

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

NAIARA ALBERTI MORENO

**APRENDIZADO DA CULPA:**  
CAMINHOS DA FORMAÇÃO NOS ROMANCES DE MICHEL LAUB



ARARAQUARA – S.P.  
2019

NAIARA ALBERTI MORENO

**APRENDIZADO DA CULPA:**  
CAMINHOS DA FORMAÇÃO NOS ROMANCES DE MICHEL LAUB

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Literários.

**Linha de pesquisa:** Teorias e Crítica da Narrativa

**Orientador:** Profa. Dra. Juliana Santini

**Coorientadora:** Profa. Dra. Wilma Patricia M. D. Maas

**Bolsa:** CAPES / Processo: 88882.180361/2018-01

ARARAQUARA – S.P.  
2019

Moreno, Naiara Alberti

Aprendizado da culpa: caminhos da formação nos romances de Michel Laub / Naiara Alberti Moreno – 2019  
200 f.

Tese (Doutorado em Estudos Literários) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Juliana Santini

Coorientador: Profa. Dra. Wilma Patricia Marzari  
Dinardo Maas

1. romance brasileiro do século XXI. 2. romance brasileiro contemporâneo. 3. romance de formação . 4. Bildungsroman. 5. Laub, Michel. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NAIARA ALBERTI MORENO

**APRENDIZADO DA CULPA:**  
CAMINHOS DA FORMAÇÃO NOS ROMANCES DE MICHEL LAUB

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Literários.

**Linha de pesquisa:** Teorias e Crítica da Narrativa  
**Orientadora:** Profa. Dra. Juliana Santini  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Wilma Patricia M. D. Maas  
**Bolsa:** CAPES / Processo: 88882.180361/2018-01

Data da defesa: 31 / 07 / 2019

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** **Profa. Dra. Juliana Santini**  
UNESP – Câmpus de Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Rejane Cristina Rocha**  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Maria de Lourdes Ortiz Gandini Baldan**  
UNESP – Câmpus de Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Natali Fabiana da Costa e Silva**  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Rafael Borgato**  
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Câmpus de Araraquara

*Aos meus pais,  
o sentido de tudo*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Cleusa Alberti Moreno e Galdino Moreno, por acompanharem cada passo dessa trajetória como se fosse a deles próprios. Não há palavras suficientes para agradecer esse amor;

À Profa. Dra. Juliana Santini, agradeço a parceria constante, a confiança e a delicadeza com que me acolheu durante todos estes anos de orientação;

À Profa. Dra. Patricia Maas, agradeço a generosidade por ter aceitado coorientar esta pesquisa, bem como a atenção e o carinho com que o fez;

Ao Prof. Dr. Markus Klaus Schäffauer, supervisor do meu estágio doutoral na Universidade de Hamburgo, pela disponibilidade e pelo dedicado acompanhamento do trabalho;

Às Profas. Dras. Rejane Rocha e Gisele Frighetto, membros da banca de qualificação, pelo incentivo, pela leitura atenta e pelas sugestões realizadas, em um momento em que tantos caminhos ainda eram possíveis;

Aos membros do grupo de pesquisa Literatura e Tempo Presente, nosso espaço de afeto e resistência, pelo diálogo e pelo aprendizado;

A João Mauro Carvalho, com quem tanto discuti os impasses desta pesquisa, pela atenção, pelas contribuições e, sobretudo, pelo incentivo em momentos difíceis;

A Emerson Cerdas, pela leitura atenciosa deste trabalho, pelas valiosas sugestões e, em especial, pelo encorajamento, há 5 anos, para que eu seguisse meu desejo de estudar alemão, mostrando-me que não era tarde para começar;

Holger, wem ich bedanke die Interesse an meinem Forschungsobjekt und die Notizen über *Diário da queda*, Buch das er heute für Freunde empfiehlt;

Aos demais amigos, que me acompanharam ao longo deste percurso, agradeço o companheirismo, o carinho e o refúgio: Chiavelli, Bruna, Laura, Mariana, Renato, Rafael, Selma, Vanessa, Brita, Ana Laura, João Lucas, Carla, Elisa, Gabriel;

À Profa. Dra. Adriana Dusilek, que acompanhou meus primeiros passos na vida acadêmica e que me apresentou a obra de Michel Laub, agradeço a generosidade pela leitura final do trabalho;

Für Mario, meine frische Luft;

À CAPES, pelo financiamento imprescindível à realização desta pesquisa;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
Processo: 88882.180361/2018-01.

*“O sol da manhã lhe tinge  
De chamas o puro horizonte,  
E sobre sua cabeça culpável  
Irrompe a bela imagem do mundo”<sup>1</sup>*

Johann Wolfgang von Goethe (2015, p. 211)

---

<sup>1</sup> Canção do harpista, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, tradução de Nicolino Simone Neto. Do original: *“Ihm färbt der Morgensonne Licht / Den reinen Horizont mit Flammen, / und über seinem schuld’gen Haupte bricht / Das schöne Bild der ganzen Welt zusammen”*.

## RESUMO

A concepção deste trabalho decorre da observação de um fenômeno presente na fortuna crítica do escritor brasileiro Michel Laub: parte considerável de sua obra tem sido associada ao conceito de “romance de formação”, tradução corrente do termo alemão *Bildungsroman*. No entanto, constatou-se que essa associação não havia sido ainda suficientemente desenvolvida, configurando uma lacuna na crítica sobre o autor. Considerando que o conceito de *Bildungsroman* foi criado para designar obras alemãs do final do século XVIII, faltava esclarecer as implicações de seu deslocamento para tratar de romances brasileiros do século XXI. Diante disso, esta pesquisa busca averiguar em que medida o conceito torna-se útil à compreensão dos romances do autor. Para tanto, realiza-se, primeiramente, um levantamento sobre o estado da questão na fortuna crítica de Michel Laub, bem como sobre a assimilação do conceito pela crítica literária brasileira. Em um segundo momento, recuperam-se algumas das principais definições do conceito, o qual surge de uma intrínseca relação com o Iluminismo, mas se transforma ao longo do tempo: expandindo-se para recobrir um conjunto de obras cada vez mais heterogêneo, seus sentidos passam a ser repensados em vista das peculiaridades dos diferentes objetos. Finalmente, retorna-se ao ponto de partida para apresentar, à luz desse percurso, uma leitura das obras de Michel Laub. Os romances selecionados são *Longe da água*, de 2004, *Diário da queda*, de 2011, e *A maçã envenenada*, de 2013. Para tanto, do ponto de vista metodológico, procura-se mobilizar o conceito como uma ferramenta interpretativa, isto é, como um elemento de mediação capaz de facultar uma nova compreensão das obras. Com isso, favorece-se tanto a visualização das relações que os romances estabelecem entre si, quanto o reconhecimento dos diálogos que tais obras estabelecem com essa tradição. A análise toma como referência aspectos do romance *Os anos de aprendizado do jovem Wilhelm Meister* (1795-6), de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), obra paradigmática do *Bildungsroman*. Os eixos propostos para a leitura dos romances de Laub dizem respeito às seguintes esferas iniciáticas que marcam o caminho de formação dos protagonistas rumo à maturidade: a relação com as instituições de ensino, o contato com as artes e com o âmbito profissional e a iniciação amorosa. Os protagonistas buscam compreender o que viveram e reconhecer os limites de suas responsabilidades pelos eventos passados. O ponto de chegada do processo, que culmina na escrita dos romances, sugere a existência de um profundo sentimento de culpa, decorrente da dificuldade de lidar com os afetos. Com esse percurso, espera-se, portanto, contribuir para a compreensão dos sentidos da formação nos romances de Michel Laub.

**Palavras-chave:** romance brasileiro do século XXI; Michel Laub; *Bildungsroman*; romance de formação.

## ABSTRACT

The conception of this work comes from the observation of a phenomenon manifested in the critical fortune of Brazilian author Michel Laub: a considerable part of his literary work has been associated with the concept of “novel of formation”, which is a recurrent translation of the German term "Bildungsroman". However, it has been verified that this association has not been sufficiently developed yet, leaving a gap in the criticism about the author. Once one considers that the concept of Bildungsroman designates German novels from the end of the 18th century, there is a lack of clarification about the implications of dislocating this concept to Brazilian narratives of the current century. Faced with this situation, this dissertation aims to ascertain to what extent the idea of the novel of formation is useful to approach Laub's novels. For this purpose, it has been conducted a research on the circumstances regarding this question in the critical fortune on Laub's work. In order to understand the context in which this discourse insertion occurs, we delineate a panorama about the assimilation of the concept of "Bildungsroman" by the Brazilian literary criticism. Then, some of the main definitions of the novel of formation are recovered, as it had first arose in an intrinsic relationship with the eighteenth century Enlightenment, but, after a while, suffered some conceptual modifications in the course of time. As the term expanded to cover an increasingly heterogeneous set of works, theorists began to reconsider the concept's meanings due to the peculiarity of these different objects. Finally, the starting point of this dissertation is retrieved to introduce, in light of this trajectory, a reading of two selected novels by Michel Laub: *Longe da água*, published in 2004, *Diário da queda*, published in 2011, and *A maçã envenenada*, published in 2013. Therefore, from the methodological perspective, we pursue a mobilization of the concept as an interpretative tool, that is, as an element of mediation capable of providing a new comprehension of Laub's works. By these means, both the visualization of the relations that the novels build between themselves and the recognition of the dialogues they establish with the tradition are favored. The analysis considers some aspects of the novel *Wilhelm Meister's Apprenticeship*, by Goethe, a paradigmatic work of the Bildungsroman genre, as a reference. The axes proposed for treating Laub's novels refer to the following initiatory spheres, which signalize the formation path of the protagonist towards maturity: the relation with education institutions, the contact with arts and with the professional environment, and the initiation to love affairs. The protagonists seek to comprehend what they have lived and to recognize the limits of their responsibilities in events of their past. The final destination of this process, which culminates in writing the novels, suggests the existence of a deep feeling of guilt, arising from the difficulty of dealing with the affections. Finally, we expect that this work will contribute to understand the meanings of formation in the novels by Michel Laub.

