

LÍZIA ADRIANE FREIRE FERREIRA

PARA ALÉM DO
AQUÁRIO:

O *BILDUNGSROMAN* FEMININO
EM LYGIA FAGUNDES TELLES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

LÍZIA ADRIANE FREIRE FERREIRA GOMES

PARA ALÉM DO AQUÁRIO: o *bildungsroman* feminino em Lygia Fagundes Telles

São Luís

2023

LÍZIA ADRIANE FREIRE FERREIRA GOMES

PARA ALÉM DO AQUÁRIO: PARA ALÉM DO AQUÁRIO: o *bildungsroman* feminino
em Lygia Fagundes Telles

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira.

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

FREIRE FERREIRA GOMES, LIZIA ADRIANE.

PARA ALÉM DO AQUÁRIO: : o bildungsroman feminino em
Lygia Fagundes Telles / LIZIA ADRIANE FREIRE FERREIRA
GOMES. - 2023.

101 p.

Orientador(a): RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS,
2023.

1. Bildungsroman. 2. Feminino. 3. Lygia Fagundes
Telles. I. OLIVEIRA, RITA DE CÁSSIA. II. Título.

LÍZIA ADRIANE FREIRE FERREIRA GOMES

PARA ALÉM DO AQUÁRIO: o *bildungsroman* feminino em Lygia Fagundes Telles

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão como requisito para o título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Rita de Cássia Oliveira (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Profª. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa (Examinador 1)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Herasmo Braga de Oliveira Brito (Examinador 2)

Universidade Estadual do Piauí

Existe um sério problema no meu relacionamento com Lygia Fagundes Telles: não consigo lembrar-me de quando, de onde e de como a conheci, mas o que aqui importa, sobretudo, é que mesmo que conseguisse determinar com precisão rigorosa o dia, a hora e o minuto em que apareci a Lygia pela primeira vez ou ela me apareceu a mim, estou certo de que ainda nesse caso uma voz haveria de sussurrar-me de dentro: “a tua memória enganou-se nas contas. Já a conhecias, desde sempre que a conheces”. [...] Para explicarlhe o meu ponto de vista sobre o que chamei então a instabilidade relativa da memória, [...] evoquei o caleidoscópio, esse tudo maravilhoso que as crianças de hoje desconhecem, com os seus pedacinhos de vidro colorido e o seu jogo de espelhos, produzindo a cada movimento combinações de cores e de formas variáveis até ao infinito: “a nossa memória também procede assim”, disse, “manipula as recordações, organiza-as, compõe-as, recompõe-as, e é, dessa maneira, em dois instantes seguidos, a mesma memória e a memória que passou a ser”. Não estou muito seguro quanto à pertinência da poética para, de uma vez, tentar explicar por que insisto em dizer que conheço Lygia desde sempre. Apenas porque acho que ela é aquele pedacinho de vidro azul que constantemente reaparece...”.

(José Saramago)

UMA DEDICATÓRIA ESPECIAL

Quando eu tinha 14 anos, li Lygia pela primeira vez, no enigmático e poderoso conto “Venha ver o Pôr do Sol”. Até então, não sabia nada sobre ela. Sobre Bakhtin. Sobre Moretti. Sobre Todorov. Não sabia como classificar o que tanto me prendia naquela narrativa. Anos depois, uma amiga querida me pediu ajuda na interpretação de um conto dela. Para minha surpresa, era o mesmo. Quando iniciei minha pesquisa acadêmica, depois de quase 20 anos desses episódios, eu queria estudar alguém imortal, vivo (em todos os seus aspectos), forte e brasileiro. Por outra coincidência, eu estava lendo Lygia de novo, dessa vez, um romance para um trabalho escolar, sem me lembrar de que ela já estava na minha vida. Ao me dar conta disso, eu tinha a certeza de que aquilo era um sinal para eu continuar aquela obra, só que de maneira mais densa. Na edição que estava em minhas mãos, escrevi em uma das folhas: “Lygia, a gente até se parece. Se trocarmos as letras, você pode perceber que temos muito em comum. Só me ajude nas próximas fases”. Ela parece ter me ouvido, e entrei na academia novamente, submetendo um trabalho sobre aquela obra, estudando sobre ela e ainda muito mais impressionada com sua narrativa, que, eu agora, estudando tecnicamente, pude perceber por que ela é tão especial. Há quem não acredite em coincidências, mas prefiro me apegar ao fato de que, de alguma forma, Lygia e eu sempre estaremos juntas. Generosa como ela só, esperou meu ano de apresentação dessa pesquisa para se despedir dessa terra. E como sou grata pela Sua história. Ou Suas histórias. Que orgulho de estudar essa mulher que levou o nosso nome pro Nobel, diante de um mundo tão restrito e preconceituoso.

Não deu tempo, Lygia, de a gente se falar. De eu te mostrar o que descobri e te perguntar pessoalmente se era isso que tu pretendias dizer. Ou simplesmente ouvir o teu riso jocoso e debochado de sempre de falar da complexidade da vida. Estarei aqui, levando teu nome. Estudando tuas narrativas que se entrelaçam ao meu destino. E fazendo jus a tudo de bom que tu me trouxeste.

Pra mim, você está mais viva do que nunca.

Mãe, nós vencemos.

Só de escrever essas linhas, meus olhos marejam. E sempre vai ser assim. Afinal de contas, sua vida, pela dura complexidade de sua jornada, sempre multidividida em tantas funções, não impediu que você desenvolvesse a mais importante e maior interferência em minha vida: a de ser uma mulher forte. É por sua causa que a gente está aqui. E a gente venceu mais uma vez.

Com uma gratidão que jamais conseguirei pagar, mas com um amor, que é inegável,
Dedico.

AGRADECIMENTOS

O fim e o começo.

Esse é o início de um ciclo, e não o fim. Sinto-me livre. Mas esse caminho da liberdade é árduo, doloroso e de renúncias. O Mestrado foi um sonho de uma Lília ainda criança, que, simultaneamente, teve acesso à obra de Lygia e que jamais imaginaria que chegaria aqui (e falando dela). Ele foi o desejo de libertação do comum, do marasmo, da normalidade e das desilusões de um sistema educacional acadêmico que ainda luta bravamente. Em um acesso repentino de gripe, em que fui obrigada a parar minha rotina para que essa tentativa nascesse, corajosa e silenciosamente, submeti essa ideia ao programa. É claro que esse trabalho hoje é fruto de muita mudança até então, mas de uma certeza: independente do rumo que ela fosse tomar, Lygia permaneceria. Após a aprovação, a jornada não findou. Tempos difíceis para a humanidade e dias de reclusão e incerteza foram as marcas desse começo. E em uma tarde fria e aparentemente normal, descobri que eu poderia estudar e aprofundar o que já gostava. E é por isso, que sempre serei grata à professora Naiara Sales pela condução resiliente de sua disciplina. A única que, num tempo pandêmico, de maneira tenaz, continuou suas aulas e me fez precocemente enxergar a certeza de e para onde eu queria ir. E por falar nessa rota, agradeço imensamente à contribuição, paciência, orientação, preocupação e mediação da minha querida professora Rita de Cássia, que abriu as portas do seu lar e do seu coração para abrigar a volúpia das minhas ideias e, claro, balizá-las, não só do ponto de vista literário, mas filosófico, tônica da qual não posso (e nem quero) me opor.

Sair do aquário e ir para o mar só é possível se também houver uma força que nos empurre para fora. Nesse caso, a minha veio de dentro. Mas não estou falando de mim. Falo do meu amado e companheiro esposo, Bruno Magno. Pela lealdade de deixar meu coração fluir. Pelos dias em que sua lucidez sobrepujou a minha dúvida. Pela parceria não exigida, mas sempre disponível. Por ser um sentinela nos dias em que pareciam noite. Por sempre me enxergar como um tubarão, um cisne ou outra coisa que não fosse um simples peixe. A singeleza e profundidade do seu amor me fazem crescer. Sua força me inspira. Sinto orgulho de receber seu nome que me inspira tanta força e que me faz ir além do que os olhos veem. Essa vitória é para você.

Sou grata à equipe Blitz, Laís, Hérica, Aline e Fabiane, por segurarem meus outros projetos, enquanto esse era desenvolvido. À querida amiga Geovanna, por ser meu braço forte que me amparou em tantos momentos cruciais. Nem tudo na vida precisa ser só sobre trabalho. Precisa ser também sobre amor, consideração, tempo e organização. Sou grata por me permitir

fluir. À minha amiga virtual, mais que presente, Mariane Ferreira, por não deixar que o mestrado fosse solitário. Pela sua ajuda, seu ombro e seu acolhimento que quebraram as barreiras do isolamento. À Escola Padre Newton, particularmente à Josemeyre Carneiro, por ceder tantos momentos presenciais e confiar em um processo que se tornou nosso. Ao amigo Antonio Moraes, pela disposição sincera em sentar comigo e me ajudar na organização dos tópicos: sua participação foi fundamental. Ao meu amigo Patrício Câmara, o qual tenho a honra de citar aqui, pelos áudios, pela orientação e pela sua inteligência que acrescentou muito a esse trabalho. À minha doce amiga Karine Miranda, parceira de universidade e de vida, pelo incentivo de mais de 10 anos, pela sua companhia indispensável e amizade tão rara. Jamais poderei agradecer por tudo e por tanto. À minha família, que sempre apoiou meu jeito de funcionar, fazendo tantas coisas ao mesmo tempo. Sou um processo em formação, por causa de vocês.

E, por último, agradeço ao Senhor Deus. Afinal, Ele é o fim e o começo de todos. É o que era, o que é e o que há de vir. E não é nada sobre mim. Tudo é sobre Ele. NEle residem a verdadeira libertação e a transformação pelas quais todo ser humano anseia. E é por isso, que eternamente serei agradecida. E é por isso que jamais me cansarei de bendizê-LO e sempre deixarei que Ele me transforme no melhor que eu ainda possa ser.

RESUMO

O *Bildungsroman* surgiu como um subgênero do romance que teve reconhecimento no século XIX, na Alemanha, e influenciou a produção de obras em todo o mundo, ao longo do tempo. Dessa forma, esse gênero identifica-se como uma narrativa em que prevalece a formação do sujeito, apontando as fases de crescimento, desenvolvimento e maturação. Desde a sua origem, o *Bildungsroman* passou por revisões na literatura ocidental, dentre elas, a possibilidade de um gênero de formação feminina, o que antes era um campo estritamente masculino. No que se refere ao Brasil, a escritora brasileira Lygia Fagundes Telles produziu contos e romances, contribuindo para o movimento modernista da terceira geração do século XX, com foco nas personagens femininas e nos seus dilemas internos. Na década de 60, em específico, sua expressão literária mostrou um sujeito feminino em sintonia com o entorno sociopolítico, notando-se a presença do papel da mulher em transformação e o seu franco crescimento psicológico e social. É nessa lógica que esta presente dissertação pretende analisar uma de suas obras, *Verão no aquário* (1964), cujo enredo e suas características apontam nitidamente o processo de crescimento e amadurecimento da personagem feminina Raíza, demonstrando que se alinha às características do *Bildungsroman* tradicional, fazendo uma revisão do gênero e podendo ser classificado como um romance de formação feminino. Assim, o presente trabalho pretende destacar tal composição, que envolve a constituição das personagens, em especial a protagonista, bem como as especificidades desse gênero moderno narrativo, na perspectiva feminina. Para comprovar tal proposta, pretende-se abordar o cânone e os estudos sobre o *Bildung*, que se iniciou na Alemanha, até as manifestações que ampliaram espaço para a insurgência do gênero de formação feminina no mundo e no Brasil, a fim de destacar as características desse e observá-los na produção de Lygia, em *Verão no aquário*. Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, por meio da síntese histórica do gênero, perpassando pelas mudanças ocorridas em sua estrutura formal e conteudista, bem como da observação e análise de micro e macrocaracterísticas da obra, demonstrando a existência de uma narrativa de formação feminina na obra lygiana em questão. No que compete ao aporte teórico, tem-se a abordagem de estudos sobre *Bildungsroman* tradicional, desenvolvidos por Wilma Patrícia Maas (1999) e Franco Moretti (2020), e acerca da possibilidade de um romance de formação feminino, será relevados o trabalho nacional de Cristina Ferreira Pinto (1990). Tais legitimações teóricas permitem a realização do estudo sobre o gênero de formação feminino em Telles, além de auxiliar na compreensão de que esse subgênero contribui para a expressão e singularidade da riqueza literária no romance nacional modernista feminino brasileiro, em um tempo histórico de grandes contradições.

Palavras-chave: *Bildungsroman*; Feminino; Lygia Fagundes Telles.

ABSTRACT

Bildungsroman emerged as a subgenre of the novel that had recognition in nineteenth century in Germany and influenced the production of works around the world over time. Thus, this genre is identified as a narrative in which the formation of the subject prevails, pointing out the phases of growth, development and maturation. Since its inception, the Bildungsroman has undergone revisions in Western literature, among them the possibility of a female-trained gender, which was once a strictly masculine field. Regarding to Brazil, the Brazilian writer Lygia Fagundes Telles produced short stories and novels, contributing to the modernist movement of the third generation of the twentieth century, focusing on female characters and their internal dilemmas. In the 60s, in particular, her literary expression showed a female subject in tune with the sociopolitical environment, noting the presence of the role of women in transformation and her frank psychological and social growth. It is in this logic that this present dissertation intends to analyze one of her works, *Summer in the aquarium* (1964), whose plot and its characteristics clearly point to the process of growth and maturation of the female character Raíza, demonstrating that it aligns with the characteristics of the traditional Bildungsroman, making a revision of the genre and can be classified as a novel of female formation. Thus, the present work intends to highlight this composition, which involves the constitution of the characters, especially the protagonist, as well as the specificities of this modern narrative genre, in the female perspective. In order to prove this proposal, it is intended to address the canon and the studies on Bildung, which began in Germany, up to the manifestations that expanded space for the insurgency of the gender of female formation in the world and in Brazil, in order to highlight the characteristics of this and observe them in the production of Lygia, in *Summer in the aquarium*. As for the methodology, the research is qualitative, bibliographic and interpretive, through the historical synthesis of the genre, going through the changes that occurred in its formal and contentist structure, as well as the observation and analysis of micro and macro characteristics of the work, demonstrating the existence of a narrative of female formation in the Lygian work in question. As far as the theoretical contribution is concerned, there is the approach of studies on traditional Bildungsroman, developed by Wilma Patrícia Maas (1999) and Franco Moretti (2020), and on the possibility of a novel of female formation, the national work of Cristina Ferreira Pinto (1990) will be highlighted. Such theoretical legitimations allow the realization of the study on the gender of female formation in Telles, besides helping in the understanding that this subgenre contributes to the expression and singularity of the literary richness in the female modernist national novel.

Keywords: Bildungsroman; Female; Lygia Fagundes Telles.

SUMÁRIO

1	NO SUBSTRATO DO AQUÁRIO: considerações iniciais	11
2	AQUÁRIO DE VERSÕES: O UNIVERSO LYGIANO DE SER	15
3	O GÊNERO <i>BILDUNGSROMAN</i>: um estudo do cânone	19
3.1	A jornada do conceito e a constituição do gênero	19
3.2	A tradição do gênero no Brasil	38
4	O <i>BILDUNGSROMAN</i> FEMININO EM PERSPECTIVA	42
4.1	Discussão de gênero e revisão do gênero	42
4.2	O <i>Bildungsroman</i> e o feminino contemporâneo brasileiro	50
5	CONHECENDO O AQUÁRIO: o romance de Telles	56
5.1	Por fora do aquário: a relação cronotópica na obra	56
5.2	Por dentro do aquário: por que é uma narrativa de <i>bildungsroman</i> ?	61
5.2.1	O chamado e a partida para o mar	67
5.2.2	Imersão ou emersão? Os conflitos e oposições	73
5.2.3	Aprendendo a nadar: o papel da mentoria.....	76
5.2.4	Sobrevivendo no aquário: (a) provação	80
5.2.5	O caminho livre para o mar: a transformação final	86
6	PARA ALÉM DO AQUÁRIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92

1 NO SUBSTRATO DO AQUÁRIO: considerações iniciais

Bildungsroman. Trata-se de uma das dicções presentes nas investigações filosóficas conhecidas sobre romance. As contribuições de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm Dilthey, Georg Lukács, Mikhail Bakhtin, Erich Auerbach e Yuri Lotman reconhecem, do ponto de vista ora estético, ora filológico, ora hermenêutico ou histórico, que essa escrita caminha para um dilema inerente à civilização burguesa moderna: a autodeterminação e as exigências de uma socialização. Do ponto de vista teórico, o *bildung* se propõe a expor um novo tema pitoresco e especial, que se aproxima do concreto: o homem está em formação. Por isso, sua carga semântica está diretamente ligada ao desejo de construção de um próprio destino, de uma civilização, ou seja, de um sistema de regras e condutas reconhecidas como fundamentais e necessárias. Assim, sua origem coincide com o desenvolvimento político, econômico e cultural da burguesia. Isso porque o típico romance tradicional, em sua natureza etimológica, pretende narrar a história do homem e de suas vivências, em um período de grandes mudanças tanto externas quanto internas. Nessa via, o romance de formação surge como uma nova modalidade, que não destaca o homem pronto, mas seu movimento de construção. Dessa maneira, ele não consiste mais apenas em um tipo de escrita narrativa: é um tratado de identificação. O herói desse novo tipo é uma grandeza variável, o enredo parece se ressignificar a todo instante, o tempo e espaço são recursos que permitem modificação, capazes de interferir nos significados, desvelando a experiência como grande tônica dos processos. Assim, o tempo histórico real conversa com o futuro, incidindo em sua natureza indissociável de *chronos* e *topos*. Essa ideia alude ao que o antropólogo Stuart Hall, em sua aclamada obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, afirma:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p.7).

Assevera-se, à luz disso, a capacidade do personagem desse romance em estabelecer uma dinâmica de ruptura do *status quo*, em virtude de seu processo interno que, de

certa forma, fragmenta estruturas. No *Bildungsroman*, o homem está em franco crescimento, evolução e transformação, e tal gênero não se nega, em nenhum momento, em expor essa trajetória, comum a todo herói, de lutas, embates, crises e suas consequências potenciais. Nesse entendimento, para confirmar tal tratado identitário, as concepções individuais sofrem alteração, pois os sujeitos, outrora, baseados numa centralidade interior e de próprio inatismo, passam agora, diante da crescente complexidade do mundo moderno e da simultânea constatação de que esse núcleo interior não é o suficiente bastante para alcançar os valores do mundo que o circundam, a interagir socialmente, entendendo que deve existir uma equilíbrio entre o interior e exterior, usando consciência e razão. A identidade, nessa perspectiva, então, passa a ser não só aspecto individualizado, mas sujeito a uma estrutura. Assim, a que era fixa, imutável e estável se categoriza como contraditória, não linear, incompreensível e não resolvida, já que está diante de uma demanda que prioriza diversidade.

Essa configuração caracteriza o que se denominou como pós-modernidade, expressão que ainda é debatida e polemizada pelos estudos atuais, dada a sua dificuldade de caracterização. Para o professor britânico David Harvey, em “Condição pós-moderna”, tal nomenclatura é “caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior” (1989, p. 12) e se insere na efemeridade de valores, gostos e modas, por ser uma imitação da **condição** própria da acumulação flexível (grifo meu). Diante disso, é necessária a revitalização de uma identidade que seja singular mesmo em meio à fragmentação. Para o filósofo Ernesto Laclau (1990), em “New Reflections on the Resolution of our Time”, esse conceito é denominado de “deslocamento”. Nesse sentido, uma estrutura deslocada se apresenta como aquela que possui “uma pluralidade de centros de poder”. Nesse entendimento, as sociedades modernas, segundo ele, não apresentam centro e nenhum princípio articulador ou organizador. Voltando à concepção de Hall (2006, p. 10), enfatiza-se que o sujeito pós-moderno, vive uma “celebração móvel”: constituída e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam. Nessa linha, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma utopia, em decorrência do confronto e do contato contínuo de uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais se pode identificar, embora temporariamente.

Todo esse preâmbulo explica a justificativa desse trabalho, que, após uma leitura mais aprofundada para a apresentação de uma das primeiras disciplinas no Mestrado, já decidida a falar sobre a autora modernista Lygia Fagundes Telles, deparei-me com uma característica que lhe era peculiar e pouco estudada no programa de Mestrado do estado: a

escrita do romance de formação. Também já decidida em analisar *Verão no Aquário*, em função de ser uma obra rara e que explora muitas possibilidades literárias, constatei que Telles, nessa obra em específico e, coincidentemente, uma de suas primeiras produções em prosa, mostra a figura de uma personagem que orchestra, em primeira pessoa, uma narração que contém ações psíquicas e físicas, por meio dos procedimentos narrativos, o monólogo interior e o fluxo da consciência, cambiando entre noções particulares de si mesma e sobre o mundo, e que não necessariamente concordam, designando aspectos diferenciais na literatura que merecem atenção. Sob essa justificativa, é preciso trazer à luz o que a pesquisadora Cláudia Madeira, em sua dissertação “Perfis femininos na ficção de Lygia Fagundes Telles”, afirma sobre a autora, de que “a ficcionista, que privilegia o registro dos estados mentais das personagens, não deixa também de enraizar seu texto, se necessário, em acontecimentos históricos e sociais.” (MADEIRA, 2009, p. 45). Como se não fosse suficiente trazer à baila essas questões sobreditas, identificou-se que há um aspecto basilar do romance, cujas personagens inserem-se no contexto social, político, cultural e histórico do da década de 60 no Brasil. Nesse ponto, em outro contexto, a própria Lygia Fagundes Telles, em uma entrevista concedida à TV Globo, afirmou que o tempo todo estava agindo como ser político. E que quando escrevia, isso se dava com mais veemência. Afinal, o seu texto precisava refletir o Brasil e a sua luta neste país”.¹

Vale ainda acrescentar, em continuidade, que esse período da década de 60, no Brasil, trouxe duas grandes crises: o autoritarismo da ditadura militar brasileira e as bases do patriarcalismo. Dessa maneira, o romance em questão foi selecionado por se caracterizar, sendo provado nessa dissertação, como um romance de formação feminino, no qual as representações de personagens mulheres mostram contornos sociológicos, culturais e políticos de um contexto significativo brasileiro, ao tempo que a protagonista-narradora se transforma e se desenvolve, mesmo que tais ações sejam questionadas pelo momento literário e social. Tanto na ficção quanto no contexto real, as mudanças sociais convergem para uma nova representação da mulher, para a qual colidem, em todo momento, a persistência de valores e de ações tradicionais e o desejo de libertação. Sendo assim, nesse estudo, é estabelecida a concepção da existência de um romance de formação feminino, pois a escrita de Lygia focaliza todas as características do cânone tradicional do *bildungsroman*— com a diferença de que a personagem a “sofrer” todas as modificações é uma mulher, e não um homem, como tradicionalmente era concebido.

Para isso, a fim de tomar conhecimento da época e compreender o tempo, o modo e as consequências sociais, econômicas, políticas e culturais que a ela estão relacionadas,

¹ Entrevista disponível em <http://globoTV.globo.com/rede-globo/memoria-globo/v/bom-dia-sao-paulo-cafe-da-manha-com-lygia-fagundes-telles-1977/4128363/>.

recorreu-se ao trabalho da brasileira Maria Helena Simões, em “A Década de 60 - Rebeldia, Contestação e Repressão Política” (1993). Valeu-se ainda, para tratar deste contexto, dos trabalhos de Ana Maria Colling, com a obra “A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil” (1997), por abordar o painel brasileiro desse período, sob o olhar da mulher e do feminismo. Vale reafirmar que a perspectiva de estudo é a literatura, em específico, o romance de formação feminino. Inicialmente, é apresentada a trajetória biográfica da autora, revelando sua potencialidade literária nas produções e experiências marcantes, em função da publicação de seus textos. Em seguida, para fins de análise do cânone tradicional e suas características estruturais e cronológicas até à chegada ao Brasil, recorreu-se aos trabalhos teóricos, dentre os quais destacam-se Mikhail Bakhtin, em “Estética da criação verbal” (2003), Franco Moretti, em “O romance de formação” (2020) e Wilma Patrícia Maas, em “O cânone mínimo” (1999). Além desses trabalhos, serão considerados teses, dissertações, ensaios e artigos que qualifiquem o gênero narrativo de formação. Pretende-se, nesse ponto, traçar os pressupostos teóricos e históricos do *Bildungsroman* geral, já trazendo diferenças, dentro da perspectiva europeia e brasileira. Sequencialmente, será trabalhada a revisão de gênero do *bildung* para o feminino, mostrando também sua influência no país. Nessa parte, será feita uma análise crítica dos aspectos que modularam a escrita dessa autora, caracterizando-a dentro do movimento modernista da 3ª geração, da década de 60, visto que é medular versar sobre o entorno cultural e social da modernidade. Além disso, não se percorrer os trajetos e confluências do momento histórico, tendo como fio condutor uma reflexão que permita encontrar características que perfazem o desenvolvimento e a evolução da personagem. Na última seção desse trabalho, tem-se a análise de micro e macroestruturas da obra, a saber o cronotopo, sua justificativa como gênero de formação e o processo e de transformação final, que culmina em uma das partes mais importantes do gênero.

A presente pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico, que considera a análise literária e interpretativa como perspectiva de acesso aos textos selecionados para estudo, visando, como resultado, mostrar que a obra *Verão no Aquário*, de Lygia Fagundes Telles é um romance de formação feminino.

2 AQUÁRIO DE VERSÕES: o universo Lygiano de ser

Para dar início à trajetória de formação presente no romance lygiano, tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos quanto analíticos/literários, faz-se essencial identificar Lygia de Azevedo Fagundes, posteriormente Telles, como uma das mais respeitadas vozes na literatura brasileira contemporânea. Seu nascimento em 19 de abril de 1923, na capital paulista, foi alvo de muitas divergências, visto que somente depois da sua morte, o genealogista Daniel Taddone revelou em rede social, publicada no portal de notícias G1 São Paulo, que, após pesquisas documentais, a escritora nasceu, de fato, em 19 de abril de 1918. Seu nascimento marcou uma nova geração de escrita literária, pois, desde a infância, ao ouvir histórias contadas por outras crianças, começou a criar as suas, curiosamente já com elementos aterrorizantes, como mulas-sem-cabeças”, tempestades e lobisomens². Seus primeiros passos literários oficiais se deram em 1938, ainda adolescente, ao publicar seu primeiro livro “Porão e sobrado”, sendo seguido de suas produções em contos, “Praia viva” (1944) e “Cacto vermelho” (1949), que foram julgados pela própria Lygia como “imaturos”, “ginasiais”, “sem importância”, conforme apontado por Vera Maria Tietzmann, em seu estudo: “Dispersos & inéditos: estudos sobre Lygia Fagundes Telles” (2009). Vale lembrar também que o crítico literário brasileiro Fábio Lucas, em “A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles” (1990), mostra, na entrevista da escritora para Teresa Montero Otondo, a exigência da autora em reescrever sempre seus textos a cada edição, manifestando “desdém para com os livros que não foram reeditados e não estão ao alcance do público” (LUCAS, 1990, p. 61).

Temerosa com a estabilidade financeira e sempre com vistas a garantir seu futuro, em virtude de várias perdas econômicas do pai, formou-se em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e, posteriormente, em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco³. Mesmo sabendo que não daria para se sustentar somente com Literatura, seu interesse pela narrativa a fez participar ativamente de rodas literárias da faculdade, onde conheceu seu primeiro marido Goffredo da Silva Telles Jr., jurista e, à época, seu professor na Faculdade de Direito. Somente com a publicação de seu primeiro romance, “Ciranda de Pedra”, em 1954, que ela considerou atingir sua maturidade literária. Em entrevista concedida em janeiro de 1998, a Antonio Fernando de Franceschi e Rinaldo Gama, disponível na revista “Cadernos de Literatura Brasileira”, do Instituto Moreira Salles, Lygia afirma que as obras que

² Cadernos de Literatura, nº 5, 1998, do Instituto Moreira Salles.

³ Cadernos de Literatura, nº 5, 1998, do Instituto Moreira Salles.

produziu no passado se tratam de “criações da juventude e que desejaria só levar aos leitores, aquilo que ela pudesse ‘fazer de melhor’”. Em 1964, já casada com seu segundo marido, Paulo Emilio Salles Gomes, Telles publicou o romance “Verão no Aquário” e, em 1973, “As meninas”, narrativa que trata da história de três jovens mulheres vivendo no contexto da Ditadura Militar no Brasil, incluindo um relato real de tortura que chegara até ela em um panfleto. Por conta desse teor, a obra recebeu prêmios literários importantes, como o Coelho Neto, da Academia Brasileira de Letras, o Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro e o da Ficção, da associação Paulista.

