
ROMANCE DE FORMAÇÃO E O CASO DO KÜNSTLERROMAN

JORGE ALVES SANTANA*

RESUMO

O romance de formação é um subgênero narrativo que auxiliou o gênero romanesco a tornar-se hegemônico perante os demais gêneros literários. Para essa situação concretizar-se, o romance de formação do artista, *Künstlerroman*, teve papel importante. Trataremos, sob perspectiva teórica, dessas duas modalidades ficcionais e exemplificaremos sua estruturalidade nos romances *Infância*, de Graciliano Ramos, *O apanhador no campo de centeio*, de Salinger, e *La tia Julia y el escritor*, de Mário Vargas Llosa.

PALAVRAS-CHAVE: Romance de formação, *Künstlerroman*, *Infância*, *O apanhador no campo de centeio*, *La tia Julia y el escritor*.

Desde suas origens, o romance realista mostra-se como uma forma capaz de retratar o ‘homem comum’, mediano. Não se representam mais seres de capacidade, força e coragem extraordinárias, mas sim o jovem que se inaugura perante a vida, que busca uma profissão, o auto-aperfeiçoamento e seu lugar no mundo. Em vez de Ulisses, o burguês.

Wilma Patrícia Mass

Um dos *leitmotiv* que une determinados romances contemporâneos, tais como *La tia Julia y el escritor*, de Mário Vargas Llosa, *Infância*, de Graciliano Ramos, *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger, *Retrato do artista quando jovem*, de Joyce, *Grande*

* Doutor em Teoria da Literatura. Professor Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: santana@brturbo.com

sertão: veredas, de Guimarães Rosa, dentre tantos outros, é o caráter estrutural influenciado pelo aparato tecnológico do romance de formação. Este subgênero é tido como um dos mais importantes do século XVIII para a evolução e consolidação do romance como gênero hegemônico diante das demais formas narrativas.

Nele, a história da evolução do protagonista pode tornar-se a história da formação de um mundo no qual a cultura individual passa a ser a fonte mais importante da cultura e da perspectiva social, e pôde-se produzir, então, tal forma de romance, como nos conta Hauser (1972).

O romance de formação, grosso modo denominado de *Bildungsroman*, narra e tenta analisar o desenvolvimento espiritual, sentimental e cognitivo de uma personagem protagonista. Protagonista que, na forma tradicional dessa narrativa, possuía ares de comportamento heróico, é apreendida em situações que lhe trazem confrontos com o meio sociocultural e com a necessidade de compreender e dominar sua própria compleição psicofísica.

Em um plano teleológico, tal protagonista aprenderia, por fases bem definidas, a conviver com os segredos e problemas da existência intraindividual e interindividual, tornando-se apta a realizar suas experiências integrativas e produtivas, de acordo com o que seria uma inabalável integridade de espírito e de caráter conseguida no término da formação. Essa seria uma configuração *standard* desse tipo de narrativa para uma série de estudiosos do assunto, como Jameson (1994), Jost (1998), Mass (2000), dentre outros.

O processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social no seu meio, é disposto na ficção e pode ser acompanhado com relativa facilidade nos romances que usam de tais convenções. Podemos perceber tais traços, ao lado da teorização sobre as peculiaridades deste subgênero romanesco, em uma exemplificação de nível macro-analítico, nos romances *Infância*, de Graciliano Ramos, *O apanhador no campo de centeio*, de Salinger e

La tia Julia y el escritor, de Mário Vargas Llosa, que, com seus modos peculiares de ficcionalização do tema formação, apresentam as conseqüências de eventos externos e internos vivenciados pelas protagonistas.

Emergem destes romances, três protagonistas que se esforçam por tentar representar, em narrativas homodieéticas, as transformações psicológicas e sociais pelas quais passam até chegarem à fase de sentirem-se capazes de organizar, no presente da racionalidade adulta, os eventos formativos do passado disposto na infância ou na adolescência ou na fase da primeira juventude. São, pois, narrativas que podem ser inseridas no campo daquelas que exploram a *Bildungs*, conceito de base para tais narrativas do subgênero especificado, como Mass (2000, p. 62) nos ensina:

Devem ser consideradas como pertencentes ao gênero obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é, freqüentemente, descrito de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta ou ao menos como postulado, parte necessariamente integrante de uma história da formação.