**Keywords:** Brazilian novel from the 21st century; Michel Laub; *Bildungsroman*; novel of formation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2 O ROMANCE DE FORMAÇÃO NA CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA</b>	<b>16</b>
2.1 O romance de formação na fortuna crítica de Michel Laub	16
2.2 O romance de formação na crítica literária brasileira: recepção do conceito	26
2.3 Mapeamento do conceito na crítica de romances brasileiros do século XXI	32
<b>3 ACEPÇÕES E USOS DO CONCEITO DE <i>BILDUNGSROMAN</i></b>	<b>40</b>
3.1 Acepções do conceito de <i>Bildung</i>	40
3.2 Origem e estabelecimento do conceito de <i>Bildungsroman</i>	45
3.3 Notas sobre o mapeamento	57
<b>4 CAMINHOS DA FORMAÇÃO: OS ANOS DE APRENDIZADO</b>	<b>64</b>
4.1 Síntese dos enredos	70
4.1.1 Considerações iniciais sobre os romances	76
4.2 Histórias de alunos: conflitos nas instituições de ensino	85
4.2.1 <i>J'aime</i>	89
4.2.2 Escolas e câmaras de gás	101
4.3 Arte e vida profissional	119
4.3.1 A vida não é um romance	120
4.3.2 Diários cruzados: herdar a palavra	126
4.4 Aprendizado da culpa, limites do afeto	138
4.4.1 Do que eu mais gosto em você, Laura	140
4.4.2 O fim da inviabilidade da experiência humana	152
4.5 “Alto lá!”: Disciplina, drogas e <i>rock'n'roll</i>	164
4.5.1 Geração <i>Nevermind</i>	174
4.5.2 “ <i>Valerie loves me</i> ”	177
<b>5 CONCLUSÃO</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>189</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Um expediente que se faz notar no discurso da fortuna crítica do escritor brasileiro Michel Laub (1973-) consiste na associação de sua produção ao chamado “romance de formação”, tradução corrente em língua portuguesa do termo original alemão *Bildungsroman*. Para além de um fato isolado, restrito às leituras da obra de Laub, um breve mapeamento do estado da questão deixa ver que tal procedimento está presente também em apreciações voltadas a outros escritores brasileiros contemporâneos, como Daniel Galera, Cristóvão Tezza e Conceição Evaristo, o que indicia tratar-se, conforme será demonstrado, de um fenômeno aparentemente significativo no âmbito da crítica literária deste início de século.

Essa tendência, no entanto, revela um impasse, tornando-se um problema aos estudos literários e levantando uma série de questões que não foram, até o momento, suficientemente discutidas: seria pertinente utilizar um conceito concebido para designar obras alemãs do final do século XVIII e, deslocando-o, associá-lo a produções literárias brasileiras que emergem no século XXI? O que a crítica de Laub tem entendido como romance de formação ao realizar esse movimento? Como essas apropriações do termo se relacionam com a noção original de *Bildungsroman*? Como as obras de Michel Laub têm sido entendidas por essa chave de leitura? De qual formação se está falando, afinal? Essas são inquietações que motivaram este trabalho de pesquisa.

Para delimitar a discussão, convém esclarecer que se elege aqui a fortuna crítica dos romances de Laub – compreendida como textos que formam sua recepção, desde críticas de *blogs*, até artigos publicados em revistas de divulgação científica, dissertações e teses – por ser ela uma das mais representativas dessa ocorrência, uma vez que parte considerável dos romances do autor já foi associada à ideia de romance de formação. Mas, por reconhecer que essa associação não se restringe a sua produção, sendo, portanto, parte de um quadro maior, apresenta-se um panorama da crítica que se vale do mesmo procedimento para tratar de outros escritores brasileiros contemporâneos. Ainda que não se pretenda discutir esses textos, espera-se, com o levantamento, localizar ao menos o fenômeno em seu contexto, isto é, situar o problema observado na crítica de Michel Laub em relação a outros discursos críticos que lhe são contemporâneos.

O escritor gaúcho Michel Laub<sup>1</sup> estreou na literatura com o livro de contos *Não depois do que aconteceu* (1998) e, desde então, tem se dedicado à escrita exclusivamente de romances, tendo publicado até o momento sete títulos: *Música anterior* (2001), *Longe da água* (2004), *O segundo tempo* (2006), *O gato diz adeus* (2009), *Diário da queda* (2011), *A maçã envenenada* (2013) e *O tribunal da quinta-feira* (2016)<sup>2</sup>. Em relação aos romances, parte de sua crítica e o próprio escritor têm sustentado um discurso segundo o qual seu projeto narrativo estaria filiado ao romance de formação.

Um exemplo dessa aproximação está na matéria de capa de uma das edições do jornal *Cândido*, publicação da Biblioteca Pública do Paraná sobre literatura: em agosto de 2017, o número 73 do jornal traz na capa o título da matéria especial “A conquista de si mesmo”, com a seguinte chamada: “Elaborado desde a Grécia Antiga, o romance de formação apresenta o processo de amadurecimento humano e atualmente é reinventado por autores como Karl Ove Knausgard e Michel Laub”. O texto da matéria indica a representatividade que o nome do autor alcançou em relação ao romance de formação, tornando-se uma espécie de expoente do gênero na literatura brasileira contemporânea:

Há dois autores contemporâneos intransponíveis quando se fala de romance de formação: o norueguês Karl Ove Knausgard e o brasileiro Michel Laub. “Ambos lidam com as trajetórias de formação de seus personagens, aproximando-se significativamente de suas próprias trajetórias pessoais enquanto indivíduos históricos”, comenta Marcus Soares. Knausgard escreveu uma série de seis romances autobiográficos chamada “Minha luta” [...], enquanto Laub é autor, entre outros títulos, de *Diário da queda* (2011), um romance de formação elogiado, entre outros, pelo autor norueguês: “Desde já um clássico” (SANTOS, 2017, p. 23).

Michel Laub endossa também esse discurso que associa o conjunto de sua produção ao romance de formação. Em uma entrevista de maio de 2011, após o lançamento de *Diário da*

<sup>1</sup> Nascido em Porto Alegre, em 1973, formou-se em Direito na UFRGS, em 1996. Em 1997, mudou-se para São Paulo, onde ainda reside, dedicando-se ao jornalismo e à literatura. Entre outras atividades, foi editor-chefe da revista *Bravo*, coordenador de publicações do Instituto Moreira Salles e colunista dos jornais *Folha de S. Paulo* e *Globo*, além de colaborador de várias editoras (Cf. página do autor: <https://michellaub.wordpress.com/biografia-contato-entrevistas/>).

<sup>2</sup> Seus romances foram publicados pela Companhia das Letras. O site do autor (<https://michellaub.wordpress.com/>) informa: “Seus livros saíram em 13 países e 10 idiomas. É um dos integrantes da edição “Os melhores jovens escritores brasileiros”, da revista inglesa *Granta*. Recebeu os prêmios JQ – Wingate (Inglaterra, 2015), Transfuge (França, 2014), Jabuti (segundo lugar, 2014), Copa de Literatura Brasileira (2013), Bravo Prime (2011), Bienal de Brasília (2012) e Erico Verissimo (2001), além de ter sido finalista dos prêmios Dublin International Literary Award (Irlanda, 2016), Correntes de Escrita (Portugal, 2014), Jabuti (2007 e 2017), São Paulo de Literatura (2012, 2014 e 2017), Portugal Telecom (2005, 2007 e 2012), APCA (2016), e Zaffari&Bourbon (2005 e 2011)”. O romance *Diário da queda* já teve seus direitos vendidos ao cinema (LAUB, 2012, n.p.).

*queda*, Rogério Pereira (LAUB, 2011a), editor do jornal de literatura *Rascunho*, perguntou-lhe: “O senhor concorda com a afirmação de que seus cinco livros compõem um amplo romance de formação?”. Em resposta, o escritor afirmou: “eles têm elementos típicos desse gênero. Mas gosto de acreditar que eles são histórias específicas, e que os sentidos maiores só aparecem depois, nas interpretações de leitores e da crítica” (LAUB, 2011a).

No entanto, com a publicação de *A maçã envenenada*, em lugar da compreensão do romance de formação como marca de seu projeto como um todo, o autor passa a restringir a ideia, de modo um tanto impreciso, a esse romance e ao *Diário da queda*. Assim, a publicação de seu último romance, de 2016, foi antecedida, inclusive, pela declaração do autor de que a obra viria a encerrar uma “trilogia” de romances de formação (LAUB, 2013a, n.p.):

Um dos nomes mais importantes do atual cenário literário brasileiro, Laub lançou no segundo semestre de 2013 o romance *A maçã envenenada*, que — segundo o autor — compõe uma trilogia iniciada com *Diário da queda* (2011). O novo livro, disse Laub, que começará a escrever em 2014 deve marcar não só o fim da trilogia romanesca, mas também o fim de um ciclo ficcional do autor. “Acho que esse livro deve ser meu último romance. Não quero ficar a vida toda fazendo romance de formação. Acho que vou me dedicar a outras coisas, livros de não ficção, etc.”

A explicação é ambígua, pois, conforme se observa, fala-se em uma trilogia, ao mesmo tempo em que o autor subentende que antes dela também só havia produzido “romances de formação”. Mais tarde, em 2014, em um encontro com os finalistas do Prêmio São Paulo de Literatura, Michel Laub reiterou que *A maçã envenenada*, livro com o qual concorria ao prêmio, seria também um romance de formação e que sua obra estaria marcada por “histórias com ritos de passagem” (MARTINS, 2014).

