

## O BILDUNGSROMAN NA CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA DO SUJEITO JUDEU COLONIZADO NA OBRA DE ALBERT MEMMI

### THE BILDUNGSROMAN IN THE EMANCIPATORY CONCEPTION OF THE COLONIZED JEWISH SUBJECT IN THE WORK OF ALBERT MEMMI

Daiani da Silva Barbosa\*

**Resumo:** O presente artigo analisa a obra *A estátua de sal*, do escritor franco-tunisiano Albert Memmi em diálogo com a teoria sobre o *Bildungsroman*, entendido como “romance de formação”, e o campo dos Estudos Culturais. Desse modo, inserimos a obra neste gênero literário mas, ao mesmo tempo, a apresentamos como uma subversão dos modelos clássicos ao desviar a trajetória do herói do enredo padrão em obras paradigmáticas de autoformação. Assim, além da formação da personalidade do sujeito, discutiremos a herança judaica do personagem e sua condição de colonizado pelo império francês, bem como a relação tradição-modernidade no contexto neocolonial do século XX.

**Palavras-chave:** *Bildung*. *Bildungsroman*. Colonizado.

**Abstract:** This paper analyzes the work *The Salt Statue*, by the French-Tunisian writer Albert Memmi in dialogue with the theory on the *Bildungsroman*, understood as "novel of formation", and the field of Cultural Studies. In this way, we insert the work in this literary genre but, at the same time, we present it as a subversion of the classical models by deviating the hero's trajectory from the standard plot in paradigmatic works of self-formation. Thus, in addition to the formation of the subject's personality, we will discuss the character's Jewish heritage and his condition as a colonized person by the French empire, as well as the tradition-modernity relationship in the neocolonial context of the twentieth century.

**Keywords:** *Bildung*. *Bildungsroman*. Colonized.

A literatura é significativa na medida em que por meio dela é possível compreender diversos aspectos acerca de determinados grupos sociais. Dessa maneira, podemos antever o fluxo de transformações por meio das trajetórias dos próprios personagens, e isso se torna possível a despeito da aparente rigidez das formas e dos tempos.

---

\* Mestranda em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.  
E-mail: <daianibarbosa@ufrj.br>.

Neste artigo analisamos a obra *A estátua de sal*, de Albert Memmi, sob a perspectiva do romance de formação e também em diálogo com os Estudos Culturais, considerando esta obra como uma expressão do gênero romance mas, ao mesmo tempo, uma subversão e crítica deste. Ao levar em consideração a obra de Memmi, a localizamos no período de manifestações das contradições da modernidade e na tentativa de se criar uma nova possibilidade de vida que inclua a demanda de narrar a situação do colonizado, dar voz à ele e às suas inquietações. Nesse sentido, a influência do campo dos Estudos Culturais, bem como da literatura pós-colonial, são importantes, porque buscam compreender a complexidade do sistema colonial, juntamente com a interferência europeia no modo de vida e na formação do colonizado.

Julgamos o autor e a obra importantes para esta análise, uma vez que ambos refletem tanto a formação cultural europeia, contudo em constante conflito com ela, quanto a escolha da forma do romance, ou seja, o modo de narrar claramente dialoga com a ambiguidade do personagem: um colonizado que luta entre a busca de si mesmo dentro cultura ocidental e o quase total estranhamento a ela. O caráter religioso (tradição) e econômico (mobilidade) também são significativos na obra, bem como no *Bildungsroman* clássico. Sendo assim, *A estátua de sal* mantém aspectos formais do romance, mas, ao mesmo tempo, subverte a maneira com que os temas foram analisados no contexto da segunda metade do século XX.

## 1. O *Bildungsroman* como expressão da cultura moderna e ocidental

De acordo com Moretti<sup>1</sup>, *Bildungsroman* é a expressão da cultura moderna ocidental, desse modo, traduz as transformações, as ambiguidades, os anseios e todo um repertório simbólico de um determinado período. Portanto, a era do romance de formação, que, ainda segundo o autor, vai de entre 1789 e 1848 a 1914, reflete as transformações modernas em torno do desenvolvimento da burguesia e da construção do sujeito histórico. Assim,

[...] Nessa forma literária, escreve [Mikhail Bakhtin], “o homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete a si mesmo a formação histórica do mundo. [...] Aqui a imagem do homem em formação começa a superar seu caráter privado (até certo ponto, claro) e desemboca em outra esfera *vasta* e em tudo diferente da existência histórica”.

