

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

VANESSA BORELLA DA ROSS

ASPECTOS DO *BILDUNGSROMAN* EM *RETRATOS DE CAROLINA* (2002) E *SAPATO DE SALTO* (2006), DE LYGIA BOJUNGA

MARINGÁ – PR

2017

VANESSA BORELLA DA ROSS

VANESSA BORELLA DA ROSS

ASPECTOS DO *BILDUNGSROMAN* EM *RETRATOS DE CAROLINA* (2002) E *SAPATO DE SALTO* (2006), DE LYGIA BOJUNGA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários, na linha de pesquisa Campo Literário e Formação de Leitores

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alice Áurea Penteadó Martha

MARINGÁ – PR

2017

Em memória de:
Alzira Borella, minha nona saudosa e guardiã.

Dedico este trabalho
a Pedro: que é companheiro, amigo, amado,
e o maior responsável por minhas felicidades clandestinas.

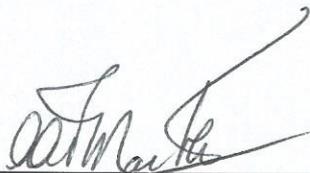
VANESSA BORELLA DA ROSS

ASPECTOS DO BILDUNGSROMAN EM RETRATOS DE CAROLINA (2002) E SAPATO DE SALTO (2006), DE LYGIA BOJUNGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em **29 de maio de 2017**.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dr^ª Alice Áurea Penteadó Martha
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof^ª Dr^ª Luzia Aparecida Berloff Tofalini
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^ª Dr^ª Clarice Lottermann
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Marechal Cândido Rondon-PR

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Rosângela A. A. Silva – CRB 9ª/1810)

R738a

Ross, Vanessa Borella da.

Aspectos do *Bildungsroman* em Retratos de Carolina (2002) e Sapato de Salto (2006), de Lygia Bojunga / Vanessa Borella da Ross. --- Maringá, 2017.
97 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteadó Martha

Dissertação (Mestrado) – Universidade estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Bildungsroman. 2. Bojunga, Lygia. 3. Perspectividade.
4. Crítica literária feminista. I. Martha, Alice Áurea Penteadó, orient. II. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 20.ed. 869.09

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Alice Áurea Penteado Martha: pela mão segura, firme e afetuosa que me guiou durante a pesquisa.

Ao meu esposo Pedro Patitucci Finamore: pelo amor, compreensão, sorrisos e hercúlea paciência.

Aos meus pais: Lurdes e Leonil da Ross: pelo amor incondicional, carinho, proteção e por haverem me proporcionado um lar.

A meu irmão Gustavo Borella da Ross: por me ensinar a pensar fora do contexto, por seu otimismo pela vida e nosso amor compartilhado pelo Santos Futebol Clube.

Aos meus sogros Giane Patitucci Finamore e Nelson de Miranda Finamore: pelo carinho, docinhos e boas gargalhadas.

Aos meus cunhados, irmãos de alma, Wanilton Finamore Neto e Samuel Patitucci Finamore: pela amizade, carinho, gargalhadas e tererés compartilhados.

A Amanda Carolina Noronha: pela amizade antiga, por oferecer casa para eu me hospedar em Maringá durante o curso das disciplinas do Mestrado.

A Antonio Carlos Fogo, o “Foguinho”, amigo anjo-da-guarda, de alma leve: pela hospedagem, as inúmeras caronas, o carinho e o sabor do preparo de um jantar e todos os waffers que comi em sua casa.

A Suellen Chaves Borges: pela parceria durante essa missão do mestrado, pelos miosos compartilhados, as diversas viagens de ônibus, pela palavra forte e afetuosa de uma alma lírica e transversal.

A Luiz Henrique Santos Cordeiro: pelas muitas hospedagens, por sua inabalável alegria pela vida e pela competição amigável de listas de leitura.

A Janete Zanchin e sua filha e Thamiris Abatti: que se tornaram mãe e irmã do coração, ex-vizinhas e amigas super gateiras, que cuidaram por tantas vezes do meu gato Pólux, enquanto eu viajava a Maringá.

Aos amigos: Ana Paula Kezerle e Matheus B. Batti pelo afeto, risadas, fluxo de consciência e parceria.

Aos amigos que conheci durante o mestrado: Juliana Marcella Pereira: a dona Poesia; James Rios Oliveira Santos: o jovem estudioso; Michelle César: suave lirismo; Mirian Kardoso: alma leve; Simone Burguês: autêntica; Nayane Brianez: o amor por

Virginia Woolf e a sinceridade; Stéfanny Nascimento: a menina do amarelo; Alisson Yamakawa: o menino foco na pesquisa; Naiane Carolina Menta: obstinação e doçura; Juliana Hanke: sorrisos sinceros;

A amiga Andressa Rodrigues: pelo afeto e cumplicidade; A Janete Marcia Nascimento: o amor por Frida Kahlo e pela literatura; Eliane Manzoni: caronas e cafés.

Aos professores do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Maria Beatriz Zanchet: indelével; Rita Decarli Bottega: confiança; Clarice Lottermann: bojunguismos; Ellen Mariany da Silva Dias: orientadora dos estágios; Denise Antonia: espanhol e livros; Ciro Damke: o pai de latim; Mirian Schröder: sinceridade; Osnir Pereira Barbosa: didática; Márcia Sipavicius Seide: dedicação; Luciane Thomé Schröder: análise do discurso; Izabel Cristina Souza Gimenez: literatura portuguesa; Ximena Diaz Merino: espanhol e Picasso; Clarice von Borstel: o afinco nas pesquisas; Rita Felix Fortes: a mineirice; Antonio Donizeti da Cruz: a arte e o Van Gogh; Antonio Guizzo: sintaxe; Juliana de Sá: o espanhol e a generosidade; Leda Aquino: espanhol e gramática.

Aos Professores do Mestrado da Universidade Estadual de Maringá pelos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas cursadas: Dra. Alice Áurea Penteado Martha, Dra. Alba Krishna Topan Feldman, Dra. Clarice Zamonaro Cortez, Dra. Luzia Aparecida Berloff Tofalini, Dr. Milton Hermes Rodrigues e Dr. Weslei Roberto Cândido.

Aos professores presentes na banca de qualificação pela leitura e contribuições: Dra. Alice Áurea Penteado Martha, Dra. Clarice Lottermann e Dra. Luzia Aparecida Berloff Tofalini.

A Lygia Bojunga: pelos livros enviados a mim e por toda sua literatura.

A todas e todos que me inspiraram.

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiaram os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida.

Bendita as horas que passei lendo.

Carolina Maria de Jesus, *Meu estranho diário*, 1996, p. 167

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa em que buscamos levantar e sistematizar na obra da escritora brasileira Lygia Bojunga, aspectos do romance de formação, o *Bildungsroman* feminino contemporâneo, especialmente no que se refere à construção da personagem feminina, no século XXI, e aspectos referentes à perspectividade textual no modo de construção das personagens dessas narrativas. A compreensão de que o romance de formação feminino atualiza concepções do *Bildungsroman* tradicional, acompanhando as mudanças históricas e sociais, relacionadas ao momento de criação das obras, sedimentou o estudo das protagonistas das narrativas juvenis *Retratos de Carolina* (2002) e *Sapato de Salto* (2006), representações femininas de diferentes faixas etárias, que passam por experiências transformadoras em busca de auto formação e construção de identidade própria. Para a consecução do objetivo deste trabalho buscamos, além do embasamento em concepções relativas ao romance de formação tradicional, ao romance de formação feminino, histórico da crítica feminista e sua contribuição para o advento do romance de formação feminino, a gênese do subsistema juvenil na literatura brasileira, bem como fundamentar teoricamente a abordagem das narrativas a partir da noção de perspectividade, buscada notadamente na Teoria de Efeito, de Wolfgang Iser, empregada como instrumento teórico de análise dos elementos que configuram a construção das personagens femininas. A perspectividade, segundo Iser, permite o afloramento de diversas visões do mesmo objeto narrado, oferecendo ao leitor perspectivas diferenciadas, aspecto que possibilita a emergência do objeto estético. Por meio desse instrumento teórico, observamos que as personagens femininas não só ganham voz (e visão) próprias e a partir dela narram suas trajetórias, como permitem outras manifestações que, entrelaçadas, constituem a perspectividade interna do texto. Também, constatamos que nos desfechos dos romances de formação tradicional o homem alcança os objetivos traçados, integrando-se positivamente no funcionamento da sociedade de modo a obter um final que pode ser considerado como “positivo ou feliz”; em contrapartida, nos romances de formação feminino, a mulher primeiro necessita resgatar sua identidade fragmentada pela sociedade patriarcal na tentativa de integração ao meio social. Para realizar esse feito, a personagem feminina narra sua história a partir de seus anseios e necessidades reais, de viva voz. Dessa forma, os desfechos dessas narrativas geralmente apresentam-se abertos ou indeterminados, o que pode significar que as personagens femininas ainda se encontram em processo de construção, embora já possuam voz própria para reivindicar seu lugar e espaço na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: *Bildungsroman* feminino; Lygia Bojunga; perspectividade.

RESUMÉN

Esta disertación presenta los resultados de la investigación en que pretendimos sistematizar en la obra de la escritora brasileña Lygia Bojunga, aspectos de la novela de formación, el *Bildungsroman* femenino contemporáneo, especialmente en lo que se refiere a la constitución de la personaje femenina, en el siglo XXI y aspectos referentes a la perspectiva textual en el modo de construcción de las personajes en esas narrativas. La comprensión de que la novela de formación femenina actualiza concepciones del *Bildungsroman* tradicional, acompañando los cambios históricos y sociales relacionados al momento de creación de las obras ha sedimentando el estudio de las protagonistas de las narrativas juveniles *Retratos de Carolina* (2002) y *Sapato de Salto* (2006), representaciones femeninas de diferentes edades que traspasarán por experiencias transformadoras en la búsqueda de autoformación y construcción de identidad propia. Para la consecución del objetivo del trabajo, buscamos además del embasamiento en concepciones relativas a la novela de formación tradicional, la novela de formación femenino, histórico de la crítica feminista y su contribución para el advenimiento de la novela de formación femenina, la génesis del subsistema juvenil en la literatura brasileña, así como también la fundamentación teórica sobre el abordaje de la perspectiva perteneciente a la Teoría del Efecto, de Wolfgang Iser, utilizada como instrumento teórico de análisis de los elementos que configuran la construcción de las personajes femeninas. La perspectiva, según Iser, permite el afloramiento de diferentes visiones del mismo objeto narrado, ofreciendo al lector perspectivas diferenciadas aspecto que permite la inmersión del objeto estético. Por medio de ese instrumento teórico, observamos que los personajes femeninos no solamente ganan voz y (visión) propias y a partir de ella narra sus trayectorias, como permiten otras manifestaciones que, entrelazadas, constituyen la perspectiva interna del texto. También, constatamos que en los desenlaces de la novela de formación tradicional el hombre alcanza los objetivos propuestos y se integra positivamente en la sociedad de modo a obtener un desenlace que puede ser considerado como “positivo o feliz”; en cambio, en las novelas de formación femenino, la mujer primero necesita rescatar su identidad fragmentada por la sociedad patriarcal con el intento de integración al medio social. Para realizar este hecho, el personaje femenino narra su historia a partir de sus anhelos y necesidades reales, con viva voz. De esta forma, los desenlaces de esas narrativas generalmente se presentan abiertos o indeterminados, lo que puede significar que los personajes femeninos todavía se encuentran en proceso de construcción y desarrollo, aunque ya tengan voz propia para reclamar su lugar e posición en la sociedad.

PALABRAS-CLAVE: *Bildungsroman* femenino; Lygia Bojunga; Perspectividad.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 O ROMANCE DE FORMAÇÃO.....	29
1.2 O ROMANCE DE FORMAÇÃO FEMININO.....	40
2 A PERSPECTIVIDADE, SEGUNDO WOLFGANG ISER.....	51
3 O <i>BILDUNGSROMAN</i> FEMININO EM LYGIA BOJUNGA.....	55
3.1 LYGIA BOJUNGA, SUBSTANTIVO FEMININO.....	55
3.2 <i>RETRATOS DE CAROLINA</i> (2002)	69
3.3 <i>SAPATO DE SALTO</i> (2006)	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil brasileira conquistou reconhecimento e legitimação após mais de 30 anos de pesquisas contando com especialistas nessa área, produções e escritores específicos. A partir dos anos 70 do século passado, os estudos dessa área observaram que entre o que era lançado para as crianças e o que era destinado aos adultos restava uma lacuna. Essa lacuna referia-se ao público denominado jovem, pois faltava uma literatura que o representasse, que fosse destinada ao leitor juvenil – o leitor em formação. A esse respeito, Ceccantini (2010) afirma que:

a consolidação da literatura juvenil como gênero razoavelmente autônomo – em oposição à literatura infantil – deu-se por volta de meados da década de 70, quando passa a contar com um conjunto relevante de autores e de obras associados especificamente a um público leitor jovem e ocorre a legitimação do campo por instituições literárias que concedem prêmios na modalidade literatura juvenil ou se voltam à produção regular de pesquisa na área (CECCANTINI, 2010, p. 80).

Considerando-se que a literatura juvenil representa e se destina ao público jovem, e que durante essa etapa da vida ele passará por aprendizagens para iniciar uma nova fase – a vida adulta – podemos afirmar que essa produção, ao evidenciar o desenvolvimento do personagem, reflete os processos de aprendizagens que o leitor jovem está atravessando, pois, assim como o personagem, que ao experimentar sensações e emoções diversas se forma, o leitor (também vivencia experiências significativas e formadoras durante sua trajetória de leitura.

Para o presente trabalho é válido apontarmos que a literatura juvenil possui traços estruturais semelhantes ao conceito de *Bildungsroman*, no sentido de que ambos retratam indivíduos em processo de formação e possuem ideais formativos. Ceccantini (2000) tece considerações sobre os conteúdos desses princípios formativos: O primeiro refere-se à “busca da identidade e ao processo de amadurecimento do jovem, do ponto de vista físico, intelectual, emocional, ético” (2000, p. 435); O segundo, à recepção dessas obras, pois o leitor jovem é um “ser em formação” (2000, p. 436); O terceiro é aquele que “tenta associar a noção de formação à literatura juvenil, em substituição à pecha de literatura pedagógica” (2000, p. 437). Dito de outro modo, esses livros podem auxiliar no processo de formação de leitores, uma vez que abordam temas voltados à realidade social em que estão inseridos, com a presença de situações em que haja identificação do leitor com o personagem, compondo uma literatura juvenil

contemporânea sem o viés moralizante e pedagógico que por vezes a literatura juvenil apresentava anteriormente.

As obras de Lygia Bojunga apresentam personagens questionadores sobre a ordem social em que se encontram inseridos, em constante processo de formação e afirmação da identidade. Desde a década de 1970, após lançamento do primeiro livro intitulado *Os colegas* (1972), suas obras tornaram-se objeto de pesquisas em diversas áreas das humanidades, evidenciando a qualidade estética, literária e formadora de seus livros, que promovem, segundo Sandroni (1987) “empatia (p. 168)”. Nesse sentido, confirmando os pressupostos de Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (1972), sobre a capacidade própria da literatura de “confirmar a humanidade do homem” (p. 81), podemos afirmar que a literatura de Bojunga “não corrompe nem edifica”, mas, devido à “sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores”, mas é capaz de humanizar, “em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244).

A crítica literária internacional outorgou à escritora em 1982 a medalha *Hans Christian Andersen* – importante premiação na categoria Literatura Infantil e juvenil no âmbito internacional. No ano de 2004, Bojunga recebeu o prêmio internacional *Alma-Astrid Lindgren Memorial Award* – na Suíça – sob a indicação de “Altamente recomendada para crianças e jovens”, pelo conjunto de sua obra.

Frente à permanência junto à tradição literária do gênero romance de formação e sua relação de proximidade com a literatura juvenil, consideramos a necessidade de investigar em narrativas juvenis contemporâneas de Lygia Bojunga, sob o recorte teórico do romance de formação e do conceito de perspectividade, concebido por Wolfgang Iser, e aqui utilizado como ferramenta de análise das estruturas textuais, para verificação do modo de constituição da personagem feminina junto ao romance de formação feminino, em duas obras selecionadas da escritora brasileira.

Pinto (1990), em pesquisa inédita realizada no Brasil, sob o título de *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, aponta para uma necessidade de “revisão de gênero masculino” (p. 29), pois dessa forma, será possível a elaboração de subsídios teóricos para legitimar a existência de um *Bildungsroman* feminino. Esse “*Bildungsroman* contribui hoje para a afirmação da individualidade da mulher e para a realização de seus anseios, assim como para a formação de uma sociedade onde isso possa concretizar-se” (PINTO, 1990, p. 32).

Em vista das considerações expostas, o desenvolvimento desta dissertação justifica-se pela importância de um estudo que sistematize aspectos do romance de formação feminino em

obras juvenis de Lygia Bojunga, de modo a contribuir com os estudos e pesquisas referentes à escritora e à literatura juvenil brasileira. Sob tal perspectiva, o recorte do objeto prioriza a análise dos elementos da estrutura narrativa que caracterizam o *Bildungsroman* em *Retratos de Carolina* (2002)¹ e *Sapato de Salto* (2006)², de Lygia Bojunga, lançadas no século XXI, considerando o modo como se apresentam na construção da personagem – protagonistas do gênero feminino em busca de desenvolvimento – que passaram por vivências transformadoras na busca de auto formação e construção de identidades próprias. Assim, em síntese, a partir da análise de elementos da estrutura textual, valendo-nos das concepções do *Bildungsroman* e da noção de perspectividade proposta por Wolfgang Iser, em sua Teoria do Efeito, temos como objetivo apontar, nas obras selecionadas, as inovações sofridas pelo romance de formação tradicional, de modo que possa permanecer como importante modalidade romanesca para tradição literária, desde Goethe, no século XVIII, à contemporaneidade, no século XXI, configurando-se como narrativas fundamentais para a valorização da personagem feminina no subsistema juvenil da literatura brasileira.

Para efetivar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre o histórico da literatura juvenil no Brasil, assim como seus aspectos e concepções, bem como sobre teorias relativas ao romance de formação tradicional, sobre o romance de formação feminino, crítica feminista e sua contribuição no advento do romance de formação feminino. Os elementos estruturais das narrativas foram analisados, conforme já explicitado, a partir do embasamento da Teoria de Efeito de Wolfgang Iser, especialmente sua abordagem sobre a perspectividade para verificação do modo de construção do *Bildungsroman* feminino nessas narrativas.

A estrutura organizacional desta dissertação foi organizada da seguinte forma: Considerações Iniciais – composta pelas reflexões iniciais, objetivos e justificativa acerca da composição da dissertação; Fundamentação teórica – que se divide nos tópicos: O Romance de Formação – um histórico sobre o surgimento desse gênero literário a partir da obra paradigmática de Goethe e O Romance de Formação Feminino histórico sobre o advento do *Bildungsroman* feminino; A perspectividade segundo Wolfgang Iser: tópicos sobre a Teoria do Efeito de Iser; O *Bildungsroman* feminino em Lygia Bojunga: Lygia Bojunga: substantivo e feminino: Contribuição de Bojunga para a Literatura Juvenil, *Retratos de Carolina* – discussão referente ao primeiro livro que forma o *corpus* da dissertação; *Sapato de salto* – análise e

¹ A edição de *Retratos de Carolina* utilizada nesta dissertação pertence ao ano de 2002. E sua abreviação será RC.

² A edição de *Sapato de Salto* utilizada nesta dissertação pertence ao ano de 2006. E sua abreviação será SS.

discussão acerca do segundo livro que forma o *corpus* desse trabalho e as Considerações finais cujo objetivo é refletir sobre algumas conclusões acerca dos elementos abordados e finalmente, as Referências.

Como o *corpus* de pesquisa de nossa dissertação é constituído por duas obras de Lygia Bojunga, averiguamos os estudos já existentes com referência à fortuna crítica dessa escritora, e verificamos que há estudos e pesquisas no Brasil, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, vinculados à própria história da literatura infantil e juvenil brasileira. No total, até o momento, a bibliografia da escritora consta de 23 livros: *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *A corda bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau* (1984), *O Meu amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *LIVRO um encontro com Lygia Bojunga* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de Inglês* (2006), *Sapato de Salto* (2006), *Dos Vinte 1* (2007), *Querida* (2009) e *Intramuros* (2016).

No que se refere às pesquisas referentes à autora, Magalhães (1984) foi uma das pioneiras e procurou evidenciar o caráter formador das obras, assim como a presença constante de discussões sobre questões de identidade e sua ligação ao que tange à interação entre indivíduo e o meio social ao afirmar que:

Na obra de Lygia Bojunga Nunes, a integração no contexto social depende da construção da identidade; esta não é uma dádiva pré-moldada, mas uma conquista penosa através de um processo psicossocial. Um aspecto é indissociável do outro, a interação na sociedade não pode ocorrer independentemente do conhecimento e assunção de si mesmo (MAGALHÃES, 1984, p. 146).

Embora a pesquisa concernente à fortuna crítica de Bojunga tenha revelado inúmeros trabalhos como artigos, dissertações e teses, optamos por listar as pesquisas realizadas a partir do ano 2000, visto que o *corpus* deste trabalho é formado por narrativas lançadas a partir do ano 2000, que também se fundamentem na Teoria do Efeito, e que se debrucem sobre aspectos do romance de formação tradicional e romance de formação feminino. A partir dessa delimitação, encontramos os seguintes estudos no Banco de Teses da CAPESⁱ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior):

- MAEDA, Luciana Aparecida Montanhez. Uma aproximação entre o Bildungsroman e *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga. Dissertação - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul,

UFMS, Três Lagoas, 2011. O estudo está focado no conceito de Bildungsroman especificamente em *Sapato de Salto*;

- NAVARRO, Marco Aurélio. Lygia Bojunga Nunes: ruptura e renovação em *A bolsa amarela*. Dissertação - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Estudo de *A Bolsa Amarela* a partir da teoria da Nova Crítica;
- PALHANO, Tatiana Coelho. Leitura e desleitura na obra de Lygia Bojunga. Dissertação - Universidade Federal do Ceará, CE, 2009. Pesquisa sobre a leitora Lygia Bojunga que inspira por sua vez a escritora Lygia Bojunga;
- SANTOS, Daniela Yuri Uchino. Imaginários da linguagem de Alice Vieira e Lygia Bojunga Nunes: a modernidade em diálogo na literatura para crianças e jovens. Dissertação - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008. Estudo sobre o conceito de modernidade e pós – modernidade nas obras das duas escritoras já citadas;
- SILVA, Márcia Tavares. Da leitura do espaço ao espaço da leitura: um estudo sobre *A cama* de Lygia Bojunga Nunes. Dissertação - Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campina Grande, 2008. Estética da Recepção e letramento na obra *A Cama*;
- ANDO, Marta Yumi. Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre *Angélica* e *O Abraço* de Lygia Bojunga Nunes. Dissertação - Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2006. Análise dos espaços vazios e do leitor sob o viés das Teorias da Recepção e do Efeito. Obras analisadas *Angélica* (1975) e *O Abraço* (1995);
- YURGEL, Patricia. Lygia Bojunga e a trilogia do livro: processo criativo e relações com o leitor. Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Estudo sobre o processo criativo de Lygia Bojunga;
- FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no Ensino Fundamental. Dissertação - Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2005. Pesquisa e sobre a Teoria da Recepção em *Os Colegas*;

- CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes. Dissertação - Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiás, 2004. Pesquisa que abarca o conceito de *Bildungsroman* presente em diferentes obras de Bojunga;
- ALMEIDA, Maria Albanisa da Silva. A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e experiências em sala de aula. Dissertação - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2004. Pesquisa sobre a representação da morte e da violência nos seguintes livros *O meu amigo pintor*, (1987), *Nós três*, (1987), e *O abraço*, (1995);
- CAMPOS, Solange Maria Moreira de. A ironia na corda bamba. Dissertação - Universidade São Marcos, UNIMARCO, São Paulo, 2001. Pesquisa sobre a metalinguagem e a ironia em *Corda Bamba*;
- MATSUDA, Alice Atsuko. A travessia de Maria: uma experiência de leitura de *Corda bamba*, de Lygia Bojunga. Orientador: Benedito Antunes. Nunes. 2001. Dissertação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2001. Pesquisa e discussão sobre a Teoria da Recepção em *Corda Bamba*;
- BRITO, Raimunda Maria do Socorro Sanches de. Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes. Dissertação - Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2000. Estudo sobre o processo de humanização e educação através das obras da escritora;
- SOUZA, Débora Aparecida Ianusz de. O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero. Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Minas Gerais, 2000. Estudo sobre as inovações propostas por Lygia Bojunga referentes à construção de sentidos na literatura infantil.

Além das dissertações mencionadas, levantamos também as teses defendidas utilizando o mesmo parâmetro como delimitação:

- FEBA, Berta Lúcia Tagliari. A Representação da Personagem em Lygia. Tese - Universidade Estadual de Maringá, 2015. Estudo sobre os personagens nas obras da escritora;

- ANDO, Marta Yumi. Fazendo e retratando personagens: o experimentalismo estético em Lygia Bojunga. Tese - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2011. Questões sobre metalinguagem em *Fazendo Ana Paz* (1991) e *Retratos de Carolina* (2002);
- CÂMARA, Ana Letícia Pires Leal. Para Lygia Bojunga, a mulher que mora nos livros. Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Escrita de um romance em forma de cartas à escritora;
- LOTTERMANN, Clarice. Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga. Tese - Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2006. Estudo sobre a representação da morte em obras de Bojunga;
- RAMALHO, Denise do Passo. Trocando tarefas: meu caso de amor de leitora com a obra de Lygia Bojunga. Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. Analisa a formulação de uma proposta de formação do leitor e leitores na obra da escritora;
- AIRES, Eliane Gabriel. O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escrita postas em jogo pela ficção. Tese - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2003. Pesquisa acerca do projeto estético de Lygia Bojunga utilização da metalinguagem na trilogia *Livro – um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992);
- PAPES, Cleide da Costa e Silva. A vivência e a invenção no cotidiano em Rosa, minha irmã Rosa (Alice Vieira) e O sofá estampado (Lygia Bojunga). Tese - Universidade de São Paulo, 2002. Pesquisa sobre o conceito de cotidiano e o discurso literário.

As dissertações e teses mencionadas foram elencadas a partir da delimitação que já foi explicada acima e abordam diferentes aspectos referentes à Teoria da Recepção, Teoria do Efeito em obras de Lygia Bojunga. Especificamente sobre o romance de formação há duas dissertações. Na primeira, “O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes”, 2004, de Larissa Cruvinel Warzocha Fernandes, a pesquisadora utiliza o conceito de *Bildungsroman* para analisar diversas personagens em obras da escritora; na

segunda “Uma aproximação entre o Bildungsroman e *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga”, 2011, de Luciana Aparecida Montanhez Maeda, a pesquisadora versa sobre o conceito de Bildungsroman na literatura infantil e juvenil brasileira a partir da leitura de *Sapato Salto*. Também disserta sobre a formação do leitor. No entanto, nosso trabalho diferencia-se devido à escolha do *corpus* e abordagem teórica utilizada para análise dessas obras. Essa abordagem teórica refere-se à Teoria do Efeito especificamente no que tange à perspectividade do texto e sua contribuição para a construção da personagem feminina nesse *corpus*.

Apresentadas as justificativas, o objetivo, a metodologia, o estado da questão e a divisão da dissertação, na sequência, no primeiro capítulo versaremos sobre o histórico do romance de formação e seu desenvolvimento, assim como o surgimento do romance de formação feminino.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ROMANCE DE FORMAÇÃO

O romance de formação, *Bildungsroman* no original alemão surge a partir da publicação de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, lançado entre os anos de 1795 e 1796 por Johann Wolfgang Von Goethe, escritor alemão que empregava a palavra “Bildung” significando formação (na língua portuguesa), ao referir-se ao personagem Wilhelm, na referida narrativa. No entanto, o criador do termo *Bildungsroman*, foi Karl Morgenstern, no ano de 1810, que, após a leitura do livro de Goethe, cunhou esse termo, que foi retomado pelo filósofo Wilhelm Dilthey em 1870, o qual utilizou o termo de *Bildungsroman* para analisar *Das Leben Scheiermachers (A vida de Schleiermacher)*.

