

O CONCEITO DE ROMANCE DE INTERNATO A PARTIR DA TRADIÇÃO DO *BILDUNGSROMAN*

Thiago Bittencourt de Queiroz (USP)¹

Resumo: O presente artigo propõe uma discussão sobre o subgênero romance de internato, a partir da tradição do Bildungsroman. Usando como referencial teórico, em especial, os estudos de Bakhtin, Lukács, Moretti, Maas e Mazzari; busca-se uma leitura do romance de internato como forma que, apesar dos diversos pontos de contato com o Bildungsroman, encerra uma impossibilidade de completar totalmente a Bildung do romance de formação. Partindo de uma nomenclatura centrada na questão espacial dos textos literários, tomam-se exemplos dos romances *O Ateneu*, de Raul Pompéia e *Doidinho*, de José Lins do Rego para ilustrar a leitura proposta.

Palavras-chave: Bildungsroman, romance de internato, espaço literário

Introdução

Há na literatura ocidental uma série de obras que tematizam ou têm como centro narrativo as experiências conflituosas do aluno, não raro o aluno interno, no âmbito do espaço escolar.

Um dos primeiros romances de êxito sobre essa temática é *Coração*, de Edmondo de Amicis (1846-1908). Publicado em 1886, o livro narra em forma de diário os episódios vividos por Enrico em sua trajetória escolar. Ainda que de maneira didática e com forte intuito moralista, *Coração*, delinea, mesmo que de forma amena, certos aspectos do embate do adolescente no meio fechado da escola.

¹ Doutorando em literatura portuguesa, USP. Bolsista CAPES. E-mail: thiagobitq@usp.br

Anteriormente, o tema da escola já tinha ganhado destaque em diversos romances de Charles Dickens (1812-1870), mas sem se configurar como centro de suas narrativas.

No entanto, será na literatura alemã que o trauma cultural – esse embate do adolescente com o meio adverso da escola – aparecerá de forma mais contundente. E isso a ponto de o narrador da novela *O que vai ser desse rapaz?*, de Heinrich Böll (1917-1985), afirmar que “sofrer na escola e escrever sobre isso faz parte obrigatória das tarefas dos autores alemães”.

Em um romance como *Debaixo das rodas* (1906), de Herman Hesse (1877-1962), a experiência traumática da vida no internato escolar culminará no suicídio do protagonista Hans Giebenrath. No mesmo ano, Robert Musil (1880-1942), em *O jovem Törless* (1906), irá eleger o internato como microcosmo de uma sociedade cercada pelo ódio e irracionalismo em suas relações. Ainda como exemplos na literatura alemã, podemos citar *Jakob von Gunten* (1909), de Robert Walser (1878-1956) e *O pai de um assassino* (1980), de Alfred Andersch (1914-1980).

Também temos livros como *A cidade e os cachorros* (1961), de Mario Vargas Llosa (*1936), na literatura hispano-americana; *Manhã Submersa* (1954), de Vergílio Ferreira (1916-1996), e *Uma luz ao longe* (1948), de Aquilino Ribeiro (1885-1963), na literatura portuguesa.

Na tradição literária brasileira, podemos listar romances como: *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1863-1895) e *Doidinho*, de José Lins do Rego (1901-1957). *A falange gloriosa* (1917), de Godofredo Rangel (1864-1951); *Balão Cativo* (1973), parte do segundo volume das memórias de Pedro Nava (1903-1984); *Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz (1910-2003); *Informação ao crucificado* (1961), de Carlos Heitor Cony (*1926) e *Em nome do desejo* (1983), de João Silvério Trevisan (*1944).

Pensar tais romances como *Bildungsroman* é propor uma chave de leitura mais do que caracterizá-las. É inseri-las em uma comunidade de comunicação em que assumem o status de redescrições de questões relativas ao universo formativo e educacional no processo de modernização no Brasil e de questões relativas aos debates internos quanto ao gênero literário a que podem ser associadas. Quanto a este último aspecto, precisamos justificar e analisar semelhanças e afinidades ao “gênero tipicamente alemão” (Moisés 2004: 56). O que pretendemos aqui não é ler nessa direção, mas pensar de que maneira uma nova classificação: a nomenclatura “romance de internato”, pode – a partir da ideia de *Bildungsroman* – contribuir para se pensar essas narrativas não somente pela perspectiva da formação do indivíduo, mas também sob a égide do espaço literário.

Com efeito, para conceituarmos o romance de internato, agruparemos semelhanças entre esse tipo de romance e seus desvios e pontos de contato em relação à tradição do *Bildungsroman*.

Se, por um lado, tomaremos como base a categoria espacial predominante para chegarmos à nomenclatura “romance de internato”, esse mesmo critério não se aplica de modo suficiente ao *Bildungsroman*. Gênero altamente historicizado, é preciso remontar à origem do termo para podermos entender melhor sua classificação.