A esfera vasta da existência histórica...Mas para dizer a verdade, me parece que o traço predominante do romance de formação (e aliás, do romance tout court) consiste em “abaixar” a história ao nível da experiência ordinária, e não o contrário. No *Bildungsroman* efetua-se, escreve ainda Bakhtin, “a

---

<sup>1</sup> MORETTI, 1987.

assimilação do tempo histórico”: correto, mas assimilar a história significa aqui mantê-la a uma distância segura, *separando* o destino do indivíduo das grandes ondas coletivas. 1789, as guerras napoleônicas, a Revolução industrial, 1830, o cartismo, 1848...é extraordinário como a história da Europa nesses momentos tem um quê de presente-ausente: um horizonte ameaçador, mas distante. Até mesmo nos anos em que a esfera pública se tornou explosiva e invasiva, aquilo que realmente interessa o romance é a esfera privada e as suas capacidades de sobrevivência a despeito de tudo. Por essa sua neutralidade teimosa e “realista”, o romance é verdadeiramente uma fatia de “liberdade dos modernos”: nada mais, nem menos do que isso.<sup>2</sup>

Dessa maneira, o autor enfatiza que o romance de formação atravessa o tempo histórico, o cotidiano, a mobilidade de classe e possui uma forma e um conteúdo que lhe é próprio na construção da personalidade do sujeito, entre a individualidade e a socialização, situando a juventude como “a parte mais significativa da existência”. Para o teórico, “A juventude - as diversas juventudes do romance europeu - torna-se, assim, para a cultura moderna, a idade que concentra em si o ‘sentido da vida’<sup>3</sup> e, conseqüentemente, o “sentido da modernidade”.

Romance de formação como “forma simbólica” da modernidade: na definição de Cassirer retomada por Panofsky, por meio dessa forma “um conteúdo espiritual de significado [aqui, uma certa imagem da modernidade] é vinculado a um signo sensível concreto [aqui, a juventude] e lhe é atribuído interiormente”. “Uma certa imagem da modernidade: justamente aquela definida pelos atributos “juvenis” de mobilidade e inquietude interior. A modernidade como processo fascinante e perigoso, feito de grandes esperanças e ilusões perdidas. A modernidade como, são palavras de Marx, revolução permanente: cuja experiência depositada na tradição permanece um fardo do qual se desvencilhar, e por isso ela não pode mais reconhecer-se na maturidade e ainda menos na velhice.<sup>4</sup>

Segundo Patrícia Maas, o termo *Bildungsroman* foi citado pela primeira vez em 1810, por Karl Morgenstern, um professor de filologia. Logo,

A definição inaugural do *Bildungsroman* por Morgenstern entende sob o termo aquela forma de romance que "representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade". Uma tal representação deverá promover também "a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance".

Encontram-se aí o núcleo e o germe de uma concepção idealizada da *Bildung* burguesa, que deverá imperar por quase duzentos anos. Por intermédio do filósofo Wilhelm Dilthey, que aperfeiçoa e amplia a definição de

---

<sup>2</sup> MORETTI, 2020, p. 13, *grifos do autor*.

<sup>3</sup> MORETTI, 2020, p. 2.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 19-30.

Morgenstern, essa representação idealista da *Bildung* permitirá a caracterização de um "espírito nacional alemão", de uma singularidade intelectual e nacional que se deseja ver refletida na produção literária.<sup>5</sup>

Nesse contexto, a *Bildung* possui um papel fundamental, principalmente dentro da cultura alemã, no sentido de que representa a formação do homem como um todo. A *Bildung*, conforme analisada por Koselleck<sup>6</sup> na perspectiva semântica, social, política, econômico e cultural (antropológica), dispersa-se de seu significado estritamente religioso e aparece na modernidade como expressão e sentido em que o homem busca a construção de si mesmo, ou seja, sua autoformação e, portanto, a autodeterminação, interior e no mundo, influenciando a filosofia, a teologia, as ciências naturais e humanas e as artes, especialmente, a pintura, a literatura e a música.

Segundo o historiador, “o conceito de *Bildung* se caracteriza pelo fato de vincular os esforços culturais da sociedade, as quais, naturalmente também se refere - a uma reflexão pessoal interior, sem a qual não é possível obter uma cultura social.”<sup>7</sup> A *Bildung* abarcaria o Iluminismo pelo esclarecimento “por meio da atividade autônoma e, evidentemente, da *Bildung*, criando assim as condições dentro das quais a subjetividade podia se realizar na sociedade.”<sup>8</sup> Assim, a *Bildung* se manifesta socialmente como uma maneira de viver, que não está necessariamente restrita ao domínio burguês mas faz parte dele, caracteriza-se pela "autodescoberta por meio da sociabilidade”, na complementação formativa também por meio do casamento, do trabalho e das relações sociais geradas nesses meios. “A pretensão formativa”, de acordo com Koselleck, se apresenta na “maneira culta de levar a vida”.

Os elementos que compõem a *Bildung* - a religiosidade, a universalidade e o trabalho - buscam integrar o homem socialmente e produzir sua emancipação. Assim,

A linguagem conscientemente refletida, ou seja, a linguisticidade; a história conscientemente refletida, ou seja, a historicidade; a religião conscientemente refletida, ou seja, a religiosidade; e a arte conscientemente refletida, ou seja, a estética - essas são as aberturas temáticas cujo denominador comum remete à *Bildung*.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> MAAS, 2000, p. 19-20

<sup>6</sup> KOSELLECK, 2006.

<sup>7</sup> KOSELLECK, 2020, p. 129.

<sup>8</sup> Ibid., p. 127.

<sup>9</sup> Ibid., p. 155.