O referido filósofo explicou a formação de um indivíduo em diferentes níveis e etapas de sua vida, o que representaria um ser jovem, do gênero masculino, que se aventura no mundo em busca de formação. Nesse sentido, essa formação seria “a estrada que o homem originalmente ingênuo e simples percorre até a completa Bildung é essencialmente igual para qualquer indivíduo” (DILTHEY, 1988 p. 121). Sobre o livro de Goethe, Dilthey, em sua análise, enfatizou a oposição entre o que ele denominou “inclinações interiores” do indivíduo e “influências exteriores” da sociedade.

Para Ernst Ludwig Stahl, em seu estudo *A origem dos Bildungsromane alemães no século XVIII* (1934), o romance de formação narra em etapas o período entre a infância e a fase adulta em que o protagonista se torna herói.

Por sua vez, o pesquisador Fritz Martini, em um estudo datado em 1988, sobre o conceito de *Bildungsroman*, explicou que essa concepção tem maior ligação com a história e que suas bases são materiais e temáticas. Afirmou que o conceito de *Bildungsroman* deveria ser entendido a partir de seu viés histórico, visto que assim formaria uma definição mais abrangente do termo.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister é considerado pela tradição literária ocidental como o paradigma ou fundador do gênero ou subgênero romance de formação. Não há consenso da crítica especializada sobre a classificação do romance de formação. A respeito desse assunto, Marcus Vinicius Mazzari, aponta que:

Goethe empreendeu a primeira grande tentativa de retratar e discutir a sociedade de seu tempo de maneira global, colocando no centro do romance a

questão da *formação* do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades sob condições históricas concretas (MAZZARI, 2006, p. 7/8, grifo do autor).

Nesse sentido, a definição do termo *Bildungsroman* ainda pode trazer impasses e gerar inúmeras discussões. Lothar Kohn apresentou, em 1988, um estudo sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* de Goethe e, nesse trabalho, afirmou que, todavia, há problemas com a definição e o conceito de *Bildungsroman*, assim como na delimitação de seus limites e suas fronteiras. A obra em destaque apresenta a história em oito capítulos, narrando o trajeto cursado pelo protagonista Wilhelm da adolescência à idade adulta, especialmente no que diz respeito à sua formação. Sob o significado de formação na obra, Goethe afirma: “Para dizer-te em uma palavra: formar-me plenamente, tornando-me tal como existo, isto sempre foi, desde a primeira juventude e de maneira pouco clara, o meu desejo e a minha intenção” (GOETHE, 2006, p. 286).

Mazzari analisou a definição do escritor alemão sobre o conceito de formação fundamental para o *Bildungsroman*:

Autonomia (formar-se a si mesmo), Totalidade (formação plena) e [...] Harmonia (a “inclinação irresistível” por formação harmônica). A expansão plena e harmoniosa das potencialidades do herói (artísticas, intelectuais e também físicas), a realização efetiva de sua totalidade humana é projetada no futuro e sua existência apresenta-se assim como um “estar a caminho” rumo a uma maestria ou sabedoria de vida (MAZZARI, 2006, p. 14, aspas do autor).

O escritor alemão, transcorridos 30 anos do lançamento de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, escreveu *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister* (1829), em que revisitou alguns conceitos que havia criado referentes à formação. Sobre essa revisão, Mazzari destacou os aspectos históricos ocorridos que influenciaram a escrita de Goethe:

As três décadas que separam os dois romances são marcadas pelos desdobramentos políticos da Revolução Francesa e pela irrupção da Revolução Industrial. Goethe, antevendo as implicações da divisão capitalista do trabalho, é levado a uma reformulação de seu conceito de formação. Assim, enquanto *Os anos de aprendizado* proclamavam que o homem deve se desenvolver em todas as direções, o romance posterior faz outra colocação: a formação deve estar direcionada para uma profissão especializada, a inserção social é necessária desde o início (MAZZARI, 1999, p. 85).

Durante as leituras e pesquisas envolvendo este trabalho, buscamos na tradição da teoria literária autores que discutiram o romance de formação. Um deles é Georg Lukács, em *Teoria*

do Romance (2000)³, que apresentou uma história evolutiva do romance em contraste com a epopeia helênica. Após a alteração de visão de mundo do herói clássico (herói pertencente à epopeia) para o herói moderno (pertencente ao romance), dito de outro modo, após mudança na forma de ver o mundo, em que o herói não encontra mais uma unidade ou solidez no mundo, nas palavras do autor:

O romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (LUKÁCS, 2000, p. 56).

Segundo Lukács, a visão de mundo do herói grego correspondia à completude tanto para o bem quanto para o mal, pois vivia em um universo vedado, alicerçado pelos deuses, que formava uma unidade completa. No entanto, para o herói moderno o mundo não está completo, e nele não é possível a formação de uma unidade; pelo contrário, esse mundo reflete um sujeito fragmentado, que se desvela em subjetividade. O autor expõe essas diferenças entre o herói da epopeia e o herói moderno ou do romance:

A epopeia dá forma a uma totalidade de vida fechada a partir de si mesma, o romance busca descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida. A estrutura dada do objeto – a busca é apenas a expressão, da perspectiva do sujeito, de que tanto a totalidade objetiva da vida quanto sua relação com os sujeitos nada têm em si de espontaneamente harmonioso – aponta para a intenção da configuração: todos os abismos e fissuras inerentes à situação histórica têm de ser incorporados à configuração e não podem nem devem ser encobertos por meios composicionais. Assim, a intenção fundamental determinante da forma do romance objetiva-se como psicologia dos heróis romanescos: eles buscam algo. O simples fato da busca revela que nem os objetivos nem os caminhos podem ser dados imediatamente ou que, se forem dados de modo psicologicamente imediato e consistente, isso não constitui juízo evidente de contextos verdadeiramente existentes ou de necessidades éticas, mas só um fato psicológico sem correspondente necessário no mundo dos objetos ou no das normas (LUKÁCS, 2000, p. 61).

A pesquisa de Lukács para a escrita de *A teoria do romance* estava concentrada em definições sobre o conceito de romance em oposição ao conceito de epopeia, “O romance é a forma da virilidade madura, em contraposição à puerilidade normativa da epopeia” (LUKÁCS, 2000, p. 71). O sujeito do romance em busca de seu objetivo, de seu propósito, poderá obter

³ O texto original foi publicado em 1965, no entanto, quando o mencionarmos na dissertação utilizaremos a edição publicada pela editora 34, no ano 2000.

ajuda dos seus pares, entretanto não possui proteção nem auxílio de deuses ou do destino, como ocorria no caso do sujeito e herói da epopeia clássica.

Segundo o referido autor, o romance moderno aborda questões sobre esses sujeitos “problemáticos”, isto é, indivíduos fragmentados que possuem uma certa consciência de que o mundo não é perfeito, conforme Lukács esclarece:

O processo segundo o qual foi concebida a forma interna do romance é a peregrinação do indivíduo problemático rumo a si mesmo, o caminho desde o opaco cativo na realidade simplesmente existente, em si heterogênea e vazia de sentido para o indivíduo, rumo ao claro autoconhecimento. Depois da conquista desse autoconhecimento, o ideal encontrado irradia-se como sentido vital na imanência da vida (LUKÁCS, 2000. p. 82).

Como nosso trabalho discutirá aspectos sobre o romance de formação feminino que surge a partir do romance de formação, procuramos localizar em Lukács, o conceito de romance de formação. O teórico discorre sobre o conceito de Romance de Formação, baseado na leitura da obra paradigmática de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, e por isso, alega que o conceito de romance de formação representa uma espécie de saída entre duas filosofias incompatíveis que eram empregadas na literatura: o romantismo⁴ versus o idealismo. Para esse autor, *A educação Sentimental*, de Gustave Flaubert (1869), representa o romance da desilusão e *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes (1605), exemplifica o idealismo abstrato.

Em vista disso, o estudioso afirma que havia esses dois extremos decorrentes das duas filosofias incompatíveis que deixaram marcas na literatura dessa época: o romance da desilusão, na qual o protagonista não conseguia se harmonizar com o mundo, e o idealismo abstrato em que o protagonista já estava em harmonia com o mundo desde o início. Entretanto, no romance de formação existe a possibilidade de um meio termo, de uma conciliação entre dois extremos, pois o herói ou protagonista desse romance poderá atingir a harmonia entre si e o mundo exterior através de suas ações, de suas realizações sobre a realidade. Isto posto, nos valem das explicações de Lukács acerca da concepção do romance de formação que representa

um caminho intermediário entre o exclusivo orientar-se pela ação do idealismo abstrato e a ação puramente interna, feita contemplação, do Romantismo. A humanidade, como escopo fundamental desse tipo de configuração, requer um equilíbrio entre atividade e contemplação, entre

⁴ O conceito de romantismo segundo Lukács, está atrelado ao termo desilusão em que o sujeito carregado de utopia não encontra lugar no mundo; por sua vez, o conceito de idealismo, encontra-se atrelado ao termo abstrato por buscar níveis de idealismo ou perfeição não comportados pela realidade existente.

vontade de intervir no mundo e capacidade receptiva em relação a ele. Chamou-se essa forma de romance de educação. Com acerto, pois a sua ação tem de ser um processo consciente, conduzido e direcionado por um determinado objetivo: o desenvolvimento de qualidades humanas que jamais floresceriam sem uma tal intervenção ativa de homens e felizes acasos; pois o que se alcança desse modo é algo por si próprio edificante e encorajador aos demais, por si próprio um meio de educação. A ação definida por esse objetivo tem algo da tranquilidade da segurança (LUKÁCS, 2000, p. 141).

Lukács discorre, ainda, especificamente sobre o livro de Goethe, que, como já afirmamos, é considerado paradigmático na história do romance de formação. De acordo com o referido teórico, esse livro forma uma espécie de síntese entre as duas filosofias incompatíveis (idealismo abstrato *versus* romantismo da desilusão), portanto,

tanto no aspecto estético quanto histórico-filosófico, *Wilhelm Meister* situa-se entre esses dois tipos de configuração: seu tema é a reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta. Essa reconciliação não pode nem deve ser uma acomodação ou uma harmonia existente desde o início (LUKÁCS, 2000, p. 138).

Nesse sentido, no romance de formação o protagonista buscará sua formação ainda que esta resulte difícil e permeada por erros. Após a aprendizagem para o mundo, o herói passará a integrá-lo e a interagir com ele ativamente, pois nas palavras de Lukács, os protagonistas “são condicionados aqui pela necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática, mas possível, de modo que ela tenha de ser buscada em penosas lutas e descaminhos, mas possa, no entanto, ser encontrada” (LUKÁCS, 2000, p. 138).

Dito de outro modo, há no romance de formação resquícios do idealismo, que apesar disso, não recai em pura abstração. Pelo contrário, age e, a partir dessas ações, o protagonista interage com o mundo e ao mesmo tempo realiza seu processo de aprendizagem. Valendo-nos do livro de Goethe, percebemos que o protagonista Wilhelm Meister é retratado no início da narrativa com grandes tendências ao romantismo e ao idealismo. Entretanto, tem como propósito a busca de sua formação, e por isso, age com a intenção de encontrá-la, isto é, sua ação é a própria busca pela aprendizagem e formação. Por esse motivo, o protagonista afirma: “pois, bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza” (GOETHE, 2006, p. 286). Para Lukács essa formação pode ser realizada, uma vez que pois:

O romance de formação oferece essa possibilidade, conferida pelo tema, de intervir com ações sobre a realidade social, segue-se que a articulação entre mundo exterior, profissão, classe, estamento etc. é de fundamental

importância, como substrato da ação social, para o tipo humano aqui em pauta. Por isso, o ideal que vive nesse homem e lhe determina as ações tem como conteúdo e objetivo encontrar nas estruturas da sociedade vínculos e satisfações para o mais recôndito da alma. Desse modo, porém, ao menos como postulado, a solidão da alma é superada. Essa eficácia pressupõe uma comunidade íntima e humana, uma compreensão e uma capacidade de cooperação entre os homens no que respeita ao essencial (LUKÁCS, 2000, p. 139).

A classe social a que o protagonista Wilhelm pertence corresponde à burguesia alemã do século XVII. Desse modo, devido ao arranjo constitutivo e estrutura dessa sociedade, cabia aos burgueses o cumprimento de funções restritas, que necessitavam de uma formação específica. Por exemplo, os filhos de comerciantes burgueses, geralmente davam continuidade ao trabalho de seus pais. Para exercer a função de comerciante precisam de formação restrita aos aspectos referentes aos meandros dessa profissão. A eles não era possível uma formação do tipo universal, humanista, ligada a todas as ciências, visto que, pelo papel que cumpriram nessa sociedade, conforme o caso, seria suficiente a formação restrita.

O outro tipo de formação, mais humanista e abrangente, era somente concedido aos aristocratas ou nobres, em vista disso, o protagonista Wilhelm afirma que a razão por não poder obter a formação que almejava – a do tipo universal – é “a própria constituição da sociedade” (GOETHE, 2006, p. 286). Isto é, Wilhelm é filho de um comerciante burguês, por isso, sua formação deverá conter os conhecimentos necessários para exercer essa profissão. O pai de Wilhelm deseja que seu filho prossiga com os negócios referentes ao comércio, seguindo essa tradição burguesa da época, e, por conseguinte, declara: “não se pode conceder a um jovem benefício maior que iniciá-lo a tempo naquilo que há de ser o destino de sua vida” (GOETHE, 2006, p. 57). No entanto, Wilhelm possui outro objetivo em sua formação: “Prosseguia os estudos com meus professores; haviam-me destinado ao comércio [...] tudo aquilo eu considerava ocupação inferior. Queria dedicar-me ao palco” (GOETHE, 2006, p. 48).

Para realizar a formação, o jovem empreende uma viagem organizada por seu pai. O velho Meister propôs a jornada com o objetivo de que o filho fosse instruído em assuntos relativos ao comércio, tais como: cobrar dívidas, conhecer outros comerciantes e estabelecer relações comerciais. Wilhelm aceitou feliz a decisão de seu pai, visto que possuía outros planos para essa viagem: buscar sua própria formação, uma formação mais universal, que ao mesmo tempo desenvolvesse suas habilidades e o formasse como um todo de maneira harmoniosa. Para realizar esses objetivos de formação busca o teatro, a vida nos palcos, a vida artística. A opção do protagonista pelo teatro também é condizente com seus propósitos sociais, pois, de acordo com Mazzari:

Através de sua atividade teatral ele espera não só propiciar a expansão plena de suas potencialidades, como também contribuir para a criação de um futuro Teatro Nacional, indo assim ao encontro de um forte anseio da época, de caráter democrático-burguês, que visava a uma integração cultural que abarcasse todas as classes sociais (MAZZARI, 1999, p. 71).

O segundo teórico que pesquisamos para este trabalho é Mikhail Bakhtin, especialmente em *Estética da Criação Verbal* (2003)⁵. Bakhtin, contemporâneo de Lukács, propõe que a existência do tema do homem em formação como mote para criação de romances é antiga, no entanto, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* representa um marco nesse gênero ou subgênero e, assim como Lukács, Bakhtin analisa as características do romance e o papel do herói na estrutura da narrativa. No entanto, Bakhtin focaliza as noções de espaço-temporalidade e a imagem do homem:

Adotamos como critério o grau de assimilação entre o tempo histórico real e o homem nessa temporalidade. Nossa tarefa, no essencial, refere-se aos problemas teóricos que se colocam nas áreas da literatura. Uma análise teórica necessita recorrer a um material histórico concreto. Por outro lado, essa tarefa por si só é demasiado vasta e necessita ser delimitada tanto em seus aspectos teóricos como em seus aspectos históricos. Daí nossa escolha de uma problemática mais especializada e mais concreta que concerne ao *homem em formação* (em devir) no romance (BAKHTIN, 2003, p. 236, grifos do autor).

Segundo o referido autor, “existe uma variante específica do gênero romanesco que se chama ‘romance de educação ou de formação’ (*Erziehungsroman* ou *Bildungsroman*)” (BAKHTIN, 2003, p. 236, grifos do autor). Deste modo, ele lista romances cronologicamente, lançados desde a antiguidade clássica até *A montanha mágica* de Thomas Mann, lançado em 1924, que poderiam ser classificados como romances de formação. O autor também assevera que essas listas de narrativas podem ser maiores ou menores, dependendo dos critérios adotados pelo pesquisador para a delimitação de um *corpus*.

Como tentativa de organização de uma tipologia do romance, Bakhtin propõe uma classificação de caráter histórico e com base nos princípios estruturais apresentados pela figura do herói, definindo duas tipologias: na primeira, refere-se à imagem do personagem e seu caráter estático: “O herói é uma *grandeza constante* na fórmula do romance; as outras grandezas – o ambiente espacial, a situação social, a fortuna, em suma, todos os aspectos da

⁵ O texto original foi publicado em 1979, mas quando o mencionarmos na dissertação utilizaremos a edição publicada pela editora Martins Fontes, no ano 2003.

vida e do destino do herói – são *grandezas variáveis*” (BAKHTIN, 2003, p. 237, grifos do autor). Na segunda, aponta os romances que tratam sobre o tema da formação do homem:

A imagem do herói já não é uma *unidade estática* mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma *grandeza variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de *romance de formação* do homem (BAKHTIN, 2003, p. 237, grifos do autor).

Em romances com a temática da formação do homem, como *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, segundo Bakhtin, existem indícios de

representar um certo modo de desenvolvimento típico, repetitivo, que transforma o adolescente idealista e sonhador num adulto sóbrio e prático – uma trajetória que, no final, é acompanhada de graus variáveis de ceticismo e resignação. Este tipo de romance de formação se caracteriza por uma representação que assimila o mundo e a vida a uma *experiência*, a uma *escola* pelas quais todos os homens devem passar para retirar delas um único e mesmo resultado: a sobriedade acompanhada de um grau variável de resignação. Este tipo, em sua forma mais pura, é representado pelo romance clássico de formação da segunda metade do século XVIII (BAKHTIN, 2003, p. 238-239, grifos do autor).

Ao retomarmos a paradigmática obra de Goethe podemos perceber a presença de alguns desses indícios apontados por Bakhtin, especialmente, a relação entre a formação do homem e as transformações históricas. Nas palavras do crítico,

o quinto e último tipo do romance de formação é o mais importante. Nele a evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica. A formação do homem efetua-se no *tempo histórico* real, necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico. Nos quatro tipos anteriormente mencionados, a formação do homem se operava contra o pano de fundo imóvel de um mundo já concluído e, no essencial, totalmente estável. Mesmo quando ocorriam mudanças, estas eram secundárias e não atingiam os fundamentos do mundo. O homem se formava, se desenvolvia, mudava, no interior de uma época. O que esse mundo concreto e estável esperava do homem em sua atualidade era que este se adaptasse, conhecesse as leis da vida e se submetesse a elas. Era o homem que se formava e não o mundo: o mundo, pelo contrário, servia de ponto de referência para o homem em desenvolvimento. A evolução do homem era por assim dizer assunto pessoal seu, e os frutos dessa evolução pertenciam à sua biografia privada; no mundo, nada mudava. A própria noção de um mundo servindo de experiência, de escola era muito produtiva no romance de educação: imprimia certa aparência ao mundo e apresentava sua outra face ao homem — a face que, justamente,

era desconhecida antes desse romance; isso levava a repensar os elementos do enredo romanesco e abria ao romance novos pontos de vista, realistas e produtivos sobre o mundo. Ainda assim o mundo, mesmo quando concebido como experiência e escola, continuava a ser um dado preestabelecido, imutável, que só mudava graças ao processo de investigação de quem o estudava (na maioria dos casos, esse mundo se revelava mais pobre e mais seco do que parecia no princípio) (BAKHTIN, 2003, p. 239-240, grifos do autor).

Conforme o que foi exposto anteriormente, no livro de Goethe a formação de Wilhelm ocorre concomitantemente às transformações históricas correspondentes ao século XVIII, isto é, durante essa época sucedeu a Revolução Francesa, especificamente no ano de 1789, propagando os ideais (igualdade, liberdade, fraternidade) que se refletiram pela Europa; na Alemanha surgiu uma nova classe social, intitulada de burguesia, assim como sua consolidação e, por esses motivos a aristocracia (monarquia absolutista) iniciou seu declínio.

Referente a esse período histórico, a pesquisadora francesa Florence Bancaud, na obra *Le Roman de Formation au XVIII^e Siècle* (1998) empreendeu um estudo detalhado sobre as condições históricas no século XVII na Europa, e o surgimento do Romance de Formação com o propósito de evidenciar como esses fatos históricos influenciaram em seu advento. Para este fim, a autora elenca uma série de acontecimentos históricos que geraram certas dicotomias nesse século, por vezes de difícil conciliação com os ideais que a Revolução Francesa propunha. Segue, abaixo, a explicação da pesquisadora sobre a dinamicidade presente no século XVIII e sua correlação com as mudanças ocorridas:

Portanto, incontestável um período de convulsão política, um período de declínio – da monarquia absoluta do Antigo Regime, dos privilégios políticos e econômicos da nobreza – mas também de renovação marcada por uma mudança radical de mentalidade: há uma revolução das práticas culturais, especialmente relacionada à ascensão de um espírito verdadeiramente europeu⁶ (BANCAUD, 1998, p. 42) (Tradução nossa).

Durante esse período histórico também denominado como iluminismo, a incipiente burguesia começou a perceber que o *status* social da aristocracia estava em declínio, visto que era a burguesia quem detinha os meios econômicos para criar, construir e dinamizar ainda mais o século XVIII. O modo de vida aristocrata, os privilégios por nascimento (hereditários) e as concessões recebidas estavam findando, como observa Bancaud:

⁶ No original: “*est done incontestablement une période de profonds bouleversements politiques, une époque de déclin – de la monarchie absolue, de l’Ancien Régime, des privilèges politiques et économiques de la noblesse – mais aussi de renouveau marqué par un changement radical d’état d’esprit: on assiste à une révolution des pratiques culturelles, liée notamment à l’essor d’un esprit véritablement européen*”.

A ascensão social se torna então possível, visto que o burguês não é mais como o aristocrata, beneficiário de privilégios herdados, mas é completamente inclinado em direção a seu dever e deve sua posição social não ao nascimento, mas a suas qualidades morais e a seu desenvolvimento espiritual pessoal. O burguês não é, mas se torna o que ele devia ser. É precisamente a convicção que a atividade pessoal no mundo tem um sentido e que a natureza pode ser melhorada sob o controle da razão que o indivíduo é tal como se faz ele próprio, e não como Deus o criou, que constitui o credo do homem das Luzes e dos romancistas que pretendem ilustrar esse novo código de valores burgueses⁷ (BANCAUD, 1998, p. 16) (Tradução nossa).

No que concerne à arte e nesse caso específico à literatura, para ilustrar os novos códigos de valores burgueses, modo de vida e ideais, o livro de Goethe é considerado pela tradição literária um paradigma do gênero ou subgênero Romance de Formação. Desse modo, para analisar o conceito de romance, Lukács empresta do filósofo Hegel a expressão “o romance como epopeia burguesa”, e acrescenta

O romance é a epopeia do mundo abandonado por deus; a psicologia do herói romanesco é a demoníaca; a objetividade do romance, a percepção virilmente madura de que o sentido jamais é capaz de penetrar inteiramente a realidade, mas de que, sem ele, esta sucumbiria ao nada da inessencialidade – tudo isso redundando numa única e mesma coisa, que define os limites produtivos, traçados a partir de dentro, das possibilidades de configuração do romance e ao mesmo tempo remete inequivocamente ao momento histórico-filosófico em que os grandes romances são possíveis, em que afloram em símbolo do essencial que há para dizer (LUKÁCS, 2000, p. 89-90).

Com base no que já foi exposto, podemos afirmar que o conceito de *Bildungsroman* está intrinsecamente ligado ao período histórico em que é lançado e de certa forma o representa. Sob esta perspectiva, a pesquisadora brasileira Maas (2000) sugere que o *Wilhelm Meister* de Goethe atua “como uma instituição sócio-literária, isto é, como projeção coletiva dos ideais da burguesia alemã, em sua origem, focalizando o processo de apropriação sofrido pelo gênero ao longo dos seus quase duzentos anos de existência” (MAAS, 2000, p. 16). Nesse sentido, a referida pesquisadora acrescenta que:

A educação do indivíduo encontra-se, portanto, associada à formação do Estado burguês estamental. O romance de Goethe *Os anos de aprendizado de*

⁷ No original: “l’ascension sociale devient alors possible, dès lors que le bourgeois n’est plus comme l’aristocrate, bénéficiaire de privilèges hérités, mais est tout entier tourné vers son devenir et doit sa position sociale non à sa naissance, mais à ses qualités Morales et à son développement spirituel personnel. Le bourgeois n’est pas, mais devient ce qu’il devait être. C’est précisément la conviction que l’activité personnelle dans le monde a un sens et que la nature est perfectible sous le contrôle de la raison, que l’individu est tel qu’il se fait lui-même, et non tel que Dieu l’a créé, qui constitue le credo de l’homme des Lumières et des romanciers qui prétendent illustrer ce nouveau code de valeurs bourgeoises”.

Wilhelm Meister é um documento contemporâneo desse processo de constituição do mundo burguês, capaz de iluminar, no plano estético, transformações que, na França, ocorriam no plano político (MAAS, 2000, p. 33).

A partir dessa concepção, o livro de Goethe é uma espécie de retrato da sociedade alemã burguesa do século XVIII, e por esse motivo, apresenta uma nova configuração social que pertence ao modo de vida econômica da época, denominado burguês, do mesmo modo como aborda uma série de preocupações e reflexões próprias desse grupo social que naturalmente divergiam daquelas pertencentes aos aristocratas. Essa nova classe social – a burguesia – começa a preocupar-se com a aglomeração de recursos e capital, pois “a acumulação de riquezas passa a coexistir com um desejo de superação dos limites do conhecimento possível à classe média ascendente” (MAAS, 2000, p. 43). Desse modo, a burguesia – classe social em ascensão – pretende acumular riquezas para que, com base nesse capital, pudesse obter também um *status* social comparável e ou superior ao dos aristocratas.

Outro pesquisador consultado para este trabalho é o professor de Literatura da Universidade de Cambridge na Inglaterra, Graham Bartram, que editou o livro *The Cambridge Companion to the Modern German Novel* (2004), em que reuniu uma série de estudos de outros especialistas em literatura, especificamente sobre o Romance de Formação. No total são dezoito artigos de pesquisadores distintos que abordam desde o histórico do Romance de Formação à continuidade desse gênero na tradição literária. Bartram, no primeiro capítulo desse livro afirma: “O romance alemão, no entanto fornece uma inflexão particular dessa interação entre indivíduo e sociedade” (BARTRAM, 2004, p. 2)⁸ (Tradução nossa).

As ideias propostas pelo pesquisador inglês corroboram os estudos de Bakhtin e Luckács sobre o Romance de Formação, na perspectiva de que este possui vinculação com o período histórico em que é lançado. Nesse tópico da dissertação, apresentamos um percurso histórico do conceito de *Bildungsroman*, assim como concepções teóricas sobre o tema; no próximo item abordaremos as transformações históricas sofridas por esse gênero até o advento do *Bildungsroman* feminino.

⁸ No original: “The german novel however provides a particular inflection to this interplay between individual and society”

1.2 O ROMANCE DE FORMAÇÃO FEMININO

O surgimento do Romance de Formação evidenciava o mundo burguês da Europa do século XVIII, contexto em que o protagonista necessariamente seria masculino. Como já observamos, o gênero ou subgênero (optamos a partir de agora por utilizar “gênero” ao tratar do Romance de Formação, visto que como já afirmamos anteriormente, não há consenso da crítica sobre o termo e o foco deste trabalho não é linguístico). Desse modo, o gênero Romance de Formação sofreu transformações que acompanhavam as mudanças históricas para representar um período histórico. Por isso, sob o viés histórico, Maas (2000) pontua que “o reconhecimento da existência do *Bildungsroman* como um gênero literário faz pressupor o reconhecimento de uma tradição literária gerada dentro dos limites históricos e nacionais bastante específicos, os últimos trinta anos do século XVIII na Alemanha” (MAAS, 2000, p. 133).