Origem do conceito de *Bildungsroman*

Em 1810, o filólogo Karl Morgenstern criou o termo *Bildungsroman* para classificar um tipo de romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade” (Morgstern, apud Maas 2000: 19). O romance cobriria, então, uma faixa de tempo que acompanha o desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades de uma formação ideal. A narrativa exemplar e paradigma do gênero – e que continuará sendo nas interpretações posteriores sobre o conceito – seria *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe.

Essa ideia de formação como busca da “perfectibilidade” será endossada, ampliada e difundida pelo filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), que verá na forma literária do romance de Goethe a caracterização do espírito nacional alemão. Para o filósofo, o *Bildungsroman* será um gênero tipicamente alemão, visto a impossibilidade de separar seu surgimento ao contexto social em que ele emerge.

O termo *Bildungsroman* nasce da junção de duas palavras: *Bildung* (que poderíamos traduzir como “formação”) e *Roman* (romance). Se quanto ao segundo termo não há controvérsias quanto a sua tradução, o primeiro carece de explicações. A *Bildung* refere-se a um conceito abrangente de formação. Não se trata apenas da educação ou uma formação adquirida de fora, mas também é a autoformação. Ou seja, a *Bildung* não se restringe às instituições de ensino, pois essa formação inclui além do abandono do lar e a atuação de instituições escolares, a experiência no mundo do trabalho e o contato com a vida pública e política. No entanto, a experiência profissional não implica em uma educação voltada para uma futura atividade. O protagonista do romance de Goethe, Wilhelm Meister, se pergunta: “De que me serve fabricar um bom ferro, se o meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?” (Goethe 2006: 284).

Além disso, o termo nos remete ao mundo burguês de seu tempo e vem atrelado aos fenômenos sociais e culturais do Iluminismo alemão do século XVIII:

O *Bildungsroman* desvenda-se como instituição social, como um mecanismo de legitimação de uma burguesia incipiente, que quis ver refletidos seus ideais em um veículo literário (o romance) que apenas começara a se firmar. É assim que, na Alemanha, o *Bildungsroman* mostrou-se a contrapartida estética de acontecimentos que, na França, se davam no plano político. (Maas 2000: 17).

Portanto, a simples tradução do termo como romance de formação pode ocultar seu aspecto histórico, já que ele traduz “a formação do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo, mas também como classe, coincidem historicamente com a ‘cidadania’ do gênero romance” (Maas 2000: 13). O gênero, por nascer em meio às transformações sociais alemãs, é um esforço para a consolidação e afirmação do caráter nacional da literatura alemã.

Desde sua origem e nas interpretações posteriores sobre o termo, veremos que o processo social e o *Bildungsroman* estão imbricados e é difícil separá-los. Ou, mais adequado a nossa visão, o discurso literário não acontece sem se referir a discursos

histórico-sociais e políticos de sua época. Ele é parte essencial da formação do novo discurso que surge a partir do próprio romance.

Um dos elementos desse novo discurso será a formação do protagonista sob a dialética entre o aprendizado privado burguês e o aprendizado público, em um meio social que abriga processos de modernização. As bases do *Bildungsroman* assentam-se

primeiramente no conceito teleológico do desdobramento gradativo das potencialidades do indivíduo, no sentido de uma entelúquia, e, em segundo lugar, na teoria da socialização como interação necessária entre indivíduo e sociedade, “eu” e o mundo (Mazzari1999: 69).

Em suma, a criação do termo e suas primeiras interpretações irão gravitar em torno da origem do conceito, com especial atenção à palavra *Bildung* e seus desdobramentos históricos e sociais no contexto alemão. Com isso, a ênfase na formação do herói é dada não como uma sequência de aventuras e descobertas arbitrárias, mas sob a consciência da formação por parte do herói. Isso aparece explicitamente no romance paradigma do *Bildungsroman*, quando Wilhelm Meister anuncia:

Instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-la (Goethe 2006: 284).

Tendo isso em vista, temos que pensar sobre os desdobramentos do termo na teoria da literatura. Partiremos de Bakhtin e do jovem Lukács, até chegarmos aos estudos mais recentes de Franco Moretti.

Interpretações sobre o conceito

Em síntese, o *Bildungsroman* vê na juventude, ou versões dela, a parte mais significativa da vida. Esse tipo de narrativa cobre o período de aprendizagem e socialização de um herói problemático. Esse herói é visto como um “aprendiz da sociedade em devir” (Do Carmo1998: 29) e ele mesmo também um sujeito em devir. No entanto, não é possível uma definição unívoca do termo, já que suas características acompanham as transformações históricas, ou seja, o gênero *Bildungsroman* modifica-se no tempo.