O processo da *Bildung*, perceptível no e constituinte do *Bildungsroman*, é descrito de forma exemplar em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), de Goethe. Conforme afirma Mazzari em sua apresentação à edição brasileira da obra, publicada em 2020,

Com meios estéticos até então inéditos na literatura alemã, Goethe empreendeu a primeira grande tentativa de retratar e discutir a sociedade de seu tempo de maneira global, colocando no centro do romance a questão da *formação* do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades sob condições históricas concretas. Fez assim com que a obra paradigmática do *Bildungsroman* avultasse também como a primeira manifestação alemã realmente significativa do “romance social burguês”, na época já amplamente desenvolvido na Inglaterra e na França. Para Friedrich Schiller isso significou ao mesmo tempo a emancipação do gênero romanesco da condição subalterna de “meio-irmão da Poesia” e sua ascensão à categoria de verdadeiro representante da era moderna.<sup>10</sup>

Ambos os conceitos se relacionam na medida em que o enredo está interessado em conduzir o personagem em direção à sua formação, destacando o interesse da *Bildung* que,

[...] visa a proporcionar e gerar a singularidade de uma dada individualidade, mas sem prejuízo do entrelaçamento desta com a sociedade. A *Bildung* era mais do que uma educação com vista a metas preestabelecidas, que podiam ser alteradas aos poucos, de geração em geração. Em vez disso, a *Bildung* visava à individuação e à singularidade daquele que tinha de se autoafirmar. Todas as predeterminações da tradição deveriam ser processadas e fundidas, mas não deveriam determinar um percurso formativo genuíno. A religião foi transformada numa piedade secular; o cânone das obrigações morais, em auto-obrigações a serem executadas por meio do trabalho. Assim, a *Bildung* visava a uma totalidade a ser alcançada processualmente, bem como à singularidade da pessoa que convive em liberdade com os outros. Todas as disposições naturais deveriam ser completamente desenvolvidas. A sensibilidade e a razão - à época do Iluminismo, ainda estilizadas como polos de uma oposição - foram reconhecidos na sua dependência recíproca e agora deveriam se enobrecer mutuamente. Abarcando a razão e os sentidos, a *Bildung* incorporou o Iluminismo, mas fê-lo de modo a poder realizá-lo no plano individual da condução da vida pessoal.”<sup>11</sup>

No entanto, dado seus contextos específicos de produção, a Maas questiona:

O recurso ao *Bildungsroman* passou a ser uma estratégia teórica e interpretativa capaz de abarcar toda produção romanesca na qual se representasse uma história de desenvolvimento pessoal. O problema se constrói na medida em que a classificação de obras únicas sob o gênero *Bildungsroman* deve ainda considerar o cânone mínimo constituído por *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, mesmo que não mais

---

<sup>10</sup> MAZZARI, 2020, p. 7-8.

<sup>11</sup> KOSELLECK, 2020, p. 161.

compartilhem das condições originais de seu surgimento. A pergunta que se impõe é: quais são as conseqüências, para os estudos literários, da utilização demasiada de um termo tão impregnado de circunstancialidade e historicidade? É possível efetivamente reconhecer a existência de um gênero literário chamado romance de formação, para além das circunstâncias peculiaríssimas de sua origem, entre as quais se encontram mesmo cenas fundamentais da constituição do nacionalismo moderno e da emancipação burguesa?<sup>12</sup>

Esta análise pretende demonstrar que, a despeito das especificidades, o romance de formação se apresenta em outros contextos, na contemporaneidade e em diálogo com outros sujeitos sociais, refletindo sobre si mesmos, e como aceitação e crítica da cultura ocidental moderna.

## **2. Estudos Culturais e literatura pós-colonial: a formação do colonizado na perspectiva de Albert Memmi**

Paul Gilroy<sup>13</sup> atenta para a necessidade de que a construção teórica da modernidade ocidental considere outras trajetórias, nas quais, além da dos escravizados, inclui também outros grupos excluídos das narrativas dos cânones ocidentais, como os colonizados e as mulheres. A influência da crítica de Aimé Césaire em *Discurso sobre o colonialismo* (1950) demarca um período de contestação da forma como a modernidade vinha sendo entendida até então. Ao denunciar as catástrofes empreendidas em nome do progresso, Césaire acusa a Europa de hipocrisia e critica seu “pseudo-humanismo”.

A construção do colonizado é tema presente também nas obras de Frantz Fanon, notadamente, *Pele negra, máscaras brancas* (1952), em que o psicanalista martinicano discorre acerca do modo como o sujeito colonizado é afetado pela cultura do colonizador, principalmente por meio da linguagem e da forma com que o colonizado, especificamente o negro, enxerga a si mesmo.

Albert Memmi, autor da obra que analisamos, insere-se nesse contexto de estudos culturais/coloniais ao analisar, em *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1957), a colônia e sua estrutura, produzida, segundo ele, para servir ao colonizador e à sua

---

<sup>12</sup> MAAS, 2000, p. 24.

<sup>13</sup> GILROY, 2001.

cultura. Ao tratar da dialética a respeito das relações coloniais, Albert Memmi afirma que os dois retratos são inseparáveis e determinam a dinâmica desigual de dominação nas colônias.

