

INFÂNCIA, DE GRACILIANO RAMOS: *BILDUNGSROMAN* MODERNO?

Ana Maria Abrahão dos Santos Oliveira (UFF)¹

Resumo: O artigo pretende analisar a aproximação do livro de memórias *Infância*, de Graciliano Ramos com o romance de formação, o *Bildungsroman*, além de fazer um breve histórico sobre o gênero e suas categorias. Tenciona-se também discutir a reflexão de Wander Melo Miranda (2004) acerca do romance autobiográfico do autor alagoano, inserindo-o no gênero de romance de formação.

Palavras-chave: Infância – literatura brasileira – Graciliano Ramos – *Bildungsroman*

Introdução

Wander Melo Miranda, em *Graciliano Ramos*(2004), inclui o romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos, na categoria de romance de formação. Sobre essa questão, abordaremos aqui, de forma breve, a problemática desse gênero e por que razão esse relato memorialístico do autor alagoano poderia ser assim classificado. O romance de formação, o *Bildungsroman*, como assinala Carlos Ceia (2012), é um gênero próximo à autobiografia, devido à relação semelhante com o tempo e pela abertura do final. O romance de formação mantém um olhar atento sobre “a acção formadora do tempo, os diversos momentos da história pessoal do protagonista são seleccionados para representar outros tantos degraus na sua compreensão do mundo e de si mesmo.”(CEIA, 2012) Quanto à questão do tempo, assinala Ceia que essa dimensão é interiorizada e, mais importante que o final do romance, é “o processo, o devir que vai revelando a dimensão de acaso que domina a vida em confronto com a firmeza de propósitos e as certezas que pareciam dominar o herói no início do percurso da aprendizagem.” (IDEM,IBIDEM)

¹ Doutora em Estudos Literários – Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo Viagens: entre literaturas e culturas. Universidade Federal Fluminense – Uff. Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq.

Infância é um romance autobiográfico (MIRANDA, 2008, p.44). É o que afirma o próprio Graciliano Ramos em entrevista concedida a Homero Senna. Ao solicitar que o romancista explique o começo de sua vida no interior de Alagoas, Graciliano Ramos responde: “- Mas isso tudo está contado em *Infância*. Valeria à pena repetir?” (SENNA, 2012). Nesse sentido, optamos por investigar o texto memorialístico *Infância* aproximando-o do gênero romance de formação.

Breve histórico do gênero

Segundo Jorge Alves Santana (2003), o romance de formação é um “subgênero tido como um dos mais importantes do século XVIII para a evolução e consolidação do romance como gênero hegemônico.” (SANTANA, 2003, p.36)

Nesse subgênero, a história da formação do protagonista pode se transformar na história de formação de um mundo no qual a cultura individual torna-se a fonte essencial da bagagem cultural e da perspectiva social, o que leva à produção desse tipo de romance.

O romance de formação denominado *Bildungsroman* constitui-se numa narrativa em que há uma tentativa de analisar o desenvolvimento cognitivo, sentimental e espiritual de um personagem protagonista. Esse protagonista, na forma tradicional desse tipo de narrativa, que possui traços comportamentais comuns ao herói, é apreendido em episódios em que há um confronto entre ele e o meio sociocultural em que vive e, por essa razão, surge a necessidade de compreender e, muitas das vezes, dominar sua constituição física e psicológica, o que também se dá de forma conflituosa.

Segundo Santana, os críticos alemães Jürgen Jacobs e Markus Krause resumem as características que distinguem o *Bildungsroman*. Nesse tipo de narrativa, o protagonista deve ter a consciência de que não está envolvido num processo em que vive aventuras mais ou menos aleatórias, mas sim uma trajetória de autodescobrimento e de orientação no mundo. Por essa razão, a imagem que o protagonista tem da meta do caminho a ser percorrido em sua vida é determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas somente no decorrer de seu desenvolvimento. O protagonista poderá vivenciar uma série de episódios como o abandono da casa paterna, a atuação de mentores e instituições, confissões intelectuais, experiências profissionais ou até mesmo políticas. “Na plasmação e na valorização desses motivos, os romances diferem extraordinariamente. Contudo através da orientação para um final harmonioso, eles recebem necessariamente uma estrutura teleológica.”² (JACOB & KRAUSE *apud* SANTANA, 1989, p.37)

Num plano teleológico, o protagonista deveria aprender, por etapas bem definidas, a familiarizar-se com os segredos e as dificuldades da vida no âmbito individual e no âmbito de seu relacionamento com o outro, tornando-se capaz de realizar suas experiências integrativas e produtivas, de acordo com o que viria a ser uma inquestionável inteireza de espírito e de caráter adquirida ao final da formação.

Embora o *Bildungsroman* seja traduzido normalmente como “Narrativa de formação”, Flávio Quintale Neto (2009) aponta para a dificuldade de se traduzir o termo de origem alemã, pois não “há uma explicação completa e convincente do que vem a ser um *Bildungsroman*. Pode-se traduzir o conceito *Bildung*, mas a palavra é

intraduzível.” (QUINTALE NETO, 2009, p. 2) Apesar de o conceito de *Bildung* ser intraduzível, em português convencionou-se nomear *Bildungsroman* de romance de formação.