No século XVIII, era permitido ao homem ocupar inúmeros papéis sociais sem prévias delimitações, ainda que existissem certas restrições em relação a alguns papéis para aqueles que não integrassem a aristocracia. No entanto, com relação à mulher, os papéis sociais possíveis de serem ocupados eram restritos, visto que, de acordo com os estudos de Flora (2005), “às mulheres não era, na época, possível a liberdade de movimentos que permite ao herói o contacto com múltiplas experiências sociais decisivas no percurso de autoconhecimento” (FLORA, s.p., 2005).

Cristina Ferreira Pinto (1990), em *O bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, aponta as transformações que ocorreram no Brasil e com a mulher brasileira, analisando quatro romances de autoras femininas pertencentes à primeira metade do século XX: *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira; *As três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz; *Perto do Coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector, e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles. A estudiosa demonstra uma certa correspondência entre o *Bildungsroman* tradicional e o *Bildungsroman* escrito por essas autoras.

Dessa forma, em relação à mulher, uma questão proposta por essa pesquisadora se faz essencial: “Por que essa quase total ausência da mulher como personagem central no “Bildungsroman”? (PINTO, 1990, p. 12). É necessário apontarmos que essa questão foi formulada pela primeira vez em 1972, por Ellen Morgan, crítica feminista que declara que “O Bildungsroman é um assunto masculino”⁹ (MORGAN, 1972, p. 184) (Tradução nossa).

⁹ No original: “*The Bildungsroman is a male affair*”

Morgan, no início de seu artigo “Humanbecoming: Formand Focus in the Neo-Feminist Novel” presente no livro *Imagesof Women in Fiction: Feminist Perspectives*, editado por Susan Koppelman, propõe que “novas formas [...] estão começando a refletir na literatura a influência do neo-feminismo – o Bildungsroman”¹⁰ (MORGAN, 1972, p. 183) (Tradução nossa).

Para empreender essa análise, Morgan utiliza como *corpus* o romance anglo-americano de escrita feminina e declara que na história desse gênero já havia romances de aprendizagem. Em vista disso, cita Dorothy Richardson’s em *Pilgrimage*, (1938), como um exemplo para “romances femininos de aprendizagem”¹¹ (MORGAN, 1972, p. 184) (Tradução nossa). No entanto, essa aprendizagem geralmente se pautava em “casamento e maternidade”¹² (MORGAN, 1972, p. 184) (Tradução nossa). Nesses romances, o foco se encontra no crescimento da menina que entra na adolescência e já tem possibilidade biológica de ter filhos após a menarca: “sua aprendizagem objetiva prepará-la para cumprir papéis sociais predeterminados e seu desenvolvimento é interrompido uma vez chegada à maturidade física ” (PINTO, 1990, p. 16). Dessa maneira, a formação da mulher estava voltada para as necessidades patriarcais. Outras capacidades femininas eram silenciadas ou não desenvolvidas, visto que o foco residia nesses dois fins: casamento e maternidade. Desse modo, a pesquisadora brasileira reforça que “a adaptação aos papéis que lhe reserva a sociedade implica aceitar uma posição dependente, submissa” (PINTO, 1990, p. 14), de modo que a mulher não poderia ou não tinha permissão para aventurar-se no mundo em busca de sua formação, assim como era possível ao homem. Nas palavras de Morgan:

As protagonistas do sexo feminino que cresceram como seres eram geralmente interrompidas e derrotadas antes de encontrarem a sua individualidade. Elas cometeram suicídio ou morreram; elas se comprometiam pelo casamento dedicando-se aos homens simpáticos; elas enlouqueciam ou se isolavam em algum tipo de retiro excluídas do mundo (MORGAN, 1972 , 184)¹³ (Tradução nossa).

Podemos inferir que às mulheres não era permitido a liberdade de escolha, assim como a possibilidade de serem ativas no mundo, nem a busca da própria autonomia. Estavam restritas a papéis sociais em que a passividade era seu modo de vida, uma vez que “de um modo geral o

¹⁰ No original: “new forms [...] are beginning to reflected in literature the influence of neo-feminism - the Bildungsroman”

¹¹ No original: “female novels of apprenticeship”

¹² No original: “marriage and motherhood”

¹³ No original: “the female protagonists who did grow as selves were generally halted and defeated before they reached selfhood. They committed suicide or died; they compromised by marrying and devoting themselves to sympathetic men; they went mad or into some kind of retreat and seclusion from the world”

Bildungsroman tem sido uma forma masculina, porque as mulheres tendem a serem vistas tradicionalmente como estáticas ao invés de dinâmicas, como exemplos de feminilidade considerados essenciais em vez de existenciais”¹⁴ (MORGAN, 1972, p. 184, grifo da autora) (Tradução nossa). A partir dessa concepção, Ferreira referenda os estudos de Morgan e salienta que:

Enquanto o herói do *Bildungsroman* passa por um processo no qual se educa, descobre uma vocação na vida e a realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao *status quo*, colocando-se em uma posição marginal (PINTO, 1990, p. 13)

A respeito do não aparecimento ou escassez da mulher como protagonista de Romances de Formação na tradição literária, Cristina Ferreira Pinto aponta fatores de cunho “histórico, cultural e socioliterário” (1990, p. 12). Nesse sentido, o Romance de Formação pertencente ao século XXI, acompanhando as mudanças históricas, apresenta mulheres atuando como protagonistas, por isso, cabe indagarmos: De que forma um gênero romanesco, que é tradicionalmente masculino, se adapta e se inova para abarcar outros conceitos que situem a mulher como protagonista de sua própria narrativa? Segundo Maas, o que viabiliza as inovações apresentadas por esse gênero “é a compreensão de sua diversidade, de seu estatuto híbrido entre constructo literário e projeção discursiva” (MAAS, 2000, p. 263).

A partir dessa acepção, o Romance de Formação feminino consistiria em “revisão, variante, expansão ou impossibilidade ” (FUDERER,1990, p. 6). Nesse *Bildungsroman*, a personagem feminina é protagonista e sobre sua formação se desenvolverá a narrativa. Deste modo, estudos sobre o *Bildungsroman* feminino “surgem dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural que permite uma revisão da literatura escrita por mulheres a partir de uma perspectiva feminista, num processo de reavaliação e revalorização da experiência feminina ” (PINTO, 1990, p. 17). Inserido nessa perspectiva, o *Bildungsroman*, segundo a pesquisadora, deve ser explicado pelas características de seu conteúdo e hibridismo, visto que esse gênero possui dinamismo histórico. Desse modo, é com base em Mass (2000) que resgatamos esse sentido histórico do termo:

A história da continuidade do *Bildungsroman* no século XX reitera o caráter dinâmico e empírico do gênero, na medida em que se estabelece uma *tradição consciente* do *Bildungsroman*. [...]. É certo que tais subversões se devem

¹⁴ No original: “by and large the *Bildungsroman* has been a male form because women have tended to be viewed traditionally as static rather than dynamic, as instances of femaleness considered essential rather than existential”

necessariamente ao dinamismo do gênero em meio às diferentes constelações histórico-literárias. No século XX, desaparece a idéia do homem como ser psicológica e historicamente indecomponível. A representação do desenvolvimento individual como um processo linear em direção ao equilíbrio das tendências individuais no enfrentamento com a sociedade torna-se então uma aporia (MAAS, 2000, p. 81, grifos da autora).

Partindo da relação necessária entre o *Bildungsroman* e as ocorrências históricas, é válido afirmarmos que o século XX possibilitou mudanças em conceitos que fazem parte do Romance de Formação. Isto é, durante o século passado, a partir da eclosão de duas guerras mundiais, o nascimento e proliferação da teoria psicanalítica, dentre outros acontecimentos, modificaram o conceito de sujeito. Desse modo, esse sujeito teleológico de formação plana e linear, representante do século XIX, transformou-se em um sujeito fragmentado, desprovido de linearidade; e, por conseguinte, o seu processo de formação também se fragmentou, como nos explica Maas:

Sob a égide da "crise do romance" configurou-se, nas primeiras décadas do século XX, uma concepção que reconhece a dissolução dos pressupostos que sustentaram o romance burguês realista, e, por conseguinte, do modelo teleológico de desenvolvimento e formação. O pressuposto fundamental para a ideia da existência de um processo evolutivo, de um processo de formação e desenvolvimento do indivíduo, herança do racionalismo do século XVIII e do cientificismo do século XIX, é interrompido no momento em que se abandona a ideia de uma consciência una, passível de se amoldar e se formar por meio de um processo linear da experiência; o indivíduo é fragmentário, assim como sua "formação" também deverá sê-lo (MAAS, 2000, p. 209-210, grifos da teórica).

O gênero *Bildungsroman* se mantém na tradição literária, pois acompanha as mudanças históricas modificando-se por meio delas. Como já expusemos, o conceito de sujeito e o de formação se modificou através da história, e para que o Romance de Formação prossiga na história literária, ele extrapola os atributos típicos do livro de Goethe e período histórico (século XVIII), adequando-se aos novos contextos de produção, ao novo período histórico que representa, e que de acordo com Mazzari, em *Romance de Formação em Perspectiva Históricas*,

Os sucessivos desvios que o *Bildungsroman* vem apresentando em relação ao seu protótipo *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* mostram-se como reflexos das transformações políticas e econômicas ocorridas nas estruturas da sociedade em que o herói em formação busca integrar-se (MAZZARI, 1999, p. 85).

Nessa perspectiva, o Romance de Formação feminino “mostrar-se-ia como um vetor revolucionário subversivo, pela subversão ao próprio modelo textual ao qual recorre” (MAAS, 2000, p. 247), visto que, além de representar seu período histórico, o *Bildungsroman* feminino adapta e inova conceitos oriundos do Romance de Formação tradicional. Para Cristina Ferreira, essa qualidade de se adaptar e de se inovar a um modelo já existente, configura o caráter subversivo do *Bildungsroman* feminino, a sua transgressão. Essa transgressão, segundo a autora, consiste na apresentação de narrativas com protagonistas mulheres, que focalizam seus processos de formação e desenvolvimento. Os desfechos desses processos não ocorrem de maneira linear e plana acarretando finais que não se mostram necessariamente felizes. Nas palavras da pesquisadora:

O “*Bildungsroman*” feminino é uma forma de realizar essa dupla revisão literária e histórica, pois utiliza em gênero tradicionalmente masculino para registrar uma determinada perspectiva, normalmente não levada em consideração, da realidade. Ao nível do gênero, o “romance de aprendizagem” feminino distancia-se do modelo masculino principalmente quanto ao desfecho da narrativa. Enquanto em “*Bildungsroman*” masculinos – mesmo em exemplos modernos – o protagonista alcança integração social e um certo nível de coerência, o final da narrativa feminina resulta sempre ou no fracasso ou, quando muito, em um sentido de coerência pessoal que se torna possível somente com a não integração da personagem no grupo social (PINTO, 1990, p. 27).

Uma vez que estamos discutindo sobre os aspectos do Romance de Formação feminino é essencial investigarmos acerca da concepção de *Bildung* ou formação. Segundo Mazzari “o conceito de formação, sob influxo de novas experiências históricas, sofre transformações essenciais” (MAZZARI, 1999, p. 83). Por isso, para ilustrar essas transformações é necessária uma teoria apta a evidenciar essas diferenças entre os conceitos de *Bildung* de acordo com o período histórico que este representa, assim como durante o procedimento de análises dessas narrativas “colocar a discussão das obras em seu devido contexto” (PINTO, 1990, p. 25).

Isto posto, mencionamos que em relação ao *Bildungsroman* feminino há diferença no tipo de busca empreendida pelas protagonistas mulheres em busca de atingir formação, comparativamente ao tipo de busca empreendida pelos personagens masculinos pertencentes a um *Bildungsroman* tradicional. Dito de outro modo, nas narrativas de formação feminina, as personagens protagonistas estão passando por um processo de sofrimento emocional, em razão disso, atribuem pouco valor a si mesmas, encontrando-se em crises existenciais e por vezes questionando sobre a própria constituição de sua identidade, do seu eu. Para conseguir dar início

ao processo de formação, as personagens primeiramente precisam resgatar suas identidades de forma a reparar a autoestima.

Em contrapartida, nas narrativas de formação tradicional, os protagonistas masculinos estão vivenciando divergências entre si e o mundo, entre o que eles almejam para si *versus* o que o mundo poderia proporcionar-lhes, entre o que eles querem *versus* o que eles possuem. Desse modo, não estão enfrentando problemas de autoestima ou crises identitárias. Em busca dos objetivos esse protagonista passará por uma série de aventuras, em que poderá demonstrar sua coragem e finalmente obter o sucesso e alcançar o objetivo desejado, isto é, a diferença entre o tipo de formação almejado por homens e mulheres em suas correspondentes narrativas reside no fato de que, em geral, os homens buscam uma formação com o propósito de obter algum sucesso no mundo material; eles não enfrentam problemas relativos a constituição de sua identidade, não necessitam resgatar seu eu, pois este não foi corrompido ou marginalizado pela sociedade, tampouco se sentem deslocados no local que habitam; no entanto, as mulheres que almejam a busca de uma formação necessitam restaurar a sua identidade que por vezes foi negada por uma sociedade de cunho patriarcal, e que após reencontrar-se com o seu eu individual terá condições para pleitear sua formação. Contudo, a mulher não tem garantia de que encontrará sucesso na etapa final de seus empreendimentos.

Quanto à questão que mencionamos anteriormente, sobre a escassez de protagonistas mulheres em romances de formação, constatamos que a crítica feminista se preocupou em averiguar o motivo dessas ausências. De acordo com Morgan, essa questão desencadeia uma espécie de revisão histórica “que permite que as mulheres vejam seu passado de uma maneira própria, removendo aspectos de que o condicionamento feminino é resultado do foco da história criado exclusivamente a partir dos propósitos masculinos”¹⁵ (MORGAN, 1972, p. 187) (Tradução nossa). Dito de outra maneira, permite que as mulheres narrem suas histórias a partir de seus propósitos específicos.

Por isso, Morgan lista as precursoras de uma literatura de autoria feminina que iniciaram a discussão e, por conseguinte, a representação da mulher nessa literatura. A autora afirma que essas precursoras influenciaram gerações tanto de escritoras mulheres quanto de críticas e pesquisadoras. De acordo com ela, essas pioneiras foram: Virginia Woolf com *Orlando* (1928) e June Arnold com *Appliance* (1966), que produziram “romances fantásticos apesar de

¹⁵ No original: “Most significantly of all it enables living women to view women’s past in their own terms, thus clearing away that part of women’s conditioning which has resulted from the focus of history on exclusively male pursuits”

realísticos, embora cada um seja um Bildungsroman”¹⁶ (MORGAN, 1972, p. 189) (Tradução nossa).

Outra teórica que se preocupou com a questão proposta pela crítica feminista, assim como os seus desdobramentos, foi Susan Koppelman Cornilion que para o prefácio do livro *Images of Women in Fiction: Feminist Perspectives* (1972), declarou que:

Os papéis que as mulheres foram forçadas a assumir na sociedade e agora estão começando a ocupar, começando com os estereótipos tradicionais mais ressecados e sem vida da mulher como heroína, e é uma pessoa invisível, progredindo através de um despertar para a realidade, em que as mulheres são tratadas como pessoa, e finalizando com a mais recente insistência da mulher que somos iguais aos homens em todos os aspectos¹⁷ (1972, p. 12) (Tradução nossa)

A pesquisadora afirma que, nos romances de formação tradicional, as mulheres ainda eram submetidas a assumirem papéis de cunho estereotipado, em que não possuíam uma voz narrativa própria e autêntica, como, por exemplo, uma personagem heroína quase invisível na trama da narrativa, não obstante a partir da revisão histórica sobre o gênero Bildungsroman, a mulher iniciou o processo de reivindicação no que tange à sua própria representação como protagonista de um romance de formação em que evidenciasse a “construção de imagens de transcendência e autenticidade para as mulheres”¹⁸ (MORGAN, 1972, p. 185) (Tradução nossa).

No que se refere ao *Bildungsroman* feminino, aquele que representa as mulheres a partir de sua ótica, de acordo com Cristina Ferreira Pinto, é possível elencar certas “características” gerais onde um ser feminino em busca de desenvolvimento passará por diversos problemas, envolvendo a maioria dos setores de sua vida, nas palavras da pesquisadora a “infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior [...] autoeducação, alienação, problemas amorosos” (PINTO, 1990, p. 14).

Após o enfrentamento desses problemas e também a luta por formação, as protagonistas, na maioria das vezes, não conseguem a inserção de forma satisfatória no mundo, revelando um quadro de destinos pouco favoráveis nos desfechos das narrativas; essas personagens femininas

¹⁶ No original: “are fantastic rather realistic novels although each is a bildungsroman”

¹⁷ No original: “the roles women have been forced to assume in society and are now beginning to occupy, beginning with the most desiccated and lifeless traditional stereotypes of woman as heroine, and is invisible person, progressing through an awakening to reality, wherein the woman is treated as person, and ending with the newest insistence by woman that we are equal in all respects to men”

¹⁸ No original: “construction of images of transcendence and authenticity for women”

não alcançam uma integração positiva com o mundo, pois embora haja personagens em sua maioria masculinos,

existem protagonistas do sexo feminino que "crescem para baixo", que se deparam com a oposição insuperável e não obtiveram sucesso no entendimento e transcendência da sua condição como mulher. Há aquelas cujas histórias terminam com dúvida, incerteza e sem conclusão¹⁹ (MORGAN, 1972, p. 185) (Tradução nossa).

Além dos desfechos de natureza negativa expostos acima, Cristina Ferreira aponta outros que também podem ser encontrados nos Romances de Formação feminino pertencentes ao século XIX, dentre eles alguns comportamentos considerados limítrofes e atitudes mais radicais eram adotados pelas personagens visto que

tanto a morte como a loucura podem ser entendidas como uma forma de punição da mulher que tentou ir além dos limites sociais normalmente aceitos, ou como a *única* forma de rejeição desses mesmos limites; como tentativas fracassadas de escapar às imposições do grupo social, ou como fugas realizadas com êxitos, recusas que se afirmam através dos únicos canais de expressão que a mulher (escritora e personagens) via abertos (PINTO, 1990, p. 18, grifo da autora)

Nessa concepção, as personagens que viviam no contexto social do século XIX não possuíam liberdade para conduzir suas vidas segundo suas vontades e necessidades. Por isso, se destoassem do comportamento social esperado haveria as consequências e, na maioria das vezes, não seriam consequências satisfatórias para a personagem, podendo ocorrer desde morte à loucura, também isolamento e castigos, pois como nos esclarece a pesquisadora Cíntia Schwantes (2007), sobre esses romances:

apresentam uma protagonista que não sofre modificação, cuja única experiência é aprender, mais ou menos mecanicamente, a se mover dentro dos meandros da sociedade, e que não empreende nenhuma reflexão digna de nota sobre o que aprende. Afinal, esta é a maneira pela qual elas poderiam atravessar uma trajetória, supostamente de aprendizado, intocadas (SCHWANTES, 2007, s.p.).

Referente a essa questão, Cristina Ferreira Pinto observa que “No Brasil da primeira metade do século XIX a condição da mulher era de quase total reclusão, na casa do pai ou

¹⁹ No original: “*The are female protagonists who “grow down,” who run into insuperable opposition and do not succeed in understanding and transcending their condition as women. There are those whose stories end with the doubt, uncertainty*”

marido” (PINTO, 1990, p. 35). Somente a partir da segunda metade desse século algumas transformações sociais ocorreram, tais como: criação de um movimento pelos direitos das mulheres que pleiteava “o direito à educação e ao voto” (PINTO, 1990, p. 35). E, para esse quesito “a melhora do nível do ensino oferecido às mulheres brasileiras objetivava [...] o benefício da família e da pátria” (PINTO, 1990, p. 37). Nesse sentido, a educação das mulheres ainda estava focada nos ideais referentes à maternidade e administração do lar. A pesquisadora ratifica que esses ideais permaneceram incutidos na educação para mulheres, estendendo-se ao século XX.

No século XX, especificamente a partir de 1930, as mulheres brasileiras iniciaram o ingresso de forma mais numerosa nas Escolas Superiores. Porém, o foco durante a aprendizagem e a formação deveria necessariamente permanecer na família e no cuidado com o lar e tarefas domésticas, dito de outro modo, em assuntos que tratassem diretamente sobre o espaço doméstico, o lar. Conforme afirma a referida pesquisadora, “no contexto da sociedade brasileira [...], o feminino representa a expressão do que tem sido sempre subjugado, silenciado, colocado em uma posição secundária em termos culturais” (PINTO, 1990, p. 26). Apesar da existência de Júlia Lopes de Almeida (1862 – 1934), como uma expoente escritora desse período, o ofício de escrita para as mulheres não possuía *status* social, pois “a atividade literária da mulher era aceita desde que ela não levasse seu ofício de escritora muito a sério” (PINTO, 1990, p. 41), desde que a mulher priorizasse o trabalho doméstico em detrimento da carreira como escritora.

Além da escritora Júlia Lopes de Almeida, a poeta Francisca Júlia tornou-se “marco para a mulher no panorama da literatura nacional” (PINTO, 1990, p. 42-43). Dessa maneira, a partir da década de 30 do século XX, “a literatura feminina brasileira cresceu significativamente em termos de qualidade e de número de escritoras e obras” (PINTO, 1990, p. 43). O foco das narrativas “gira em torno de figuras de mulheres e trata de temas que dizem respeito à condição, às experiências femininas na sociedade” (PINTO, 1990, p. 43).

O *Bildungsroman* feminino apresenta a mulher como protagonista, como nos dois primeiros exemplos elencados pela pesquisadora em *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira e *As Três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz, que trazem discussões a respeito da “posição social da mulher e os problemas resultados dessa posição” (PINTO, 1990, p. 44). Por esses motivos, esses romances foram importantes para marcar o início dos debates sobre os interesses feministas e explorar as mudanças sociais que estavam ocorrendo no Brasil desse período em que retratavam

choque de duas ideologias antagônicas: uma que defende o direito da mulher à realização pessoal em atividades várias e coloca sua independência econômica como elemento essencial para essa realização; outra que limita a mulher à esfera familiar e permite sua realização somente nos papéis de filha, esposa e mãe (PINTO, 1990, p. 44).

Com base nessa perspectiva, as protagonistas dessas narrativas encontravam-se “divididas entre as duas posições sociais”, ou seja, aquela que a sociedade espera da mulher e aquela almejada por ela” (PINTO, 1990, p. 44).

Os temas discutidos nessas obras recaem em questões relativas ao “trabalho como base de emancipação feminina e os problemas gerados por uma educação ainda deficiente e preconceituosa” (PINTO, 1990, p. 44). Isto é, esses romances retratam aspectos da realidade social que representam e em razão disso “assumem a forma de ‘Bildungsromane’ femininos ou ‘romances de aprendizagem’” (PINTO, 1990, p. 44, grifos da autora). Assim como também podem apresentar as seguintes características:

relações da protagonista com a família e seu meio ambiente; o desejo da protagonista de abandonar um ambiente provinciano por outro mais receptivo a seus anseios existenciais e intelectuais; e o processo de educação e conscientização da protagonista, o qual serve também a uma intenção de educar a leitora ou leitor, função didática característica do ‘Bildungsroman’ (PINTO, 1990, p. 45, grifo da autora).

A pesquisadora em destaque, para concluir a análise desses dois livros já citados, reitera que os mesmos “levantam uma série de questões importantes para a mulher, sem oferecer soluções para os problemas apresentados” (PINTO, 1990, p. 75). Portanto, as duas narrativas são expoentes no “processo de discussão sobre a questão feminina no Brasil” (PINTO, 1990, p. 75).

Na sequência de sua pesquisa, Cristina Ferreira Pinto tece considerações sobre o livro de Clarice Lispector *Perto do Coração Selvagem* (1944), afirmando que uma das principais características dessa narrativa “é o conflito interno que resulta das relações sociais afetivas da personagem, de sua condição de mulher numa sociedade patriarcal” (PINTO, 1990, p. 79). A respeito do período histórico em que a obra foi lançada (1944), o movimento feminista havia conquistado o “direito da mulher à educação integral e superior e dos direitos políticos” (PINTO, 1990, p. 77). Apesar disso, entre os anos de 1940 e 1950, “a atuação social da mulher era subordinada ao papel feminino dentro da família, como zeladora do bem-estar do marido e dos filhos” (PINTO, 1990, p. 78). Deste modo, salvo os direitos que as mulheres dessa época

havia conquistado, os papéis sociais que ocupavam continuavam restritivos, como declara a crítica:

Em *Perto do Coração Selvagem* a narrativa é, portanto, a preparação mesma da protagonista para a realização do seu destino [...] correspondendo então à aprendizagem da personagem que, nos exemplos de ‘Bildungsroman’ mais próximo do modelo clássico. [...]. Seu ‘Bildung’ é todo interiorizado e engloba a luta pelo domínio da expressão, embora seja, é claro, resultado da relação protagonista-realidade exterior e de sua percepção dessa realidade e de si mesma (PINTO, 1990, p. 89, grifos da autora).

Em relação ao último livro que corresponde ao *corpus* da pesquisa de Ferreira Pinto, a obra *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles, apresenta protagonistas que:

estão sempre à procura de respostas que expliquem sua situação frente ao seu meio social, assim como buscam maneiras de solucionar o conflito realidade exterior-verdade interior, resultado do choque entre os anseios e desejos da personagem e as limitações impostas pela sociedade (PINTO, 1990, p. 111).

No que concerne ao contexto histórico de 1954, data de lançamento do livro em questão, a pesquisadora relata que:

A II Guerra Mundial e o desenvolvimento da indústria, iniciado por Vargas, criam diferentes hábitos e necessidades. A família já não vive fechada sobre si mesma, mas expõe-se agora a costumes que entram em conflito com as tradições sociais (PINTO, 1990, p. 118).

O livro em pauta, de acordo com Cristina Ferreira Pinto, apresenta características que o assemelham a um romance de formação tradicional, contudo, existe uma diferença essencial em relação à natureza dos desfechos apresentados: no *Bildungsroman* tradicional o protagonista alcança o objetivo almejado, apesar dos problemas que encontra durante o processo; ao contrário da protagonista dos romances de formação feminina que não alcança “integração ao seu grupo social” (PINTO, 1990, p. 123). Apesar desse insucesso, esse romance:

representa assim uma ênfase no feminino e um repúdio das instituições patriarcais opressoras. A protagonista chega ao término de seu ‘Bildung’ tendo encontrado a verdade de si e do Outro, tornando-se capaz de aceitar-se com todo o seu passado e suas contradições [...] modelos valiosos a partir dos quais pode traçar seu caminho futuro e alcançar a realização e afirmação do EU (PINTO, 1990, p.144-145, grifos da autora).

Partindo das definições de Maas, o conceito *Bildungsroman*

no Brasil é ainda recente. O termo integra o *Dicionário de termos literários* de Massaud Moisés [...] representado por um verbete que se reproduz a seguir: *Bildungsroman* - Alemão *Bildung*, formação, *Roman*, romance. Francês: *roman de formation*. Português: romance de formação. Também se pode empregar, como sinônimo, o termo alemão *Erziehungsroman* (*Erziehung*, educação, *Roman*, romance) (MAAS, 2000, p. 243).

Maas afirma que a existência do *Bildungsroman* no Brasil é nova, se compararmos a países da Europa onde o gênero existe há aproximadamente 300 anos. Para essa autora

no caso brasileiro é possível identificar na primeira metade da década de 1990, um crescente interesse pelo gênero, manifestado por uma dinâmica que ao mesmo tempo em que assimila, já se apropria, de maneira peculiar, do termo *Bildungsroman*, adaptando-o a contextos particulares da literatura brasileira e de outros países em desenvolvimento (MAAS, 2000, p. 243).

Desse modo, a literatura brasileira contemporânea incorpora elementos do *Bildungsroman* tradicional e os adapta para representar o processo de formação específico da mulher, isto é, há um processo de insubordinação que

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: ou seja, a narrativa feminina, numa prática subversiva, apresenta uma revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um ponto de vista marginal (PINTO, 1990, p. 27).