Em *Infância*, acompanhamos um centro temático proteiforme que enfatiza a primeira e a segunda infância do narrador-protagonista, em uma duração que vai dos dois aos onze anos. Essa duração, que perfaz a diegese,¹ é feita por acontecimentos sem um princípio estruturador firme e sem apresentar uma coesão tradicional, a não ser pelo fato de o protagonista ser o ponto de apoio que unifica as variadas atitudes perante os eventos do seu mundo interior e do mundo exterior.

Uma cronologia pode ser percebida no relato, mas as situações que a preenchem não têm explicação tão pertinente, quando se tem em perspectiva o apuro que o romance de caráter representacional tinha para com esse aspecto. O esquema é aquele semelhante ao da associação livre liberada por uma dinâmica memorial subjetiva. Vemos o narrador

protagonista, por entre nuvens espessas de incertezas e fulgurantes construções imagéticas, contar-nos, e talvez construir e reconstruir para si mesmo,² os episódios coroados de medo e ansiedade diante das pessoas que lhe marcaram, desde os primórdios de sua educação, a constituição da personalidade.

Sua ambiência familiar é disposta em relações de franco conflito com os pais. A formação familiar de base contraria-lhe a idéia natural de uma família que deveria dar demonstrações comportamentais e idéias como: amor paternal e maternal; interação consanguínea feita sob afetos positivos; comportamentos operacionais e éticos a serem reproduzidos; segurança e tranqüilidade no ambiente caseiro. Todo esse aparato formativo, que a família deveria transmitir aos seus filhos, no caso do narrador-protagonista, é oferecido com uma grande carga de negatização. Tudo isso nos é contado por um narrador homodiegético ansioso por detectar as situações e as causas que fizeram seu mundo familiar ser um pragmático agente de repressão, no lugar de ocupar a função de capacitação positiva básica para a criança conhecer e consolidar seu poder de atuação quanto às coisas da vida.

O ensino sistematizado não foge a essa dinâmica de imposição e de educação com requintes de crueldade. Diante do menino curioso por apreender a ler e fazer uma imersão no mundo de fantasias literárias que lhe atenuariam os sofrimentos empíricos, vários professores irão puni-lo, marginalizá-lo ou esquecê-lo em um canto das sempre improvisadas salas de aula. Tal contexto praticamente obriga o pequeno aluno a resolver, de forma autodidata, suas necessidades de compreender os outrora indecifráveis risquinhos pretos de vários folhetos e brochuras que lhe prometiam mares nunca dantes navegados.

Quanto aos valores religiosos, suas incursões sempre serão rodeadas pela vigilância dos anjos justiceiros das recorrentes e obrigatórias leituras bíblicas que lhe são impostas. Os pais e vários sacerdotes ensinam-lhe o catecismo com palmatórias e admoestações sobre a verdade límpida de que o diabo não demoraria a levar os recalcitrantes e impenitentes para o inferno.

Quanto às relações extra-familiares, o narrador-protagonista empenha-se em desconstruir estereótipos que sua família, sua escola e sua religião impõem às pessoas com as quais o pequeno se relaciona. Serviçais das fazendas e do comércio de seu pai, peões de vida errante pelo sertão de Pernambuco e de Alagoas, advogados, policiais, vizinhos, mendigos, pessoas tidas notoriamente como más companhias, todos servem para uma oficina de re-aprendizado, para descobertas das potencialidades heterogêneas e produtivas do ser humano.

A criança desconfiada das reações alheias, mesmo pré-julgando os adultos a sua volta, quando entra em contato com as genuínas ações construtivas desses tipos, cotidianamente marginalizados por convenções de seu estrato social, muda seu juízo e surpreende-se ao compreender que as aparências e as construções culturais excludentes podem esconder bondades e belezas não tão perceptíveis ao primeiro olhar.

