias diferentes, de ocasiões de diversão, de sucesso ou de infortúnio aparentemente carentes de um problema que os unifique. Esse caráter episódico da narrativa foi observado antes da publicação de **Dom Segundo Sombra** por Larreta, amigo de Güiraldes, que, em correspondência, o advertiu que “alguns criticariam o romance por falta de trama e de organização, ainda que ele considerasse que a estrutura estivesse correta, porque se tratava de “assunto como esse, picaresco e andante” (PARKINSON DE SAZ, 2007, p. 40.)

O adjetivo “picaresco” pode levar o leitor a qualificar Fabio como um pícaro, um menino órfão, que rememora as aventuras da juventude. Aqui, rejeita-se tal classificação. No romance de Güiraldes, os episódios servem à composição de um sujeito integral. Mesmo quando os eventos estão desconectados, eles parecem escritos a fim de exaltar a aprendizagem de pelo menos um aspecto físico ou moral essencial para o crescimento do personagem. Fabio Cáceres não é um pícaro porque seu desenvolvimento não procede apenas da aprendizagem de um ofício, qual seja, o de tropeiro, e sim, principalmente, da formação de uma identidade, a de gaúcho. Ademais, e ainda em contraposição ao pícaro tradicional, Fabio possui uma qualidade incomum a muitos pícaros – a decência – e tem uma trajetória exitosa: descobre que o cuidador de sua infância, homem rico, era seu pai e é contemplado com sua herança. Sua viagem última consiste na recepção dos bens deixados e no início de seus estudos. Fabio se torna um estanceiro gaúcho rico e erudito. Embora o aspecto da sorte esteja presente em sua experiência, deve-se atentar que o adjetivo “gaúcho” designa um modo de ser de um grupo social específico de nenhuma forma obtido pela fortuna, e sim a construção de um destino.

Michelsen (1989) enxerga pelo menos três fases no romance **Dom Segundo Sombra** com base no sentido das viagens empreendidas por Fabio: a física (o abandono da casa das tias); a moral (a aprendizagem do ofício de tropeiro e a

construção da identidade de gaúcho); e a intelectual (o período formal de instrução). Por isso, para o crítico, os episódios transmitem a evolução do personagem, pois “sua personalidade vai mudando paulatinamente, e cada fase mostra um Fabio distinto. Cada qual tem um valor inerente e serve ao mesmo tempo como fundamento de uma fase superior” (MICHELSEN, 1989, p. 821-822). Isso permite defender que a sequência de episódios não é gratuita, que não se trata de uma coletânea de contos protagonizados por um mesmo personagem, porém que, assim como bem observado por Larreta, a natureza picaresca e andante da formação do menino é coerente com a representação da identidade gaúcha que ele termina por assimilar. Por isso, Michelsen argumenta que “O caráter episódico procede de necessidades do personagem central e autoriza uma leitura do texto como viagem espiritual” (MICHELSEN, 1989, p. 825), no sentido de que transformações subjetivas auxiliam o indivíduo a significar a si mesmo. Soa correto afirmar, assim, que há uma ordem cronológica, mas sobretudo moral, que confere organicidade aos episódios vivenciados pelo jovem e, conseqüentemente, à construção de sua personalidade. Em outras palavras, o seu caráter se molda e se revela em acordo com o seu destino; é imprescindível conhecer o que viveu a fim de compreender quem ele se tornou.

Uma consideração necessita ainda ser feita. Embora seja Dom Segundo o exemplar máximo que Fabio poderia tentar copiar, sua formação não se limita à imitação, muito menos aos limites do conhecimento de Dom Segundo. Não é que Fabio se torne mais gaúcho que seu preceptor – e esse seria um falso argumento, haja vista as diversas vezes em que o narrador indica a superioridade de Dom –, porém ele tem acesso a uma esfera da cultura e do conhecimento restrita ao seu modelo, àquela proporcionada pela fartura de bens materiais. É por isso, talvez, que a primeira reação de Fabio diante da notícia da herança seja o medo de perder a sua identidade ao ser transladado para uma nova classe social.

– É verdade que já não sou o de sempre e que esses malditos pesos vão desmentir minha vida de paisano?

– Olha – disse meu padrinho, apoiando sorridente a mão em meu ombro –, se és gaúcho às deveras, não hás de mudar, porque, aonde quer que vás, irás com tua alma por diante, como madrinha de tropilha. (GÜIRALDES, 1997, p. 251.)

Não deve ser interpretada apenas de maneira carinhosa a fala de Dom

Segundo. Trata-se realmente de uma aprovação social acerca de uma representação de identidade. Ele realmente vê em Fabio um gaúcho, e não só ele, como também seu novo tutor legal, ao lhe dizer: “– Já correste mundo e te fizeste homem, melhor que homem, gaúcho. Aquele que sabe dos males desta terra por tê-los vivido temperou-se para domá-los...” (GÜIRALDES, 1997, p. 254-255). Fabio é um triunfador, possui uma identidade social prestigiada pelos outros e por si mesmo, torna-se erudito e dispõe de condições materiais confortáveis.

É produtivo destacar a disparidade das representações da formação dos dois romances e constatar a forte influência que a preceptoría – ou a falta dela – tem em relação ao destino dos personagens. Aqui, reitera-se que não há preceptor em **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego** e a chegada de Regina consiste justamente em potencializar a frustração a que já estão entregues os adolescentes do prédio. No caso de **Dom Segundo Sombra**, atenta-se para o fato de que a educação é um projeto do aprendiz, que seleciona e observa o mestre, e não um programa deste último, que não possui, pelo menos aparentemente, objetivos acerca do aprendizado do menino, embora esteja sempre ao seu lado e revista com afeto as ocasiões de ensino de uma atividade ou a exposição de questões morais.