Em entrevista de 2013, concedida a Ricardo Ballarín, responsável pelo Blog *Capítulo 2*, o autor também declararia: “Quanto ao ‘romance de formação’, aí sim dá para identificar um modelo mais ou menos clássico no qual me enquadro. Mas, novamente, *é só um modelo*. Os livros valem por si, no bom e no mau sentido” (LAUB, 2013b, n.p., grifos nossos). Laub costuma, portanto, endossar essa opinião em entrevistas, mas com a ressalva de que seus romances manteriam sua singularidade em relação ao “modelo”. Essa especificidade de sua produção também é salientada pelo autor ao pensar suas narrativas em relação às de outros escritores, cujas obras igualmente têm sido vinculadas ao romance de formação:

Basta tornar o critério um pouco mais geral, e alguma coisa você vai ter em comum com muita gente. [...] *Diário da queda* pode ser lido como um romance de formação tanto quanto *Azul do filho morto*, do Marcelo Mirisola, *Mãos de cavalo*, do Daniel Galera, *Chove sobre minha infância*, do Miguel Sanches Neto, e tantos outros. E, no entanto, cada um desses autores tem seu

estilo, sua visão, sua voz, seu talento e sinceridade, enfim, os atributos que fazem um livro ser único, para o bem e para o mal. (LAUB, 2011b, n.p.).

É justamente essa compreensão de romance de formação como critério “um pouco mais geral” que este trabalho quer debater. Conforme será demonstrado, verificou-se que essa associação, promovida pela crítica e legitimada pelo próprio autor, apesar de recorrente, não foi ainda suficientemente desenvolvida. Muito embora alguns trabalhos sinalizem o romance de formação como um eixo norteador da produção de Laub, as leituras acadêmicas até agora não discutiram a fundo essa potencialidade, privilegiando, muitas vezes, o prisma da memória e da autoficção, fato que torna premente uma investigação que se volte a essa possível filiação. Poderia o conceito, como sugere a crítica, iluminar a compreensão das obras e do projeto estético do autor? O trabalho ora apresentado visa ser uma contribuição a essa discussão.

Notou-se que, tanto em relação às obras de Laub, quanto em relação às de outros autores, a crítica literária tem se utilizado, por vezes, de uma noção de “romance de formação” e mesmo de *Bildungsroman* desconsiderando, de certa forma, a especificidade de sua gênese, como se essa ideia se explicasse por si e como se sua relação com os romances fosse clara, consensual e dispensasse esclarecimentos. Para compreender a complexidade dessa aproximação, vale lembrar que a singularidade do conceito de *Bildung*, fundamental ao advento do *Bildungsroman*, é tamanha, que o professor e pesquisador Willi Bolle adverte para a incapacidade de traduções conseguirem resguardar as acepções contempladas pelo termo alemão, indicando as áreas que abrange:

É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível entender a partir do contexto da evolução político social da Alemanha. (BOLLE, 1997, p. 14-15).

O conceito de *Bildungsroman* carrega consigo, portanto, a especificidade – mas também a pluralidade – do próprio conceito de *Bildung*, termo que o integra. Nesse sentido, segundo a pesquisadora Wilma Patricia Maas (2000, p. 14), o *Bildungsroman* corresponde a uma “instituição social-literária”, composta pelo conceito histórico da *Bildung* burguesa e pela “grande instituição literária do mundo moderno, o romance”. Tanto *Bildung* quanto romance são conceitos ancorados em um momento histórico bastante específico, mas ambos são também conceitos complexos e que abrangem vários fenômenos.

Além disso, também como mostra o trabalho de Maas (2000), o *Bildungsroman*, enquanto gênero, tem sua realização questionável mesmo no romance paradigmático de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), obra que transcende e problematiza o conceito para ela criado. Um exemplo disso é que a recepção crítica da obra não percebeu, em um primeiro momento, a ironia do narrador do romance, o qual ridiculariza Meister, relativizando o êxito de sua formação (MAAS, 2000). Assim, há, inclusive, uma limitação entre o conceito de *Bildungsroman* e o romance tomado como modelo do gênero.

Apesar dessa complexidade, ou justamente em decorrência dela, a utilização do conceito foi expandida a produções de outras épocas e lugares. Já se disse (BOES, 2006, p. 230) que o termo é um dos mais “bem-sucedidos” e, ao mesmo tempo, “incômodos” dos estudos literários<sup>3</sup>. De fato, com a expansão de seu uso, ele passa a abranger um número cada vez maior de romances, os quais formam um conjunto de obras bastante heterogêneo. Ainda que isso pudesse inibir o seu emprego, fato é que o termo continua sendo largamente utilizado e rendendo trabalhos de qualidade. É forçoso reconhecer que o conceito se presta a uma importante função nos estudos literários, como permitir o reconhecimento de filiações e diálogos entre as obras, além de funcionar como uma ponte entre o objeto cultural e seu período histórico.

Em síntese, o termo *Bildungsroman* é, de fato, incômodo, mas produtivo. O conceito está entre o jargão e a teoria, entre a vulgata e a terminologia especializada. Deslocou-se no tempo, no espaço e também entre as áreas do saber (literatura, história, sociologia). Justamente por ter essas características, trata-se de um “conceito viajante”, diria a pesquisadora holandesa em Teoria Literária Mieke Bal (2009). Em *Travelling Concepts in the Humanities*, a autora propõe um raciocínio – a ser aqui brevemente introduzido e oportunamente retomado – que oferece uma saída metodológica a esse impasse com que se deparou esse trabalho.<sup>4</sup>

Conforme argumenta (BAL, 2009), “conceitos viajantes” são termos flexíveis, capazes de se deslocarem e, a um só tempo, ressignificarem os objetos, mas também serem por eles ressignificados. Para a autora, é preciso assumir as instabilidades desses conceitos, preferindo a complexidade enriquecedora à simplificação inócua. Basicamente, Bal (2009) propõe que ao confrontar conceitos e objetos, ambos se transformam, mas a última palavra deve ser a do objeto. Com isso, investigam-se os *sentidos* dos conceitos diante de seus deslocamentos. Sem

<sup>3</sup> Do original: “The term ‘Bildungsroman’, or ‘novel of formation’, remains at once one of the most successful and one of the most vexed contributions that German letters have made to the international vocabulary of literary studies”. Em outra passagem, lê-se: “most fruitful” e “most vexing”.

<sup>4</sup> Agradecemos à professora Rejane Rocha a indicação deste estudo.

perder em rigor, os conceitos seriam tornados ferramentas de análise, “lanternas” precisas capazes de iluminar pontos ainda não revelados dos objetos. Ao mesmo tempo, estariam suscetíveis a serem repensados. Bal (2009) explica que não se trata de nomear objetos usando os conceitos, pois, dizer que algo “é” é inútil, arbitrário. O ganho estaria em mostrar o que um conceito pode fazer, ao ajudar a entender um objeto nos próprios termos do objeto. Em outras palavras, as humanidades deveriam utilizar os conceitos como métodos.

Ainda que sem a clareza de que a questão pudesse ser colocada nesses termos, a pesquisa ora apresentada surgiu justamente da inquietação diante de um conceito flexível, um conceito viajante. Durante o caminho desta pesquisa, se era incômodo perceber a abrangência do conceito de *Bildungsroman*, mais desconcertante ainda era encontrar reflexões sagazes que partiam do conceito para analisar obras das mais diversas procedências. Ao final deste percurso, foi preciso admitir que Mieke Bal tinha razão: aceitar a viagem que um conceito pode propor significa redescobrir um objeto e ser levado a destinos não previstos. Nesse sentido, o que o leitor tem em mãos é justamente o caminho, talvez acidentado, de uma reflexão que foi se construindo aos poucos, com mais indagações que certezas.

A tese organiza-se em três capítulos. O primeiro dedica-se à compreensão dos usos do conceito na crítica literária brasileira. Nele, apresenta-se inicialmente o fenômeno que motivou esta pesquisa, por meio de um levantamento da presença do conceito na fortuna crítica de Michel Laub. Na sequência, recuperam-se os antecedentes desse discurso, expondo alguns momentos do processo de assimilação do termo pela crítica literária brasileira. Finalmente, apresenta-se um mapeamento da utilização do conceito na crítica literária brasileira contemporânea, a fim de situar a crítica de Laub como parte de um fenômeno maior.

No segundo capítulo, apresentam-se pontos essenciais que marcaram a origem e o estabelecimento do conceito na crítica literária alemã. Para tanto, recuperam-se inicialmente as acepções de *Bildung* e, em seguida, comentam-se o surgimento do conceito e algumas de suas principais definições. Ao final, faz-se um breve balanço do que foi até ali exposto.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos romances. O primeiro passo foi apresentar alguns comentários preliminares e uma síntese das quatro obras que costumam ser associadas ao romance de formação, a saber, *Longe da água* (2004), *O segundo tempo* (2006), *Diário da queda* (2011) e *A maçã envenenada* (2013). *Longe da água* e *Diário da queda* foram as obras selecionadas para serem analisadas conjuntamente, por algumas semelhanças que apresentam, enquanto *A maçã envenenada*, por destoar das outras duas, recebe um tópico separado ao final. Como será explicado adiante, o romance *O segundo tempo* apresenta características que, do ponto de vista da análise aqui proposta, não dialogam com as demais obras, tampouco com

o conceito. Assim, propõe-se uma análise voltada aos romances *Longe da água*, *Diário da queda* e *A maçã envenenada*, a qual discute os seguintes eixos relativos às experiências formativas dos protagonistas: formação educacional, no âmbito das instituições; contato com a arte e vida profissional e iniciações amorosas. Para tanto, parte-se da discussão apresentada sobre o conceito. Além disso, utiliza-se como ponto de referência o romance de Goethe e, quando necessário, apontam-se outras obras da tradição, delimitando como os romances de Laub com elas se relacionam.