A origem do termo *Bildung* é medieval e foi utilizada pelo frade dominicano Mestre Eckhart, por isso tem conotação religiosa. Quintale Neto afirma que *Bildung* significava inicialmente uma aura de valor, “significava a Foto, o Retrato, a Imagem (imago), mas também Imitação (imitatio), Forma e Formação (Formatio). Ainda o modelo da imagem da divindade, cujo centro é ocupado pelo homem.” (IDEM, p.5) Desse modo, a origem do conceito de *Bildung* remete à concepção do homem como imagem da divindade. Mas, ao cometer o pecado original, o homem perdeu essa imagem divina original e somente poderá retomá-la quando se transformar a si mesmo. A busca dessa transformação se dá por meio da reconquista da imagem original perdida que tornaria viável a reconciliação do homem com a divindade.

Wilma Maas (2005) assevera que a criação do termo *Bildungsroman* foi o resultado de uma justaposição, cujo sentido direciona tanto para o estabelecimento do romance como gênero quanto para o processo de aperfeiçoamento do indivíduo burguês nas questões peculiares do processo histórico e político da Alemanha nos últimos trinta anos do século XVIII.

O termo teria sido empregado pela primeira vez em 1803, pelo professor de filologia clássica Karl Morgenstern em uma conferência sobre as relações entre romances filosóficos. Mais adiante, numa conferência de 1820, o professor estabeleceu uma relação entre o termo por ele criado e o romance de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, concebendo, desse modo, o modelo paradigmático de definição do gênero. Essa categoria de romance poderá ser denominada *Bildungsroman*, sobretudo devido “a seu conteúdo porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade” (MORGENSTERN, *apud* MAAS 1988, p. 64)

A primeira parte da concepção do termo é consequência dos estudos sobre a vinculação entre a epopeia e o romance burguês. Enquanto a epopeia representa o protagonista como aquele que agirá direcionando suas ações para o exterior, provocando, desse modo, transformações importantes no mundo, no romance, o protagonista recebe as influências dos outros indivíduos e do ambiente, mostrando, assim, a sua gradual formação interior. A epopeia representará, sobretudo, os “atos do herói com seus efeitos exteriores sobre os outros; o romance, ao contrário, privilegiará os fatos e os acontecimentos com seus efeitos interiores sobre o protagonista.” (IDEM, p. 66)

Com relação à segunda parte da concepção de *Bildungsroman* pelo filólogo, será a definição responsável pela criação do termo no sentido de romance de formação, de longa permanência na história da literatura, que se renova sempre pela associação ao gênero *Meister*, de Goethe. “Ou seja, há obras ‘mais ou menos’ *Bildungsromane*, quer se associem ou se afastem do modelo constituído pelo romance de Goethe.” (MAAS, 2005, p.31)

Maas sustenta a hipótese de apropriação do gênero *Bildungsroman* pela literatura produzida no Brasil que se apoia na questão das relações entre romance e epopeia. A abordagem sobre o processo de apropriação do gênero no país, com o conceito europeu, por uma “literatura jovem e excêntrica” (IDEM, p. 21) como a brasileira, baseia-se em alguns pressupostos. O primeiro deles é que a fortuna crítica

do gênero vem se constituindo em descompasso com a cronologia da tradição do gênero na Alemanha e na Europa. Na Alemanha, o gênero se estabeleceu logo após a publicação de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* tanto no âmbito da crítica como também no plano de assimilação de outros autores contemporâneos. No Brasil, a assimilação acontecerá de modo tardio, apenas no século XX, sendo que a vertente mais produtiva desse processo é a que se dá essencialmente através da teoria romanesca de Lukács. Por isso, há que se considerar a importância da retomada das relações entre romance e epopeia. Outra conjectura a ser considerada é que no Brasil, a partir da década de 1930, esboça-se uma forma de apropriação do romance de formação crítica feminista que, ao subverter os pressupostos que sustentam a definição do gênero, associa-o à literatura de autoria feminina produzida no país e, por fim, ressalta que as duas formas de apropriação do gênero no Brasil foram marcadamente ideológicas. Como exemplos dessa forma de apropriação no Brasil, Maas cita os estudos de Eduardo de Assis Duarte sobre *Jubiabá* (1935), de Jorge Amado, e *Os tambores de São Luís* (1975), de Josué Montello. Com *Jubiabá*, Assis Duarte baseia sua pesquisa na descendência goetheana do conceito de *Bildungsroman*. Segundo Maas, a síntese concebida por Lukács no *Meister* de Goethe é possível apenas para os “grandes romances”, aqueles que estão próximos do caráter coletivo da epopeia.