A modernidade deve ser analisada e compreendida a partir de seus limites e ambiguidades e de uma teoria crítica que evite essencialismos, em que possam ser considerados os diversos aparatos epistemológicos, econômicos, políticos, sociais e culturais que os localizem historicamente.<sup>14</sup> Desse modo, as pesquisas que giram em torno de intelectuais como Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon podem ser situadas em um contexto de busca por narrativas que questionem os discursos oficiais e permitem que as colônias, os colonizados e os colonizadores sejam analisados por um novo ângulo, ou seja, do ponto de vista daqueles que pensaram e vivenciaram a colonização. Nesse sentido, temos análises intimamente ligadas à experiência desses colonizados. Assim,

De sua parte, Fanon impõe sobre a Europa que joga “le jeu irresponsable de la belle au bois dormant” uma contranarrativa emergente, o processo de libertação nacional. Apesar de sua acrimônia e violência, toda a questão da obra de Fanon é forçar a metrópole europeia a pensar sua história junto com a história das colônias que despertam do estupor cruel e da imobilidade maltratada do domínio imperial — na expressão de Aimé Césaire, “mesurée au compass de la souffrance” [“medida pelo compasso do sofrimento”]. Sozinhas e sem o reconhecimento da experiência colonial, diz Fanon, as narrativas ocidentais de iluminação e emancipação revelam-se de uma hipocrisia fútil, e o pedestal greco-latino se reduz a pó. [...] Assim, pensemos profundamente as narrativas dentro do contexto da história do imperialismo, uma história cuja disputa subjacente entre brancos e não brancos emergiu liricamente na nova e mais inclusiva contra-narrativa da libertação.<sup>15</sup>

Por conseguinte, observamos na iniciativa desses autores uma predisposição de que se pense a história das colônias juntamente com a das metrópoles como um contrapelo e uma crítica à canônica “história da humanidade” e que se convida a examinar trajetórias de sujeitos cujas contribuições são indispensáveis para se pensar a história.<sup>16</sup> Nesse sentido, possui destaque o campo dos Estudos Culturais, onde podemos localizar pesquisas que se dedicam a estudos sobre grupos minorizados e, de um modo particular, questões referentes à colonização e como foram afetados por ela. Surgido da prática do ensino e da reflexão sobre os indivíduos e suas práticas, os Estudos Culturais ingleses podem ser vistos como inseridos dentro de um contexto em que se buscou pensar a história a partir dos “de baixo”, em que podemos localizar trabalhos de intelectuais como E.P. Thompson e Raymond Williams, porém, no que se refere

---

<sup>14</sup> FERNANDÉZ, 2021.

<sup>15</sup> SAID, 2013, p. 114-115.

<sup>16</sup> BENJAMIN, 1940.

aos chamados estudos pós-coloniais<sup>17</sup>, podemos encontrar de forma mais proeminente o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall e do professor e crítico literário palestino Edward Said.<sup>18</sup> A partir dos Estudos Culturais podemos identificar diversas vertentes que pensam a colonização interdisciplinarmente e a partir de categorias teóricas, entre as quais podemos localizar subalternidade, pós-colonial, decolonial, descolonial e colonialidade.

O sistema social se manifesta através de relações de poder naturalmente conflituosas, uma vez que se insere em um âmbito de disputas constantes, as identidades e as representações revelam-se do mesmo modo e, como o decurso da história, são construídos e desconstruídos de maneiras diferentes. As identidades modernas são permeadas por singularidades que não são suficientemente compreensíveis se vistas por apenas um ângulo. Habitando um lugar de fronteira, as subjetividades se mesclam tornando-se híbridas e construindo novos sentidos que serão expressos nas ações sociais.<sup>19</sup> A cultura é entendida como fator relacional e afirmação pela diferença. Ao pensar a região do Caribe a partir da noção de diáspora, Stuart Hall<sup>20</sup> afirma que as trocas culturais diaspóricas implicam sempre traduções, que não são perfeitas, mas carregam sentidos entrelaçados que foram apropriados e rearticulados nos locais onde se estabeleceram.

Albert Memmi (1920-2020), como um escritor franco-tunisiano de origem judaica, cuja experiência como colonizado, estudante na metrópole e contemporâneo na luta pela descolonização da Tunísia, que são importantes na formulação de suas obras<sup>21</sup>, é fundamental nesse contexto. Podemos interpretar a obra como uma tentativa de se realizar as ambições de colonizado, cujas reflexões são, segundo o próprio autor, resultantes de um fracasso aceito:

Para muitos de nós, que recusávamos o rosto da Europa na colônia, de modo algum se tratava de recusar a Europa inteira. Desejávamos apenas que ela reconhecesse nossos direitos, assim como estávamos prontos para aceitar nossos deveres, que na maior parte das vezes já havíamos quitado. Desejávamos, em suma, um simples ajuste de nossa situação e de nossas relações com a Europa. Para nosso doloroso espanto, descobrimos lentamente, constatamos, que tal esperança era ilusória. Eu quis compreender e explicar por quê.<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> O termo “pós-colonial”, no entanto, não é consenso, para mais detalhes, ver HALL (2011).

<sup>18</sup> CEVASCO, 2003.

