

FORMAÇÃO FEMINISTA E FORMAÇÃO PROLETÁRIA: O *BILDUNGSROMAN* NO BRASIL

Wilma Patricia Marzari Dinardo Maas*

Abstract: This article shows how the genre *Bildungsroman* (self-development novel) has been assimilated to the Brazilian literary tradition. Through the examples of Cristina Ferreira Pinto's *O 'Bildungsroman' feminino* (*The female novel of development*) and Eduardo de Assis Duarte's *Jorge Amado e o 'Bildungsroman' proletário* (*Jorge Amado and the proletarian novel of development*), this article focuses the dynamic process by means of which a typical European genre has been assimilated by a young South-American literary tradition.

Keywords: *Bildungsroman*; German Literature; Brazilian Literature; Reception.

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel zeigt, wie die Gattung Bildungsroman von der literarischen Tradition Brasiliens assimiliert wird. Anhand des Buches *O 'Bildungsroman' feminino* von Cristina Ferreira Pinto und des Aufsatzes *Jorge Amado e o 'Bildungsroman' proletário* von Eduardo de Assis Duarte wird der Prozeß nachvollzogen, durch den ein typisch europäisches Textgenre durch eine junge südamerikanische Literaturtradition aufgenommen wird.

Stichwörter: Bildungsroman; Deutsche Literatur; Brasilianische Literatur; Rezeption.

Palavras-chave: *Bildungsroman*; Literatura alemã; Literatura brasileira; Recepção.

* A autora é Professora assistente doutora do Departamento de Letras Modernas, Área de Língua e Literatura Alemã, da UNESP, campus de Araraquara. Endereço: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Caixa Postal 174, CEP 14800-901 Araraquara, São Paulo, Brasil.

1. Introdução

A história do *Bildungsroman* (romance de formação) alemão estende-se, na historiografia literária, como uma longa e permanente referência a uma obra eleita como modelar para o gênero, o romance de GOETHE *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796). Ao mesmo tempo, a história do gênero remete a uma cristalização literária de megaconceitos em circulação na história cultural do século XVIII, como a educação e a formação das diferentes classes sociais, ao lado do estabelecimento do romance como gênero literário “digno”.

Criado pelo professor de filologia clássica Karl MORGENSTERN, provavelmente em 1803, e veiculado a público pela primeira vez em 1819, o termo *Bildungsroman* nasce vincado por um sentido historicizado e ideológico, traduzido pelo desejo de superação dos estreitos limites da formação destinada ao burguês e pela busca de uma identidade nacional.

MORGENSTERN, obscuro professor na Universidade de Dorpat, atual Tartu, no Báltico, é ele mesmo representante de uma classe de indivíduos intelectuais para quem a ficção sua contemporânea poderia constituir um espaço de auto-representação e identificação, contribuindo para que uma emergente burguesia se assegurasse de seu próprio estatuto.

Em sua conferência de 1819, intitulada *Ueber das Wesen des Bildungsromans*, Karl MORGENSTERN, ao mesmo tempo em que define pela primeira vez o objeto de representação nessa forma de romance, atrela o *Bildungsroman* à própria história do romance europeu:

“[Tal forma de romance] poderá ser chamada de *Bildungsroman* [...] devido a seu conteúdo, uma vez que ela representa a formação do herói em seu início e em sua trajetória até alcançar um certo grau de perfectibilidade; em segundo lugar, porque ela promove também a

formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer tipo de romance.” (em: SELBMAN 1988: 64)

A definição decorre da discussão teórica que MORGENSTERN desenvolve sobre o caráter do romance burguês frente à epopéia antiga. MORGENSTERN afirma que a epopéia mostra o “protagonista agindo em direção ao exterior, provocando alterações significativas no mundo”. Já o romance mostra “mais os homens e o ambiente agindo sobre o protagonista, esclarecendo a representação de sua formação interior.” Em decorrência disso, “a epopéia mostrará antes os atos do herói com seus efeitos exteriores sobre os outros, o romance ao contrário privilegiará os fatos e acontecimentos com seus efeitos interiores sobre o protagonista.”