Portanto, faremos aqui a revisão de algumas interpretações sobre o conceito que nos servirão para chegarmos a uma definição do romance de internato com base em referências ao *Bildungsroman*.

Como aponta Franco Moretti (2000), o *Bildungsroman* ocupa um espaço central dentro dos estudos sobre o romance. Da *Teoria do Romance*, de Georg Lukács (1885-1971), passando por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Erich Auerbach (1892-1957), o gênero recebeu grande interesse nos primeiros estudos de fôlego sobre o romance até a metade do século XX.

Bakhtin, no ensaio “O romance de educação e sua importância na história do realismo” (1992), elenca quatro modalidades do gênero romanesco que para ele seriam a gênese do chamado romance de educação. Para o pensador russo, romance de educação traduz os termos *Erziehungsroman* ou o próprio *Bildungsroman*.² Aqui ainda não há uma ruptura entre a *Bildung* e *Erziehung*, como veremos na interpretação de Moretti. Os quatro tipos, a saber: romance de viagens, romance de provação, romance biográfico e romance didático-pedagógico, diferem do romance de educação por apresentarem seus protagonistas como algo pronto e imutável. Enquanto nesses romances o espaço, o destino e outros elementos da vida eram variáveis, o herói permanecia como uma grandeza constante.

Para Bakhtin, o romance de educação se forma no século XVIII e o seu principal representante, assim como para Dilthey, é *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Segundo Bakhtin (1992), nesse romance o herói é uma unidade dinâmica e sua mudança ganha significado de enredo. O que importa é mostrar a personagem inacabada e que muda seu caráter e concepção de mundo. Há uma assimilação do tempo histórico na imagem do homem em formação no romance. Se no romance didático-pedagógico, como o *Emílio* (1762), de Jean-Jacques Rousseau, o mundo histórico era mais estável, com mudanças periféricas que não afetavam os fundamentos da obra romanesca, o romance de formação situa-se no limiar de uma época para outra. O tempo histórico está numa relação indissolúvel com a formação da personagem:

Em romances como *Garagântua e Pantagruel*, *Simplicissimus*, *Wilhelm Meister*, a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra (Bakhtin 2011: 222).

Os protagonistas desses romances são os representantes do novo homem e de um novo tempo. Ainda que os exemplos de Bakhtin ultrapassem os limites cronológicos do século XVIII e incluam romances anteriores, o *Bildungsroman* acompanha o processo de modernização da Europa e o apogeu do século das luzes.

Outra questão que Bakhtin levanta é que a formação que acompanhamos no *Bildungsroman* surge da inadequação do personagem ao seu destino ou situação, o que seria típico e característico também do romance como um todo. Nesse sentido, as ideias do pensador russo estão muito próximas às de Georg Lukács, a saber: para Bakhtin, no romance “o homem ou é superior ao seu destino ou é inferior à sua tarefa que acontece através da socialização da personagem mais do que na contemplação interior.”

Franco Moretti (2000), assim como e partindo de Lukács, vê no *Bildungsroman* um vínculo inseparável do processo social. O crítico italiano vê esse gênero romanesco como forma simbólica da modernidade. Preocupado especialmente com

² O termo original, traduzido como *romance de educação* é *roman vospitanyia*. A palavra *vospitanie*, é usada geralmente para indicar um tipo de educação que não se restringe apenas a instituições de ensino. Está presente em expressões como *shkola integral' nogo vospitanyia* (escola de educação integral), mas também *vospitanie kharaktera* (formação do caráter).

o que ele chama de *Bildungsroman* clássico, isto é, o paradigma goethiano do *Wilhelm Meister*, chegando até romances do século XIX; Moretti traça dialeticamente aspectos do *Bildungsroman* para chegar a sua tese de que o gênero se configura como forma simbólica do processo de modernização.

O crítico italiano nota que a juventude é o período crucial e mais significativo para o *Bildungsroman*. Ela é a primeira dádiva que Mefistófeles oferece a Fausto. É ela que vários autores do século XIX, assim como Goethe no século XVIII, escolheram como parte da vida do herói que o leitor irá acompanhar. David Copperfield, Evgueni Oneguín, Julien Sorel, Rastignac, encontramos todos como jovens e aprendizes nas linhas de algumas das principais narrativas do século XIX.