Finalmente, o ponto de chegada do trabalho é paralelo ao ponto de chegada dos protagonistas em seus percursos formativos. Na conclusão, comenta-se o papel fundamental que o sentimento de culpa cumpre no processo de formação dos protagonistas: em vista de eventos passados impactantes, eles sentem-se culpados pela dificuldade de se relacionarem afetivamente e compreendem que se tornaram adultos.

## 2. O ROMANCE DE FORMAÇÃO NA CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA

### 2.1 O romance de formação na fortuna crítica de Michel Laub

A despeito das declarações genéricas que associam toda a produção de Laub ao romance de formação, a parcela da fortuna crítica do autor que tenta especificar essa relação, indicando de fato as obras, restringe-a aos romances *Longe da água* (2004), *O segundo tempo* (2006), *Diário da queda* (2011) e *A maçã envenenada* (2013). É sobre tais obras, portanto, que versam os textos críticos a serem apresentados e discutidos na primeira parte deste capítulo. A ordem de exposição dos comentários a serem analisados tentará atender à cronologia de publicação dos romances e, na medida do possível, à dos textos críticos, do mais antigo ao mais recente, também como modo de favorecer, ao longo da reconstrução do panorama da recepção crítica das obras, uma certa manutenção temática ao que se apresenta.

Importa ainda esclarecer que os textos selecionados são de natureza vária e vão desde trabalhos acadêmicos, divulgados por revistas conceituadas, resenhas publicadas em jornais e revistas por críticos renomados até publicações em *blogs*, por leitores nem sempre especializados e que são, por vezes, também ficcionistas. Optou-se por manter essa abrangência por entendê-la como uma necessidade imposta pelo próprio objeto de estudo, uma vez que, dada a proximidade temporal em relação à publicação dos livros de Laub, sua fortuna crítica ainda está se constituindo e um critério mais restritivo poderia atenuar ou distorcer a dimensão do problema.

Além disso, o levantamento a ser apresentado talvez indique onde e por quem está sendo feita uma parcela significativa da crítica literária brasileira hoje: o espaço para a crítica nos meios tradicionais está diminuindo, conforme explica o professor de teoria literária Eduardo Sterzi ao jornal *Cândido* (SANTOS, 2014). Mas é com otimismo que ele observa o fenômeno, entendendo que talvez nunca se tenha feito tanta crítica literária no Brasil quanto atualmente, momento em que seu desenvolvimento acontece também em plataformas digitais. Para Sterzi, o local da crítica hoje é plural: “livros, revistas ditas acadêmicas, revistas literárias não acadêmicas, revistas de cultura em sentido amplo, jornais alternativos [...], panfletos [...], sites dedicados à literatura, blogs, redes sociais, etc” (SANTOS, 2014, p. 14). Assim também é possível compreender como a noção de romance de formação já deixou de ser – se é que já foi

em algum momento em nossas Letras – parte de um vocabulário estritamente acadêmico, especializado e circunscrito ao universo dos estudos literários.

Além da natureza vária desses materiais e dos diferentes públicos a que se destinam, é necessário frisar que os textos não apresentam o romance de formação como um ponto central de suas discussões. A intenção dos autores que mencionam o romance de formação para tratar da obra de Laub não é, absolutamente, focalizar esse ponto. Tampouco a natureza de muitas das publicações (como as resenhas publicadas por vezes em jornais ou *blogs*) implica, ou mesmo permite, que se faça um comentário aprofundado sobre o tema. Mas é precisamente nisso que está o fenômeno que aqui se quer discutir: a vagueza com que, por vezes, menciona-se o romance de formação, além de apontar para certa banalização de seu uso, sugere também que há um entendimento tácito sobre o conceito, como se não fosse preciso explicá-lo. Na perspectiva metodológica proposta por Mieke Bal (2009), terrenos assim são férteis ao estudo do trânsito dos “conceitos viajantes”. Segundo ela, importa compreender os sentidos com que os conceitos são usados, pois isso pode revelar que eles estão se transformando e sendo atualizados.

Este percurso começa pelas margens do texto literário. Em *Paratextos editoriais* (2009), originalmente publicado como *Seuils* (1987), o crítico francês Gérard Genette (1930-2018) chama a atenção para a importância dos elementos discursivos que acompanham um texto na publicação de um livro, denominados paratextos, e que vão desde o nome do autor e o título da obra até outros elementos, como epígrafe, capa, notas, entrevistas. Esses textos paralelos seriam responsáveis, conforme explica o autor (GENETTE, 2009, p. 10), por *apresentar* o texto principal: apresentar tanto no sentido corrente, quanto no sentido de torná-lo presente, garantindo sua presença no mundo, sua recepção e consumo. Essa “franja do texto”, expressão que Genette (2009, p. 10) empresta do ensaísta francês Philippe Lejeune (1938-), sempre mais ou menos autorizada pelo autor, comandaria toda a leitura, como um “lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço [...] de uma leitura mais pertinente – mais pertinente, entenda-se, aos olhos do autor e de seus aliados”. Os paratextos são capazes, portanto, de condicionar a leitura, indicar interpretações.

O texto que aparece na orelha de *Longe da água* corresponderia, na terminologia de Genette, a um peritexto, tipo de paratexto que integra espacialmente a unidade da publicação, circunda o texto dentro do próprio espaço da obra e é de responsabilidade do editor. Já paratextos como entrevistas do autor, resenhas, debates etc. corresponderiam a epitextos, textos que também estão no entorno do livro, mas com uma distância espacialmente marcada em

relação a ele, implicando uma descontinuidade. Na orelha de *Longe da água* (2004), o segundo romance do escritor, lê-se:

[...] a um mote inicial quase ingênuo – um breve namoro de verão – segue-se o intenso relato de uma formação intelectual e afetiva. [...] Estamos no terreno pantanoso da adolescência, de onde às vezes não se sai sem marcas. Tudo é carregado de uma simbologia ambígua, que oscila entre a experiência comum, tantas vezes já vivida e narrada, e o risco sempre presente – no primeiro beijo, na primeira briga da escola, nos primeiros contatos com o sexo, a desilusão amorosa e a morte. [...] [O protagonista] aprende forçosamente o que significa deixar a inocência para trás. [...] são as etapas necessárias para entrar no que “se chama de mundo adulto”.

Sem necessariamente mencionar “romance de formação” ou “*Bildungsroman*”, o peritexto sugere uma leitura da obra que vai ao encontro de textos posteriores, como uma resenha de Luís Augusto Fischer (2004), que atrela a essas características a ideia de “romance de formação”. Nesse texto, intitulado “Surfe, namorada e uma tragédia”, publicado na *Folha de S. Paulo* em 10 de maio de 2004, o crítico conceitua o romance de formação sobretudo tematicamente, como uma narração sobre o período da juventude e a entrada na maturidade:

Romance de formação é aquele em que se narra a juventude e a entrada na maturidade de alguém, o processo doloroso e inescapável pelo qual todos nós passamos, pagando o preço de sair de um mundo mais leve, descompromissado e cheio de novidades para entrar num ambiente muito mais cinza, regrado e rotineiro. (FISCHER, 2004, n.p., grifos nossos).

Apesar da oposição que faz entre os períodos da juventude e da maturidade, o crítico ressalta que pode haver sofrimento também na juventude e menciona que o protagonista do romance, aos 15 anos, tivera de lidar com a morte trágica de “um grande amigo”.

Em comum, tanto o peritexto destacado como a resenha de Fischer, epíteto, exploram um léxico com um mesmo campo semântico: alude-se a um processo doloroso, de sofrimento e de aprendizado, a uma formação do protagonista no período da adolescência, da juventude rumo à maturidade, formação marcada por experiências de iniciação, etapas relacionadas à perda da inocência, como a descoberta do amor e do sexo, a socialização, os conflitos no ambiente escolar e a dor da morte. Essa noção de um período de transição, marcado pelo aprendizado advindo de experiências dolorosas, trágicas, aparece também na orelha do romance de 2006, *O segundo tempo*:

Como toda história sobre ritos de passagem, *O segundo tempo* equilibra-se numa ambiguidade. Se é verdade que as tragédias marcam para sempre a vida de um indivíduo, são elas também que o formam, num processo de aprendizado sem o qual é impossível avançar com consciência.

Em 2007, Carlos André Moreira, jornalista e ficcionista, editor do blog *Mundo Livro* do jornal gaúcho *Zero Hora*, escreve a resenha “Um tempo longe da água”, uma apreciação comparativa entre *Longe da água* e *O segundo tempo*. Sobre a narrativa deste último, afirma: “É o protagonista sendo chamado a ser adulto”. Tanto essa declaração quanto a que segue, sobre *Longe da água*, ecoam as ideias dos textos de orelha dos romances, bem como os apontamentos de Fischer:

[*Longe da água* é] uma sensível *história de formação* escrita com uma certa estrutura que Laub usou com sucesso em mais de uma obra: o narrador é um adulto que relembra em algum ponto indefinido no futuro uma *experiência* que teve no passado, e que pode ser ampla, como toda uma infância, uma adolescência e uma vida profissional em *Longe da Água*, [...] como breve, restrita a um intervalo específico de tempo, como no citado *O Segundo Tempo*. (MOREIRA, 2007, n.p., grifos nossos).