<sup>19</sup> BHABHA, 1998.

<sup>20</sup> HALL, 2006.

<sup>21</sup> No prefácio do autor à edição de 1966, de *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, afirma: “Realizei este inventário sobre a condição do colonizado primeiramente para compreender a mim mesmo e identificar o meu lugar entre os outros homens.” (MEMMI, 2021, p. 13)

<sup>22</sup> MEMMI, 2021, p. 183.



Memmi destaca que o passado do colonizado é apagado, que ele só vive em função do presente. O colonizado é um “bilingue cultural”, para Memmi, e também para Fanon, ele participa de dois universos psíquicos e culturais distintos, como o personagem de *A estátua de sal*.

### 3. *A estátua de sal* e a busca pelo sujeito emancipado

*A estátua de sal* foi publicado em Paris, na França, em 1953, e, portanto, no contexto de contestações e reivindicações do mundo colonizado citado anteriormente. Considerado como um romance “quase autobiográfico”, expressa, assim, as ambiguidades do próprio autor. Albert Memmi se situa nesse local incerto entre duas culturas. De acordo com o retrato construído pela historiador Jonathan Judaken,

Albert Memmi desafia a categorização. Judeu e árabe, tunisiano e francês, africano e europeu, nascido pobre e ainda privilegiado, judeu e firmemente secular, sionista e crítico de Israel, um esquerdista que destacou a cegueira dos progressistas, um profeta da libertação nacional cujo ponto de vista era internacionalista, um socialista e anticolonialista que sublinhou as deficiências dos regimes pós-coloniais do terceiro mundo, Albert Memmi sempre desafiou “identidades fixas e binarismos”. Em *The Colonizer and the Colonized* [*Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*], ele se intitulava “uma espécie de mestiço da colonização, entendendo a todos porque “ele “não pertencia completamente a ninguém”.<sup>23</sup>

A complexa formação de Memmi inspira a narrativa de Alexandre Mordekhai Benillouche, um jovem judeu, nascido na Tunísia colonizada pela França. A escolha de Memmi pelo *Bildungsroman* revela também a ambiguidade que perpassa todo o texto. Alexander descreve as condições em que vive e se convence que, para ser ele mesmo e conquistar algo, precisa se libertar de tudo o que o aprisiona ao passado. A transição do Beco, onde viveu a primeira infância em situação paupérrima, para a Passagem, representa os primeiros passos de sua emancipação dos costumes berberes de sua mãe e judaicos, de seu pai.

---

<sup>23</sup> No original: “Albert Memmi defies categorization. Jew and Arab, Tunisian and French, African and European, born poor and yet privileged, Jewish and staunchly secular, Zionist and critical of Israel, a leftist who highlighted the blindness of progressives, a prophet of national liberation whose viewpoint was internationalist, a socialist and anticolonialist who underlined the shortcomings of third-world postcolonial regimes, Albert Memmi has always challenged “fixed identities and easy binaries.” In *The Colonizer and the Colonized*, he called himself “a sort of half-breed of colonization, understanding everyone because” he “belonged completely to no one.” (JUDAKEN, 2020, p. 15, tradução nossa)

Sua formação começa na escola primária onde percebe, pela primeira vez, sua suposta inadequação ao mundo burguês de língua francesa, à sua própria comunidade judaica e os muçulmanos tunisianos: o seu patoá “com o sotaque correto” era visto como afetação pelos judeus, com desconfiança pelos muçulmanos e não era aceito nem entendido pelos franceses. A linguagem, junto com todo o universo cultural que ela carrega, modifica e começa a formá-lo.

Eu estava diante de um abismo, sem meio de comunicação com a outra borda. O professor só falava francês, eu só falava patoá; como poderíamos em dia nos encontrar?

Essas angústias infantis podem parecer fúteis; minha situação seguramente não é única: milhões de homens perderam sua unidade fundamental, não se reconhecem mais e se procuram em vão. Mas acho também que esse encontro nada tem de tranquilizador; o fato de outros tentarem recolar seus membros dispersos sem jamais conseguir me confirma, ao contrário, nesse dilaceramento. Durante toda a minha vida, minhas amizades, minhas conquistas me submeteram a uma constante readaptação do que eu era.<sup>24</sup>

Na Passagem, um complexo habitacional construído por seu tio materno, Mordekhai percebe e consolida, definitivamente, sua antipatia pelo tradicionalismo judaico:

[...] Essa atmosfera raivosa na casa, as mesquinhas da tribo, as discussões fúteis, as observações pérfidas ou mesmo benevolentes, mas constantes e deslocadas, essa vigilância de cada um por todos, enfim todas essas coisinhas das pequenas almas, tiveram certamente um papel significativo na asfixia que me tomou no edifício familiar, e em seguida na cidade. Para escândalo sincero de minha mãe, e encorajado por meu pai, eu recusava com raiva os conselhos adocicados das reuniões de nove horas, em torno da mesa do tio. Mas o fato de falarem de mim já me inquietava, parecia-me uma violação. Eu reagia com uma exasperação e uma revolta suplementares. Fui classificado como gênio ruim e pouco afetuoso. Constantemente, progressivamente, naqueles anos da Passagem, fui me retirando para dentro de mim mesmo, crispando-me até me tornar essa silhueta nervosa, insuportável tanto para os outros quanto para mim mesmo. Meus estudos, enfim, e a profunda transformação de meu arsenal de ideias estabeleceram uma distância definitiva entre mim e a tribo. Eles, ao contrário, já se achavam definitivamente realizados em suas figuras eternas. Oito anos depois da nossa instalação nas lavanderias, tinham os mesmos julgamentos e as mesmas manias. Meus primos, rapazes, conservavam seus traços de crianças, apenas um pouco endurecidos.<sup>25</sup>