A primeira definição de *Bildungsroman* atrela-o assim a uma das questões mais determinantes frente ao fenômeno das origens do romance burguês. Desde o ensaio de Friedrich BLANCKENBURG (*Versuch über den Roman*, 1724), com o qual MORGENSTERN dialoga em sua conferência, até Georg LUKACS (1994) e Walter BENJAMIN, a tradição literária reconhece o momento da gênese do romance burguês como resultado de suas relações e distinções frente à epopéia antiga. Na Alemanha, onde o estabelecimento do romance como gênero “digno” se deu tardiamente, a discussão levada a cabo por MORGENSTERN assume papel relevante no que se refere à própria história do romance como gênero.

Mais adiante, no texto da mesma conferência, pode-se encontrar provavelmente a primeira referência ao romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 1795-1796) como paradigma do *Bildungsroman*:

“Como obra de tendência mais geral, mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, ‘Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister’, de Goethe, duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista

e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época." (em: SELBMAN 1988: 66)

O termo *Bildungsroman* nasce portanto vinculado a circunstâncias históricas bastante específicas, contemporâneas do fortalecimento do desejo burguês pelo auto-aperfeiçoamento e pelo reconhecimento de uma nacionalidade que sustentasse uma identificação política. Esse quadro social coincide com o reconhecimento, em termos literários, do romance como "gênero digno" e capaz de oferecer suporte ao processo de certificação de uma incipiente burguesia frente a seu próprio estatuto.

Por sua vez, a conjugação do termo *Bildungsroman* ao romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, realizada pela primeira vez por Karl MORGENSTERN e acolhida por toda a crítica e historiografia literária que se seguiu, resultou em uma projeção da figura e da obra de Goethe sobre toda a descendência literária do gênero, mesmo quando ultrapassadas as circunstâncias originais da criação do termo e de sua vinculação a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

2. A tradição consciente

Embora as conferências de MORGENSTERN tenham permanecido no âmbito da Universidade de Dorpat, a circulação do termo *Bildungsroman* foi ampliada através do filósofo Wilhelm Dilthey em *Das Leben Schleiermachers* (1870, apud MARTINI 1961). A concepção de Dilthey para o *Bildungsroman* retoma a definição criada por MORGENSTERN relacionando o gênero ao "individualismo de uma cultura limitada à esfera de interesses da vida privada". Dilthey associa assim o *Bildungsroman* à situação de isolamento político da burguesia alemã, em uma época na qual "a sociedade se atomizava, fazendo

de cada cidadão um representante particular do gênero humano" (Thomas Mann, apud Jacobs 1972: 12).

É assim que, ao longo de sua fortuna crítica, o *Bildungsroman* cristalizou-se como uma forma literária cuja origem se deu em meio a circunstâncias ideológicas e históricas muito específicas, estreitamente ligadas à própria história da formação cultural e política da incipiente nação alemã.

Em decorrência disso, a historiografia literária apresenta o *Bildungsroman* como um gênero tipicamente alemão, gerado durante o Classicismo de Weimar, cuja expressão mais acabada se realiza em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Todas as obras consideradas como *Bildungsromane*, na Alemanha e fora dela, o são frente ao paradigma representado pelo romance de Goethe. Dessa forma, há obras que são consideradas *Bildungsromane*, em maior ou menor medida, dependendo de sua maior ou menor semelhança com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Essa conjugação entre conceito e obra resultou problemática para a crítica e teoria literárias contemporâneas. A grande circulação do termo *Bildungsroman* pelas literaturas nacionais européias, e, mais recentemente, também pelas americanas, levou a uma superexposição e superutilização do conceito. A classificação de um romance como *Bildungsroman* passou a ser utilizada como um recurso teórico e interpretativo capaz de classificar e abarcar grande parte da produção romanesca na qual se representasse uma história de desenvolvimento individual.

Na outra extremidade desse processo, pode-se identificar uma espécie de tradição consciente frente ao *Bildungsroman*, estabelecida através de uma dinâmica intertextual. É o caso, em língua alemã, de *O tambor*, de Günter Grass, ou de *Felix Krull*, de Thomas Mann, romances que, já no século XX, deslocam e mesmo transgridem as

convenções do *Bildungsroman* alemão tradicional, ao mesmo tempo em que se referem continuamente a ele, seja através de paródia ao estilo, seja através de alusão temática direta.