Em um estágio de formação em outro período, dos dezesseis aos dezessete anos, encontramos o protagonista Holden Calfield, em *O apanhador no campo de centeio*, que escreve, em uma clínica de repouso em Hollywood, sobre o que foi a grande experiência formativa de sua vida.³ Depois de ser expulso do Internato Pensey, em Angerstown, na Pennsylvania, foge para passar o final de semana em Nova York, onde moram seus pais. De sábado à segunda, véspera de Natal, Holden fica em Manhattan sem que os pais saibam disso. Sozinho e com uma reserva de dinheiro, hospeda-se em hotéis; frequenta bares alternativos; procura ajuda de amigos; caminha sem rumo no rigoroso inverno nova-iorquino; procura secretamente a irmã Phoebe, de dez anos; envolve-se com tipos *outsiders*, como prostitutas, michês, músicos, taxistas, transeuntes desconhecidos; enfim, experimenta atividades inusitadas, ousadas e complexas, nunca antes vividas em seus poucos anos.

Nessa odisséia adolescente, Holden expõe, com seu habitual método de narração digressiva, um quadro crítico-analítico dos mecanismos formativos que direcionaram sua vida. Os pais são vistos

como figuras formais, frias e distantes dos filhos que, sozinhos, vão satisfazendo suas necessidades educacionais. A escola é vista como uma hipócrita e alienada reserva de mercado para preservar e reproduzir o *status quo* de uma classe social de alto poder aquisitivo, não se importando em assimilar formas de tratar comportamentos e condições que fujam dos seus princípios de base. Os colegas e os professores não conseguem quebrar as barreiras impostas pelos códigos quase aristocráticos de uma educação exigente e inflexível quanto ao objetivo de formar pessoas que tenham a convicção de que são donas do seu próprio destino e dos destinos alheios.

No passeio revolucionário e de auto-descoberta, uma consciência cambiante sobre o que ocorre com o adolescente vai violentamente emergindo, mesmo que isso, no final da jornada, não lhe propicie um centramento pontual nem uma orientação inequívoca no mundo. Impossibilitado de ter uma acolhida compreensiva na casa dos pais, Holden vai à caça de um porto seguro para suas insatisfações, dúvidas e sofrimentos, típicos de qualquer pessoa que sente de perto a natureza problemática de si mesma, de sua época e dos valores socioculturais que a regem.

A procura do porto seguro faz Holden sofrer um colapso físico que o obriga a voltar para o seio familiar, que o interna em um sanatório e contrata um psicanalista para equilibrar o pretenso adolescente rebelde. Exposto ao frio físico do forte inverno, à tensão natural da sua condição e à incapacidade de reformar o mundo segundo seus anseios, o protagonista cai no abismo prenunciado pelo Professor Antolini: “Tenho a impressão de que você está caminhando para alguma espécie de queda... uma queda tremenda. Mas, honestamente, não sei de que espécie... Está me ouvindo?” (p. 181).

No entanto, um processo formativo singular tem, nessa queda, um de seus picos mais importantes, mesmo que o aprendiz possa tornar-se, em seguida, um típico executivo instruído que vá odiar todo o mundo, ou um profissional acomodado em uma função anódina ou, então, alguém

que vá ficar eternamente à margem de uma sociedade com a qual ele manterá uma recíproca de sentimentos aversivos.⁴

Mass (2000, p. 67), acompanhando os processos de constituição do romance de formação, assegura-nos que a questão central dessa forma é a do aperfeiçoamento individual que envolve o conceito de *perfectibilité*, que já circulava no discurso intelectual da segunda metade do século XVIII, por intermédio de Rousseau. O aperfeiçoamento individual passaria pela “formação integral do indivíduo, harmonizando e equilibrando suas tendências e talentos naturais ao lado de sua formação para a sociedade” (2000, p. 69).

Essa perfectibilidade formativa, acrescida de um poder de mutabilidade incessante em relação às necessidades dos objetivos sociais e pessoais, também é um dos temas obsedantes em *La tia Julia y el escritor*. Mário, num período que vai dos dezoito aos vinte e seis anos, desdobra suas energias para atingir seu objetivo de ir para Paris e tornar-se um escritor semelhante àqueles de seu panteão particular: Balzac, Stendhal, Flaubert, Zola, Proust, dentre outros. Nesse percurso, sofre os dissabores de uma constituição familiar também muito problemática. Os pais vivem em constantes brigas, abandonaram Lima e foram tentar ganhar a vida em uma fábrica na Califórnia, não sem antes deixar o filho com desagradáveis lembranças do período de convívio em família.