Outra distinção que não se deve obnubilar é o protagonismo dos próprios meninos a respeito de suas formações. Como esboçado, recupera-se o argumento de que o conformismo e a indolência, além do abandono absoluto dos adolescentes do prédio dificultam a tomada de iniciativa, a superação de constrangimentos e a realização de desejos. Por isso, o tédio e a inanição desestimulam o estabelecimento de uma harmonia desses sujeitos consigo mesmos e com os outros.

Por outro lado, e sem pretender o apagamento da figura crucial de Dom Segundo, Fabio Cáceres patenteia a ideia do *self-made man*, menos em relação à mobilidade social que realiza – já que sua riqueza provém de fonte casual – do que a respeito de seu posicionamento deliberado acerca da construção de um tipo específico de identidade: tornar-se gaúcho.

Em **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**, não há dinamismo no que concerne ao perfil dos personagens. Os meninos possuem posturas imutáveis, cada um é um expositor das especificidades que seus apelidos carregam, enquanto Regina, se surpreende o que o senso comum espera de uma professora, é ontologicamente má. Apenas o tempo e o cenário são radicalmente transformados

no romance. A passagem de estações bem definidas convida os garotos a trocarem de roupa e adquirirem novos hábitos, todavia não anula o fato de os meninos passarem incólumes pelas mudanças externas, que em nada afetam a personalidade deles.

A representação do tempo em **Dom Segundo Sombra** também é marcada pela recorrência de fenômenos naturais que servem para enaltecer o poder da natureza e a agrura do ofício de gaúcho tropeiro, capaz, no entanto, de enfrentar a adversidade das tempestades, a temperatura da água, o frio da noite, etc. O que é surpreendente nesse romance é que o estilo realista da narrativa não encontra um pano de fundo claro de historicismo, i.e., não parece tratar de um tempo específico de uma comunidade argentina. Se o pampa sofre variações climáticas, ele parece receber *status* de entidade estável, assim como os povoados. Pelo menos é assim que Fabio os caracteriza ao argumentar que “*todos os pueblos eram iguais, toda a gente mais ou menos da mesma laia, e as lembranças que tinha daqueles ambientes, pressurosos e inúteis, causavam-me antipatia*” (GÜIRALDES, 1997, p. 113). Dessa forma, nota-se que não existem particularidades evidentes de um espaço e de um tempo social e histórico que incidem sobre o seu desenvolvimento.

Uma justificativa para tal tratamento do tempo em **Dom Segundo Sombra** corresponde ao projeto de Güiraldes. A representação que ele executa do gaúcho não condiz com a imagem do gaúcho do contexto de produção e de recepção do romance, qual seja, o ano de 1926. Parkinson de Saz opõe o pampa histórico de Güiraldes, dominado pela demarcação da terra, pela presença de pecuaristas estrangeiros, pelo uso do telégrafo e pela proliferação dos frigoríficos para a exportação de carne, àquele representado pelo autor:

Quando Güiraldes escrevia **Dom Segundo Sombra**, todas estas mudanças já estavam mais que consumadas e há anos se falava que o gaúcho havia morrido. Em **Dom Segundo Sombra**, damo-nos conta de que Güiraldes está pintando uma época anterior a sua. Ainda que haja alguma ou outra referência a gringos e a frigoríficos, o pampa de **Dom Segundo Sombra** está em grande medida sem cercas e as máquinas agrícolas e a ferrovia não intervêm em nada (PARKINSON DE SAZ, 2007, p. 31).

Não se deve suspeitar que o escritor elimine as modificações ocorridas no pampa por capricho ou ingenuidade. Güiraldes é um homem urbano e cosmopolita que incumbe a si próprio um projeto literário de representação da identidade

nacional argentina. Ele elege o gaúcho, já mítico e folclórico, como o personagem que detém os valores de uma cultura autóctone. Nesse sentido, Güiraldes compõe uma obra que rapidamente é recepcionada como símbolo da literatura nacional. É de se considerar, então, que a existência de um pampa estável, sem adjetivos históricos e sociais facilmente identificáveis, satisfaça o projeto do autor, que é a produção de um mito – algo que flerta com a ideia de essencialidade e atemporalidade.

A ontologia forjada no pampa de **Dom Segundo Sombra** não se restringe aos cenários e ao tempo em que se desenrolam os eventos, mas também alcançam os personagens, ou, mais precisamente, um personagem: Dom Segundo. Assim como o pampa, Dom Segundo é um sujeito acabado. Na verdade, ele é a encarnação do mito, o gaúcho exemplar e vivo. Os oito anos de formação narrados por Fabio assistem à atuação invariável de Dom Segundo. Ele não se transforma, não modifica comportamentos, não erra, pouco julga, nunca condena, é todo sabedoria, coragem e força. Não há nada que ele possa aprender – não além do que um gaúcho precise saber.

A completude intrínseca a Dom Segundo lembra o perfil do preceptor de Emílio, Rousseau. Não é pequena a parecença entre um e outro. Como tratado no primeiro capítulo, Rousseau defende que o preceptor seja como um amigo de seu aluno e, sobretudo, de seu pai, quando este não puder ser o próprio mentor. Deve também o preceptor ensinar mais como modelo do que através de sermões.

A confiança que deve ter em seu preceptor [...] deve dizer respeito à autoridade da razão, à superioridade das luzes, às vantagens que o rapaz está em condições de perceber e cuja utilidade para ele sente. Uma longa experiência convenceu-o de que é amado por seu guia; de que esse guia é um homem sábio, esclarecido, que, querendo a sua felicidade, sabe o que pode proporcioná-la. (ROUSSEAU, 2014, p. 343.)