É precisamente através dessa dinâmica que se pode considerar possível a sobrevivência do gênero *Bildungsroman* para além de suas circunstâncias de origem, sustentadas principalmente na crença na possibilidade de um desenvolvimento teleológico das capacidades e talentos individuais em direção ao equilíbrio e à perfectibilidade.

O exemplo da apropriação do *Bildungsroman* pela crítica literária brasileira, aqui comentado através de obras de Eduardo de Assis Duarte e Cristina FERREIRA PINTO, deverá ilustrar a medida desse processo de deglutição de uma instituição literária originada em uma literatura europeia pela jovem tradição literária sul-americana.

3. O *Bildungsroman* no Brasil

A trajetória do termo *Bildungsroman* no Brasil é ainda recente. São raros os trabalhos publicados relacionados de alguma forma ao gênero. Aquela que é provavelmente a primeira referência sistematizada ao *Bildungsroman* em uma obra de autor brasileiro encontra-se no *Dicionário de termos Literários* de Massaud Moisés, representado por um verbete que se reproduz abaixo:

"*Bildungsroman* – Alemão *Bildung*, formação, *Roman*, romance. Francês: *roman de formation*. Português: romance de formação. Também se pode empregar, como sinônimo, o termo alemão *Erziehungsroman* (*Erziehung*, educação, *Roman*, romance). Modalidade de romance tipicamente alemã, gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou educação, rumo da maturidade. Considera-se o pioneiro nessa matéria o *Agathon* (1766), de Wieland, e o ponto mais alto o *Wilhelm Meister*

(1795-1796), de Goethe. No fio da tradição germânica, outros ficcionistas cultivaram o tema: Teck, Novallis, Jean Paul, Eichendorff, Keller, Stifter, Raabe, Hermann Hesse. Em Língua Inglesa, citam-se: Charlotte Brontë, Charles Dickens, Samuel Butler, Somerset Maugham. Em Francês: Roman Rolland. Em francês, podem-se considerar romance de formação, até certo ponto, os seguintes: *O Aeneu* (1888), de Raul Pompéia, *Amar verbo intransitivo* (1927), de Mário de Andrade, os romances do "ciclo do açúcar" (1933-1937), de José Lins do Rego, *Mundos Mortos* (1937), de Otávio de Faria, *Fanga* (1942), de Alves Redol, *Manhã Submersa*, de Vergílio Ferreira, o ciclo *A Velha Casa* (1945-1966), de José Régio." (Moisés 1974: 63)

A definição de *Bildungsroman* por Moisés opta portanto por uma conceituação bastante generalizante e temática, salientando que o *Bildungsroman* é uma "modalidade de romance tipicamente alemã". Ao mesmo tempo, Moisés admite a continuidade do gênero para além das fronteiras nacionais e cronológicas. O verbete traz ainda uma lista de obras em língua portuguesa, consideradas "até certo ponto", *Bildungsromane*. Com isso, Moisés dá o primeiro passo para uma legitimação crítica e ficcional do gênero em língua portuguesa, o que, entretanto, não aconteceu.

Se, na literatura europeia, o gênero *Bildungsroman*, a despeito de todas suas variações e diferentes abordagens críticas, constituiu-se em pedra angular, em referência prolífica e essencial na história da narrativa, tendo mesmo suas origens confundidas com a própria origem do romance como gênero, na literatura de língua portuguesa, mais especificamente na literatura nacional do Brasil, permaneceu como referência erudita e pouco produtiva.

4. A formação feminista

O estudo de Cristina FERREIRA PINTO, *O 'Bildungsroman' feminino: quatro exemplos brasileiros*, deve ser considerado um marco

na tradição da crítica brasileira na apropriação e utilização do conceito *Bildungsroman*. Datado do início da década de 90, o livro, publicado na coleção *Debates* da Editora Perspectiva, insere-se como um estudo teórico, no qual a recorrência ao termo *Bildungsroman* se dá como recorrência a um modelo de interpretação para a narrativa feminina do século XX no Brasil.