Aqui finalizamos a apresentação de conceitos relativos ao Romance de formação feminino. A seguir, no próximo capítulo, abordaremos questões sobre a Teoria do Efeito de Iser especialmente a noção de perspectiva textual.

2 A PERSPECTIVIDADE, SEGUNDO WOLFGANG ISER

Wolfgang Iser²⁰ debateu e teorizou, em seu livro *O ato da leitura* vol.1 (1996) e vol. 2 (1999), sobre a relação primordial entre a estrutura da obra e o seu receptor, por meio do qual o leitor tornou-se o centro e foco de estudos para essa teoria. Para escrever seu trabalho, Iser considerou algumas propostas de estudos iniciados por Hans Robert Jauss em 1967, referentes à Estética da Recepção. No entanto, o enfoque de pesquisa da Estética da Recepção era diferente, uma vez que Jauss²¹ centralizava suas pesquisas na evolução histórica da literatura, como podemos observar:

O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo delineia em suas obras, mas quando, no curso da “evolução literária”, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais (JAUSS, 1994, p. 57, grifos do autor).

Iser, por sua vez, utilizou o viés metodológico proveniente da Fenomenologia para tratar do texto ficcional, influenciado pelos estudos fenomenológicos filosóficos de Edmund Husserl (1859-1938). O filósofo acentua que o método fenomenológico tem caráter mais abrangente, nas palavras do autor

Mas é precisamente próprio da filosofia, desde que remonte às suas origens extremas, o seu trabalho científico situar-se em esferas de intuição direta, e constitui o maior passo a dar pela nossa época, reconhecer-se que a intuição filosófica no sentido autêntico, a percepção fenomenológica do Ser, abre um campo imenso de trabalho e leva a uma ciência que, sem todos os métodos indiretamente simbolizantes e matematizantes, sem o aparelho das conclusões e provas, não deixa de chegar a amplas intelecções das mais rigorosas e decisivas para toda a filosofia ulterior (HUSSERL, 1965, p. 73).

No que concerne ao estudo da arte, a Fenomenologia alcança os atos de apreensão, uma vez que “o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas na mesma medida aos atos de sua apreensão” (ISER, 1996, p. 50). E por isso, “A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor” (ISER, 1996, p. 50), visto que

²⁰ Na Alemanha a primeira edição de *O ato da Leitura* é de 1976. No Brasil as edições são de 1996 (vol. 1) e 1999 (vol. 2).

²¹ O livro de Jauss é 1967. Na dissertação será utilizado a edição brasileira publicada pela editora Ática, em 1994.

o sentido de um texto ficcional se forma enquanto se realiza o ato da leitura. Esse conceito de sentido para o autor é um efeito que o leitor experimenta durante a leitura.

Para o método fenomenológico de estudo, os textos são considerados como fenômenos e sua investigação é a tentativa de apreensão desse fenômeno, ou seja, de mostrar como esse fenômeno, esse texto literário aparece na consciência do receptor. Para Husserl, tal método de investigação consiste em “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17).

É necessário acrescentarmos que Iser buscou algumas considerações formuladas por Roman Ingarden (1893-1970), no livro *A obra de arte literária* (1965), acerca dos efeitos proporcionados pela leitura dos textos literários, sobre a presença de indeterminações no texto ficcional e o papel do leitor, no que tange ao desvelamento desse texto, modificando o conceito de espaços vazios do texto que serão explicados posteriormente.

De acordo com Iser, o texto ficcional é uma estrutura que precisa de um leitor para criar as suas representações. O referido autor afirma que “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75). Nesse sentido, ele observa que “Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra um aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo” (ISER, 1996, p. 51). Por isso, de acordo com tais estudos, os textos de literatura acionam procedimentos de efetivação de sentido, pois,

podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa “estrutura de realização”, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são (ISER, 1996, p.62, grifos do autor).

Assim, ele explica que a obra literária possui dois polos, o “artístico e o estético”²² (ISER, 1996, p. 50), e considera que o texto “se realiza só através de uma consciência receptora” (ISER, 1996, p. 50-51). A respeito desse assunto, a professora e pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar (1996) afirma que são nesses polos que o “processo de leitura define-se como a concretização do objeto artístico (obra) em objeto estético (texto)” (AGUIAR, 1996, p. 29). Em outras palavras, a literatura se converte no próprio objeto estético, por meio da atividade do

²² De acordo com Iser, a obra de ficção apresenta dois polos: o artístico e o estético. O polo artístico é o próprio texto de ficção e o estético a concretização desse texto realizada pelo leitor.

leitor, que passa a ter um papel fundamental, pois a partir de sua ação (a leitura), o texto literário se transforma.

Desse modo, o leitor precisa dispor, nas palavras de Iser, de um “repertório”, ou seja, experiência acumulada de outras leituras, conhecimento acerca da configuração dos mais variados tipos de textos, entendimento sobre o funcionamento dos protocolos sociais em uso, assim como das regras extraliterárias que estão em jogo durante o ato da leitura. É utilizando esse repertório que o leitor vai conseguir dialogar com o texto. Iser (1996, p. 137) declara que há certas “condições gerais” que formam o repertório de textos ficcionais. No tocante ao conceito de repertório, o pesquisador Antoine Compagnon (2006) observa:

Enfim, Iser insiste naquilo que ele chama de repertório, isto é, o conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à leitura. Mas também o texto apela para um repertório, põe em jogo um conjunto de normas. Para que a leitura se realize, um mínimo de interseção entre o repertório do texto, isto é, o leitor implícito, é indispensável. As convenções que constituem o repertório são reorganizadas pelo texto, que desfamiliariza e reforma pressupostos do leitor sobre a realidade (COMPAGNON, 2006. p. 152-153).

Por sua vez, Jauss também refletiu sobre o conceito de repertório, nomeando-o de “horizonte de expectativas”, ao considerar que

a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança de algo já lido, enseja logo de início expectativas quanto “a meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28, grifos do autor).

Após exposição do conceito de repertório faz-se necessário verificar na Teoria do Efeito os conceitos sobre o leitor. Segundo Iser, é o leitor implícito que possui uma maior relevância, pois “ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (ISER, 1996, p. 73). Esse leitor implícito segue as indicações que a estrutura do texto oferece e a interpretação do texto será elaborada baseada nos indícios oferecidos pelo texto.

O autor explica o modo como o leitor faz uso do repertório guiado pelos esquemas do próprio texto: “O leitor experimenta as associações de seu repertório de conhecimentos no

estado da invalidação. Assim, o texto faz uso através de seus esquemas, da história de experiências individuais de seus leitores, mas sob condições que ele mesmo estabelece” (ISER, 1999, p. 69-70).

Nesse sentido, a estrutura do texto não é uma fotografia do mundo real e concreto, mas apresenta perspectivas do mundo que são evidenciadas através de suas estruturas, como afirma o autor:

o texto literário não apresenta uma perspectiva do mundo e de seu autor, ele próprio é uma figura de perspectiva que origina tanto a determinação dessa visão, quanto a possibilidade de compreendê-la. O romance é paradigmático na verificação disso. Ele tem uma estrutura perspectivista que se compõe de algumas perspectivas principais que podem ser claramente diferenciadas e são constituídas pelo narrador, pelos personagens, pelo enredo (*plot*) e pela ficção do leitor. Qualquer que seja a posição dessas perspectivas do texto na hierarquia, nenhuma delas se identifica exclusivamente com o sentido do texto (ISER, 1996, p. 74).

Quanto ao sentido do texto, ele se dará em forma de imagem na consciência do receptor. Desse modo, as experiências prévias do leitor são necessárias para iniciar as variadas “atualizações” no papel do leitor (ISER, 1996, p. 78). E “o conteúdo dessas imagens continua sendo afetado pelas experiências dos leitores” (ISER, 1996, p. 79). Desse modo, o autor observa que “o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente construída que os leitores introduzem na leitura” (ISER, 1996, p. 78).

Segundo Iser, “O texto literário é uma figura fictícia; isso significa, em princípio, que ele carece dos atributos necessários do real” (ISER, 1996, p. 101). No entanto, não evidencia nenhum possível caráter negativo da ficção, pelo contrário, ressalta sua competência, visto que o texto literário “é capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torne comunicável” (ISER, 1996, p. 102). Dessa maneira, o autor declara que o seu modelo de análise é o histórico-funcional propondo a busca dos efeitos, visto que

se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como um produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma idéia que antecede a obra e se manifesta nela (ISER, 1996, p. 53).

No ato da leitura, de acordo com Iser, a perspectiva que o leitor possui pode ser divergente da perspectiva que a obra apresenta. Esse fato pode levar o leitor a repensar suas visões de si mesmo, da alteridade e do mundo, isto é, o leitor está produzindo um sentido a

partir do que leu, ocorrendo comunicação, o diálogo entre texto e leitor. Assim, a “leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER 1999, p. 10).

O leitor alcança a reflexão porque consegue se distanciar do que é habitual para ele e refletir sobre as circunstâncias de sua vida e da realidade em que está inserido. Dito de outro modo, a literatura apresenta a realidade de uma forma que leva o leitor a refletir sobre a vida. Apresenta novos pontos de vista sobre conceitos já familiares para o leitor, provocando uma reação, um choque, um efeito nesse leitor. Nas palavras de Iser: “À medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema” (ISER, 1996, p. 139).

A literatura, inclusive, pode auxiliar no posicionamento do leitor em seu período histórico, propiciando o envolvimento com a alteridade, desenvolvimento do sentimento de empatia. Iser enumera as consequências resultantes no leitor participante: 1. O texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo. 2. O texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico (ISER, 1996, p. 146).

Ao analisar a teoria de Iser, Terry Eagleton, embora não concorde totalmente com as ideias do estudioso alemão, faz uma síntese importante do pensamento do crítico sobre a relação entre leitor e texto:

Para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. A obra interroga e transforma as crenças implícitas com as quais a abordamos, "desconfirma" nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos, a obra literária, quando valiosa, violenta ou transgride esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento. (EAGLETON, 2006, p. 119-120, grifos do autor).

Outro aspecto importante para Iser diz respeito aos espaços vazios presentes nos textos literários. A esse respeito, o referido autor afirma que

ao leitor é dada apenas informação suficiente para mantê-lo orientado e interessado, mas o narrador, deliberadamente, deixa abertas as inferências que deverão ser extraídas dessa informação. Em consequência, espaços vazios são levados a correr, estimulando a imaginação do leitor a averiguar a assunção que poderia ter motivado a atitude do narrador. Dessa forma, nos envolvemos porque reagimos aos pontos de vista antecipados pelo narrador (ISER, 1999b, p. 26).

Em outras palavras, esses vazios são importantes para que o leitor forme o sentido do que está lendo. Os vazios conectam o texto e o leitor no ato da leitura e são desenvolvidos entre as mudanças de perspectivas. Ainda “O lugar vazio imprime dinâmica à estrutura por marcar determinadas lacunas que apenas podem ser fechadas pela estruturação levada a cabo pelo leitor” (ISER, 1999, p. 157-158).

Segundo Iser (1999, p.147), “O lugar vazio possui no texto uma função importante para a construção do objeto estético”. É um elemento formador de sentido do texto do qual o escritor de textos ficcionais se utiliza. Os textos ficcionais não conseguem evidenciar todas as imagens e características de determinado objeto que está expondo, dessa forma, o leitor vai participar da construção da narrativa, reconstruindo os sentidos dos textos que foram deixados pelos vazios.

Os vazios são os encarregados de convocar o leitor para que efetivamente participe do texto ficcional, uma vez que “o lugar vazio induz o leitor a agir no texto. A estrutura de campo do ponto de vista do leitor evidencia que o lugar vazio é capaz de mudar de posição no interior dessa estrutura e assim estimular diferentes operações” (ISER, 1999, p. 156).

Como já expusemos anteriormente, segundo Iser, o estudo de textos ficcionais deve considerar os atos de apreensão (herança do viés metodológico da fenomenologia adotado pelo teórico) e não somente a configuração do texto. Os atos de apreensão estão associados aos modos de concretização. Sobre a origem do conceito de concretização, Regina Zilberman (1989), pesquisadora da Estética da Recepção e da Estética do Efeito observa:

W. Iser emprega a noção de concretização, encontrada tanto nos escritos de Ingarden, quanto dos de Vodicka, segundo uma ótica que paradoxalmente parece não contradizer nenhum dos dois. Como Vodicka acredita que a concretização depende dos códigos introjetados pelo receptor; mas não desmente Ingarden, concordando em que as orientações dadas pelo texto se impõe ao leitor (ZILBERMAN, 1989, p. 65).

Zilberman acentua a importância do conceito de concretização para a Teoria do Efeito, visto que a concretização referente aos atos de apreensão necessita de outro elemento importante para que o efeito surja. Ou seja, para que haja interação entre texto e leitor é necessário o vazio, pois de acordo com Iser:

O lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestas dos textos, mas sim que aja sobre elas. Tais operações são controladas na medida em que restringem a atividade do leitor à coordenação, à perspectivação e à interpretação dos pontos de vista (ISER, 1999, p. 157).

É nesse sentido que esses vazios ou lugares vazios do texto ficcional são uma espécie denexo entre os segmentos textuais e a sua organização: “Os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais” (ISER 1999, p. 126, grifos do autor). Por seu turno, os elementos de indeterminação também podem ser considerados uma espécie de vazio em que acontece a relação entre leitor e texto (comunicação no sentido de interação). Segundo Zilberman, “São as indeterminações que permitem ao texto ‘comunicar-se’ com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra” (ZILBERMAN, 2001 p. 51, grifos da autora). Até esse momento, a relação entre texto e leitor é assimétrica, pois o repertório que o leitor possui encontra e promove o embate com o repertório do texto ficcional. Desse modo, essa assimetria forma lacunas ou, nas palavras do autor, espaços vazios.

Em vista disso, durante o ato da leitura, o imaginário do leitor irá agir preenchendo esses vazios, utilizando os próprios esquemas do texto. É o texto literário ou ficcional que indicará ao leitor quais os requisitos necessários para que a imagem desse objeto possa ser sistematizada pelo leitor. Iser afirma que “O texto é apenas uma partitura, são os leitores que individualmente instrumentam a obra” (ISER, 1999, p. 11). Sobre esse aspecto, Zilberman afirma que a “participação do leitor se dá, portanto, através da imaginação e da cooperação interpretativa” (ZILBERMAN, 2001 p. 51). Ou seja, o leitor tem um papel essencial na construção do sentido do que lê, por meio das estruturas textuais, completando as lacunas. A pesquisadora declara que o leitor é coparticipante nesse processo:

Numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor, ele completa as lacunas colocadas pelo texto, tornando-se coparticipante do ato de criação. Wolfgang Iser sublinha que são tais indeterminações que permitem o “comunicar-se” com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra (ZILBERMAN, 2001, p. 51, grifos da autora).

A respeito da participação do leitor na construção do sentido do texto, Costa Lima (1979), teórico brasileiro e referência em pesquisas nas teorias de Recepção e Efeito, afirma que “diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo” (COSTA LIMA, 1979, p. 24). Sobre esse ponto, Eagleton (1996, p. 111) pensa de modo semelhante a Costa Lima, ao afirmar que “essa generosidade, porém, é condicionada por uma instrução rigorosa: o leitor deve construir o texto de modo a torná-lo internamente coerente”.

Para Iser, tendo em vista a participação do leitor e a construção do sentido, “é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto. (ISER, 1999, p. 104). Em outras palavras, é possível que o leitor construa diversas interpretações de um texto ficcional, desde que essas representações estejam indicadas pela estrutura textual, como postula Iser:

O texto se limita a nos informar sob que condições o objeto imaginário deve ser constituído. Assim, a representação ganha o seu caráter imagístico quando o saber que o texto oferece ou estimula no leitor é aproveitado, e isso significa que o que deve ser representado não é o saber enquanto tal, mas a combinação não-formulada de dados oferecidos (ISER, 1999, p. 58).

As noções de seleção de combinação mostram-se fundamentais para a Teoria do Efeito. Para compreendê-las, devemos mencionar uma característica da literatura que Iser considera essencial:

Se os textos ficcionais não são de todo isentos de realidade, parece conveniente renunciar a este tipo de relação opositiva como critério orientador para a descrição dos textos ficcionais, pois as medidas de mistura do real com o fictício, nele reconhecíveis, relacionam com frequência elementos, dados e suposições. Aparece, assim, nesta relação, algo mais que uma oposição, de modo que a relação dupla da ficção com a realidade deveria ser substituída por uma relação tríplice. Como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário (ISER, 2002, p. 957).

Dito de outro modo, o autor propõe que a relação entre literatura, ficção e realidade seja baseada em um tríplice aspecto, ou seja, ficção e realidade são esferas dependentes entre si e o imaginário vem a ser o terceiro elemento que cumpre a função de convergência para a formação dessa “relação ternária” (ISER, 2002, p. 957).

Nesse sentido, a literatura ou os textos ficcionais produzem efeitos em seus leitores. Por sua vez, esses efeitos resultam em acontecimentos que são provocados pelo movimento de seleção e combinação. Nas palavras de Iser,

o caráter de acontecimento do texto, que se origina da *seleção* e da *combinação*, se comunica ao receptor. Por isso, o texto tem caráter de acontecimento, pois na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados (ISER, 1996, p. 12, grifos do autor).

Tendo em vista o que já foi exposto, trataremos sobre os conceitos de seleção e combinação. Para o autor, seleção é toda transformação da referência, a qual “é um acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação” (ISER, 1996, p. 11). Isto é, a seleção é um dos componentes que suscita o acontecimento do texto, que, por seu turno, é acontecimento porque é capaz de se converter em referência.

No que tange ao conceito de combinação, o teórico afirma que se trata da maneira como o autor do texto ficcional organiza os elementos desse texto com um propósito específico.

Segundo Iser “é só na leitura que os textos se tornam efetivos” (ISER, 1996, p. 48), ou seja, que o efeito da leitura irrompe ou se faz. Dessa maneira, o leitor utiliza-se de estratégias durante o ato de leitura, visto que elas “regulam no texto a organização dos elementos do repertório e asseguram as condições de recepção” (ISER, 1996, p. 159).

Quanto à noção de repertório, o autor pontua que são “decisões de seleção pelas quais se incorporam ao texto certas normas de realidades sociais e históricas, mas também fragmentos da literatura de outros séculos” (ISER, 1996, p. 132). E completa: “o repertório que o texto traz consigo é uma condição elementar para a produção de uma situação entre texto e leitor” (ISER, 1996, p. 132). Por consequência, estratégia e repertório colaboram mutuamente para formar o sentido. O autor reitera que “a estética do efeito compreende o texto como um processo, então a práxis da interpretação, que dele deriva, visto principalmente ao acontecimento da formação de sentido” (ISER, 1996, p. 13).

No que se refere aos conceitos de tema e horizonte, Iser observa que estão envolvidos diretamente com a perspectividade textual, pois “a própria organização interna do texto é um sistema da perspectividade” (ISER, 1996, p. 179). Por perspectividade interna o teórico entende que esta se realiza pela estrutura de tema e horizonte.

O teórico do Efeito nomeia de perspectividade interna do texto uma estrutura que está organizada com base no tema e horizonte, visto que o leitor não consegue apreender todas as perspectivas simultaneamente, ele “toca nos diversos segmentos das perspectivas diferentes de representação” (ISER, 1996, p. 180-181).

Assim, o que vê é convertido em tema. O tema, por sua vez, se coloca ante o horizonte. Por isso, o autor expressa que “estrutura de tema e horizonte organiza as reações do leitor, de modo que o texto pode ser constituído como um sistema de perspectividade. Tal estrutura constitui, portanto, a regra central para a combinação das estratégias textuais” (ISER, 1996, p. 181). À vista disso, Iser explica como acontece a relação dinâmica entre tema e horizonte, pois

“tudo que vê, ou seja, em que se “fixa” em um determinado momento, converte-se em tema. Esse tema, no entanto, sempre se põe perante o horizonte de outros segmentos nos quais antes se situava” (ISER, 1996, p. 181, grifos do autor). Ou seja, o ponto de vista do leitor é oscilante “de modo que os segmentos de cada perspectiva se tornam seja tema, seja horizonte” (ISER, 1996, p. 182). O autor completa:

No fluxo da leitura, o ponto de vista do leitor salta entre as perspectivas, de modo que o segmento que era tema se desloca para a posição de horizonte, fazendo com que seja focalizado aquele segmento que agora é tema. Dai resulta uma consequência importante para o processo de comunicação (ISER, 1999, p. 150).

Iser classifica a concepção de perspectiva em quatro tipos: “são quatro as perspectivas através das quais os elementos são selecionados; daí resulta a primeira combinação do repertório ” (ISER, 1996,p. 179). Os tipos de perspectivas são nomeadas pelo autor como “da perspectiva do narrador, da perspectiva dos personagens da perspectiva da ação ou enredo e da perspectiva da ficção marcada do leitor ” (ISER, 1996, p. 179). O autor conclui que “o objeto estético do texto se constitui através dessas visões diferenciadas, oferecidas pelas perspectivas do texto” (ISER, 1996, p. 180). Esse objeto é produzido pelo leitor que é conduzido através da “constelação dos diversos pontos de vista” (ISER, 1996, p. 180).

As definições de perspectivas classificadas por Iser não se encontram desassociadas em um texto literário, elas se entrecruzam sobrando “apenas a diferença entre herói e personagens secundários na perspectiva dos personagens” (ISER, 1996, p. 179). Desse modo, esse sistema de perspectivas apresenta “visões diferentes de um objeto [...] nenhuma delas representa totalmente o objeto intencionado do texto” (ISER, 1996, p. 179).

Para o autor a “estrutura de tema e horizonte forma um pressuposto importante, pois esboça a relacionabilidade possível das perspectivas divergentes de representação. Ela incorpora o leitor à interação necessária das perspectivas” (ISER, 1996, p. 181). Em outras palavras, é a estrutura de tema e horizonte que auxilia na organização das perspectivas para que o leitor consiga interagir com o texto. A partir dessa interação com o texto, o processo de comunicação entre texto e leitor se inicia. O autor observa que “sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação” (ISER, 1999, p. 97).

É a partir desse ponto (relação recíproca de interação) que a Teoria do Efeito considera que a interação entre texto e leitor aconteceu, tornando a leitura produtiva. O leitor inicia o processo de reflexão sobre o que leu, ocasionado pela interação e, por conseguinte, o leitor intercala o seu ponto de vista, como propõe Iser:

O papel do leitor torna-se mais concreto, pois ele terá de ocupar pontos de vista, de modo que o lugar do leitor, lugar ainda vazio e aquém do texto, deve ser até certo grau preenchido. [...] ele é cada vez mais forçado a escolher entre pontos de vista. [...] instala-se o equilíbrio entre hábito e descoberta quando o hábito é corrigido, e assim a descoberta ganha sua função (ISER, 1999, p. 180)

Para a Teoria do Efeito, o leitor possui papel fundamental, pois ele será coautor do sentido do texto ficcional, por meio de orientações apresentadas por esse texto. No que se refere à importância e relevância do papel do leitor para essa teoria, Compagnon, em sua interpretação acerca desse ponto, faz a seguinte afirmação sobre a teoria de Iser:

Ele transferiu para o leitor toda a significação, e redefiniu a literatura, não mais como um objeto, fosse ele virtual, mas como “o que acontece quando lemos”. Acentuando a temporalidade da compreensão, a nova disciplina literária que ele decidira fundar, com o nome de “estilística afetiva”, pretendia ser “uma análise da resposta progressiva do leitor às palavras que se sucedem no tempo” (COMPAGNON, 1999, p. 159-160, grifos do autor).

Neste capítulo, foram expostos conceitos referentes à Teoria do Efeito de Iser, bem como noções sobre a perspectividade textual. No capítulo seguinte, essa teoria será aplicada na análise do *corpus* selecionado para este trabalho. Escolhemos a Teoria do Efeito como ferramenta de análise das estruturas textuais visto que ela possibilita o acesso a visões variadas acerca do objeto narrado, proporcionando ao leitor as perspectivas diferenciadas. E, através dessas perspectivas, será possível evidenciar o objeto estético no modo de construção da personagem feminina nesses romances de formação.

3 O *BILDUNGSROMAN* FEMININO EM LYGIA BOJUNGA

3.1 BOJUNGA: SUBSTANTIVO E FEMININO

No Brasil, a literatura infantil surge aproximadamente no começo do século XX, com base nas traduções de histórias infantis de sucesso mundial. No entanto, é a partir das obras infantis escritas de Monteiro Lobato que a literatura infantil toma ares mais brasileiros, sem pedagogismos, respeitando o leitor criança.

Lygia Bojunga iniciou carreira como escritora de literatura durante os anos 70 no Brasil. A escritora já afirmou, por diversas vezes em seus livros e entrevistas, a relevância que Lobato teve durante a escolha de sua profissão, assim como em seu amor pelos livros e pela literatura. Em seu livro *Intramuros* de 2016, reitera que

Foi quando li um livro que o Monteiro Lobato escreveu. Ou melhor, foi quando entrei num Sítio chamado do Picapau Amarelo. Sabia? Não quis sair mais de lá enturmei de saída com todos os moradores, e até visitantes do Sítio. Elegi uma boneca de pano chamada Emília, minha cúmplice, confidente e conselheira. Quando, um dia, finalmente me decidi a procurar *outros sítios*, já saí uma leitora feita: nunca mais consegui dispensar a companhia do Livro. Daí pra escrever foi um pulo. Tanto que logo escrevi uma cartinha pro Lobato chamando ele de prezado colega.... (BOJUNGA, 2016, p. 169, grifos da escritora)

Foi também durante a década de 70, que a literatura infantil e juvenil passou por uma fase de renovação e expansão, chamado *Boom* dessa literatura, como atestam Zilberman e Lajolo:

Devido a estes fatores, os anos 70, sobretudo sua segunda metade, foram pródigos no que diz respeito ao aparecimento de novos autores e à revitalização de sucessos das fases anteriores. O êxito do empreendimento e a permanência das condições que o motivaram indicam a continuidade do surto nos anos 80 (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 256).

No que se refere ao advento da literatura juvenil, especialmente sobre a instauração de um público leitor jovem, a professora e pesquisadora Alice Áurea Penteado Martha afirma:

Os estudos realizados especialmente a partir da década de 70, do século XX, foram fundamentais para a o reconhecimento do estatuto artístico da literatura infantil e influíram de forma decisiva para a compreensão do vazio que se abria em relação ao estabelecimento de um “específico juvenil”, traços que se apresentam em obras que ocupam espaços entre aquelas voltadas às crianças

e a literatura destinada a adultos. Editoras, instituições literárias (Prêmios da FNLIJ, Prêmio Jabuti, entre outros) e autores empenham-se no fortalecimento de distinções entre as obras anteriormente designadas de forma genérica como “infantojuvenil”. O mercado editorial volta-se a esse público, oferta produções diferenciadas, com grande quantidade de publicações (MARTHA, 2011, p. 1).

No decorrer da década de 80, a literatura juvenil recebeu investimentos do governo federal, assim como de entidades estrangeiras, com objetivo de incentivo à leitura de literatura. É ainda na década de 80, especificamente em 1982, que Lygia Bojunga recebe o Prêmio Hans Christian Andersen, premiação de nível internacional. A escritora brasileira foi a primeira autora latino-americana a receber esse prêmio, como atesta Sandroni:

Com altíssimo nível de criação e grande originalidade de linguagem, a autora se coloca entre os grandes autores brasileiros contemporâneos e mesmo internacionais, como comprova o prêmio internacional Hans Christian Andersen que recebeu em 1982 pelo conjunto de sua obra (SANDRONI, 1987, p. 63).

Dessa forma, houve maior divulgação de suas obras e da própria literatura, tanto infantil quanto juvenil, contribuindo para o advento de novos escritores e aumento na publicação de obras voltadas para esse público e também o próprio fortalecimento de um público específico para a literatura juvenil. Bojunga busca tocar seu leitor através de suas obras, como afirma Lisboa de Mello:

a escritora realiza, alquimicamente, a transmutação de suas vivências psíquicas em arte, resgatando, nesse processo, as experiências mais marcantes e as emoções mais decisivas que moldaram a sua sensibilidade. É com essa força de vida que ela toca os seus leitores (MELLO, 2002, p. 153).