Em sua *Teoria do romance* (2000) Lukács assevera que o modelo tradicional de romance de formação não teria mais lugar no momento apontado por ele como “pós-goethiano”. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796) constituiriam, na visão lukacsiana, o momento de resolução da crise instalada, o protagonista do romance burguês e o todo representado pelo mundo social, pela coletividade épica. Assinala também que, em sua teoria, procurou “estabelecer uma dialética dos gêneros assentada historicamente na essência das categorias estéticas.” (LUKÁCS, 2000, p. 140) O teórico via a questão do romance burguês sempre em contraposição ao universo coletivo da epopeia antiga, ou seja, Lukács via no romance burguês individualista e interiorizante um “romance da desilusão”, o momento histórico em que o indivíduo solitário problemático fracassaria em seus projetos, o momento em que a narrativa dessa trajetória solitária reflete mostra o fracasso dos empreendimentos exclusivamente individuais.

De acordo com Maas, essas aventuras, com seus caminhos e descaminhos, vividos pelo protagonista do romance de formação aparecem como base de investigação para se compreender como Goethe construiu o seu *Bildungsroman*, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, romance cujo protagonista lutava com seus conflitos existenciais. Utilizando como referência esse romance de Goethe, G. Lukács afirma que o que se busca nesse tipo de narrativa é um caminho intermediário entre a orientação do idealismo abstrato e a ação exclusivamente interna, a contemplação, como no Romantismo.

A humanidade como escopo fundamental desse tipo de configuração, requer um equilíbrio entre atividade e contemplação, entre vontade de intervir no mundo e capacidade receptiva em relação a ele. Chamou-se essa forma de romance de educação, [...] 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. (Lukács, 2000, p. 141)

Essa fusão entre contemplação e ação como ideal para a formação humanista da sociedade é fundamental para a constituição do Romance de formação ou de educação goethiano. O sentido que o *Bildungsroman* tem em Goethe, que é o autor do romance modelo desse sub-gênero, pode ser compreendido quando o protagonista Wilhelm Meister afirma: “Instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância.” (GOETHE, 2009, p.58)

Entretanto, tal representação do romance de educação se tornaria cada vez mais difícil de ser repetida nos modelos pós-goethianos. Esses protagonistas não possuem mais a capacidade de serem “exemplares”, “protagonista e destino são algo exclusivamente pessoal.” (LUKÁCS, 2000, p.142) A subjetividade excessiva confere à narrativa “o caráter fatalmente insignificante e sem alcance de uma história puramente privada. Trata-se do perigo a que sucumbiu, em nossos dias, os romances de educação na maioria dos casos.” (IDEM, p. 144)

Dessa forma, a teoria lukacsiana mostra a crença numa intensificação histórica da experiência subjetiva, no sentido da narrativa das experiências pessoais do cotidiano privado. Os anos de aprendizagem de *Wilhelm Meister* representariam o momento ideal, a última possibilidade literária de reconciliação entre o indivíduo e a realidade social, a síntese entre a subjetividade da história individual e o sentido épico da história coletiva.

O romance de formação no Brasil

A hipótese aqui levantada por Maas é que a fortuna crítica do romance de formação no Brasil passa, necessariamente, pelo entendimento da teoria lukacsiana do *Bildungsroman*, tanto de forma consciente, como na pesquisa de Eduardo de Assis Duarte, quanto como força imaginativa, nos casos de Jorge Amado e Josué Montello.

No que diz respeito a Jorge Amado especialmente, nos estudos de Eduardo de Assis Duarte em *Jorge Amado: romance em tempo de utopia* (1996), o autor associa *Jubiabá* ao modelo do *Bildungsroman*, quando assinala que “Amado se apropria da tradição do romance de aprendizagem para situá-lo no nível das classes populares do anos 30” (DUARTE, 1996, p.112) A literatura que atua como mediadora entre o leitor/crítico brasileiro é o ensaio de Lukács sobre o romance de Goethe. Fazendo uma referência explícita à teoria lukacsiana, Assis Duarte assevera que a reconciliação entre o indivíduo e a realidade social não deve ser pautada pela acomodação nem pela harmonia pré-estabelecida, sendo o protagonista “forçado a procurá-la à custa de difíceis combates e penosas vagabundagens ao mesmo tempo em que deve estar, contudo, em condições de alcançá-la.” (IDEM, p. 115)

Assim, essa abordagem reforça o enfoque da integração social, que em *Jubiabá* passa por situações inexistentes na obra de Goethe, principalmente no que diz respeito à condição burguesa de Wilhelm, bastante diferente da de Balduino, o protagonista do romance amadiano, que era paupérrimo. O caráter de Balduino vai sendo delineado com a representação de situações sociais muito diferentes daquelas

que produziram a ascensão burguesa na Alemanha. “Ele cresce tomando ciência de uma memória familiar marcada pela tradição da rebeldia social de uma memória comunitária que atualiza a tradição do cativo.”