A resenha reconhece, ainda no romance de 2004, de modo bastante semelhante ao peritexto que o apresenta, a “formação emocional do jovem”, explicada como “a infância e a adolescência [...]; as dificuldades de interação na escola; a timidez que determina uma vida cercada de livros e a descoberta do amor na figura da ex-namorada do melhor amigo” (MOREIRA, 2007, n.p.). O texto remonta, portanto, à apresentação do livro, em que se apontava a formação intelectual e afetiva do protagonista e suas experiências de aprendizado do amor e de conflitos no meio escolar. O resenhista conclui: “A novela de Laub brinca com a estrutura clássica do romance de formação. As experiências de juventude envolvendo Laura e Jaime só vão completar o ciclo de amadurecimento do narrador depois que ele e a garota se reencontrarem” (MOREIRA, 2007, n.p.).

Igor Ximenes Graciano, professor e pesquisador, publica uma resenha de *O segundo tempo*, em 2007, na revista *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, texto no qual relaciona a obra ao romance de formação. Em tom elogioso, o resenhista defende que o romance de Laub, destoando de um tipo de literatura que se quer nova, pós-moderna, conta apenas uma história trivial, com personagens “descaradamente humanas, livres de estereótipos” (XIMENES GRACIANO, 2007, p. 269). Partindo de uma perspectiva semelhante à dos demais críticos, para ele, o que justificaria o romance seria o processo de transformação da personagem principal, entendido como um período de transição, um entre-lugar, o tempo da adolescência, entre a infância e a vida adulta. Esse ponto de vista do narrador adolescente lhe seria vantajoso por favorecer o acesso a diferentes ângulos da narrativa, uma vez que, apesar de ser visto como criança em relação às situações adultas, já entenderia as implicações dos acontecimentos:

[...] crucial é o momento vivido pelo narrador, um garoto de 15 anos na iminência de assumir a maturidade por carregar um segredo e por ter de revelá-lo ao seu irmão caçula, Bruno. O segredo, aliás, é o mote do romance: o segredo familiar. Saber da verdade sobre o pai, compreender as razões da mãe e, diante disso tudo, proteger o irmão caçula, afinal “uma família não é mais do que isso, um cuidar do outro, não deixar o outro sofrer, não abandonar o outro, não trair, não pisar em cima” (p. 30), revelam a aproximação de Laub da tradição do *Bildungsroman*, o romance de formação, pelo menos em suas características básicas. Saber de um segredo e ter de lidar com suas implicações constituem o caminho e o estágio final da trajetória do protagonista, da criança ao adulto em que ele veio a se transformar (XIMENES GRACIANO, 2007, p. 270).

Embora Ximenes não explique o que compreende como “características básicas” do romance de formação, os elementos que levanta em sua análise apontam para a mesma percepção dos demais autores aqui arrolados, ao buscarem justificar a associação que estabelecem em vista dos aspectos temáticos das obras.

Sérgio Rodrigues, escritor e jornalista, em março de 2011, quando do lançamento de *Diário da queda*, publica uma resenha no blog de literatura *Todoprosa*. O crítico compreende o romance como um salto qualitativo na produção de Laub, mas diz que o escritor teria permanecido fiel a um estilo próprio. À exceção de *O gato diz adeus*, Rodrigues afirma que o romance de formação seria o gênero que marcaria a produção de Laub:

Se os dois elementos, personagem e cena, têm uma pungência e uma reverberação que atestam um salto qualitativo na obra de Laub, é interessante observar como isso se dá no quadro de uma serena continuidade e fidelidade ao próprio estilo. Como quase todos os romances do autor (a exceção é o irregular *O gato diz adeus*, de 2009 [...]), *Diário da queda* tem um narrador adulto em primeira pessoa às voltas com suas memórias, a maioria de infância e quase sempre girando em torno de relações familiares e *dores do crescimento*, das quais ele precisa extrair sentido antes de avançar com sua vida. Pode-se dizer que no fundo o gênero por excelência de Laub é o *Bildungsroman*, o romance de formação, mas com feição própria, não-linear. (RODRIGUES, 2011, n.p., grifos nossos).

Embora o autor não conceitue claramente o romance de formação, elementos que outros críticos utilizaram para descrevê-lo aparecem em seu discurso, o que pode ser percebido no destaque que confere ao recurso da representação das memórias de infância dos narradores e suas “dores do crescimento”, das quais deveriam “extrair algum sentido”, ou seja, com as quais deveriam aprender algo para a vida adulta, “avançar com sua vida”. Pela negativa, Rodrigues dá uma pista do que entende por romance de formação: seria uma narrativa cronologicamente linear, diferente do que percebe no texto de Laub, pois este teria, na verdade, feição própria.

Na edição de maio de 2011 do jornal *Rascunho*, o escritor e crítico literário Luiz Paulo Faccioli escreve uma resenha sobre o lançamento de *Diário da queda*, intitulada “Um legado incontornável”. No olho do texto, lê-se a seguinte frase: “No romance de formação *Diário da queda*, Michel Laub trata de culpa e judaísmo e produz seu trabalho mais completo”. O trecho do romance escolhido para ilustrá-lo menciona o período da adolescência do narrador: “Para mim tudo começa aos treze anos, quando deixei João cair na festa de aniversário”. No corpo do texto, Faccioli propõe ser o romance de formação “talvez” o “enquadramento mais adequado” à obra e, sem explicar o que seria exatamente isso, alude ao trauma geracional representado na narrativa, ao ser contada por um judeu, neto de um sobrevivente de Auschwitz, que se vê de algum modo afetado por esse “legado incontornável” da experiência do avô:

Mas não se trata de um romance de época, nem versa especificamente sobre o nazismo e o Holocausto, duas fontes de inesgotável matéria-prima para as diversas artes. Um romance de formação, talvez seja esse um enquadramento mais adequado, que lida com as conseqüências, sempre incontornáveis a um judeu, do que sofreram os antepassados. E não há um único parágrafo no livro que não esteja relacionado a isso. (FACCIOLI, 2011, p. 4).

Comparando o romance, então recém lançado, aos anteriores de Laub, Faccioli acredita que essa seria a obra mais densa e emocional do conjunto, pois o tom agora seria mais confessional e a abordagem mais intimista.

Outros textos encontrados que vinculam explicitamente *Diário da queda* ao romance de formação o fazem de modo tão superficial que não permitem que se extraiam definições para a expressão. É o caso da resenha do também escritor e jornalista José Castello, publicada em maio de 2012 no caderno de Cultura do jornal *Valor Econômico*, intitulada “Michel Laub e o contemporâneo”: “Lançado em 2011, seu romance mais recente, *Diário da queda*, consagrou-o, de vez, como um narrador original e brilhante, cujos relatos se alinham no que costumamos chamar de “romances de formação” (CASTELLO, 2012, n.p.). De modo semelhante, o texto que abre uma entrevista de Laub, concedida a Bolívar Torres em 2011 e republicada em 2013 em um número especial da revista *Literal*, mesmo usando o termo alemão *Bildungsroman*, não o explica, como se fosse um conhecimento pressuposto, uma informação da qual o leitor já compartilhasse: “Nesse *Bildungsroman* moderno [*Diário da queda*], o desafio do narrador é o mesmo desafio do nosso século recém-nascido – e já traumatizado com os massacres e horrores humanitários do passado” (LAUB, 2013c, p. 136), desafio que estaria, conforme argumenta na sequência, em romper um ciclo de violência.

A despeito da intenção central dos autores de discutirem outros temas, a professora e pesquisadora Berta Waldman (2012; 2015) também estabelece a relação entre *Diário da queda* e o romance de formação de forma ligeira, deixando poucos indícios do que compreende pela expressão. Em um ensaio sobre o romance, publicado em 2012 no *Suplemento Literário de Minas Gerais*, a crítica, reforçando o coro de vozes aqui compilado, chama a atenção também para o “momento da perda da inocência”, que faria com que o narrador precisasse então “se haver com quem é, o que faz, o que deve ou pode fazer, seus limites, enfim” (WALDMAN, 2012, p. 26), ou seja, autoconhecer-se. A autora entende que a experiência do narrador judeu de propositalmente deixar o amigo João, um menino não judeu e pobre, cair e se machucar gravemente marca sua “adolescência conturbada [...] e uma vida adulta problemática” (WALDMAN, 2012, p. 26). A menção ao romance de formação, nesse texto, está relacionada à ideia de construção/desconstrução de identidades:

Ele [o romance] recoloca todas essas questões abstratas vivenciadas em âmbito familiar, trata da lembrança e do esquecimento, de diferentes níveis de queda, mas desmascara as diferenças rígidas entre bons e maus, nós e eles, mostrando como as personagens deslizam em seus papéis, fazem escolhas, sofrem, praticam crueldades e o contrário disso, têm sentimentos contraditórios e sobrepostos; nesse entretanto as identidades se erigem e se desmontam. Afinal o romance de Laub é um romance de formação. (WALDMAN, 2012, p. 26-27).

Novamente, em um artigo de 2015, intitulado “Entre a lembrança e o esquecimento: a Shoá na literatura brasileira” e publicado em *Arquivo Maaravi*, Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG, Waldman (2015, p. 5) vale-se de reflexões do texto anterior, para afirmar, depois da reprodução do parágrafo acima transcrito: “Laub realiza um romance de formação e dentro dessa moldura enlaçam-se três gerações”. Embora o artigo aprofunde algumas outras reflexões trabalhadas no texto de 2012, a tentativa de modular a frase em que menciona o romance de formação parece ineficiente, deixando ainda inconsistente a associação.