Mas o que é ser jovem? Qual a noção de juventude que apreendemos do *Bildungsroman*? Para Moretti (2000), o conceito moderno de juventude é problematizado justamente com a formação do *Bildungsroman*. Se até então ser jovem era o mesmo que não ser adulto ainda, as mudanças sociais e do mundo do trabalho tornam essa noção implausível. O período de juventude e formação não é mais visto como uma parte insignificante da vida que serve apenas para preparar para a vida adulta e um “progresso em direção ao trabalho do pai” (Moretti 2000: 04). A aprendizagem da juventude não é mais a profissionalização, mas “uma exploração incerta do espaço social, que o século XIX – através das viagens e aventuras, do vagar e se perder, ‘bohême’ e ‘parvenir’ irá sublinhar inúmeras vezes” (Moretti 2000: 04). O herói experimenta uma mobilidade desconhecida e necessária a sua socialização. No entanto, essa mobilidade acontece em meio a um dilema interior, uma autodeterminação que, a princípio, se opõe às normas sociais. Em termos freudianos, Moretti (2000: 11) aponta que “o *Bildungsroman* é uma tentativa de construir o Ego e fazer dele o centro inquestionável de sua estrutura”. É, talvez, na juventude o período mais fértil para se pensar a construção do Ego. Nesse período da vida, ao se deparar com amplo espectro humano e de normas sociais, o indivíduo caminha para além do princípio de prazer e também desenvolve uma série de mecanismos de defesa para lidar com o mundo e as normas sociais que o reprimem. Mantendo o diálogo que Moretti faz com Freud, poderíamos dizer que o *Bildungsroman* é a narrativa sobre a maturação do Ego, é uma superação do princípio de prazer.

A insistência e a centralidade na juventude faz com que Moretti afirme que o *Bildungsroman* é a forma por excelência da modernidade. Tanto os romances do gênero como a modernidade buscam “seu significado no futuro, mais do que no passado” (2000, p. 10). Os discursos sobre a modernidade, no auge do chamado *Bildungsroman* clássico, ressoam a ideia de permanente revolução. É uma modernidade, como alude Moretti, cheia de “grandes esperanças” e “ilusões perdidas”, para citar os romances de Dickens e Balzac respectivamente. Além de conjugar os discursos sobre o seu tempo, os romances do gênero também retratam a socialização moderna e tematizam conceitos ideológicos da modernidade.

A ideia de normalidade, por exemplo, é central para a ideia de formação e socialização do herói. O *Bildungsroman* clássico nos acostumou a ver a normalidade como algo interiorizado e não uma série de regras cujo significado é encontrado fora do ser. Ela “produziu uma fenomenologia que faz a normalidade interessante e significativa como normalidade” (Moretti 2000: 11) e não como um conceito negativo e de exclusão. O término de um *Bildungsroman* aponta para uma maturidade e

integração social do herói, sintetizando o dilema do ideal de autodeterminação *versus* a demanda de socialização. Desse modo, esses dois opostos assumem trajetórias convergentes. A normalidade social não exclui a individualidade da personagem ao final do *Bildungsroman*, mas, sim, configura-se como uma “harmoniosa solução” (Moretti 2000: 15) para o dilema da interioridade *versus* socialização.

Além disso, e para completar sua tese, Moretti mostra através de alguns romances do século XVIII e XIX que o herói do *Bildungsroman* clássico se encontra na fronteira entre duas classes sociais. Seguindo a sugestão de Bakhtin de que o herói desses romances está no limite entre duas épocas, Moretti vê o *Bildungsroman* situado em um ponto de transição entre a burguesia e a aristocracia:

É a história do jovem comerciante Wilhelm Meister, adotado por um pequeno grupo de proprietários esclarecidos, e da viagem de Elizabeth Bennet de Cheapside para Pemberley, de Julien, de Stendhal (dos provincianos ilustres para o Marquês de La Mole) e Lucien, de Balzac (Lucien Chardon ou Lucien de Rubempré?), de Jane Eyre (a governanta e a proprietária), e de uma forma um pouco mais oblíqua de vários personagens de Dickens e Eliot. (Moretti 2000: 08).

Portanto, mais uma vez esse gênero romanesco acompanha o processo de modernidade, ao retratar as duas classes dominantes do período do apogeu do *Bildungsroman* clássico: tem-se aqui um reforço a mais para a tese de Moretti sobre o *Bildungsroman* como forma simbólica da modernidade. Porém, o problema dessa tese é ver o romance como forma característica apenas de seu contexto histórico. Ele se torna uma “representação” privilegiada dos fenômenos sociais em curso. Na nossa visão, essa dialética entre discurso ficcional e contexto social se dá por meio da apropriação de discursos própria do romance. Mais do que simplesmente ser uma forma simbólica da modernidade, e estar subjugado a representar a sociedade de seu tempo, a dicção literária traz para sua narrativa interpretações sobre determinados contextos histórico-sociais e as faz coexistir. Dessa forma, o romance pode revelar complexidades das dinâmicas sociais em seu caráter propriamente linguístico e reflexivo, como figuração e exercício de uma renovação da linguagem capaz de redescrever os debates que perpassam a condição do indivíduo em uma sociedade complexa.