Paralelamente à teoria do romance de Lukács, a partir da qual Assis Duarte (DUARTE, 1996, p. 129) sinaliza as diferenças marcantes entre o *Bildungsroman* alemão e o romance de formação de Jorge Amado, sua pesquisa também faz uma analogia com a teoria de Mikhail Bakhtin em *Estética da criação verbal* (2003). Nessa obra, Bakhtin classifica o romance de formação ou de educação em cinco subclassificações, dentre os quais considera o quinto tipo o mais importante. Nessa quinta subclassificação, o teórico russo considera que a evolução do indivíduo é inseparável da evolução da história, sendo a sua formação efetuada no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter essencialmente cronotópico. O homem se forma concomitantemente com o mundo. Ele é obrigado “a transformar-se em um novo tipo de homem, ainda inédito. A imagem do homem perde seu caráter privado e desemboca na esfera esperançosa da existência histórica”. (BAKHTIN, 2003, p. 221)

A reflexão empreendida por Assis Duarte permite que se compreenda o romance amadiano como uma narrativa em evolução, que se direciona a um momento histórico em que o proletariado tomara as rédeas de sua própria sorte. Por essa razão assinala a importância de *Jubiabá* pois “surge um novo sentido para o *Bildungsroman*, cujo desburguesamento leva à construção do herói proletário e camponês”. (DUARTE, 1996, p. 100) Dessa forma, o oprimido não vai ser apenas o protagonista, mas também o indivíduo que luta contra opressão, contribuindo, assim, para a construção de uma nova consciência. Enquanto, no romance goetheano, o protagonista opta pelo teatro a fim de obter um reconhecimento social desfrutado pela classe dominante, o desejo de Balduino distancia-se da ascensão essencialmente burguesa almejada por Wilhelm, configurando uma utopia socialista.

Um processo semelhante ao que ocorre no romance amadiano pode ser reconhecido em *Os tambores de São Luís*, de Josué Montello, obra publicada na década de 1970, que, além de remeter também ao realismo socialista, aborda de forma ampliada essa questão por meio da inclusão da perspectiva da memória subjetiva e do tempo psicológico. Um narrador, em terceira pessoa, apresenta *in media res*, no período de apenas uma noite de 1915 - configuração que nos lembra o personagem Ulisses, de James Joyce - a trajetória do ex-escravo Damião, que aos 80 anos atravessa a cidade de São Luís, fazendo com que a memória evoque a narrativa de muitos episódios da cidade e do Brasil, mas também de sua própria vida particular. Sua trajetória é contada desde a infância até a emancipação civil. Assim como no quinto tipo do romance de formação da concepção bakhtiniana, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo.

Segundo Maas, é também a partir da analogia com o romance goetheano que se pode avaliar o romance de Josué Montello. Tal como o protagonista da narrativa de Goethe, Damião vai se tornar uma pessoa pública, mas não com o objetivo individual que parece mover Wilhelm, mas sim induzido conscientemente pela necessidade de transformação social.

Tanto o personagem do romance de Goethe quanto o protagonista da narrativa de Montello são guiados por mentores. Wilhelm terá como mentora a Sociedade da Torre, um tipo de associação que se assemelha à maçonaria e que

guiará o jovem personagem, controlando o seu destino; Damião, por sua vez, terá como guias Santinha e Genoveva Pia que eram membros da Casa das Minas, uma sociedade que não era secreta, mas atuava como um espaço de reencontro das raízes africanas, lugar que o protagonista de *Os tambores de São Luís* frequentará até a velhice.

É possível reconhecer uma simbologia que atua de forma análoga ao que ocorre no romance goetheano. A obra de Goethe teria sido produzida num clima de oposição ao regime de terror que se instalou após a Revolução Francesa; no romance de Montello, o trineto de Damião, que é fruto da mistura de raças, parece ter a função de atuar como representante da utopia da miscigenação e do lema revolucionário francês liberdade, igualdade e fraternidade no que toca à questão étnica e racial, embora o projeto tópico e humanista seja bruscamente interrompido, no fim do romance, com o assassinato do filho de Damião.

Essa breve análise de dois romances brasileiros sob a ótica do romance de formação permite que se ilustre uma das vertentes da apropriação do gênero no país, que se delinea a partir da leitura lukácsiana do *Bildungsroman* e do romance de Goethe que constitui o seu paradigma.

O *Bildungsroman* seria, desse modo, como assinala Maas, o meio pelo qual se mostra o eterno movimento de ida e volta da reflexão à ação, da ação à reflexão, que tornaria o homem consciente de si e consciente da vida como atividade. Afirma-se a síntese dialética da reflexão e da ação através do romance, uma vez que a arte é o grande instrumento de educação da humanidade.

Na narrativa de formação, o processo de evolução da capacidade física, intelectual e moral da criança, do jovem, ou do indivíduo, de modo geral, objetiva sua integração individual e social no meio onde vive e pode ser observado com facilidade nos romances que utilizam tais convenções.

Infância: aproximações como *Bildungsroman*

Podem-se detectar algumas das características do romance de formação descritas na seção anterior em *Infância*, de Graciliano Ramos, obra que não foi mencionada por Wilma Maas em seu estudo sobre a apropriação do romance de formação pela literatura brasileira. Entretanto, apesar de haver características do romance de formação em *Infância*, a obra apresenta-se com uma estrutura diferente dos dois romances brasileiros citados e também do romance de Goethe. O protagonista de *Infância* não possui um mentor como Damião de *Os tambores de São Luís* e como Wilhelm Meister de Goethe; além disso, no caso da obra de Graciliano Ramos, o adulto escritor é que se volta para suas lembranças de infância e as reconstitui, na maior parte do tempo, dando voz à criança, mas também, por vezes, permitindo que se reconheça a voz do homem, do memorialista.