Mário trabalha em uma empresa de mídia jornalística e de entretenimentos. Entre noticiosos e radionovelas, esforça-se em escrever os contos que tanto lhe tomam exercícios de leitura tanto ficcional quanto teórica. Para complicar sua situação, acaba por apaixonar-se pela viúva de um de seus tios maternos, a famosa tia Júlia Urquidi Illanes, com quem se envolve em uma miríade de aventuras até a consumação do casamento, mesmo que sob protesto de grande parte de seus parentes. Em seguida, termina seu curso de Letras em Lima e vai para Paris com Júlia, onde se estabelece como escritor, professor de idiomas, cronista e correspondente jornalístico para a imprensa limenha.

O protagonista, na transição entre a adolescência e a juventude, tem claro para si o objetivo de munir-se do aparato tecnológico da escritura

literária para a execução de projetos que lhe são muito queridos. Apesar da grande intimidade que sente com a realidade peruana, que podemos verificar no seu vivo interesse pelo trabalho folhetinesco de Pedro Camacho, deseja ser reconhecido e valorizado naquele que seria o centro da civilização européia: “Falávamos muito de literatura; ou melhor, tia Júlia escutava e eu lhe falava, da água-furtada de Paris (inseparável ingrediente de minha vocação) e de todos os romances, teatro, os ensaios que escreveria quando fosse escritor” (1978, p. 97).

Ao final da narrativa, vemos que o casamento com a tão desejada tia Júlia acaba, e Mário casa-se com a prima, em primeiro grau, Patrícia. Envolve-se com questões políticas e consolida sua profissão de escritor preparando e publicando seus primeiros romances, que terão um grande valor representativo no que se costuma denominar de *boom* literário na América Latina. Mesmo assim, várias questões ficam-lhe em aberto como: a constituição da exótica aptidão para a escrita de Pedro Camacho; o sabor instigante da fulminante paixão por tia Júlia; as incertezas quanto a uma literatura que possa ser feita por formas e temas hibridizados; o sentimento do fim da vida pulsante que acompanha essa etapa de formação, que lhe proporciona e exige condições de escolha e consolidação de um papel social.

Os três narradores-protagonistas chegam, portanto, respeitando as peculiaridades de cada caso, ao leitor, nessa dinâmica natural de preparação para os inevitáveis encontros com pessoas, instituições e valores que estão a sua volta. Portam-se, pois, resguardadas as diferenças advindas da evolução do gênero, de modo semelhante aos protagonistas dos romances de formação, como abordamos anteriormente. Contudo, o fenômeno da formação humana, disposto nessas narrativas, é nuançado e dividido em vários tipos que, apesar de elos entre si, apresentam suas particularidades.

Teríamos, então, aquela formação em sentido amplo que a cultura propicia à pessoa, via aptidão inata que o gênero humano traz em sua carga genética; aquela que o sujeito vai adquirindo espontaneamente em suas ações cotidianas; aquela formação sistemática que agências

educacionais, ou similares, proporcionam sob estrutura e supervisão rígidas; enfim, aquela formação específica que só acontece com aqueles que possuem a índole para a produção artística. Dessa forma, vale a pena verticalizarmos mais a categoria de formação que funciona como campo de ação e de reação para os nossos protagonistas.

Para essa verticalização, contaremos com o trabalho pioneiro, em se tratando de Brasil, que a professora germanista Wilma Patrícia Mass, de quem já usamos conceitos e reflexões nesse trabalho, desenvolveu para descrever, analisar e criticar o cânone mínimo do *Bildungsroman* na história da literatura.

Mass mostra o surgimento de tal narrativa no definido contexto epocal e sócio-político germânico do final do século XVIII, além de acompanhar a evolução historiográfica das questões que envolvem o gênero. Para a autora, o cânone mínimo começa quando Goethe publica seu romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, em 1795/1796, fazendo emergir, em uma narrativa romanesca ainda em seus princípios, a vida do iniciante Meister que traz a público toda uma movimentação sócio-cultural da família burguesa alemã perante questões de como educar suas novas gerações para assumirem os postos de uma classe aristocrática pós-Revolução Francesa.