Apesar de várias tentativas de definição, não existe um conjunto de características que defina de forma acurada o *Bildungsroman*. Gênero altamente historicizado pela crítica, suas características oscilam e podem se modificar ao longo do tempo, por isso a permanência do gênero para além de seu contexto temporal e geograficamente específico:

O *Bildungsroman* mostra-se, portanto, paradoxalmente, como um conceito facilmente identificável em razão dos pressupostos extremamente datados que permeiam sua gênese, e ao mesmo tempo como um conceito de difícil apreensão, em virtude do processo de vinculação aos diferentes núcleos discursivos que dele se apropriam (Maas 2000: 263).

Sendo um gênero cuja classificação baseia-se também na sua apropriação de discursos sociais e políticos, fica claro que algumas mudanças acontecerão em relação ao tratamento dado à formação do protagonista. A resolução do dilema da individualidade e da socialização, por exemplo, tende a tomar um rumo diverso ao que apontara o paradigma goethiano.

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

Portanto, devemos ter em mente a dimensão histórica do conceito para podermos analisar os pontos de contato e diferenças entre o *Bildungsroman* e o subgênero que chamaremos de romance de internato.

O romance de internato

Como apontamos anteriormente, é possível propor uma chave de leitura em que *O Ateneu* e *Doidinho* (ou outros exemplos) sejam pensados como *Bildungsromane*. Porém, queremos ressaltar algumas divergências entre esses romances e o *Bildungsroman* clássico, para propormos uma nova nomenclatura que favoreça a especificidade de romances centrados no espaço do internato.

Insistimos em que a diferença entre o *Bildungsroman* e o romance de internato é sobretudo de escopo. Romances como *O Ateneu* e *Doidinho* cobrem apenas parte da formação que discutimos anteriormente. O *Bildungsroman* centra-se no processo de formação e socialização não somente a partir de um processo objetivo, como a formação escolar. Não se trata da antiga ideia de formação prática ou funcional voltada para uma profissão, como aparece no romance *Jakob von Gunten*, de Robert Walser. Outra diferença marcante é o período de vida do herói que a narrativa acompanha. Se o romance de formação gira em torno do herói em sua juventude, no romance de internato acompanhamos somente a infância ou a adolescência do protagonista.

Ao levantarmos a bibliografia sobre o *Bildungsroman*, pudemos localizar o termo *romance de internato* em duas ocasiões. Ele é empregado somente de passagem, sem uma explicação mais detida, por Antonio Carlos Villaça, em sua introdução à trigésima quinta edição do romance *Doidinho*: “Doidinho ousa mais do que Menino de engenho como criação. É um romance de internato. E nos lembra *O Ateneu* de Raul Pompéia. Agripino Grieco contestou que Doidinho se filiasse a *O Ateneu*. Sem dúvida, não há uma filiação. Mas há pontos de contato” (Villaça 1995: XIV).

A classificação que o crítico propõe serve apenas para acentuar a temática do romance, mais do que propor um gênero ou subgênero. Mais adiante no ensaio, Villaça irá chamar *Doidinho* de romance de formação “como *Los rios profundos*, do peruano José Maria Arguedas, ou o *Jovem Törless*, de Robert Musil” (Villaça 1995: XVII).

Mas é no estudo *Adolescer em clausura*, da pesquisadora portuguesa Carina Infante do Carmo, que o termo receberá uma atenção maior e será central para a discussão que a autora propõe. O próprio subtítulo do livro já traz a nomenclatura: “olhares de Aquilino Ribeiro, Régio e Vergílio Ferreira sobre o romance de internato”. Nele, Do Carmo (1999) analisa as figurações romanescas do adolescente e como a interiorização de princípios pedagógicos antiquados atuam na psicologia dos heróis. Para tanto, ela parte de três romances portugueses: *Uma luz ao longe*, de Aquilino Ribeiro; *Manhã submersa*, de Vergílio Ferreira; e *Uma gota de sangue*, de José Régio. Como esses romances têm como espaço predominante o internato, interessa à autora como a vivência no internato afeta e modifica o desenvolvimento das figuras adolescentes nessas três narrativas. Preocupada em analisar a psicologia dos protagonistas de cada romance, Do Carmo sugere a classificação romance de internato através dos fatores da aprendizagem e do espaço social: “através da figura oprimida e inquieta do adolescente, o vector semântico da aprendizagem intersecciona o lugar da educação e confluem, naturalmente, os dois subgêneros deles resultantes: o romance de aprendizado e o romance de internato” (Do Carmo 1999: 45).