Em *Infância*, o protagonista esforça-se por tentar representar, em uma narrativa homodiegética, as mudanças psicológicas e sociais pelas quais passa até chegar à fase de sentir-se capaz de organizar, no presente da racionalidade adulta, os episódios formativos do passado nos primeiros anos da existência. A narrativa pode ser incluída no campo daquelas que exploram a *Bildung*, a formação, conceito base para tais narrativas do subgênero romance de formação. Devem ser consideradas como narrativas que pertencem ao subgênero aquelas cujo tema central é a história

de vida de um protagonista jovem, história essa que leva, através de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é normalmente descrito, como afirma Mass, “de forma reservada e irônica, entretanto, ele é como meta, ou ao menos como postulado, parte necessariamente integrante de uma história de formação.” (MASS, 2000, p. 62)

Em *Infância*, como assinala Márcia C. Silva (2004), acompanhamos um centro temático que enfatiza a primeira e a segunda infância do narrador-protagonista em uma duração que vai dos dois aos onze anos. Essa duração que totaliza o universo espaço-temporal designado pela narrativa é realizada através de episódios apresentados 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 congrega as variadas atitudes perante os acontecimentos do seu mundo interior e do seu mundo exterior.

A narrativa mostra o narrador-protagonista, por “entre as nuvens espessas que me cobriam” (p. 9). O narrador utiliza uma metáfora – a abertura entre nuvens – que é a abertura (o início) de sua vida para o conhecimento, para o entendimento de si e do mundo. O título do primeiro bloco narrativo de *Infância* é “Nuvens”. No segundo parágrafo, o narrador afirma: “Houve uma segunda abertura entre as nuvens espessas que me cobriam: percebi muitas caras, palavras insensatas [...]” (p. 9), ou seja, por entre incertezas, indefinições e diversas imagens que nos relata, e a tentativa de construir e reconstruir para si mesmo, surgem os acontecimentos cujas principais características são o medo e a ansiedade diante das pessoas que marcaram sua vida, desde os primórdios de sua educação à construção de sua personalidade. O segundo parágrafo sugere também que houve uma primeira abertura entre as nuvens, neste acaso, o início da narrativa em que o narrador descreve o vaso de louça vidrada, primeiro objeto que afirma ter guardado na memória. Mas, em seguida, coloca em dúvida se a primeira lembrança que possui é realmente a do vaso para mais adiante afirmar que talvez essa recordação só exista devido à confirmação das outras pessoas com quem conviveu, provavelmente daquelas que pertenciam ao seu ambiente familiar.

O ambiente familiar é representado por relações conflituosas, especialmente com os pais. A formação familiar do protagonista diverge da ideia natural que se tem de família que deveria demonstrar sentimentos como o amor maternal e o paternal, relações de afeto entre os membros do núcleo familiar, comportamentos éticos que devem ser reproduzidos, além de segurança e tranquilidade no ambiente caseiro. Todos esses elementos que formam o aparato formativo que deveria ser transmitido pela família aos filhos, no caso do narrador-protagonista, são permeados por uma grande carga de negatividade. O relato é feito por um narrador homodiegético ávido por revelar as situações e as razões que fizeram com que seu mundo familiar se transformasse num pragmático agente de repressão, no lugar de atuar como agente capacitador básico para que a criança pudesse conhecer e consolidar sua capacidade na vida.

As primeiras noções do alfabeto recebidas em casa e o ensino sistematizado não escapam dessa dinâmica de educação e de imposição com requintes de crueldade, como se lê na seguinte passagem: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti e ele teimou e o resultado foi um desastre. [...] À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a

lição era tempestuosa". (p. 111) O menino ansioso para aprender a ler, e para penetrar no universo das fantasias literárias que ainda poderiam aliviar o seu sofrimento, encontrou nas escolas por onde passou, na maior parte das vezes, os maus tratos impingidos pelos professores que quase sempre humilhavam os alunos, marginalizando-os, nas pequenas salas de aula improvisadas. Essa situação fez com que a criança, praticamente sozinha, como autodidata, satisfizesse suas necessidades de compreender os indecifráveis risquinhos pretos que via nos folhetos e brochuras a que tinha acesso em casa e no balcão da loja do pai.

Suas incursões no universo da religião sempre são cerceadas por anjos justiceiros, representados nas histórias bíblicas cuja leitura é imposta ao menino. Os pais e os religiosos com quem tem contato ensinam-lhe o catecismo com duros castigos e advertências de que os pecadores teriam como punição máxima o inferno, palavra proibida que despertou a atenção do menino, que, aos seis anos, questionara a existência desse lugar para onde iriam os pecadores. "Não me satisfaziam as fogueiras, as tachas de breu, vítimas e demônios. Necessitava pormenores. [...] Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas." (p. 81) A falta de argumentos e explicações convincentes, ou a ignorância ou o medo por parte da mãe para definir o que era o "inferno", fizeram com que ela castigasse a criança.