Para Mass, existe uma concepção tradicional desse gênero que ainda funciona como base para desenvolvimentos conceituais que admitem ou revisam tanto seu caráter temático formal quanto sua limitação à idéia da exclusiva concepção germânica. Sendo assim, a professora nos remete aos primórdios da discussão em torno do gênero, oferecendo-nos o que é tido como a primeira sistematização sobre essa modalidade, que funcionaria, no século XIX, como um dos grandes propulsores da consolidação do romance europeu.

O sentido de formação supõe a noção de processo que se concretiza em uma sucessão de etapas que irão atingir um determinado fim. Quando o processo se reveste de uma hierarquia fechada nos procedimentos e fins, receberia uma categorização diferente daquela do

Bildungsroman, que seria a do *Erziehungsroman*. Mass diz-nos que o termo *Erziehung* está voltado para a transmissão de uma tradição intelectual própria do homem e que, pelo seu valor na exigência de organização intraindividual e interindividual, essa transmissão deveria

ser otimizada e cultivada por meio de mecanismos de estímulo do aparelho perceptivo e do raciocínio lógico. [Contém, pois] o sentido de ação dirigida, com objetivos propedêuticos bastante definidos, ao passo que “formação” (*Bildung*) seria entendida mais como o resultado de um processo que não pode ser atingido apenas pela atividade metódica da educação; a *Bildung* “pressupõe a atividade espontânea do indivíduo”, ocorrendo ao longo do processo de auto-aperfeiçoamento. (MASS, 2000, p. 27-28)

A categoria do *Erziehungsroman* traz, pois, seu enredo repleto de ações nas quais o protagonista se veria limitado por um aparato de conhecimentos, por vezes exteriores a suas necessidades subjetivas e/ou mais gerais, no sentido de uma formação integral e não tão especializada, como bem exemplifica nosso romance brasileiro *O Ateneu*, de Raul Pompéia. Nesse tipo de romance, apesar de sua limitação temática, pode aparecer a insidiosa dúvida que permeia os projetos educacionais divididos em metas como a da educação especializada e a da educação geral, sem que haja um consenso final sobre que forma educacional prepara de modo mais adequado o aprendiz.

Para Jost, o *Erziehungsroman* também teria sua peculiaridade no fato de que “insinua que o homem a educar recebe a influência de um preceptor, de uma escola, de uma força, até mesmo de uma coação exterior” (1969, p. 97). Através de um plano de estudos instituído de modo artificial e até mesmo com coações rotineiras, ao protagonista seria imposto um plano de estudos que visaria resultados pré-determinados. Já no *Bildungsroman*, esse protagonista permanece em seu meio natural atuando no propósito de resultados por ele próprio delineados e adquire tecnologias necessárias para sua inserção social.

Ao lado do *Bildungsroman* e do *Erziehungsroman*, temos outra forma de narrativa de formação que seria de cunho geral e supra-histórico, o *Entwicklungsroman*. Possuindo cunho autobiográfico, essa forma seria a base para a qual as categorias historicamente localizadas e datadas desenvolvem-se. Mass utiliza M. Gerhard para definir o tipo: “Todas as obras narrativas que tenham por objeto a problemática do confronto entre o indivíduo e a realidade de sua época, e seu amadurecimento gradual e sua adaptação ao mundo, sempre que se possam reconhecer os pressupostos e objetivos dessa trajetória” (GERHARD, 1926 apud MASS, 2000, p. 49). Essa forma literária possuiria significado generalizado e sua delimitação se deveria menos ao recorte das circunstâncias históricas do que ao significado poético simbólico do processo representado. A existência desse gênero passa, pois, a transcender as peculiaridades de uma nacionalidade e de uma historicidade.

A forma de base do *Entwicklungsroman* aproxima-se, pois, do caráter de uma funcionalidade específica, porém, possuindo uma possibilidade temático-formal aberta, passível de ser preenchida por ilimitadas situações contextualizadas e historicizadas de “aperfeiçoamento ou deformação, trajetória utópica ou desilusão, adaptação ou negação e renúncia, ascensão ou descensão social, na qual se entrecruzam, freqüentemente, vetores positivos, negativos e aqueles que conduzem à estagnação” (MASS, 2000, p. 57).