Mais adiante, a pesquisadora sintetizará a definição de romance de internato como as narrativas que “juntam a retrospectiva adulta ao olhar e ao protagonismo de figuras adolescentes e masculinas” (Do Carmo 1999: 53). O estudo de Carina Infante do Carmo centra-se predominantemente na análise psicológica dos narradores-personagens sem se deter, entretanto, na questão espacial, da qual deriva a nomenclatura que a pesquisadora propõe. Ela não dissocia o romance de internato do *Bildungsroman*. Para ela, esse tipo de romance seria uma das formas da tradição do romance de formação, apenas uma “invariante formal daquele subgênero” (Do Carmo 1999: 48).

Inversamente ao trabalho de Do Carmo, queremos ver o romance de internato como forma da impossibilidade de completar totalmente a *Bildung* do romance de formação como o vimos até aqui. Já que o romance de internato pode ser considerado uma subgênero dentro da tradição do *Bildungsroman*, propomos uma leitura que privilegie suas diferenças mais do que o levantamento de um conjunto de exceções ao gênero maior.

Ainda que a formação no romance de internato não se restrinja somente à educação institucional, ela traduz apenas parte da *Bildung* do romance de formação. Se no *Bildungsroman* tínhamos uma formação que não era obtida somente pela educação, pois exigia uma independência e liberdade que favorecessem o autodesenvolvimento, nos romances de internato a liberdade é amputada e o cultivo da subjetividade se dá de forma clandestina. O espaço fechado da instituição serve como um aprendizado à socialização, mas ao mesmo tempo funciona como entrave para a ideia de uma *Bildung* em sentido completo. Para Bosi, comentando sobre *O Ateneu*, “a escola desvia o olhar que desejaria conhecer o mundo, talvez amá-lo” (Bosi 2003: 61). Os limites da instituição diminuem o alcance da formação, “desviam o olhar” para a totalidade do mundo.

O trânsito espacial, no romance de internato, é menor. A exploração do espaço social, diferentemente do *Bildungsroman*, restringe-se a apenas um local. O convívio com um variado matiz de pessoas dentro do internato amplia o sentido de formação

para além do sentido puramente pedagógico, entretanto, a diferença entre os dois tipos de romance existe e é uma diferença de escopo e espacial.

Basicamente, temos dois espaços predominantes: o espaço protetor do lar e o espaço opressor do internato. Ao colocarmos esses adjetivos não queremos dizer que o espaço do lar é sempre protetor e livre de qualquer opressão, ou que o internato seja uma espécie de Purgatório por onde devem passar os adolescentes.

As primeiras páginas de *O Ateneu* e *Doidinho* (romances dos quais tiraremos exemplos para demonstrar a ideia de romance de internato) marcam o deslocamento ou o trânsito do herói da sua casa para uma nova realidade, que rapidamente se tornará opressora em contraposição ao aconchego do lar. Em *O Ateneu*, o narrador Sérgio usará imagens como “estufa de carinho” e “conchego placentário” para descrever a vida sob a proteção do lar. Muitas vezes essa proteção é atribuída como materna – principalmente no romance de Raul Pompéia.

Já no romance de José Lins do Rego, temos Carlos de Melo como menino órfão criado pelo avô e as empregadas, ou seja, sem a proteção da figura de sua mãe. Mais do que o conforto materno, o que se está em jogo é toda a proteção do espaço da casa ou lar e de seus integrantes.

A casa tem um valor positivo, é sinônimo de proteção. Entretanto, nos romances ora analisados, e como característica dos romances de internato como os definimos aqui, essa proteção é perturbada assim que o herói é efetivamente “jogado no mundo” e conhece a violência opressora do espaço desconhecido, representado aqui pelo internato escolar.

Esse contato com o desconhecido é traumático, porque retira o jovem do bem-estar inicial para jogá-lo de súbito em um lugar que, como o representa Carlos de Melo – narrador de *Doidinho* –, é uma prisão. Nela, os alunos são os presos que olham através das grades (Do Rego 1915: 128). No interior dessas grades articula-se uma nova dinâmica na percepção dos personagens. A partir do famoso “vais encontrar o mundo” dito pelo pai de Sérgio diante das portas d’*O Ateneu*, inicia-se o trauma da passagem para uma nova fase na vida do herói, ou, citando Alfredo Bosi (2003: 51), se dá o “trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola”.

O romance *Doidinho*, assim como *O Ateneu*, inicia-se em *media res* com o protagonista entrando no internato:

– Pode deixar o menino sem cuidados. Aqui eles endireitam, saem feitos gente – dizia um velho alto e magro para o meu tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana. Estávamos na sala de visitas. Eu, encolhido numa cadeira, todo enfiado para um canto, o meu tio Juca e o mestre (Do Rego 1995: 03).

Carlos de Melo deixa para trás os tempos vividos no lar – o engenho de seu Avô Paulino. Esses tempos são retratados sobretudo no romance *Menino de Engenho*, mas serão rememorados nos momentos de crise ou vivenciados nas férias do internato.