Com relação aos contatos com pessoas fora do âmbito familiar, o narrador-protagonista empenha-se em desconstruir estereótipos que a família, a escola e a religião impõem às pessoas com quem o menino se relaciona. A imagem dos pais representa quase sempre um sentimento de pavor. Diante de qualquer atitude que pudesse desagradá-los, o medo terrível tomava conta da criança que os via como o símbolo da autoridade, do poder que não aceitava questionamentos, como nesse trecho em que os pais são representados através de imagens metonímicas: "Depois as mãos finas se afastaram das grossas, lentamente se delinearão dois seres que me impuseram obediência e respeito.[...]Nunca as finas me trataram bem[...]as grossas, muito rudes, abrandavam em certo momentos." (p. 15) Entretanto, essa visão se transforma quando os personagens representados são empregados da fazenda com quem o menino tinha um relacionamento franco e amigo. "Mais vivo que todos, avulta um rapagão aprumado e forte. [...]Chamava-se José Baía e tornou-se meu amigo, com barulho, exclamações, onomatopeias e gargalhadas sonoras." (p. 12)Empregados das fazendas e do comércio de seu pai, sertanejos de Alagoas e de Pernambuco, advogados, vizinhos, policiais, mendigos, pessoas tidas como indivíduos de má reputação, todos, de alguma forma, colaboram para a aprendizagem do menino em todas as suas potencialidades como ser humano.

A criança desconfiada das reações alheias, apesar de pré-julgar os adultos que com ela conviviam, quando entra em contato com as genuínas ações construtivas, cotidianamente marginalizadas por convenções de seu estrato social, muda seu juízo e fica surpresa ao descobrir que as aparências e as construções culturais excluídas podem ocultar bondades e belezas que não são facilmente reconhecíveis à primeira vista.

Como ressalta Maas(2000), a questão central do romance de formação é o aperfeiçoamento individual que envolve o conceito de *perfectibilité*, que já circulava

no discurso intelectual da segunda metade do século XVIII, através de Rousseau.³ O desejo de perfeição perseguido pelo protagonista de *Infância* chega ao leitor nessa dinâmica natural de preparação para os inevitáveis encontros com as pessoas, instituições e valores do mundo em que vive. Contudo quando se trata do romance de formação, temos nuances e divisões de vários tipos que apresentam suas peculiaridades.

Assim, teríamos então a formação num sentido abrangente que a cultura proporciona ao indivíduo, através da aptidão inata do ser humano; aquela que o sujeito vai adquirindo de modo espontâneo em suas ações do dia a dia; a formação sistemática que as instituições educacionais ou similares proporcionam sob estrutura e supervisão rígidas, e finalmente o tipo de formação que só ocorre com aqueles que possuem o talento para a arte.

Maas desenvolveu conceitos e reflexões para descrever e analisar o cânone mínimo do *Bildungsroman* na história da literatura. O surgimento do romance de formação deu-se no contexto sócio-político germânico do século XVIII, além de acompanhar a evolução historiográfica dos temas de que trata o gênero. Para a autora, o cânone mínimo se inicia quando Goethe publica seu romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795/1796), que surge ainda nos primórdios do gênero romanesco narrando a vida do iniciante Meister, que traz para o público leitor um panorama da movimentação sócio-cultural da família burguesa alemã, no que concerne a questões de como educar as futuras gerações para assumirem os postos de uma classe aristocrática no período posterior à Revolução Francesa.

O significado da formação pressupõe a noção de processo que se materializa numa sucessão de fases que chegarão a uma determinada finalidade. Se o processo se caracteriza pela presença de uma hierarquia fechada nos procedimentos e fins, teria uma categorização diferenciada do *Bildungsroman*, que seria a do *Erziehungsroman*⁴ (romance educativo). O termo *Erziehung* volta-se para a transmissão de uma tradição intelectual própria do ser humano e que, pelo seu valor na exigência de organização intraindividual e interindividual, deveria ser cultivada através de mecanismos de estímulo do aparelho perceptivo e do raciocínio lógico; portanto, contém o sentido da 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.” (IDEM, p. 27)

Além das categorias citadas do romance de formação, há também o *Entwicklungsroman*⁵, narrativa de formação de caráter geral e supra-histórico. O

³O aperfeiçoamento individual passaria pela “formação integral do indivíduo, harmonizando e equilibrando suas tendências e talentos naturais ao lado de sua formação para a sociedade.” (MAAS, 2000, p. 69)

⁴Na categoria do *Erziehungsroman*, a narrativa está repleta de ações nas quais o protagonista se vê limitado por um conjunto de conhecimentos, muitas vezes exteriores às suas necessidades subjetivas e também gerais, sob o aspecto de uma formação integral e não tão específica como exemplifica o romance *O Ateneu*, de Raul Pompeia. Esse tipo de narrativa suscita a dúvida que surge nos projetos educacionais divididos em metas como a da educação especializada e da educação geral, sem chegar a um consenso final sobre a questão.