A década de 1970 foi, na verdade, o período de consagração em sua carreira, visto que alguns de seus livros mais importantes, foram traduzidos para várias línguas. A publicação de “Antes do Baile Verde”, coletânea de contos, conquistou, em Cannes, o Grande Prêmio Internacional Feminino para Estrangeiros, em língua francesa, concorrendo com 360 manuscritos de 21 países. Nas palavras do escritor Caio Fernando Abreu, Lygia “[é] basicamente uma contadora de histórias, no melhor e mais vasto significado da expressão”⁴. Antonio Candido, professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, também afirmou que a escritora “sempre teve o alto mérito de obter, no romance e no conto, a limpidez adequada a uma visão que penetra e revela, sem recurso a qualquer truque ou traço carregado, na linguagem ou na caracterização”⁵. O professor e ensaísta Silviano Santiago afirmou que “uma definição curta e sucinta dos contos de Lygia dirá que a característica mais saliente deles é a dificuldade que têm os seres humanos de estabelecer laços”⁶. Em 1975, Telles iniciou o projeto de construção do Museu de Literatura Brasileira, por considerar de grande importância para pesquisas e estudos literários nacionais, iniciativa, porém, sem sucesso, embora todo o apoio governamental para tal empreitada.

Em 1977, publicou “Seminário dos Ratos”, sendo galardoada pelo então existente Pen Club do Brasil, uma organização de escritores que defendia a liberdade de expressão e os direitos e valores humanistas. Nesse mesmo ano, em ocasião da morte do seu então segundo marido, também assumiu a presidência da Cinemateca Brasileira. Em 1978, a rede Globo de Televisão levou ao ar um “Caso Especial”, baseado no seu conto “O jardim selvagem”. Em 1980, lançou sua coletânea de contos fantásticos, “Mistérios”. Em 1981, “A Disciplina do Amor”, por sua vez, foi bem recebida pela crítica, conquistando o Prêmio Jabuti e o Troféu

⁴ Rosário, Maria do Rosário. «Um estudo da recepção crítica de Lygia Fagundes Telles» (PDF). Universidade Estadual de Santa Cruz. Consultado em 10 de dezembro de 2021.

⁵ «O baile de Lygia». *O Benedito*. Consultado em 5 de dezembro de 2017.

⁶ Elek, Cassiano. «Lygia Fagundes Telles autografa seus cadernos». Folha de S.Paulo. Consultado em 7 de dezembro de 2017.

APCA da Associação Paulista de Críticos de Arte. Ainda nesse mesmo ano, “Ciranda de Pedra”, foi transmitida pela Rede Globo. Dois anos depois, no auge do sucesso, foi eleita para a cadeira 28 da Academia Paulista de Letras, e três anos depois, para ocupar a cadeira 16 da Academia Brasileira de Letras, sendo a terceira mulher a integrar a instituição literária. Em 1989, publicou seu último romance, “As horas nuas”. Os livros subsequentes são compostos por contos ou narrativas memorialistas. Em 2000, a publicação de “Invenção e Memória”, também lhe rendeu o Prêmio Jabuti na categoria Ficção, o "Golfinho de Ouro" e o Grande Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte, e foi considerado pela escritora também como seu melhor livro. Em 2005, recebeu o Prêmio Camões, considerado o mais significativo da literatura em língua portuguesa. Seu último trabalho foi *Um Coração Ardente*, publicado em 2012. Em fevereiro de 2016, foi indicada ao Prêmio Nobel de Literatura pela União Brasileira de Escritores, sendo a primeira brasileira nessa categoria. Para João Ubaldo Ribeiro⁷, Lygia Fagundes "é a grande dama da literatura brasileira". Já o escritor Ignácio de Loyola Brandão⁸, afirma não "existir, na literatura brasileira, uma pessoa mais adorável". E Clarice Lispector, sua contemporânea literária, afirmou que Lygia é uma das maiores escritoras de contos do país; "inclusive entre os homens"⁹.

Dentre traduções, premiações nacionais e internacionais, adaptações para o cinema, romances, contos e todo o seu engajamento literário, Lygia mostrou marcas de seu mundo coordenado, contemplativo e de seu pensamento seguro e lúcido de experiências. Sua morte, em abril de 2022, aos 103 anos, não mostra o fim da sua carreira, visto que deixou, com muita ênfase, rastro de versões, contribuições e uma produção profícua e de destaque. Merval Pereira, presidente da Academia Brasileira de Letras, caracterizou-a como uma "figura exponencial" e declarou que a escritora "foi fundamental não só para a literatura: ela foi uma grande líder feminista, pois relatava a sua vida moderna, e fazia isso colocando as mulheres em uma posição de destaque"¹⁰. E, por fim, José Renato Nalini¹¹, em nome da Academia Paulista de Letras, escreveu:

A mais notável personalidade da literatura brasileira, patriota e democrata, já era lenda em vida. Permanecerá no Panteão das glórias universais e, para orgulho nosso, era mais academicamente bandeirante. Não faltava aos nossos

7 «Lygia Fagundes Telles, testemunha literária - Cultura - Estadão». Estadão.

8 «Lygia Fagundes Telles, testemunha literária - Cultura - Estadão». Estadão.

9 «Lygia Fagundes Telles, a mulher que pode tornar visível a ignorada literatura brasileira - Jornal Opção». Jornal Opção. 25 de março de 2016.

10 «Lygia Fagundes Telles: veja repercussão da morte da escritora». G1. Consultado em 4 de abril de 2022.

11 «Fará falta a delicadeza e a elegância, diz Luiz Schwarcz sobre Lygia Fagundes Telles». Folha de S. Paulo. 3 de abril de 2022. Consultado em 4 de abril de 2022.

encontros semanais no Arouche. A gigantesca e exuberante obra continuará a ser revisitada, enquanto houver leitor no mundo".

A proposta discursiva de afirmação do universo feminino em Lygia elegia, com frequência, mulheres que tentavam equilibrar as forças e se autoafirmar diante das relações estruturais de poder, mantidas pela hegemonia masculina. Para ela, a contribuição mais efetiva das mulheres no campo da literatura se deu no plano libertário, à medida que passaram a exprimir ideias próprias e refletir vozes e papéis exclusivamente femininos, diferente do que acontecia no passado, já que as poetisas, por exemplo, só escreviam “odes aos poderosos”¹².

Embora o conto cumprisse com os seus desejos de contar histórias rápidas e arrebatadoras, Lygia não abriu mão de escrever romances. O estudioso da obra da escritora apura ainda que, mesmo “depois de ser consagrada como romancista, LFT continuou a praticar o conto” (LUCAS, 1990, p. 64). Suas narrativas, em quaisquer tipologias, trazem em comum os conflitos humanos: o amor, a morte, a perda, a separação e os conflitos sociais. Por isso, sua literatura é caracterizada como uma literatura de denúncias, que retrata a condição humana. Nessa presente dissertação, será examinada tal condição, mas relacionada à mulher, em franco e possível desenvolvimento.

¹² Entrevista concedida ao quinto número dos CADERNOS de Literatura brasileira, de 1998, produzido pelo Instituto Moreira Salles.

3 O GÊNERO *BILDUNGSROMAN*: um estudo do cânone

“Sou um membro da classe burguesa, sinto-me como tal e fui criado sob suas opiniões e seus ideais”. (Max Weber, 1895)¹³

3.1 A jornada do conceito e a constituição do gênero

“A juventude não dura para sempre”. (MORETTI, 2020)

Os anos de 1700 e 1800 respiram a chamada dupla revolução. A Europa queria se tornar moderna, mas sem possuir necessariamente uma *cultura* moderna. E para constituí-la, nada melhor do que representações e símbolos, afinal, eles, na visão bourdiana, são formas de poder¹⁴. E assim emergem os heróis. São eles a estratégia mais didática de identificação com a população, especialmente se forem jovens. É assim que se constitui Mefistófeles, um personagem-chave em todas as versões da obra Fausto, popularizada pelo escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe. Na história, Mefistófeles, considerado uma entidade famosa renascentista, fruto das encarnações do mal, aliado de Lúcifer, aparece ao Dr. Fausto, um velho cientista, já cansado e desestimulado por não possuir os conhecimentos tão vastos como gostaria de ter. Em troca de alcançar o mais alto nível de sabedoria, opta pelo rejuvenescimento e pelo amor de uma bela donzela, e assim, decide entregar a sua alma a Mefistófeles.¹⁵ Pode -se dizer que o binômio maturidade e juventude são inversamente proporcionais: se a primeira é relevada, a segunda parece não ser coerente. Ou ainda, se a segunda é enfatizada, a própria cultura desvaloriza a primeira. Como exemplo, tem-se, de um lado, “Felix Holt, o radical” e “Daniel Deronda”, de George Eliot, e de outro, “A educação sentimental”, de Gustave Flaubert. Nos primeiros, o herói é tão maduro que parece desprezar tudo o que o remete à irrequietude juvenil: o auge de ser adulto e “formado” suprimiu qualquer atratividade da juventude. Em Flaubert, no entanto, Frédéric Moreau fica tão hipnotizado pelas possibilidades existentes na sua juventude que chega a desejar que ela se tornasse interminável, o que culminará em uma velhice imbecilizada. Nessa análise, para Franco Moretti, em “O gênero de formação” (2020, p. 27):

Com o primeiro herói enigmático da idade moderna, o paradigma se rompe.
(...) Hamlet tem trinta anos: para a cultura renascentista faz tempo que ele

¹³ WEBER, Max. Der nacionalstaat und die Volkswirtschaftspolitik. In: Gersammelte politische Schriften. Tübingen: 1971, p. 20.

¹⁴ Bourdieu, Pierre (1989b), O poder simbólico. Lisboa: Difel.

¹⁵ *Fausto* foi escrito por Goethe em 1808.

deixou de ser jovem. Mas não é assim para nossa cultura, que, ao eleger Hamlet como seu contemporâneo, “esqueceu” a sua idade, ou melhor, falsificou-a e, simplesmente, rejuvenesceu o príncipe da Dinamarca.

Fora da ficção, a cultura moderna europeia elege a juventude, por sua vez, como a fase em que se concentra o sentido da vida. É importante ressaltar que tal período da vida não se baseia no critério biológico e de idade, mas no entendimento do que é novo, revolucionário e inquieto, de grandes esperanças e perspectivas:

A juventude é, digamos, a modernidade em estado puro, sinal de um mundo que busca o seu sentido no futuro em vez de buscá-lo no passado. E, é claro, era impossível colocar-se espiritualmente no ritmo do tempo sem aceitar o ímpetorevolucionário: uma forma simbólica incapaz disso teria sido completamente inútil. Mas, se por outro lado, soubesse fazer apenas isso, teria arriscado *autodestruir-se enquanto forma*: segundo uma larga tradição crítica, é exatamente o que acontece no *Fausto*: outra grande tentativa goethiana de **representar a modernidade**. (MORETTI, 2020, p. 30, grifo meu).

É nesse âmbito que, para entender a trajetória desse gênero, é necessário, precipuamente, traçar o entendimento semântico dos termos e, em seguida, pautar considerações sobre o seu desenvolvimento histórico na constituição literária, para então entender suas características. Etimologicamente, o termo *Bildung* refere-se a uma significação que se aproxima ao que, em português, é denominado de “formação”. Tal tentativa de tradução deve-se à carga ideológica ligada ao Iluminismo e à cultura alemã. Do ponto de vista antropológico, pode ser explicado pelo aperfeiçoamento pessoal capaz de conduzir um indivíduo à autoconsciência de uma identidade cultural e de seu posicionamento no mundo, análogo ao que na Grécia, chamou-se de *Paideia*. Segundo a pesquisadora Rosane Bortolini (2018, p. 23, grifo meu):

Para o filósofo Aristóteles, a PAIDEIA, a educação plena e integral do homem, é o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa, a partir de sua natureza ética e de sua identidade política. E, por vezes, ele igualmente aponta a dimensão estética, isto é, o sentido e desejo de conquistar o máximo do bem e do belo da vida, o que ele chamou de **sumo bom** (o máximo da bondade, o ideal ético de bondade, de ser bom) identificando-se com o **sumo bem** (o máximo da perfeição formal, o ideal de ser plenamente realizado) e ambos se revelando no **sumo belo** (o máximo da beleza estética, da realização perfeita do ser de cada coisa ou pessoa). Ser ético, ser político e ser estético seria isso: ser uma pessoa humana plena! **Somente pela educação desenvolvemos nossa natureza humana, ética, estética e política.**

Para essa formação, então, seria necessária uma orientação educacional, cujo fim seria a moralidade do indivíduo. Nessa perspectiva, cabe aqui o entendimento dos vocábulos, conforme o autor Rolf Selbman, em *Der Deutsche Bildungsroman* (1994):

Quadro 1 – Classificação dos Termos



Fonte: Própria autora, 2021

É preciso apontar, nessa via, que a dificuldade de classificação de romances, no gênero *Bildungsroman*, decorre de suas características flexíveis e abrangentes. Embora haja esse fato, a crítica germânica faz questão de categorizá-la: *Entwicklungsroman* se trata do romance de desenvolvimento (crescimento geral), já o *Erziehungsroman* é o romance educacional (que disponibiliza uma educação institucional). Finalmente, o *Künstlerroman* consiste no romance pautado no desenvolvimento de um artista desde a infância até sua maturidade artística, a exemplo de *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916), de James Joyce. Ainda no que compete à significação do “bildung”, de acordo com Selbman (1994), a autonomia individual assumiria a totalidade da cultura de sua civilização, que se trata de uma tônica herdeira do processo de liberdade subjetiva promovido pelo Iluminismo. Assim, no pensamento de Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (1997), tal nome trata-se da “imagem do homem em formação no romance”.

Do ponto de vista histórico, o gênero literário romanesco está presente na literatura há séculos. Diversos pontos, porém, sustentam a justificativa de que o romance é uma evolução da narrativa, que fora iniciada com a epopeia clássica. Assim, o *Bildungsroman*, sob uma ótica histórica do gênero, consistiria em uma manifestação desse percurso. Nesse pensamento, ele seria um dos tipos do gênero romanesco que narram um período da formação de um sujeito, indissociável do contexto sócio-histórico que o envolve. Percebe-se, assim, uma dialética profunda entre tempo e espaço na narrativa, capaz de ampliar a visão de mundo do leitor. Nesse caso, destaca-se o caráter emblemático e de ruptura desses romances, não só do ponto de vista estético, mas de seus componentes estruturais e temáticos.

Do ponto de vista literário, é preciso também verificar o movimento romântico, iniciado na Alemanha, que serviu de base para o espírito das produções do *Bildungsroman*. Um elemento importante a ser destacado nesse viés é a natureza, temática protagonista do movimento literário anterior, que agora passa a ser admirada e vista sob outro prisma, o do imediatismo, no qual o amor passa a ser considerado para si. Nesse ponto, ao invés de uma admiração pela paisagem externa, como no Arcadismo, a idealização é voltada para o interior. Dessa forma, o conceito de natureza, proposto pelo iluminista Jean Jacques Rousseau, influenciou diretamente os passos iniciais do Romantismo. No pensamento de Patrício Câmara Araújo, em sua tese “Romance de formação, consciência e cultura: entre Hegel e Goethe” (2017), tal perspectiva está diretamente relacionada ao conflito que os personagens desses romances tinham diante de um novo mundo que emerge: o burguês, que é artificial, com novas mediações espirituais, políticas e ideológicas, em contraponto a uma antiga imagem externa e natural. Assim, “essa nova civilização tem na leitura de uma ‘nova’ natureza a sua crítica, na medida em que a ‘Bela Natureza’ é substituída pelo olhar de uma natureza, que tem no silêncio e na transparência o cultivo de si mesma”. Ainda, nesse viés, Jean Starobinski, em “Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo” (1991) afirma que:

Rousseau quer pôr de lado o estatuto da natureza da regra clássica, pois provocaria sempre uma imitação vil e enganadora. A evocação à natureza externa e a deferência por esse mundo com o prenúncio romântico da natureza, enquanto idílio, tem outro propósito, o de estabelecer uma postura crítica com a civilização (mostrar o quão desnaturado é o homem europeu). É um contramodelo, pois é contra a ideia da ‘Bela Natureza’, mas a favor de uma natureza, enquanto referência e posicionamento, pois só existe na imaginação.

Toda essa nova leitura inspirou a formação de um movimento artístico alemão muito importante, denominado *Sturm and Drang*¹⁶, “Tempestade e ímpeto”, que foi derivado de uma peça de teatro, de mesmo nome, do dramaturgo Friedrich Maximilian Klingler. Ela foi apresentada pela primeira vez em Leipzig, em 1 de abril de 1777, pela companhia de teatro de Abel Seyler. Amigo de infância de Johann Wolfgang von Goethe, suas ideologias impressas na peça e na comédia escrita no ano anterior, intitulada *Wirrwar*, influenciaram diretamente na formação do período literário Romantismo, pelo espírito inegável da revolução, do rebuliço, do “estresse” e da explosão das concepções da Revolução Francesa, que aconteceria depois. Dentro das características encontradas nesse movimento, destacam-se também a valorização da

¹⁶ Essa expressão relaciona-se à intensidade artística com que os jovens românticos produziam seus textos e demonstravam suas experiências estéticas.

natureza, o patriotismo, o desejo de rebelar-se às leis externas e vigentes e a fruição exagerada dos sentimentos e das emoções.

No campo econômico, o liberalismo representou a transição de uma austera e restrita aristocracia para a abertura de um mercado, que, agora, conseguia abranger a emergente classe média. Assim, essa passagem iluminista para o período romântico também traz a emancipação de um novo grupo social que se transformava e desejava se expressar no mundo. A liberdade, a igualdade e a fraternidade, nesse aspecto, tratavam-se de aspirações inclusive sociais, e não só subjetivas e filosóficas. Para o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, citado por Araújo (2017, p. 45), o mundo burguês é mínimo, em constante ‘vir-a-ser’, em formação:

Vivemos, aliás, numa época em que a universalidade do espírito está fortemente consolidada, e a singularidade, como convém, tornou-se tanto mais insignificante; em que a universalidade se aferra a toda a sua extensão e riqueza acumulada e as reivindica para si. A parte que cabe à atividade do indivíduo na obra total do espírito só pode ser mínima. Assim se deve esquecer-se, como já o implica, a natureza da ciência. Na verdade, o indivíduo deve vir-a-ser, e também deve fazer, o que lhe for possível, mas não se deve exigir muito dele, já que muito pouco pode esperar de si e reclamar para si mesmo.

Assim, para Hegel, a universalidade ligada à vida burguesa expandiu-se pelo acúmulo de riquezas, negligenciando, por vezes, a priorização de uma consciência individual e necessária. É nesse âmbito que o romance de formação narra e analisa o desenvolvimento espiritual, sentimental e cognitivo de um protagonista, diante de situações que lhe confrontam com o meio sociocultural, na necessidade de compreender e superar seu próprio feitiço psicofísico. Sob um plano teleológico, o protagonista, em fases bem definidas, convive com suas particularidades intra, inter e extraindividuais, aperfeiçoando-as a produzir experiências integradoras e capazes de formar um caráter maduro.

Na classificação tipológica, o *Bildungsroman* é considerado um subgênero do romance, por auxiliar o gênero romanesco a se tornar hegemônico, englobando a discussão das mudanças de valores de uma sociedade e levando à reflexão dos papéis capazes de constituir uma identidade. Historicamente, a origem do termo é do professor alemão Karl Morgenstein (1770-1852)¹⁷, que foi redescoberto pelo estudioso alemão Fritz Martini nos anos sessenta, e considerado o primeiro a cunhar o termo na língua alemã. A obra *História literária popular*

¹⁷ Em uma conferência chamada “Sobre o espírito e a relação de uma série de romances filosóficos”, proferida em 1810.

alemã desde o início até o presente (1949) contém a referência ao registro e à compreensão da mudança desse conceito ao longo do tempo desde Morgenstein. Semanticamente, o termo relaciona-se ao romance filosófico (*philosophischer roman*), por estabelecer seu conteúdo na identidade do herói e nas personagens que estão no universo do protagonista. Tal configuração se aproxima da autobiografia, fazendo o leitor atentar para a própria consciência também. “Esse exibicionismo literário, na expressão do próprio processo educacional, parece ser o ponto central, no qual Morgenstern fixa seu conceito-de-romance-de-formação” (SELBMANN, 1994a, p. 103).

Na ideia de Morgenstern, o romance didático do Iluminismo recebe diferenciação entre o romance filosófico, o romance de arte e o *Bildungsroman* clássico. Nesse aspecto, o conceito de *Bildung* refere-se a uma formação geralmente concebida harmoniosa e universalmente humana. É preciso elucidar que a formação universal era um mérito estrito da aristocracia, mas, no século XIX, a classe média alemã trilhava os primeiros passos rumo à emancipação, por meio de uma educação orientada por obras de arte. As famosas “Cartas sobre a Educação estética da humanidade”, de Friedrich Schiller (1795), por exemplo, apresentaram a exigência e uma possibilidade mais democrática de inclusão de uma intuição estética sensível.

Em se tratando de Literatura, é preciso identificar o burguês em duas esferas: uma sendo meramente burguês, outra, após sua *prise de pouvoir* (tomada de poder). De acordo com o pensamento da historiadora estadunidense Sarah Maza, em seu estudo “The Myth of the french bourgeoisie: An Essay on the Social Imaginary 1750–1850”, as narrativas são vistas como as bases da identidade social. Nessa lógica, ao longo do século XIX, após os burgueses se apropriarem de sua nova condição de “riqueza”, certos atributos se ascendem, a exemplo, da energia e da intelectualidade. Embora de caráter positivo, essas características não conseguem se equiparar ao conceito do verdadeiro “bom”, das antigas narrativas que continham seus heróis, que, por sua vez, eram honestos, qualificados, perfeitos e imaculados. Não é à toa que, sobre eles, foi-lhes constituído a figura de mitos. Diferente deles, as narrativas que surgem nesse período trazem personagens centrais, tendentes ao anti-heroísmo. São indivíduos comuns, cansados e precários, ao que parece, das boas virtudes. Não há mitos, e as aventuras, ou simplesmente, o enfrentamento do desconhecido, ao invés de exaltar esse protagonista, passam agora a fazê-lo se sentir indistinto, normal e elusivo. Para o italiano Franco Moretti, na obra “O burguês” (2014), o *bildungsroman* se trata de “uma mistura agri-doce de frustração e possibilidade; histórias de cortejo e a narratividade esmaecida das boas maneiras; o romance histórico e os inesperados rituais do passado; as mutritramas urbanas e a súbita aceleração da vida”.

No que compete à comunidade intelectual e artística, por sua vez, a Alemanha conseguiu mostrar seu grande valor a partir do desenvolvimento de obras. Nesse aspecto, Schiller e Goethe, cuja amizade durou mais de uma década, foram os principais representantes desse período. Em “Correspondência” (2010), Schiller pondera:

Naquele tempo [...] não tínhamos na Alemanha uma história, um Estado, uma política, tínhamos apenas literatura, apenas ciência e arte. Ela excedeu a tudo, venceu em toda parte, por isso dominou as ânsias da época [...]. Assim como a Revolução Francesa atravessou rapidamente todas as formas estatais de desenvolvimento político, no século passado, repetiu-se em nosso país toda a história de nossa literatura de até então até que se chegasse àqueles que a fizeram avançar [...]. Foi somente com Goethe e Schiller que nos fizemos independentes (SCHILLER;GOETHE, 2010, p. 14).

É nessa perspectiva que se tem uma das primeiras conotações do gênero *bildung*. Para os críticos alemães Jürgen Jacobs e Markus Krause, citado pelo doutor Flávio Quintale (2005, grifo meu), um típico *Bildungsroman* consistia em:

O protagonista deve ter uma consciência de certa forma explícita de que ele próprio não percorre uma sequência de aventuras mais ou menos aleatórias, mas sim um processo de **autodescobrimento** e de **orientação** no mundo. Com isso, via de regra, a imagem que o protagonista tem da meta de sua trajetória de vida é determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento. Ele tem como experiências típicas: **o abandono da casa paterna, a atuação de mentores e de instituições acadêmicas, o encontro com a esfera da arte, confissões intelectuais eróticas, experiência profissional e também, eventualmente, contato com a vida política**. Na plasmação e na valorização desses motivos, os romances diferem extraordinariamente. Contudo, através da orientação para um final harmonioso, eles recebem necessariamente uma estrutura teleológica.

Diante de todas essas mudanças, o resultado desse novo fazer literário coube à produção de “*Os anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*”, de Goethe, publicada entre 1795 e 1796, que se trata de um protótipo do gênero do *Bildung* (masculino), por reunir os elementos temáticos e organizacionais que compunham essa configuração romanesca. É preciso mencionar, sobretudo, que, para Bakhtin (1997), há diferenças conceituais entre o gênero de formação, que teria um herói mutável, que se desenvolve interiormente para atingir um grau de maturação, e o romance tradicional, o que ele vai chamar de *grandeza constante*, cuja imagem do herói é fixa, pronta, constante e imutável.

Para a estudiosa brasileira Wilma Patrícia Mass, em *O cânone mínimo* (2000): “Goethe efetivamente realizou uma estetização da sociedade, por meio das intrincadas relações

entre as personagens, que, ao final do romance, explicam-se e se harmonizam, não apenas por relações de matrimônio e parentesco, mas também de afinidades espirituais, eletivas”. O escritor alemão demonstra, na obra, um período de grandes transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, marcado por uma elevação burguesa de valores e conquista de espaços. Alguns romances dão continuidade à tradição do Bildungsroman, Maas (2000) destaca “Confissões do impostor Felix Krull” (1954), de Thomas Mann, e “O tambor” (1959), de Günter Grass. Maas (2000) afirma que a ideia de formação associada ao Meister está presente nessas obras de maneira mais fragmentada, por trazerem consigo tônicas históricas da Europa do século XX.

Na trama, o protagonista Wilhelm Dilthey representa o tema de convenções do Bildungsroman, dado que, como explica Larissa Rodhe, em sua dissertação *The Network of Intertextual Relations in Naipaul’s Half a Life and Magic Seeds* (2005, p. 66), é:

a história de um jovem homem [criança] que começa a jornada da vida em um estado de ignorância, experimenta a amizade e o amor, luta com as duras realidades do mundo e, dotado de uma variedade de experiências, atinge a maturidade, encontrando sua missão no mundo.

À guisa dessas reflexões, infere-se que o conceito da *Bildung* está ligado a esse processo de crescimento, aprendizagem, educação e desenvolvimento, buscando uma integração no meio social. O protagonista, tal como o herói clássico, tem uma jornada iniciada por uma razão, ora de perda, ora de descontentamento. O processo de maturação é gradual e enfrenta dificuldades: sempre estão em duelo os desejos pessoais e os julgamentos advindos de uma ordem social rigorosa.

No que se refere à obra goethiana, Wilhelm é formado para o exterior, para a ação. O momento de transição para a educação de Wilhelm Meister se dá na apartação dessa pura interioridade (Bela Alma), que Goethe julga como vazia e abstrata. De acordo com Georg Lukács, em *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1994, p. 602):

Longa é a arte, breve a vida, difícil o juízo, fugaz a ocasião. Agir é fácil, difícil é pensar; incômodo é agir de acordo com o pensamento. Todo começo é claro, os umbrais são o lugar da esperança. O jovem se assombra, a impressão o determina, ela aprende brincando, o sério o surpreende. A imitação nos é inata, mas o que se deve imitar não é fácil de reconhecer. Raras as vezes em que se encontra o excelente, mais raro ainda apreciá-lo. Atraem-nos a altura, não os degraus; com os olhos fixos no pico caminhamos de bom grado pela planície. Só uma parte da arte pode ser ensinada, e o artista a necessita por inteiro [...] As palavras são boas, mas não são o melhor. O melhor não se manifesta pelas palavras. O espírito, pelo qual agimos, é o que há de mais elevado. Só o

espírito compreende e representa a ação [...] O ensinamento do verdadeiro artista abre o espírito, pois onde faltam as palavras, fala a ação. O verdadeiro discípulo aprende a desenvolver do conhecido o desconhecido e aproxima-se do mestre. (GOETHE, 1988: 496)

Constata-se, dessa maneira, que a verdadeira educação para o homem não é instrumento de contemplação, mas de práxis. O homem age na natureza para sua própria formação, para o conhecimento de si e do mundo. Isso faz lembrar a fala do abade ao jovem Wilhelm, logo depois da carta de aprendizado: “Glória a ti, jovem! Chegaram ao fim teus anos de aprendizado: a Natureza te absolveu” (GOETHE, 1988, p. 497). Essa concepção não foi só vista em Goethe, mas também nas produções do alemão Georg Philipp Friedrich von Hardenberg (sob o pseudônimo de Novalis) e o filósofo polonês Johann Gottfried von Herder. Para Quintale (2005), “a crítica de Novalis ao romance de Goethe se dá, sobretudo, porque na obra do primeiro, a contemplação predomina sobre a ação e a revelação da divindade – e consequente identificação do finito com o infinito – é pelo caminho da poesia contemplativa e não da vida prática ativa”.