O espaço do lar é sempre contraposto ao espaço adverso do internato. Em uma passagem logo no início do romance, temos o momento em que Carlos se dá conta do espaço repressor em que se encontra:

Às nove horas nos recolhemos para dormir. Dormir com a cama preparada por mim, com lençóis que eu mesmo tirara da mala, fora do meu quarto do Santa Rosa! Na cama começavam a chegar meus pensamentos. Éramos seis no quarto pequeno de telha-vã. Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: é proibido. A liberdade licenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas. Preso como os canários nos meus alçapões (Do Rego 1995: 07).

A liberdade do lar opõe-se as regras e o espaço fechado do internato. Toda proteção acaba. Não há ninguém para amparar o protagonista ou fazer a sua cama. Ele é definitivamente “jogado no mundo”. Um mundo em proporções liliputianas, representado pelo colégio interno. Desse trecho, também é possível notar o jogo de linguagem e discursos presentes no romance. Na fala do narrador-personagem aparece a voz coerciva que para tudo diz “é proibido” e tenta calar a voz do protagonista. Se o espaço do lar era sinônimo de liberdade, o internato reprime inclusive a linguagem dos internos, “falava-se aos cochichos”, “ninguém podia trocar palavras”. No entanto, sobram metáforas sobre a clausura, ao descrever-se a vida no internato. Carlos de Melo sente-se como um canário preso em alçapão ou, em um trecho posterior, como um prisioneiro que olha pelas grades da prisão.

Outro dado que separa o romance de internato do paradigma goethiano é o período da vida do protagonista que a narrativa segue. No lugar da juventude temos, no romance de internato, a infância ou a adolescência. O segundo termo parece estranho aos dois romances que estamos analisando, já que o próprio conceito de infância é visto de forma problemática. Há um hiato entre a criança e o adulto com que esses romances tentam lidar. Os discursos sobre a infância que aparecem na fala dos pais, diretores e mestres sugerem um período de preparação para a vida adulta. A criança é um adulto em miniatura apenas. E, nesse sentido, o espaço do internato aparece como local que busca ensinar a ser adulto. Em uma passagem exemplar no romance de Raul Pompéia, um dos mestres da escola, Dr. Cláudio, discursa sobre essa questão do internato como lugar formador de cidadãos adultos:

É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem? O mestre é a tirania, a injustiça, o terror? O merecimento não tem cotação, cobrejam as linhas sinuosas da indignidade, aprova-se a espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia, oprimem os prediletos do favoritismo, oprimem os maiores, os mais fortes, abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos nulos? A reclusão exacerba as tendências ingênicas? Tanto melhor: é a escola da sociedade (Pompéia 1981: 174).

O internato seria uma réplica das dinâmicas de poder da sociedade. Por isso ele é visto por seus dirigentes como uma instituição de ampla aprendizagem. Por um lado se tem o ensino regulamentado pela pedagogia vigente (sob um vocabulário

estabelecido e estéril) e, por outro, o aprendizado que se dá pelo convívio social e pela submissão às regras do internato ou sua subversão (o que ativa vocabulários dinâmicos e muitas vezes criativos).

Segundo o discurso de Dr. Cláudio, o aprendizado mais importante que o internato pode oferecer é o de preparar para vida. A “escola da sociedade” é a que ensina sobre a injustiça e a tirania. É onde a submissão do mais fraco se configura como lei de sobrevivência, como bem assinala Marcus Vinicius Mazzari no ensaio *Representações literárias da escola*:

Integrar-se à vida do colégio interno significa, pois, submeter-se a leis implacáveis de um microcosmo em que – como formula um professor de Sérgio em conferência proferida no Ateneu - “a razão da maior força é a dialética geral” (Mazzari 1997: 227).

O espaço dado aos personagens encerra-os em uma dinâmica de subserviência em que alguém deve obedecer para que se cumpra o mando do outro. O internato como um todo se organiza dessa maneira em sua raiz. A razão da maior força, mas também diríamos do maior poder, é o eixo sobre o qual se move o funcionamento da instituição. Não se considera, na visão dos diretores da escola, a infância como um período da vida em suas especificidades, mas apenas um breve rito de passagem a ser superado para que se alcance rapidamente a idade adulta.

Porém, a caracterização dos internos e seus próprios discursos caminham para uma ideia mais complexa. A ideia de infância, sendo ela uma construção histórica e cultural, não tem uma definição estável e se torna um conceito em devir. As construções históricas sobre o conceito de infância, a princípio, baseavam-se na ideia – a que já nos referimos – de um período de preparação para a vida adulta. Tendo a vida adulta como horizonte a ser alcançado, a criança era vista como um adulto em miniatura, mas ainda sem função social definida. Mas como vimos com Moretti, ao tratar da mudança da concepção de infância como algo que coincide com a ascensão do *Bildungsroman*, podemos dizer que o sentimento de infância é resultado das transformações do mundo burguês, pois “a burguesia faz surgir um novo sentido de família, apresentando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo ‘sentimento de infância’, colocando a criança numa condição diferente do adulto” (Andrade 2010: 50).