Esses leitores, ao serem tocados pelo texto, se inserem na obra, sendo incitados a refletir sobre sua condição de ser humano e a condição de ser do outro, da alteridade. Nesse sentido, a professora Eliana Yunes, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, relata outro aspecto referente aos livros de Bojunga. Para ela, “lendo-se cronologicamente a obra de Lygia Bojunga Nunes tem-se a impressão de ela ter sido fiel aos seus leitores cativados: cresceu com eles e os foi formando sofisticadamente e até, quem sabe, torná-los escritores” (YUNES, 1996, s.p.). Nos últimos livros de Bojunga, a partir de *Retratos de Carolina*, de 2002, os protagonistas são constituídos por jovens e adultos divergindo das primeiras obras que apresentavam protagonistas animais e/ou crianças. A literatura juvenil, de acordo com Martha (2011), “além dos temas e das situações em que se movem as personagens, observa-se que “juventude” está

representada nas narrativas e o modo como seus conflitos se manifestam nas diferentes narrativas” (MARTHA, 2011, p. 2).

No livro *Narrativas juvenis: Geração 2000*, de 2012, organizado por Vera Teixeira Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha, são apresentados 13 artigos escritos por diferentes pesquisadores, sob variadas teorias acerca das características da literatura juvenil brasileira contemporânea. Os organizadores, que também são renomados pesquisadores dessa área da literatura, afirmam:

Nas últimas décadas do século XX, vieram à luz títulos que fizeram histórias e alcançaram altas tiragens de autores hoje, já plenamente legitimados pelas instituições literárias, haja vista os prêmios recebidos, a tradução para outras línguas, com respectiva publicação no exterior, e as gigantes aquisições governamentais de suas obras para compor bibliotecas escolares ou não. Dessa geração de “pioneiros”, podem ser lembrados, dentre outros, nomes muito conhecidos como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 8, grifos dos autores)

Lygia Bojunga, apesar de representar em parte os “pioneiros”, no que se refere à história da literatura infantil e juvenil, continua produzindo obras com alto teor estético e que dialogam com a geração atual de leitores. Obras como aquelas já citadas pelo *corpus* dessa dissertação e também *Aula de Inglês* (2006), *Dos vinte 1* (2007) (esse livro recupera partes de obras já publicadas antes do século XXI), *Querida* (2009) e *Intramuros* (2016) situam e ilustram sua produção de literatura juvenil no século XXI.

Alguns dos temas abordados pela literatura juvenil brasileira contemporânea foram evidenciados pelas pesquisadoras Maria Zaira Turchi e Flávia de Castro Souza, no texto “A face obscura da violência na literatura juvenil”:

Na atualidade, em que a violência e a morte são, muitas vezes, tratadas de forma banal pelas mídias, os livros literários tornam-se uma alternativa para a humanização da vida e também da morte do homem. A literatura juvenil brasileira tem enfrentado o debate acerca de questões polêmicas e *tabus* em nossa sociedade, como a questão da morte e da violência em suas formas mais trágicas de suicídio, assassinato e estupro. (TURCHI; SOUZA, 2010, p. 99)

Nas obras juvenis de Bojunga, os temas arrolados pelas pesquisadoras, além de outros assuntos relativos à sociedade contemporânea, são apresentados ao leitor. Essas temáticas são denominadas “temas de fronteiras” que segundo Martha (2009)

são compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam suas angústias, faces

diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – a partir da leitura de narrativas contemporâneas (MARTHA, 2009, p. 3).

Como já mencionamos anteriormente, os livros que compõem o *corpus* deste trabalho apresentam temas que entram em consonância com o jovem leitor na contemporaneidade, que se identifica, e é, desse modo, incitado a refletir sobre diversas questões que fazem parte de seu cotidiano.

Nesse sentido, cabe mencionarmos Tzvetan Todorov no que se refere aos benefícios trazidos pela literatura em *A literatura em perigo*, pois, de acordo com o referido autor,

somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro os nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2014, p. 23/24)

Após a breve introdução sobre a obra de Lygia Bojunga, nos tópicos a seguir serão apresentados os livros que compõem o *corpus* deste trabalho.

3.2 RETRATOS DE CAROLINA (2002)

A literatura contemporânea mostra um índice de crescimento na quantidade de obras escritas por mulheres que abarcam discussões acerca de sua formação, assuntos relativos à busca e construção de identidade própria, dentre outros aspectos, referentes à condição da mulher atual. Lygia Bojunga faz parte dessas escritoras que se dedicam a apresentar narrativas com foco na formação e desenvolvimento de personagens femininos, como constatamos na leitura do primeiro livro do *corpus* do presente trabalho. Em *Retratos de Carolina* (2002), a narrativa focaliza sobretudo a protagonista Carolina.

No primeiro capítulo da dissertação foram apresentadas as características do gênero *Bildungsroman* tradicional, um breve histórico acerca da instauração desse gênero na história da literatura, bem como o advento do romance de formação feminino. No presente capítulo, com base nos movimentos das diversas perspectivas do texto ficcional, verificaremos como se constrói o *Bildungsroman* feminino nas narrativas já citadas de Bojunga.

Em 2002, a escritora criou sua própria casa editorial para que dessa forma pudesse acompanhar todas as fases de produção dos seus livros. O primeiro livro impresso por sua casa editorial intitulada “Casa Lygia Bojunga” foi *Retratos de Carolina*. Na contracapa da edição de 2002 Bojunga anuncia:

Como essa vontade que não me larga de querer sempre estreitar o meu relacionamento com o LIVRO, quis agora investigar que caminho é esse que os meus personagens percorrem a partir do momento que eu entrego eles pra uma editora até o momento de me encontrar de novo com eles numa livraria ou num outro espaço qualquer; enfarpelados, impressos, encapados, orelhados, plastificados, anunciados... que caminho era esse, meu Deus? E, de tanto ficar cismando se o caminho era de pedra, se o caminho era assim, ou se o caminho era assado, resolvi trazer pra dentro da Casa essa nova entidade: uma editora. Que não só vai dar guarida aos meus personagens, mas vai também me revelar o caminho que eles têm de percorrer até chegar a você – que me lê. [...] É com *Retratos de Carolina* que eu começo essa nova caminhada. Aqui, eu me misturo com a Carolina, viro personagem também: queria ver se dava para ficar todo mundo morando junto na mesma casa: eu, a Carolina, e mais os outros personagens: na Casa que eu inventei (RC, 2002).

Na Casa editorial de Bojunga todos os livros “foram produzidos no mesmo formato, utilizando o mesmo papel, a mesma tipologia, as mesmas cores, enfim, as características para todos os livros são as mesmas – sejam eles ‘dirigidos’ pra crianças, jovens e/ou adultos” (BOJUNGA, 2009, p. 15, grifo da escritora).

Ao tratarmos das características do romance de formação é necessário aludirmos a sua relação com a história, visto que o conceito de formação sofre mudanças concernentes à passagem do tempo histórico, modificando-se através dele, como apontado por Mazzari, “o conceito de formação, sob o influxo de novas experiências históricas, sofre transformações essenciais” (MAZZARI, 1999, p. 83).

No capítulo 1, tópico 1.1, foram abordados aspectos relativos aos estudos feministas norte-americanos surgidos durante a década de setenta do século XX, que colaboraram para o surgimento do romance de formação feminino. Na América do Sul, os movimentos feministas inauguraram no Brasil, a partir do ano 2000, projetos conjuntos entre si para criação de uma “Plataforma Política Feminista dirigida à sociedade brasileira, visando ao fortalecimento da democracia e à superação das desigualdades econômicas, sociais, de gênero, raça e etnia”. Presente na (Carta de Princípios) que trata sobre

a relevância estratégica do Estado e dos governos para a justiça social, mas demonstraram também a necessidade de transformação do próprio Estado, ainda patriarcal e racista e hegemônico pelas classes dominantes. Os

debates na Conferência de Mulheres Brasileiras demonstraram ainda a importância de alterar a orientação governamental vigente nas políticas públicas, marcadas pela lógica de mercado na gestão pública, destituição de direitos, clientelismo, privatização do Estado e redução de investimentos na área social com exploração do trabalho voluntário ou mal remunerado das mulheres na execução de políticas sociais (ARTICULAÇÃO, 2004, s/n.).

Isso posto, podemos afirmar que as mulheres prosseguem na luta, pleiteando pela igualdade em representatividade, no que concerne ao Estado brasileiro, tanto no âmbito político quanto social no corrente século. O estado e parte da sociedade brasileira permanecem, por vezes, excluindo as mulheres na ocupação de determinadas funções como ocorre nos cargos de liderança das empresas, e o salário recebido pelas mulheres é menor (cerca de 30 %).

Embora nesse trabalho não pretendamos discutir aspectos relativos ao feminismo, essas informações são válidas como ilustração, pois, a literatura, com acentuada atenção o gênero romance de formação, possui relação com as características do período histórico que representa.

Em relação à obra *Retratos de Carolina*, (2002), a narrativa encontra-se dividida em duas partes: a primeira consta de 8 pequenos capítulos ou retratos do percurso atravessado pela protagonista dos 6 aos 25 anos de idade; a segunda parte, sob o título de “Pra você que me lê”, refere-se aos 2 últimos retratos da personagem, 1 auto retrato de Carolina em forma de diário, e o derradeiro retrato aos 29 anos e uma conversa da escritora com o leitor, cujo título é “converso com você em feitiço de *história-que-continua*” (RC, p. 163, grifos da escritora).

A protagonista Carolina, durante sua trajetória, vivencia conflitos com sua família, com o marido, conflito com amigos e com certos aspectos da sociedade em geral. Essa trajetória, narrada em terceira pessoa, permite ao leitor o acesso às variadas perspectivas presentes no texto, sendo que cada uma delas apresenta um ângulo diferente do objeto ou assunto em pauta. Iser nomeia esses tipos de perspectivas como: “da perspectiva do narrador, da perspectiva dos personagens, da perspectiva da ação ou enredo e da perspectiva da ficção marcada do leitor ” (ISER, 1996, p. 179).

Na obra em análise, podemos encontrar a perspectiva do narrador: “Carolina procurou um lugar na cama pra sentar, mas tinha presente em cima da cama toda” (RC, p. 20); a perspectiva da protagonista Carolina: “Só um pouco Priscilla. Aconteceu uma coisa que não podia ter acontecido, eu *preciso* te contar” (RC, p. 20, grifos da escritora); há também a perspectiva da personagem Priscilla: “- Tá. Vamo’ lá pro meu quarto” (RC, p. 20). Cada uma dessas perspectivas como a da Carolina, da Priscilla, do narrador apresentam uma face diferente do objeto ou do personagem em questão e encontram-se intercaladas no texto ficcional, concedendo-lhe mobilidade. As perspectivas não desaparecem do texto, pois enquanto uma é

tema, ou seja, está diante do leitor, as demais permanecem no horizonte, e, por conseguinte, na memória do receptor. A respeito desse assunto, Iser postula que

O ponto de vista em movimento se encontra em cada momento da leitura numa determinada perspectiva. Os momentos da leitura começam a se distinguir um dos outros pelo fato de o ponto de vista em movimento saltar de uma perspectiva para outra. As perspectivas textuais assim se diferenciam, ou seja, o ponto de vista em movimento se articula com a separação das perspectivas textuais [...] o ponto de vista em movimento se articula justamente pelo câmbio das perspectivas significa que a perspectivação anterior está retida no momento presente. Daí a peculiaridade dos momentos articulados da leitura, que emergem casa vez que o ponto de vista em movimento muda a perspectiva (ISER, 1999, p. 20-21)

O primeiro retrato, apresentado com o título de “Carolina aos seis”, narra o dia em que Carolina conheceu Priscilla, a nova colega da escola. De imediato a protagonista encantou-se por Priscilla, considerando-a como sua melhor amiga. No entanto, para Priscilla, Carolina era apenas “*mais* uma amiga” (RC, p. 14, grifo da escritora). Desse modo, o narrador fazendo uso de sua perspectiva afirma que “Carolina sentiu: confusão, tristeza, até desespero ela teve que aguentar. E ela quis tanto, mas tanto! ir logo dividir com a amiga a dor que estava sentindo” (RC, p. 18); é através do narrador que somos informados de que Carolina: “teve que suportar sozinha a dor. Durante horas a fio. Descobrimo no sofrimento solitário uma medida nova de vida” (RC, p. 19). Isto é, a perspectiva do narrador privilegia os sentimentos e as reações da protagonista diante dos acontecimentos, assim como nos processos de aprendizagens experienciados por ela. Nesse sentido, em que o ponto de vista da mulher é evidenciado e a partir dele a narrativa é desenvolvida centrada em seu processo de formação, podemos identificar uma característica do *Bildungsroman* feminino, apontada por Cristina Ferreira Pinto que: “diz respeito à mulher e expressa a realidade de um ponto de vista da mulher e em função daquilo que ela vivencia” (PINTO, p. 25).

No mesmo retrato, por meio da perspectiva do narrador, podemos afirmar que a protagonista sofre mais uma decepção. Dessa vez, trata-se de uma traição de sua amiga Priscilla durante um sorteio na festa de aniversário; o narrador nos anuncia “Será que nunca passou pela cabeça dela que o esfriamento da Carolina foi pelo que veio *depois*, quando cortaram o bolo de aniversário com as sete velas recém sopradas?” (RC, p. 27, grifos da escritora).

Presente em todos os retratos da personagem, a paixão ocupa lugar de destaque, no que tange à personalidade de Carolina: a paixão pela arquitetura desde a infância a conduz à escolha da profissão; algumas paixões se apresentam de maneira avassaladora e, a maioria, acarreta em um desfecho negativo, ocasionando traumas e frustrações. Ao apresentar a perspectiva da

personagem Carolina, o tema e sentimento da paixão encontram-se ligados à personagem, tornando suas decisões e escolhas o resultado ou consequência dessas paixões. A perspectiva de Carolina encontra-se tomada pela intensidade das paixões que sente. A personagem relata “eu estou cega pro resto; só vejo ele; eu estou confusa demais: nunca pensei que meu primeiro amor por um homem fosse pegar esse feito” (RC, p. 89).

Nesse capítulo, através da perspectiva do narrador, há menção ao relacionamento de amor, amizade e cumplicidade de um pai e uma filha, entre Carolina e seu Pai: “Mas melhor de tudo, ah, nem se fala, melhor tudo é sentir a mão do Pai apertando firme a mão dela” (RC, p. 45). Entre os dois a convivência é permeada pelo afeto, com acentuada dedicação do pai para que o processo de crescimento e “descoberta da vida” se tornasse “estimulante pra filha” (RC, p. 17). Dessa forma, o Pai de Carolina representa o papel do mentor, característico do Romance de Formação feminino visto que “o conflito da protagonista feminina envolve a figura materna, em geral física e/ou emocionalmente ausente, distante da filha” (PINTO, 1990, p. 148).

O segundo capítulo-retrato, intitulado “Carolina aos quinze anos”, apresenta a viagem de férias da protagonista com sua família para a Europa. Nesse capítulo, o tema da paixão é retomado através de Carolina adolescente que se apaixona por Londres. A menção a essa paixão é feita pela perspectiva do narrador: “Londres foi a grande paixão que Carolina sentiu” (RC, p. 49). Essa paixão pela cidade é salientada pela perspectiva da Carolina “Ah, sei lá, paixão é coisa difícil de explicar [...] Londres [...] se a gente não gasta sola de sapato procurando, acaba não encontrando os maiores encantos que ela tem” (RC, p. 52).

O narrador introduz essa cidade demonstrando familiaridade com os lugares, nomeando as ruas, citando nomes de locais e informando sobre a arquitetura da capital londrina. Um episódio significativo no capítulo é o momento em que a protagonista visualiza em uma vitrine de loja um vestido. “Primeira vez na vida que eu me apaixono por um vestido. Eu nem sabia que a gente podia se apaixonar por uma roupa” (RC, p. 59). A loja de roupas estava fechada devido ao fim do horário de atendimento, por esse motivo, não consegue adquirir o vestido: “– Perdido. Perdido pra sempre. Pra nunca mais. – Foi se distanciando devagar da loja. Agora eram duas perdas pra sofrer: Londres e o vestido” (RC, p. 61). Essas duas perdas e ou decepções encontram-se associadas ao sentimento da paixão: a primeira por uma cidade, a segunda por um vestido.

É válido mencionarmos para a análise que, no fragmento a seguir do texto ficcional, o narrador revela subitamente ao leitor que Carolina irá encontrar esse vestido: “Como é que ela podia imaginar, não é? Que um dia os dois iam se encontrar de novo, ela e o vestido” (RC, p.

61). Dito de outro modo, uma parte da história é adiantada pelo narrador causando como efeito certo estranhamento no leitor, de a modo prendê-lo na leitura da história e a incitá-lo na formulação de uma sequência para a narrativa.

O terceiro retrato é de “Carolina aos vinte anos”: a jovem ingressa na universidade e está cursando arquitetura. “Carolina magra, alta e sempre de livro na mão” (RC, p. 64). A protagonista é apaixonada pelo curso escolhido “O que sempre despertava a curiosidade dela era o *espaço* onde eles iam” (RC, p. 65, grifos da escritora). Nesse capítulo, Carolina conhece o homem pelo qual se apaixonará e reencontra o vestido pelo qual tinha se apaixonado em Londres.

Nos capítulos seguintes, o relacionamento entre Carolina e o Homem Certo será apresentado em “Carolina aos vinte e um anos, junto da escrivinha do Pai”, o leitor é surpreendido novamente pelo adiantamento de outra parte da história: “Até o dia de se casar com o Homem Certo, Carolina viveu numa casa antiga, de um pavimento só, numa das ladeiras de Santa Teresa, no Rio” (RC, p. 81). Isto é, ao leitor é adiantada a informação de que a personagem se casará com o Homem Certo; isto posto, há pausa nessa história dentro da narrativa, e através da perspectiva do narrador o relacionamento entre Carolina e seu pai é apresentado “no tempo de Carolina pequena, ia logo brincar, jogar, contar história pra ela” (RC, p. 81). O narrador destaca a amizade entre os dois: “vendo o prazer dos dois conversando, a gente podia até opinar que um papo assim tão curtido era justo porque nem um nem outro se metia na conversa” (RC, p. 84). É nesse capítulo que Carolina conta a seu Pai sobre a paixão que a arrebatou: “eu nunca senti o que estou sentindo, mas é que... eu acho que é paixão” (RC, p. 85). E ainda reitera: “E dessa vez não é por uma cidade, nem por um espaço, nem por um vestido. Agora se trata de um homem” (RC, p. 85). Descobrir o amor (ou, no caso da protagonista, a paixão) representa uma “etapa necessária para o seu “Bildung” (PINTO, p. 104) configurando como uma característica do *Bildungsroman* feminino.

A partir desse momento da narrativa a história sobre o relacionamento de Carolina com o Homem Certo é retomada, com base na perspectiva da Carolina. Como já mencionamos nesse trabalho, o texto ficcional apresenta de forma entrelaçada diferentes perspectivas acerca de um objeto e ou personagem.

A personagem conta para seu pai sobre o caráter arrebatador da paixão que sente pelo homem: “Eu nunca me senti tão mexida, tão... atingida pelo olhar de alguém como eu me sinto pelo olhar dele” (RC, p. 86). Essa paixão tornou-se também “um tesão por ele que não tem mais tamanho. [...] me deixando tão perturbada [...] me incomoda; mais até: uma coisa que me assusta

um pouco” (RC, p. 86); e a fulminante constatação da personagem sobre esse sentimento: “a única coisa que existe, que existe mesmo, é ele olhando pra mim” (RC, p. 88). Carolina evidencia que a paixão que sente pelo Homem Certo é avassaladora e que, apesar do medo que às vezes sente, é esse sentimento que está no comando de suas decisões.

Como já havíamos afirmado anteriormente, esse texto ficcional expõe as diferentes perspectivas de maneira alternada, isto é, a perspectiva interna tem uma estrutura intitulada de tema e horizonte e o ponto de vista do leitor percorre o sistema perspectivístico e insere mobilidade no texto ficcional mediante a movimentação do tema e da estrutura. A perspectiva que o leitor assume durante o momento da leitura forma o tema em contraponto com o horizonte que emerge nesse instante como se formasse um segundo plano. Na sequência, o horizonte se torna tema para que em seguida o tema se torne horizonte. Nas palavras de Iser (1999):

O ponto de vista do leitor salta portanto de um segmento para outro. O que ele enfoca torna-se tema para ele. Se uma posição é tematizada, a outra não pode ser tema também. Mas isso não quer que dizer ela desapareça, ela apenas perde sua relevância temática e forma, em vista da posição elevada a tema, um lugar vazio. Ela se desloca para uma posição marginal no campo, ganhando o caráter de horizonte. (ISER, 1999, p. 149-150)

No decorrer dessa narrativa, a perspectiva do Pai é mostrada e apesar de reprimida pode-se perceber um cuidado com os sentimentos da protagonista com os possíveis problemas que poderá enfrentar: “é uma emoção que nos cega. Nos confunde. Nos arrastra” (RC, p. 89), ou seja, se a paixão possui a característica de cegar os argumentos de ordem racional, se esse sentimento atrapalha ou ofusca a visão da personagem, por consequência, sua capacidade de discernimento será afetada e as decisões que vier a tomar poderão estar alicerçadas pela emoção.

Na sequência da narrativa, a perspectiva de Carolina é retomada e, em todos os retratos há um jogo e entrelaçamento das perspectivas “eu estou cega pro resto; só vejo ele” [...] e mesmo não sabendo direito pra onde é que eu tô indo, eu quero ir, e mesmo intuindo que eu tô indo pra onde eu não devo, eu me sinto arrastada por ele, confundida por ele, cegada por ele, ah pai: paixão” (RC, p. 89). Dentre essas perspectivas se encontram a perspectiva do narrador anunciando as reações do Pai de Carolina e também a perspectiva do Pai que sentiu

uma grande vontade de chorar [...] O Pai mal disfarça o susto [...] Mais que susto: o Pai parece alarmado [...] Bom me pareceu que... vocês não tem muito a ver um com o outro... [...] se dê um pouco mais de tempo, pra ver com que cara essa paixão vai ficar mais pra frente [...] Pense mais um pouco nessa decisão que você está tomando Carolina (RC, 2002, p. 93 a 96)

Ao longo das páginas, as perspectivas do narrador, do Pai e de Carolina se alternam. No entanto, a perspectiva que mais se destaca é a do Pai como se configurasse um alerta para a filha “Escuta, filha. *Viva* essa paixão, com a mesma intensidade que você vive tudo. Mas não se amarre tão depressa num casamento que...” (RC, 2002, p. 96, grifo da escritora).

Esses alertas, que também podem ser chamados de indícios, fornecem ao leitor certas pistas sobre os possíveis desfechos acarretados por essa paixão. Também conduzem o leitor para a produção de sentidos através dos efeitos causados, segundo Iser (1996):

Se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como um produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma idéia que antecede a obra e se manifesta nela (ISER, 1996, p. 53).

Como um subtítulo desse capítulo – “Pequeno retrato do Homem Certo” – o narrador se afasta da perspectiva da protagonista para apresentar a personalidade do Homem Certo, o futuro marido de Carolina: “Quando o Homem Certo conheceu a Eduarda, se apaixonou logo por ela. Não sossegou até o dia em que ela concordou com ele” (RC, 2002, P. 97). A perspectiva do narrador com um tom irônico anuncia certas predileções desse personagem como “cheirar pó [...] adular o uísque [...] fumar três maços por dia” (RC, 2002, p. 97). Nesse subtítulo, a perspectiva do narrador se alterna com a perspectiva da personagem Eduarda, ex-mulher do Homem Certo: “Passado um tempo, a Eduarda começou a reivindicar do Homem Certo o abandono de antigas predileções”, e corresponde à perspectiva do narrador (RC, 2002, p. 97); na sequência há a perspectiva de Eduarda: “se você não se importa de morrer, eu me importo” (RC, 2002, P. 97). Nesse sentido, para a Teoria do Efeito, os “textos narrativos são caracterizados pelo fato de que as perspectivas do texto – sejam elas do narrador, dos protagonistas, do herói ou de outros personagens importantes – não coincidem” (ISER, 1999, p. 94/95). Cada perspectiva fornece um ponto de vista acerca do objeto ou personagem e, por isso, também o representa. O texto de *Bojunga* propicia ao leitor o que Iser denominou de “constelação de visões diferenciadas” (ISER, 1996, p. 180). Dessa forma, durante o ato da leitura, o “leitor tem de produzir por meio da orientação que a constelação dos diversos pontos de vista oferece” (ISER, 1996, p. 180).

No texto ficcional em análise, as perspectivas textuais não se encontram separadas entre si e apontam para diversas direções que podem orientar o leitor e, em consequência disso, o ponto de vista é instável, marcando uma “rede de relações”:

Desse modo, o ponto de vista em movimento pode desenvolver uma rede de relações, a qual, nos momentos articulados da leitura, mantém potencialmente aberto e disponível todo o texto. Essa rede relacional nunca poderá ser de todo realizada, mas ela oferece a base para as decisões seletivas a serem tomadas durante o processo de leitura. (ISER, 1996, p. 27)

Na sequência do texto em discussão, ocorre o episódio em que Eduarda exige que o Homem Certo escolha entre ela ou “esse estilo de vida” (RC, 2002, p. 98). O Homem Certo, segundo o narrador, “Fez um pequeno esforço para atenuar as predileções”, porém, ele não consegue e, por esse motivo, Eduarda “Largou tudo pra lá, marido casa, guarda-roupa [...] e foi s’embora pra nunca mais voltar” (RC, p. 98). É também através da perspectiva do Homem Certo que o leitor é informado sobre a reação desse personagem ao conhecer Carolina:

quando viu que Carolina não era a Eduarda, não se decepcionou muito, não. É. Ficou cativado pelo jeito da Carolina olhar, pelo jeito de Carolina Falar (achou que jeito-de-Eduarda), e já que não era Eduarda, ele agora *transformava ela numa cópia original*, pronto. Durante o jantar, quanto mais ele estudava a Carolina (e quanto mais vinho provava), mais ele se convenciu de que podia reeditar a Eduarda na Carolina. Quando chegou a sobremesa, a Bianca já era objeto de museus pro Homem Certo; quando o café foi servido o Homem Certo já tinha resolvido que no dia seguinte começava o *cerco*. E começou. Um verdadeiro *bombardeio* de cesta de flor (RC, p. 100, grifos da escritora).

A escolha dos verbos e das palavras que acompanham certas frases fornecem indícios ao leitor de que o futuro relacionamento desse personagem com Carolina poderá vir a ser problemático. E através da perspectiva do narrador há uma advertência “E quando ele disse, vamos casar! não quero mais esperar *pra você ser minha, exclusivamente minha*, a Carolina (sem *achar esquisito nem nada de passar a ser de alguém* depois de ter passado vinte e um anos sendo dela” (RC, p. 102, grifos da escritora).

O quinto retrato está intitulado como: “Carolina aos vinte e dois anos”, e abarca uma conversa da protagonista com seu pai. Durante a conversa ela conta que trancou a faculdade e está enfrentando problemas no relacionamento com seu marido, de modo que na narrativa desse trecho da obra, as perspectivas se apresentam entrelaçadas: a perspectiva da Carolina, do Pai e a do narrador. Porém, a perspectiva que mais se destaca é a da personagem Carolina em tom de desabafo: “se recusa a entender o quanto eu quero, o quanto eu preciso ter a minha profissão” (RC, p. 105). Os problemas que a protagonista está enfrentando decorrem da relação com o Outro, com o marido que não aceita que a esposa busque formação profissional e

consequentemente possa obter sustento financeiro com o exercício da profissão. A partir dessas informações que são dadas através da perspectiva da protagonista é possível afirmarmos que o Homem Certo representa ideias oriundas do patriarcalismo em que a sociedade funciona com base na hierarquia sexual onde o homem possui domínio sobre a mulher; em que as atitudes das mulheres encontram-se subordinadas a do marido, e o marido exerce comando sobre todos os aspectos referentes à esposa.