A citação acima poderia descrever a relação entre Fabio e Dom Segundo sem qualquer controvérsia. O ideal de Rousseau é fazer com que o aluno reconheça no preceptor um modelo a ser imitado. É mesmo isso o que Emílio, já adulto, ao dar a Rousseau a notícia de que será pai, e revelar a intenção de cuidar da educação de seu filho, comunica ao mestre: “Cumpriste tuas funções, guia-me para imitar-te, e descansa, que é tempo” (ROUSSEAU, 2014, p. 711). No original em francês, o

escritor usa o verbo “*imiter*” nessa fala de Emílio. A imitação com que sonha Rousseau não deve, no entanto, conceber o aluno como um simulacro de seu mestre porque sua educação natural pressupõe a identificação e o desenvolvimento das aptidões que traz o sujeito consigo. Talvez, ela corresponda principalmente aos aspectos morais da formação, ao exercício da cidadania e ao papel social que o preceptor planeja ver internalizados em seu aluno.

Se tal interpretação estiver correta, pode-se dizer que há também imitação de Fabio em relação a Dom Segundo, porque os seus princípios morais são informados por uma etiqueta socialmente estabelecida: os valores do gaúcho. No caso de Fabio, é fácil localizar os limites de uma possível imitação, que tampouco seja um simulacro, e sim uma referência a um ideal de representação. É que a preceptoria de Dom Segundo, como já se demonstrou, é livre, i.e., não possui a profundidade pedagógica e reflexiva de Rousseau, nem a manipulação e o controle que este imputa ao seu protegido ao fabricar situações de aprendizado ou mesmo escolher sua futura esposa. Em Rousseau, a fronteira entre autonomia e liberdade do aprendiz é extremamente frágil. Em Dom Segundo, ela não só é delineável, como é um fio desenhado pelo próprio aprendiz, que escolhe acompanhar e permanecer ao lado de um mentor que não o impede de perder todo o dinheiro no jogo, de se machucar em um confronto com um touro, de dobrar-se ao reconhecimento de sua fortuna e família. Isso é o que leva Peña-Zerpa a considerar a presença de Dom Segundo na vida de Fabio como um estímulo a sua formação em vez de induzir a imitação, porque o seu desenvolvimento exhibe “a) a iniciativa de um sujeito ao acercar-se a algo sem a imposição de normas; e b) a necessidade de elevação intelectual e espiritual” (PEÑA-ZERPA, 2012, p. 58).

Na página final, Fabio se despede de Dom Segundo, que retoma sua atividade de tropeiro e não se envergonha de registrar sua tristeza em relação à separação de seus destinos. Feito homem culto, a lembrança de sua *Bildung* realizada através de seu relato pode ser significada, então, como uma homenagem a Dom Segundo e uma forma de agradecê-lo e imortalizá-lo.

Enquanto o Andrógino de **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego** volta à frente do computador como que aparentemente incólume aos acontecimentos do último ano, desconhece o leitor o próximo passo de Fabio, mas sabe ele o caráter que os anos de aprendizagem puderam realizar: a formação de um sujeito conhecedor de si, autônomo e livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises comparativas empreendidas nos capítulos anteriores visaram a descrever trajetórias particulares de formação de heróis, no sentido de protagonistas, dos séculos XVIII, XX e XXI. Aqui, é momento de recapitular os resultados e, através deles, refletir sobre alguns pontos que informam o objetivo desta tese: identificar ideais de formação publicitados pela representação da *Bildung*, concedendo especial atenção à interação entre o indivíduo e as instâncias sociais do mundo da fábula e do contexto de produção e recepção da obra. Dessa forma, a exposição que ora se realiza é estruturada a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Que sujeito se forma?
- 2) Qual é a participação da instância social preponderante na formação do sujeito?
- 3) Qual é o ideal de formação de determinado romance e como ele é propagado?
- 4) Há uma unidade de representação da *Bildung* verificável no *corpus* selecionado?
- 5) A tipificação do *Bildungsroman* é possível, ou, pelo menos, existem contribuições para pensá-la?

Nas linhas abaixo, tenta-se satisfazer tais perguntas, embora não necessariamente nesta ordem.

No capítulo anterior, verificou-se como a personalidade dos protagonistas e a convivência com os possíveis preceptores engendraram diferentes processos de formação. Na verdade, defendeu-se que não há *Bildung* nem preceptoria em **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego**, porque os personagens não se alteram ou porque a professora Regina parodia a chance de mentoria e se dedica ao esfacelamento das relações entre os meninos. O romance parece, assim, uma denúncia alegórica do abandono dos pais no contexto urbano em que os filhos adolescentes crescem, talvez inspirado em **Senhor das Moscas**, de William Golding, leitura habitual da personagem Regina. Esse caráter pessimista transpõe para as entrelinhas o ideal de formação do sujeito, que seria o crescimento em uma família presente e em uma escola com professores realmente comprometidos com a

educação de seus alunos. Não há, também, neste romance, referências claras a espaço ou tempo reconhecíveis em contraponto à realidade. De modo diverso, em **Dom Segundo Sombra**, ainda que o tempo ofusque as determinações de um momento histórico específico devido ao interesse de Güiraldes em desenhar o gaúcho mítico, sabe-se que se trata do pampa argentino. O pampa também é um cenário estável, pois inexistem especificidades que diferenciem os *pueblos*. A cristalização do tempo e do espaço em **Dom Segundo Sombra**, no entanto, assiste ao desenvolvimento dinâmico do herói, ainda que o seu preceptor seja um sujeito tão acabado quanto tais categorias. Fabio Cáceres se torna um gaúcho e, posteriormente, um estanceiro gaúcho erudito. Ele suplementa a formação que planejara para si próprio e conhece o triunfo de sua *Bildung* através da liberdade que conquista. Fabio possui habilidades e meios para plenamente representar os papéis que quiser, além do prestígio social das mais variadas classes, uma vez que conhece as tarefas do homem do campo; é proprietário e administrador de terras; e se transforma em um apreciador de arte. Por essa razão, mesmo que **Dom Segundo Sombra** registre a mitificação do gaúcho e realmente seja uma homenagem a este ente da identidade do pampa, a *Bildung* ideal parece ser a de Fabio, capaz de se locomover nas mais distintas configurações sociais. Dom Segundo, então, conquanto fundamental no que diz respeito à formação gaúcha de Fabio, é irrelevante no que concerne ao contato do menino com os negócios e os livros. Esse aprendizado acontece com o filho de seu tutor oficial, seu novo amigo, e revela a perspectiva de educação do romance: a aprendizagem se realiza através da observação e da convivência com modelos de saber. Tal observação não deve, todavia, apagar o mérito da preceptoria de Dom Segundo que, muito além da domesticação de cavalos ou do ofício de tropeiro, auxilia Fabio em sua formação moral, tornando-se indispensável à construção do caráter do menino.