Como já visto, o *Bildungsroman* traz possibilidades de ação e pensamento, mas ainda dificultados por hábitos e rotinas já enraizados. Em outros termos, os enredos trazem a subjetividade do protagonista frente a uma hegemonia padrão, que ele necessita superar e enfrentar. Nisso consiste o desenvolvimento do personagem, um movimento de ruptura com a ordem, com vistas a uma emancipação. No pensamento do estudioso americano Joseph R. Slaughter, na sua famosa obra *Human Rights* (2007, p. 19), o gênero se tratava, pois, “de uma “formação” para a ação intramundana e não para o recolhimento no “eu”: o embate “eu-mundo” construía “o indivíduo como uma criatura social e o processo de individuação como um processo incorporador de socialização, sem o qual o próprio individualismo [implicado nas motivações do protagonista] perderia sentido”.

Nesse compasso, o narrador, por vezes, é um adulto que relembra seu tempo de juventude, que, inclusive, é um aspecto relevante na constituição do gênero. Para o crítico italiano Franco Moretti, em *Romance de Formação* (2020), esse é o símbolo sensível dessa representação. A mocidade, por ser marcada por dinamismo e instabilidade, é, metaforicamente, a modernidade em estado puro, “sinal de um mundo que busca o seu sentido no futuro”, dado que “ela não dura para sempre”.

É preciso, em sequência, mostrar que o gênero *Bildung* pode conter em sua estrutura os seguintes aspectos:

a) A educação

Nesse aspecto, tal como Wilhelm, em *Os anos de aprendizagem*, de Goethe, tanto no início quanto no fim, o personagem busca sentido e nexos à sua existência. Afinal, ele precisa entender sua vida e para qual destinação ela se inclinará. Para isso, deve haver uma imbricada relação entre a temporalidade individual e as “coisas humanas”, uma vez que esse indivíduo não é só formado para ele, mas para o “todo”. Daí a necessidade de uma formação que, embora individual, é realizada para a coletividade. Assim, o processo de autodesenvolvimento está diretamente relacionado à aquisição de uma aprendizagem – ou de uma profissão ou de uma habilidade artística que favoreçam não só o indivíduo em questão, mas que seja útil para o mundo. É interessante trazer à baila, a etimologia da palavra “escola”, que remete, inicialmente, a um lugar de “ócio”. Em linhas gerais, tratava-se de um espaço para o aprimoramento do pensamento, e não necessariamente para a mera preparação para o trabalho. Assim, o verdadeiro papel de uma instituição formadora é dar subsídios para a autoformação, para reflexão e para mudança. Obras como “As confissões” (1791), a autobiografia intelectual de Jean- Jacques Rousseau e “Emílio ou da educação” (1762), cuja presença da figura masculina do preceptor ou mentor surge como recurso indispensável à formação pessoal e intelectual do jovem, encontram-se no arquétipo da concepção da ideia de um romance formador. Esses livros influenciaram a tradição filosófica alemã pautada no conceito de *Bildung*, o qual remete à ideia de “formação” e “cultivo” e se encontra presente em “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister (1795-1796)”, de Goethe. Assim, é preciso salientar que esse novo gênero diferencia-se dos outros tipos de romance por mostrar “a imagem do homem em devir”, e não uma *persona* estática, sem propósitos.

Conforme advoga Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (1987, p. 80) “a falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica de educação”. Nesse aspecto, as influências escolares e outras instituições de papel formador e a consolidação dos valores passadas dentro do ambiente familiar, para o romance de formação, são atributos visíveis e interferentes para que esse indivíduo encontre sentido em sua própria integração e com o mundo. É pertinente também pontuar, na educação, o encontro com as esferas da arte. No cânone dos romances de formação, os protagonistas parecem inclinar-se a algum talento artístico, visto que, por serem burgueses e quase destinados à submissão das leis cotidianas e ao cumprimento irracional da égide de acumulação de capitais, sendo-lhes negada tal a oportunidade, desde a sua origem, a arte surge como uma possibilidade de alargamento de fronteiras e, sobretudo, do desenvolvimento pleno de suas próprias capacidades. Nesse diapasão, a estudiosa Wilma Patricia Maas, em *O cânone mínimo* (2000,

p. 136) legítima:

A primeira parte da trajetória de Wilhelm Meister encontra-se determinada por dois núcleos principais: sua dedicação ao teatro e sua admiração pelas possibilidades de atuação reservadas à nobreza. Uma vez que, por uma questão de origem social, (...) Meister acredita que o teatro seja a única instância na qual um jovem de origem burguesa poderá desenvolver suas qualidades e seus talentos.

É preciso acrescentar ainda que a questão do aperfeiçoamento individual (o conceito de *perfectibilité*) apresenta-se como um discurso intelectual disseminado na segunda metade do século XVIII, pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau. Nesse ínterim, o estado natural do homem é contrastado pelo novo entendimento do estado de civilização, conseguido pela Razão. Nessa via, aperfeiçoar-se relaciona-se a ser civilizado, não eliminado o fato também de que estará mais propenso à corrupção. Em sua famosa obra *Emílio ou da Educação*,

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 as 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 não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja percebido no todo. (ROUSSEAU, 1999, p. 11):

Nessa análise, o proposto por Rousseau se diverge, embora influencie, na estrutura educacional-formativa do *Bildung*, visto que o indivíduo burguês, nos últimos anos do século XVIII, caminha para uma formação que viabilize o equilíbrio de suas próprias habilidades em consonância à formação social, seja ela qual for. Nesse caso, o herói do *Bildungsroman* vai usar de suas aptidões para inclusive utilizá-las proveitosamente em uma sociedade, a despeito de suas civilidades ou do que convencionam sê-las.

Cumprido, por fim, no âmbito educacional, enfatizar sobre a função de tutoria, que exerce um papel também formativo. Algumas das grandes obras de gênero de formação francês, a exemplo de *Vie de Marianne*, *Le paysan parvenu*, *Le paysan perversi*, do século XVIII e *Vie de Henri Brulard*, de Stendhal, têm em comum a presença de indivíduos que assumem o papel de formadores/tutores/mentores, que, por meio de estímulos, propiciam a elucidação e a condução de princípios para as futuras ações. Funcionam, por sua vez, como pontos de reflexão, entendimento e reconhecimento de objetos e situações, capazes de esclarecer ao herói quais rumos deve tomar. O educador, assim, não se exime de deixar o jovem à mercê de suas próprias

convicções, expectando que essas vençam por si mesmas: é necessário assumir uma postura vigotskiana de mediação, considerando o desenvolvimento real, para levá-lo a um desenvolvimento potencial, que nesse caso, consiste em levá-lo à autonomia. Por isso, sua influência é passageira e não deve, de nenhum modo, gerar dependência.

b) O trabalho

Evidenciam-se, em centralidade, os princípios burgueses no romance de formação. Ainda sobre *Os anos de aprendizagem*, de Goethe, é interessante mencionar a fala de Werner a Wilhelm, sobre os feitos do comércio:

Visita primeiro algumas cidades mercantis, alguns portos e, não duvides, serás arrebatado. Quando vires o número de homens que ali trabalham, quando souberes de onde vêm e para onde vão tantas coisas, sem dúvida haverás de querer vê-las passando também por tuas mãos. Ali enontrarás a mais pequena mercadoria em relação a todo comércio e, justamente por isso, nada te parecerá insignificante, porque tudo aumenta a circulação, da qual a vida tira o sustento (GOETHE, 1994, p. 10)

Por ser filho de um comerciante, Meister deveria continuar os negócios da família. Porém, prefere o autodesenvolvimento e formação, indo de encontro à sua condição social e econômica. Dessa forma, o protagonista goethiano busca estratégias possíveis de ascender à classe alta, à aristocracia, entendendo sua própria posição social. A inclinação para o teatro, já indiciada no começo do livro, torna-se o meio para tal empreitada. Assim, como diretor de uma trupe mambembe, consegue ingressar pela primeira vez em um palácio da nobreza, verificando-se, dessa forma, os modos de vida burguês e o aristocrático, sem dizer qual deles é o mais adequado e “correto”.

Nesse entendimento, é preciso analisar sobre a tônica burguesa acerca do trabalho para entendimento do gênero. Tomando como base a fenomenologia de Hegel, o burguês se depara com um dilema semântico sobre essa configuração: o trabalho não é só válido para estabelecer riquezas e posses, ele é um caminho estratégico para conceber o sentido da vida (MORETTI, 2020, p. 55). Contudo, para o *Bildung*, o processo de formação-socialização é posto ostensivamente para fora das atividades de trabalho, afinal não se forma o indivíduo meramente por ele. Para melhor entender isso, é preciso mencionar o romance “Robinson Crusóé”, de 1719, de Daniel Defoe, na medida em que o protagonista enfatiza, em suas aventuras, não os acontecimentos míticos, mas as relações de capital, ou seja, a tendência

dinâmica do capitalismo¹⁸. Assim, é nítida, nessa obra, a importância de trabalhar para si mesmo como se fosse para outrem, e, nessa tentativa, quando se alcança o sanamento das necessidades básicas, o protagonista segue na labuta, sem vacilar um só dia, atestando que não vive no “ócio” (MORETTI, 1994, p. 39).

Historicamente, para o homem primitivo, o trabalho por conta própria servia apenas para sua sobrevivência, com vistas à autotutela. A caça e a coleta foram os primeiros modos de subsistência do *Homo sapiens*, que, pelo nomadismo, retirava da natureza o sustento. Por não conseguirem acumular tantos bens, as aquisições se restringiam ao que a pessoa conseguiria carregar. Nessas primeiras sociedades, a já então divisão do trabalho, mesmo que ainda não bem definida, baseava-se em gênero e idade: as mulheres colhiam, enquanto homens caçavam. Nesse período, o conhecimento e as ferramentas eram realizados de acordo com a interação do homem com o ambiente que o cercava. Com o sedentarismo, a consciência da transformação dos materiais que vinham da natureza para a criação de utensílios deu ao homem as primeiras percepções de sua capacidade laboral. E, assim, com os metais e outros artefatos, notou-se um crescente processo de elaboração cultural, validando uma nova forma de organização, que envolvia aldeias e pequenos comércios, mesmo sem uma moeda definida.

Em se tratando de Grécia, por sua vez, segundo Patrícia Ramos Braick, em seu livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” (2007, p. 76):

Para o filósofo Aristóteles, a sociedade ateniense estava dividida em *eupátridas* ou “bem nascidos”, ou seja os membros da aristocracia que podiam reivindicar ancestrais prestigiosos, *georgói*, camponeses, e *demiurgói*, ou artesãos. Estes três grandes grupos comporiam a classe dos cidadãos. Para ter a cidadania, isto é, gozar de direitos políticos e possuir terras, era preciso ter pais e mães atenienses. Os metecos (estrangeiros) e os escravos não eram considerados cidadãos. As mulheres e crianças tinham uma cidadania restrita, pois não podiam participar da vida política.

O tempo dedicado à *pólis*, à contemplação do homem considerado “livre” era mais digna do que aqueles que trabalhavam, uma vez que, ao não se ocupar das atividades ligadas ao campo das necessidades, havia mais liberdade para o ócio: o espaço para o pensamento político/racional. É preciso identificar, nesse âmbito, que a origem da palavra trabalho vem do latim *tripalium*, nome dado a um instrumento constituído de três estacas de madeira, fortemente usado na Antiguidade pelos romanos para torturar escravos. Dessa forma, o trabalho estava ligado à punição e ao suplício, concepção que se estenderá até a medievalidade. A escravidão

¹⁸ Hobsbawn, Eric. A era dos impérios: 1875 – 1914. Paz & Terra; Edição Revista (31 dezembro 2012)

do Império Romano, em sequência, em função da crise política e da instabilidade gerada pelas invasões dos povos germânicos, cedeu espaço ao sistema servil de produção, emergindo, assim, o Feudalismo. Tal período é marcado pela divisão estamentária de classes, respectivamente, nobres, clero, servos e pequenos artesãos, definindo uma nova divisão de trabalho. É só a partir do Renascimento, cujas mudanças aconteceram no plano político, artístico, moral, no comércio, e, por conseguinte, na valorização do Homem (humanismo), que o trabalho passa a ser visto como inerente a ele, exigindo, dessa maneira, a necessidade do aprimoramento de técnicas e aperfeiçoamento, para o pleno domínio de um determinado ofício. Sequencialmente, importa gizar que o Calvinismo deu outro status ao trabalho, sugerindo uma ética favorável ao lucro, ao trabalho árduo e ao enriquecimento pessoal. De acordo com Braick (2007, p. 192):¹⁹

A reforma religiosa na Suíça representou, antes de tudo, uma necessidade burguesa. O país estava dividido em cidades-repúblicas, como Zurique, Basileia, Berna e Genebra, todas elas importantes centros comerciais. O poder político nessas cidades estava nas mãos de uma burguesia nascente, impedida de expandir seus negócios devido às fortes barreiras impostas pela Igreja Católica. O clero combatia a liberdade econômica e o crescente lucro dos setores mercantis. A burguesia necessitava, desse modo, de novos parâmetros morais, econômicos e religiosos que legitimassem a obtenção do lucro por meio do comércio e da exploração do trabalho assalariado.

Com a chegada da modernidade, notou-se que o que cativava a imaginação do burguês, embora o apelo ao comércio e às suas riquezas e à própria sobrevivência, eram atividades de caráter irracional e especulativo. E isso é refletido nas narrativas modernas, à medida que a acumulação de capital, por ter um caráter quantitativo, exige um crescimento incessante, incapaz de experimentar as noções de pertencimento a algum lugar ou a um espaço. E, assim como discursado por Wilhelm, e reforçado na crítica marxista, acerca das diferenças entre burguês e nobre, “é necessário dar vida a um trabalho que não produza mercadorias-objetos que só têm valor na troca, mas sim a objetos harmoniosos” (GOETHE, 1994), que retornem para quem os criou, estabelecendo uma lógica relacionada ao trabalho que supere, enfim, os âmbitos econômicos e se identifique com uma variável propícia ao desenvolvimento.

c) A família

Tem-se aqui a instituição basilar da modelagem dos indivíduos. Por ser a primeira sociedade a que eles têm acesso, eleva-se sua importância também no campo do *Bildung*: trata-se de um pacto social, mas não é e nem deve ser o único refúgio. Nesse caso, o

¹⁹ Giovanni di Paolo Rucellai (1403-1481), influente e rico comerciante de tecido e mecenas florentino, citado por MORETTI (2014, P.36)

lar é formador, sim, mas assume um caráter de complementar, embora seja o paradigma. O papel dela, nesse caso, é propiciar condições para que eles *irradiem para fora*, por serem, teoricamente, já dotados de toda harmonia social aprendida e necessária para sua fluência no mundo. Tanto Dithley, em Goethe, quanto Raíza, protagonista de *Verão no Aquário*, terão inicialmente suas influências em casa, porém é necessário que saiam, que transponham esses limites filiais para que a esfera pública, diferentemente da privada, também lhes seja “familiar”. Na concepção de Philippe Ariès, em *História Social da Criança e da Família* (2019, p. 270):

Nosso espírito moderno fica perplexo [diante das características das associações medievais], pois ele se recusa a admitir a íntima mistura de modos de existência hoje cuidadosamente separados: modo de vida íntima, a família ou a amizade; modo de vida privada, o lazer, a distração; o modo de vida religioso, a atividade cultural ou devota; o modo de vida corporativo, a reunião daqueles que exercem a mesma profissão com o fito de aprendê-la, explorá-la ou defendê-la. O homem moderno é dividido entre uma vida profissional e uma vida familiar geralmente contrastantes entre si [...]. O tipo de vida moderna resultará do divórcio entre elementos outrora entrelaçados.

d) As relações com os prazeres

Aqui cumpre estabelecer relações entre felicidade e vida cotidiana. Para Agnes Heller, em *Sociologia da vida cotidiana*, (1975, p. 66), “a satisfação da vida cotidiana advém de dois fatores: do prazer e da utilidade”. Nesse caso, embora o discurso representativo e opulento de que o prazer lança mão, pela conquista ou aquisição de posses, legitimado pela revolução burguesa em questão, ou já antecipado pela filosofia hedonista ou pactuado pelo materialismo, aufere-se aqui uma tônica surpreendente: ele nada mais é do que o doce deletério de uma vida simples e autêntica. Tal conclusão se dá pelo fato de que é complexo demais deleitar-se com processos que, para o homem, seriam difíceis de assimilar, a exemplo das obras de arte. Para Heller, ou elas não são prazerosas, ou são mais que isso, tornando-se inalcançáveis para a fruição humana, impedindo-o de sentir-se pleno. Elucidando tal questão, é como se a verdadeira felicidade para o homem burguês não cedesse aos apelos da dita civilização, por se apoiar nos benefícios de uma cotidianidade equilibrada e, de certa forma, cômoda. Para o herói goethiano, Wilhelm Meister, a harmonia desejada se dá pelo aconchego das habitações (leia-se: não é a beleza e a riqueza, mas a experiência estética individual e subjetiva). Assim, nas narrativas de *bildung*, em geral os heróis, após provarem todos os gostos mundanos que julgam serem a saciedade da busca de sua felicidade, refletem e buscam, o “bem-estar doce e profundo”, que é alcançado nos contornos da cotidianidade.

e) A personalidade

O conceito de identidade parece estar intrínseco à modernidade. No pensamento de Anthony Giddens, ao lado de Ulrich Beck e Scott Lash, em *Modernização Reflexiva* (1995), o indivíduo nesse período passa a enxergar-se como responsável nucleante de seus atos. Nesse ponto, o indivíduo entende sua singularidade e, diferentemente das culturas tradicionais, em que a mudança de identidade era feita por meio dos ritos de passagem, de um ponto de vista literalmente visual e coletivo, na modernidade, o processo de alteração do eu se dá pelo processo reflexivo, na tentativa de perceber mudanças pessoais e sociais, como recursos para construção e exploração da identidade. Vale trazer considerações sobre a obra *Espelhos e Máscaras* (1999, p. 27), de Anselm Strauss, que releva a ideia da impossibilidade de entender as identidades individuais, sem compreender a atividade coletiva, ou mesmo sem apurar as esferas de ação nas quais os indivíduos estão inseridos:

As interações acontecem entre indivíduos, mas os indivíduos também representam – em termos sociológicos - coletividades diferentes e, muitas vezes, múltiplas que se estão expressando por meio das interações. É claro que as interações entre as coletividades envolvem igualmente atores representativos, como, por exemplo, diplomatas ou soldados em batalha. Por conseguinte, a estrutura social e a interação estão intimamente associadas, e também afetam reciprocamente uma a outra (novamente) no tempo. Trata-se de uma concepção temporal não só da interação, mas também da própria estrutura, sendo esta última moldada pelos atores por meio da interação.

Nessa perspectiva, no que compete ao processo de interação, importam o presente, o passado e o futuro que passam recorrentemente por um autoexame, e, assim, o *self* se torna o próprio objeto da reflexão. Assim, o indivíduo assume a função de sujeito e objeto. No processo de interação, pertencente a uma categoria macrosocial, o autor defende que é importante identificar a situação do indivíduo, bem como ele se comporta com o outro, a fim de entender qual “eu” se está, de fato, assumindo. Strauss enfatiza, desse modo, que as identidades são situacionais, por isso, são construídas e (re)construídas mediante as atividades de socialização.

Com base em tais proposições, pode-se atestar que a identidade perpassa um constante movimento de tensão entre o que os outros dizem e o que o sujeito realmente se identifica. Pela modernidade ser caracterizada pela multiplicidade de discursos, rapidez de processos e volatilidade das relações, emerge-se a concepção de que a formação identitária é polifônica, e que esse sujeito, a todo instante está em crise, por ora se incluir, ora sentir-se segregado. Nesse espeque, a individualidade, fundamentalmente entendida como unicidade,

passa agora a assumir heterogeneidade, submetida a muitos investimentos de ordem emocional, política, econômica, cultural e psicológica.

Para Hall (2006), as três diferentes concepções de identidade vistas ao longo do tempo se relacionam à *identidade do sujeito do Iluminismo*, que, pela natureza de centralização e unificação, confere uma visão individualista de sujeito, à *identidade do sujeito sociológico*, em que o sujeito é visto como um ser dialógico entre mundo interno e externo, relação mediada pelas relações sociais e, nesse ponto, ao mesmo tempo que é individual, é também social, se é parte, é todo também. Além dessas, ainda podem ser ligadas à concepção de *identidade do sujeito pós-moderno*, cuja identidade não é fixa, essencial ou permanente, mas alvo de formações e transformações continuamente. Desse modo, o sujeito passa a aderir a identidades diversas em diferentes contextos. Embora seja uma visão que remeta à de incerteza e imprevisibilidade, para Hall (2006), ela se apresenta também como positiva, por possibilitar desenvolvimento de novos sujeitos, frente à tanta fragmentação e ao deslocamento de sentido. E, se de um lado, ele foi enriquecido de tantos saberes e campos de ação, por outro, falta-lhe o esteio para unir tudo isso. É nesse entreveio semântico que se conceitua o que é personalidade, conceito que muda durante o século XVIII e que une à prática do Bildung. Nesse aspecto, entende-se que ela é complexa e difícil de ser alcançada pela aquisição de bens ou obtenção de um trabalho. Nessa linha, seria reduzi-la e especificá-la, diante da sua grandeza. A personalidade moderna, então, seria um modo de interpretação, pois se baseia na tentativa de ajustar o mundo, percebê-lo e trazer juízos, por isso, o seu caráter distintivo. Conforme alude Georg Simmel, em *O conceito e a tragédia da cultura* (2004, p. 81):

Nossos esforços conscientes e perceptíveis podem valer para os interesses e potências particulares, e, por isso, o desenvolvimento de cada homem aparece-considerando sua nomeabilidade- como um feixe de linhas de crescimento, que se estende em direções efetivamente distintas com comprimentos também distintos. Mas o homem se cultiva não a partir dessas linhas de crescimento tomadas em seus desenvolvimentos singulares, mas apenas com sua significação para o desenvolvimento da unidade pessoal indefinível.

No que compete à narrativa de formação, entende-se que o ideal de humanidade livre é conceito utilizado no desenvolvimento do enredo e na categorização dos personagens, e, sendo assim, o mundo social precisa ser aberto para que faça sentido. Afinal de contas, “o que significa isso para mim?”, como já exposto por Moretti (2020, p.76), é a imanência da personalidade burguesa.

f) A conversação

Quem conhece *Wilhelm Meister e Orgulho e preconceito* (...), bem sabe que, nessas obras, quando muito, fala-se demais. Fala-se demais: pois a formação individual, uma vez colocada dentro da vida cotidiana, envolve a linguagem fundamentalmente como instrumento de conversa (MORETTI, 2020, p. 90).

Ao pensar em Retórica como uma atividade em que o ser humano, por meio do seu discurso, persuade o ouvinte a acreditar nas ideias ali defendidas, atesta-se que tal prática não foi um aspecto que nasceu com a burguesia. Há registros de que essa arte foi estudada pelos antigos filósofos gregos, entre os quais releva-se Aristóteles (384 – 322 a.C.), que, por sua vez, escreveu a obra “Retórica”, que passou a ser entendida como um saber técnico, quando aplicada às situações cotidianas da vida dos indivíduos, capaz de alterar o curso dos acontecimentos, interferindo não só nas relações sociais dialógicas, bem como no íntimo de cada um que a compartilha. A partir do Renascimento, se o conhecimento expande suas escalas, as ideias precisam também ganhar vida, pois manifestam não só a intelectualidade, de âmbito subjetivo, mas a manifestação do pensamento, que por sua vez, define o concreto, o vivo e o cotidiano.

Se nas narrativas anteriores ao *Bildungsroman*, a forte presença de monólogos teatrais imperava, agora os diálogos têm protagonismo, em virtude de a linguagem ser o meio pelo qual a sociabilidade é atingida. Dessa forma, o romance de formação ultrapassa os contornos condizentes à linguagem comum e passa a valorizar o discurso, pois esse conota posicionamento, requisito inalienável de quem está sendo moldado pelas relações. Por isso, são comuns, nesse gênero, os diálogos, as conversas e falas que demonstrem a volúpia das ideias, que anseiam por respostas e que modificam cenários.

g) Os desafios/ embates

O percurso recorrente e padrão de uma aventura mitológica de todo herói aponta para a tríade presente nos rituais de passagem de um texto narrativo: separação-iniciação-retorno, que se constituem como a unidade-núcleo do que se considera como monomito, termo alcunhado por James Joyce.²⁰ Segundo Joseph Campbell, em “O herói de mil faces”, (2007, p. 36), trata-se de:

Um herói vindo do mundo cotidiano que se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes.

²⁰ Joyce, James. *Finnegans wake*, Nova York, Viking Press, Inc., 1939, p.581

Em sua *Teoria do romance*, Georg Lukács pondera sobre o modelo tradicional do romance de formação/e ou desenvolvimento, após o que ele designou “momento pós-goethiano. Para ele, com a publicação de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a escrita narrativa passou por um momento de resolução da crise, instalada entre o indivíduo solitário, personagem principal do do romance burguês e o mundo social. Lukács (2000., p. 113) aponta que sua teoria do romance foi diretamente influenciada pelo pensamento hegeliano e diltheyano e, como resultado, buscava “estabelecer uma dialética dos gêneros assentada historicamente na essência das categorias estéticas”. Desse modo, a questão do novo romance burguês emergia como uma contraposição ao universo coletivo da epopéia antiga. Tomando Hegel como base, Lukács definia o romance burguês individualista e interiorizante como um “romantismo da desilusão”, em que o indivíduo solitário, “defeituoso” e problemático fracassaria em seus empreendimentos pessoais. Assim, o romance de Goethe representa, na concepção de Lukács, como o “equilíbrio entre a ação e a contemplação, entre a vontade de intervir eficazmente no mundo e a aptidão receptora em relação a esse. É aquilo a que se chama o “*romance de educação*”. Entretanto, tal configuração se tornava cada vez mais difícil de ser replicada nos modelos pós-goethianos. Isso porque os caracteres individuais não são mais “exemplares” e não têm o foco de servir a uma coletividade. Nesse caso, há uma intensificação subjetiva das personagens, um adensamento em seus próprios universos e uma amostragem dos cotidianos privados. Mas é preciso considerar que, embora essa focalização mais interior seja a tônica desse novo romance, esse projeto narrativo também visa à reconciliação entre indivíduo e realidade social, ou seja, a síntese entre a subjetividade da história individual e o sentido épico da história coletiva.

No artigo publicado em 1994, “Jorge Amado e o Bildungsroman proletário”, publicado na revista da ABRALIC n.2, o autor Eduardo de Assis Duarte aproxima a obra o *Jubiabá* ao *Bildungsroman*, porque “Amado se apropria da tradição do romance de aprendizagem para situá-lo no nível das classes populares no Brasil dos anos 30.” (1994, p. 158). Assim, para o autor, o romance de formação objetiva tal reconciliação, que não é alcançada por uma equilíbrio já existente, mas aperfeiçoada “à custa de difíceis combates e de penosas vagabundagens, ao mesmo tempo em que deve estar, contudo, em condições de a alcançar.”

James Hardin, um dos estudiosos mais recentes do Bildungsroman, em “Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman”, apura que a marca do gênero baseia-se em uma alternância de reflexão e ação, à medida que o processo de vida só é alcançado em retrospectiva, pois na perspectiva presente, enquanto se está vivendo, isso não se torna possível. Os

protagonistas de Bildungsromane precisam, portanto, viver, em seguida, ponderar, julgar medir os impactos de suas ações.

h) Os símbolos e as representações

A estética do símbolo e o sistema cultural do Bildungsroman também são relações imbricadas, à medida que os sistemas individuais estão a todo instante conectando-se aos já estabelecidos objetos dispostos no mundo e, agora, passam a ser questionados, com vistas à busca de um sentido. Se o Bildungsroman busca a epifania do sentido e a superação da alienação, tudo o que está ao redor e que se mostra como representação, é natural que os personagens passem a enxergar o mundo sob outros vieses. Dessa forma, tal como Theodor Adorno, em “Anotações sobre Kafka”²¹ (1998, p.240):

Se o conceito de símbolo tem alguma pertinência na estética, âmbito no qual ele é suspeito, ela se deve unicamente à afirmação de que os momentos individuais de uma obra de arte deles mesmos: a totalidade dos movimentos converge em um sentido.