Cristina FERREIRA PINTO recorre ao modelo narrativo temático do *Bildungsroman* para analisar os romances *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, *As três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz, *Perto do coração Selvagem* (1944), de Clarice Lispector, e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lígia Fagundes Telles. Trata-se de romances escritos por mulheres, cujas personagens principais também são femininas. O estudo fará portanto a aproximação do *Bildungsroman* à escrita feminina e feminista.

FERREIRA PINTO ocupa-se, nas primeiras páginas de seu livro, em buscar a definição e a história do termo *Bildungsroman*, utilizando-se principalmente do artigo de François Jost, *La tradition du Bildungsroman* (1969), e do livro de Martin SWALES, *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, de 1978. Parte assim de estudos críticos considerados canônicos da abordagem atual ao *Bildungsroman* fora da Alemanha. Escritos respectivamente em língua francesa e inglesa, os estudos de Jost e SWALES podem ser considerados as principais obras de divulgação e difusão da teoria e história do *Bildungsroman* para o leitor de língua portuguesa.

Uma das questões essenciais abordadas logo no início pela autora é o reconhecimento da ausência de *Bildungsromane* femininos. Dependendo, a partir da definição de Jost, que o objeto representado no *Bildungsroman* é, necessariamente, a trajetória de um jovem, de um homem, a autora pergunta-se sobre “o porquê dessa quase total ausência da mulher como personagem central no *Bildungsroman*”, indicando ao mesmo tempo a existência de trabalhos recentes que

vêm tentando estabelecer uma tradição feminina do *Bildungsroman* e propondo uma redefinição do gênero. Essa tradição compõe-se de obras escritas principalmente por mulheres, que, a partir das chamadas “características tradicionais do gênero”, estabelecem por sua vez o que seria o repertório capaz de dar identidade a um *Bildungsroman* feminino (e feminista).

A autora alinha então uma sucessão de etapas que devem compor a trajetória da protagonista feminina, que inclui a “infância da personagem, conflito de gerações, provincialismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior, auto-educação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e de uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente [...]” (FERREIRA PINTO 1990: 14)

Além disso, uma das distinções mais significativas entre o *Bildungsroman* tradicional e uma narrativa feminina de formação encontrar-se-ia na própria idade do (da) protagonista: no chamado *Bildungsroman* tradicional a trajetória de desenvolvimento inicia-se na infância ou na adolescência, ao passo que, na contrapartida feminina, o desenvolvimento da protagonista inicia-se frequentemente na idade adulta. Com o propósito de bem demarcar as distinções temáticas e ideológicas entre o que chama de *Bildungsroman* tradicional e essa literatura de mulheres, a autora propõe a terminologia “romances de aprendizagem feminina” (“*novels of female development*”), sugerida por Elizabeth Abel em *The voyage in* (1983).

Também quanto ao desfecho essa narrativa do desenvolvimento feminino difere do paradigma do *Bildungsroman*. Nos *Bildungsromane* masculinos, afirma FERREIRA PINTO, o protagonista acaba por alcançar a integração social e um certo nível de coerência, ao passo que, nas narrativas femininas, o final resulta em fracasso, ou, ao menos, em um certo tipo de coerência pessoal possível apenas através da não-integração social da protagonista. Assim, a existência

de um final harmônico, que integre o protagonista ao mundo social após uma relação tensa entre o indivíduo e a realidade exterior, característica considerada por críticos que vão de Wilhelm Dilthey a Jürgen Jacobs como traço definidor do *Bildungsroman*, está ausente na revisão levada a cabo pelo "romance de aprendizagem feminino". Nas quatro obras analisadas pela autora à luz do modelo teórico do *Bildungsroman* tradicional, as características do final harmônico, da integração ao mundo social estão ausentes de diferentes maneiras. Nos romances *Amanhecer*, *As três Marias*, *Perto do coração selvagem* e *Ciranda de Pedra* as protagonistas "iniciam seus processos de *Bildung* desejando alcançar a integração e realização do EU e a integração social." Enquanto nos dois primeiros o processo é frustrado, nos dois últimos "as protagonistas abrem mão da integração no seu grupo social para alcançar a integração do EU." (1990:30)

É preciso ressaltar que FERREIRA PINTO considera efetivamente o *Bildungsroman* como um gênero acabado, de características bem definidas e estáveis ao longo dos quase duzentos anos de existência do gênero. Trata-se de uma postura que difere, por sua vez, da recepção norte-americana do *Bildungsroman*, que vem ocorrendo simultânea à recepção brasileira. Críticos norte-americanos como Jeffrey SAMMONS (1981) e Friederick AMRINE (1987) problematizam a própria constituição literária do *Bildungsroman* como gênero estável na historiografia literária.