O papel dos preceptores tem ainda enorme peso no aperfeiçoamento dos protagonistas de **Manhã Submersa** e de **Abençoa-me, Última**, apesar de o quinto capítulo focar na formação religiosa de António e de Tony, os respectivos protagonistas das narrativas. É que tais preceptores, como também a família, os amigos e/ou a Igreja e o seminário, intermedeiam o desenvolvimento da fé dos meninos, cujas expectativas sociais correspondem ao ingresso de ambos os personagens na carreira sacerdotal. Marionete da família miserável, que sonha com a chance de ascensão econômica; da financiadora da educação, que maquia sua

vaidade de prestígio social com ares de filantropia; e dos padres do seminário, cerceadores das inclinações individuais; António tem a *Bildung* fracassada pelo desrespeito à falta de vocação e, sobretudo, pela apatia dos adultos que ignoram seus desejos. A automutilação a que recorre pode até impedi-lo de voltar ao seminário e dar continuidade ao sacerdócio, mas não elimina a culpa que sente por ter protagonizado a modificação de seu destino. Suas memórias, o registro de sua formação, demonstram a exposição de um trauma, a comunicação de uma dor originada no passado, mas de difícil cura, mesmo no presente longínquo em que narra. O ideal de formação, então, não equivale ao ponto de chegada do personagem, antes, ele parece indicar que se deve respeitar as aptidões pessoais e conferir liberdade ao processo de formação dos indivíduos. Falta a António o que se encontra na trajetória de Tony, a curandeira Ultima. A preceptora do menino mexicano-americano vem lhe mostrar como é ele quem enormemente se preocupa com a satisfação das expectativas de seus pais; e, principalmente, auxiliá-lo na construção de uma fé sincrética consciente da diversidade cultural de sua existência. Com Ultima, Tony experimenta a transcendência ao não hierarquizar religiões nem precisar pôr em dúvida sua predisposição para a crença no sagrado. Trata-se de uma vivência autenticamente místico-religiosa capaz de aprofundar a fé do garoto e dar subsídios para que ele protagonize a formação de sua identidade. A *Bildung* parece defender o ecletismo, de nenhum modo gratuito, das referências culturais disponíveis a Tony; a autonomia do indivíduo que deve significar a si mesmo; e a liberdade para exercer sua identidade desde que se respeite o próximo e a natureza. Em contraposição a **Manhã Submersa**, **Abençoa-me**, **Ultima** se converte na celebração de um percurso exitoso de formação em que a religiosidade e, sobretudo, a forma como ela é transmitida, desempenham função decisiva.

A rememoração de um passado traumático e encantador é também realizada pelos escritores de **Remissão da Pena** e de **AvóDezanove ou O Segredo do Soviético**. Nesses romances, a proximidade entre as experiências de vida dos artistas e os eventos narrados em seus textos é alarmante, majoritariamente, porque um dos aspectos da *Bildung* de cada um consiste na representação da formação do poeta. Por conseguinte, tentou-se expor, no quarto capítulo, como Modiano converte as incertezas provenientes de sua história, o abandono dos pais, e da história de seu país, a França pós-ocupação nazista e o esquecimento deliberado do passado sombrio, em forma literária ao compor uma narrativa que muito pouco pode se

afirmar com certeza. Em Modiano, há uma enorme dificuldade em recuperar o sentido e a veracidade do que passou, já que, na maioria das vezes, os acontecimentos estão isentos de testemunhas, seja porque está sem os pais, porque cedo morre seu irmão ou ainda devido ao fato de a transitoriedade reger o convívio que tem com a família adotiva. O indivíduo adulto é, então, um ser repleto de lacunas que dificultam a estabilização de uma identidade tranquila. Existe, em **Remissão da Pena**, uma denúncia à ausência de apegos e suas consequências para a realização de uma vida, um mal-estar perene que reverbera no presente do sujeito e o faz questionar a validade do que acredita ter vivido. É justamente a efemeridade das instâncias sociais que se opõem a ou alicerçam o crescimento do personagem que impossibilitam o sadio aperfeiçoamento pessoal. E é o contrário disso o que se verifica em Ondjaki. Todavia o protagonista prove uma série de constrangimentos ocasionados pelo regime político e a recém-independência angolana, ele integra uma família transcendental, é amado e bem cuidado, e recria, na fase adulta, as aventuras de quando criança, cumprindo com uma das promessas feitas à avó: guardar e contar histórias. Seu grupamento familiar é, sem dúvida, o ideal de família que se desejaria a todas as crianças, enquanto as desigualdades provocadas pela disputa política, a guerra, os problemas econômicos, os privilégios de uma minoria, etc. delatam a urgência de reformas sociais a fim de facilitar a formação dos sujeitos. Apesar delas, o indivíduo se desenvolve plenamente. Nesse sentido, é como se a análise comparativa revelasse que, diante de dois cenários desmotivadores, a sólida participação da família conseguisse compensar a corrupção das outras instâncias sociais, caso de **AvóDezanove**; e a privação de família ou de relações mais duradouras comprovasse os prejuízos das referências passageiras – situação de **Remissão da Pena**.