Dessa forma, o conflito entre o desejo de ser independente versus a manutenção do casamento representa uma característica do romance de formação feminino: “O conflito gerado pela necessidade de escolher entre um destino conformado e uma vida independente caracteriza em geral o ‘Bildungroman’ feminino” (PINTO, p. 53).

No sexto retrato, “Carolina aos vinte e três anos”, as perspectivas do texto ficcional estão intercaladas entre as do narrador, as de Carolina e as do Pai de Carolina. A perspectiva que sobressai é a do narrador, apontando certos indícios acerca da saúde do Pai. Dessa forma, o narrador afirma: “O Pai se senta com um certo esforço. Um esforço que Carolina não chega a notar” (RC, p. 108). Em seguida, aparece a perspectiva do Pai: “Eu hoje tive que fazer uns exames, por isso é que cheguei mais tarde” (RC, p. 108). A perspectiva de Carolina: “- Eu não tô legal, pai” (RC, p. 109). Carolina ofuscada pelo sofrimento proveniente do relacionamento com o marido não percebe que existe a possibilidade de seu Pai ter algum problema de saúde, no entanto o leitor atento às diferentes perspectivas do texto tem condições de perceber a possibilidade de um problema de saúde do Pai.

No sétimo retrato, “Carolina aos vinte e quatro anos”, é narrado o momento em que o pai de Carolina anuncia sua grave doença e os dois conversam sobre os problemas que Carolina está enfrentando em seu casamento. Nessa parte da narrativa aparece o elemento determinante do *Bildung* da protagonista – a violência sexual

Começou, então, a me ameaçar. Primeiro pouco. Depois mais. Ficou violento. Um dia me agrediu [...] eu disse me deixa! e quando eu quis fugir dele, ele me pegou à força e aí a gente se engalfinhou pra valer, eu esperneava, eu dava pontapé, eu unhava, eu mordia, mas ele é grande, não é, pai? Mesmo assim, com aquela porrada de uísque dentro dele, ele é forte, abriu minhas pernas na marra, ele achou até graça: perguntou se eu tinha esquecido que era casada com ele. Feito coisa que casamento dá direito de homem violentar a mulher. (RC p. 124/125)

O jogo presente no texto, mediante a interposição de uma perspectiva diferente da outra, proporciona visões singulares acerca do objeto ou personagem em destaque. Essas visões possuem a função de demarcar os diversos centros de orientação. Esses centros de orientação,

por sua vez, precisam ser arrolados pelo leitor, isto é, o objeto estético será constituído na rede de perspectivas presentes na narrativa.

Nesse sentido, Iser anuncia que “O ponto de vista em movimento designa a maneira como o leitor está presente no texto” (ISER, 1999, p. 28). Por isso, o leitor precisa realizar escolhas durante todo o ato de leitura e também permanecer vigilante, visto que poderá vir a mudar suas escolhas, pois o ponto de vista está em constante mudança.

Através da perspectiva de Carolina podemos afirmar que a personagem sofreu abuso sexual e que o resultado dessa violência, desse estupro foi uma gravidez não planejada:

O pesadelo de saber que aqui *dentro...* da gente...começou a se formar um ser que a gente não planejou, nem quer ter [...] Uma vida que nasceu de uma violência, gerada de um homem que eu não gosto mais (RC, p. 127/128, grifo da escritora)

No entanto, ao buscarmos a perspectiva do Homem Certo notamos que, para ele, não houve abuso. O personagem masculino não respeitou a decisão de Carolina e empregou de força física para efetuar a violência sexual. Como se a decisão do homem e da mulher tivessem pesos diferentes para a sociedade ou o casamento outorgasse direito de mando do homem sobre os aspectos femininos e principalmente sobre o corpo da mulher.

Nesse fragmento, através da perspectiva de Carolina, há uma denúncia sobre o abuso sexual sofrido pela personagem. E esse problema retratado no texto ficcional encontra eco na realidade exterior: atualmente, em pleno século XXI, as mulheres ainda são vítimas de violências tanto físicas quanto emocionais por parte dos homens. A cultura patriarcal ainda se faz presente em muitas situações, como quando homens não respeitam as escolhas feitas por mulheres, pois para eles as escolhas e decisões tomadas pelas mulheres estão subordinadas às decisões deles próprios e por isso a última palavra cabe ao homem. Cabe também a satisfação da vontade e a reiteração da decisão do homem sobre a decisão da mulher.

Na sequência da narrativa, há o anúncio sobre a doença do pai confirmando os indícios apresentados no retrato anterior, como no seguinte exemplo “Eu hoje tive que fazer uns exames por isso é que cheguei mais tarde” (RC, p. 108). Nesse capítulo, alarmado com a iminência da morte, o pai, expõe, a partir de sua perspectiva, o que pensa a respeito do casamento da filha

Com o talento que você tem, e com tua vocação pra lidar com espaços, senti tanta pena quando, por causa desse casamento, te vi abandonando tudo que sempre te interessou tanto. O fato mesmo do teu marido ter te feito abandonar teus estudos, tua vocação, teus amigos, me pareceu prova, não só da insegurança dele, quanto dos sentimentos que ele tem por você. (RC, p. 120)

O fragmento do texto, apesar de ter sido anunciado pela perspectiva do Pai, evidencia a frustração causada pelo casamento e o abandono dos projetos de Carolina em decorrência dos ciúmes e comportamento do marido. A morte do pai causa sofrimento a Carolina pois era com seu pai, desde a infância, que a personagem possuía uma relação agradável de amizade e o pai configurava como um protetor e conselheiro durante os percalços da vida. Carolina afirma “Eu fiquei desesperada, meu pai; quis tanto vir falar com você de tudo que eu estava pensando e sentindo” (RC, p. 126).

E, para finalizar a primeira parte do livro, o oitavo retrato, “Carolina aos vinte e cinco anos”, apresenta o começo de uma nova etapa na vida da protagonista: O fim do casamento e a opção de morar sozinha: “eu resolvi que tinha que acabar com essa relação” (RC, p. 129). Após o divórcio que significou uma “ruptura de relações pessoais que funcionavam como cadeias” (PINTO, 1990, p. 91). Dito em outras palavras, a personagem pede desfecho para o casamento que se mostrava como uma prisão para ela. Esse ponto é afirmado através da perspectiva de Carolina “eu entendi o cerco cada vez mais fechado pra me botar na gaiola pra me fazer prisioneira” (RC, p. 123). Depois de efetivar a separação com o Homem Certo, a personagem retorna para a universidade para finalizar a formação universitária.

O percurso da personagem está permeado por traumas, dores, frustrações, aprendizagens e uma busca de reconstrução do seu EU como indivíduo que fora fragmentado pelos choques sofridos durante o processo de formação. A partir do momento que a protagonista recupera a autoestima necessária para sair em busca da realização dos sonhos e projetos individuais, anunciado esse momento e destacado por meio da perspectiva do narrador “certeza, nascida naquele justo momento; a certeza que varria para longe o medo, varria a culpa, varria a dúvida; a certeza de que eram mesmo poucos dias que separavam ela... dela mesma” (RC, p. 137).

Dessa forma, a protagonista consegue por meio do esforço e dedicação, retomar o controle de sua vida. Carolina anuncia, por meio de sua perspectiva, “na hora de recomeçar a minha vida era assim mesmo que eu queria: eu comigo só” (RC, p. 133). Carolina, ao preferir estar só, evidencia que “a solidão [...] necessária para a continuação de sua busca” (PINTO, 1990, p. 107)

Os problemas enfrentados durante a trajetória de Carolina se assemelham aos problemas enfrentados pelas mulheres em outros romances de formação, isto é:

a problemática feminina é apresentada através dos mesmos temas [...] o desenvolvimento emocional das protagonistas, a relação da personagem com

a mãe e o pai, a questão do casamento e o choque entre os anseios e desejos da personagem e a realidade circundante (PINTO, 1990, p. 84)

A segunda parte do livro inicia com o capítulo, “Pra você que me lê”. Nele Lygia Bojunga propõe uma conversa com o leitor como já havia feito em outro livro (*Feito à mão*, 1996). Entretanto, a escritora acentua que

nos *Retratos* eu uso um espaço diferente (justo quando o livro vai acabando é que eu começo o papo) pra te contar da hesitação que me perseguiu até botar um ponto final na Carolina. Só que, dessa vez, eu converso com você em feitiço de *história-que-continua* (RC, p. 163, grifos da escritora).

O capítulo em destaque possui caráter metalinguístico pois, volta-se para o debate da escritora sobre o processo de criação literária. Porém, devemos ressaltar que o foco do trabalho não é metalinguístico, por isso nos deteremos nos objetivos da pesquisa.

A personagem Carolina é apresentada na narrativa tratando a autora como uma personagem da história. Na sequência, Carolina assume a voz narrativa e pede à escritora: “mais um ou dois retratos de mim. [...] eu não me conformo da gente se separar assim: só deixando retratos negativos de mim. [...] em cada um deles uma nova frustração” (RC, 2002, p. 165-166).

No primeiro momento, Carolina não consegue persuadir Lygia Bojunga para escrever outro retrato, por isso continua insistindo no propósito “Você pode até ter me feito uma pessoa legal, como você diz, mas os retratos que você fez de mim são *todos* negativos” (RC, p. 166, grifo da escritora). É através da perspectiva de Carolina que seus desejos são apresentados, e, a partir da escrita de um diário, a personagem assume a voz narrativa “Ela pensa que eu vou desistir mas eu não vou não: quando ela voltar eu começo a martelar a mesma tecla: ela tem que fazer mais retratos de mim” (RC, p. 173). Nesse momento da narrativa, a protagonista retomou o controle de sua vida a partir da reconstrução da identidade fragmentada. Esse episódio marca uma característica do romance de formação feminino no sentido de que, conforme Pinto (1990):

a mulher procura uma identidade, a realização e a transformação através do EU em seus próprios termos. [...] a luta da protagonista pela autoafirmação e, conseqüentemente, sua relação conflituosa com a realidade exterior, pois a personagem toma consciência de que seu desejo de afirmação e realização e os desejos e exigências da sociedade em que atuam como forças em oposição (PINTO, 1990, p. 148).

Carolina, ao assumir a voz do narrador, se torna dona do seu destino e é por meio de seus próprios termos que seu futuro será construído. A protagonista expressa o desejo de se reconstruir “Mas sempre gostei de começar do zero” (RC, p. 177). Carolina após conseguir o resgate de sua identidade e afirmação do EU como um indivíduo se encontra preparada para ir em busca de sonhos e metas.

Carolina consegue persuadir a escritora para redigir um último retrato:

Carolina voltou a martelar a tecla do “retrato não-frustrante”. Só que dessa vez, ela martelou com tanto charme, com tanto abraço e carinho, que me seduziu de vez acabei prometendo que ia retratar ela de novo (RC, p. 207, grifos da escritora)

Na sequência, o derradeiro retrato, intitulado, “Carolina aos vinte e nove anos”. O retrato é iniciado pela perspectiva do narrador destacando as conquistas já realizadas por Carolina “Já antes de se formar Carolina tinha conseguido emprego num movimento escritório de arquitetura” (RC, p. 209). A conquista se refere a um emprego na área da formação universitária da personagem e, dessa forma, Carolina é responsável pelo próprio sustento; a protagonista tornou-se independente.

No entanto, apesar das conquistas já realizadas por Carolina, o narrador observa que ela se encontra “Sempre sonhando com a chance de criar inteiro, criar redondo, quer dizer, criar ela mesmo espaços que vão ser levantados” (RC, p. 209). Carolina parece ter o desejo de abraçar maiores desafios, de se aperfeiçoar no que faz e de prosseguir com a formação.

O desfecho da narrativa pode ser considerado aberto e com probabilidades de realização para a protagonista. Esse tipo de desfecho marca uma característica do *Bildung* feminino. Nas palavras de Pinto, “existe a possibilidade de novos caminhos, desvinculados daqueles estabelecidos pela sociedade, através dos quais a mulher pode chegar à verdadeira realização pessoal” (PINTO, 1990, p. 76).

Através da perspectiva da escritora somos informados de que Carolina será contratada para trabalhar em um projeto que realmente a entusiasme: “Vai expor pra eles as tuas melhores ideias, eles vão ficar entusiasmadíssimos (porque talento a gente já sabe que você tem...) e a Priscilla vai te contratar pro projeto da fundação. (RC, p. 228). A narrativa é finalizada com a perspectiva da escritora acentuando que

Com esse teu retrato aos vinte e nove anos eu quis deslanchar a tua profissão, a tua criatividade, a tua independência econômica, e, acima de tudo, a tua confiança nessa tua mão aí. O resto Carolina, inclusive essa tal história de

amor que você tanto quer viver, isso...e o mais... virão como consequência, pode ter certeza (RC, 2002, p. 230)

A protagonista, no final do *Bildung*, conquistou a independência financeira com o exercício da profissão e conseguiu restaurar a confiança em si mesma para prosseguir na construção de um futuro. O foco da narrativa evidenciou a perspectiva feminina abordando o processo de formação da protagonista, o que demonstra uma característica do romance de formação feminino: “uma abordagem narrativa que privilegia protagonista e co-protagonista feminina” (PINTO, 1990, p. 119). Ao priorizar a ótica feminina, o texto ficcional dá voz aos problemas enfrentados pelas mulheres no século XXI e, dessa forma, dialoga com elementos da realidade. Desse modo, como destaca Pinto, (1990) “O ‘Bildungsroman’ contribui hoje para a afirmação da individualidade da mulher e para a realização dos seus anseios, assim como para a formação de uma sociedade onde isso possa concretizar-se” (PINTO, 1990, p. 32).

Na sequência do presente trabalho a análise de *Sapato de Salto*.

3.3 SAPATO DE SALTO (2006)

A narrativa *Sapato de Salto* (2006) está estruturada em 14 capítulos e apresenta a história da personagem Sabrina. A protagonista órfã é adotada pela família do seu Gonçalves e dona Matilde com o propósito de trabalhar como babá sem receber remuneração. Dona Matilde afirma, após a chegada de Sabrina: “Mas ordenado não precisa: a gente já vai dar casa, comida, roupa e calçado” (SS, p. 10).

No início da história, Sabrina encontra-se feliz por fazer parte de uma família. Seu Gonçalves, o patriarca da família, começa a se impressionar pelo jeito da menina: “Que menina inteligente, Matilde, aprende tudo correndo” (SS, p. 13). A protagonista, uma criança de 10 anos, portanto, ingênua, acredita que encontrou em Seu Gonçalves uma figura paterna; no entanto, a personagem possui outros planos para a menina.

Na sequência da narrativa, Seu Gonçalves começa a trazer presentes para Sabrina e de maneira gradativa começa a conquistar a confiança da menina: “Um dia trouxe bala pra ela. Ela se espantou [...] O senhor até tá parecendo meu pai. Deve ser bom ter um pai pra dar bala e sabonete pra gente” (SS, p. 14). Seu Gonçalves pede segredo à menina sobre os presentes. Nessa parte do texto ficcional o leitor consegue perceber que por trás dessa atitude de Seu Gonçalves pode haver uma intenção, e logo na página 20 ocorre a concretização dessa intenção por meio da descrição da cena de abuso sexual sofrido pela menina e efetuado pelo seu Gonçalves.

Durante a narração da cena do estupro, as diferentes perspectivas do texto se intercalam. Primeiro, a perspectiva de Sabrina, verbalizada em discurso direto: “– Que que há, seu Gonçalves? não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente”. Na sequência, a perspectiva do narrador: “– Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama”. Em seguida, a perspectiva do personagem Seu Gonçalves: “– Vem cá com teu papaizinho”. Então, novamente a perspectiva de Sabrina: “– Não faz isso! Por favor! Não faz isso”. A perspectiva do narrador novamente: “Tremia, suave”. Retorna para a perspectiva da personagem Sabrina: “Não faz isso!”. E por fim, a última perspectiva apresentada nessa cena, a do narrador: “Fez” (SS, p. 20). Cada uma das diferentes perspectivas encontradas no texto ficcional apresentam um ponto de vista acerca do objeto ou assunto em destaque. Esse jogo entre as diferentes perspectivas do texto ficcional e, principalmente a perspectiva do narrador expressando opinião sobre os fatos ocorridos, prende o leitor na obra e estimula que o leitor se questione sobre o que ocorrerá em seguida.

É também pela perspectiva do narrador que os títulos dos capítulos são apresentados. O primeiro está intitulado como “O segredo azul fraquinho”, que à primeira vista parece remeter a algo leve, delicado, no entanto, no final da leitura do capítulo o leitor é surpreendido. Após juntar as peças do quebra cabeça formado pela estrutura do texto, o leitor consegue formar um sentido percebendo que o título faz referência ao abuso sexual sofrido pela protagonista. Nesse momento o leitor cumpre o seu papel de coautor do texto, que segundo Iser: “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

A protagonista sofre um choque com a realidade exterior, passa a sofrer abusos sexuais repetidos por parte de Seu Gonçalves. Porém, Sabrina decide permanecer na casa “Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar” (SS, p. 21). Ela se sujeita à situação por sentir que não tem escolha, por ser frágil, afinal, é ainda uma criança de dez anos.

Essa ocorrência deixa marcas na personagem: “Foi se esquecendo de prestar atenção no estudo, foi se esquecendo de pensar que cor era isso e aquilo, nunca mais desenhou” (SS, p. 21). A menina de dez anos está perdendo a inocência e alegria típicas da infância, isto é, está perdendo a própria infância. O abuso sexual gera sofrimento e trauma na menina. O narrador enfatiza as reações de Sabrina “Seu Gonçalves viu logo que a Sabrina não era muito boa aluna nas aulas da noite” (SS, p. 21)

Em outro episódio em que ocorre o abuso sexual, o narrador anuncia “Um chinelo de salto alto entrou sorrateiro na faixa de luz. Parou. Sabrina quis abafar as palavras que explodiam do seu Gonçalves, mas estava paralisada de medo” (SS, p. 23). O leitor por meio do que Iser chamou de repertório, começa a dialogar com o texto. No entanto, o leitor consegue perceber por meio das informações do texto que o “chinelo de salto” pertence a um adulto, e o outro adulto da casa é dona Matilde, então quem se encontra sorrateiramente na faixa de luz provavelmente observando a cena é a dona Matilde. O repertório é formado pelas experiências de vida e leitura que cada leitor possui como indivíduo e que são diferentes entre si. Nas palavras do teórico,

O leitor experimenta as associações de seu repertório de conhecimentos no estado da invalidação. Assim, o texto faz uso através de seus esquemas, da história de experiências individuais de seus leitores, mas sob condições que ele mesmo estabelece (ISER, 1999, p. 69/70).

O texto ficcional provoca uma reação no leitor e dessa maneira ele formula diversas perguntas sobre as possíveis sequências da narrativa. Nesse caso, o leitor está procurando descobrir se dona Matilde sabe o que o marido faz no quarto da órfã. A dúvida é logo dissipada pelo narrador: “No outro dia a dona Matilde não olhou pra Sabrina. Séria, ruga na testa, enfiando bala na boca, triturando ela depressa, mastigando outra em seguida” (SS, p. 23). Em outras palavras, a partir dessa reação o leitor consegue descobrir que Dona Matilde sabe que o marido abusa sexualmente da menina, visto que após a cena do chinelo Dona Matilde começa a agredir fisicamente a protagonista. Novamente frisamos que é por meio da perspectiva do narrador que essas informações são fornecidas ao leitor

Dona Matilde deu pra repreender Sabrina cada vez com mais aspereza. Botou ela pra lavar prato, arear panela, esfregar chão, limpar vidro, varrer jardim. Na hora de cuidar das crianças a Sabrina não conseguia mais vencer o cansaço e volta e meia cochilava. Dona Matilde começou a bater na Sabrina cada vez que pegava ela cochilando (SS, 2006, p. 24/25)

Os problemas que a protagonista enfrenta surgem na decorrência de sua relação com o Outro. Esse fato pode ser denominado como característica do romance de formação feminino: “personagem central em choque com o meio” (PINTO, p. 79). Sabrina, a protagonista da narrativa, se encontra em conflito com o Outro e com realidade social em que está inserida.

O capítulo, “A tia Inês”, apresenta uma surpresa para o leitor na forma de adiantamento de parte da história, visto que surge a personagem Tia Inês afirmando que levará Sabrina para viver com ela e com sua mãe.

Como a história de *Sapato de Salto* está narrada em *in media res*, o leitor ainda não tem informações suficientes para saber quem é tia Inês. É válido acrescentarmos que, diferente de outras personagens de Bojunga, em que as características físicas são pouco mencionadas, tia Inês é apresentada primeiramente pelos seus aspectos físicos (descrição física): “cabelo ruivo, farto, mecha loura daqui, em encaracolado de lá [...] lábio era grosso, [...] cinturinha que ela tem! [...] perna morena e forte” (SS, p. 27/28). O narrador nos apresenta a personagem acentuando as características físicas para depois fazer alusão às características psicológicas

– Um momentinho! – E, justo a tempo, a tia Inês se meteu no caminho da porta, abriu a bolsa, tirou um papel lá de dentro e sacudiu ele no nariz da dona Matilde: – Autorização da Casa do Menor para que a menina seja entregue a Inês Maria Oliveira. – Levou o papel ao peito: – Eu (SS, p. 32).

É por meio da perspectiva da personagem tia Inês que aos poucos o leitor vai conhecendo a origem de Sabrina. No início, a tia conta para a menina que ela teve uma mãe que “– Afundou no rio. [...] Abraçada com uma pedrona” (SS, p. 40). Isto é, sem meias palavras, tia Inês conta à sobrinha que Maristela, sua irmã, suicidou-se, atirando-se num rio. Após essa informação, há uma pausa dessa história dentro da narrativa. As pausas e os lugares vazios da narrativa são necessários, como atesta Iser

ao leitor é dada apenas informação suficiente para mantê-lo orientado e interessado, mas o narrador, deliberadamente, deixa aberta as inferências que deverão ser extraídas dessa informação. Em consequência, espaços vazios são levados a correr, estimulando a imaginação do leitor a averiguar a assunção que poderia ter motivado a atitude do narrador. Dessa forma, nos envolvemos porque reagimos aos pontos de vista antecipados pelo narrador (ISER, 1999b, p. 26).

Ainda, segundo o teórico, o “lugar vazio imprime dinâmica à estrutura por marcar determinadas lacunas que apenas podem ser fechadas pela estruturação levada a cabo pelo leitor” (ISER, 1999, p. 157/158). O texto em análise possui uma estrutura dinâmica permeada por lugares vazios, dessa forma, o leitor precisa permanecer atento durante a leitura para ir preenchendo as lacunas da história, como no seguinte trecho: “Andaram mais um pedaço de quarteirão sem falar. Como é que era essa tia? Será que era tia da gente contar segredo? e como é que ia ser essa avó?” (SS, p. 39)

Nesse capítulo, há menção sobre a perda da ingenuidade que sofreu a protagonista e o sofrimento que carrega em consequência dos traumas vivenciados. Nesse sentido, o narrador acentua que a menina expressava muita dureza no olhar ao afirmar “eu não acho que a vida é uma festa” (SS, p. 41).

O terceiro capítulo, “O primeiro encontro”, apresenta o personagem Andrea Doria, adolescente com 13 anos de idade que procura tia Inês para ter aulas de dança. Nessa primeira tentativa, tia Inês não aceita dar aulas de dança para o adolescente, pois, como Inês explica, ela dança para sustentar sua família e Andrea não teria dinheiro para custear as aulas. Nesse capítulo, a protagonista percebe, por meio de comparação com Andrea, a sua idade “só dois anos mais que eu, mas como ele já tá da altura da tia Inês-com- salto” (SS, p. 43). Ao perceber a sua idade Sabrina compreende que ainda não é uma adulta e que está em processo de crescimento. O título do capítulo faz referência à importância que o personagem Andrea Doria terá na vida da protagonista.

Na sequência, o quarto capítulo, “a Dona Gracinha” apresenta a avó de Sabrina. De início, o narrador enfatiza primeiramente a cor da casa de tia Inês “- __ tudo amarelo! Amarelo bem forte!” (SS, p. 45). No capítulo anterior, a cor amarela havia sido mencionada pela protagonista ao afirmar que “mãe era mais pra amarelo” (SS, p. 18). Nesse sentido, a cor amarela parece remeter a uma certa esperança de vida nova e repleta de possibilidades para a Sabrina. O amarelo lembra a cor do sol e evoca em sua semântica o próprio astro, o verão, alegria, calor, descontração, otimismo, no entanto, para tia Inês e dona Gracinha a cor apresenta outras possibilidades de significação. Segundo o dicionário de símbolos “Na idade média, prevalecem as interpretações negativas: o amarelo é cor da inveja (como também no antigo Egito) ou a cor da infâmia nas vestimentas dos judeus, dos hereges e das prostitutas” (LEXIKON, 1998, p. 16). As personagens tia Inês e Dona Gracinha tiveram uma vida dura marcada por sofrimentos, perdas e decepções.

Dona Gracinha se encontra no quintal de sua casa junto ao varal como se estivesse estendendo roupas para secar, porém o narrador anuncia que “não tinha roupa na bacia, nem pregador na sacola, nem arame nenhum” (SS, p. 47). A partir dessas informações o leitor elabora questões acerca do motivo para esse comportamento da avó de Sabrina. Na sequência, dona Gracinha é descrita fisicamente como baixinha e um pouco “gorducha” (SS, p. 48), de cabelo branco e ralo com uma sandália de cada cor. Aqui há outro indício fornecido pelo narrador “sandália de cada cor” que somado ao comportamento anterior conduz o leitor na

elaboração de alguns significados. Um deles é a possibilidade de que Dona Gracinha tenha algum problema relativo à velhice ou à memória.

A avó, por meio de sua perspectiva, menciona um nome, o de Maristela, e alguns elementos que só serão explicados posteriormente na narrativa, como: pedra, sapato e bilhete. Nesse trecho, alguns elementos que fazem parte da história são adiantados e em seguida há novamente uma pausa nessa parte da história que será recuperada em outro momento do livro. O leitor que já se encontra envolvido com a narrativa elabora questões acerca do que lê, intensificando a sua participação na construção do sentido do texto na formação das representações. Nas palavras do teórico do Efeito:

Induzir o leitor a uma atividade mais intensa de formação de representações consiste em introduzir novos personagens mediante sucessivos cortes ou começar novas tramas, de modo que o leitor se encontra diante do desafio de formular relações entre a trama então conhecida e as novas e imprevistas situações. Dai resulta todo um complexo tecido de possíveis ligações que incentivam o leitor a que ele mesmo produza as conexões ainda não totalmente formuladas. Uma vez que determinadas informações são temporariamente retidas (ISER, 1999, p. 140)

Sabrina e o leitor ainda não entendem o motivo de Dona Gracinha ter anunciado aqueles elementos. A menina associa o comportamento da avó ao comportamento de Betinho, a criança que cuidava na casa de dona Matilde e questiona a tia: “ Mas o que que aconteceu pra ela ficar virada criança? – Sei lá! um troço qualquer que se desarrumou lá dentro da cabeça dela”(SS, p. 53).

Nas duas próximas páginas, tia Inês conta para Sabrina uma parte da trajetória de Maristela e ao leitor é informado o motivo daquele comportamento de dona Gracinha que insiste em anunciar pedra, bilhete e sapato. A tia revela para Sabrina que Maristela arranhou uma pedra e “amarrou no peito pra afundar mais depressa no rio” (SS, p. 54). Com base nessas informações o leitor consegue associar a palavra pedra repetida por Dona Gracinha com a pedra que Maristela utilizou para o suicídio. Dessa maneira, o fluxo da narrativa prossegue com a inserção de adiantamentos e pausas já mencionados nesse texto.