⁵Marcus Mazzari traduz a palavra *Entwicklungsroman* como romance de evolução ou romance de desenvolvimento. Cf. MAZZARI, Marcus, 2010, p. 128. Segundo Maas, o *Entwicklungsroman* tem

Entwicklungsroman possui cunho autobiográfico e seria a base sobre a qual as categorias historicamente localizadas e datadas poderiam se desenvolver. Essa forma de narrativa possui um sentido generalizado e se deve principalmente ao significado poético simbólico representado e, em menor grau, ao recorte das circunstâncias históricas. Portanto, a funcionalidade desse gênero vai além das peculiaridades de uma nacionalidade e de uma historicidade.

Além das narrativas de formação citadas, há outra que, possuindo as peculiaridades das demais, caracteriza-se pela exploração de uma trajetória formativa do protagonista no âmbito artístico, o *Künstlerroman*⁶. Nessa categoria, sobressai o fato de o protagonista, sendo já um adulto e com sua carreira estabelecida, recordar, em uma narrativa de encaixe, os esforços empreendidos para apreender e dominar o aparato tecnológico que lhe possibilita a execução de seus objetivos concernentes à arte de sua aptidão.

Hutcheon (1977) assinala que o *Künstlerroman* é um dos gêneros romanescos que mais colaboraram para que o romance moderno e pós-moderno adquirisse condições de refletir sobre sua própria composição e funcionalidade. Essa forma de narrativa proporciona ao artista os mecanismos necessários para que reflita sobre o fazer literário e se exercite no próprio enunciado literário, alcançando outras diferentes possibilidades de composição literária.

Partindo dessa categoria de narrativa de formação do artista, é que se chegou a obras abertamente conscientes e com capacidade de reafirmar que a ficção literária mostra-se consciente de que seus mundos fictícios, com seus funcionamentos diversos, são construções linguísticas, que podem ter uma clara percepção de sua natureza, em ambos os lados: o do artista e o do leitor. Este é direcionado para fazer contato com a ficção, assumindo um posicionamento mais crítico e mais reflexivo diante da obra literária.

No *Künstlerroman*, as questões relativas às vivências do narrador-protagonista coexistem com as questões teóricas do aprendizado artístico. Ao mesmo tempo em que a narrativa nos apresenta uma personalidade que se forma na interação com o meio, as suas opções e suas posturas com relação às competências artísticas vão se destacando e apresentando o estilo do artista. No entanto, nenhuma das temáticas escolhidas pelo artista segue seu curso isoladamente. As questões vivenciais sempre

como base uma forma que se aproxima do caráter de uma funcionalidade específica; entretanto, possui uma possibilidade temático-formal aberta que pode ser preenchida por inúmeras 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, frequentemente vetores positivos, negativos ou que conduzem à estagnação.” (MAAS, 2000, p. 57)

⁶Para Mazzari, o *Künstlerroman* é o “romance do artista, da individualidade artística.” (MAZZARI, 2010, p.108) As narrativas do *Künstlerroman* possuem vários pontos em comum com aquelas do *Erziehungsroman* no que diz respeito à direção formativa sistematizada em seus conteúdos e sempre muito direcionada para um objetivo definido de modo apriorístico. Entretanto, se, na segunda categoria, as aptidões adquiridas atuam como importante elemento de exclusão para outras competências, no primeiro existe uma propensão inversa, já que o artista, no caso o escritor, vai adquirir as competências para compor o seu objeto artístico em uma dinâmica de inclusão ilimitada de saberes. Isso acontece devido à exigência que o fenômeno artístico possui no que concerne ao domínio dos conhecimentos e saberes heterogêneos a fim de realizar, de modo ideal, um de seus principais objetivos, que é falar a respeito da existência humana.

estarão envolvidas nessas escolhas e posicionamentos do narrador-protagonista em vias de formação artística.

A narrativa de *Infância*, nesse sentido, pode ser vinculada ao *Künstlerroman*, embora não se possa considerar nenhum tipo de narrativa estanque. O narrador-protagonista de *Infância* está sempre às voltas com apólogos, contos, novelas, narrativas folclóricas e romances que lhe despertam a imaginação e o desejo imperioso de entrar em contato com a leitura e com a escrita, embora as narrativas citadas abordem temática da pessoa que é educada pelo medo, como se lê em *Infância*, quando o menino está no armazém do pai e avista alguns folhetos no balcão: “Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade, valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas.” (p.109) Ao lado das traquinagens corriqueiras, características da primeira e da segunda infância, percebe-se nitidamente que essa narrativa de formação direciona-se para a preocupação com o campo literário e sua função com relação à possibilidade de se libertar da tirania que o oprimia. Em *Infância*, no episódio em que o menino relata ter lido todas as coleções de livros emprestados pelo tabelião Jerônimo Barreto, ele expressa o desejo de se dedicar à escrita:

Finda a novidade, os meus conhecimentos originaram desconfiança e algum desdém: Versalhes, Notre-Dame e os rouxinóis tinham aparência de contrabando. E eram inúteis, com certeza. Mas serviam para a composição de narrativas – e fora daí não me inspiravam interesse. (p. 234)

Não obstante haver resistência da família e das pessoas próximas ao menino, ele continuou persistindo com as leituras sugeridas pelo tabelião, pois estava imbuído do propósito de crescer intelectualmente.