Brevidade é similarmente uma característica do tempo de ação de **Doidinho** e de **Entre os Muros da Escola**. Aqui, ambos os romances retratam o percurso de um ano letivo, mas com diferenças significativas. O primeiro ilustra a ida ao internato do neto de senhor de engenho que precisará alargar as fronteiras do que tinha por mundo; reconhecer a sua posição de privilegiado social; descobrir os limites do poder de seu avô. O segundo consiste no ponto de vista do professor acerca de seu trabalho em uma sala amplamente composta por imigrantes de primeira e de segunda gerações que questionam os ditames da educação republicana francesa. Resguardadas as particularidades dos contextos, ambas as escolas são

configuradas como ambientes de extrema opressão e controle, sendo o professor o principal instrumento de manutenção de tais valores. Microcosmo do mundo externo, tais escolas não inspiram os alunos à mudança de si nem da sociedade em que vivem, ao menos não de forma direta, embora tamanhos repressão e controle acabem por estimular uma reação dos alunos à ordem estabelecida. No caso de Doidinho, a culminância se dá com sua fuga da escola; no caso dos adolescentes da escola francesa, é a relação entre professores e alunos que continuamente se deteriora e embaraça o ensino e a aprendizagem formal, carente de empatia. É pela negação, então, que tais romances projetam o modelo de escola em que gostariam de ver seus personagens: uma instituição consciente da heterogeneidade dos educandos e, justamente por essa razão, hábil em perceber e lidar com os variados talentos que nela se acham; da diferença entre autoridade e autoritarismo presente na relação hierárquica entre professor e aluno; da assimilação dos problemas sociais observáveis fora dela; do compromisso de estímulo à formação integral dos indivíduos nas múltiplas esferas de existência: pessoal, moral, cidadã, etc.

A preocupação com a formação integral dos filhos informa, certamente, a postura de Atticus em **O Sol É para Todos**. A evolução de Scout, que aprende a se colocar no lugar do outro e a questionar os valores naturalizados da comunidade sulista estadunidense, é a sua prova de sucesso da influência da família, mais especificamente, do projeto de desenvolvimento criado e encabeçado por seu pai. O ideal de formação contido na obra parece indicar a necessidade de participação dos pais, que se tornam guias do crescimento dos filhos a encaminhá-los à conduta desejável levando em conta os bons e maus traços de sua personalidade. Em contraposição, Oreo faz parte de um desarranjo familiar superpovoado, privado de projeto e de atenção, e imputa à família e ao Estado a responsabilidade da coletânea de perdas que sofre, culminada pela ordem de desocupação da residência. Há aprendizado em **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**, todavia ele não decorra de esforços dos pais, porém da constatação, pelo próprio menino, da pobreza da família. A carência de assistência familiar e governamental estorva as perspectivas em um contexto onde as relações privadas e públicas degradingolam. Por isso, a rebeldia e a trapaça são as alternativas instantâneas que Oreo elege para aplacar sua condição desfavorecida. O fracasso decorrente faz com que a ilusão de modificação de sua situação se transforme em desilusão, i.e., na certeza de um futuro injusto e desvalido. Assim, embora a narrativa advogue a favor da importância

da identificação de uma consciência de classe, o ideal de formação da obra acusa o despreparo da família e do Estado em propiciar qualidade de vida a seus integrantes e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento de um sujeito fraturado, impossibilitado de conquistar a harmonia.

A consciência dos limites de uma classe, ou, nesse caso, de um estamento, e o empenho em transpor tais barreiras é o principal conflito de Wilhelm. Seu sucesso não provém automaticamente através do casamento com uma mulher nobre, e sim do fato de ter se tornado um sujeito distinto: conhecedor de si; da trama social de seu presente histórico; das possibilidades de realização de seus talentos; da identificação da inadequação de certos desejos e a consequente saída do egoísmo para uma compreensão mais empática do corpo social. Wilhelm é um ser histórico possível – porque pertence a um tempo e a um espaço específicos, os trinta últimos anos do século XVIII do que hoje corresponde a Alemanha – como que desenvolvido sob os preceitos da pedagogia de Rousseau. É como se o perfil teórico e prototípico de **Emílio ou Da Educação** encontrassem, em **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**, uma encenação que particulariza os princípios de educação e de formação do indivíduo que visam à constituição de um sujeito autônomo e livre, feliz consigo mesmo e, por isso, contribuinte do bem-estar social. O que se está aqui a defender é a similitude entre os ideais de formação presentes nas obras de Goethe e de Rousseau, respeitando as peculiaridades do projeto e do estilo de cada narrativa. É que, em Rousseau, demonstra-se uma tese a partir de personagens arquetípicos de preceptor e de aprendiz dada a natureza de tratado pedagógico, que objetiva refletir sobre educação e permitir a reprodução do método. Em Goethe, tem-se a individualização de um protagonista explícita e historicamente situado, configurado com adjetivos românticos e realistas, cuja trajetória indica a internalização de uma tese de formação.

Essa transposição de um exemplar de formação genérico, Emílio, para um mais particular, Wilhelm, e a representação realista do crescimento deste protagonista foram o que levou a crítica a atribuir o termo *Bildungsroman* ao romance de Goethe. O escritor alemão escreve **Os Anos de Aprendizado** pouco após a Revolução Francesa e narra a história de um burguês que reclama, conquista e redimensiona os privilégios de um nobre. Seu motivo não é meramente uma tensão do mundo intratextual, porém uma demanda extratextual de um público que se consolida, a burguesia, e anseia por ver representados os seus conflitos. É

esse caráter realista de uma literatura que problematiza os dilemas históricos de seus próprios leitores o que Bakhtin extrai de sua crítica a **Os Anos de Aprendizado** e saúda como definidor do *Bildungsroman*, a representação de um tempo e de um homem que concomitantemente se formam, de um romance em que estão em devir tanto o personagem quanto o seu mundo. Bakhtin tem como elemento fundamental de sua conceituação do *Bildungsroman* a obra literária de Goethe. Por analogia, acredita-se aqui ser possível pensar as especificidades da *Bildung* e do *Bildungsroman* através dos exemplares analisados.