Há uma outra forma de narrativa de formação que, possuindo características das demais, especifica-se pela exploração de um percurso formativo do protagonista no campo artístico, o *Künstlerroman*. Destaca-se, nessa modalidade, o fato de que o narrador-protagonista, já adulto e com sua carreira consolidada, recorda normalmente, em uma narrativa de encaixe que traz o esquema de romance dentro do romance, os esforços em prol da apreensão e do domínio do aparato tecnológico que lhe possibilita a consecução de seus objetivos pertinentes à arte de sua aptidão, como bem nos esclarece Cela (2000) e Oliveira (1993).

As narrativas do *Künstlerroman* assemelham-se àquelas do *Erziehungsroman*, no que diz respeito à direção formativa sistematizada

em seus conteúdos e altamente voltada para um objetivo definido de modo apriorístico. No entanto, se no segundo tipo as aptidões adquiridas funcionam como poderoso fator de exclusão para outras competências, no primeiro há uma disposição inversa, já que o artista, no caso do literato, adquirirá as maneiras de compor seu objeto artístico em uma dinâmica de inclusão ilimitada de saberes que é sem precedentes em outra área de produção humana. Tal fato decorre da exigência que o fenômeno artístico possui em relação ao domínio de conhecimentos e saberes heterogêneos, para cumprir de modo satisfatório, uma de suas funções que é a de falar sobre as coisas da vida humana.

Hutcheon (1977) assegura-nos que o *Künstlerroman* é um dos gêneros romanescos que mais contribuíram para que o romance moderno e pós-moderno tivesse condições para refletir sua própria composição e funcionalidade. Essa forma específica propicia ao artista os meios para desmascarar convenções improdutivas no campo da produção artística, possibilitando condições para que se reflita sobre e se exercite, no próprio enunciado literário, novas possibilidades de composição literária.

É a partir da modalidade de narrativa literária de formação do artista que se chegou a obras abertamente conscientes e capazes de sustentar que a ficção literária está consciente de que seus mundos fictícios, com seus funcionamentos variáveis, são construções lingüísticas. Construções lingüísticas que podem possuir uma clara percepção de sua natureza, tanto do lado do escritor quanto do lado do leitor, que é educado a entrar em contato com a ficção usando uma postura mais crítica e reflexiva.

No *Künstlerroman*, as questões vivenciais do narrador-protagonista convivem com as questões teóricas do aprendizado artístico. Ao mesmo tempo em que a escritura vai nos apresentando uma personalidade formando-se na interação com o meio, escolhas e posicionamentos da competência artística vão tomando vulto a ponto de quase transformar a narrativa num compêndio de estética. Porém, nenhum desses vieses temáticos segue seu curso de modo isolado. Como

acompanharemos mais adiante em nosso *corpus* de análise, as questões vivenciais sempre estarão imbricadas nessas escolhas e posicionamentos do narrador-protagonista em vias de formação artística.

Os romances com os quais trabalhamos estão mais vinculados a essa última modalidade de narrativas de formação, apesar de não considerarmos essa tipologia estanque, como já mencionamos. O narrador-protagonista de *Infância* está constantemente às voltas com apólogos, contos, novelas, narrativas folclóricas e romances que lhe atizam a imaginação e o ímpeto para entrar em contato com uma escrita que aborde o tema da pessoa que é educada pelo medo. Ao lado das peripécias normais, que são típicas da primeira e da segunda infância, percebe-se facilmente que essa narrativa de formação encaminha-se para a preocupação com o campo literário e com a sua função em relação às possibilidades de libertação de qualquer tirania.