Infância nos mostra a formação de um futuro escritor - o que aproxima do *Künstlerroman* -, começando pelas primeiras lembranças de criança até as do jovem que se torna um ávido leitor e já escreve seus primeiros manuscritos literários.

O professor Mário Venâncio - que também era escritor - percebeu com clareza que o menino Graciliano seria um artista da palavra, comparando-o a nomes ilustres da literatura brasileira.

[Mário Venâncio] Insinuou-nos a fundação de um periódico. [...] Aferramo-nos a ela e, vencendo embaraços e canseiras, tornamo-nos diretores do *Dilúnculo*, folha impressa em Maceió, com duzentos exemplares. [...]

Mário Venâncio me pressagiava bom futuro, via em mim sinais de Coelho Neto, de Aluísio Azevedo - e isto me ensoberbecia e alarmava. Acanhado, as orelhas ardendo, repeli o vaticínio: os meus exercícios eram composições tolas, não prestavam. Sem dúvida, afirmava o adivinho. Ainda não prestavam. Mas eu fazia romances. (p. 249)

Considerações finais:

Podemos perceber que na exposição do enredo de *Infância* encontramos elementos que o colocam na categoria do *Künstlerroman*, sem, entretanto, excluir as características formais e temáticas pertinentes às outras narrativas de formação, pois a classificação depende de muitos fatores como questões históricas, geográficas, políticas e principalmente questões estruturais, que não se eximem do processo de assimilação das formas afins. Segundo Maas, no uso corrente, o termo *Künstlerroman* é utilizado como sinônimo para as demais formas, o que minimizaria as diferenças pontuais quanto à estrutura e à temática.

Remetendo à reflexão de Linda Hutcheon, ressaltamos que a narrativa de formação do artista atuará como antecedente para as inovações metatextuais no que se refere à auto-reflexão e à consciência dessa auto-reflexão, que se tornaram práticas usuais no romance contemporâneo. Surge, desse modo, de um subgênero, uma valiosa contribuição para que se multipliquem as possibilidades de que a própria narrativa crie em seu interior um espelhamento dos procedimentos que atuam como sua própria gênese.

Em *Infância*, a formação do menino Graciliano Ramos desenvolve-se na trajetória de um pequeno artista que, no futuro, será um de nossos maiores escritores. No *Künstlerroman*, a criança busca a sua formação, que caminha em direção à arte. No caso do romance de memórias do escritor alagoano, esse desenvolvimento dar-se-á, em parte, com um protagonista autodidata, entretanto há também a relevante participação do tabelião Jerônimo Barreto. “A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat.” (p. 235)

INFÂNCIA, by GRACILIANO RAMOS: A MODERN BILDUNGSROMAN?

Abstract: The article intends to compare and contrast the memoir book *Infância*, by Graciliano Ramos, with the novel of formation, or *Bildungsroman*, in addition to offering a brief history of the genre and its categories. It discusses Wander Melo Miranda's reflection (2004) about this autobiographical novel by Ramos, inserting it within the *bildungsroman* genre.

Keywords: *Childhood* - Brazilian literature - Graciliano Ramos - *Bildungsroman*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em www.edtl.com.pt/index.php Acesso em 15 de outubro de 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Jorge Amado: romance em tempo de utopia*. Rio de Janeiro: Record; Natal/RN: UFRN, 1996.

GOETHE, Johann Wolfgang Von Goethe. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução: Nicolino Simone Neto. Apresentação: Marcus Vinícius Mazzari. Posfácio: Georg Lukács. São Paulo: Editora 34, 2009.

HUTCHEON, Linda. *Irony's edge: the theory and politics of irony*. London: Routledge, 1994.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo. O Bildungsroman na história da literatura* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. O romance de Formação (*Bildungsroman*) no Brasil. *Modos de Apropriação*. Caminhos do Romance, 2005. Arquivo Eletrônico em formato Word. Disponível em: caminhosdoromances.iel.unicamp.br Acessado em 02/10/2013.

MAZZARI, Marcus Vinícius. *Labirintos da aprendizagem – Pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. São Paulo: Editora 34, 2010.

MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, Coleção Folha Explica, 2004.

_____. Posfácio. In RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Supervisão e posfácio de Wander Melo Miranda. São Paulo: Record, 2008.

QUINTALE NETO, Flavio. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 9, p. 185-205, dec. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73703>. Acesso em: 29 nov. 2016

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 38ª edição. Supervisão: Wander Melo Miranda. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTANA, Jorge Alves. *Romance de formação e o caso do Küstlerroman*. Revista *Signótica*, vol. 15, nº 1, jan/jun 2003.

SENNA, Homero. "A última entrevista de Graciliano Ramos". *Jornal Opção*. Edição 1944. Disponível em www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos Acesso em 19 de setembro de 2013.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância de Graciliano Ramos: uma história de formação do leitor no Brasil*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2004.

ARTIGO RECEBIDO EM 30/11/2016 E APROVADO EM 11/01/2017