Se a descrição que faz Bakhtin do romance de formação é aceita – a representação do herói e do mundo em devir –, facilmente se verifica que nem toda representação de *Bildung* equivale a um *Bildungsroman*, pois há casos em que o mundo permanece estável e apenas o personagem se transforma – **Dom Segundo Sombra, Abençoa-me, Última, Manhã Submersa, Se Vivêssemos em um Lugar Normal**, por exemplo. Além disso, a transformação do herói, no que concerne a esses romances, nem sempre é positiva. Os protagonistas das últimas duas narrativas elencadas expõem a permanência de uma memória desagradável de infância que os persegue na vida adulta e a impossibilidade de melhoramento pessoal e coletivo devido à desorganização familiar e à corrupção do país em que vive respectivamente.

Essa expectativa de correlação recíproca entre homem e mundo, ou do mundo que exige um homem novo, torna-se um problema quando as condições dadas aos sujeitos parecem comprometer a formação plena do indivíduo. É que *Bildung* tradicionalmente dá conta do equilíbrio entre os desejos individuais e as expectativas sociais. Porém, parece haver contextos em que a transformação do homem, embora existente, não seja harmoniosa, e sim caracterizada por um mal-estar incapaz de solução, muitas vezes provocado em decorrência do perfil pernicioso de uma instância social sobre a vida do sujeito. Em **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**, destacou-se como o mundo não é modificado, ou se é, é para pior, e isso implica diretamente no impedimento de aperfeiçoamento pessoal. Pois, ainda que o protagonista do romance mexicano não adquira melhores condições de vida, o aprofundamento da pobreza da família o ajuda a perceber a desigualdade e injustiça marcantes de sua sociedade. Não há harmonia, mas há aprendizado e se a compreensão do lugar social deste personagem não engendra uma metamorfose, isso mais se deve à perversão da macroestrutura em que está inserido.

Doidinho, por exemplo, integra, com **Menino de Engenho** e **Banguê**, uma trilogia que corresponde à formação de Carlos de Melo e abarca a infância do neto de coronel, a ida à escola e a herança do engenho, o qual, gerido por ele adulto, acaba por falir. O contexto ilustra o fim da sociedade canavieira e o crescimento industrial da zona da mata do Nordeste brasileiro com o advento das usinas. Essa mudança contribui para a modificação de valores e práticas da comunidade de Carlos, cuja rememoração de sua trajetória consiste em revelar a desnaturalização dos privilégios de sua infância ao mesmo tempo em que testemunha a decadência de seu prestígio e do mundo em que cresceu. Um novo homem surge. É o neto de senhor de engenho que cumpre o projeto do avô de vê-lo graduado em Direito e, assim, possuir uma alternativa além da produção de açúcar. O Carlos adulto, no entanto, é marcado pela incapacidade de reprisar os sucessos do avô, dada a sua falta de vocação para os negócios; e pela bagunça com que envolve a dimensão sentimental, ao colecionar aventuras amorosas e se apaixonar por uma mulher comprometida. Esses defeitos não devem ofuscar a desconstrução que ele elabora da imagem paternalista do avô, dos preconceitos internalizados em seu crescimento e da culpa que sente por ter se beneficiado da miséria dos outros. Também não se encontra harmonia na formação de Carlos, o que não equivale a defender a inexistência de aprendizado e transformação. Curioso é notar que, em **Doidinho**, atua um tempo histórico dinâmico que inaugura novas conjunturas sociais e justamente o declínio do modelo anterior fortemente contribui para o desenvolvimento frustrado de Carlos.

A degradação da formação também se verifica nos protagonistas de **Remissão da Pena**, **Entre os Muros da Escola** e **O Prédio**, **O Tédio** e **O Menino Cego**, cujas identidades carecem de referenciais sólidos em que se espelhar. A despeito dos dois últimos romances, é importante mencionar que, em nenhum momento, são confundidos com *Bildungsromane*, por conta da presença de múltiplos personagens e da ausência de uma trajetória substancial de desenvolvimento que, nas duas obras, é substituída por uma dilação temporal curta a favor dos motivos que se quer representar.

Se a *Bildung* apenas puder corresponder a uma formação harmoniosa e positiva de um herói e o *Bildungsroman* à revelação da trajetória interior e exterior deste herói, i.e., do devir do homem e do mundo, a *Bildung* e o *Bildungsroman* são um fenômeno restrito apenas a **O Sol é para Todos** e a **AvóDezanove e o Segredo**

do Soviético e, mesmo assim, há ressalvas a serem lembradas, como àquelas feitas nos capítulos em que se abordaram tais romances. Vale, contudo, recordar que, no caso do primeiro, trata-se da formação feminina e de uma menina que desafia o comportamento esperado de uma dama de sua comunidade; em relação ao segundo, o estilo alegórico obstrui a predominância de um discurso realista e a breve duração do enredo que recorta um período curtíssimo da experiência do menino embaraça aspectos formais atribuídos ao *Bildungsroman* tradicional.