Ao também verificar o aspecto representativo dos objetos físicos, pode-se também auferir a persistência do gênero nos símbolos imateriais, como tempo histórico, relações e os diferentes papéis sociais.

3.2 A tradição do gênero no Brasil

É preciso considerar que o romance, em sua etimologia, assenta-se sobre uma caracterização europeia, pois expressava a essência cultural da *Aufklärung*²² alemã. Nesse ínterim, o romance vai ser considerado como uma forma “digna”, que narra uma história, cujo protagonista apresenta suas relações e contraposições com o mundo exterior. Como até o século XVIII, as narrativas eram histórias de amor e tratavam-se de relatos triviais, no fim desse século, com a publicação de Goethe, *Os sofrimentos do jovem Werther*, é que o gênero adquire maturidade e novo reconhecimento. Nessa análise, por representar um ideário burguês no mundo, a estrutura romanesca tem sua matéria importada para as outras literaturas mundiais,

²¹ In: Prismas: Crítica cultural e sociedade. Trad. De Augustin Wernet e Jorge de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

²² Palavra alemã que significa Iluminismo.

inclusive para o Brasil, que se apresenta como matéria a vida real da população emergente do século XIX, visto que se presenciavam no país questões ligadas ao fim da monarquia e o começo de uma república, com acentuadas desigualdades sociais e a persistência da escravidão moderna. Nos últimos anos, a crítica literária brasileira elegeu a forma literária do romance como um dos objetos de estudo de grande relevância, como o grupo de pesquisadores do projeto “Caminhos do romance no Brasil”²³, liderado pela professora Márcia Abreu, que estuda a trajetória de chegada do gênero ao Brasil, bem como a sua recepção a um público formado por intelectuais ou não, bem como a presença de censores. Muitos romancistas europeus do século XIX foram conhecidos no Brasil colonial, a exemplo de Honoré de Balzac e Charles Dickens, por meio de livros que chegavam nos navios portugueses.

A professora Márcia Abreu, no artigo “‘Effluvios pestíferos da perversidade do século:’ leituras de *Werther* no mundo luso-brasileiro,”²⁴, verificou informações importantes sobre a obra *Le meilleur de Werther*, que se tratava de uma versão francesa do romance de Goethe e que foi rejeitada no Brasil nos primeiros anos do século XIX, por primeiramente já ser proibida em Portugal pelo censor João Guilherme Christiano Müller e por conter uma cena de suicídio, que desafiava o poder de intervenção das autoridades superiores nas escolhas do indivíduo. Somente em 1821, o romance conseguiu entrar legalmente no Brasil, traduzido para português e distribuído para venda, agora denominado: *Werther: história alemã escrita pelo Doutor Goethe*. Desse modo, o romance começou a circular nos jornais, como uma mercadoria que até já possuía espaço próprio, em 1836, desenvolvendo-se rapidamente na forma de romance-folhetim, atribuindo-o ao sucesso da venda dos jornais. É preciso relevar que o Brasil, nesse início, voltava-se para as influências europeias e, de acordo com a reflexão de Silviano Santiago sobre a dependência cultural do Brasil (e dos outros países latino-americanos) em relação à Europa, ocorria um diálogo constante, uma reescrita e ou mesmo ‘ritual antropófago’ *ante-litteram* produtor de diferenças.²⁵

Enquanto na Alemanha, o termo *Bildungsroman* tem três traduções principais para o português: “romance de educação,” “romance de aprendizagem (ou aprendizado)” e “romance de formação”, quanto à crítica literária brasileira, o termo é usado de maneira expansiva e imprecisa. Embora a crescente circulação na Europa,

²³ O projeto “Caminhos do romance no Brasil-séculos XVIII e XIX” é formado pelos professores: Márcia Azevedo de Abreu (UNICAMP), Luiz Carlos Villalta (UFMG), Nelson Schapochnik (USP), Sandra Guardini T. Vasconcelos (USP). In: www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br.

²⁴ “Revista de letras” Vol. 46. n.2 (Jul.-Dec. 2006). UNESP. 131-162.

²⁵ Santiago, Silviano. “O entre-lugar do discurso latino-americano.” *Uma literatura nos trópicos: ensaio sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. (26).

no Brasil, apenas uma parte debruçava-se sobre a cultura alemã. Entre eles estavam Mário de Andrade e os imigrados Otto Maria Carpeaux e Anatol Rosenfeld. Alguns registros desses demonstram a forte presença de Goethe: Mário de Andrade refere-se a Goethe na sua correspondência com Manuel Bandeira e no romance *Amar verbo intransitivo* (1927), Rosenfeld realiza estudos críticos aos autores românticos alemães e a Goethe (*Texto/Contexto*, 1969) e Carpeaux relembra a figura de Goethe em várias ocasiões de sua extensa obra. Apesar disso, a bibliografia sobre o romance de formação no Brasil é ínfima, em especial as obras da segunda metade do século XIX. Os estudos encontrados ou são de natureza histórica, em que explicam os significados do termo *Bildung* e geralmente focados em um autor ou um romance em particular, realizando aproximações ou revisões de gênero em relação à obra de Goethe, ou ainda trabalhos acadêmicos que se tornaram livros, que podem ser interpretados como *Bildungsromane*.

No ensaio *O cânone mínimo: O 'Bildungsroman' na história da literatura*, a estudiosa Wilma Patrícia Maas traz considerações sobre o conceito de *Bildungsroman*, e como esse gênero, que foi assimilado por literaturas europeias, e questionado intencionalmente pelos modelos culturais ocidentais, como o brasileiro, mostra ainda a novidade semântica de *Bildungsroman* e a sua evolução formal no Brasil. Por isso, a professora Wilma Patricia Maas, no estudo “O *Bildungsroman* na história da Literatura” (2000, p. 22) alude:

Desde suas origens, o romance realista mostra-se como forma capaz de retratar o “homem comum”, mediano. Não se representam mais seres de capacidade, força e coragem extraordinárias, mas sim o jovem que se inaugura perante a vida, que busca uma profissão, o autoaperfeiçoamento e seu lugar no mundo. Em vez de Ulisses, o burguês”. Para a geração de romancistas de 1930, esse processo é verdadeiramente um ponto de inflexão. Segundo Antonio Candido (1989), face à promessa frustrada de modernização do país, a expressão cultural e literária da década demonstrou uma (pré) consciência do atraso em relação ao subdesenvolvimento do país e à atrofia das relações sociais que a “modernização conservadora” não conseguiu resolver. Dessa forma, o chamado Romance de 30 voltou-se para o inventário dos conflitos engatilhados com a queda das oligarquias cafeeiras, com o populismo nacional-patriarcal, e com, novamente, a modernização conservadora realizada na superfície política e econômica. Conflitos e impasses que, em suma, agudizaram-se com a incapacidade de resolução das contradições herdadas do passado brasileiro. A geração de 1930 debruçou-se, então, sobre as contradições do seu presente, adiando a promessa da utopia nacional, pela qual procurava intervir através do exercício estético.

Um outro aspecto importante levantado por Maas é a questão da tradução no Brasil de *Wilhelm Meisters Lehrjahre* e a sua recepção nos jornais. O famoso título *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* só apareceu em 1994, e essa escolha editorial incide diretamente no acolhimento do gênero no país:, visto que “(...) a apropriação brasileira do conceito se estabelece a partir de núcleos histórica e socialmente determinados, como os movimentos das mulheres e do proletariado.” (199, p. 253). O professor Renato Janine Ribeiro, em sua resenha publicada na “Folha de São Paulo” em 2 de Outubro de 1994, afirma que Goethe é o sonho da criação de um teatro nacional alemão de Wilhelm Meister e tem como objetivo a educação de um público vasto e a transmissão de valores da identidade nacional. Seguindo a mesma tendência e tradição crítica fortemente ideológica do *Bildungsroman*, Wilma Patrícia Maas, no seu artigo “O romance de formação (*Bildungsroman*) no Brasil. Modos de apropriação”, alinha a obra *Jubiabá* (1935), de Jorge Amado, e *Os tambores de São Luís* (1975), de Josué Montello, como exemplares do romance de formação nacional e de utopia social. No que compete ao romance afro-brasileiro e ao romance feminino (senão feminista), evidenciou-se grande interesse de estudo nos últimos anos, em virtude da ampliação de leituras políticas, do conhecimento e reivindicação dos direitos civis desses grupos.

4 O *BILDUNGSROMAN* FEMININO EM PERSPECTIVA

4.1 Discussão de gênero revisão do gênero

De início, nota-se a necessidade de evidenciar que as tarefas desempenhadas pela mulher no âmbito do lar, localidade à qual era restrita, deixaram de ter a significação de trabalho para darem espaço às ideias do amor, da felicidade familiar e doméstica. Essa divisão de esferas, em que a “pública” – liderada por homens – e a “privada” – imposta à mulher, como “rainha do lar” – estabelecida pelo puritanismo inglês do século XVII, pontuou uma “inquebrantável realidade entre as famílias burguesas do século XVIII”, como aponta o estudioso Carlos Bauer, em *Breve história da mulher no mundo ocidental* (2001.p. 60-61). Essa herança trouxe consequências para a vida e condição da mulher contemporânea. Ao longo do século XX, viram-se a movimentação e o engajamento de grupos que constestavam tal estereotipação, reivindicando respeito, liberdade e direitos sociais. Simultaneamente a esses movimentos feministas, muitos estudos críticos e teóricos sobre as relações de gênero, autoria, cânone e a mulher na literatura, serviram para “alterar e ampliar o que é considerado relevante em nossa herança cultural e literária” (TELLES, 1992, p. 46). Autoras como a crítica norte-americana Elaine Showalter, em seus estudos sobre o conceito e a prática de ginocrítica, um termo que descreve o estudo de mulheres como escritoras, as americanas Sandra Gilbert e Susan Gubar, com a publicação de *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, de 1979, e a indiana Gayatri Chakravorty Spivak, com o estudo “Pode um subalterno falar?”, desenvolveram estudos que ampliaram os modelos teóricos, abrindo espaço para novas maneiras de ler e de interpretar as possibilidades de um mesmo texto, bem como analisaram as transformações concernentes à produção, recepção e publicação de temas da literatura feminina. As narrativas de formação feminina ascenderam-se no último século, sendo observáveis uma tentativa intensiva de redefinição dos papéis sexuais e a busca cada vez mais representativa do espaço entre sexo, gênero, classe, raça e etnia. Tal visibilidade feminina na literatura e os pontos de vida das autoras sobre o novo papel da mulher no cenário social permitem uma análise com mais precisão da existência do Bildungsroman feminino contemporâneo. No romance de formação feminino contemporâneo, observam-se mudanças referentes à estrutura do texto, aos tipos de temas abordados, à colocação de novos conceitos, à reinterpretção de valores éticos, morais, religiosos e quebra de paradigmas sociais. Conforme Cintia Schwantes (2007, p. 55), uma protagonista feminina que embarca em um processo de formação está sempre na contramão da cultura ocidental. Vale ressaltar que uma

parte da crítica literária feminista defende que, somente no século XX, quando as mulheres tiveram acesso a experiências profissionais, emocionais, intelectuais, sexuais, é que se pode afirmar a existência de um romance de formação feminina propriamente dito.

A heroína de um Bildungsroman feminino contemporâneo se apresenta, diferentemente do protagonista do cânone clássico, com uma capacidade de reflexão sobre sua condição de sujeito no mundo, que, nesse caso, já é uma posição de diferença. Assim aparecem protagonistas homossexuais, negras, de classe média (baixa), de níveis de escolaridade diferentes e de faixas etárias variadas, que perseguem – ao longo da narração do seu processo de formação – a afirmação de sua(s) identidade(s), a autorrealização nos campos tanto pessoal quanto profissional, a independência financeira e intelectual, liberdade de escolha, e a valorização artística. Dessa forma, a partir de 1970, tal aspecto formador leva à necessidade de se reler o gênero Bildungsroman.

Inicialmente, no tocante ao romance e à sua estrutura, diretamente ligada à ascensão da classe burguesa e de seus ideais, faz-se profícua a análise de Georg Lukács (2000) acerca da nomenclatura “romance de educação”. A teoria do Romance, que foi escrita durante a Primeira Guerra (1914-1915), teve influência na Escola de Frankfurt, em especial nas ideias de Theodor Adorno e Walter Benjamin. Nesse seu trabalho, em específico, cujo cerne se baseia nos elementos genéricos constitutivos do romance, Lukács discorre sobre a questão solitária e problemática do herói romanesco, que tem sua jornada marcada pela busca de um objetivo. Tal análise abarca a importância do cronotopo que envolve o protagonista, numa tentativa de interpretar a relação existente entre o indivíduo e a sociedade. Para o autor, a ação do herói inserido num espaço social é matéria de romance. De maneira crítica, Lukács mostra a ruptura entre o herói e o mundo degradado como traço intrínseco à constituição do romance. Ao reiterar várias vezes que o “romance é a epopeia do mundo abandonado por deus” (LUKÁCS, 2000, p. 89), há evidências dessa constante modificação social burguesa.

Ademais, cumpre abordar sobre as desigualdades social e sexual existentes ao longo da história até chegar à aceitação do gênero *bildung* sob a ótica feminina. Evidencia-se que a mulher fora considerada por muito tempo como uma autoria marginalizada, à proporção que, de acordo com Edward W. Said, na obra *Orientalismo* (1991), existia usurpação das funções de significação e representação da mulher, bem como falseamento de sua realidade enquanto ser, incluindo a desigualdade educacional em relação aos homens. Historicamente, é preciso ressaltar que, embora a existência de sistemas matriarcais, em Creta, na Idade do Bronze (cerca de 3000 a.C a 700 a.C.), de acordo com Antônio Carlos Olivieri (2007), em *Mulheres: uma longa história pela conquista de direitos iguais*, a mulher tinha espaço

reduzido, sobretudo no campo das profissões e no campo político. Ante a esse cenário, na Idade Média, porém, houve o primeiro registro de ideias feministas. A exemplo disso, a obra-prima eminente da francesa Christine de Pisan, *A Cidade das Damas*, publicada em 1405, relatou acerca da igualdade natural entre os sexos, mostrando também vidas femininas exemplares da época, dando voz a um lugar que antes era negado a esse público. Na concepção de Luciana Eleonora de Freitas, em sua tese “A cidade das damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan”:

A obra trata de temas como educação, igualdade e diferença entre sexos, estupro e introduz um tema novo no século XV: a importância de um espaço próprio para abrigar o processo de escrita, “o quarto só seu” de que nos fala Virginia Woolf, cinco séculos mais tarde, em *A room of one's own* (FREITAS, 2006, p. 12).

Mais adiante, na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, o período vitoriano, por exemplo, parece evidenciar claramente o ápice dessa realidade. Isso porque o papel feminino, durante aquele século, era restrito à submissão e às responsabilidades domésticas validadas pelos valores patriarcais, o que também se estendia a outros âmbitos, inclusive com respeito à arte literária. Com efeito, as mulheres deveriam ter um padrão de características, tais como atributos físicos destacáveis, personalidade doce, comportamento elegante e respeitável, além de atender às expectativas de procriação e de educação dos filhos. No pensamento de Elaine Showalter, em “A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lesing” (1999), tal modelo de padrão vitoriano deveria ser seguido, sob pena de serem consideradas subversivas ou até mesmo, *fallen women*.

Ao mesmo tempo, a era vitoriana também trouxe consigo um intenso e paradoxal momento de transformação: se de um lado, houve reformas políticas, por outro, as desigualdades ascendiam-se. Se houve progresso tecnológico, persistiam também dúvidas religiosas, e se as revoluções filosóficas agora tomavam lugar de prioridade, o conservadorismo tentava manter-se. Desse modo, características como o industrialismo, o evolucionismo de Charles Darwin e o imperialismo britânico apontavam para uma nova rota na condição feminina. Segundo Showalter (1999), durante esse período, havia fortes mudanças econômicas, principalmente com o surgimento da Revolução Industrial. As fábricas exigiram um maior quantitativo de mão de obra devido ao volume da demanda de trabalho, e, por essa razão, as mulheres, antes, com papéis restritos ao lar, agora passaram a assumir dupla jornada, que era dividida em tarefas domésticas e industriais, com a diferença de que seus salários eram menores do que os homens. Esse cenário se apresentava dessa forma, pois, de acordo com Therese

Cecilie Kolle, em “Woman’s struggle for autonomy: A reading of Jane Eyre, Wuthering Heights and The Mill on the Floss” (2011), as mulheres dessa época, além de não receberem educação de qualidade, eram vistas como inferiores aos homens e sem legalidade, não apresentavam propriedade particular, pertenciam, inicialmente, aos pais e depois aos maridos, e nem mesmo os filhos eram considerados seus. Acrescenta-se que o casamento era a única saída para conseguir a estabilidade econômica.

Apesar dessa configuração cronológica, o século XIX, por sua vez, ao demonstrar grandes avanços na produção literária, revelou o surgimento de vasta literatura produzida por mulheres dentro do contexto inglês. Alguns desses romances como *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë e *The Mill on the Floss* (1860), de George Eliot, teceram críticas assertivas ao mundo feminino no contexto vitoriano, além de mostrarem o crescimento e as experiências de protagonistas femininas em uma sociedade extremamente conservadora, cuja hegemonia cultural era masculina. Em “Teoria e Crítica Literária Feminista: conceitos e tendências” (2007), Thomas Bonnici define o termo “patriarcalismo”, como um sistema organizacional marcado pela figura do patriarca no comando das relações familiares. Tal conceito foi utilizado nas ciências antropológicas e nas teorias de gênero e pelos movimentos feministas que surgiriam depois. Sob seu pensamento:

na teoria feminista, o patriarcalismo é definido como controle e repressão da mulher pela sociedade masculina e parece constituir a forma histórica mais importante da divisão e opressão social. É um vazio conjunto universal de instituições que legitimam e perpetuam o poder e a agressão masculina (BONNICI, 2007, p. 198).

Na Grécia Antiga, berço dos primórdios de formação da sociedade ocidental, surgiu a Teoria da Desigualdade Natural dos Sexos, do filósofo Aristóteles. Tal ótica validava a dominação masculina e a desigualdade entre os sexos, visto que, conforme Carvalho (2006, p. 72-73), às mulheres eram atribuídas características impulsivas, e, aos homens, as racionais. Essas ideias se mantiveram perpétuas até a Revolução Francesa, período em que as mulheres se aproximaram das lutas sociais, inclusive a feminista, cuja tônica nasceu das lutas coletivas das mulheres contra o sexismo e quaisquer intolerâncias ao feminino, que se transformavam em práticas rotineiras de subordinação. Com a chegada do século XX, intensamente marcado pelo início de ondas feministas que ampliaram os direitos femininos ao voto, aos salários e à educação, evidenciou-se ainda mais a ascendência literária produzida por mulheres. Entre maio e outubro de 1949, por exemplo, na França, a filósofa Simone de Beauvoir, lançou sua obra *O segundo sexo: a experiência vivida*, afirmando que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”

(BEAUVOIR, 1967, p. 9). Tal concepção relacionava-se ao fato de que, na infância, não há concepção de diferenças sexuais entre meninos e meninas. Isso somente acontece quando o indivíduo entra em contato com ideologias e diferentes formas de convívio social. No pensamento de Beauvoir, “a passividade que caracterizará essencialmente a mulher ‘feminina’ é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade” (BEAUVOIR, 1967, p. 21). À luz disso, infere-se que a filosofia beauvoiriana aborda sobre o aspecto ontológico, que ultrapassa os limites do determinismo biológico e envolve o contexto cultural formativo do sujeito. Não só nessa obra, como em outras produções, houve uma preocupação com as fases que a mulher passa, sobre sua sexualidade, suas funções sociais até a velhice, em uma tentativa de legitimar o “tornar-se”, égide da sua filosofia existencialista, que consiste na formação de um ser, durante a sua trajetória de vida.

Uma das questões levantadas pelo *Bildungsroman* é que a formação debate constantemente com as crenças do protagonista, sua visão de mundo, sua identidade (ou o que considera sê-la) e a aceitação do seu grupo social. Não é à toa que os protagonistas facilmente abandonam o grupo de origem e se estabelecem em outros que poderão aceitá-los como são. Como os grupos existentes são, majoritariamente, masculinos e de essência patriarcal, as protagonistas femininas não encontram um meio que as tolerem, submetendo-se a duas lides: ou se mantêm fiéis a si mesmas e se dispõem a arcar com as consequências com as quais lhes exigirão atitudes incomuns e não usuais do seu cotidiano, ou se concentram em sua integração social, em detrimento da sua própria. Pela sua natureza minorada e desprivilegiada, no mundo, o *Bildungsroman* foi resgatado pelas romancistas mulheres do século XX, com a publicação do primeiro romance de formação, *Pilgrimage*, de Dorothy Richardson, cujos volumes foram publicados entre 1915 a 1938.

É preciso ainda evidenciar que a história do gênero de formação ultrapassa os limites culturais e sociais germânicos e se expande para as literaturas fora do eixo eurocêntrico. No que se refere ao Brasil, por exemplo, houve uma “reconstrução” desse modelo, obviamente conciliando-o e adaptando-o à realidade nacional e suas vivências. De caráter novo e recente, a preferência pelo *Bildungsroman* no país, cresce a partir da primeira metade da década de 1990. Nesse aspecto, a análise de Cristina Ferreira Pinto, “O *Bildungsroman* feminino: quatro exemplos brasileiros” é considerada um parâmetro para o estudo teórico do gênero, inclusive aproximando-o à perspectiva feminina.

No Brasil, por sua vez, a literatura escrita por mulheres é anterior ao século XX, porém não há registros de muitas dessas produções. É a partir dos anos 30 que os escritos de

mulheres passam a aparecer, a exemplo de Raquel de Queiroz, representando que, como escritora, a mulher ficou excluída do movimento modernista. Nessa lógica, segundo a tese de Lucilene Canilha, intitulada “O Bildungsroman feminino de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira no século XX” (2017), quando se pensa em *Bildungsroman* feminino, não se trata de apenas uma troca do personagem principal ou do escritor masculino por uma mulher, mas na consideração de diferenças entre os gêneros, não no sentido de que um seja maior que o outro, mas que as condições do universo feminino sejam respeitadas, sem estereótipos, diante de um histórico sistema sociocultural que sempre estabeleceu profundas e radicais distinções, inclusive na explicação de que uma ordem biológica influenciaria diretamente na criação literária. Ainda nessa linha, a crítica brasileira Nelly Novais Coelho (1993) rejeita a ideia da diferença entre a escrita entre ambos, mas concorda que certos temas e algumas focalizações literárias produzidas por mulheres assim sejam, em virtude de uma perspectiva que sempre foi relegada e negligenciada. Desse modo, pela tradição do gênero de formação ser uma expressão de uma sociedade, entende-se que a escrita feminina apresenta modificações quanto ao uso de elementos e às projeções simbólicas.

É possível destacar que toda a produção literária até a chegada do século XX, dominada pelos homens, também é elemento persistente dentro do *bildungsroman*. Para François Jost, que traçou uma pequena história do gênero na Alemanha, Inglaterra e França, em *La Tradition du Bildungsroman* (1969), esse tipo de escrita romanesca consiste em um processo “no qual se aprende a ser homem”. Nesse aspecto, está explícito um protagonista especificamente homem (*a young male hero*). Dessa maneira, a jornada do personagem consiste num enquadramento de aprendizagem e formação exclusiva do sexo masculino. Contudo, na concepção de Jerome Hamilton Buckley, em *Season of Youth: the Bildungsroman from Dickens to Golding* (1974), em seu capítulo sobre a obra *The Mill on the Floss*, de George Eliot, não há nenhuma menção ao fato de a protagonista ser do sexo feminino, diferente das outras obras em que os homens aparecem como principais. É interessante destacar que essa obra de 1860, a autora Mary Ann Evans usou o *nom de plume*²⁶ de George Eliot, um nome masculino para que seus trabalhos recebessem reconhecimento, longe de estereótipos. Na narrativa, a personagem Maggie Tulliver é apresentada ao público como uma verdadeira contravenção ao modelo vitoriano vigente: ela não é recatada e segue resiliente e obstinada, desde a infância, a não cumprir os destinos traçados pela mãe Bessy – uma perfeita senhora do lar. A protagonista

²⁶ Pseudônimo.

traz em seus diálogos traços de um comportamento insurgente e revolucionário contra um sistema vigente masculino.

Constata-se assim, o impasse de que, no gênero de formação do *Bildungsroman* clássico, não há presença de personagens femininas. Isso trouxe à baila muitas críticas feministas, como a de Ellen Morgan, em 1972, no estudo “The Bildungsroman is a male affair”. Segundo a autora, nos já publicados romances de aprendizagem, se a protagonista fosse mulher, sua jornada era constituída pela preparação dela para o casamento e a maternidade. Seu crescimento era retrato apenas da infância e adolescência, e sua maturidade consistia nas condições propícias para o casamento e gestação, negligenciando qualquer foco no desenvolvimento pessoal e intelectual. Nesse viés, enquanto o herói do *bildungsroman* tradicional era um homem que passa por um processo de educação, de descoberta da vocação e de uma maturidade, a protagonista feminista, ao tentar esse mesmo processo, era considerada uma ameaça à normalidade. Nas palavras de Esther Kleinboard Labovitz, em *The Myth of the heroine: the Female Bildungsroman in the Twentieth Century* (1986), a mulher era colocada em uma categoria de violadora da lei. Para a estudiosa brasileira Cristina Ferreira Pinto (1990):

Segundo Morgan, o final negativo acontece devido ao abismo que, na maioria das vezes, há entre o desenvolvimento interior da mulher e o do mundo que a rodeia. Em outras palavras, diferente da integração do EU com a sociedade que o desenvolvimento das habilidades propicia no Bildungsroman tradicional, no feminino há uma discrepância entre o interno e o externo, uma vez que: “O ‘mundo exterior’ responsável pela formação do herói do Bildungsroman seria, no caso da protagonista feminina, o lar e a família, não havendo margem para o crescimento interior” (PINTO, 1990, p. 13).

Em vista disso, muitos teóricos e críticos sugeriram outras denominações, como fizeram Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland (1983), ao considerarem mais adequada a expressão “[...]‘novels of female development’, que incluem o crescimento físico e interior da protagonista a partir da sua infância como seu crescimento interior já na idade adulta” (PINTO, 1990, p. 15).

É importante ainda asseverar sobre a caracterização desse gênero, quando se refere à experiência feminina. Esse tipo de narrativa passava a ser vista como um romance de “renascimento e transformação”, em busca de integração espiritual que, segundo Annis Prattis (1981), ao estudar sobre o arquétipo feminino, dá a possibilidade de um final positivo à protagonista. Contudo, tal intento se anula, ao verificar que a possível integração da mulher exclui a chance de autorrealização, por ter a obrigação de cumprir papéis sociais estabelecidos pelo seu entorno, sendo comum que o final das narrativas seja imbricado de destinos truncados

(*truncated Bildungsroman*), segundo Labovitz (1986). Para Pinto, essa interrupção – truncamento, mutilação física ou emocional, a loucura, o suicídio ou o fracasso – pode representar indiretamente “um modo mudo, de protesto, uma rejeição da estrutura social que exige da mulher submissão e dependência” (PINTO, 1990, p. 17). Desse modo, pela vivência externa ser tomada e subjugada, a mulher, na narrativa, volta-se para o seu interior, numa esfera intimista e complexa, que se expõe na escrita, em certos casos, desordenada. Para Pinto:

A literatura feminina se caracteriza também como subversiva ao adaptar ou reescrever temas e enredos tradicionalmente masculinos, invertendo a relação entre personagens, jogando o foco narrativo sobre um aspecto novo, estabelecendo perspectivas incomuns ou oferecendo uma visão alternativa da realidade (PINTO, 1990, p. 27).

Com a chegada do Iluminismo, as mulheres sentem-se encorajadas pela revolução do sistema político-social na França e em todo o Ocidente e, assim, denunciam a subserviência à qual eram submetidas no campo intelectual, profissional, político, educacional e jurídico. Nesse âmbito, a escritora Olympe de Gouges publica “Os direitos da mulher cidadã” (1791), obra que defende a garantia dos direitos naturais.