Em 2016, na revista *SocioPoética*, Paulo César Oliveira, professor e pesquisador, publica o artigo “Escritas de si e do outro nas ficções etnobiográficas de Bernardo Carvalho e Michel Laub”, texto no qual relaciona *A maçã envenenada* ao romance de formação. O autor o faz, destacando-se em comparação aos críticos anteriores, procurando embasar-se em *A estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin:

[...] podemos ler o romance como uma narrativa íntima, expressa na opção narrativa do autor pelo diálogo, ora com os elementos do diário, ora com as técnicas do memorialismo. Podemos ainda ler a obra como uma espécie particular de romance de formação, em que acompanhamos, embora não

linearmente, o desenvolvimento de um sujeito construído por uma narrativa “que produz a imagem do homem em formação”, para usarmos a feliz expressão de Mikhail Bakhtin (2003, p. 219). Neste sentido, serão a história dos afetos e a narrativa do indivíduo e seu processo de amadurecimento, entrecortado por dúvidas, expectativas e experiências frustradas, as duas matérias vertentes essenciais endereçadas ao leitor. Em uma passagem d’ *A maçã envenenada*, o narrador, do alto de seus quarenta anos, se dirige indiretamente aos leitores implícitos, quando faz um balanço melancólico e autoirônico de seus anos de aprendizado [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 106).

Assim como Sérgio Rodrigues, Paulo Oliveira demonstra entender a linearidade como um aspecto do romance de formação que Laub transgrediria em sua obra. O pesquisador também se vale de um campo lexical aproximado do discurso dos demais críticos, ao se referir a “processo de amadurecimento”, “experiências frustradas” e “anos de aprendizado”, expressão esta que, aliás, alude ao romance paradigmático do gênero. Em outra passagem, Oliveira (2016) faz menção a “processos de autoconhecimento”, “dramas do crescimento e das descobertas vividos por um sujeito em formação”, indicando também o processo de amadurecimento pelo qual o protagonista de *A maçã envenenada* passaria.

Outro trabalho que também se destaca, ao procurar respaldo para o estabelecimento da associação que estamos rastreando, é o de Gisele Novaes Frighetto, em sua tese publicada em 2017 e intitulada *Contradições do contemporâneo: a memória, o nacional e o universal em O sol se põe em São Paulo e Diário da queda*. Importa frisar que a questão do romance de formação é totalmente periférica ao objetivo do trabalho. Ainda assim, essa é a reflexão que explorou o tema de modo mais verticalizado até o momento. Dito isso, apresentemos esse ponto do trabalho da autora.

Gisele Frighetto (2017, p. 14) anuncia, na introdução da tese, que tratará do tema aqui perscrutado: “Por meio da escritura de seus intertextos e da reencenação do romance de formação, o romance de Laub se mostra paródico em seu modo de composição”. A discussão anunciada é desenvolvida no terceiro capítulo de sua tese, “A memória do trauma e o nacional por segregação”, mais especificamente no subtítulo “A presença do passado: o romance de formação e o realismo traumático” (FRIGHETTO, 2017, p. 177-179).

Depois de remontar brevemente às especificidades do surgimento do gênero romanesco, com apoio em Claudio Magris (2009) e Lukács (2009), Frighetto justifica a associação do romance de Laub “ao *Bildungsroman*, ou romance de formação” destacando a “*harmonia* encontrada pelo narrador ao fim de seu relato, e o traçado da trajetória do protagonista do seu começo até chegar a um grau de experiência e *bem-aventurança*” (FRIGHETTO, 2017, p. 178, grifos nossos). Ao aproximar o romance de Laub de definições clássicas do conceito, aludidas

pela dimensão da “harmonia” final e da “bem-aventurança”, a autora estabelece, portanto, uma nova leitura do romance, não explorada pelos outros comentários críticos elencados.

Na sequência, Frighetto afirma, amparando-se no trabalho de Patricia Maas (2000), que a “modalidade representa o ideário burguês ao inscrever de modo realista o homem comum, que alcança meios para se autoaperfeiçoar na vida”. A partir daí, reconhece-se a adesão consciente da autora a uma perspectiva ampliada da “modalidade”, que nega, portanto, sua restrição às letras germânicas: “Embora remonte ao moderno romance alemão, o romance de formação se expandiu tanto na forma quanto no alcance, dando origem a uma linguagem que abriga manifestações diversas” (FRIGHETTO, 2017, p. 179). O comentário traz uma nota de rodapé em que se aponta a centralidade do romance de Goethe para a discussão, destacando-se as dimensões do aperfeiçoamento e da instrução do protagonista de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e o ideal visto por Lukács no romance – em suas palavras (FRIGHETTO, 2017, p.179), ideal “no qual a representação do universo interior e exterior convergem para uma representação que equilibra construção do sujeito e de sua situação histórica e social”. A nota se encerra com a menção a romances alemães que seriam desdobramentos modernistas da “forma”. De volta ao corpo do texto, apontam-se os três elementos que, em sua visão, o protagonista teria em comum com o *Bildungsroman*:

O protagonista de *Diário da queda* reúne três elementos comuns ao *Bildungsroman*: a narrativa de um processo de descobrimento e de orientação no mundo, já que a consciência sobre o passado livra o narrador de seus traumas; a presença de uma trajetória de vida feita de enganos e equívocos, corrigidos no transcorrer da história, como os conflitos vivenciados pelo protagonista, que por fim abandona os comportamentos autodestrutivos que adquirira, e a vivência de experiências intelectuais ou de ordem pública que demarquem a saída da casa paterna, neste caso, a ida para São Paulo e o trabalho como jornalista e escritor. (FRIGHETTO, 2017, p. 178)

Tais argumentos pautam-se, aparentemente, em uma definição de *Bildungsroman* feita pelo crítico alemão Jürgen Jacobs (1989), bastante utilizada pela crítica, dada a flexibilidade concedida ao conceito. Patricia Maas (2000), em seu estudo, traduz e apresenta a sistematização da abrangente definição do conceito, proposta pelo crítico, e que subjaz à análise de Frighetto. Assim, seriam características do *Bildungsroman*:

- o protagonista deve ter uma consciência mais ou menos explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo;
- a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;

- além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas [sic], experiência em um campo profissional e eventualmente também contato com a vida pública, política. (MAAS, 2000, p. 62).<sup>5</sup>

A análise de Frighetto (2017, p. 179) prossegue tomando a presença do romance de formação, que verifica em Laub, como uma “presença do passado” na obra, o que remeteria a algo próprio da poética do pós-modernismo:

Desse modo, o romance de Michel Laub corrobora a “presença do passado” estudada por Hutcheon (2004) como própria de uma poética do pós-modernismo, pela presença do romance de formação e, como veremos adiante, pela persistência do realismo.

Finalmente, apenas para ilustrar como esse discurso que associa os romances de Laub ao romance de formação está se fazendo presente também na crítica literária internacional, mencionam-se dois textos: o artigo do professor e pesquisador Miguel Koleff, intitulado “Acerca del luto y la melancolia en las literaturas lusófonas. El caso de Michel Laub”, publicado em 2015 na *Revista de literatura y culturas comparadas*, da Universidad Nacional de Córdoba, da Argentina; e a resenha “Das Gefängnis der Erinnerung” [“A prisão da memória”], de Piero Salabè, publicada em 2014 no jornal alemão *Neue Zürcher Zeitung*. O pesquisador Koleff (2015, p. 226) analisa os três primeiros romances de Laub e, em relação a *O segundo tempo*, obra que associa ao *Bildungsroman*, o autor chama a atenção para o tema da passagem para o mundo adulto e o processo de conscientização do herói:

*Construída a partir de este hecho como idea central, Segundo Tempo se constituye en una novela de formación (Bildungsroman) adecuándose a su formato genérico. El “pasaje” hacia el mundo adulto es el motivo que acompaña la trama desarrollando un proceso de conscientización creciente.*

A resenha de Salabè também não traz novidades em relação ao que se viu nos textos dos críticos brasileiros, demonstrando igualmente compreender que a relação se pauta no processo de amadurecimento do herói. Segundo ele (SALABÈ, 2014, n.p.), “*Laub erzählt das alles in starkem Zeitraffer, denn er will in seinem Bildungsroman auf den Moment der Reifung des Protagonisten hinaus*” [Laub narra tudo isso em um vigoroso ritmo acelerado, pois ele deseja, em seu *Bildungsroman*, chegar ao momento de amadurecimento do protagonista – tradução nossa].

<sup>5</sup> A indicação de “[sic]” é de Maas, referindo-se à forma como a expressão aparece no texto original em alemão, “*erotische Seelenabenteuer*” (JACOBS; KRAUSE, 1989, p. 37).

Conforme demonstrado neste mapeamento, as menções ao romance de formação na fortuna crítica de Michel Laub costumam ser vagas e pouco desenvolvidas. À exceção de poucos trabalhos, como o de Frighetto (2017), não se costuma explicar, claramente, o que se está chamando de romance de formação, tampouco evidencia-se uma teoria ou um uso especializado do termo que possa embasar as associações às obras do autor. Muitos comentários, em contrapartida, compartilham de um campo lexical bastante homogêneo, sugerindo que o romance de formação tem sido definido, por essa crítica, do ponto de vista principalmente temático: a narrativa de um processo de formação do protagonista, referente ao seu amadurecimento, marcado pela perda da inocência e tomada de consciência de si mesmo na passagem da infância à fase adulta. Alguns trabalhos sugerem que o romance de formação seria um “gênero”, “enquadramento”, “moldura”, algo que teria uma “estrutura” ou seria uma “tradição” que teria “características básicas”. Em comum, subjaz a muitos dos comentários a percepção de uma distância entre os romances de Laub e um suposto *Bildungsroman* “clássico”: fala-se em “*Bildungsroman* moderno”; haveria um jogo com a “estrutura clássica” do *Bildungsroman*; a aproximação “da tradição” se daria “pelo menos em suas características básicas”; “com feição própria, não-linear”.