Nesta tese, constataram-se, pelo menos, três resultados de desenvolvimento: o sucesso, quando a imagem que o indivíduo faz de si próprio e a que sua comunidade faz dele não produzem tensão; a fratura: que revela um conflito inconciliável de que o indivíduo é consciente, mas que não consegue transpor, mesmo depois do reconhecimento de seu aprendizado; a paródia: a trajetória vazia de sentido, que não presentifica nenhuma transformação do indivíduo. Assim, mesmo que o conceito de *Bildung* esteja restrito ao primeiro tipo de desenvolvimento, é compreensível que os outros resultados indiquem ideais de formação desde que fosse sadia a interação entre as particularidades do sujeito e as expectativas sociais. É pela opressão, pela negação e pela oposição que se descobre, muitas vezes, o ideal de aperfeiçoamento dos romances analisados. A fratura e a paródia só se viabilizam porque há um referente desejado, contudo, nem sempre capaz de alcançar.

Foi tal referente que se tentou expor nos capítulos anteriores, bem como os instrumentos e os meios que facilitaram e/ou impediram o seu domínio. Embora o ideal de cada obra varie segundo os constrangimentos de seu(s) protagonista(s), há uma idealização genérica possível de ser esboçada a partir dos livros investigados. A família é certamente a instância a que se atribui a maior responsabilidade em fornecer a seus integrantes condições dignas de vida que não se limitam a aspectos materiais, mas também compreensão e suporte emocional aos limites e dilemas enfrentados. Nem por isso se absolve a macroestrutura, aqui representada pelo governo, do dever de cuidar de seus cidadãos e de proporcionar a diminuição da pobreza. Das instituições de ensino, almeja-se que a opressão e a homogeneização dos aprendizes sejam substituídas pelo tratamento individualizado, ciente das diferenças culturais e comportamentais, além de que sua função não se restrinja à domesticação de alunos temerosos da hierarquia escolar. O mesmo pode se dizer da concepção de religião que visa ao controle máximo das subjetividades e tem por

método a desconfiança de todo tipo de prazer e a condenação do mínimo desvio; é uma experiência profunda e libertadora o que se acredita obter do contato com o sagrado. A respeito do preceptor, supõe-se que funcione mais como um modelo de atitudes do que um enunciador de sermões que facilmente faça transparecer suas impropriedades.

O que faz cada um dos romances estudados é denunciar obstáculos contrários à plena formação dos indivíduos, registrar distopias e/ou revelar utopias voltadas para comunidades historicamente situadas a respeito de seus ideais de desenvolvimento. Aqui, buscou-se identificar a ideologia que orienta tais ideias. Se a trajetória foi exitosa, poderá agora o leitor refletir sobre a *Bildung* ou o ideal de formação que guiou o seu próprio crescimento e, assim, conhecer um pouco mais de si e das estruturas internas e externas fundamentais à constituição de sua identidade.

REFERÊNCIAS

- ANAYA, Rudolfo. **Bless me, Ultima**. New York: Warner, 1994.
- ANDRADE, Gabriela L. Vaconcellos de. O Herói da Cultura *Pop*. In: **Revista Ecos**, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na Literatura Ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BÉGAUDEAU, François. **Entre les murs**. Paris: Folio, 2009.
- _____. **Entre os Muros da Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BETAÏELF, Emna. **Remise de Peine de Patrick Modiano: voyage au pays de l'enfance**. Louvain-la-Neuve: Academia-L'Harmattan, 2013.
- BCRE. **Um Escritor à Porta: Vergílio Ferreira**. Vizela, 2009.
- BLEA, Irene Isabel. **Toward a Chicano Social Science**. Westport: Greenwood, 1988.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BOSI, Alfredo. Colônia, Culto e Cultura. In: **Dialética da Colonialização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BURGELIN, Claude. Memory Lane, ruelles et carrefours de la mémoire dans l'oeuvre de Patrick Modiano. In: JULIEN, Anne-Yvonne. **Modiano ou les Intermittences de la Mémoire**. Éditions Hermann, 2010.
- CARDOSO, Thiago H. Literatura Contemporânea: uma faceta cínico-performática. In: **MAFUÁ**. Santa Catarina: UFSC, 2008.
- CUNNINGHAM, Hugh. **Children and Childhood in Western Society since 1500**. New York: Routledge, 2014.
- CUTLER, David M.; KNAUL, Felicia; LOZANO, Rafael; MÉNDEZ, Oscar; ZURITA, Beatriz. Financial Crisis, Health Outcomes and Aging: Mexico in the 1980s and 1990s. In: **National Bureau of Economic Research**, 2000.
- ESPINOSA. Estudio sobre las Costumbres y Descripciones interesantes de la América del Sur. In: MALASPINA, Alejandro. **Viaje al Río de la Plata en el Siglo XVIII**. Buenos Aires: La Facultad, 1938.
- FERREIRA, Vergílio. **Vagão J**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1994.

_____. **Manhã Submersa**. Porto: Europa-América, 1971.

FHONF (FACING HISTORY AND OURSELVES NATIONAL FOUNDATION). **Teaching Mockingbird**. 2014.

FINE, Laura. Structuring the Narrator's Rebellion in *To Kill a Mockingbird*. In: PETRY, Alice Hall. **On Harper Lee: essays and reflections**. Knoxville: University of Tennessee, 2007.

FREITAG, Barbara. **O Indivíduo em Formação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1984.

GÜIRALDES, Ricardo. **Don Segundo Sombra**. Madri: Catedra, 2007.

_____. **Dom Segundo Sombra**. São Paulo: L&PM, 1997.

GOETHE, J. W. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. Rio de Janeiro: 34, 2009.

GONZÁLEZ, Diana A. La evolución de la pobreza en México durante la década de los ochenta. In: **Frontera Norte**, 1994.

HUSSEIN, Keith. Beur Culture as Re-exploration of the Enlightenment in *Entre les murs* (The Class). In: **Transitions: Journal of Franco-Iberian Studies**. Boca Raton: Florida Atlantic University, 2011.