Pertinente a essa perspectiva, o *Bildungsroman* feminino, ao utilizar como base a tradição preponderantemente masculina, configura-se como revisão literária e histórica. Tobias Boes (2006) constata que a partir das décadas de 80 e 90, com o crescimento dos estudos feministas e pós-coloniais, as definições do conceito de *Bildungsroman* foram revisados. Passaram-se a realizar releituras de autores modernos, a exemplo de Virginia Woolf, James Joyce e Joseph Conrad, ressaltando a cisão com romances do século XIX no que se refere ao processo de desenvolvimento do protagonista. Sob essa ótica, o estudioso ainda mostra outra obra importante para o estudo do *Bildungsroman* feminino: *Unbecoming Women*, de Susan Fraiman, publicada em 1993, mesmo mirando unicamente no contexto vitoriano. Desde seu surgimento, o *Bildungsroman* tem ultrapassado as fronteiras da literatura alemã e é usado para classificar a maioria dos romances que, como a obra goethiana, apresentam um personagem que busca aprimorar suas habilidades individual e socialmente.

Infere-se, portanto, que o *Bildungsroman* de autoria feminina, tomando como base sua evolução, é produzido a partir de vivências subjetivas formadoras, que tenderam à revisão da estrutura clássica inicial do gênero, mas que não pode fugir à experiência do processo de transformação do ser. Se o princípio da Literatura, tal como Antonio Cândido (2000), é uma tentativa de transposição da realidade para o ilusório, sob forma de uma “estilização formal”, é

possível considerar a identidade feminina na escrita, compreendendo seu papel também importante para a sociedade.

É preciso mencionar, dada a temática, os romances de formação publicados ao longo do tempo, a saber Emma (1816), de Jane Austen, Frankenstein, de Mary Shelley, Charlotte Brontë, de Jane Eyre (1847), Little Women (1868), de Louisa May Alcott, The Awakening (1899), de Kate Chopin e The Voyage Out (1915), de Virginia Woolf. Essas obras contribuíram fundamentalmente para a consolidação do gênero Bildungsroman, para a urgência de reconhecimento da autoria feminina e para a crescente visibilidade da mulher como escritora na História da Literatura. Como se sabe, a produção da literatura feminina intensificou-se no século XIX e foi amplamente reconhecida no século XX, em especial, com o surgimento da crítica literária feminista na década de 1970. O Bildungsroman feminino pode ser abordado sob perspectivas analíticas distintas e entendido como “revisão, variante, subgênero, expansão ou impossibilidade” (FUDERER, 1990, p. 6). Tal discussão teórica iniciada pelos estudos críticos feministas nos anos 70 (que reconheceu o surgimento do Bildungsroman feminino como um reflexo do movimento feminista contemporâneo) aponta um novo gênero ou, no mínimo, uma revisão do Bildungsroman (clássico de origem alemã). Assim, as pesquisadoras identificaram certo tipo de romance, cujo foco é o desenvolvimento de uma personagem central feminina, isto é, o Bildungsroman feminino.

Infere-se, por fim, heroína de um Bildungsroman feminino contemporâneo caracteriza-se, principalmente, pela capacidade de reflexão sobre sua posição como sujeito no mundo e pela conscientização acerca de sua diferença. Há protagonistas homossexuais, negras, de classe média (baixa), de níveis de escolaridade diferentes e de faixas etárias variadas, que buscam – ao longo da narração do seu processo de formação – por afirmação de sua(s) identidade(s), realização pessoal e profissional, independência financeira e intelectual, liberdade de escolha, reconhecimento artístico, entre outros.

4.2 O Bildungsroman feminino contemporâneo brasileiro

É somente no final do século XIX e início do XX que grandes mulheres conseguiram realmente transpor de forma contundente as barreiras criadas pela sociedade, que visava manter a mulher exclusivamente no meio doméstico. No campo literário, surgem, então, grandes romancistas, tais como Jane Austen, as irmãs Brontë, George Eliot, Virgínia Woolf, Collete, Nathalie Sarraute, Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis e Narcisa Amália de Oliveira Campos, entre outras. Tomando consciência de si mesma é que a mulher vem alcançar, apenas

no século XX, as narrativas de formação, escritas por mulheres e que possuem protagonistas femininas.

Dessa forma, se há a necessidade de uma literatura feminina para que as mulheres possam ser verdadeiramente representadas na literatura de âmbito geral, não é diferente quanto ao romance de formação. Nesse aspecto, segundo a estudiosa Cristina Ferreira Pinto, em sua obra “O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros (1990)”, que busca aproximar a ideia do romance de formação à literatura feita por mulheres, o *bildungsroman* feminino, diferentemente do tradicional masculino, é marcado pela [...] infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior (“the larger society”), autoeducação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e de uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente. (PINTO, 1990, p. 14)

Durante a passagem do século XIX para o século XX, a sociedade brasileira foi alvo de uma série de transformações, dentre elas estavam a fortificação do capitalismo e sua consequente inclusão de uma vida urbana que oferecia novas possibilidades de convivência social, a elevação da burguesia ao status de uma nova classe e mentalidade reorganizadora das vivências familiares, domésticas, rotineiras e femininas. Sob essa égide, visualiza-se a ascensão de uma nova mulher nas relações da dita família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade. Características como um equilibrado ambiente familiar, um lar de acolhimento e proteção, dedicação ao marido e à educação dos filhos, incluindo a desobrigação de qualquer trabalho produtivo que, outrora, representavam o ideal de retidão e probidade, agora passam a ser contestados, derivados do processo de urbanização do país e das novas condições de trabalho, que desarticularam os papéis femininos. Na literatura, aparecem, com mais frequência, vozes femininas divergentes e silenciadas do então *status quo* que expressam inquietações e questionamentos de ordem social e existencial. Em 1916, a voz da protagonista Ladice, que não almeja ser mãe, deseja se casar por amor e se inclina à escrita e à leitura de literatura e filosofia trazem a inconformidade ao papel atribuído à mulher na “Exaltação”, de autoria da carioca Albertina Bertha, que ousa, por sua vez, na abordagem de temas considerados estigmas, como o adultério e o desejo femininos. É preciso asseverar que, se a relação do campo literário com a literatura feminina é socialmente construída, ela só pode ser devidamente compreendida quando estão nítidas as expectativas sociais, em particular as de escritores homens, sobre a escrita literária. No pensamento do sociólogo francês Émile Durkheim (2007, p. 1- 2).

(...) essas expectativas coletivas são usualmente tão naturalizadas que, como uma segunda natureza, sequer são percebidas, exceto quando desafiadas ou quando se lhes tenta alterar o curso. É, portanto, uma coerção doce, porque sua força não se percebe, ainda que se exerça de modo permanente. Sendo coletiva, não é produto de vontades individuais, embora se manifeste nas ações de cada um.

Quanto a isso, a estudiosa Anna Faedrich pontuou, em seu artigo “Vozes dissonantes, vozes abafadas: literatura brasileira de autoria feminina na Belle Époque” que, no final do século XIX, espera-se da mulher escritora um certo tipo de atitude em relação à escrita. Como apenas as mulheres oriundas de famílias abastadas recebiam educação refinada, em casa, por preceptoras, a exemplo da autora Júlia Lopes de Almeida, não se esperava que as mulheres produzissem ou publicassem literatura (ou literatura “de qualidade”), visto que a educação tinha como objetivo claro e definido a facilitação do casamento. A prova disso é que os escritos femininos se restringiam a textos com finalidades didáticas e morais, pequenos manuais de comportamento, linguagem fácil, ficção doméstica de personagens boazinhas, sem grandes estratégias literárias. Quanto a esses aspectos, Nadilza Martins de Barros Moreira (2003) analisou a condição de mulher e de escritora em Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin, forjada pelo desprestígio da atividade intelectual feminina, em detrimento do casamento e a maternidade como principais negócios na vida das mulheres, além de sua marginalização e a falta de profissionalização:

[...] situar, sociologicamente, essa mulher que vai ser chamada de escritora, num momento da história ocidental em que a atividade feminina, mesmo a intelectual, era completamente desprestigiada, e a condição feminina não dava acesso à profissionalização. Acrescente-se a esse quadro que o destino da mulher era o casamento e a maternidade; atribuições, ou melhor, funções que em nada ou quase nada mudavam a condição feminina, uma vez que a mulher continuava tutelada pelo marido e mantida como uma ‘menor’, uma ‘marginalizada’, diante do poder constituído. No início do século XIX, a mulher brasileira, genericamente falando, pois sempre houve exceções, era destituída de qualquer instrução. Seu universo resumia-se aos afazeres domésticos comezinhos e aos trabalhos de agulha, uma vez que, sendo branca de classe média ou da aristocracia, deixava os demais cuidados domésticos entregues às escravas negras, que formavam a base da pirâmide social das mulheres brasileiras (MOREIRA, 2003, p. 52).

No âmbito artístico, cumpre dizer que os estudos de gênero estão inclusos logicamente nas diferentes dinâmicas de questionamento e de crítica sobre a larga presença de nomes masculinos na História da arte, e rejeição de temáticas “ditas femininas”, ligadas às imagens e práticas sociais quanto às mulheres e ao seu espaço social. Enfatiza-se que a arte de cunho feminista não pode ser enxergada apenas como um movimento estético, mas sobretudo um modo de interagir com o mundo e seus respectivos discursos representacionais. Nesse

contexto, a escritora americana Lucy Lippard esclarece isso de maneira concisa, em “Overlay: Contemporary Art and the Art of Prehistory” (1995, p. 25), ao dizer que a arte feminista não era um movimento – ou era um movimento, e ainda é, mas não um movimento artístico, com as inovações estéticas e exaustivas implicadas”.

Quanto a todo esse imbricado histórico, especifica-se pontualmente a década de 60 no Brasil. Nessa concepção, de acordo com Pinto (2003, p.42):

O movimento jovem da década de 60 não foi apenas altamente inovador em termos políticos; foi talvez, antes de tudo, um movimento revolucionário na medida em que colocou em xeque os valores conservadores da organização social: eram as relações de poder e hierarquia nos âmbitos público e privado que estavam sendo desafiados. É nesse contexto que se discute o livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez dez anos antes, e que as americanas lideradas por Beth Friedman tiram o susto em praça pública, um escândalo que até hoje provoca reações iradas. É também nesse contexto que nasce o novo feminismo no mundo ocidental.

A década de 60 trouxe importantes contribuições para o aparecimento potencial da escrita feminina. Em 1960, por exemplo, fundou-se a *Liga Feminina do Estado da Guanabara* que oferecia cursos de corte e costura, enfermagem e outros, além de promover palestras e campanhas, em contraponto ao então vigente Código Civil Brasileiro de 1916, que retratava uma sociedade marcadamente conservadora e patriarcal, na medida em que ao homem estava o comando exclusivo da família. A mulher, ao casar, era obrigada a adotar os sobrenomes do marido, visto que ele é quem respondia pela família, e tornava-se parcialmente capaz, sem condições autônomas de trabalho, que só ocorriam mediante autorização dele. O casamento também era um aspecto tão indissolúvel, que a própria palavra *desquite* conotava “débito”, e, dessa forma, embora a relação conjugal chegasse ao fim, essa mulher ainda não tinha direito de se livrar do enlace.

Em 1962, é instituído o Estatuto da mulher Casada, que devolveu a plena capacidade à mulher, elevando-a à condição compatível de colaboradora na administração da sociedade conjugal. A lei foi de autoria da paulista Carlota Pereira de Queiroz, uma das pioneiras do movimento organizado de mulheres e a primeira deputada federal do país. O documento trazia inovações, como a não necessidade da autorização do marido para o trabalho e a instituição de bens reservados, que se tratava do patrimônio adquirido pela esposa como produto de seu trabalho, sem levar em consideração as dívidas do marido. Em 1963, realizou-se o *Encontro Nacional da Mulher Trabalhadora*, organizado pelo Pacto de Unidade Intersindical de São Paulo, com a participação de 415 delegadas para discutir a situação da mulher trabalhadora brasileira. Dentre os temas, foi debatida a aplicação efetiva das leis sociais

e trabalhistas em favor da mulher, mesmo que questões relativas ao controle de fertilidade, aborto e à sexualidade sequer fossem mencionadas. Dessa forma, o diálogo entre arte e feminismo prima pelas técnicas, expectativas e pelos hábitos do universo privado, da casa onde a mulher habita, para o interno. A onda feminista dessa década é interpretada sob a imagem de representantes destruidoras de lares, não mulheres, criaturas violentas, frustradas sexual e emocionalmente. Sob essa ótica, o período amedronta algumas artistas mulheres brasileiras, que, apesar de seus claros interesses nas questões femininas e feministas, passam a se distanciar de qualquer ligação com o movimento, sob pena de serem consideradas “panfletárias”. Esse aspecto está diretamente relacionado à pulverização e distorção da agenda política feminista que, ora ocorrem pela conturbação política do momento, ora pelas interpretações superficiais e reducionistas das tímidas publicações que chegavam ao país. Apesar disso, Carmen da Silva, psicanalista, jornalista e colunista da revista feminina *Claudia*, despontou entre 1963 e 1984, como uma opção marxista-feminista capaz de abranger um maior número de leitoras na classe média e propiciar discussões feministas profundas, mesmo inserta em veículo de comunicação considerado conservador, em um período de turbulência política que foi a ditadura militar. A coluna de Carmen, como era conhecida, preocupava-se com o teor subjetivo de sua fala e temas abordados, como o uso dos anticoncepcionais, até a inclusão da mulher nos âmbitos trabalhistas, passando por discursos sobre traição e divórcio. Essas produções, de gênero jornalístico, aos poucos, introduzia um discurso emancipador feminino diante do conservadorismo masculino, político e conceitual, uma vez que a palavra Feminismo era sinônimo, na época, de mulher feia, frustrada, ou lésbica.

Dentre as principais autoras que circulavam na época e que abordavam a problemática feminista e feminina, podem-se destacar, além de Carmem, Rose Marie Muraro e Heloneida Studart, essa última uma jornalista filiada ao partido comunista e, posteriormente, deputada estadual do Rio de Janeiro. Mas somente publica em 1974, o pequeno livro-panfleto “Mulher objeto de cama e mesa”, alertando para o perigo da alienação e atrofiamento da inteligência feminina em prol da manutenção da família patriarcal.

Ante a essa restrita e polêmica identificação de obras de cunho feminino e feminista, ao lado da publicação de Telles, podem ainda ser verificadas produções brasileiras escritas por mulheres, como “A imaginária” (roman à clef) (1959), de Adalgisa Nery, Quarto de despejo (1960), de Carolina de Jesus, Paixão segundo GH, de Clarice Lispector (1964) e a obra de Nelida Pinon, “Madeira feita de cruz”. Essas mostram o cotidiano, a posição e outras atitudes desafiantes do papel da mulher. Na variação do *Bildungsroman* que então se fortaleceu no Brasil, Lygia Fagundes Telles teria destaque. A rigor, nenhum outro romancista do período se

dedicou tanto ao subgênero, e é estratégico que este trabalho se concentre na sua obra ao discuti-lo.

5 CONHECENDO O AQUÁRIO: o romance de Telles

5.1 Por fora do aquário: a relação cronotópica da obra

Em 2016, a União Brasileira de Escritores (UBE) indicou o que seria um dos marcos para a representatividade literária brasileira no mundo: o nome de Lygia Fagundes Telles, ao Prêmio Nobel da Literatura. Se a vasta jornada literária da contista, inclusa na terceira fase do Modernismo, dá ênfase ao núcleo entre sociedade e política, sua trajetória como escritora de romances também envolvia um conjunto rico de produções, que ganharam reedições ampliadas e comentadas. Nessa múltipla funcionalidade ficcional, de acordo com os estudiosos na obra lygianana no Brasil, José Paulo Paes e Silviano Santiago, em *Cadernos de Literatura Brasileira* (ANO), do Instituto Moreira Sales, sua grandeza literária se encontra com maestria nos seus quatro romances publicados, a saber *Ciranda de pedra* (1954), *Verão no aquário* (1964), *As meninas* (1973) e *As horas nuas* (1989), que se alinham à perspectiva do gênero de formação. Nessa perspectiva, é preciso trazer considerações referentes ao processo de metamorfose dos textos lygianos. Esse ponto é crucial para o entendimento do que vem a seguir, porque todo o processo de transformação em Lygia não ocorre somente em sua estrutura de roteiro, que supera, por exemplo, o texto ovidiano no quesito de mudança corporal ao qual os personagens sofrem. Ela opta por um processo que conta com o *leitmotiv*, que se baseia no desenvolvimento psíquico e intimista dos personagens. Além disso, a justificativa dessa preocupação com a reedição, também se relaciona ao rigor formal e perfeito, que nada tem a ver com influências passadistas de tempos literários anteriores. Isso demonstra que a autora tem ciência de que o seu texto é aperfeiçoável ao infinito. De acordo com Temístocles Linhares, em os “22 diálogos sobre o conto brasileiro atual” (1973, p. 110), ao analisar o conto lygiano, comentou:

Em relação à forma (...), o seu comportamento é de humildade total. Ela não se peja de estar sempre emendando o que escreve, de mudar frases ou palavras, de eliminar os excessos e as redundâncias, não tendo nunca a pretensão de escrever para a eternidade.

Ainda nessa perspectiva, conforme o estudioso Vicente Ataíde, em sua investigação sobre livro de contos “Antes do Baile verde”, em seu livro “A narrativa de Lygia Fagundes Telles: A narrativa de ficção” (1974, p. 92), há a necessidade de Lygia em ser pura, no emprego da linguagem:

Puro, no sentido despojado dos preconceitos artificiais de estilo, de um emprego vocabular que corresponde a uma média comum brasileira, em que a ambiguidade é menos decorrente do arranjo ou da melodia da construção, do que da natureza humana.

Outra questão que merece destaque é o que compete à relação causa e efeito nas narrativas lygianas. Para esclarecer, é preciso lembrar que nas narrativas mitológicas, por exemplo, a metamorfose se dá a partir de um merecimento. Nos moldes ovidianos, o herói Júlio César se transforma em uma estrela no seu poema²⁷. Em Lygia, essa transformação se assemelha ao modelo goethiano, cuja alteração comportamental é resultado das pressões sociais ou emocionais. Dessa forma, esse processo se opera no campo subjetivo, de dentro para fora.

Ainda no aspecto formal, releva-se o fato de que a produção de Telles, pode, segundo Silva (2001, p. 42), caracterizar-se como um mitoestilo. Em função de ser um desdobramento peculiar do mito, trata-se de uma estratégia que traz a repetição de grupos temáticos restritos, a recorrência de imagens e situações, numa linha contínua de reforço da frequência produtiva do autor, “formando uma rede sutil de significação mais densa do que a aparente, capazes de unificar e integrar a experiência literária do autor” (SILVA, 2001, p. 42). Na produção ficcional de Lygia, de modo geral, o mitoestilo aparece pela insistência da metamorfose, pela presença de elementos simbólicos, como estátua, água, janela, casa e espelho, jogos hiperonímicos, preferências por cores, eleição de nomes com etimologias representativas, o recurso da descrição paralela de micronúcleos e cenas que dão base à ação dos protagonistas e a coexistência temporal, que não parece assustar ou desorganizar a linha de raciocínio do leitor, pelo contrário: traz instigação.

Em *Verão no Aquário*, especificamente, há uma clara sucessão de desencontros vividos pela personagem central, Raíza, apontando, de forma sinestésica e metafórica, intensa inquietação diante das questões do mundo. Desse modo, os traços do *bildungsroman* são impressos, constituindo o caráter em transformação, a partir das experiências externas e da maneira pela qual a protagonista passa a enxergar o interno. Nota-se que essas obras acima carregam traços do *bildungsroman*, por concentrarem sua essência nas heroínas que lidam com toda sorte de conflitos, capazes de agir diretamente em suas personalidades e de integrá-las e deixando, em seu caráter, as experiências pelas quais vão passando. Embora haja aproximações ao famoso romance de formação goethiano, Lygia, por sua vez, contrariamente, decide fazer uso de uma dicção discursiva de afirmação do feminino, na tentativa de equilibrar as forças entre mulheres e homens, numa sociedade em que as relações de poder eram mantidas pela

²⁷ Silva, Vera Maria Tietzmann. *Metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles*. 2ed. Goiânia, 2001, p. 40.

imposição do masculino. Sem levantar literalmente o termo “feminista” em sua produção, é preciso deixar claro que seus escritos em prosa expõem, mesmo que ficcionalmente, as dificuldades de uma geração de mulheres que, a partir da década de 50, lutava por igualdade de direitos. Nesse sentido, de acordo com a professora paranaense Maria Célia Martirani, em “Lygia Fagundes Telles e o bildungsroman feminino” (2016, p. 17):

Inseridas, pois, no amplo leque dos chamados romances de formação, há que perceber o quanto as mencionadas obras da autora jogam com duas tendências fundamentais: por um lado, a necessidade de expressar o mundo concreto, por outro, a necessidade de superá-lo. Da tensão entre a realidade e a possibilidade, entre o real presente e um alternativo resulta o caráter particularmente *híbrido* desse tipo de romance.

A narrativa moderna lygiana, influenciada pelo Realismo machadiano do século XIX, investia em caracterizações psicológicas e buscava aprimorar a dialética interna de suas personagens femininas com o mundo externo, marcado também por transformações culturais, sociais e até políticas. Assim, como a obra *Verão no Aquário* foi publicada em 1964, é preciso compreender como esse período político brasileiro foi de significativas mudanças. No mundo, a década de 60 mostrou os grandes feitos de um momento histórico pós-guerra. Ante o ritmo acelerado de crescimento econômico e de tecnologia, percebeu-se o acesso a uma multiplicidade de bens materiais e culturais. Nascia ali a sociedade do consumo, o que aparentava um apogeu da prosperidade. De acordo com a historiadora Maria Helena Simões Paes, na obra *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política* (1997):

A prosperidade desses tempos expressou-se, sobretudo par as populações dos países desenvolvidos, no acesso crescente a (...) bens que eram frequentemente vislumbrados não só como portadores de maior conforto e comodidade, mas ainda de uma vida melhor. Era a sociedade que, além do elevado padrão de consumo e do avanço tecnológico, associou-se (...) à cultura de massa. (PAES, 1997, p. 12)

Ao mesmo tempo em que ocorriam tais mudanças, diante de tantas forças macrossociais, o “indivíduo”, enquanto sujeito direto do processo social, passou a sofrer fragmentações. Isso é constatado pela ascensão da chamada indústria cultural e pelo fortalecimento do Estado, como entidade de controle. Nessa linha, os aspectos estruturais da modernidade foram analisados à luz do pensamento marxista. De acordo com Michel Foucault²⁸, em “O sujeito e o poder”, o primeiro se descentra, em virtude dos processos histórico

²⁸ Foucault, M. (1995b). O sujeito e o poder. In P. Rabinow, H. Dreyfus, Michel Foucault: uma trajetória filosófica (V. P. Carrero, trad., pp. 231-248). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

e social. Nessa percepção foucaultiana, o indivíduo é resultado do próprio movimento da história, ao mesmo tempo em que se depara com a compreensão de não ter responsabilidade sobre as próprias ações e seu desenvolvimento. Esse caráter paradoxal, contudo, na década de 60, forma traços específicos do sujeito dessa década e apontam para um contorno distinto: o da contestação e o da rebelião. Grande parte da juventude se motivou para um movimento de recusa ao cenário vigente, que estava polarizado entre o comunismo e o capitalismo. Assim, floresceram os movimentos *underground*, *hippie* e o pensamento de Herbert Marcuse, que, em 1964, diante do contexto histórico de guerras, revoluções e golpes de estado, além da guerra do Vietnã, trouxe um diagnóstico aparentemente pessimista sobre a situação: a sociedade industrial avançada tornava-se uma sociedade da administração total, alienada e sem espaço para posições críticas. Ao lado disso, emergiam a música *folk* de Bob Dylan, o rock dos Beatles e dos Rolling Stones e o festival de *Woodstock Music & Art Fair*. Questionavam-se, nessas expressões e manifestações, a famosa focalização na sociedade industrial desenvolvida, o “*american way of life*”, que garantia, de um lado, as comodidades e a produtividade, mas de outro, impunha regimes totalitários na condução das organizações sociais, cerceando o desejo libertário de uma juventude, que desejava fugir às burocracias. Sob essa ótica, Paes assevera:

Por isso, para milhões de jovens naquela década, a saída vislumbrada foi a busca de um mundo alternativo. Da recusa da cultura dominante e da crítica ao *establishment* [...], nasceram novos significados: um modo de pensar, de encarar o mundo, de se relacionar com outras pessoas. Da recusa, surgia na verdade, uma revolta cultural que contestou a cultura ocidental em seu âmago: a racionalidade. (PAES, 1997. p. 22)

No Brasil, também se vivia uma euforia. O governo do “presidente Bossa-nova” e suas metas de desenvolvimento, Juscelino Kubitschek, a chegada do cinema Novo, o sucesso internacional dos jogadores Mané Garrincha²⁹ e Pelé³⁰ alimentavam a visão próspera de um “sub-desenvolvimento”. Contudo, no auge desse frenesi, o país passou a encarar as consequências negativas, comprometendo seu destino político e social. O Plano de Metas de JK, que se destinou à elevada produção da indústria automobilística, deixou uma dívida externa que era paga por uma parte significativa das exportações, desfalcando as condições internas de importação (insumos, petróleo e bens de capital) e, por sua vez, de crescimento industrial em franca ascendência. Somado a isso, o aumento da inflação e a relegação das questões agrárias

²⁹ Manoel Francisco dos Santos, chamado de Mané Garrincha ou simplesmente Garrincha, foi um futebolista brasileiro considerado o mais célebre ponta-direita e o melhor driblador da história do futebol. Foi um dos principais jogadores das conquistas da Copa do Mundo de 1958.

³⁰ Edson Arantes do Nascimento, conhecido como Pelé, foi um ex-futebolista brasileiro que atuou como atacante, sendo considerado um dos maiores atletas do mundo.

criaram tensões financeiras, que se refletiram na alta dos produtos e no fluxo migratório rural para o urbano. É importante mencionar que o grande progresso não atingia a população majoritária, potencializando os desequilíbrios sociais em um mesmo país, fomentando ideologias partidárias e levando ao poder o movimento civil-militar, iniciado em 1964 e que só terminaria em 1985. No meio dessas transformações, estava o brasileiro, na tentativa de entender um novo mundo que estava chegando e, dessa forma, tentar se identificar com ele.

No Brasil, o movimento feminista só teve grande notoriedade apenas em meados da década de 1970. Nesse ínterim, a ditadura militar que se iniciou na década de 60, em que as mulheres especificamente conviviam com o autoritarismo político dos militares, fomentou novos comportamentos sociais diante das desigualdades, inclusive as relacionadas às de gênero. Todo esse cenário real é pauta para o enfrentamento dos conflitos ficcionais das protagonistas dos romances de Lygia, em especial, Raíza, em *Verão no aquário*. É interessante destacar que, quanto ao cânone, em *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe, o protagonista era um jovem do sexo masculino, uma vez que, às mulheres, não era possível, à época, a liberdade que o herói tinha no contato com as múltiplas experiências sociais, decisivas no percurso do autoconhecimento. Dessa forma, a articulação discursiva de Telles dá voz às mulheres em seus enredos, diante de relações de poder efervescentes e ainda majoritariamente masculinas.

Tais rupturas dessa década fizeram emergir movimentos sociais que evidenciaram novas vozes que desconstruíram a ideia de um sujeito único universal, a exemplo das teorias relacionadas à questão do gênero. Ao tratar dos embates desse novo Brasil, a geração de mulheres precisava lutar por igualdade de direitos e por representatividade. O ano de lançamento do romance (1964) coincidiu com um significativo momento de mobilização social feminista, que buscou repensar o papel da mulher na sociedade. Tal influência social refletiu-se em *Verão no aquário*, embora não seja a intenção direta de Lygia em reproduzir diretamente os feitos históricos e políticos da época.

No posfácio da edição do romance de 2010, Ivan Marques apura:

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

Na narrativa, há pautas pertinentes quanto ao movimento contracultural, entre elas a liberação sexual da mulher (representada por Marfa e Raíza, em seus relacionamentos com vários parceiros), o uso de psicoativos (álcool e cigarro) e a independência social e trabalhista do sexo feminino. Nesse viés, a estudiosa Vera Maria Tietzmann Silva confirma:

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

Dessa forma, seus romances desvelam tanto a necessidade de expressar o mundo concreto, como a tentativa de vencê-lo. Infere-se, com isso, que o gênero de formação respira a realidade e a possibilidade, o atingível e o utópico, o mundo externo e o interior, numa metáfora perfeita de um tempo mediado pela ânsia de ordenação pessoal diante da desestabilização coletiva. Na concepção do professor Joseph R. Slaughter, cujo estudo é ligado ao trabalho social da Literatura no livro *Human Rights* (2007), o *Bildungsroman* narra a história de um protagonista integrado à sociedade, “compartilhando a vontade geral sem o recurso à coerção social”. Na obra de Telles, tal adequação se condiciona aos grupos politicamente minoritários, que desejavam também ter reconhecimento. Nesse caso, o gênero de formação se encarregava de tornar pungente o drama constituído pelo caráter frágil das escolhas individuais ante a uma realidade caótica, bem como revelar um sujeito capaz de transformar sua própria condição. Para isso, há investimento nos diálogos internos, visto que o intimismo passa a ser posto em prioridade, graças às experiências externas, que envolvem juízos, crenças e valores de outrem, contribuindo para o amadurecimento moral do personagem.