No quinto capítulo, intitulado “O segundo encontro”, Andrea Doria vai à casa de tia Inês para uma conversa. Sabrina observa o rapaz de longe e a perspectiva do narrador afirma: “Nunca tinha visto um outro alguém que ela gostasse assim de olhar. Sentiu um arrepio no braço”* (asterisco) (SS, p. 57). Ao lado da palavra “braço” há um asterisco e no final da página o narrador explica por meio de sua perspectiva * “Mas a Sabrina ainda é criança. Está longe de especular o que que um ser pode fazer o outro se arrepiar. ” (SS, p. 57). Essa espécie de

intromissão do narrador ao afirmar que Sabrina ainda é criança e, por isso, ainda não consegue entender o que significa sentir esse arrepio, demonstra que a partir de sua perspectiva o narrador sabe o que os personagens pensam e sentem, isto é, um narrador onisciente. No entanto, como a estrutura da narrativa é permeada pelo jogo entre as diferentes perspectivas, o ponto de vista do leitor se encontra em constante deslocamento. Desse modo, Iser afirma que

o ponto de vista do leitor salta entre as perspectivas, de modo que o segmento que era tema se desloca para a posição de horizonte, fazendo com que seja focalizado aquele segmento que agora é tema. Daí resulta uma consequência importante para o processo de comunicação (ISER, 1999, p. 150).

Para que o leitor consiga se relacionar com a perspectividade do texto ficcional, precisa a todo instante buscar as informações que já foram dadas no texto para que dessa maneira consiga constituir uma perspectiva textual. E com a mudança de perspectiva ocorre mudança nas combinações textuais, todo esse processo forma uma rede de relações para o leitor que pode, dessa forma, construir sentidos cada vez mais profundos. Iser evidencia esse processo da seguinte maneira

A mudança do ponto de vista esboçado para o leitor produz distinção das perspectivas textuais, que se organizam por isso em horizontes e se iluminam reciprocamente. O horizonte empresta um contorno ao que está em primeiro plano, uma vez que o contorno é a condição determinante da forma. Com cada mudança do ponto de vista, começa a forma a perder outra vez sua diferenciação, no momento em que recua para o segundo plano, tornando-se, enquanto horizonte, contorno para uma nova forma, a qual, em consequência, é por ela condicionada. Cada momento articulado da leitura resulta numa mudança de perspectivas e cria uma combinação intrínseca de perspectivas textuais diferenciadas, de horizontes vazios de memórias esvaziadas, de modificações presentes e de futuras expectativas (ISER, 1999, p. 23)

O sexto capítulo “A lua... Andrea Doria” apresenta os pensamentos desse personagem e sua alegria por tia Inês ter concordado em ministrar as aulas de dança. Nesse capítulo há um subtítulo “Rodolfo”, nome do pai de Andrea Doria. Algumas informações acerca da personalidade de seu pai Rodolfo são expostas, como o fato de ele não querer que seu filho frequente aulas de dança, apesar do filho gostar de dançar: “quantas vezes eu preciso te dizer que eu não gosto de me esfalfar atrás d’uma bola, eu gosto é de dançar! ” (SS, p. 60).

Rodolfo e Andrea estão em permanente conflito, como atesta Andrea contando a seu tio: “O meu pai fica danado da vida porque acha que querer ser bailarino é coisa de *gay*” (SS, p. 186, grifo da escritora). Na sequência da narrativa, há outro subtítulo, e está intitulado como “Joel”. Esse personagem é apresentado através da perspectiva de Andrea e da perspectiva do

narrador. Segundo o narrador, Joel tem no cabelo “uma mecha pintada; e na mão um livro antagonico*” asterisco novamente, e no final da página o narrador destaca a reação de Joel ao mencionar sobre o antagonismo do sistema “o corpo estremece todo, feito coisa que está tendo uma convulsão” (SS, p. 63).

O sétimo capítulo, “Paloma e Leonardo”, apresenta a mãe e o tio de Andrea Doria, respectivamente. Paloma e Leonardo são gêmeos “e tanto a cor do cabelo como o feitio da boca e do nariz da Paloma eram iguais aos do Leonardo” (SS, p. 64). Os irmãos mantêm um relacionamento amistoso de “bem-querer dos dois” (SS, p. 64). Nesse capítulo, as perspectivas se encontram entrelaçadas, a do narrador, a de Paloma, do Leonardo e do Andrea Doria. Também há menção sobre o espaço histórico: o do Largo da Sé e suas construções arquitetônicas, os sobrados. Esses sobrados serão demolidos para a construção de apartamentos, com objetivo comercial. Os irmãos, por sua vez, não concordam com essa decisão da prefeitura da cidade:

Até quando a gente vai ter que viver vendo governo atrás de governo não levar a sério a defesa do nosso patrimônio, da nossa arquitetura, das nossas florestas, do nosso artesanato, das riquezas que tem o nosso chão? Até quando nós vamos continuar presenciando o abandono e a entrega disso tudo?! (RC, p. 66)

Apesar de não configurar como foco do nosso trabalho questões ambientais é válido mencionarmos que há uma espécie de denuncia empreendida pelo narrador sobre o mau gerenciamento das autoridades competentes sobre a memória arquitetônica da cidade. Esse assunto será retomado durante o curso da narrativa.

Na sequência da história, Paloma conta a seu irmão sobre o temperamento de seu marido. Rodolfo flagrou seu filho, Andrea Doria, beijando o Joel. Por isso acusa a esposa de ter criado um filho seu “pra ser gay” (SS, p. 67, grifo da escritora), pois Paloma ensinou o filho a realizar atividades domésticas como “lavar a louça [...] fazer a cama” (SS, p. 67). Essas atividades domésticas, segundo Rodolfo, devem ser exercidas por mulheres.

O personagem Rodolfo representa o pensamento de uma sociedade de cunho patriarcal, em que o pai é o chefe da família e o provedor financeiro. Por isso, existe hierarquia dentro da família em que pai é o líder que detém o poder para si, restando à mãe a obediência ao líder e realização das tarefas do lar, e, aos filhos cabe a obediência ao pai. Também cabe ao líder tomar as decisões relativas aos outros membros da família.

O conceito de família, para Rodolfo, corresponde ao tradicional: homem como o chefe, mais mulher e mais filhos heterossexuais. Segundo o dicionário Houaiss, o conceito de família

tradicional merece passar por uma reconceituação no século XXI, visto que esse século comporta grande variedade de famílias. A obra em análise, que dialoga com o século XXI, destaca alguns desses novos tipos de família existentes: uma mãe e as filhas: dona Gracinha e as duas filhas; Mãe, filha e neta: dona Gracinha com Tia Inês e com a Sabrina; Avó e neta: dona Gracinha e Sabrina; Mãe (Paloma), filho (Andrea Dória) e adoção de Sabrina e dona Gracinha. Os novos tipos de famílias contemporâneos representam uma marca do romance de formação feminino visto que não é mais o pai, necessariamente, o líder da família.

Nesse sentido, o dicionário propõe uma revisão no conceito que abarque de forma mais ampla os tipos de famílias que existem, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade. O atual conceito de família no dicionário eletrônico do Houaiss é o "*Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária*". No entanto, de acordo com a legislação presente no Estatuto da família brasileira é "o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes".

O Estatuto da família brasileira vigente não legitima outros tipos de família que existem na sociedade atualmente, como as famílias de pais homoafetivos que adotam filhos, por exemplo.

Além do desenvolvimento de Sabrina, essa narrativa apresentará parte da trajetória de Maristela, Inês e Paloma. O casamento de Paloma com Rodolfo está permeado por conflitos e retrata "as relações entre os sexos [...], pois reproduzem o modo de relação estabelecido pela sociedade patriarcal, em que o homem é o elemento determinante e a mulher, o elemento determinado" (PINTO, 1990, p. 148).

Paloma, de modo gradativo, durante seu desenvolvimento emocional, na fase adulta, perceberá os problemas provenientes do tipo de relacionamento que vive com o marido, em que ocupa função determinada e não determinante.

Através de anos de convivência com Rodolfo, sendo o marido o elemento determinante na relação, Paloma começa a perder a individualidade e, principalmente, a liberdade para realizar escolhas próprias, assim como dificuldade para expressar o que sente: "mas tudo que eu queria falar acabou trancado aqui na garganta, feito, feito..." (SS, p. 71). Paloma assume para o irmão que está enfrentando problemas em seu casamento e explica os motivos:

___ Eu tô com medo, Léo, eu tô com muito medo! A gente não se entende mais, o Rodolfo e eu; parece que cada dia que passa a gente pensa mais

diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, de uma profissão, disso e daquilo, porque no fundo, o que eu queria mesmo era viver sempre com ele, ter filhos com ele, uma família feliz, com ele! Mas não tá dando mais. Desde que o Andrea nasceu que ele tá querendo mais filhos. Você sabe, eu fiz tudo que os médicos mandaram fazer para engravidar e não consigo. E disso também ele começou a me acusar. Sobretudo depois que ele deu pra ficar com raiva dessa história do Andrea Doria ser “diferente”, feito ele diz. [...] O último médico que eu consultei disse que eu não sou bem formada pra parir. Eu comecei a sentir que o Rodolfo me desprezava por causa disso. Ah! Léó, você não imagina como isso me fez sofrer. Eu quis tanto adotar uma menina! Mas ele foi irreduzível: de jeito nenhum! filho tinha que ser *dele*; ou então de mais ninguém. Foi daí pra frente que eu comecei a questionar essa paixão que eu senti por ele desde que a gente se encontrou pela primeira vez. E quando, afinal, um dia concluí que não gostava mais dele, eu descobri que tinha engravidado novamente. [...] o que eu faço pra sair dessa angústia, desses pensamentos, desse medo, me diz! eu tô me sentindo perda demais. (SS, p. 79-80, grifos da escritora)

Através da perspectiva da Paloma, podemos observar marcas do *Bildung* feminino no romance, como a descoberta da paixão por Rodolfo. O fato de sentir e escolher vivenciar o sentimento corresponde “a uma etapa necessária para seu “Bildung” (PINTO, 1990, p. 104), pois as escolhas realizadas com base nessa paixão, conduzem a personagem ao abandono de seus sonhos individuais para dedicar-se exclusivamente à construção de uma família. No entanto, após o esfriamento da paixão, Paloma começa a perceber alguns problemas com as atitudes machistas e autoritárias de Rodolfo. Também podemos mencionar o fato de o narrador privilegiar o ponto de vista da personagem ao descrever o estado emocional em que se encontra Paloma: “De repente ela se agarra com tanta força no braço do Leonardo, que ele se volta surpreso. E se surpreende ainda mais ao ver o medo que tomou conta da cara da irmã. Mais que um medo: quase pânico” (SS, p. 78). O narrador enfatiza a interioridade da personagem e prioriza a apresentação dos problemas que a mulher enfrenta sob o ponto de vista feminino, o que marca, segundo Cristina Ferreira Pinto, uma “característica geral do romance feminino de apresentar e discutir a posição social da mulher e os problemas resultados dessa posição” (PINTO, 1990 p. 44).

Paloma, de forma gradativa, durante seu processo de *Bildung*, começa a despertar a consciência sobre a posição que ocupa no mundo. Esse fato representa “momentos significativos do seu crescimento emocional e psicológico” (PINTO, 1990 p. 90).

No capítulo 7, “Lembranças”, Andrea Doria participa de sua primeira aula de dança. O título desse capítulo faz referência às lembranças do passado de dona Gracinha: “episódios desencadeados que, para Sabrina, não faziam nenhum sentido, mas que ela escutava com maior atenção querendo encontrar uma ligação, uma sequência em toda aquela desordem de

lembranças” (SS, p. 85). Nesse fragmento, dado pela perspectiva do narrador, percebemos uma característica da estrutura narrativa: o fato de adiantar informações ao leitor, o que o induz à criação de expectativas. Esse leitor, num primeiro momento não consegue, relacionar essas informações entre si, isto é, não é capaz, ainda, de realizar o preenchimento dessas expectativas, no entanto, já se encontra preso à leitura do texto. Iser salienta que “Desse modo, no processo de leitura, interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas” (ISER, 1999, p. 17).

Sabrina não entende e, por isso, pergunta o motivo de sua avó agir dessa forma, e por isso pergunta à tia Inês: “ __ O que que a vó Gracinha faz lá no varal. Não tem varal, nem arame, nem nada” (SS, p. 86). Ao que sua tia explica que há um tempo sua mãe “deu pra fazer essa misturada esquisita de coisa acontecida e coisa inventada. Foi piorando com o tempo. E no dia que ela levou um empurrão e caiu de mau jeito...” (SS, p. 87). Após essa informação, Sabrina quer saber mais detalhes sobre esse empurrão ao que tia Inês ignora. Na sequência, tia Inês narra alguns episódios que aconteceram durante a trajetória de dona Gracinha, como o fato de ter sido abandonada pelo esposo com duas filhas pequenas. Por esse motivo, precisou sustentar e criar as filhas sozinha; para prover o sustento, dona Gracinha “ficava dia e noite, lavando, passando, engomando, tirando mancha” (SS, p. 87). Esses acontecimentos são relatados através da perspectiva de tia Inês, intercalada com a perspectiva do narrador. Nesse fragmento, a estrutura narrativa apresenta um recurso muito utilizado por Bojunga, já explicado neste trabalho: ora se adianta parte da história para em seguida inserir uma pausa dessa história dentro da narrativa. Essa história será retomada no decorrer do texto ficcional.

O subtítulo “Rol”, presente nesse capítulo, explica sobre a existência dos objetos que dona Gracinha repetidamente nomeia em seus delírios. De forma gradativa, o narrador, utilizando-se de sua perspectiva, explica sobre a existência de cada objeto: a pedra faz referência à pedra propriamente dita, que Maristela utilizou para amarrar em seu corpo antes de atirar-se no rio. Essa pedra estava “úmida; um pouco de areia grudada nela, e limo também” (SS, p. 92) e o corpo de Maristela já se encontrava em estado de decomposição.

O bilhete que dona Gracinha citava refere-se ao bilhete escrito e rasgado por Maristela que foi recuperado por uma moça e entregue a dona Gracinha logo após o anúncio do suicídio. Nesse bilhete, Maristela expõe o sofrimento que está vivenciando, pois foi abandonada pelo pai do bebê. Também pede desculpas à mãe:

Minha mãe, pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se. Eu queria ser

professora, feito a senhora sempre quis. Mas agora eu só quero morrer. Não tenho coragem de pedir para a senhora tomar conta da menina. Vai dar despesa. Vai dar trabalho. Vai dar mais chateação do que eu já dei. Acho melhor levar a minha filha comigo. Só que eu não sei se eu vou ter coragem, quem sabe um dia ela pode ser feliz. Desculpe qualquer coisa, viu? Bênção. Maristela (SS, p. 93-94).

A partir da lembrança do conteúdo do bilhete, o narrador fornece mais informações ao leitor acerca da trajetória de Maristela. Desse modo, o leitor é informado da reação de dona Gracinha ao se inteirar da gravidez de Maristela com 14 anos e seu subsequente desespero ao descobrir que o pai da criança era casado, e que não possuía recursos financeiros para sustentar o bebê. Dona Gracinha pergunta à Maristela o motivo dela ter se envolvido com um homem casado, e a filha responde: “– É que eu me apaixonei, mãe” (SS, p. 96). No caso da adolescente Maristela, a paixão a conduziu a relacionar-se com um homem aparentemente mais velho que ela (já era casado) e que não permitiu ser apresentado a dona Gracinha como namorado de Maristela. O relacionamento entre Maristela e esse homem acarretou na gravidez que deixa dona Gracinha exasperada:

mal eu vou enxergando o fim do caminho pra dar uma vida arrumada pra tu e pra Inesinha, tu me faz isso? Cansei de prometer pra Deus que a força que ele me dá pra luta ia ter sempre o agradecimento da gente, e tu me faz passar essa vergonha com Ele? e com o vizinhos? e com os fregueses? e ainda quer fazer eu trabalhar ainda mais pra sustentar o fruto da tua vergonha dentro de casa? (SS, p. 98)

Em função disso, Maristela deixa a casa de sua mãe e em uma carta explica: “Vou embora pra não lhe dar mais tristeza. Mas no dia que eu puder dar alegria eu volto logo” (SS, p. 99). No entanto, o desfecho dessa personagem é trágico e está marcado pelo suicídio.

Na sequência da narrativa, a perspectiva adotada é a do narrador, privilegiando a ótica feminina da personagem Inês: “Naquele momento brotou na tia Inês o desejo de transformar em realidade o sonho que a dona Gracinha sonhou no passado. Se ela, Inês, não tinha conseguido se tornar uma dançarina, quem sabe, agora, chegava a vez de Sabrina?” (SS, p. 102). Por sua vez, Sabrina se encontrava feliz por fazer parte de uma família com uma tia e uma avó. A protagonista “Enfim tomava consciência de que a vida também podia ser uma festa, e de que ser feliz era tão bom!” (SS, p. 100/101)

Sabrina está vivenciando um período tranquilo em sua trajetória, se sente acolhida e por isso começa a confiar na tia. Desse modo, “teve *necessidade* de contar pra tia Inês o que ela nunca tinha contado pra ninguém” (SS, p. 103, grifo da escritora). A menina conta sobre os

abusos verbais e físicos sofridos, que foram provocados por dona Matilde e a violência e abuso sexual cometida por seu Gonçalves. A perspectiva utilizada é a de Sabrina, entrelaçada com as perspectivas de tia Inês e de Maristela. A protagonista teme que sua tia possa ficar chateada com ela por causa das agressões e violência sofridas, e preocupa-se também com o que sua mãe pensaria de tudo o que havia contado. Em vista disso, tia Inês leu para a sobrinha uma carta que Maristela havia mandado para uma amiga, relatando sua trajetória desde que saiu da casa de dona Gracinha: “Minha vida está difícil. [...] Com essa barriga não arranjo emprego. [...] O jeito foi aquele mesmo que você conhece. Tem homem que gosta, não é? de trepar com mulher de barrigona” (SS, p. 105). Tia Inês, então, expõe para Sabrina:

a tua mãe não tinha feito quinze anos e já tava trepando pra não passar fome. Então... aborrecida com você, não. Ia ficar triste feito eu fiquei agora que você me contou essa história. E ia também ficar puta da vida com o tal de seu Gonçalves. Feito eu tô. Mas ia entender fácil. Feito eu entendo (SS, p. 106).

Na parte seguinte da narrativa, tia Inês expõe para Sabrina as consequências negativas da paixão amorosa na vida de Maristela e em sua própria vida. De forma enfática, tia Inês afirma que “Paixão desgraça a gente; a gente vira cachorrinho mesmo: sempre olhando pro dono pra adivinhar o que que ele quer que a gente faça; rabinho sempre abanando quanto adivinha e faz” (SS, p. 106).

Aproveitando o ensejo, tia Inês contou a sobrinha uma outra parte da história de sua família: o vô de Sabrina trabalhava plantando flor em um sítio, vivia com sua esposa e as suas filhas, Dona Gracinha lavava roupa da família, dona do sítio. Em certo momento, em viagem ao Rio de Janeiro para entregar flores, o avô da Sabrina encantou-se pelo mar e por esse motivo partiu em busca dessa paixão, deixando para trás a esposa e as duas filhas. Com o objetivo de melhorar sua condição de vida e das filhas, Dona Gracinha mudou-se para o Rio de Janeiro. Em uma cidade diferente, com costumes diversos ao que estava habituada, a avó de Sabrina “se agarrava mais e mais com Deus” (SS, p. 113). Sentia receio de que suas filhas não cumprissem com o propósito de vida que buscava. Dona Gracinha queria “uma vida arrumadinha pra Maristela e pra Inesinha” (SS, p. 113). No entanto, os planos de Dona Gracinha foram interrompidos após a notícia da gravidez de Maristela aos 14 anos. E, após o suicídio da filha mais velha, a avó de Sabrina: “- Nunca mais ela foi a mesma: são se perdoava; tava sempre se condenando. Daí pra frente a cabeça dela piorou” (SS, p. 116).

Sabrina, após ouvir essa parte da história de sua família, sentiu-se triste, porém, essa conversa franca com tia Inês a deixou de certa forma aliviada. A menina “queria saber mais da

tia Inês” (SS, p. 118), nesse momento, o narrador assume a perspectiva da narrativa adiantando algumas informações sobre a sequência da história: “Mal podia imaginar que poucos dias depois ia saber de muita coisa – mas de maneira tão trágica, que era melhor nem ter sabido” (SS, p. 118). Após anunciar essa informação, há uma pausa nessa parte da história.

Na sequência do texto ficcional, é a partir da lembrança de tia Inês que o leitor se informa sobre o passado da tia de Sabrina. Tia Inês lembrou-se do primeiro sapato de salto comprado por ela, a posse e uso de objeto remete à sua transformação de menina adolescente para mulher, isto é, a entrada da vida adulta “– Menina não, senhora! menina não usa sapato assim. [...] Agora sim, sou mulher!” (SS, p. 119).

As diferentes perspectivas se encontram entrelaçadas no texto, nesse fragmento encontramos a perspectiva da Inês, a do narrador e a de dona Gracinha. É pela perspectiva do narrador que o leitor é informado sobre o motivo de Inês haver deixado sua mãe por um tempo:

Mas ele ainda não tinha chamado, estava esperando na calma ela perder a cabeça de vez. *Ele* era dez anos mais velho que tia Inês. Sempre caprichando no sapato e na roupa; no olhar e no sorriso (na risada ainda mais), o exercício da sedução já sedimentado; no andar meio jingado só não detectava a vigarice quem não tinha experiência de vida – feito a tia Inês (SS, p. 122, grifo da escritora).

O narrador está fornecendo certos indícios ao leitor acerca da personalidade desse personagem durante a apresentação do mesmo. Porém, a ingenuidade e falta de experiência para a vida não permitiram que Inês percebesse as reais intenções desse homem.

Inês inicia mudança em sua aparência: “salto é mais alto, [...] blusa mais decotada!” (SS, p. 122), sua vida já se encontra ligada ao motivo (Ele). A nova vida de tia Inês “tinha que ser mantida em segredo” (SS, p. 122). Assim como o segredo que Sabrina deveria manter com seu Gonçalves, o segredo de Inês fazia referência a um homem.

No momento em que está deixando a casa de sua mãe, tia Inês afirma: “ __ Dona Gracinha, vê se entende [...] Tenho que acompanhar o homem que é a paixão da minha vida” (SS, p. 122). O tema da paixão é retomado, evidenciando que as escolhas feitas por Inês foram baseadas nesse sentimento e as consequências são negativas.

Nessa parte da narrativa, ainda por intermédio das lembranças de tia Inês, o leitor é informado sobre a queda sofrida por dona Gracinha, que foi ocasionada por um empurrão de tia Inês para soltar-se de sua mãe que não queria que fosse embora. Após um período de tempo, quando tia Inês vai à procura de sua mãe, descobre que ela está internada em “um asilo público, para pobres que sofrem de doenças mentais” (SS, p. p. 124). Entretanto, tia Inês não pode

buscar sua mãe, devido à “teia em que estava presa” (SS, p. 126/127). Essa teia faz referência ao tipo de vida que levava desde que foi morar em Copacabana com sua paixão. Esse estilo de vida se remetia à “grana, sempre a grana! [...] E se, depressinha, não ganhava outra vez... E a tia Inês fechou o olho com força, não querendo nem ver se, depressinha, etc. e tal...” (SS, p. 126). É nesse capítulo, ainda, que o narrador informa que “iam rolar vários anos” (SS, p. 127), até o momento em que tia Inês iria reorganizar sua família. A trajetória de Inês está marcada pelo sofrimento e pelas decepções. Assim como Maristela, Inês sofre consequências negativas acarretadas pela paixão e os problemas e traumas resultantes dessas consequências conduziram a personagem ao amadurecimento. Desse modo, constitui marca do romance de formação feminino apresentar “personagens [...] em choque com a realidade exterior” (PINTO, 1990, p. 110). Aqui evidenciamos os choques sofridos por Inês durante sua trajetória, no entanto, Maristela, Sabrina e Paloma também sofrem esses choques impostos pela realidade.

É válido apontarmos, brevemente, a escolha dos verbos escolhidos pela perspectiva do narrador ao referir-se ao local em que Sabrina se encontra quando tia Inês foi buscá-la. A protagonista havia sido “recrutada” (SS, p. 127) para trabalhar como babá em uma casa de família. O verbo ‘recrutar’ refere-se a uma imposição sofrida, isto é, não havia sido escolhida por Sabrina. E em relação à dona Gracinha, o narrador utiliza o verbo no passado “resgatou”, que pode estar associado a salvar, libertar, retirar a pessoa de um lugar em que não se encontra por vontade própria. Também remete à impossibilidade de efetuar escolha própria. Dona Gracinha não escolheu viver em um asilo. Sabrina não escolheu morar e trabalhar como babá na casa de dona Matilde.

O capítulo seguinte é o oitavo e está intitulado “O Assassino”, em que a palavra assassino está grafada em maiúscula indicando alguém do sexo masculino. O título desse capítulo já antecipa ao leitor que uma tragédia poderá ocorrer.

Esse capítulo apresenta diversas perspectivas como a de Inês, do Assassino, de Sabrina, de dona Gracinha e a do narrador. A perspectiva do narrador anuncia a chegada do Assassino na casa de Inês “O Assassino entrou, sentou e perguntou pela tia Inês. Feito coisa que eram íntimos” (SS, p. 128). Por meio da perspectiva de Inês, intercalada com a perspectiva do Assassino, são expostos ao leitor maiores detalhes da trajetória de Inês quando estava apaixonada pelo homem. Inês trabalhava para o homem como prostituta e sofria ameaças de morte caso não cumprisse as ordens que recebia dele. Durante esse período de sua trajetória, Inês foi usuária de drogas. Para conseguir livrar-se das drogas e da paixão que sentia pelo homem, Inês fez até promessa a São Jorge e quando o homem desapareceu de sua vista,

agradeceu ao santo e “Jurei que ele me dando garra eu ia buscar a minha mãe e a minha sobrinha pra ser arrimo delas; eu ia ter uma família; ia ser uma outra Inês” (SS, p. 134) por isso “Nunca mais cheirei, nunca mais me piquei, nunca mais merda nenhuma daquela droga” (SS, p. 135). Nesse momento, a perspectiva de Inês acentua mais uma vez o caráter negativo das paixões amorosas. Inês afirma que o “xodó maluco que eu sentia por você me deixava sem força pra te dizer não-vou-não-faço-não-me-pico-não-quero” (SS, p. 134). A paixão amorosa anulava as forças de Inês acarretando consequências devastadoras para ela. Porém, após o fracasso dessa paixão busca recomeçar a vida.

O Assassino não aceitou a rejeição de Inês e uma briga com golpes físicos começa entre os dois. Inês com raiva afirma: “– Você me jogou no mais baixo que uma mulher chega! Só porque eu me apaixonei por você... [...] Durante sete anos você tirou de mim tudo que uma puta apaixonada pode dar, já tirou que chega” (SS, p. 138). A violência aumenta ao ponto de Inês puxar a arma que o Assassino carregava junto com ele, no entanto, o homem conseguiu retomar a arma e “de dedo comandado no gatilho, disparou uma, duas, três vezes” (SS, p. 140). Ele matou Inês e em seguida fugiu. Assim como Maristela, o desfecho de Inês é trágico, nesse caso é assassinada pelo homem por quem havia se apaixonado. Em seguida, há uma pausa dessa história dentro da narrativa, e posteriormente essa história será retomada.

O capítulo seguinte, de número 9, está intitulado “Betina” e apresenta o nascimento da irmã de Andrea Doria, a filha da Paloma e Rodolfo. Através da perspectiva de Paloma, o leitor é informado que a personagem havia optado pelo parto normal, mas seu médico aconselhava uma cesariana. Devido a complicações durante o parto foi necessária uma operação e o bebê nasceu precisando de respiração artificial. Justamente nesse momento, explodiu uma câmara de gás no hospital gerando transtorno e caos, quando os médicos conseguiram retornar para ver o bebê, ele já estava morto. Em razão disso, o marido de Paloma a acusa pela morte do bebê. Após o anúncio dessas informações, há uma pausa nessa história e em seguida é apresentado o capítulo 10.