Dessa forma, através de um discurso típico do engajamento feminista, FERREIRA PINTO compreende a apropriação do *Bildungsroman* pela escrita feminina como uma "prática subversiva", uma decorrência da atitude de afirmação da literatura de mulheres frente aos cânones da tradição literária, predominantemente masculinos: Tal "prática subversiva" se concretiza principalmente através da adaptação ou reescritura de enredos tradicionalmente masculinos, pela focalização de novos aspectos, pelo estabelecimento de "perspectivas incomuns" ou pelo oferecimento de uma "visão alternativa da

realidade", o que resultaria em "uma revisão de gêneros masculinos e em uma revisão da história." (1990:27)

O romance de formação ou de aprendizagem feminino mostrar-se-ia pois como um vetor revolucionário, subversivo, através da subversão do próprio modelo textual ao qual recorre. FERREIRA PINTO cita recursos narrativos como a ironia e o humor, considerados como formas de subversão do cânone instaurado pelo *Bildungsroman* tradicional. O processo, incessante, incluiria obras que se apresentam como "romances de aprendizagem", de "transformação e renascimento", "romances do despertar da mulher", ou simplesmente romances que retratam o desenvolvimento feminino, "narrativas em que o final fracassado volta a aparecer, talvez com menos frequência, e em que novas possibilidades e horizontes, sempre maiores, são abertos pelas escritoras e seus personagens." (1990: 31) Cristina FERREIRA PINTO afirma que o estudo dos quatro romances citados à luz do modelo do *Bildungsroman* tradicional deflagra uma discussão do processo de transformação da sociedade e da mulher brasileira, de maneira crítica e a partir do próprio ponto de vista feminino.

A autora lança mão, portanto, de um modelo narrativo até então pouco familiar na produção literária e crítica no Brasil, requerendo uma atualização e desestabilização do modelo que o adapte a um discurso feminista e "engajado". Embora se possa certamente discutir a validade desse processo para os estudos literários e sociológicos, é preciso registrar sua ocorrência como forma de apropriação dos modelos europeus em meio à crítica brasileira contemporânea.

5. A formação proletária

Processo semelhante pode ser reconhecido em artigo publicado na *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*,

ABRALLI: "Jorge Amado e o *Bildungsroman* proletário", de Eduar-
do de Assis DUARTE, analisa o romance *Jubiabá* sob a luz do modelo
Bildungsroman. Segundo Assis DUARTE, em *Jubiabá* "Amado se apro-
pria da tradição do romance de aprendizagem, para situá-lo no nível
das classes populares no Brasil dos anos 30." (Assis DUARTE 1994:
158)

Da mesma forma que Cristina FERREIRA PINTO, Assis DUARTE
utiliza o modelo do *Bildungsroman* tradicional, representado através
do paradigma *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, como
referência de interpretação a uma obra da literatura brasileira.

Porém, a literatura secundária que serve de "ponte" entre o con-
ceito tradicional de *Bildungsroman* e o leitor/crítico brasileiro não é
mais o estudo de Jost, mas sim o LUKÁCS de *Teoria do romance* na
tradução portuguesa de 1955. Trata-se do segundo ensaio de Georg
LUKÁCS sobre o *Meister* de Goethe escrito em 1936 durante o exílio
soviético. Ali, *Os anos de aprendizagem* são apreciados a partir de
uma perspectiva marxista, que os considera como importante heran-
ça para o realismo socialista. A tônica do ensaio de LUKÁCS é o reco-
nhecimento de *Os anos de aprendizagem* como a possibilidade de "re-
conciliação do homem problemático – dirigido por um ideal que para
ele é a experiência vivida – com a realidade concreta e social" (141).
Assis DUARTE afirma, citando ainda LUKÁCS, que "esta reconciliação
'não pode nem deve ser um simples acomodamento', nem muito
menos uma 'harmonia pré-estabelecida', sendo o personagem 'for-
çado a procurá-la à custa de difíceis combates e de penosas vagabun-
dagens, ao mesmo tempo em que deve estar, contudo, em condições
de alcançar." (Assis DUARTE 1994: 160)