5.2 Por dentro do aquário: por que é uma narrativa de *bildungsroman*?

Tem-se no segundo romance de Lygia, *Verão no aquário* (1964), uma protagonista jovem, sem qualquer menção a uma idade definida. Raíza, representação ficcional de uma juventude real, nos moldes da contracultura e questionadora do *status quo*, apresenta conflitos existenciais que gravitam sob diversas questões, a começar pelo relacionamento paradoxal e conflituoso com a mãe, Patrícia. Nesse entendimento, relembra-se que no romance de formação

clássico, tal situação é também presente, pois essas são importantes para o processo evolutivo da personagem. No *bildungroman* feminino não é diferente, visto que eles fazem parte de uma experiência específica, agora, sob um ponto de vista diferente da experimentada por homens. Nesse aspecto, a estudiosa Peonia Viana Guedes, em “Em busca da identidade feminina” defende:

Críticas femininas têm mostrado que a estrutura do Bildungsroman pressupõe uma gama de opções sociais que só oferecem aos homens, e que a sociedade patriarcal dificilmente encoraja as mulheres a enveredarem por um caminho de autodescoberta. Na verdade, a heróina do Bildungsroman dos séculos XVIII e XIX geralmente se vê obrigada a aceitar o papel social que lhe é adequado- casamento e maternidade- ou a se esquivar a esses papéis e pagar o preço pela sua rebeldia- a morte física e espiritual. (1997, p. 18)

No título da obra, a simbologia do verão, estação marcada pelas altas temperaturas, associada às sensações de abafamento, devido às tensões, coaduna-se ao estrito e artificial aquário/redoma, objeto que é sempre presente nos cenários da obra, que é indiscutivelmente protegido pela personagem tia Graciana, uma personagem feminina paralela, que também merece observação. Essa, por sua vez, avessa às mudanças, deseja sempre manter tudo como era antes, seja a janela fechada para não entrar Sol, seja a posição das cortinas ou dos objetos e até os bombons “que cheiravam a mofo”, afinal, segundo ela: “quanto menos a gente mexe, mais elas duram, você sabe como são as coisas” (TELLES, 2010, p. 35). Nesse entendimento, nota-se, na verdade, que as personagens femininas nessa obra figuram diferentes posições sociais e comportamentos que discutem o tradicionalismo e o rompimento dele, expresso por Raíza que busca ansiosamente pela libertação, mesmo que, inicialmente, nem consiga identificar de qual situação. Se, como visto no romance de formação canônico, imputa-se o desejo de superação, a protagonista, nessa obra, necessita enfrentar o juízo misterioso e inalcançável da mãe, sempre ocupada em seus próprios afazeres, a ausência de um pai, sentida nas obsessivas lembranças e sonhos e que, quando vivo e dado aos vícios, não tinha liderança e equilíbrio, cabendo à mãe ser o arrimo da casa, a carência de um par que a acolha e a ame, mesmo com diversos relacionamentos (Fernando, Rodolfo e Diogo), e as persistentes dúvidas dilacerantes de uma jovem que tenta encontrar seu lugar no mundo. Todo esse painel faz jus ao que o psicanalista Sigmund Freud denomina como “Mal -Estar da civilização”, obra escrita em 1930, que discute as questões advindas da busca da felicidade e do prazer diante das complexidades da satisfação, desse modo, observa-se o antagonismo presente entre o que a pulsão exige e o que cultura restringe. No que concerne à Raíza, tal mal-estar tem gênese nos próprios relacionamentos familiares e pode ser visto no diálogo entre mãe e filha:

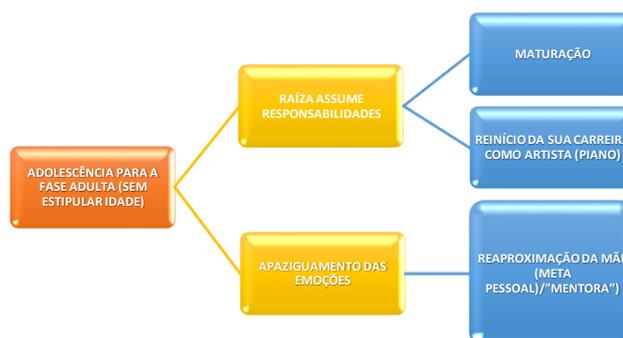
-Há um germe que se instalou em nós, mas agora resolvi reagir, não quero mais esse vazio, não quero mais esse desespero, quero fortalecer a minha vontade (...).

-Estou me despedindo do meu aquário, mamãe, estou me preparando para o mar, não percebe? (TELLES, 2010, 1998, p. 77).

Um outro aspecto a considerar, é que narrador é autodiegético e, por isso, apresenta percepção subjetiva e particular, distanciando-se da usualidade dos *bildungsromane*. Ao ter a história contada por Raíza, em 1ª pessoa, percebe-se com facilidade seu trânsito em todas as suas dinâmicas. Cumpre afirmar que a intenção da onisciência, comum nos gêneros de formação, trata-se de uma característica preciosa na dimensão geral da narrativa, visto que, como Luckács, dilui a relativização de um discurso que apresenta passionalidade e afetividade, favorecendo o chamado pacto ficcional. Por outro lado, tal foco narrativo permite ao leitor que aceite facilmente a fantasmagoria, sem parecer que é absurda ou irreal. Quanto ao ambiente, a ação se passa em sua maior parte no interior de uma casa, onde estão Raíza, a mãe, a tia, a empregada e a prima, essa última que aparece periodicamente. A escolha pelos ambientes fechados é também uma característica que permite avaliar o lar, a casa como um *topos* de transformação, que se origina na família.

Vale acrescentar que o *Bildungsroman* tradicional apresenta didatismo nas etapas de formação. Nos romances de modelo goetheano, há a passagem demarcada da evolução das personagens, envolvendo o crescimento físico e mental, que vai desde a infância até a fase adulta. Em *Verão no aquário*, no entanto, Raíza, é uma jovem sem definição etária, mas que se concentra na fase de transição da adolescência para a idade adulta, ao tentar assumir responsabilidades, equilibrar a emoção nas diversas relações que estabelece, como preparação para sua independência profissional e psicológica. Isso porque, na sociedade, coexiste o consenso de que a fase adulta é a chegada da maturação. Além disso, essa indefinição pode ser explicada pelo caráter universal da obra que permite que essa transformação não dependa diretamente de uma idade para acontecer, mas que pode ser plenamente possível para uma mulher, que, em termos sociais e políticos, está atrás da evolução masculina. O quadro abaixo pretende demonstrar essa evolução mais psicológica do que temporal:

Quadro 2 - Esquema da evolução de Raíza



Fonte: Própria autora, 2021

Quanto à caracterização, não há, em *Verão no Aquário*, o intento em descrever fisicamente Raíza. Não há informações claras e definidas sobre sua aparência, deixando a cargo do leitor tal tarefa. É interessante afirmar que o objeto “espelho”, que aparece sempre nas ações, ao contrário de mostrar os aspectos físicos, simbolicamente reflete a mudança interna que ela vai percebendo ao longo do seu processo: “Voltei-me então para o espelho. Há pouco, sentira-me fulgurante debaixo do sol. E eis que qualquer coisa apagara-se em mim. Achei que antigamente meu cabelo era mais dourado” (TELLES, 2010, p. 26). Nota-se que a descrição física cede espaço a uma descrição mais interna e subjetiva.

Conforme Cíntia Schwantes, no ensaio “Dilemas da representação feminina”³¹, essa estratégia de reflexão psicológica é comum na representação da mulher na literatura e na escrita feminina:

[...] Assim, uma narradora homodiegética (como tão comumente são as narradoras da ficção escritas por mulheres), não está sendo (apenas) confessional e autobiográfica. Ela está alargando as possibilidades de representação do feminino. (SCHWANTES, 2010, p. 9)

Pertinente a esse contexto, segundo Silva (2002, p.55):

De um modo geral, (...) em Lygia Fagundes Telles, a efetiva transformação física dos personagens ocorre devido a causas naturais ou (...) desconhecidas. No primeiro caso, a passagem do tempo, a instalação de uma doença ou um acidente lenta e gradativamente vão despojando os personagens de seus atributos (...) A transformação faz-se subitamente, colhendo personagem e leitor de surpresa, deixando a ambos perplexos, incapazes de se decidirem por uma

³¹ SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da representação feminina. Disponível em http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3734/1/ARTIGO_DilemasRepresenta%CA7%C3%A3oFeminina.pdf. Acessado em 04/06/2021.

interpretação racional. (...) A ambiguidade é, pois, um dado fundamental do gênero e pode conservar-se até o final da narrativa.

Em continuidade aos aspectos que favorecem o processo de formação, está o relacionamento conflituoso com a mãe. Nessa perspectiva, Raíza antagoniza-se à figura da mãe, ao tempo que nutre admiração por ela, que é empoderada para a época e nitidamente diferente dos outros membros da família. Patrícia sustenta a casa como escritora, uma profissão que é cultural e aparentemente “proibida” para mulheres da época e, embora, a passividade do marido e o não bem sucedido casamento, ainda é admirada pela sociedade, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Agora podia ouvir o ruído da máquina, mamãe estava escrevendo, André ainda não tinha chegado para o chá. [...] Seria concebível uma amizade assim branca? Dentro de alguns anos ela já estaria velha. Teria tido forças para resistir àquele jovem esbraseado e ainda por cima, casto?! Casto... Está claro que já se amavam como loucos, os hipócritas. **Ela, principalmente, tão distinta, tão correta. E tão devassa** (TELLES, 2010, p. 14; grifo meu).

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

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

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

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

Nesse ponto, a tese de Luciene Canilha Ribeiro, intitulada o “*Bildungsroman* feminino de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira no século XX” (2017), também enfatiza a caracterização dessas personagens:

A figura feminina de Raíza é transgressora, mas a de sua mãe é ainda mais desafiadora para a sociedade da época. Patrícia é uma das personagens femininas mais fortes e independentes dos romances de Lygia Fagundes Telles. Ela rompe com as barreiras da tradição ao assumir o controle de sua própria vida, cuidando de sua família incluindo o seu marido, decidindo seu destino amoroso em um momento que se esperava que os pais decidissem o destino matrimonial dos filhos. O romance ainda suporta outras personagens femininas com comportamentos diferenciados que compõem a complexidade da composição social de um mesmo período. Ao misturar mulheres de diferentes gerações, de graus econômicos e portadoras de visão de mundo tão particularese distintas no microcosmo do romance, e, mais ainda especificamente, da casa onde vivem Raíza, Patrícia, Graciana e Marfa, reside aí uma multiplicidade de olhares sobre o universo feminino. Todos esses prismas conduzirão a protagonista, de uma forma ou de outra, a compor sua personalidade em franco amadurecimento (RIBEIRO, 2017, p. 139).

Tal complexidade no relacionamento é ainda agravada com o aparecimento do jovem seminarista, André, cuja aproximação com Patrícia é constituída de reverência e de uma não definida paixão por parte dele, que não fica clara ao leitor: “E apesar de tudo me recebia ainda, me abria os braços, a mim que não fizera outra coisa do que atormentá-la, principalmente depois da chegada de André” (TELLES, 2010, p. 138). Tal triângulo se mostra como ponto importante e decisivo período de transformação da protagonista. Mas antes disso, percebe-se que, ao longo da narrativa, Raíza apercebe-se das suas metamorfoses, embora os outros personagens envolvidos não tenham essa clareza. Em seu diálogo com a prima Marfa, ela reconhece: “– Marfa, estou tão animada! Sinto-me à beira de coisas tão importantes que vão afinal acontecer! É complicado explicar mas é como se eu estivesse a um passo da metamorfose” (TELLES, 2010, p. 26).

Faz-se profícua também a presença de uma mentora, característica presente no cânone de formação tradicional. Nesse caso, Patrícia, ao inspirar inveja e admiração na filha e de todos os que estão na trama, representa um padrão que Raíza não só tenta seguir, mas superar. Uma revisão no cânone tradicional, dessa vez, feminino, também demonstra que o próprio acesso ao mentor é uma tarefa árdua, comprovando o fato de que a busca pela autodescoberta é desafiadora e, por vezes, solitária. Em um diálogo com André, ele dispensa elogios e compara a mãe à filha: “Você faz ironia, Raíza. Essa é a diferença principal entre sua mãe e você. Patrícia atingiu a profundidade, lá onde a ironia não chega jamais, como escreveu Rilke” (TELLES,

2010, p. 99). Outros personagens também elogiam a mãe, inclusive Fernando, um dos amantes da protagonista: “Estive relendo seu último livro. Não é o meu gênero mas sem dúvida que é uma escritora fora do comum”(TELLES, 2010, p. 50). Tia Graciana, outra personagem da obra, também tece sua admiração à força de trabalho da irmã, quando a família sofreu grandes perdas financeiras: “Só Patrícia parecia raciocinar, só ela não perdeu a cabeça, sempre tão segura...” (TELLES, 2010, p. 39).

Nesse sentido, Canilha defende:

A mãe fixa-se como mentora da filha, intensificando a caracterização formativa da narrativa, além de estabelecer o tipo de mulher que provocará a busca incessante de Raíza, levando às inúmeras modificações encontradas ao longo do texto. A identificação-negação da figura da mãe sustenta-se na impossibilidade de habitar um tempo e espaço exterior a si. O fato de sabermos pouco da evolução externa-biológica de Raíza advém justamente de uma das funções de Patrícia: resumir a figura amadurecida e permitir que a história se concentre na conflituosa transformação da filha de dentro para fora. As duas gerações confirmam o romance de formação, pois impedem que nossa atenção escape da evolução temporal e da transformação entre passado e futuro (CANILHA, 2008. p. 57).

É diante desses aspectos gerais e do seu detalhamento a seguir, que será compreendida a justificativa de que o destino e a aprendizagem de Raíza são definidos como Bildungsroman, em função dos processos visíveis de ruptura, renovação e recomeço. A trajetória da protagonista, por sua vez, é uma necessidade, uma possibilidade que parece ser única de autorrealização, conquista, autoafirmação e integração com o EU, contrapondo e superando os espaços demarcados. Afinal, para a mulher, nessa sociedade histórica e brasileira, não há meio-termo, ou ela assume e se resigna ou rompe de uma vez o status, a caminho de um mar de oportunidades.

5.2.1 O chamado e a partida para o mar

Em toda narrativa, o herói passa por processo de chamado que é o ponto de partida para o desenvolvimento da trama. Nesse âmbito, a vida cotidiana, comum e usual, por meio de um acontecimento que lhe exige a manifestação de poderes, marca o “despertar do eu” e dá espaço a um incômodo, a uma inadequação, levando-o à próxima fase (CAMPBELL, 2007, p. 61). No caso do romance de formação, esse chamado se relaciona a uma circunstância que o leva à dúvida, a uma problemática e à contestação de seu atual estado. No caso de Verão no Aquário,

tal ambiência se assenta, quando Raíza acorda de um sonho misterioso e simbólico. O pai lhe aparece, sob a imagem de uma rosa, cujo símbolo a instiga a saber o significado. Nesse capítulo 1, os nomes do seu círculo familiar também aparecem, mesmo que ainda não caracterizados em sua totalidade, marca de Lygia, que prolonga esse feitiço, para que o leitor conheça os personagens ao longo da narração, cabendo a ele o veredicto sobre o que são, e não sobre o que ela, enquanto autora, quer que sejam. Os personagens apresentados têm características com condições contemporâneas, em suas crises e expondo uma classe média decadente. Em todas as obras de Lygia, especificamente, por vezes, os personagens se dão conta de que são tomados pela devastação. É interessante ainda pontuar que a degradação das personagens é marcada por duas fases: ou ele se refugia em algum lugar, fora dos limites da razão, ou, após reconhecer o seu estado de miserabilidade, assume atitudes que fogem aos padrões morais vigentes. Nesse sentido, Marfa, sua prima, como o próprio nome já sugere, também é jovem e parece sempre “amarfada” pelos desejos da juventude, desobedecendo padrões e justificando essas transgressões. Vive em um pensionato, mas foge das freiras para viver a vida noturna e outros prazeres (“É aquela velha história, atração do abismo. Sou para elas uma espécie de penitência”. TELLES, 2010, p. 18). A tia materna Graciana é a personificação do conservadorismo. Não se casou e se obriga a guardar todos os objetos do passado. O seu próprio quarto se conservava o mesmo há muitos anos. É o estilo padrão das mulheres, que estão à espera, que silenciam e que se recusam a contrapor quaisquer situações. Patrícia, a mãe, é uma “esfinge, a única que inspira confiança” e que passa a maior parte do seu tempo a escrever, uma das atividades intelectuais (restrita ao público masculino) da época. Como o pai, Giancarlo, um estrangeiro sonhador e dificilmente eficiente (TELLES, 2010, p. 39) tornou-se um farmacêutico fracassado e se entregou aos vícios, Patrícia assumiu o papel de arrimo financeiro da casa.

Outro aspecto a se considerar é em relação à figura do jardim, que é um elemento comum na produção tanto de contos, como na de romances, e aqui se percebe sua presença desdobrada em todos os elementos que se relacionam a ele (flores, vegetais, folhagens). A imagem desse jardim remete, no pensamento de Mircea Eliade, em “Mitos, sonhos e mistérios” (1977, p. 69) à ideia de paraíso, uma espécie de Éden perdido pelo qual o humano anseia, visto que “tanto no começo, quanto no final da história religiosa da humanidade, encontramos a nostalgia do Paraíso”. Para a concepção jungiana, o jardim, por sua vez, trata-se de uma “imagem arquetipal da alma” (SILVA, 2001, P. 44), e para Freud, a representação do sexo feminino. E assim, usando a estratégia estilística hiperonímica, Telles usa vocábulos ligados à rosa para identificar alguns familiares: “quem cuidaria do meu pai, delicado como uma **folha** murcha (...), E do tio, balofo como **fruto** que apodreceu antes de amadurecer? “(...) No espelho,

eu via (...) que fazíamos parte da mesma **árvore**, a árvore detestável que minha mãe aceitava em silêncio e que tia Graciana, distraidamente, fingia não ver” (TELLES, 2010, p. 17, grifo meu). A própria mãe é descrita pela tia Graciana, como “flor”, pela delicadeza dos sentimentos (TELLES, 2010, p. 39).

Ainda nesse ponto, ainda no capítulo 1, tem-se uma descrição de um sonho que Raíza tem, de igual importância a essa análise. Nele aparece o rosto do pai em forma de uma rosa, com um perfume moribundo, que a fez perceber que se tratava do odor do álcool. Quando desperta do sono, entende que tal miragem se tratava de um sonho. Ela se questiona sobre esse símbolo: “tinha uma rosa em lugar do rosto”. (TELLES, 2010, p. 13). Nota-se que a rosa vai aparecer em vários momentos da narrativa, revelando situações de afloramento e desfolhamento que se referem simbolicamente às situações vividas por Raíza. É interessante mencionar que essa flor, para o século XX, representou grande símbolo da luta feminista no mundo. Por exemplo, a Marcha Mundial das Mulheres (MMM) - movimento relevante do feminismo de "quarta" onda – cuja origem remonta da manifestação pública feminista no Canadá, em 1999, teve o lema inspirado em uma simbologia feminina "pão e rosas" e expressou a resistência contra a pobreza e a violência. Antes disso, após a 2ª Guerra Mundial, apropriando-se da imagem que o personagem Popeye conotava, tornou-se famosa a figura polêmica de Rosie, a rebitadora, que embora receba esse nome, sob a máxima *We Can do It!*, tratava-se de uma intenção do governo norte-americano em encorajar mulheres a se juntar à força de trabalho. Para o Jean-Claude Chevalier e Alain Gheerbrant, em “Dicionário de símbolos” (2003, p. 240), “rosa” significa:

A rosa simboliza a perfeição, o amor, o coração, a paixão, a alma, o romantismo, a pureza, a beleza, a sensualidade, o renascimento; e, de acordo com sua cor, pode simbolizar a lua (branca), o sol (amarela) ou o fogo (vermelha). Universalmente, essa flor complexa e aromática representa o símbolo do amor e da união, famosa por sua beleza e seu perfume. Não obstante, o desabrochar do botão da rosa simboliza o segredo e o mistério da vida.

Ainda em continuidade a essas simbologias, é interessante apontar que, nesse capítulo, na vizinhança, no meio das divagações de Raíza, confirmando a característica do mitoestilo, referente à não aleatoriedade de elementos, em uma das cenas, toca um trecho de uma canção pertencente à comédia musical norte-americana de 1934, *The Merry Widow*, em português: “**A Viúva Alegre**”, dirigido por Ernst Lubitsch, com roteiro de Ernest Vajda e Samson Raphaelson e baseado na opereta *Die lustige Witwe*, do austríaco Franz

Lehar. Nela, Achmed é um rei ambicioso e que tenta proteger os interesses econômicos do seu pequeno país, localizado na Europa, Marchóvia. Sonia, por sua vez, é uma viúva mais rica e vai pra Paris, e Achmed envia então o príncipe Danilo, seu maior conquistador, para seduzi-la e casar-se com ela (e assim levá-la de volta com toda sua fortuna) sob pena de ser feito prisioneiro. Na Cidade- Luz, o príncipe envolve-se com outras mulheres, inclusive com Sônia, que está disfarçada de cortesã. Ambos se apaixonam e marcam o casamento, porém, no último minuto, Sonia recusa-se a subir ao altar, e Danilo, por sua vez, é preso. Tal referência musical mostra, para a época, a postura de uma mulher rica e capaz de decidir o seu destino amoroso. Retoma-se aqui, mais uma vez, uma característica do *Bildungsroman* feminino, dado que determinados elementos desse subgênero são prevalentes nas obras de Telles, demonstrando as diferenças e peculiaridades próprias da narrativa de autoria feminina pautada no aprimoramento pessoal. Nesse tipo de narrativa, diz Elódia Xavier, em “**Tudo no feminino**. A mulher e a narrativa brasileira contemporânea” (1991, p. 13):

O passado adquire [...] uma importância fundamental, porque o dilaceramento das personagens geralmente se justifica pela infância reprimida ou mal amada. O resgate da memória é um dos caminhos para o autoconhecimento; a volta às origens, através do tempo passado, faz parte da busca da identidade, pulverizada em diferentes papéis sociais. (XAVIER, 1991, p.13)

Nesse sentido, as personagens femininas buscam, por meio do autoconhecimento, a condição de sujeito, que lhe[s] é tão constantemente negada numa sociedade patriarcal. Compreende-se ainda que a família tradicional se configura em um sistema focado na figura patriarcal, que se responsabiliza pela ordem e proteção. Contudo, a vida familiar sofreu dinâmicas profundas, em virtude das conquistas femininas que alteraram a posição da mulher em relação aos outros membros e na sociedade. No século XX, surgiram, inclusive até novos modelos familiares, que outrora eram estigmatizados, e a mulher adquirirá certo grau de independência em termos raciais, étnicos e de gênero. Assim, cumpre afirmar que a figura feminina nessa obra de Telles, por exemplo, em seu processo de integração, também envolverá a conquista do espaço social. Nessa via, é preciso pontuar a ocorrência de uma grande revolução cultural nas relações entre os indivíduos na década de 60 e que é mostrada na obra, em especial nesse primeiro capítulo. O leitor nota facilmente a mudança de pensamento e de atitudes por parte das mulheres da obra, sintonizadas nas primeiras ações: Patrícia escreve, Marfa está bêbada, e Raíza acende um cigarro ou se relaciona sexualmente sem ser casada. Desse modo, compreende-se que tanto na ficção, quanto na realidade, as mulheres da época passaram a

reivindicar mais sobre suas próprias liberdades individuais e sexuais, revolucionando sua maneira de comportar-se e buscando, enfim, o equilíbrio entre os gêneros.

Em *Verão no aquário*, tais características estabelecem essa nova tensão já presente na jornada das heroínas dos Bildungsromane de Telles, visto que Raíza, inicialmente, apesar de tudo, busca inserir-se na coletividade (no círculo social de Marfa, no afeto da mãe, no amor de seus namorados), e o enredo então dramatiza o seu processo de autoconhecimento, em que apenas em seu destino final, ela conseguirá reinterpretar tal dificuldade de inserção como um índice de autovalorização. Tais questionamentos são perceptíveis no trecho abaixo:

Vou fazer uma visita a tio Samuel - não foi o que eu disse a Marfa? A minha mãe? Marfa ficou indiferente e minha mãe duvidou. Mas por que tinha que duvidar? Por que tem que achar que só penso em sexo? Acenei para outro carro. Ela duvidara e isso atingia fundo quem representava o tempo todo como eu, Marfa estava certa, eu só agia em função das pessoas em redor. Caso contrário, que importância tinha que acreditassem ou não em mim? Se não mentia, se realizava o que me propusera, desde as coisas mais insignificantes até as mais decisivas - que importância tinha se viesse o aplauso ou a vaia? (Telles, 2010, p. 103).

No capítulo 1, também utilizando o recurso flashback, Raíza recorda seus momentos com as figuras masculinas, seu tio Samuel e seu pai, na parte em que ela mais gostava de estar: o sótão. Tal imagem, por ser parte integrante da casa, traz um aspecto fundamental na compreensão da poética do espaço. Raíza sai dos limites físicos e agora passa a devanear. Trata-se de uma “casa de lembranças”, uma área que não mais habita, mas que é revivida apenas pelo que consegue se lembrar. E por esse ambiente ser um lugar distante da rotina diária de um lar, ou lugar de despejo, incrivelmente é o lugar onde os homens, um alcoólatra e outro, com problemas mentais, mais ficam, ao tempo em que as outras mulheres da família: Patrícia, Graciana e Dionísia ocupam a sala, o quarto e a cozinha, em posição de liderança, o que caracterizava realmente o que os vizinhos já falavam: “uma família esquisitíssima” (TELLES, 2010, p. 17). Raíza se sente pertencente ao lugar mais abafado, escuro e desconfortável da casa:

(...) mas era no sótão que eu queria ficar, sentada ao lado do meu pai que para lá subia quando ficava cheirando a hortelã, ao lado do tio Samuel que se refugiava com sua loucura entre os móveis imprestáveis e caixotes de livros, nos quais os bichos cavavam galerias. Era ali o meu lugar. (TELLES, 2010, p. 17)

É interessante pontuar também a veemência na caracterização dos objetos, mas não pelo mero teor descritivo, mas pela relação que eles têm com o processo metamórfico. Ressalta-

se que o principal objetivo da voz feminina na literatura, em especial nesse romance aqui em questão, debruça-se sobre os questionamentos da mulher acerca da sociedade ao seu redor e sobre si mesma, na busca de uma identidade. Em adição, os convívios familiar e social interferem de maneira precisa e pontual na formação do EU, que entrará em contato com o OUTRO, e que, por sua vez, será essencial para a constituição do ser e a visão de si mesmo. Dessa forma, questiona-se que o que se tem (identidade ou memória) e o que se expõe (comportamento) são, de fato, do indivíduo, ou se são reações ao que está do lado de fora (pressões). Raíza acorda de um sonho e passa a questionar o que vê. Simbolicamente, ela também desperta para um novo mundo que já traz inquietações, cujas repostas devem ser buscadas no interior, nas lembranças que guarda em sua memória, recentes ou retidas no passado de suas impressões e na significância dos objetos que lhe eram comuns, mas que soam agora estranhos e duvidosos.

É por isso que Paul Ricœur, em *A memória, a história, o esquecimento* defende que “[...] o conflito com outrem é percebido como uma ameaça. É um fato que o outro, por ser outro, passa a ser percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a do nós como a do eu.” (RICŒUR, 2007, p.94). Dessa maneira, também relembando os conceitos fenomenológicos de Merleau-Ponty, a perspectiva de cada indivíduo sobre uma determinada situação não é a mesma e, por isso, pode apresentar ameaças àquilo que o indivíduo guarda, concebido na memória. Porque lembrar-se de algo é lembrar-se de si mesmo, e o entorno afeta diretamente a identidade do indivíduo. É por isso que Raíza foca sua atenção na figura de um espelho presente no sótão, numa tentativa de se certificar de que “não se perderia” do seu pai e que “pertencia à mesma árvore... a árvore detestável que minha mãe aceitava em silêncio e que tia Graciana, distraidamente, fingia não ver” (TELLES, 2010, p. 17).