Apesar dos pontos em que as falas dos críticos se encontram, faz-se notória a necessidade de ampliar esse debate. Assim, embora esses autores apontem o *Bildungsroman* como uma aparente chave de leitura para os romances de Michel Laub, a investigação dessa possibilidade ainda não foi, de fato, realizada. Este trabalho se propõe a ser mais um passo neste caminho inaugurado por essas outras vozes: pretende-se investigar esse problema, contrapondo o conceito aos romances, para compreender o potencial de análise que os críticos visualizam. Antes disso, no entanto, propõe-se como continuação desta investigação a expansão do delineamento desse mesmo problema no quadro mais geral em que ele se encontra, ou seja, na crítica literária voltada a outros escritores brasileiros contemporâneos.

## **2.2 O romance de formação na crítica literária brasileira: recepção do conceito**

Este tópico tem por objetivo apresentar um panorama da chegada e da incorporação do conceito de romance de formação na crítica literária brasileira. Para tanto, serão resgatados alguns estudos que constituem importantes marcos da recepção do conceito em contexto nacional, bem como seus antecedentes nos jornais, para depois, no próximo tópico, delinear-se

o estado da questão na crítica literária voltada a obras brasileiras do atual século. Com esse movimento, este tópico visa demonstrar a variedade de usos do conceito, a pluralidade de obras a que foi associado, a elasticidade das definições, bem como a porosidade em relação a categorias críticas congêneres, como romance de educação e romance de desenvolvimento.

Em *O cânone mínimo*, Patricia Maas (2000, p. 19) reconhece a publicação do *Dicionário de termos literários* de Massaud Moisés, lançado em 1974, como um marco da apropriação da noção de romance de formação pela crítica literária brasileira. É tardio, portanto, o estabelecimento do conceito no léxico acadêmico brasileiro, uma vez que, segundo a pesquisadora (MAAS, 2000, p. 19), a primeira ocorrência do termo *Bildungsroman* data possivelmente de 1810, quando fora empregado em uma conferência por Karl Morgenstern, professor alemão de filologia clássica da Universidade de Dorpat, na Estônia. Ainda que a difusão do conceito no discurso acadêmico germânico tenha se efetivado apenas em 1870, pela atuação do filósofo Wilhelm Dilthey, é expressiva a distância temporal entre seu surgimento e difusão na Europa e sua consolidação no discurso da crítica literária brasileira.

Na verdade, é importante salientar que, apesar de a incorporação do conceito se fazer de modo sistemático apenas em 1974, ano da publicação mencionada de Massaud Moisés, um levantamento realizado junto aos periódicos disponíveis no site da Hemeroteca Nacional revela que o uso da expressão “romance de formação” e de outras a ela relacionadas, como “romance de aprendizagem”, “romance de desenvolvimento”, “romance de educação”, já vinha se difundindo no Brasil pelo menos há três décadas em jornais de grande circulação. Por meio do mecanismo de busca do site, utilizando o termo *Bildungsroman* e suas traduções correlativas ou aproximadas em português, foram localizados diversos textos a partir da década de 1940. Os responsáveis pela introdução do conceito nessas apreciações críticas de jornais são, em geral, autores de países de língua alemã que se exilaram no Brasil no período da Segunda Guerra Mundial, entre os quais estão Otto Maria Carpeaux e Anatol Rosenfeld.

O levantamento que ora se apresenta, dadas as limitações da própria plataforma de periódicos, bem como os objetivos mais específicos deste trabalho, não se pretende exaustivo ou cabal. Objetiva-se, apenas, por meio de amostragem, apresentar um painel da recepção e da circulação inicial do termo na crítica literária que se fazia nos jornais.

Em 21 de junho de 1942, no jornal *Correio da Manhã*, o austríaco Otto Maria Carpeaux (Otto Karpfen, 1900-1978), exilado no Brasil desde 1939, escreve um artigo intitulado “O admirável Thomas Mann”, no qual define ao leitor brasileiro o conceito de *Entwicklungsroman*: “A forma especial do romance alemão é o ‘*Entwicklungsroman*’, romance da formação

espiritual dum jovem até a sua madureza. Thomas Mann escreve ‘romances de formação’ em direção inversa, isto é, romances de declínio até a morte.” (CARPEAUX, 1942, p. 2). A partir disso, já é possível perceber o quanto é enviesada e complexa a recepção do conceito e de suas formas congêneres. *Entwicklungsroman*, em tradução literal, significa romance de desenvolvimento. Além disso, o termo já é apresentado para tratar de um autor alemão que o transgrediria, que escreveria o romance de formação “em direção inversa”.

Duas décadas mais tarde, já em 24 de junho de 1961, também no *Correio da Manhã*, Carpeaux assina o artigo “A verdade e a realidade”, em que comenta o livro *Die Wahrheit der Dichter*, de Wolfgang Kayser, o qual define como um “estudo da relação entre Verdade e Realidade entre nove fases diferentes da literatura alemã”. No texto, Carpeaux (1961) explora as ideias do livro alemão para, ampliando-as, relacioná-las a obras de outras literaturas. Segundo ele, “Kayser limitou seus exemplos à literatura alemã, inclusive a autores e obras aqui pouco conhecidos e que nem sempre merecem a pena apresentá-los ao nosso público” (CARPEAUX, 1961, p. 8). Dessa vez, o crítico usa o termo *Bildungsroman* de passagem e sem traduzi-lo, sugerindo, com isso, no horizonte da recepção, um conhecimento prévio do público. Nesse texto ainda, Carpeaux relaciona o conceito aos autores alemães Goethe e Gottfried Keller.

Em 6 de janeiro de 1962, ao lado de um texto do filósofo judeu também exilado Vilém Flusser, o crítico Wilson Martins publica o artigo “Romance mitológico”, no jornal *O Estado de S. Paulo*. Nesse artigo, Martins (1962) trata da obra de Érico Veríssimo, em especial de *O tempo e o vento*, a qual, a seu ver, seria um romance mitológico, o primeiro realizado no Brasil. Na literatura alemã, Martins afirma que essa modalidade teria sido criada por Thomas Mann. Em uma tentativa de sistematização, o crítico situa o *Bildungsroman* entre o que denomina “romance mitológico” e o romance “democrático-mundano”, de crítica social e psicológica: “uma espécie marcadamente germânica, o *Bildungsroman*, o romance de uma educação, autobiográfico ou não, tendo por assunto a evolução psicológica do personagem”. (MARTINS, 1962, p. 2). Apesar de destacar a especificidade alemã, o romance *O Ateneu* seria, segundo Martins (1962, p. 2), “um modesto exemplar de ‘*Bildungsroman*’”. Essa percepção seria mais tarde ratificada também por Massaud Moisés. Apenas assinala-se que, para definir o *Bildungsroman*, Martins recorre à expressão “romance de uma educação”. É preciso lembrar, neste ponto, que há ainda outra categoria romanesca germânica associada à ideia de educação, o chamado *Erziehungsroman* (literalmente, romance de educação).

Dois anos depois, em 25 de julho de 1964, Erwin Theodor publica, no Suplemento Literário de *O Estado de S. Paulo*, o artigo “O ‘romance de formação’ de Goethe e a paixão pelo teatro”. No texto, Theodor (1964, p. 6) não discorre exatamente sobre o gênero, tampouco busca defini-lo, mas em seu horizonte de análise permanece a ideia de formação em relação ao protagonista de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*:

Foi como ator que Wilhelm conheceu a vida, e foi à custa de duras experiências que mais tarde, bem mais tarde, encontrou seu caminho. [...] Nos “Anos de aprendizado”, a ideia de transformação do mundo através da obra de arte é posta de lado. Goethe se convenceu de que o ser humano é capaz de transformar-se apenas em questões de moda e de gosto, mas que, no fundo, continuará a ser o que sempre foi. Nem acredita mais na força restauradora do teatro.

Portanto, discutindo a obra de Goethe, o crítico aponta para o questionamento, que ele reconhece no romance, da possibilidade de transformação do indivíduo pela formação artística, pelo contato com o mundo da arte – no caso, por meio do teatro. Assim, segundo a percepção de Theodor, embora o personagem Wilhelm tenha, em alguma medida, encontrado seu caminho e conhecido a vida, a sua verdadeira transformação, bem como a força formadora do teatro, é negada pela obra.

No ano de 1967, quando da publicação de *Quarup*, de Antonio Callado, falava-se na imprensa (LANÇE-LIVRE, 1967, p. 10; QUARUP, 1967, p. 20) em “romance de deseducação” para definir a obra:

Os alemães fazem romance de educação, onde os personagens são mostrados nas diversas etapas de sua formação cultural. Callado afirma que fez “um romance de deseducação”. Seu personagem Nando parte de uma concepção de mundo barroca, sofisticada e vai-se despojando dela em busca de um contato mais direto com a realidade. O processo é mostrado amplamente. (QUARUP, 1967, p. 20).