O aspecto ressaltado por Assis DUARTE no modelo fornecido
pelo *Bildungsroman* é, portanto, o da integração social. O autor com-
para então o romance de Jorge Amado ao romance de Goethe, ressal-
tando que, no primeiro, "esta integração ao todo social passa por

mediações inexistentes na obra goetheana, a começar pela origem
burguesa de Wilhelm, bastante diversa da quase indigência lúmpen
de Balduino [...]. O caráter de Balduino vai sendo delimitado a partir
de situações sociais bastante distintas das que produziram a ascen-
são burguesa na Alemanha. Ele cresce tomando ciência de uma
memória familiar marcada pelo tradição da rebeldia social e de uma
memória comunitária que atualiza a tradição do cativo." (Assis
DUARTE 1994: 160).

Além do texto de LUKÁCS, acima citado, sustenta a proposta do
autor a tipologia do romance proposta por Mikhail БАКТУН em sua
Esthétique de la création verbale (Assis DUARTE cita a tradução fran-
cesa; a tradução para o português data de 1992). БАКТУН classifica o
romance de formação ou de educação em cinco subtipos, dentre os
quais considera o quinto "mais importante":

"Nele [nesse quinto tipo] a evolução do homem é indissolúvel da evolu-
ção histórica. A formação do homem efêua-se no tempo histórico real,
necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronológico.
[...] O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si
mesmo a formação histórica do mundo. [...] Ele é obrigado a transfor-
mar-se em um novo tipo de homem, ainda inédito. [...] A imagem do
homem em devir perde seu caráter privado [...] e desemboca [...] na
esfera espacosa da existência histórica." (БАКТУН 1992: 239 s.)

Assis DUARTE sustenta portanto seu modelo de análise de *Jubiabá*
como "*Bildungsroman* proletário" a partir dos textos de LUKÁCS e de
БАКТУН. A perspectiva assim constituída permite que se entenda o
Jubiabá como uma narrativa em evolução, em direção a um momen-
to histórico em que o proletariado deveria tomar seu destino no nas
próprias mãos. É Assis DUARTE quem afirma:

"O triunfo realista de *Jubiabá* está situado justamente nesta combi-
nação da aprendizagem e do crescimento do heróico com a narração
do movimento ascensional das classes subalternas, que é o dado his-
tórico mais importante da década de 30." (DUARTE 1994: 163)

O “jogo de semelhanças e diferenças” entre os dois romances evidencia-se ainda na questão do desejo de ascensão. Enquanto Wilhelm “quer subir no palco como quem sobe na vida”, ou seja, a opção pelo teatro evidencia-se como “alternativa para uma formação que elege o jovem ao mesmo patamar de reconhecimento social desfrutado pela classe dominante”, o mesmo desejo de ascensão tipicamente burguês está ausente no protagonista de *Jubiabá*. A trajetória de Balduino, do tablado das lutas de boxe, passando pela estiva e culminando na liderança de uma greve insere seu destino, segundo Assis DUARTE, no referencial da utopia socialista.

Proseguindo no balanço das semelhanças e das diferenças, o autor reconhece que tanto Balduino como Meister tornam-se “pessoas públicas”. Porém, enquanto Meister apresenta dramas alemães no teatro, Balduino exibe-se em tablados e ringues de circo; enquanto o personagem de Goethe “evolui do teatro para a medicina e finda sua peregrinação integrado ao avanço econômico e social da burguesia” Balduino “sai do tablado para a estiva e termina liderando uma greve cujo referencial é a utopia socialista, e não a ‘ideologia da filantropia burguesa em sua formação utópica’ que permeia o Meister”.