Demonstra-se aqui também sobre a constante sensação de abafamento e calor, como um forte indício do desejo de transformação. Mais uma vez, Lygia não utiliza os elementos ou ações de maneira despretensiosa, e todos esses recursos convergem para um objetivo, como visto a seguir:

Apoiei-me à janela. O calor. Por que tanto calor? O sangue circulava agora em mim como um rio noturno que chegava apenas até minha cintura. Abri a boca para que o Sol me penetrasse também como um rio, misturando-se ao outro que corria nas profundezas. (...) O mal. Sim, eu sabia muito bem onde ele estava, era aquela insegurança, aquela ansiedade, a sensação de areia movediça fugindo debaixo dos pés (...) Afastei-me da janela e fiquei um instante imóvel em meio do quarto esbraseado. (...) O quarto foi-se apagando. Voltei-me então para o espelho. Há pouco, sentira-me fulgurante debaixo do Sol. E eis que qualquer coisa apagava-se em mim (TELLES, 2010, p.24-26)

Nota-se, assim, que após o seu despertar literal, Raíza, entre memórias de vida e lembranças do seu sonho, inicia o seu processo de despertar, de descoberta, de inquições que, ora revela em seus diálogos com Marfa, ora volta-se para si e entende que embarcará num novo momento que romperá com todas essas vivências. Temos aqui o início de sua formação.

5.2.2 Imersão ou emersão? Os conflitos e as oposições

A focalização do romance de formação conduz ao entendimento de que as ideologias dominantes, ao contrário do discutido e amplamente difundido, são frágeis, suscetíveis e vulneráveis e, por isso, atingem o “eu” de maneira tão complexa. Nesse aspecto, do ponto de vista formal, se o romance de formação é uma forma simbólica da modernidade, o personagem, diante de tantas contradições parece assumir uma tarefa de responsabilidade psicológica: conviver com esse “*modus operandi*” e ressignificá-lo. Na concepção freudiana, por exemplo, a psiqué é decomposta na medida em que enfrenta forças opostas. Mas vale elucidar que, se o papel psicanalítico consiste em olhar para além do eu, o romance de formação se preocupa com a interiorização dele. Nessa lógica, Franco Moretti (2020, p. 38) apura:

Para Freud, o “princípio da realidade” obriga, por conseguinte, ao questionamento sobre a posição do romance de formação em relação a uma ideia terrivelmente constrangedora de nossa cultura – a ideia de normalidade. Também aqui o melhor é partir de um contraste. Como se sabe, boa parte do pensamento do século XX – digamos: de Freud a Foucault – definiu a normalidade partindo de seu *contrário*: do patológico, do marginal, do reprimido. Nessa ótica, a normalidade não aparece como uma realidade significativa em si, mas sim como uma entidade *unmarked*: resultado autodefensivo de um processo de negação.

Partindo desse entendimento, é que se pode analisar que *Verão no Aquário* carrega, ao caracterizar Raíza, toda a inquietude e incompreensão da década de 60. Raíza, mulher, jovem, criada por uma figura feminina, dada às habilidades intelectuais consideradas decadentes e fora da normalidade esperada, como falar inglês e tocar piano, fumante, que se relaciona com um homem casado, tenta equilibrar-se diante de uma inegável crise sociocultural e a reorganização de sua existência. Assim, ao tempo em que tenta romper com o *status quo*, a sua aspiração consiste em crescer-se e desenvolver-se:

Não contem comigo, Marfa. Vocês me aborrecem, sempre as mesmas frases, os mesmos gestos, é cansativo. E a verdade é que ainda tenho a chama, sabe o que é chama? Quero viver no claro. Quero participar, já não suporto essa apatia de bêbado crônico que nem sabe se amanheceu. O egoísmo de ficarmos à margem de tudo, olhando o próprio umbigo (TELLES, 2010, p. 48).

Pertinente a esse contexto, pode-se pensar no aquário, reduto que aprisiona e ao mesmo tempo resguarda Raíza das amarguras do mundo. Patrícia revela, explicitamente, em um trecho que a vida do peixe no aquário funciona análoga à vida da filha. As paredes de vidro protegem o peixe de enfrentar o mar selvagem, tanto quanto a casa protege a personagem das agruras da vida, entre elas a morte brutal de André, um choque profundo para a jovem, onde a mãe propõe que ela volte, recomponha-se e “encontre o seu rumo (TELLES, 2010, p. 196). A violência e o desespero só são apaziguados quando Patrícia a leva para casa.

Além do aspecto protecionista, a casa manifesta-se enquanto espaço de maturação. Nessa via, o lugar faz com que Raíza mantenha ligações vívidas com seus familiares, alimentando rancores de seus parentes. Ainda pode-se apontar a composição de um espaço íntimo para cada personagem, revelador das mais profundas características. O quarto de tia Graciana, por exemplo, é adornado com bibelôs e enfeites. Na descrição de Raíza, é o reduto onde ela se refugia e idealiza o passado. Presa em memórias de família e de paixões nunca vividas, Graciana fabrica perfumes, costura roupas e cuida da aparência. Porém, todo esse cuidado permanece isolado nesse espaço, já que nem as cortinas de sua janela são abertas.

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

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

Tudo – o quarto de tia Graciana, a saleta de minha mãe, a cozinha – tudo era mais alegre do que o sótão. Mas era no sótão que eu queria ficar sentada ao lado do meu pai que para lá subia quando ficava cheirando a hortelã, ao lado de tio Samuel que se refugiava com sua loucura entre os móveis imprestáveis e caixotes de livros nos quais os bichos cavavam galerias. Era ali meu lugar. E para certificar-me disso, bastava ver o velho espelho apoiado na parede, um espelho redondo todo cheio de manchas porosas como esponjas embebidas em tinta. Nele eu ficava amarela também, eu, meu pai, tio Samuel, todos da mesma cor do cristal doente, enfeixados no círculo da moldura dourada. [...] No espelho, só no espelho eu via que fazíamos parte da mesma árvore, a árvore detestável que minha mãe aceitava em silêncio e que tia Graciana, distraidamente, fingia não ver. Para que as duas irmãs ficassem em paz – minha mãe com seus livros e minha tia com suas costuras – era preciso que os dois irmãos ficassem longe de suas vistas. No sótão, por exemplo. Sim, a casa era enorme mas nós três não cabíamos dentro dela. Mas cabíamos dentro do espelho. E éramos felizes quando nos encontrávamos nele embora parecêssemos três afogados numa superfície de uma água vidrada (TELLES, 2010, p. 17-18).

Do ponto de vista formal, é interessante lançar mão de aspectos relacionados à Análise do Discurso de matriz francesa, visto que se trata, de uma maneira geral, de uma teoria interessante e pertinente com inúmeras possibilidades de aprofundamento quanto à análise do Discurso Literário. Isso porque esse momento inicial da obra é marcado pelo destaque e pela interferência de discursos que presentes ao redor de Raíza. Nesse viés, a análise de Discurso de Michel Pêcheux, que se inaugura, com a publicação de “Analyse automatique du discours”, demonstra a noção de sujeito que se faz presente como organizadora dos processos epistemológicos. Esse sujeito é contingente, que é interpelado pela ideologia e barrado pelo inconsciente. Esse feitiço coincide com a chamada de Raíza para os desafios que virão, a fim de forjar seu amadurecimento. Assim, “... as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas...” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160). Em contínuo, a pergunta que se faz, com o fim de estruturar o processo de criação dos diálogos, que necessitam fazer valer os aspectos continentais ao *bildung*, é: “O que é dito neste discurso? O que é dito em outro discurso?”. A partir disso, o autor expõe o objeto discursivo a partir dos fenômenos linguísticos discursivos, como paráfrase, polissemia, polifonia que incidem sobre ele. De maneira desinibida e corajosa, Lygia parece dominar esse formalismo e cria processos discursivos, capazes de mostrar a relação que aquele dizer tem com o seu exterior. Se nos diálogos de ficção, há, por um lado, uma idealização simplificadora e, nesse sentido, redutora, que os afasta da complexidade das trocas reais, há por outro lado, efeitos de estilização amplificadora, quer dizer, a inclusão eficaz de certos traços

permite “oralizar” as cenas dialogadas. Isso é percebido pela fala da prima Marfa à Raíza sobre o que é morrer:

— Sabe, Raíza, descobri outro dia que a gente só se mata por causa dos outros, para fazer efeito, dar reação, compreende? Se não houvesse ninguém em volta para sentir piedade, remorso e etcetera e tal, a gente não se matava nunca. Então descobri um jeito ótimo, me matar e continuar vivendo. Largo meus sapatos e minha roupa na beira do rio, mando cartas e desapareço.
— Para voltar em seguida. A gente sempre volta. (TELLES, 2010, p.23)

Ou ainda na fala de Fernando, seu namorado, explicando sobre o que é felicidade:

Você parece pertencer à geração da sua tia, amor. Aquela tia das essências. Vamos, meu carneirinho, fique bem à vontade que depois a gente morre e não vai para o inferno como ensinaram no catecismo. E mesmo que exista o inferno ou equivalentes, se você me amar bastante, será absolvida. (TELLES, 2010, p. 29)

Observa-se, assim, nas obras literárias, que o discurso é orientado, com um fim e uma destinação. *Em Verão no Aquário*, especificamente, por ser uma narrativa de gênero de formação feminina, toma-se como base um jogo de antecipações ou de retornos da parte do locutor, que opera um verdadeiro ‘direcionamento’ de sua fala. Mas, no nosso caso, esse direcionamento se efetua em condições muito mais semânticas do que até linguísticas, visto que a trajetória de transformação, do seu começo ao fim, precisa de um contexto, que, nesse caso, ou se refere ao discurso interno, da casa, ou do mundo afora, e pode interrompido ou desviado a qualquer instante. Nas obras literárias, portanto, o autor não pode se distanciar do princípio de cooperação. Assim, o discurso contribui para o contexto, e aqui se chega a um ponto importante para a presente pesquisa: os discursos presentes nesta obra lygiana em questão podem dizer (e dizem) alguma coisa em determinado contexto. A chamada para o embate é composta por falas e direcionamentos, que refletem o momento histórico, as concepções familiares, as visões de mundo, as percepções individuais e até os próprios medos de Raíza que se verbalizam, por meio de ventriloquias e questionamentos que parecem agora sair de sua zona interna e alcançar o plano da fala, da oralidade. É interessante que, no meio das muitas divagações que Raíza expõe para si mesma, ela própria se questiona: “mas por que tanto calor?” (TELLES, p. 24). Na verdade, não se tratava apenas de uma condição climática, as crises chegaram ao seu nível crucial: era a hora de partir.

5.2.3 Aprendendo a nadar: o papel da mentoria

No cânone clássico do *bildungsroman*, a postura de um mestre é essencial para a orientação e experimentação do protagonista. Pelo personagem ser jovem e imaturo e se colocar diante de questões complexas, um posicionamento professoral, independente de quem seja, podendo até ficar a cargo dos livros, é aspecto comum visto e que merece análise. As reflexões de Raíza, no fim do primeiro capítulo, acerca da sua vida e de seus conflitos familiares e amorosos, sugerem que algo está mudando e que o “dourado” – cor enfatizada nessa história e conota a vida – está se distanciando dela. Como visto, a reflexão psicológica que pauta a formação da protagonista é vista como um elemento caracterizador da escrita feminina. No pensamento de Ferreira Pinto:

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

Como já supradito, a formação do protagonista se trata do resultado de um caminho de buscas que o sujeito trilha. Raíza está muito consciente de seu momento de maturação e, a todo momento, expõe verbalmente, mesmo que para os outros isso não faça o menor sentido. No capítulo VIII, em um diálogo com sua prima Marfa, ela relata sobre como estar ciente das mudanças que estão se operando em sua vida: “É complicado explicar, mas é como se eu estivesse a um passo da metamorfose.” (TELLES, 2010, p. 26). Devido a isso, o narrador em primeira pessoa aponta para uma visão intimista da protagonista sobre a sua formação. Apesar disso, faz-se importante nos *Bildungsromane*, a figura de um mentor, igualmente importante para a condução desse percurso evolutivo individual. É bem verdade que nem sempre a figura do mentor se alinha à forma tradicional que aparece, por exemplo, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Nele, os mentores são homens que, mesmo sem o conhecimento de Wilhelm, capazes de direcioná-lo por um caminho desejado, a fim de que ele alcance o estabelecido pela “Sociedade da Torre” como um final bem-sucedido. Raíza, em *Verão no aquário*, inicialmente, descreve a postura rígida de alguns professores, como Dona Leonora,

que batia com o leque fechado em sua mão, para que ela prestasse mais atenção (TELLES, 2010, p. 16), Dona Veridiana, que era muito mais uma instrutora de lógica do que de piano (TELLES, 2010, p. 78) e os desestimuladores Miss Gray e Goldenberg, que fizeram a jovem nunca mais tocar (TELLES, 2010, p. 91). Mas a figura da mentora consolidada fica a cargo de sua mãe, Patrícia, a quem todos admiram e desejam se espelhar. Todos os personagens exaltam as qualidades da matriarca, à medida que Raíza se sente na necessidade não só de ser igual a ela, mas superá-la. Ao mesmo tempo que própria protagonista expressa admiração pela figura da mulher independente e exitosa da mãe, ela busca pelo aprimorar-se em transcender o que Patrícia representa na sociedade, para sua própria casa e para André. Esse último, jovem seminarista e amigo da família, é o personagem que mais tece elogios à Patrícia. Por ser muito próximo dela, isso rapidamente se transforma no foco das atenções de Raíza, aumentando ainda mais as divergências com a mãe. Ao lado, Patrícia tenta dialogar com a filha, dando-lhe conselhos essenciais à transformação dessa. A metáfora que dá título ao livro é uma das principais, pois demonstra o incentivo que a mãe dá a filha, para que se descubra e siga:

- [...] Deve ser boa a vida de peixe de aquário – murmurei.
- Deve ser fácil. Aí ficam eles dia e noite, sem se preocupar com nada, há sempre alguém para lhes dar de comer, trocar a água... Uma vida fácil sem dúvida. Mas não boa. Não se esqueça de que eles vivem dentro de um palmo de água quando há um mar lá adiante.
- No mar seriam devorados por um peixe maior, mãezinha.
- Mas pelo menos lutariam. E nesse aquário não há luta, filha. Nesse aquário não há vida. A alusão não podia ser mais evidente. Estou me despedindo do meu aquário, mamãe, estou me preparando para o mar percebe? Mas nem você percebe isso?... (TELLES, 2010, p. 137).

Patrícia parece não se alterar com o comportamento da filha e entende a situação em virtude de um objetivo maior. O adiamento de uma conversa profunda que ambas poderão ter revela que a matriarca tem consciência de que sua filha ainda não está pronta para entender certos acontecimentos da vida: “– Eu sei que a culpa é minha, Raíza. Mas sei também que agora não posso fazer nada senão esperar. Um dia conversaremos, filha, um dia ainda conversaremos ou então nem será preciso...” (TELLES, 2010, p. 69).

Sequencialmente, Raíza diz que voltará ao piano para dar aulas, e a mãe apenas se limita a dizer que “parece um bom plano”. A filha se incomoda pela falta de encorajamento a sua habilidade artística, que insiste nesse assunto, e Patrícia ratifica seu posicionamento:

- E os estudos [de piano]? Quer dizer que não vai mesmo continuar. Por que ela falava naquele tom? Por quê?

- Mas eu seria uma grande pianista?
- Só depois de muitos anos de trabalho você poderia ter essa resposta. Seria preciso antes muita dedicação, muito amor para que um dia você mesma saiba...
- Se venci? – atalhei-a levantando-me. – Quer dizer que só na velhice? Não, muito obrigada, quero a resposta já. Não suporto a ideia de passar a vida estudando para depois um Goldenberg me anunciar que não tenho vocação, que devo fazer outra coisa. Ela pareceu concentrar-se num pensamento doloroso mas distante. Os olhos se apertaram cheios de uma ácida sabedoria. Mas a expressão não durou mais do que um brevíssimo segundo e logo a fisionomia ficou de novo serena.
- Ainda não chegou a hora.
- Que hora?
- Quando chegar você saberá – disse ela baixinho. O sorriso irradiou-se da boca para o olhar. – Você saberá, Raíza. (TELLES, 2010, p. 114)

Pontua-se que o fato de Patrícia ser a mãe e uma mulher reforça a carga formativa do gênero. Há nesse entremeio o conflito de geração, a exposição da experiência e, diferentemente dos romances antigos femininos, uma mulher que decide seu próprio destino, sem as convenções de um casamento ou morte. Na verdade, Patrícia, embora esteja em um micronúcleo paralelo, é uma das figuras mais fortes, talvez, de toda a produção lygiana e comporta uma figura amadurecida, que possibilita que a história concentre-se na conflituosa transformação da protagonista de dentro para fora. Não é uma intenção de Telles explorar outros campos da evolução externa da protagonista. A prova é que Patrícia aparece na história, mas é silenciosa, misteriosa, pontual, “indecifrável, uma verdadeira esfinge”. Essa postura condiciona que ela escolha melhor tempo para se fazer algumas declarações, pois, sabe, enquanto mãe, mulher e profissional, do percurso pelo qual sua mentorada está passando, e, também parece saber sobre o seu futuro. Esse caráter onipresente é mostrado no final do livro, quando Patrícia enfatiza que Raíza realmente não terá êxito na música, mas que nem todos precisam ter:

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

Nesse ponto, pode-se lembrar do conceito de *Künstlerroman*, que se trata de um romance de formação baseado na arte, como uma associação ao *Bildungsroman*. No romance em questão, a música e literatura se fazem presentes, mas a obra consiste em um romance de artista, pois Raíza não consegue se expressar através de sua arte, contrapondo-se à mãe, que também que é escritora. Nem a mãe parece obrigá-la a isso, visto que ela deseja que a filha siga

suas escolhas, por vocação. Dessa forma, a mentoria aqui, mais uma vez, sob os moldes do *bildung* clássico, rompe com os padrões e dará subsídios para a provação que vem a seguir.

5.2.4 Sobrevivendo no aquário: (a) provação

Para melhor compreender esse momento, é preciso considerar, inicialmente, o conceito disposto no livro *Os ritos de passagem* (1909), do antropólogo franco-holandês Arnold van Gennep (1873-1957), que decompõe os ritos de passagem em três categorias: “ritos de separação”, “ritos de margem” e “ritos de agregação”, que permitem entender o funcionamento das passagens que se expressam em um ritual. Todos os ritos de passagem apresentam as três fases, em que cada qual enfatiza um dos aspectos dela. A exemplo disso, os ritos de nascimento enfatizam a agregação, já os ritos funerários, a separação. Nos ritos preliminares, o sujeito é separado da sociedade, e, nos liminares, os indivíduos inserem-se em diferentes posições sociais, passando a ser um habitante do “entrelugar”, para posteriormente, após sua maturação, o sujeito estar apto a se reintegrar na sociedade.

De maneira similar, ocorre com o protagonista do *Bildungsroman*, que necessita de etapas de “passagem” para consolidar sua trajetória. No caso do feminino, em “Verão no Aquário”, nos seus 15 capítulos, em que se entrelaçam entre infância e juventude até à maturação da personagem, concebe-se a ideia de que a primeira fase de formação de Raíza, acontece na infância, em que contava com a cumplicidade e a proteção do pai, situação que é apenas lembrada, não descrita linearmente. Com a morte desse ente, Raíza, vinda de um ambiente tranquilo, feliz e sem perturbações, em sua infância, é conduzida ao seu primeiro grau de aprendizagem, em que precisará se adequar a outras vivências, como o amor livre e fluido de Fernando, o relacionamento com o velho e casado João Afonso e o fingido Diogo, com quem aprende a “fingir prazer”, apenas para não se sentir sozinha, a fim de superar o luto que a acompanha por um bom tempo. Em seguida, a casa, herança e reencontro diário de suas reminiscências, é substituída pela pequenez e limitação espacial de um apartamento, com a mudança da família. Nesse ínterim, as simbologias ganham força, fazendo o leitor se situar na situação traumática de literalmente abandonar sua casa e ir para um lugar novo. Em continuidade, há o desencantamento pela vocação musical. E ainda é possível destacar a desilusão amorosa, seguida da morte de André.

Diante dessas caracterizações didáticas, é preciso trazer à baila a Teoria do Posicionamento, proposta por Bronwyn Davies & Rom (2000, p. 47), que definem o posicionamento como um processo discursivo, cujas *selves* são situados em uma conversa

enquanto participantes em situações de interação. Esse conceito, embora pertencente à Psicologia Social, pode ser utilizado como aqui, como uma análise sociointeracional que põe o EU (o self) em oposição a conceitos estáticos, determinísticos e ritualísticos de construção identitária. Ora, se a construção da identidade é uma condição dinâmica e instável que, a partir da interação e ação em um determinado contexto, localiza e posiciona o sujeito de modo singular como tal pessoa, ou como tipos diferentes de pessoa ao mesmo tempo, infere-se que Raíza, em seu momento de provação, vê-se diante do abandono de suas máscaras, do seu jeito “bom”, a fim de alcançar a verdadeira compreensão, para enfim ser reposicionada ou transformada. É dessa forma que, mais uma vez, enxerga-se um sujeito histórico, na figura dessa protagonista, com uma identidade fragmentada, múltipla e contraditória. Ademais, essa Teoria do Posicionamento foca também na compreensão do fenômeno psicológico produzido no discurso, em que a vida cotidiana aparece nele em episódios distintos e se relaciona à maneira explícita e implícita de como as pessoas agem em relação uns aos outros, abrindo espaço para o seu caráter relacional. Sendo assim, Raíza, a partir de ‘práticas discursivas’ interacionais, dentro e fora de casa, consegue produzir realidades sociais e psicológicas, aqui entendidas do ponto de vista da coconstrução da intersubjetividade. Assim, conforme Harré (2000, p. 9), a Teoria do Posicionamento foca nos moldes normativos em que as pessoas vivem, pensam, sentem e atuam, levando em consideração crenças sobre os direitos e deveres durante o processo de interação e as práticas compartilhadas. E isso tudo diz respeito à metamorfose.

Dessa forma, ainda em continuidade a essa teoria, adotar uma nova posição envolve o uso de estratégias retóricas em que o falante ou o outro são apresentados como representantes de diferentes relações, incluindo: relações de poder, de competências, de valores morais. As posições têm natureza recíproca e emergem naturalmente de contextos sociais, dando margem para a exigência de reposicionamento de determinado ator social. No caso de Raíza, as suas interações apresentam linhas de histórias, bem como revelam posições que outros atores assumem ao longo da interação consigo. Por exemplo, Patrícia assume a posição de professor e assim, aparece para a instrução, correção, congratulação e repreensão, mesmo sendo contestado e disputado pela filha. Toda essa dinâmica á palco inteligível para que Raíza assumira posição específica, mas vale dizer: não fixa, podendo ser alterada de acordo com o outro contexto que lhe sobrevenha (Harré e Van Langenhove, 2000, p.16).

A partir do quadro abaixo, observam-se as diferenciações analíticas quanto ao posicionamento, como práticas:

Quadro 2: Tipos de posicionamento, segundo Harré e Van Langenhove, 2000

Tipos de posicionamento	
De primeira ordem – é o que estabelece uma ordem moral, um estado de coisas	De segunda ordem – é o que nega/rejeita uma ordem moral, um estado de coisas
Explicativo – é o que se dá através do uso de palavras (falar sobre o que foi dito)	Performativo – é o que se dá na forma de ações (agir sobre o que foi dito)
Moral – é o que se refere mais às funções institucionais ou papéis sociais de um indivíduo	Pessoal – é o que se refere mais a propriedades e particularidades pessoais de um indivíduo
Do <i>self</i> – é que faz referência a si mesmo (em geral, marcado linguisticamente por pronomes de 1ª pessoa)	Do outro – é o que faz referência a outro indivíduo (em geral, marcado linguisticamente por pronomes de 2ª e 3ª pessoas)
Tácito – sem intenção, inconsciente	Intencional – com intenção, consciente

Fonte: (SAITO; RIBEIRO, 2013)

Conforme o quadro, um posicionamento de primeira ordem se trata da maneira como o sujeito se posiciona ou posiciona os outros dentro de um mesmo espaço moral, empregando diversas categorias e linhas de histórias. Caso esse posicionamento não seja assumido por uma das partes envolvida no discurso, gerando uma quebra no ritual, ocorre um posicionamento de segunda ordem. A personagem Marfa, por exemplo, na obra inclui-se nessa, pois rejeita os dogmas e as regras sociais do pensionato, sob a justificativa de que ninguém a entende. Assim, teoricamente, se o posicionamento de primeira ordem for contestado, nova negociação ou revisão deve acontecer, passando a um posicionamento performativo. Nele, podem ocorrer a discussão partir da conversa original, de primeira ordem, suscitando uma explicação sobre essa, como é o caso de Raíza, ao perguntar para Graciana sobre o passado de sua família, ao julgar o comportamento da mãe como distante e indiferente.

No entanto, se o posicionamento explicativo for feito a partir do desenvolvimento de uma nova discussão fora da discussão inicial, tem-se o posicionamento de terceira ordem. Nesse caso, quando as pessoas são posicionadas por outros e posicionam-se, seus atos incluirão questões de posicionamento moral e pessoal, a fim de dar maior inteligibilidade às posições que ocupam, tal qual a definição de Patrícia pela família, pelos vizinhos, pelo amante de Raíza, Fernando, e por André. Nesse caso, o posicionamento moral nada mais é do que as posições assumidas pelas pessoas que assumem papéis como professor/aluno, médico/paciente, mãe/filho. Por fim, um posicionamento relacionado a atributos individuais e particularidades é o denominado pessoal. Para ele, é necessário, quase como uma obrigação a inteligibilidade, isto é, ter consciência de si mesmo, sob pena de comprometer o posicionamento pessoal.

Como se percebe, os posicionamentos são construções discursivas, de cunho interacional e relacional, visto que, na medida em que nos posicionamos, obrigatoriamente

posicionamos o outro, dentro de uma perspectiva moral e um pessoal. Isso significa dizer que os posicionamentos têm natureza interacional e relacional, caracterizando a interdependência entre o posicionamento de *self* e do outro. Raíza, em *Verão no Aquário*, está em constante mudança gerada por diversos fatores, dentre eles, a passagem da infância para adolescência e para a maturidade, em que lhe é exigido o desempenho de papéis diferentes em suas relações sociais, afetando diretamente sua forma de agir e pensar. A partir dessas práticas, mediante a negociação de posições, constrói-se um *self* inacabado, ou ainda visualiza-se a multiplicidade dos *selves*.

Segundo o professor doutor alemão Arnulf Deppermann (2013), em “Positioning in narrative interaction. Narrative Inquiry”, a importância da contribuição de Davies e Harré se mede por ressaltar as atividades de posicionamento como principal lugar da produção discursiva do *self*, relacionando esse fenômeno à narratologia. Embora não utilizem o termo “narrativa”, os autores trabalham com a noção de que aprendemos sobre nós mesmos e sobre o mundo em função de nossa inserção em múltiplas linhas de história que discursivamente disponibilizam posições para as pessoas ocuparem e organizá-las em categorias.

Tecidas essas considerações sobre a questão do posicionamento como pressuposto para o processo e transformação, faz-se coerente também pontuar a questão da morte, como um elemento de passagem para a próxima fase de Raíza. Isso porque na obra, o falecimento do pai e a trágica morte de André representam pontos importantes no processo inteligível que Raíza assumirá. Para Silva (2001, p. 185), o homem se recusa a ver a morte como destino natural e, diante dela, é aguçado o desejo de perdurar, tanto aqui, como em outros planos, invisíveis e inexplicáveis. Isso pode ser enxergado, porque se ocorre no meio familiar, ela parece regressar e se repetir nos traços fisionômicos e comportamentais dos filhos, se acontece em outras áreas, indica retorno ao estado natural, reflexão do seu próprio estado e reversão de sua trajetória. A crise provocada pela morte representa uma nova perspectiva. Para Freud (1948, p. 1010), “ninguém acredita na sua própria morte, ou no inconsciente, todos estamos convencidos de nossa imortalidade”. Em Lygia, a temática morte é evidenciada em seus contos, como “O tesouro”, e na prosa, em “Ciranda de Pedra”. Aqui, entendemos que sua função é de levar Raíza à próxima fase, visto que sua última faceta, sua última farsa também morre, já que não precisa mais parecer “boazinha” para ter o amor de André, como é mostrado no diálogo que ambos têm:

— Meu querido André, não se trata disso, é que não consigo mais acreditar.
— Em Deus?