Holden escreve sua jornada de experiências limites, imprimindo ao relato seus critérios de interesse, embalo e sinceridade. Romances, teatro, música e poesia estão constantemente na sua perspectiva, quando questiona como a vida real pode ser sórdida e dissimulada. A sua necessidade de tornar-se um “apanhador no campo de centeio” advém da leitura de um famoso poema de Robert Burns, que é interpretado sob sua forma peculiar de pensar a redenção humana. Além de questionar o tempo inteiro as modalidades de escritas propostas nas escolas em que estudou, Holden escreve suas memórias tendo em vista situações lidas com grande interesse em romances e contextos ficcionais como os contos de seu irmão D. B. (p. 7), *David Copperfield* (p. 7), *Servidão humana* (p. 25), *A volta do nativo* (p. 23), as *Ziegfeld follies* (p. 33) e as histórias cretinas ouvidas nas inumeráveis viagens de trem.

Mário, o narrador-protagonista de *La tia Julia y el escritor*, envolve-se o tempo todo com as tentativas de tornar-se escritor utilizando as técnicas que estão ao seu dispor, mesmo que sejam aparentemente contraditórias. Da literatura de Flaubert e a teorização que esse autor faz sobre o contexto ficcional, vai para as radionovelas de Pedro Camacho,

que lhe inflamam a imaginação. Assiste a filmes americanos com Tia Júlia e escreve noticiosos para o jornal onde trabalha. Entre romances europeus, os folhetins de Camacho, os filmes americanos, e uma grande vontade de compreender as relações culturais entre a América do Sul e a Europa, insiste em escrever contos e romances que possam sintetizar essas variadas possibilidades de se fazer literatura.

Sem muito esforço, como percebemos nas exposições dos enredos feitas no começo desse artigo, encontramos elementos que os colocam na categoria do *Künstlerroman*, sem que, no entanto, haja a neutralização de características formais e temáticas pertinentes às demais formas da narrativa de formação.⁵

Usando o gancho que Hutcheon nos proporcionou acima, reforçamos o fato de que a narrativa de formação do artista será um antecedente privilegiado para as inovações meta-textuais, no que diz respeito à auto-reflexão e à consciência dessa auto-reflexão, que se tornaram práticas recorrentes no romance contemporâneo. De um subgênero, pois, surge a valiosa possibilidade de se adensar as possibilidades de a própria narrativa romanesca criar em seu seio um espelhamento dos procedimentos que lhe funcionam como gênese.

Como Dällenbach (1977) assegura-nos, o *récit spéculaire* terá, nesse tipo de romance, um campo fértil para acompanharmos o desenvolvimento pessoal da protagonista ao lado da recepção e reflexão das poéticas narrativas que estão ao dispor do sujeito. Dessa forma, *mise en abymes* especulativas e formativas, a respeito da existência humana e das possibilidades de criação artística, poderão ser colocadas em um processo semelhante a oficinas de elaboração ficcional, nas quais se tem liberdade de procedimentos libertários, tanto quando se atenta para a formação do sujeito como pessoa capaz de refletir sobre si próprio, como quando se atenta para possibilidades de os cânones poéticos e narratológicos serem usados em uma perspectiva de constante mutação, já que seu caráter dogmático acaba por se inserir em um contexto no qual a educação pode abrir novos horizontes para a compreensão e a composição do objeto artístico.

Acreditamos que o tema desenvolvido neste artigo tem muitas possibilidades de abordagem. Sua complexidade e riqueza de elementos pertinentes à narratologia, à psicologia das personagens e à vinculação da literatura com questões factuais, podem elucidar questões sobre a evolução do romance como gênero literário que mantém hegemônica importância simbólica, lúdica e artística para os romancistas e para os leitores contemporâneos.⁶

ABSTRACT

The *Bildungsroman* is a narrative sub-genre that aided the novel in becoming hegemonic in relation to other genres. For this situation to occur, the *Kunstlerroman*, that is, the novel narrating the artists growth, had a important role to play. These two modalities will be discussed from a theoretical perspective. Exemples from *Infância* by Graciliano Ramos, *O apanhador no campo de centeio* by Salinger, and *La tia Julia y el escritor* by Mario Vargas Llosa will be given regarding the structure.

KEY WORDS: Bildungsroman, Kunstlerroman, *Infância*, *O apanhador no campo de centeio*, *La tia Julia y el escritor*.