O décimo capítulo intitulado, “Outra vez no banco do Largo da Sé”, apresenta uma conversa entre os irmãos Léo e Paloma a respeito do sobradão histórico derrubado, o que causa indignação entre os irmãos. A perspectiva do narrador privilegia o ponto de vista de Paloma e por meio dos silêncios da personagem, o narrador expõe o sofrimento dela. Paloma perdeu sua vitalidade ao perder sua filha, o que mais desejava nesse momento era uma mudança de vida ou um sumiço repentino, pois só enxergava problemas: seus problemas em sua casa com o marido Rodolfo, que após a morte do bebê se recusa a falar com ela, a angústia que seu filho

Andrea está sentindo desde que iniciou o relacionamento com Joel, o não reconhecimento de Rodolfo sobre a dificuldade empreendida em ser dona de casa, junto com a constatação que talvez tenha sido um erro o abandono de sua carreira para realizar o sonho de ter uma família. Podemos inferir que esses problemas enfrentados por Paloma são problemas semelhantes aos sofridos por diversas mulheres do século XXI. Esses problemas decorrem do “resultado da relação protagonista-realidade exterior e de sua percepção dessa realidade e de si mesma” (PINTO, 1990, p. 89), que por sua vez, representam aspectos do *Bildungsroman* feminino.

O elemento determinante da *Bildung* da personagem Paloma é a morte da filha recém-nascida. A dor causada por essa perda, junto com a falta de empatia do marido e demais problemas no relacionamento conjugal, conduz Paloma a um processo de reflexão a respeito do futuro.

No subtítulo “Por quê”, o relacionamento entre Andrea Doria e Joel é apresentado por meio das perspectivas entrelaçadas, a perspectiva do narrador e a de Andrea. Andrea encontra-se “perturbado demais” (SS, p. 156) devido à forma como Joel o trata, por exemplo, ao afirmar que: “*se por acaso* resolvesse perdoar o Andrea” (SS, p. 156, grifo da escritora). É por meio das lembranças de Andrea que Joel é delineado: “Ele só me ama naquela hora! aí ele não pára de me alisar e de me olhar... Mas é só ele gozar e pronto, volta lá pros livros dele” (SS, p. 158). Andrea não encontra no companheiro empatia e afeto e por isso se sente um objeto para uso de Joel.

Na sequência da narrativa, Andrea vê Sabrina entrando no capinzal seguindo um homem. Sabrina estava com “cara muito séria; uma saíxa muito curta [...] o pé dela calçado num sapato abotinado de salto bem alto, tal e qual o sapato que Inês usava pra dançar” (SS, p. 160/161). Intrigado com a situação, Andrea escondeu-se em seu esconderijo, tentando lembrar quem era o homem que Sabrina estava seguindo. Lembrou-se: era o açougueiro do bairro. Dessa maneira, começou a perguntar-se: “Mas... o que que a Sabrina tava fazendo ali com o açougueiro? [...] E se... Será? Não, não pode ser... Mas... se for? [...] Não podia ser! ela era uma criança, ela só tinha...” (SS, p. 162). Porém, ao escutar a conversa entre Sabrina e o açougueiro, confirma o que havia pensando: “– Ei, pera aí! – Quase num salto, a Sabrina se pôs na frente dele. – E o dinheirinho?” (SS, p. 165). Ao que o homem entregou duas notas para a personagem avisando: “– Dá um tempo pra voltar! –” (SS, p. 165).

Andrea Doria viu Sabrina sentada na beira do rio e pelo atordoamento que sentia por tudo que ouviu e presenciou, acreditou que Sabrina iria se jogar no rio. Desse modo, foi salvá-la “num salto que ele nunca tinha experimentado dar, já está junto da Sabrina que grita de susto,

se sentindo, assim, repentinamente, puxada pra trás” (SS, p. 166). Então, Sabrina contou a Andrea o que havia acontecido com sua mãe. A perspectiva do narrador enfatiza a impressão de Andrea durante o diálogo: “a expressão doída que viu na cara da Sabrina” (SS, p. 168) e a seguinte afirmação: “– Sabia que eu sou puta? ” (SS, p. 168). Sabrina, ao contar a história de sua mãe e se autointitular puta, demonstra a mudança de postura em relação à vida. As tragédias que vivenciou como o assassinato da tia, a falta de dinheiro que a leva a prostituição, os abusos sofridos na casa de Seu Gonçalves causaram sofrimento e traumas. A menina, em curta trajetória, acumula as perdas da mãe, da tia, da inocência e da infância:

– Essa conversa de internar. Não é só na minha rua que já vieram com essa conversa de que criança não pode ficar sozinha com uma velha maluca. É assim mesmo que eles falam, eu sei, já ouvi. Ouvi também lá no super. Ouvi na farmácia. E a vizinha do lado veio me dizer que tava procurando casa num asilo pra vó Gracinha e num orfanato pra mim; e agora vem você e me fala disso também?? Será que a tia Inês não te contou que me internaram quando eu nasci e que eu só sai de lá há pouco tempo? Fiquei dez anos na Casa do Menor Abandonado. E agora `cês tão querendo que eu volte, não é? Mas eu não volto, não! Prefiro fazer que nem a minha mãe fez. – Espichou o queixo pro rio. – E tem mais: levo a vó Gracinha comigo. – Levantou um dedo ameaçador: – E tem mais: não quero mais ouvir falar da minha vó do jeito que falam. Ela é a minha família. E agora eu vou ter dinheiro pra comprar o que ela precisa. E tem mais! não baixo o preço. Trinta reais. Daí pra cima. E tem mais! pagamento adiantado. Feito a dona da casa. Pagou, deito; não pagou, não deito! Pra açougueiro mais nenhum não pagar o que combinou de pagar. Tchau! (SS, p. 175)

A protagonista se sente marginalizada, devido à sua atual condição, visto que após convite de Andrea para um almoço afirma: “Almoçar na *tua* casa [...] – Ah, mas a tua mãe não vai gostar. Nem teu pai. [...] Eu sou puta” (SS, p. 176, grifo da escritora).

O capítulo 11, “Novos caminhos?”, Está focalizado no processo de reflexão de Paloma e a conscientização sobre a condição de sua vida atual: relacionamento problemático com o marido, a dependência financeira por haver abandonado a profissão com o objetivo de dedicação exclusiva à família. A narrativa enfoca “o conflito interno que resulta das relações sociais e afetivas da personagem, da sua condição de mulher numa sociedade patriarcal” (PINTO, 1990, p. 79). E como o próprio título sugere, novos caminhos poderão ser traçados.

O capítulo 12, “Conversa de mulher para mulher” expõe a conversa franca e honesta entre Sabrina e Paloma, uma conversa de mulher para mulher, mesmo que Sabrina ainda tenha 10 anos de idade. Os acontecimentos trágicos que vivenciou aceleraram seu amadurecimento. As três perspectivas do capítulo se encontram entrelaçadas e são as seguintes: a do narrador, a de Paloma e a de Sabrina:

Eu fico com pena de não ser assim bonita pra ele poder gostar de olhar pra mim [...] ele gosta do que que faço mas não do que sou [...] – Também... se eu sou o que eu sou, por que que ele vai gostar do que eu sou? [...] Puta, ué? [...] Puta não é quem descola uma grana pra fazer coisa que homem quer que a gente faz quando fica pelada? [...] – Quando eu saio eu boto o sapato da tia Inês pra não parecer que eu ainda vou fazer onze anos [...] – Eu sinto uma saudade danada da tia Inês. Eu não sabia que saudade doía assim. – Meio que encolheu o ombro. – Saber de que jeito? eu nunca tinha sentido saudade de ninguém...[...] ... ela não conseguiu por causa dele: tudo que ela ganhava ia pro bolso dele; virou puta pra servir ele [...] Ela também virou puta. Pra não passar fome. [...] Tô achando que esse negócio é de família. E quando eu botei o sapato pra não parecer mais criança, não foi só pra descolar grana de homem querendo sacanagem. Isso também, né? Senão... como é que eu vou comprar comida? Mas eu não quero parecer mais criança porque fica aí essa vizinhança toda dizendo que eu sou criança e que a vó Gracinha é maluca, e que criança tem que ir pra casa do menor abandonado, e que maluco tem que ir pra casa de maluco; e eu sei que aquela coroa ali da esquina já começou a tratar de arrumar orfanato e casa de maluco pra gente. Aqui, ó! aqui que eu vou. Prefiro fazer que nem minha mãe fez. Pra isso tem rio aqui perto. [...] eu disse que abandonada era a puta que pariu; eu disse que tinha família, tinha avó, tinha tudo, e disse que criança eu também não era; conhecia homem melhor que ela, e era bom ela fica entendendo que se eu tinha família eu tinha mais é que tomar conta da minha família. (SS, 212/218)

A personagem Paloma, após conversar com Sabrina, explica para a menina que:

– Nada é pra sempre. Sabrina. Tudo tem um começo e um fim. Hoje você desabafou comigo, chorou na minha frente, quer dizer, hoje você confiou em mim. Então nós estamos começando uma amizade, não é? E você sabe e que uma boa amizade depende da confiança que um tem no outro. Você tem vontade de confiar em mim pra nossa amizade crescer? (SS, p. 220)

Paloma, ao ajudar Sabrina, evidencia uma característica do romance de formação feminino: a ideia “– comum a muitos romances que tratam da formação de uma personagem feminina – do *Bildung* como um processo partilhado pela protagonista com outras personagens” (PINTO, 1990, p. 55). Paloma impede que Sabrina continue se prostituindo e futuramente irá adotar a protagonista.

O Capítulo 13, “Sim: novos caminhos”, retoma a trama do capítulo 11. Por meio da perspectiva de Paloma é evidenciada a “penetração psicológica e a exposição da realidade interior da personagem” (PINTO, 1990, p. 80), como no seguinte fragmento: “uma Paloma questionando, a outra aceitando; uma se enamorando do futuro, a outra querendo ficar no passado; uma se sentindo corajosa, a outra amedrontada demais” (SS, p. 223). Nesse capítulo, Paloma inicia a reestruturação de sua identidade fragmentada para ir em busca do próprio futuro.

Na sequência da narrativa, com o subtítulo “dona Estefânia”, Paloma recusa-se a assinar uma petição em favor da retirada de Sabrina e dona Gracinha da casa amarela, organizada por dona Estefânia, visto que não concorda com o motivo dessa petição. Paloma, em momento de introspecção, segue com suas reflexões acerca do futuro

uma Paloma levantava a cada resposta que a outra Paloma dava. Só que nos últimos dias, as dúvidas tinham crescido demais, e, pouco a pouco, a Paloma se dava conta de que, pra responder elas, ia precisar de muita coragem (SS, p. 232)

A mudança de postura de Paloma em relação ao seu casamento, começa a ser evidenciada, após uma pergunta do marido: “não se janta nessa casa?” (SS, p. 235). Paloma responde: “tem a sopa que eu fiz ontem e você gostou. É só aquecer” (SS, p. 235). Rodolfo, segundo a perspectiva do narrador, “não tinha a menor intimidade e, muito menos, afinidade com o fogão: tinha se habituado a ser servido. Rodolfo fica um momento digerindo a informação” (SS, p. 235).

Nessa parte da narrativa, se faz presente a perspectiva de Rodolfo que é oriunda de uma sociedade de cunho patriarcal ao perguntar: “Qual a queixa desta vez?” [...] Não foi minha culpa se *madame* perdeu a menina que ela queria tanto. Muito ao contrário: eu fiz tudo pra tentar salvar minha filha. (SS, p. 236-237 grifo da escritora).

Em seguida, Paloma inicia seu discurso emancipatório que marca seu renascimento como indivíduo livre e como dona de suas escolhas. Desse modo, Paloma anuncia: “pretendo adotar uma criança” (SS, p. 237). Ao que responde Rodolfo, após o susto “Assim, é? sem me consultar sem nada?” (SS, p. 237). Paloma por sua vez responde “É assim, sim. É, não. *Vai ser... Daqui pra frente, – E cruza os braços também*” (SS, p. 237, grifo da escritora) A partir desse momento, não há mais hierarquia entre o casal e, dessa forma, os dois possuem o mesmo valor como ser humano. Rodolfo ainda tenta reconquistar o papel de chefe da casa “– Então eu já vou te avisando: *não* vai ser assim, não. No passado eu te disse: não quero filho dos outros, o filho tem que ser meu. E você concordou” (SS, p. 238, grifos da escritora). Paloma responde:

Não concordei: aceitei. Feito eu sempre acabei aceitando as tuas decisões. E a novidade é exatamente esta: não tô mais a fim de aceitar. Ou melhor, não tô mais a fim de aceitar decisões com as quais eu não concordo. [...] melhor você já ir se habituando como o fato de que eu vou adotar essa menina. (SS, p. 238, grifos da escritora)

Paloma reitera sua decisão

– Tomei a decisão hoje. [...] Já vinha pensando muito nisso. Nisso e na minha vida com você. Mas só hoje me senti com coragem de enfrentar tudo que a gente tem que enfrentar quando quer fazer valer as ideias que tem. [...] Enfrentar, sobretudo, você. [...] Mas você se habituou demais (e eu assumo essa culpa, por ter sido sempre tão submissa a você), você se habituou demais a fazer prevalecer as *suas* ideias, o *seu* jeito de ver as coisas, a sua maneira de ligar com a vida. Só que o meu jeito é diferente; e o jeito do *s e u* filho também. [...] – E você já provou muitas vezes que não tem a mais leve intenção de tentar ser compreensivo com o jeito alheio. Acho que a horrenda cena da semana passada, com aquele abominável chicote do seu avô, foi a gota d’água que tava faltando. [...] Transbordou, Rodolfo. Agora, se você quer continuar vivendo comigo, você vai ter que repensar o teu jeito. Eu já repensei o meu. E eu não estou disposta a abrir mão da ideia de adotar a Sabrina (SS, p. 238/239, grifos da escritora)

Para finalizar essa conversa com Rodolfo, salienta “se você me disser outra vez pra eu ir pra cozinha preparar o jantar depois de ter trabalhado o dia todo pra sustentar a casa, eu te digo: vá você!” (SS, p. 243). Após a saída de Rodolfo, Paloma

fica atenta às batidas do próprio coração. A princípio, aceleradas. Depois, se aquietando e se aquietando à medida que o susto vai passando. Susto, sim. Susto com ela mesma. Sempre que pensava na conversa que *um dia* ia ter com o Rodolfo, se via hesitando, gaguejando, se encolhendo e, no entanto, as palavras saíam feito decoradas, claras, sem tropeço nenhum; a firmeza do tom de voz tinha apagado por completo o medo que ela sempre imaginou sentir na hora de “virar a mesa” (SS, p. 247, grifos da escritora)

O penúltimo capítulo destoa dos anteriores e está intitulado “Pra você que me lê”. Nele a escritora tece considerações acerca do processo de criação dos personagens.

O derradeiro capítulo da narrativa, o décimo quarto, sob o título “Expressões”, narra o momento em que Paloma conta a Sabrina que pretende adotá-la. O título faz referência ao rosto expressivo que Sabrina possui: “A expressão estava tão fechada, nublada, que mal se viam resto de expectativa e interrogação que tinha se formado” (SS, p. 259). No entanto, Sabrina afirma: “– A gente é duas” (SS, p. 259), referindo-se que não pretende abandonar sua avó, ao que Paloma responde: “– Vamos levar ela também” (SS, p. 260). A partir da resposta, Sabrina começou a dançar comemorando o começo de uma nova etapa de sua vida.

Na sequência desse último capítulo, há um subtítulo “Na soleira da porta”, apresentando a ida de Paloma à casa de dona Estefânia para pleitear assinaturas com o objetivo de embargo na construção do espigão do Largo da Sé. Porém, dona Estefânia não concorda com essa petição e afirma “__ No térreo do espigão vai ter um supermercado. É muito útil ter um perto” (SS, p. 261). Paloma aproveita o ensejo para comunicar que “Não é necessário ninguém assinar a sua lista” (SS, p. 261), visto que adotará Sabrina e sua avó. O último subtítulo, intitulado, “No

açougue”, a visita de Paloma ao açougueiro é apresentada. Essa visita possui o mesmo objetivo da anterior: pleitear as assinaturas.

O desfecho dessa narrativa pode ser considerado aberto ou inconclusivo em que Paloma assume o controle de sua vida e a partir da adoção de Sabrina começam uma nova etapa em suas vidas. A ênfase da obra recai na perspectiva feminina e nos problemas enfrentados pela criança e mulher no século XXI.

Se buscarmos em obras anteriores de Bojunga podemos encontrar protagonistas femininas e também personagens secundárias que se encontram em processo de formação, busca por aperfeiçoamento e com uma postura questionadora sobre a posição que ocupam no mundo. Como exemplos podemos citar a personagem Angélica, em homônimo, de 1975, que após descoberta de uma mentira que sua família utiliza para sobreviver, decide deixar a casa de seus pais, visto que não aceita essa atitude de sua família. A personagem ao sair pelo mundo, buscará viver de acordo com o que acredita e aprender uma profissão para garantir seu sustento durante sua trajetória. Em *Bolsa Amarela*, de 1976, a protagonista Raquel, uma criança questionadora, por vezes, silenciada pela família, possui três desejos e dentre eles, um é o de ser menino. Apesar da pouca idade, a menina já percebe que os homens possuem certos privilégios na sociedade. E, que alguns desses privilégios não são estendidos às mulheres. Embora com apenas dois exemplos de personagens femininas na vasta obra de Lygia Bojunga, procuramos enfatizar que a temática da formação feminina se faz presente na obra da escritora, desde os primeiros livros lançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação apresentamos os aspectos do romance de formação feminino em duas narrativas juvenis de Lygia Bojunga. Para a realização do trabalho consideramos pertinente analisar as estruturas narrativas utilizando como instrumento teórico a Teoria do Efeito de Iser, especialmente a noção de perspectividade, e, com base nos movimentos das diversas perspectivas, verificamos como se constrói o *Bildungsroman* feminino.

No capítulo 1, que trata da fundamentação teórica, apresentamos a concepção do romance de formação com o intuito de compreendermos o surgimento do gênero dentro do contexto histórico do século XVIII, a partir da obra paradigmática de Goethe que instaurou na tradição literária ocidental o gênero romance de formação. Esse gênero apresenta em sua estrutura aspectos da sociedade e do tempo histórico em que é lançado. Com a leitura dessa obra o teórico Karl Morgenstern cunhou o termo *Bildung* que é fundamental para o estudo desse gênero de romance. Para melhor compreendermos esse gênero, utilizamos os estudos de Georg Lukács e Mikhail Bakhtin a respeito das características presente nesse tipo de romance, assim como a leitura da obra de Goethe, para buscarmos as características do gênero apontadas pelos teóricos elencados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Na continuação desta dissertação, abordamos ainda as transformações históricas sofridas pelo romance de formação que possui 300 anos de tradição literária, chegando a investigar o advento do *Bildungsroman* feminino. Expusemos questões relativas à crítica feminista americana dos anos de 1970, importantes contribuições para a compreensão do surgimento do romance de formação feminino que apresenta uma protagonista mulher com o foco narrativo no processo de formação e o desenvolvimento intelectual e psicológico da mulher. No referido tópico, foram utilizadas as concepções teóricas de Cristina Ferreira Pinto, pioneira no Brasil em estudos sobre o *Bildungsroman* feminino, e também as pesquisas de Patricia D. Maas, as quais tratam sobre a história do romance de formação.

No segundo capítulo, intitulado “A perspectividade, segundo Wolfgang Iser”, apresentamos conceitos provenientes da Teoria do Efeito, especialmente a noção de perspectividade. Nessa parte do trabalho expusemos as definições de Iser acerca do jogo de perspectivas presentes no texto ficcional, assim como a função das perspectivas durante a construção do objeto estético. A partir desse jogo entre as perspectivas evidenciamos o objeto estético no modo de construção da personagem feminina nesses romances de formação feminino.

No terceiro capítulo, com o título de “O *Bildungsroman* feminino em Lygia Bojunga”, primeiramente discorreremos sobre a escritora e na sequência apresentamos o primeiro livro do *corpus* para análise, *Retratos de Carolina* (2002): um romance no qual a protagonista feminina passa por um processo de formação e aprendizagem evidenciando o seu olhar sobre o mundo e os percalços encontrados nessa trajetória. Ainda nesse capítulo foi apresentado o segundo livro do *corpus* – *Sapato de Salto* (2006) – obra que trata de uma protagonista feminina jovem e os problemas que encontra na tentativa de integração com a sociedade. Ao lado da protagonista Sabrina, a personagem Paloma busca reencontrar-se com seu eu individual e tornar-se dona da própria história. Nesse capítulo, analisamos a estrutura das narrativas com o objetivo de verificação com base no jogo entre as perspectivas como se constrói o *Bildungsroman* feminino. Essas perspectivas se encontram intercaladas nas narrativas como se formassem um jogo em que uma perspectiva está interposta na outra e todas são diferentes entre si. Esse jogo entre as perspectivas produz visões singulares do personagem ou objeto em destaque de modo que o objeto estético se constitui nessa rede de perspectivas.

A respeito dos aspectos gerais do romance de formação feminino, constatamos que uma das maiores diferenças entre os romances de formação feminino e o tradicional repousa no *Bildung* do protagonista. Enquanto no romance de formação feminino a mulher precisa resgatar a identidade fragmentada para dar início a um processo de formação, no romance de formação tradicional o homem não apresenta problemas com sua identidade, ele se encontra em divergência, em estado de insatisfação com o que ele possui em relação ao que mundo poderia lhe proporcionar, por não estar satisfeito com sua situação buscará na própria sociedade a conquista dos seus desejos.

Os desfechos das narrativas também apresentam diferenças: no romance de formação feminino a protagonista geralmente não consegue se conectar com o mundo e alguns desfechos podem ser considerados abertos deixando para o tempo futuro uma possibilidade de realização para a protagonista. Na primeira narrativa analisada, a protagonista Carolina, após uma série de problemas que enfrentou conquista a independência financeira através do exercício de uma profissão, restaurando a confiança em si mesma para buscar a realização de suas metas. O desfecho do livro é aberto e com probabilidade de realizações para a protagonista; na segunda narrativa, a personagem Paloma assume o controle de sua vida e a com a adoção da protagonista Sabrina inicia uma nova etapa em suas vidas. O desfecho dessa narrativa pode ser considerando aberto ou inconclusivo. Nas duas obras analisadas o foco narrativo privilegiou o olhar feminino e os problemas enfrentados por mulheres no século XXI. Nos desfechos de romance de

formação tradicional, mesmo sendo os contemporâneos, o homem alcança seus objetivos e se integra satisfatoriamente ao mundo.

Esperamos com esse trabalho colaborar com as pesquisas acerca dos aspectos presentes no romance de formação feminino em obras juvenis de Lygia Bojunga, de modo a contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas referentes à escritora e à literatura juvenil brasileira. Se possível, também desejamos contribuir com novos estudos literários, pautados na Teoria do Efeito que evidencie outros olhares sobre as diversas questões apresentadas nas obras da escritora.

Destacamos o caráter social presente nos livros de Bojunga, no sentido de mostrar elementos presentes na sociedade para que a realidade, ao ser apresentada ao leitor, o leve a questionar a sua própria existência e a entender o ponto de vista do outro – a alteridade – assim, como expõe através da arte da palavra assuntos que encontram eco no leitor jovem. Convém ressaltarmos que a referida escritora, ao abordar temas relevantes para as crianças, jovens e também para adultos não utiliza tons pedagogizantes ou moralistas, pois seus textos são apresentados ao leitor por meio de uma linguagem acessível e ao mesmo tempo questionadora da realidade, em que é o leitor, com base no seu repertório individual de leituras quem constrói os sentidos do texto. Nas narrativas que formam o *corpus* deste trabalho, Bojunga enfoca a mulher como protagonista de um romance de formação, fato que já denota o caráter de subversão presente em seus textos, visto que o romance de formação é um gênero tradicionalmente masculino. Ao inserir a mulher como foco desse tipo de romance é evidenciada a preocupação da escritora com a discussão sobre a posição da mulher na sociedade contemporânea, assim como questões que apontem os problemas e as conquistas dessas mulheres.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O leitor competente à luz da teoria literária*. In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 124:23/34, Jan. – mar., 1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs). *Narrativas juvenis: geração 2000*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

ARTICULAÇÃO de mulheres brasileiras (AMB). *Políticas Públicas para as mulheres no Brasil: Balanço nacional cinco anos após Beijing*. Brasília: ABM, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS>> Acesso: 03 set. 2016>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BANCAUD, Florence. *Le Roman de Formation au XVIII^e Siècle*. Paris: Nathan, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

BARTRAM, Graham (ORG). *The Cambridge Companion to the Modern German Novel*. Cambridge: University Press, 2004.

BOJUNGA, Lygia. *Dos Vinte e I*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

_____. *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

_____. *Intramuros*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2016.

_____. *Retratos de Carolina*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.

_____. *Sapato de Salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CECCANTINI, João Luís. *Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1993.

_____. *Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)*. 2000. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2000.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA LIMA, Luiz. O leitor demanda da literatura. In: _____ (org.). *A Literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DILTHEY, Wilhelm. *Der Bildungsroman*. In Selbmann, Rolf (Org.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 120-122, 1988.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2006.

FLORA, L. M. R. Bildungsroman. In: CEIA, Carlos (Coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*. 2005. Disponível em: <<http://www.fcs.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 13 abr. 2008.

FUDERER, L. S. *The Female Bildungsroman in English: an Annotated Bibliography of Criticism*. New York: The Modern Language Association of America, 1990.

KÖHN, Lothar. *Entwicklungs — und Bildungsroman*. Ein Forschungsbericht. In: Selbmann, Rolf (Org.). Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p.291-373, 1988.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. Ed. 34: São Paulo, 2006.

HEGEL, Wilhelm Friedrich Georg. *Ästhetik*. Org. Friedrich Bassenge. Berlin und Weimar: Aufbau, 1965. ; G. W. F. Hegel. *Curso de estética: O sistema das artes*. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Preleções sobre a estética*, vol. III, Jubiläumsausgabe, Stuttgart, 1964

HUSSERL, Edmund. *A Filosofia como Ciência de Rigor*, Coimbra: Atlântida, 1965.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético (vols. 1 e 2). Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996; 1999.

_____. Wolfgang. *A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção*. Tradução de Maria Ângela Aguiar. Caderno do centro de pesquisas literárias da PUCRS: série traduções. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-47, março de 1999. (b)

_____. Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (org). *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JOST, François. *La tradition du "Bildungsroman"*. *Comparative Literature*. 21, 1969.

LABOVITZ, Esther Kleinbord. *The Myth of the Heroine: the Female "Bildungsroman" in the Twentieth Century*. New York: Peter Lang, 1986.

LATTES PLATAFORMA. Pesquisas referentes a estudos sobre Lygia Bojunga. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LEXIKON, Herder. *Dicionário de Símbolos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

LISBOA DE MELLO, A.M. O “sopro de vida” em O sofá estampado. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (Org.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

MAAS, Patricia. Wilma. *O Cânone Mínimo: o bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Orgs.). *Heróis contra a Parede: Estudos de Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea*. In Simpósio Nacional de Letras e Linguística e Simpósio Internacional de Letras e Linguística da UFU, 2 2011 Uberlândia. Anais eletrônicos... Uberlândia: UFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_2_numero_2.php> Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. *Narrativas de Língua Portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens*. Anais do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – a Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2009. Disponível em: Acesso em: 18 nov. 2016.

MARTINI, Fritz. *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*. In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: WissenschaftlicheBuchgesellschaft, 1988.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de Formação em Perspectiva Histórica. O Tambor de Lata de Günter Grass*. Ateliê Editorial: São Paulo, 1999.

MORGAN, Ellen. *Humanbecoming: Form and Focus in the Neo-Feminist Novel*. In: CORNILLON, S. K. (Ed.). *Images of Women in Fiction: Feminist Perspectives*. Bowling Green: Bowling Green U Popular, 1972.

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

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

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

SILVA, Vera Maria Tietzman. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOUZA, Flávia de Castro; TURCHI, Maria Zaira. A face obscura da violência na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Orgs.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2010.

STAHL, Ludwig Ernst. *Die Entstehung des deutschen Bildungsroman imachtzehntenJahrhundert*. In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: WissenschaftlicheBuchgesellschaft, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

YUNES, Eliana. *Lygia Bojunga ou uma literatura em processo: uma entrevista com ElianaYunes*. Proleitura, Unesp/UEM/UEL, ano 3, n. 9, fev. 1996.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.