— Não, acreditar na gente, não acreditar em nós! Não acredito mais em mim nem nos outros e é horrível isso, tudo vai ficando tão sem sentido, tão estúpido... É como se eu estivesse representando a farsa da moça que resolveu ser boazinha. Preferível entregar-me simplesmente como todos os outros, os da minha geração — acrescentei sorrindo sem saber por que sorria. — A geração esgarçada, não é a nossa?

— Mas você também não era feliz antes. Ou era? Você e todos os do seu grupo estavam sempre no palco, Raíza, somos os perdidos, somos os malditos... (TELLES, 2010, p. 179)

André se caracteriza como um rapaz indeciso, amedrontado, que já demonstrava também inquietações e dúvidas existenciais:

— Não sei se você sabe que André está saindo de uma crise muito grave. — Ele me contou.

— E que quase lhe custou a vida. É um moço de uma sensibilidade doentia, cheio de inibições, traumas... E ao mesmo tempo, tão sem mistérios, tão puro. Menino ainda, perdeu o pai... entre o que é divino e o que é terreno. (TELLES, 2010, p. 90)

Curiosamente, considera-se como sacerdote, mas, sem certeza de sua vocação, tenta encontrar respostas em sua. Como forma de penitência a um chamado do qual não tinha certeza, estava decidido a cumprir seus votos sacerdotais e se esquivava de admitir o amor que Raíza lhe dispunha, pois julgava ser um tipo de mal, do qual deveria fugir.

Mesmo diante das esquivas incisivas do jovem, Raíza lhe propõe um relacionamenro, mas esse pede desculpas e se despede de um jeito triste e solitário. Pontua-se aqui a carga simbólica desse momento específico, pois no trajeto até à casa do pretendente, a protagonista descreve os espaços do bairro, como a presença de animais e mendigos e a sujeira que revela a pobreza do bairro. Durante todo esse percurso, é evidenciado o jogo entre luz e sombra, que reforça a mudança dos cenários sociais. Essas mudanças trazem a conotação de ingresso de Raíza a um novo mundo, a uma nova etapa desconhecida. Após atravessar todo o trajeto sujo, a jovem chega ao apartamento do seu amado que, apesar de apresentar exteriormente um prédio sujo, “o interior estava limpo”. A imagem da maçaneta escura, da porta de André simbolicamente lembra a escuridão, como se indicasse uma impossibilidade de quem está no exterior enxergar o interior do quarto, conferindo um tom de mistério. Raíza prossegue avaliando o do imobiliário de André: a cruz pregada na parede, o símbolo de devoção, de sua profissão, um armário grande e velho e uma prateleira de livros,

[...] na pequena cruz da madeira pregada na cabeceira da cama, no armário grande e fora de moda, na estante tosca, de prateleiras abauladas sob o peso

excessivo dos livros. E a mesa severa, única peça de bom gosto em meio daqueles móveis despojados, que faziam lembrar uma cela. O caderno preto de capa puída estava em cima da mesa, ao lado de uma pilha de livros meticulosamente marcados por linguetas de papel. Uma pasta de cartolina mal escondida o maçarote de folhas com anotações feitas às pressas. (TELLES, 1998, p. 143).

Tanto os mobiliários e sua disposição, quanto o vestuário de André dão a sensação de insegurança do rapaz e a inadequação que ele tem diante da vida. O quarto até se assemelha à cela do convento, um espaço propício para oração, reflexão, confissão e a mortificação do corpo, em função do culto do espírito. Dentre as várias visitas de Raíza ao apartamento de André, ela percebe, desde a porta que, antes estava aberta e, agora se fechava, até sua aparência, uma negligência com seu corpo e suas condições, fruto de perturbações já inadiáveis que ele enfrentava. André busca o isolamento, e sua atitude em se manter fiel aos preceitos religiosos e abster-se do ímpeto amoroso e da sensualidade levam-no ao suicídio, logo após um desagradável encontro com Raíza, durante uma noite de tempestade.

— Cortou os pulsos, compreende? Cortou os pulsos esta madrugada, está no hospital.

— É grave?

— Foi encontrado agonizante.

Cruzei os braços no peito e verguei para a frente como se tivesse levado um soco.

— Agonizante?

— A dona da casa viu que ele não apareceu para o café e estranhou, bateu na porta e nada, compreende? Então resolveu entrar. Ele estava de joelhos ao lado da cama, o colchão empapado de sangue...

— De joelhos?

— De joelhos, os braços estendidos em cima da cama, agonizante. Daí ela avisou a sua mãe, estão as duas lá no hospital, eu estava saindo para o escritório quando me telefonaram. (TELLES, 2010, p. 167)

Esta morte, simbolicamente, significou a libertação de Raíza entre a barreira que tinha com a mãe, que incitou um novo ciclo na vida da protagonista – a passagem da adolescência para a maturidade. A casa, o lar, ambiente de tantas confusões e tensões, torna-se agora abrigo da chuva que caía lá fora, do trágico incidente com seu amor, de uma nova reflexão sobre sua posição, do reposicionamento de sua relação com a mãe. A casa, agora, é o ponto de equilíbrio para a morte que, mais uma vez chegava, mas agora, ela enxugaria as lágrimas, fecharia a janela e sentiria um novo vento frio. O verão havia acabado.

5.2.5 O caminho livre para o mar: a transformação final

Em *Verão no aquário*, temos um final que na verdade é um começo: a morte, que conota o fim representou a vida, uma nova etapa da vida de Raíza. Em todas essas questões, Raíza tem contato com um médico, que não se sabe o que realmente acontecerá após o encontro com ele, mas pela descrição, pode-se inferir que ela está aberta a um novo relacionamento. Interessante pontuar que o seu primeiro contato com o médico se dá justamente após a morte de André, mas como estava muito sensibilizada pelo acontecimento, só percebe o seu perfume. “Descobri que queria rever o homem que tinha cheiro de árvore” (TELLES: 2010, p. 213).

Como nada é aleatório e “gratuito” em Lygia, a ligação entre os dois personagens é consolidada, etimologicamente, pela associação do nome da protagonista Raíza, que remete à raiz, e da única característica desse personagem disposta na narração: “o cheiro de árvore”. Essa nova proximidade entre os dois é tratada, a partir de imagens da natureza, que conduzem ao entendimento de que são feitos da mesma matéria e são semelhantes. Raíza agora está em outro patamar. Aqui cabe a concepção de “homem em devir” (BAKHTIN, 1997, p. 238), que defende que:

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

Esse “homem em devir” coincide com a ideia de construção pessoal a partir das influências externas ao ser, com base na teoria existencialista de Simone de Beauvoir. Para a estudiosa Carla Rodrigues, há uma ligação estreita entre a filosofia de Beauvoir e a interpretação do *Bildungsroman*, na segunda metade do século XX:

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”, tradução brasileira para o original “On ne naît pas femme, on devient femme”, é a frase célebre com a qual Simone de Beauvoir começa o segundo volume de *O segundo sexo*, em 1949 (o primeiro volume havia passado praticamente despercebido), cujo eco se ouve ainda hoje na política e na teoria feminista. O recurso ao original tem aqui o objetivo de chamar a atenção para a importância do verboreflexivo “tornar-se”, que supõe, na sua definição, um movimento de transformação, promove uma mudança e faz com que algo ou alguém deixe um estado e passe a outro. Na obra da filósofa Simone de Beauvoir, a atualidade do verbo “tornar-se” só é compreensível em toda a sua profundidade e extensão a partir do seu original – “devenir” -, que carrega nele tanto o sentido do movimento quanto o de futuro, resultado da

sinonímia entre verbo e substantivo no idioma francês. Esse entrelaçamento pode ajudar a compreender a importância da herança deixada por Beauvoir não apenas para o presente, mas para o devir, uma das palavras da língua portuguesa com a qual se pode traduzir *devenir*. (RODRIGUES, 2015, p. 16)

É preciso também evidenciar que o percurso de tomada de consciência, de compreensão da importância da relação entre os homens e a sua ação, enquanto ser histórico e social, é percebida como práxis. De acordo Karl Marx, práxis é o agir consciente, em que o homem, diferente de outro animal, realiza suas ações, com vistas a um objetivo, e, dessa maneira, contribui para o processo de construção da história coletiva. Nesse sentido, Raíza é a mulher em devir, que busca ativamente seu aprimoramento, movendo-se incessantemente em um tempo e espaço muito particulares, expostos, narrativamente, em prol da formação da personagem. A jovem sofre mudanças até o final da narrativa, e ainda assim estará apta a novas experiências, comprovando o conceito de “grandeza variável”, conforme investigações bakhtinianas já ditas aqui. O fato de a trama se passar no Verão, a estação mais quente do ano, não é despreziosa, é elemento formativo e literalmente temporário que acrescenta juízo de valor à formação da protagonista, cujo abafamento das tensões submete-a aos desafios, os quais precisa e deve superar.

Além disso, para fins de análise do romance de formação do feminino, faz-se necessário recorrer à teoria moral do filósofo Immanuel Kant (1724-1804), que traz uma concepção moderna acerca dos princípios e valores de uma ação considerada moralmente boa. Nessa via, entende-se que o processo de maturação e desenvolvimento humano perpassam por experiências, que culminarão no alcance do conhecimento. Acrescenta-se que a humanidade está em busca de um progresso moral (KANT, 2008, p. 22). Ao tratar sobre esse âmbito, o ser humano, para sua formação, deve contar inevitavelmente com uma razão que seja pura. Kant (2009, p. 101) alude que “ não há nada (...) no mundo e até mesmo fora dele, que se possa pensar como sendo irrestritamente bom, a não ser tão-somente uma boa vontade”.

Tal educação moral é constituída por uma lei moral, que, por sua vez, é uma condição necessária para uma boa conduta em si, afastando-se de qualquer representação sensível que pretenda ser referência para toda conduta virtuosa. Todavia, para alcançar a verdadeira razão humana, é necessário ter experiências. Assim, todo conhecimento precede a experimentação. Por isso, Kant fundamenta a prática moral não somente na pura experiência, mas em uma lei inerente à racionalidade humana universal. Percebe-se que tal imperativo não é condicionado pela experiência, mas pela racionalidade. Nesse pensamento, essa, em aspectos práticos, legisla sobre si mesma, ou seja, define os limites do agir humano e, assim, a vontade

assume contornos específicos e independentes do empirismo. Trata-se, nesse caso, de realizar o bem por dever e agir livre por moral. Na filosofia moral de Immanuel Kant, a vontade aparece como absolutamente autônoma, liberta de qualquer heteronomia. Assim, a liberdade prática é um pressuposto necessário da razão, pois garante a liberdade de agir. Embora Kant (2007, p.16) afirme que o homem “é afetado por tantas inclinações” e capaz de ter uma razão prática pura, ele não é necessariamente dotado de força suficiente para que a racionalidade seja uma constância no seu comportamento. Por isso, por sua vez, tende às influências sensíveis e pode negligenciar as inteligíveis, mesmo que sejam as corretas. Aufere-se, nessa linha de compreensão filosófica, que ser livre é pertencer tanto às ideias sensíveis quanto inteligíveis: se a primeira pressupõe a influência das leis naturais, a segunda aponta para a capacidade racional de representação de uma lei.

É preciso pontuar ainda sobre a relação dialética entre formação e maldade, dentro do processo formativo, que pode ser visto também na obra. Para isso, Kant, em “A Religião nos limites da simples razão”, aponta para a maldade e suas relações. Por serem coletivas, o mal pode se refletir em sentimentos de comparação e competição. E, para superar isso, o filósofo propõe a ideia do “pacto recíproco”, em que a finalidade e os interesses individuais cedem espaço aos da comunidade. Isso é observável à medida que os homens “dotados de virtude” se unem e se fortalecem por meio de uma coletividade ética. Ainda se é possível levantar, para o alcance dessa liberdade, a ideia da educação moral, afinal é ela quem conduz ao aprimoramento do gênero humano para viver em sociedade e sempre cumprir as ações inteligíveis. Se o homem naturalmente tem predisposições à autorrealização, e isso pode torná-lo rude e egoísta, é a educação, por meio do seu processo pedagógico, que o guiará para uma formação cônica de sua responsabilidade coletiva.

Para Kant (2009, p.127), “a vontade está bem no meio entre seu princípio a priori, que é formal e sua moral propulsora a posteriori, que é material, por assim dizer numa bifurcação”. À luz disso, a vontade se assenta sobre o desejar (Wunsch) e o querer (Wollen). Porém, a vontade a posteriori é forjada pelo condicionamento de uma ação moral, pela obrigação de uma conduta de uma regra racional. Por isso, um dos principais estudiosos de Kant do mundo, o filósofo americano Allen William Wood, que, em seu estudo *A boa vontade* (2002) endossa:

A ideia básica de Kant é a de que (...) devemos dirigir a nossa própria vida de acordo com o nosso próprio melhor juízo racional, e conseqüentemente repensado o princípio da própria moralidade com um princípio de autonomia racional.

Tem-se diante disso que o principal objetivo de Raíza é alcançar a sonhada liberdade. Mesmo que, inicialmente, ela tente e se confunda com libertinagem, é por meio de acontecimentos, posicionamentos interacionais, mentoria e o embate duro com o que parece ser o fim da vida, que ela atinge o grau de inteligibilidade, propiciado pela razão, consciência e moralidade para entender sua própria vida em sociedade. Embora a jornada seja intimista e solitária, o desenvolvimento real só se torna potencial, mediante a aquisição de estruturas que só podem ser emergidas, diante das experiências com o mundo e seu entorno. Raíza é aprimorada para sair do aquário, do calor de tensões que lhe são necessárias. Afinal, só se pode ir para o mar, se se souber navegar.

5 PARA ALÉM DO AQUÁRIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que se estendeu nas páginas anteriores é fruto de uma pesquisa árdua e desafiadora, ainda muito restrita na academia brasileira e maranhense: o estudo de um *Bildungsroman* feminino. Ainda mais na proposta do segundo romance escrito por Lygia Fagundes Telles, *Verão no aquário*. Ao escolher essa obra, levou-se em conta, primeiramente, o fato de ser um romance ainda pouco explorado, depois, sua profunda instigação, seguida do interesse em estudar Lygia, e, por fim, claro, a sua adequação à nova realidade de um gênero que está presente na literatura há tantos anos. O romance de formação, apesar de antigo e com tradições já consolidadas na Europa, sofreu adaptações pertinentes e relevantes ao longo da sua evolução na historiografia literária até chegar ao Brasil. Por falar em desenvolvimento, não seria interessante, se não fosse intencional, que o cruzamento da história do cânone e a trajetória da escrita feminina estivesse tão visível desde o começo. Sendo assim, as adaptações concernentes ao gênero abriram caminho para um mar de possibilidades de escrita, inclusive, para a mulher, cuja posição sempre foi de resistência.

Em seu segundo romance, Lygia Fagundes Telles expõe um *Bildungsroman* que mostra, com nitidez, lucidez e persistência que lhe são próprias e caras, personagens femininas, inseridas em um período histórico de mudanças políticas, sociais e intelectuais para as mulheres. Não é à toa também que se tem mulheres que buscam dentro de si respostas para o que está do lado de fora. Afinal, toda mudança, como vista, começa no íntimo e ganha força para mudar o externo. A história, protagonizada por Raíza é, de longe, panfletária ou determinista, muito embora os temas relacionados a uma época tão marcante para esse país não passem ilesos e indiferentes. Embora a existência do plano da subjetividade dos acontecimentos, de uma narradora praticamente alienada, mergulhada em seu próprio mundo, não se pode desconsiderar que essa estratégia nada mais é do que identificação e universalização. Afinal, somos todos inacabados, somos incompletos e, a cada fase de nossa vida, inquietações, abafadas pela máscara de que já somos maduros, emergem e nos dilaceram. Assim, tais como os conflitos de Raíza, a luta com os demais torna-se, por sua vez, apenas reflexo de suas/nossas dúvidas, seus/ nossos anseios, suas/nossas inseguranças, e, enfim suas/nossas questões típicas do sujeito em formação.

É preciso também pontuar que Raíza, ao *protagonizar* os conflitos de sua existência verbaliza-os em seu discurso numa tentativa de ser entendida e, assim, posiciona-se. A própria organização sintática de sua narração demonstra os desajustes pessoais que parecem se alinhar e fornecer um melhor entendimento de sua própria identidade. A personagem busca seu

amadurecimento durante toda a narrativa, experimentando o calor do ímpeto da sua juventude que grita e parece soltar aos olhos, passando pelo processo de uma mentoria distinta e nanticonvencional e enfrentando a morte, como o fim de uma estação de tensões.

Nesse viés, aufere-se o caráter pedagógico desse gênero, na medida em que a verdadeira educação perpassa pelos princípios kantianos da moralidade e razão. Em *Verão no aquário*, Lygia Fagundes Telles não busca retratar uma sociedade apoiada em valores tradicionais. Pelo contrário, sua reflexão gravita em torno de uma decadente, desafiante e crítica, subsídios necessários para uma nova revolução, e não é só a burguesa, a de ser uma mulher. Nesse sentido, foi visto que o teórico Mikhail Bakhtin ressalta a importância de *Bildungsromane* no contexto dos momentos de ruptura. Segundo ele, o herói, nesse caso, a heroína, forma-se em consonância ao mundo.

Em suma, *Verão no aquário*, alia-se ao cânone da literatura brasileira como um exemplar singular do *Bildungsroman* feminino. O romance sobressai-se entre os romances de formação femininos brasileiros, pois sua cronotopia, aliada à forma artística arquitetada pela autora, transforma-o em um exemplo imortal de reparação. Sim, para se transformar, é preciso sempre reconhecer as faltas, carências e deficiências. Não se evolui, sem se perceber, ou se enxergar como um ser falível e que está em andamento. Toda trajetória começa com uma instabilidade ao que parecia natural e conhecido. Mas não foi para isso “que os peixes foram feitos”. Por isso, viva Lygia! E que o *Bildungsroman* feminino viva também.

REFERÊNCIAS

- ABEL Elizabeth, HIRSCH, Marianne, LANGLAND, Elizabeth. **The Voyage In: Fictions of Female Development**. Hanover, NH: UP of New England for Dartmouth College, 1983.
- ARAÚJO, Patrício Câmara. **Romance de formação, consciência e cultura: entre Hegel e Goethe**. Brasília, Novas edições acadêmicas, 2017.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1960.
- ATAÍDE, Vicente, **A narrativa de Lygia Fagundes Telles**. A narrativa de ficção. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1974, p.91-112.
- BAKHTIN, Mikhail: **“O romance de educação na história do realismo”**. In.: **Estética da criação verbal**. São Paulo, 2011
- BAUER, C. **Breve história da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1995.
- BOES, Tobias. **“Modernist Studies and the Bildungsroman: A Historical Survey of Critical Trends.”** Literature Compass, vol. 3, n. 2, 2006, p. 230–243.
- BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. **A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BOURDIEU, Pierre (1989b)., **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989..
- BRAICK, Patrícia Ramos; Mota, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, volume único. – 3.ed. reform. e atual. – São Paulo: Moderna, 2007.
- BUCKLEY, Jerome Hamilton. **Season of Youth: the Bildungsroman from Dickens to Golding**. Cambridge, Mass.: Harvard Up, 1974.
- BUITONI, Dulcília S. **Imprensa feminina**. São Paulo, Ática, 1986.

BUITONI, Dulcília S. **Mulher de papel**: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. São Paulo, Loyola, 1981.

CAMPELLO, Eliane T. A. **O Künstlerroman de autoria feminina**: a poética da artista em Atwood, Tyler, Piñon e Valenzuela. Rio Grande: Editora da Furg, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000. p. 53.

CARDOSO, Irede. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira**. São Paulo: Centro Editorial Latino-Americano, 1981. (Coleção História Popular, n. 2)

CHAGAS, Pedro Dolabela. **Lygia Fagundes Telles e o Bildungsroman no Brasil**. SEÇÃO TEMÁTICA: Lygia Fagundes Telles. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** (56) • 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182019000100304. Acesso em: 24 abr. 2020.

CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003, 995 p.

COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo, subsídios para a sua história**. 2. ed. Org. Zahidé L. Muzart. Curitiba, Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

COELHO, Nelly Novais. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

CONY, Carlos Heitor. **O ventre**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. **Poéticas do deslocamento**: o Bildungsroman de autoria feminina contemporânea/ Wilma dos Santos Coqueiro – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. [recurso eletrônico]

DAVIES, B.; Rom Harré R. **The discursive production of selves**. Journal for the Theory of Social Behaviour, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

- DEPPERMAN, A. **Positioning in narrative interaction**. Narrative Inquiry v. 23, n. 1, p. 1-15, 2013. John Benjamins Publishing Company.
- DUARTE, Constância L. (org.). **Anais**. V Seminário Nacional Mulher & Literatura. Natal, UFRN, 1995.
- DUARTE, Constância L. Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft, "Diálogo e apropriação". In.: Ramalho, Christina (org.). **Literatura e feminismo, propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro, Elo, 1999.
- DUARTE, Constância L. Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft, "Diálogo ou apropriação?". In.: **O eixo e a roda**. Revista de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, vol. 7, 2001.
- DUARTE, Constância L. **Nísia Floresta, vida e obra**. Natal, UFRN, 1995.
- DUARTE, Eduardo de Assis. "**Rachel de Queiroz – literatura e política no feminino**". In.: DUARTE, C. L. (org.), **Anais**. V Seminário Nacional Mulher & Literatura. Natal, UFRN, 1995, pp. 81-85.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)
- ELIADE, MIRCEA Mircea. **Mitos, sonhos e mistérios**. Glasgow: Fontana. 1977. 256 p.
- FLORESTA, Nísia. **Os direitos das mulheres e injustiça dos homens**. Introdução, Posfácio e Notas de Constância L. Duarte. São Paulo, Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GENNEP, Arnold van. **Les rites de passage**, Paris, 1909 (Trad. Bras. Mariano Ferreira 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2011, Apresentação de Roberto da Matta)
- GILBERT, S. M.; GUBAR, S. **The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination**. New Haven: Yale University Press, 1984.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. Tradução Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.
- GUEDES, Peônia Viana Guedes. **Em busca da identidade feminina: os romances de Margaret Drabble**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

- GUEDES, Pêonia Viana Guedes. **Em busca da identidade feminina: os romances de Margaret Drabble**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.
- HARNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850-1937)**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall.; Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARDIN, James (ed). **Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman**. Columbia: The University of South Carolina Press, 1991.
- HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 8. ed. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- HELLER, Agnes . **Sociologia della vita quotidiana**. Roma: Riuniti, 1975.
- JOST, François. **La tradition du Bildungsroman**. Comparative Literature 21 (Spring 1969: 97-115.
- LABOVITZ, Esther Kleinbord. **The myth of the Heroine: the female “Bildungsroman” in the Twentieth Century**. New York: Peter Lang, 1986.
- LACLAU, E. **New Reflections on the Revolution of our Time**. Londres: Verso, 1990
- LEITE, Miriam Moreira. **Outra face do feminismo, Maria Lacerda de Moura**. São Paulo, Ática, 1984.
- LINHARES, Temístocles. **22 diálogos sobre o conto brasileiro atual**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973, 178 p.
- LISPECTOR, Clarice (1998). **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco.
- LUCAS, Fábio. **A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles**. Travessia, Florianópolis, n. 20, p. 60-77, 1990. 17
- LUKÁCS, Georg: **“Thomas Mann e a tragédia da arte moderna”**. In.: **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro, 1965.
- LUKÁCS, Georg: **A teoria do romance**. São Paulo, Editora 34, 2000.

- MAAS, Wilma Patrícia M. D. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- MADEIRA, C. R. M. **Perfis femininos na ficção de Lygia Fagundes Telles.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 128 p. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- MARTIRANI, Maria Célia . **Lygia Fagundes Telles e o bildungsroman feminino.** Revista Mulheres e Literatura , v. 17, p. 01-09, 2016.
- MAZA, Sarah “**The Myth of the french bourgeoisie: An Essay on the Social Imaginary 1750–1850**”. Cambridge: 2003, p.6
- MAZZARI, M. V. (2018). **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister: “Um magnífico arco-íris” na história do romance.** Literatura e Sociedade, 23(27), 12-30. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i27p12-30>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MORETTI, Franco. **Modern epic.** The World System from Goethe to García Marquez. New York: Verso, 1996.
- MORETTI, Franco. **O burguês: entre a história e a literatura.** São Paulo: Três Estrelas, 2014. 248.
- MORETTI, Franco. **O gênero de formação.** São Paulo: Todavia, 2020.
- MORGAN, Ellen. **Humanbecoming: from and focus in the neo-feminist novel.** Cornillon 183-205.
- MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da Mulher brasileira, corpo e classe social no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1983.
- MUZART, Zahidé Lupinacci (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX.** Antologia. Florianópolis/Santa Cruz do Sul, Mulheres/Edunisc, 1999.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. "**Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar**". In.: MOREIRA, Maria Eunice (org.). **História da Literatura, teorias, temas e autores.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.

NASCIMENTO, João Gabriel Haiek Elid. **O conceito de Bildungsroman**. Revista Filogênese – Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, Vol. 13, 2020, p. 82-99.

PAES, Maria Helena Simões. **A Década de 60 Rebeldia, Contestação e Repressão Política**. Rio de Janeiro: Ática, 1993

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso. **Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo, Perseu Abramo, 2003.

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

PRATT, Annis. **Archetypal Patterns in Women's fiction**. Bloomington: Indiana UP, 1981.

QUINTALE NETO, F. **Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman**. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, n. 9, p. 185-205, 2005. DOI: 10.11606/1982-8837.pg.2005.73703. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73703>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RIBEIRO, Lucilene Canilha. **O Bildungsroman feminino de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira do século XX**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/9079/TESE%20LUCILENE%20CANILHA%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROHDE, L. **The Network of Intertextual Relations in Naipaul's Half a Life and Magic Seeds**. 2005. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 94. ed. São Paulo: Record, 2013.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAITO, Fabiano Santos; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. **(Multi)letramento(s) digital(is) teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público**. Rev. bras.linguist. apl., mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/3tY5qy8W4MW4hgFTwRMjZNJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SCHILLER, F.; GOEHE, J. W. **Correspondência**. São Paulo. Hedra. 2010

SCHUMAHER, Schuma e BRASIL, Érico Vital (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil, de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000. **DICIONÁRIO** Mulheres do Brasil, de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado. SCHUMAHER, Schuma e BRASIL, Érico Vital (orgs.). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

SCHWANTES, C. **Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 30, p. 53-62, jul-dez 2007.

SCHWANTES, Cíntia. **Dilemas da representação feminina**. Opsi – Revista da NIESC. – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais – Universidade Federal de Goiás; Campus de Catalão. Catalão-GO, v.6, 2006.

SCHWANTES, Cíntia. **Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero**. In: DALCASTAGNÉ, Regina & LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs.). **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Horizonte, 2010. pp. 105-113.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Dispersos & inéditos: estudos sobre Lygia Fagundes Telles**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Metamofoses nos contos de Lygia Fagundes Telles**. . UFG, GOIÂNIA, 2001

SIMMEL, Georg. **O conceito e a tragédia da cultura, de Georg Simmel**. Crítica cultural. Critic, Palhoça-SC, v.9, n.1, p. 145-162, jan./jun. 2014

SLAUGHTER, Joseph R. **Human rights**, Inc. New York: Fordham University Press, 2007.

SOUSA, Heloísa Galvão Pinheiro de. **Luiza Alzira Teixeira de Vasconcelos Soriano, primeira mulher eleita prefeita na América do Sul**. Natal, CCHLA/ UFRN, 1993.

SOUTO-MAIOR, Valéria A. **O florete e a máscara**. Florianópolis, Mulheres, 2001.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. Tradução de Maria Lúcia Machado, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.54.

STRAUSS, Anselm. **Espelhos e Máscaras: A busca da identidade**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de pedra**. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

TELLES, Lygia Fagundes. **Verão no aquário**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

TELLES, Lygia Fagundes. **Verão no aquário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

USP, Revista. **Dossiê Política e Participação Coordenadoria de Comunicação Social**. Universidade de São Paulo n. 1 (mar./mai.1989). São Paulo, USP/ CCS, mar./mai. 2001. (Dossiê Política e Participação).

XAVIER, Elódia (org.). **Tudo no feminino**. A mulher e a narrativa brasileira contemporânea. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado**. A família no imaginário feminino. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1998.

XAVIER, Elódia. "**Trajectoria ficcional de Rachel de Queiroz**". In.: DUARTE, C. L. (org.). **Anais**. V Seminário Nacional Mulher & Literatura. Natal, UFRN, 1995, pp. 86-88.