Assis DUARTE argumenta ainda que, enquanto Meister transita por um processo de formação eminentemente individual, a trajetória de Balduino se dá num “processo de crescimento coletivo de nítida coloração épico-romanesca. Sua formação é mais política do que propriamente individual: é toda uma classe que se levanta e luta por direitos mínimos de cidadania.”

Na verdade, a compreensão da trajetória de Wilhelm Meister como um processo de formação “basicamente individual” é problemática, e deixa de contemplar um dos aspectos mais importantes na constituição do conceito *Bildungsroman*: a possibilidade do individual-universal, a possibilidade de representação dos idéias de formação da humanidade através do desejo individual pela formação uni-

versal. Porém, essa questão não será aqui problematizada, uma vez que este artigo tem por objetivo identificar as formas de apropriação do conceito *Bildungsroman* pela crítica brasileira.

Sob essa perspectiva, Assis DUARTE argumenta que, em resumo, *Jubiabá* coloca-se como “estilização ‘proletária’ do romance de formação burguês”, apontando aí uma oposição irremediável entre o *Bildungsroman* tradicional, produto do desejo de emancipação burguesa, e a atualização proletária como em *Jubiabá*. Assim como Cristina FERRERA PINTO, Assis DUARTE utiliza portanto o *Bildungsroman* como modelo de referência, reaplicando-o sobre obras da literatura brasileira. Em ambos os casos, entretanto, são necessários deslocamentos radicais das características constituintes do *Bildungsroman* paradigmático, como o sexo e a idade do protagonista, no caso da narrativa feminina, ou a origem social, como em *Jubiabá*.

A possibilidade de um “*Bildungsroman* proletário” como explicita Assis DUARTE está, porém, em sintonia com um dos acontecimentos mais significativos para a história do conceito *Bildungsroman* no Brasil.

A hipótese de leitura de Assis DUARTE é reforçada, no âmbito da literatura brasileira, por um acontecimento editorial. A primeira tradução brasileira de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* veio a público no segundo semestre de 1994. Junto à edição integral do romance, com a reprodução das notas explicativas da edição original da *Deutscher Taschenbuch Verlag*, a edição brasileira traz, como posfácio, o ensaio de Georg LUKÁCS de 1936 sobre *Os anos de aprendizado*, no qual o autor considera o romance de Goethe como “legado irrenunciável para o realismo socialista”. A escolha do ensaio de LUKÁCS para o posfácio, que em princípio pode parecer aleatória, inscreve-se na linha editorial da editora paulistana Ensaio, que concede espaço prioritariamente a obras críticas e teóricas de autores, nacio-

nais e internacionais, ligados à questão do socialismo, do comunismo e das esquerdas em geral.

Constituiria porém uma simplificação bastante reducionista afirmar que o ensaio de LUKÁCS insere *Os anos de aprendizagem* como uma obra defensora ou representante dos ideais socialistas, ou mesmo do socialismo utópico. O próprio LUKÁCS afirma que “não há em Goethe, evidentemente, nenhum socialismo utópico. Todas as tentativas de enxertar algo semelhante em suas obras [...] hão de levar a uma distorção de suas concepções.” Para LUKÁCS, Goethe tenta renovadas vezes solucionar a grande contradição entre as paixões individuais frente à sociedade exterior de maneira utópica, “no quadro da sociedade burguesa”. Isso significa que LUKÁCS reconheceu o “final harmônico” de *Os anos de aprendizagem* como o equilíbrio entre as paixões individuais e a inserção no coletivo social, como já prenunciava seu ensaio de 1916. Essa inserção porém, ele reconhece como um “fundamento contraditório” da concepção de sociedade de Goethe, “uma espécie de ‘ilha’ dentro da sociedade burguesa. De toda maneira, LUKÁCS vê no romance de Goethe “uma crítica humanista à sociedade, à divisão capitalista do trabalho, mas também contra o estreitamento, contra a deformação do ser humano pelo aprisionamento no ser e na consciência da classe social.” (LUKÁCS 1994: 597). É este, para LUKÁCS, o ponto de vista central sob o qual são expostos e criticados as diversas classes e os tipos que a representam.