Na medida em que inicia sua educação, se afasta cada vez mais da tradição, de sua origem, mas esse afastamento nunca é completo. Mesmo que rejeitasse as tradições, estas se manifestavam naturalmente, a despeito de sua vontade. O esforço para ser aceito na cultura

---

<sup>24</sup> MEMMI, 2008, p. 50.

<sup>25</sup> Ibid., p. 81-82.

européia, não camuflava sua inclinação natural e não poderia apagar sua história. Seu conflito ambíguo, entre duas culturas, é evidente na forma com que ele reconhece a si mesmo e é reconhecido pelos outros, a começar pelo seu nome.

Meu nome é Mordekhai, Alexandre Benillouche.

Ah! o sorriso amargo dos meus colegas! No Beco, na Aliança, eu ignorava que tinha um nome tão ridículo, tão revelador. No liceu, tomei consciência na primeira chamada. Desde então, apenas a enunciação do meu nome, que acelerava o meu pulso, me envergonhava.

Alexandre: estridente, glorioso, me foi dado por meus pais em homenagem ao Ocidente prestigioso. Parecia-lhes que traduzia a imagem que tinham da Europa. [...]

Mordekhai, Mridakh no diminutivo, marcava minha participação na tradição judaica. Era o nome temível de um glorioso macabeu, nome também de meu avô, velho frágil que jamais esqueceu os terrores do gueto.

Se você se chama Pierre ou Jean, ao mudar de roupa mudará de estatuto aparente. Neste país, Mridakh é tão obstinadamente revelador que equivale a clamar “sou judeu!” e, mais precisamente, “moro no gueto”, “sou de estatuto nativo”, “sou de costumes orientais”, “sou pobre”. E eu tinha aprendido a recusar esses quatro títulos. [...] <sup>26</sup>

Uma vez que se distancia fisicamente de seus locais de origem, de sua comunidade, e se aproxima da cidade, percebe em si mesmo uma inadequação que antes ignorava. A questão da mobilidade social é um dos principais temas do romance tendo em vista que o personagem aspira associar-se à burguesia e aos seus costumes, afastar-se da possibilidade de exercer a mesma profissão de seu pai, de trabalhar em lojas como os outros judeus de sua comunidade, para isso, se esforça o mais que pode a fim de ser aceito, mas esse esforço vem sempre carregado de rancor e inveja: na verdade, ele odeia a burguesia e o dinheiro associado a ela, contudo, precisa fazer parte e encontrar sentido através de sua profissão, seja como médico ou farmacêutico. No liceu, que pôde cursar graças ao auxílio do sr. Bismuth, um farmacêutico proeminente na comunidade judaica e na Aliança Israelita Universal, cujo compromisso é financiar a educação de estudantes judeus em benefício da comunidade, rende-se à cultura europeia de origem francesa.

Para eles [os pais de Alexandre], como para mim, a entrada no liceu tomava ares de uma entrada no mundo. E ela o foi mais do que eu podia pensar. O Beco e a Aliança pertenciam a uma sociedade; o bairro europeu e o liceu, a outra. E, sobretudo, eu estava iniciando a aventura do conhecimento. Às vezes penso com pavor nas trevas que poderia ter vivido, nos aspectos tão numerosos do mundo que eu poderia ter desconhecido. E eu sequer teria imaginado! Assim como certos peixes das grandes profundezas devem ignorar até mesmo a existência da luz.

---

<sup>26</sup> MEMMI, 2008, p. 109-110.

É verdade que o conhecimento talvez tenha estado na origem de todos os dilaceramentos, de todas as impossibilidades que surgiram na minha vida. Talvez eu tenha sido mais feliz no papel de judeu do gueto, confiando em seu Deus e em seus livros inspirados, divertindo-se no *pilpul* todos os sábados, mas caçoando dos detalhes minúsculos do edifício sagrado, mas nunca excedendo o jogo. Naquela época, eu só via a aventura nova, abordava-a com confiança e violência, seguro de ter tudo a ganhar. Minhas provas familiares me pareceram desde então tão pequeninas misérias. Eu tinha o mundo para conquistar.<sup>27</sup>

A felicidade, para ele, era constatar o reconhecimento do liceu e de seus professores por seu mérito escolar, isso evitava a necessidade de encarar a exigência financeira de sua família. Porém, durante sua formação, suas condições familiares e materiais ainda o impediam de ter o aproveitamento que gostaria.