É no século XVIII que a noção de infância é rediscutida. Rousseau, por exemplo, será um dos primeiros a pensar em uma divisão entre infância e vida adulta. Para ele, a infância seria o período da inocência e da bondade. Embebida de valores positivos, a noção rousseauiana de infância rompe com o pensamento cartesiano que via na infância um período negativo, pois desprovido da razão e do pensamento crítico do adulto.

Vemos então que a noção de infância é algo que se constrói historicamente a partir das transformações ocorridas na sociedade e em uma diferenciação entre a criança e o adulto. Philiipe Ariès (1914-1984), que se dedicou a rastrear uma história da família e da infância, trata a noção de infância “como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças” (Ghiraldelli 2001: 26). Portanto, a infância não é um dado

natural ou biológico, mas sim um conceito em devir. Conceito esse que se modifica e se entrelaça à história da instituição escolar, já que

apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância (Corsaro 2003: 30).

Dessa forma, ao tratarmos de *O Ateneu* e *Doidinho*, estamos em um momento em que a noção de infância começa a ser amplamente discutida e alterada. Pois é esse o momento em que a instituição escola começa a se firmar na sociedade brasileira, impondo, com isso, uma nova maneira de se lidar com as crianças.

Portanto, há um ganho ao se pensar romances como *O Ateneu* e *Doidinho* à luz da conceituação de romance de internato e seus débitos e desvios em relação ao *Bildungsroman*. Pois, considerar as figurações sobre a infância que aparecem nesses tipos de romances possibilita reconhecer as características atribuídas ao universo do internato e, por conseguinte, apontar as peculiaridades do tratamento literário dado a esse período da vida.

Por fim, o término de um *Bildungsroman* aponta para uma maturidade e a síntese entre individualidade e socialização. Já no romance de internato isso não acontece: os personagens desses romances nunca vão se sentir à vontade no mundo e completar totalmente a socialização, pois ela lhes é infligida através da coerção e do castigo. O aprendizado social não é um autodescobrimento, mas é assimilado por imposições de valores e normas. Ao fim de *O Ateneu* e de *Doidinho*, fica o sentimento de que a verdadeira vida e o verdadeiro aprendizado jaz fora dos portões do internato.

THE CONCEPT OF BOARDING SCHOOL NOVEL FROM THE *BILDUNGSROMAN* TRADITION

Abstract: The present article proposes a discussion about the subgenre *boarding school novel*, based on the *Bildungsroman* tradition. Using as theoretical reference, in particular, the studies of Bakhtin, Lukács, Moretti, Maas and Mazzari; This article aims to read the *boarding school novel* as a way that, despite the various points of contact with the *Bildungsroman*, concludes an impossibility of completing *Bildung* totally in the novel of formation. Starting from a nomenclature centered in the literary space, examples are taken from the novels *O Ateneu*, by Raul Pompéia and *Doidinho*, by José Lins do Rego to illustrate the proposed reading.

Keywords: *Bildungsroman*, boarding school novel, literary space

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. *Tecendo os fios da infância*. São Paulo: Editora UNESP, 2003

BAKHTIN, Mikhail. "O romance de educação na história do realismo". In.: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 223-276.

BOLLE, Willi. "A ideia de formação na modernidade". In.: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.

BOSI, Alfredo. "O Ateneu, opacidade e destruição" In.: *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

BÖLL, Heinrich. *O que vai ser desse rapaz?* Porto Alegre: Marco Zero, 1985.

CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kid's cultures*. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DO CARMO, Carina Infante. *Adolescer em clausura*. Algarve: Universidade do Algarve, 1998.

DO REGO, José Lins. *Doidinho*. 35 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas*. In: *Revista Educação* v. 26, n. 2, jul./dez. 2001.

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

LUCAKS, Georg. *Teoria do Romance*. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAAS, Wilma Patricia. *O Cânone Mínimo*. São Paulo, Ed. Unesp 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva histórica: O Tambor de lata de Günther Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. "Representações literárias da escola". In: *Estudos avançados*, Dez 1997, vol.11, no.31, p.223-247.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

MORETTI, Franco. *The way of world: the Bildungsroman in European Culture*. New York: Verso, 2000.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu: Crônica de saudades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

VILLAÇA, Antonio Carlos. "Doidinho" In: DO REGO, José Lins. *Doidinho*. 35 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

ARTIGO RECEBIDO EM 29/11/2016 E APROVADO EM 15/03/2017