Embora o artigo de ASSIS DUARTE não cite a tradução brasileira de *Os anos de aprendizagem*, à qual possivelmente não tenha tido acesso à época de redação do artigo, valendo-se antes da tradução de Marcus Vinícius MAZZARI¹, salta aos olhos a evidente coincidência entre sua leitura e a leitura proposta pela edição brasileira. A editora Ensaio

1 Quando aqui a nota de rodapé do artigo de ASSIS DUARTE: a tradução direto do original é parte do ensaio ‘Utopia da formação e utopia social nos romances *Wilhelm Meisters Lehrjahre* e *Wilhelm Meisters Wanderjahre*’ São Paulo, FFLCH/USP, 1982, cópia mimeografada.

optou por uma aceção crítica de *Os anos de aprendizagem* de *Wilhelm Meister* que ressalta as possibilidades de existência de um *Bildungsroman* socialista; ao lado do artigo de ASSIS DUARTE, a edição brasileira do romance de Goethe pode vir a constituir um paradigma para a leitura do *Meister* e do romance de formação no Brasil.

Em suma, pode-se afirmar que tanto a concepção de um *Bildungsroman* feminista como a de um *Bildungsroman* proletário afirmam-se como possibilidades ideológicas de leitura. Assim como a própria origem do *Bildungsroman* se encontra impregnada das concepções histórico-culturais de sua época, também a apropriação brasileira do gênero se estabelece a partir de núcleos histórica e socialmente determinados, como os movimentos das mulheres e do proletariado. A apropriação do *Bildungsroman* no Brasil manifesta-se portanto como uma assimilação do gênero a diferentes modelos históricos e ideológicos, através de um processo de deslocamento em relação às suas circunstâncias de origem, em proveito de novas cristalizações de sentido.

Referências bibliográficas

- ABEL, Elizabeth; HIRSCH, Mariane; LANGLAND, Elizabeth (eds.). *The voyage in. Fictions of female development*. Hanover, NH, University Press of New England for Dartmouth College, 1983.
- AMRINE, Friederick. “Rethinking the *Bildungsroman*”. In: *Michigan Germanic Studies*, 13, 119-139, 1987.
- ASSIS DUARTE, Eduardo de. “Jorge Amado e o *Bildungsroman* proletário”. In: *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada* 2, 157-164, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* (trad. Maria Ermantina G. Gomes Pereira). São Paulo, Martins Fontes, 1992.

- BENJAMIN, Walter. "O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 197-221, 1986.
- BLANKENBURG, Friedrich von. "Versuch über den Roman". In: LÄMMERT, Eberhard (ed.). *Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland 1620-1680*. Köln/Berlin, Kiepenheuer und Witsch, 144-149, s.d.
- FERRERA PRATO, Cristina. *O 'Bildungsroman' feminino. Quatro exemplos brasileiros*. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (trad. Nicolino Simone Neto). São Paulo, Ensaio, 1994.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: *Goethes Werke. Romane und Novellen 7* (Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, ed. Erich Trunz). München, Beck, 1989.
- JACOBS, Jürgen. *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München, Fink, 1972.
- JOST, François. "La tradition du Bildungsroman". In: *Comparative Literature*, 21, 97-115, 1969.
- LUKÁCS, Georg. "Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister". In: *Teoria do romance*. Lisboa, Editorial Presença, 141-154, 1955.
- LUKÁCS, Georg. "Wilhelm Meister como tentativa de síntese". In: GOETHE, Johann Wolfgang, 593-613, 1994.
- MANN, Thomas. *Gesammelte Werke in 12 Bänden*. Frankfurt, Fischer, 1960.
- MARTINI, Fritz. "Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie". In: *Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 35, 44-63, 1961.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. *Utopia da formação e utopia social nos romances 'Wilhelm Meisters Lehrjahre' e 'Wilhelm Meisters Wanderjahre'*. São Paulo, FFLCH/USP (mimeo), 1982.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo, Cultrix, 1978.

- SAMMONS, Jeffrey. "The mystery of the missing Bildungsroman, or: What happened to Wilhelm Meister's legacy?" In: *Genre*, 14, 229-241, 1981.
- SELBMAN, Rolf (ed.). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- SWALES, Martin. *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton, University Press, 1978.