Poderia eu ter prosseguido se não tivesse essa vontade e esse poder de esquecer? Mas com que dispêndios de nervos paguei? Com os mesmos esforços, a mesma obstinação, poderia ter-me tornado um homem extremamente brilhante, como se diz. É claro que se pode chegar lá apesar das dificuldades, mas a cada obstáculo se deixa um pouco de lá e de carne, e na maioria das vezes se morre no caminho. E com frequência se chega a outro lugar, se compreende que a meta fixada não valia tanto.<sup>28</sup>

A característica narrativa de dar “sentido aos eventos” construídos em torno da personagem para sua formação, aparece aqui também e a figura de Ginou como personificação da aliança entre o personagem e a burguesia, “o pacto entre o indivíduo e o mundo”,<sup>29</sup> é exemplar:

Sabia que Ginou era pouco romanesca, mas possuía as melhores qualidades burguesas: o senso prático, o bom senso, a ponderação, a medida. Eu, tão tumultuado, tão impulsivo, precisava justamente de uma mulher equilibrada, sadia, realista! Pois pensei rapidamente no casamento; só podia se tratar de casamento. Respeitava demais Ginou, e o prazer não era tudo; nunca me esquecia da construção de minha vida.<sup>30</sup>

O estranhamento diante dos colegas do liceu, a sua não aceitação “nos círculos deles”, demonstravam a Alexandre a naturalidade e herança da cultura dos outros alunos e a sua desconexão, a incongruência de suas roupas e de seus modos.

---

<sup>27</sup> MEMMI, 2008, p. 100.

<sup>28</sup> Ibid., p. 139-140.

<sup>29</sup> MORETTI, 2020, p. 52.

<sup>30</sup> Op. cit., p. 201-202.

A lembrança ordena o passado, dá a ele sua significação. Mais tarde, ficou claro para mim que a minha vida não passou de uma sequência de rupturas, cada vez mais graves, cada vez mais completas. Mas por muito tempo esperei a harmonia; acreditei que, por meio de escolhas e de força de vontade, conseguiria pôr ordem em mim e nas minhas relações com o mundo. Só admitia a impossibilidade disso diante do inevitável, do cumprimento das catástrofes. Acreditei que terminaria como um burguês, não porque a pertença burguesa me parecesse um ideal, mas porque minha instrução, meus gostos nascentes, minhas preocupações estéticas, minha futura situação me obrigavam a isso. Continuaria a não gostar de burgueses, mas acreditava ser forçado a convir que só desabrocharia entre eles; apenas eles liam, compreendiam as minhas inquietações, saboreavam e cultivavam a poesia e a arte. Um dia, brutalmente, tomei consciência: eu não era e não seria um burguês.<sup>31</sup>

Ao abdicar das carreiras de médico ou farmacêutico, e, conseqüentemente, do casamento com Ginou, confirma seu compromisso consigo mesmo em sua formação para a vida ao descobrir sua “vocação de professor de filosofia”, por meio exemplo de seu professor de francês, Marrou, e o de filosofia, Poinson. Assim,

Se Marrou me ajudou a compreender quem sou e me fez ter esperanças, Poinson me ensinou a confiança em mim e o conhecimento feliz. Foi meu professor de filosofia, como eu disse, e meu mentor espiritual. Eu o quis também como meu diretor de consciência e meu ideal humano.<sup>32</sup>

Dado que, conforme Moretti, ao analisar o personagem modelo do *Bildungsroman*, Wilhelm Meister,

Somente ao renegar o burguês que abriga em seu interior, o indivíduo poderá, enfim, constituir-se como entidade harmônica - ser “feliz e perfeito”. Somente assim ele terá a sensação de “pertencer” novamente ao seu mundo, e a conflitualidade que percorre a idade moderna poderá ter um fim, dado que a utopia estética é uma utopia *social*.<sup>33</sup>

Alexandre, ao contrário, não consegue pertencer. Fiel sempre à formação do personagem, no romance, a Segunda Guerra Mundial é tratada como um obstáculo ao seu desenvolvimento, bem como a traição da França de Vichy e seu antissemitismo. A partir daí, ao fracassar na tentativa de conhecer a si mesmo, renunciar a segurança de uma função segura e reservada a intelectuais e integrar-se nos campos de trabalho forçado na tentativa de encontrar sentido para a sua existência com os que acreditava ser seus semelhantes, o personagem é rechaçado pelas

---

<sup>31</sup> MEMMI, 2008, p. 213.

<sup>32</sup> Ibid., p. 246.

<sup>33</sup> MORETTI, 2020, p. 65.

consequências da guerra e pelos seus mentores, desiste de formar-se e moldar-se para se encaixar em algum outro lugar e parte com seu ambicioso amigo, Henry, para a Argentina, assumindo, de uma vez por todas, seu isolamento. Desse modo, afirma: “O meu destino é estar em perpétua ruptura. Sem jamais poder retornar, pois o meu passado me fecha a porta na cara”.<sup>34</sup> Tal como a mulher de Ló<sup>35</sup>, Mordekhai não consegue se desvencilhar do seu passado, Para ele, foi um erro olhar para trás, em sua maturidade, ele reflete:

Assim, passei de crise em crise, reencontrando a cada vez um novo equilíbrio, mais precário, mas sempre me restava algo a destruir. Desta vez, o balanço está feito: nada, enfim, me esconde aos meus olhos. Com o Beco, rompi, porque não passava de um sonho de infância,, junto a meu pai e minha mãe, e tive vergonha deles; com os valores da comunidade, porque caducaram; com a ambição e os burgueses, porque são injustos e seu ideal é falsificado; com a cidade, porque vive na Idade Média oriental e não gosta de mim; e com o Ocidente, porque é mentiroso e egoísta. E a cada vez desabava uma parte de mim. Pensei em morrer, em deixar o mundo inteiro. Nunca o pensamento da morte me foi tão familiar, como uma presença, como uma decisão completamente madura.