ISER, Wolfgang. Os Atos de Fingir ou o que é Fictício no Texto Ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em suas Fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. O Jogo do Texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JACOBY, Sissa. Os da minha rua: a infância como "ponto cardeal eternamente possível". In: **Navegações**. Porto Alegre: 2010.

LATAPÍ, Agustín E.; ROCHA, Mercedes G. de la. Crisis, Restructuring and the Urban Poverty in Mexico. In: **Environment and Urbanization**, 1995.

LAURENT, Thiery. **L'oeuvre de Patrick Modiano: une autofiction**. Lyon: Presses Universitaires, 1997.

LEE, Harper. **To Kill a Mockingbird**. USA: Harper, 2010.

_____. O Sol é para Todos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

LEVEAU, Rémi; SCHNAPPER, Dominique. Ser Imigrante na França. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da Vida Privada 5: da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis e Modernidade: formas das sombras**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Representação Social e Mímesis. In: _____. **Dispersa Demanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

LUKÁCS, Georg. Posfácio. In: GOETHE, J. W. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. Rio de Janeiro: 34, 2009.

MAAS, Vilma. **O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na história da literatura.** São Paulo: UNESP, 2000.

MAZZARI, Marcus V. **Labirintos da Aprendizagem.** São Paulo: 34, 2010.

_____. Apresentação. *In:* GOETHE, J. W. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister.** Rio de Janeiro: 34, 2009.

_____. **Romance de Formação em Perspectiva Histórica: O Tambor de Lata de Günter Grass.** São Paulo: Ateliê, 1999.

MICHELSEN, Jytte. El Tema del Viaje en Don Segundo Sombra. *In:* AIH. **Actas X.** Centro Virtual Cervantes, 1989. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_4_002.pdf>. Acesso em: 15 jul. de 2016.

MODIANO, Patrick. **Remissão da Pena.** São Paulo: Record, 2015.

_____. **Discurso do Prêmio Nobel de Literatura 2014.** Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

_____. **Remisse de Peine.** Paris: Point Signatures, 2013.

_____. **Un Pedigree.** Paris: Gallimard, 2007.

MURRAY, Jennifer. More Than One Way to (Mis)Read a Mockingbird. *In:* **Southern Literary Journal**, 2010.

NAZARIAN, Santiago. **O Prédio, O Tédio e O Menino Cego.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

ONDJAKI. **Bom Dia, Camaradas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **AvóDezanove e o Segredo do Soviético.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Entrevista com o escritor angolano Ondjaki. **Sarau Eletrônico.** Entrevistador: R. Mello. Blumenau. Disponível em: <http://bu.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=28> Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Escritor angolano Ondjaki e sua inspiração para escrever AvóDezanove e o Segredo do Soviético. Entrevista concedida ao Instituto Maria Preta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=suZo5T8M02k>> Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. **Memória Roda Vida.** Entrevista concedida à Fapesp. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/238/entrevistados/ondjaki_2007.htm> Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. **Os da Minha Rua.** Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

PAIVA, José Rodrigues de. **Vergílio Ferreira: Para Sempre**, romance-síntese e última fronteira de um território ficcional. 2006. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: <<http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=72&p=19&o=p>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

PAIVA, Wilson A. Emílio: texto e contexto. *In: Revista Portuguesa de Pedagogia*. 2011.

PARKINSON de SAZ, Sara. Introdução. *In: GÜIRALDES, Ricardo. Don Segundo Sombra*. Madri: Catedra, 2007.

PEÑA-ZERPA, Claritza Arlenet. De Alemanha a LatinoAmérica: revisões respecto a la *bildung* y *bildungsroman*. *In: GARCÍA, Baudelio Lara (Org.). Revista de Educación y Desarrollo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2012.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman Feminino**: quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PROST, Antoine. Immigration, Particularism, and Republican Education. *In: French Politics & Society*. 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/42844849?seq=1#page_scan_tab_contents> Acesso em: 15 set. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *In: Journal of World-Systems Research*. Vol. 6. N. 2. Santa Cruz: University of California, 2000.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio. 2001.

_____. **Banguê**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1995.

_____. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

ROSAS, Fernando. O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o homem novo e a questão do totalitarismo. *In: Análise Social*, Lisboa, vol. XXXV (157), 2001. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218725377D6jFO4wy10i67NG6.pdf>> Acesso em: 6 dez. 2010.

ROUSSEAU, J.-J. **Émile ou de l'Éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

_____. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEIDEL, Kathryn Lee. Growing Up Southern: Resisting the Code for Southerners in *To Kill a Mockingbird*. *In: PENTRY, Alice Hall. On Harper Lee: essays and reflections*. Knoxville: University of Tennessee, 2007.

SERGEL, Christopher. Study Guide: To Kill a Mockingbird. *In: Classic Repertory Company*, s.d. Acesso em 15 abr. 2015. Disponível em: http://newrep.org/images/1213/TKMB_Study_Guide.pdf

TOPA, Francisco J. de J. Ondjaki, uma escrita dentro dos momentos: roteiro de leitura. *In: Nau Literária*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

UNICEF. **The Children of Immigrant in France**: the emergence of a second generation. 2009. Disponível em: <<http://www.unicef-irc.org/files/documents/d-3278-The-children-of-immigrant.pdf>> Acesso em 15 set. 2015.

WEBSTER, Jerry W. **A Curriculum Guide for Rudolfo A. Anaya's "Bless me, Ultima"**. 1994.

VIDAL, Paloma. Diálogos entre Brasil e Chile: em torno às novas gerações. *In*: RESENDE, Beatriz (Org.). **A literatura latino-americana do século XXI**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

VILLALOBOS, Juan Pablo. **Si Viviéramos en un Lugar Normal**. Barcelona: Anagrama, 2012.

_____. **Se Vivêssemos em um Lugar Normal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.