NOTAS

1. Usamos o termo no sentido que Genette confere-lhe: “No uso corrente, a diegese é o universo espaço-temporal designado pela narrativa; logo, na nossa terminologia, nesse sentido geral, diegético = “que se relaciona com ou pertence à história”, num sentido mais específico, diegético = intradiegético” (1972, p. 273).
2. Sobre essa dinâmica de lembranças mescladas por sombras e lampejos de certezas imagéticas, vemos que Graciliano Ramos assume uma postura corajosa em explorar articulações de uma memória subjetiva e/ou de duração bergsoniana que não era ponto consensual na geração do Neo-Realismo de 1930.
3. Howard M. Hasper Jr. assegura que *O apanhador no campo de centeio* é um romance híbrido por juntar fatos típicos da formação do artista e fatos típicos

de uma formação do protagonista como pessoa inserida em um determinado contexto. Para ele: “Como a situação de Holden é bastante paralela aos fatos conhecidos da adolescência do próprio Salinger, surge a dúvida de ser o romance, num certo sentido, uma *Künstlerroman*, bem como uma *Bildungsroman*, ou que Holden possa não ter sido iniciado na vocação artística bem como no estado de maturidade. Existem certas evidências na história, e também na ‘escrita’ de Holden, de que isto possa ser verdade. Ele tem fama de escritor entre os colegas, tem um interesse crítico pelos escritos de D. B. e pelos filmes e peças de teatro, e o Sr. Antolini aparentemente reconhece seu talento e interesse literário. [...] Como Joyce mostrou em *Retrato do artista quando jovem*, quem entra no templo da arte jamais entra novamente na sociedade por completo” (HASPER JR., 1972, p. 48).

4. Salinger, em sua vida pessoal, parece ter comungado do ideal de aversão à parafernália de produção capitalista de seu meio, sentimento esse que Holden insiste em demonstrar. Desde 1965 vive trancafiado em sua propriedade rural em New Hampshire, nordeste dos Estados Unidos, guardando sua reclusão com zelo obsessivo e com o mínimo de relação com o mundo exterior. No entanto, a editora da revista *The New Yorker*, que o descobriu e o lançou para o grande público, vem publicando, sob autorização do autor, no alto dos seus 78 anos, coletâneas de contos ou novelas curtas, como é o caso de *Hapworth 16, 1924*.
5. Mass (2000) alerta-nos para o fato comum da variabilidade de classificação desse tipo de narrativa de formação. Para ela, a classificação depende de muitas variáveis como: questões históricas, geográficas, políticas e, principalmente, questões estruturais que não se eximem do processo de assimilação com as formas afins. Porém, no uso corrente, o termo *Bildungsroman* é usado como sinônimo para as demais formas, o que neutralizaria ou minimizaria as diferenças pontuais quanto à estruturalidade e à temática.
6. As obras usadas no original, tiveram aqui, tradução do autor.

REFERÊNCIAS

CELA, Carlos (Org.). *Dicionário de termos literários*. Lisboa: Ed. da Universidade Nova de Lisboa, 2000.

HARPER JR., Howard M. *Fé desesperada*: um estudo de Bellow, Salinger, Mailer, Baldwin e Updike. Tradução de Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Lido, 1972.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 1972.

HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. Tradução de Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2 v.

HUTCHEON, L. Modes et formes du narcissisme littéraire. *Poétique*, 29 fev. 1977, p. 90-106.

JAMESON, Frederic. *Espaço e imagem*: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Organização, tradução e notas de Ana Lúcia Almeida Gazolla. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1984.

JOYCE, James. *Retrato do artista quando jovem*. Tradução de Alfredo Margarido. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d.].

JOST, François. La tradition du Bildungsroman. *Comparative Literature*, Paris, v. 2, 1969.

MASS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo*: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. *O Künstlerroman na literatura contemporânea*. Ouro Preto: Editora da UFOP, 1993.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17. ed. São Paulo: Record, 1981.

SALINGER, D. J. *O apanhador no campo de centeio*. 12. ed. Tradução de Álvaro Alencar, Antônio Rocha e Jório Dauster. São Paulo: Editora do Autor, 1999.

VARGAS LLOSA, Mário. *La tía Julia y el escribidor*. Barcelona: Seix Barra: Biblioteca Breve, 1977.