Estou surpreso por não ter medo; mas o hábito dispensa a coragem e, na verdade, durante muito tempo espreitei a minha descoberta: morro de me ter voltado sobre mim mesmo. Não é permitido ver a si mesmo, e concluí o meu autoconhecimento. Como a mulher de Ló, que Deus transformou em estátua, posso ainda viver além do meu olhar?<sup>36</sup>

Como atesta Moretti,

A transição do drama ao romance - a representação de uma *Bildung* bem-sucedida - exige, portanto, um personagem plasmável: já não mais sozinho, e cada vez menos em guerra com o mundo, ele será o prisma multifacetado no qual as mil nuances do contexto social constituirão uma “personalidade” harmoniosa.<sup>37</sup>

Alexandre, no entanto, não representa este “herói clássico da *Bildung*”. Tendo recusado o liceu e sido abandonado, durante e após a guerra, por aqueles que o iniciaram no caminho do conhecimento: “Quanto a mim, sou um bastardo da minha cidade natal”,<sup>38</sup> afirma, e se não

---

<sup>34</sup> MEMMI, 2008, p. 366.

<sup>35</sup> De acordo com a narrativa bíblica em Gênesis 19, a mulher de Ló desobedeceu a ordem divina de não olhar para trás na destruição de Sodoma e Gomorra e “toda a terra da campina” e foi petrificada, sendo transformada em uma estátua de sal.

<sup>36</sup> Ibid., p. 372.

<sup>37</sup> MORETTI, 2020, p. 49.

<sup>38</sup> MEMMI, 2008, p. 112.

consegue se adequar a nenhuma cultura, não consegue encontrar e forma-se completamente a si mesmo como pretendia, mas é vencido pela sua identidade múltipla.

O personagem de Memmi pretendia alcançar a formação concedida aos círculos mais favorecidos de seu país, mas termina por ser renegado, tanto pelos outros quanto por si mesmo. Seu isolamento impede que ele desenvolva as suas potencialidades e o encerra dentro de sua própria história, como se não pudesse escapar de seu destino.

### **Considerações finais**

O romance *A estátua de sal*, de Albert Memmi, desafia as definições rígidas em torno do conceito de *Bildungsroman* na medida em que, o autor utiliza a forma narrativa e seu aparato simbólico na subversão do clássico. A começar pelo sua visão existencialista e pessimista da organização do mundo, o personagem, Alexandre Mordekhaï Benillouche, persiste, mas não consegue autoformar-se completamente. Condenado a ser um estrangeiro em todos os lugares e em todas as culturas, Alexandre se vê petrificado em seu passado. Ademais, o paradoxo da mudança e do determinismo na obra de Memmi, refletem a história do próprio autor, que formou-se, mas que sempre se viu preso entre dois mundos e sem poder expressar-se livremente.

### **Referências**

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020 [1955].

CEVASCO, Maria Elisa. “Primeira Lição: O tema: cultura e sociedade”; “Quarta lição: a formação dos estudos culturais”. In: \_\_\_\_\_. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

BENJAMIN, Walter. “Teses sobre o conceito de História”. In: MULLER, Adalberto; SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Sobre o conceito de história*. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2020 [1940].

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020 [1952].

FERNANDÉZ, Marta. Aimé Césaire: as exclusões e violências da modernidade colonial denunciadas em versos. In: TOLEDO, Aureo (org.). *Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais*. Salvador : EDUFBA, 2021, p. 35-56.

GILROY, Paul. “O Atlântico negro como contracultura da modernidade”. In: *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, UCAM, 2019 [2001].

HALL, Stuart. “Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior”. In: SOVIK, L. (Org). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 25-50.

\_\_\_\_\_. “Quando foi o Pós-Colonial? Pensando no Limite”. In \_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

JUDAKEN, Jonathan; LEJMAN, Michael. *The Albert Memmi reader*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. “Sobre a estrutura antropológica e semântica do conceito de Bildung”. In: *Histórias de conceitos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020, 115-168.

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

MAZZARI, Marcus Vinicius. “Apresentação”. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2020, p. 7-23

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021 [1957].

MORETTI, Franco. *O romance de formação*. São Paulo: Todavia, 2020.

\_\_\_\_\_. *A estátua de sal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. Trad. Denise Bottmann. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011 [1993].

\_\_\_\_\_. “Reflexões sobre o exílio”. In \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o Exílio e outros ensaios*. SP: Companhia das Letras, 2013, p. 37-49.