Em 4 de outubro de 1969, na coluna “Letras Germânicas” do jornal *O Estado de S. Paulo*, Anatol Rosenfeld assina o artigo “Popularidade de Hesse”, em que comenta a obra do escritor alemão, motivado pelo sucesso que as traduções de seus romances tiveram junto ao público brasileiro. Esse texto interessa a este trabalho de modo especial por apresentar uma formulação com maior estofamento, em relação aos demais comentários, do que se vinha denominando *Bildungsroman*. Para ele, o termo corresponderia à forma mais autóctone do romance alemão, o qual descreveria “a formação e o desenvolvimento íntimo de um herói juvenil” (ROSENFELD, 1969a, p. 1, grifos nossos). O crítico delineia uma oposição geral que reconhece entre os romances franceses e ingleses em relação ao romance alemão: a dicotomia

estaria na abertura dos primeiros à realidade prosaica e ao cotidiano, enquanto o romance alemão, em especial o *Bildungsroman*, não disporia dessa abertura, pois estaria em evidência, sobretudo,

a luta de um jovem para sair de seu ensimesmamento, da sua subjetividade e interioridade, do seu mundo onírico, na tentativa torturada de conquistar acesso ao mundo objetivo ou a integração numa ordem humana estável. O característico é que o romance em geral termina quando esta aspiração se realizou (ou, ao contrário, fracassou). Esta luta se trava, quase sempre, em termos de conflito entre valores metafísicos – muitas vezes associados à trindade romântica de amor, noite e morte – e os da realidade social. (ROSENFELD, 1969a, p. 1)

Em artigo publicado em janeiro do mesmo ano, Rosenfeld (1969b, p.1), ao comentar um romance alemão (*Stefan Rott ou o ano da decisão*, de Max Brod), definira-o como “romance de formação”, ao que explicou sobre o enredo: “A obra narra os conflitos de um colegial, assim como sua tenaz busca de uma fé e filosofia estáveis, num mundo de valores em ruína”. Tanto nesta menção, quanto no artigo sobre Herman Hesse, o crítico destaca, portanto, uma faceta interior e subjetiva do herói, relacionada a suas aspirações e convicções. Além disso, frise-se que essa aspiração interior da personagem, segundo o crítico, pode, nos romances do gênero, realizar-se ou não.

As menções ao romance de formação e suas modalidades correlatas intensificam-se nos jornais a partir da década de 1970. No entanto, sem acrescentar aspectos relevantes à discussão ou sem dar mostras de uma transição na definição do conceito, são de caráter meramente reprodutivo: ora utilizam as categorias para tratar de obras já comumente associadas ao gênero, como *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau (BARRENTINI, 1970), ou *Der grüne Heinrich* [O verde Henrique, ainda sem tradução ao português], de Gottfried Keller (NUNES, 1974); ora associam-nas, sem maior discussão, a romances brasileiros, como *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (RAWET, 1975).

Em 1974, conforme mencionado, Massaud Moisés (1974) encarrega-se de difundir o conceito de modo mais sistemático, incluindo-o em seu *Dicionário de termos literários*, utilizando o termo original, no alemão, e indicando variações e sua tradução para o português. A conceituação é breve, genérica e, sobretudo, voltada a aspectos temáticos:

*Bildungsroman* (Português: romance de formação). Também se pode empregar, como sinônimo, o termo alemão *Erziehungsroman* (educação). 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: Tieck, Novalis, Jean Paul, Eichendorf, Keller, Stifter, Raabe, Hermann Hesse. Em língua inglesa, citam-se: [...] Charles Dickens, Samuel Butler [...]. (MOISÉS, 1974, p. 63).

No verbete, o crítico elenca também algumas obras brasileiras que, segundo ele, podem ser consideradas, “até certo ponto” (1974, p. 64), romances de formação, a saber, *O ateneu*, de Raul Pompéia, *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, e os romances do “ciclo da cana de açúcar”, de José Lins do Rego. Com isso, Moisés traz o termo para os estudos literários brasileiros, admitindo a continuidade do gênero para além de suas circunstâncias de origem, a Alemanha do século XVIII, e ratificando o desenvolvimento dessa chave de leitura também na literatura nacional.

A partir do lançamento dessa publicação, torna-se mais frequente, nos jornais, a menção ao romance de formação (CAMPOS, 1981; VIZIOLI, 1982; NUNES, 1982; McCARTHY, 1983; CARDOSO, 1985; MARTINS, 1986; JOSEF, 1987; SANT’ANNA, 1989). Desse conjunto, vale destacar os textos de Cassiano Nunes e de Mary McCarthy, resenhista do N. Y. *Rewiew of Books*, por expandirem a aplicação do conceito de *Bildungsroman* ao gênero conto. Além desses, merece atenção o texto de Zélia de Almeida Cardoso, uma resenha de um livro de Doris Lessing intitulada “*A cidade de quatro portas*, exemplo típico de romance de formação”. Nela, para afirmar que a obra se trata de um *Bildungsroman*, Zélia Cardoso recorre a uma definição de François Jost:

uma narrativa onde se analisa a aprendizagem humana e social de um herói que, no correr de sua existência, vai pouco a pouco assimilando dados extraídos do meio em que vive, dados esses que lhe permitem o conhecimento do próprio eu, do mundo interior dos seres que o cercam, da problemática social e dos mistérios da vida. (CARDOSO, 1985, p. 6)

Se a definição ainda diz pouco em relação à pretensa especificidade do gênero, a autora aponta, na sequência, características formais que marcariam o romance de formação: a narrativa recobriria um amplo período temporal, acompanhando o crescimento da personagem em sua busca por maturidade e conhecimento, e teria, ainda, um final aberto.

Finalmente, cabe ainda uma menção ao texto de Wilson Martins (1986, p. 11), em que o crítico comenta o romance *A idade da paixão*, de Rubem Mauro Machado, afirmando tratar-se de um “romance de uma dupla educação sentimental, a sua própria [do autor] [...] e a da sua geração”. Sem utilizar a expressão romance de formação ou o termo *Bildungsroman*, o crítico explica que esse tipo de romance de educação sentimental “é sempre, por paradoxo, o romance

das decepções sentimentais que se sucedem e nos ‘educam’”. E prossegue: “os jovens brasileiros dos anos 60 tiveram de enfrentar, além da passagem pelos ritos da puberdade, o entusiasmo político e as ilusões ideológicas, as decepções e o ressentimento das ilusões perdidas” (MARTINS, 1986, p. 11).

Concorre ainda para esse mapeamento a menção a publicações que, mesmo sem ter por foco necessariamente a discussão sobre o conceito de *Bildungsroman*, intuito do pioneiro *O cânone mínimo* (MAAS, 2000), contribuíram, de algum modo, para a difusão do termo, ao mobilizá-lo para a análise de obras literárias: o conciso e didático *História da literatura alemã*, de Eloá Heise e Ruth Röhl, publicado em 1986; *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, de Cristina Ferreira Pinto, em que se discutem obras de escritoras brasileiras do século XX, publicado em 1990; o artigo “Jorge Amado e o *Bildungsroman* proletário”, de Eduardo de Assis Duarte, publicado em 1994; *Frestas e arestas: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil*, de Karin Volobuef, de 1999; *O tambor em perspectiva histórica: O tambor de lata* de Günter Grass, de Marcus Mazzari, também de 1999, e, mais recentemente, os livros *Grande sertão.br: o romance de formação do Brasil*, de Willie Bolle, de 2004, e *Labirintos da aprendizagem: pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*, também de Marcus Mazzari, publicado em 2010. Dessa bibliografia, além do estudo de Maas, serão retomadas também, no segundo capítulo de desenvolvimento deste trabalho, as discussões de Mazzari.

### 2.3 Mapeamento do conceito na crítica de romances brasileiros do século XXI

Desde a recepção do conceito de *Bildungsroman* no Brasil, o interesse pelo romance de formação parece ser crescente na crítica literária brasileira contemporânea. Dão mostras desse fenômeno, além do já comentado especial da revista *Cândido*, dois dossiês recém-publicados sobre o tema: “A atualidade do *Bildungsroman*”, da revista *Estação literária*, volume 18, de 2017, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina, e “Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói (I)”, da revista *Literatura e Sociedade*, número 27, de 2018, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

Constam de ambas as publicações artigos que discutem desde o romance modelar de Goethe, até romances nacionais e estrangeiros posteriores, demonstrando a grande diversidade

de obras que o termo tem abrangido. Na revista *Estação Literária*, entre outras menções a romances brasileiros, como *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Doidinho*, de José Lins do Rego, e *Infância*, de Graciliano Ramos, discute-se o romance brasileiro contemporâneo *Pérolas absolutas*, de 2003, de Heloísa Seixas (COQUEIRO, 2017). Já no dossiê da *Literatura e Sociedade*, nota-se, ao menos neste primeiro volume do especial, uma preponderância de romances alemães já tradicionalmente filiados ao gênero (*Berlin Alexanderplatz*, de Alfred Döblin, *O homem sem qualidades*, de Robert Musil, *O impostor Felix Krull*, de Thomas Mann, entre outros). A presença da literatura brasileira no conjunto deste primeiro volume se restringe a artigos sobre autores do século XX, a saber, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Jorge Amado e Dalcídio Jurandir.

Em ambos os dossiês, interessa observar o direcionamento dos editoriais, para verificar a compreensão de *Bildungsroman* que lhes subjaz e que tornou possível abarcar textos de tão diferentes compleições. Na apresentação do volume da *Estação literária*, Gabriel Pinezi (2017, p. 8), que a assina, retoma o conceito de *Bildungsroman*, sob a perspectiva da centralidade do indivíduo na era moderna e sua consequente relação com as noções de liberdade e de responsabilidade: “o que ele narra [o *Bildungsroman*] é a vida do indivíduo em seu movimento de autossuperação – isso quer dizer, no movimento de sua própria liberdade. [...] Formar-se é, por um lado, libertar-se e, por outro, responsabilizar-se”. Após apontar o ideal de liberdade como uma questão já presente em *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe – romance de 1774, portanto, anterior a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de 1775-6 –, Pinezi (2017, p. 9) propõe uma argumentação que vê nesse ideal de liberdade a essência do *Bildungsroman*, sugerindo que a sua origem não estaria exatamente na personagem de Meister, mas na figura do suicida Werther:

No fundo, pensar que há um modelo, um “gênero” de *Bildungsroman* que se inicia com o Meister é esquecer que Goethe buscou, em seu ideal de formação clássica, responder à pergunta filosófica colocada em sua juventude com a publicação do Werther: afinal, como realizar plenamente nossas potências humanas sem nos matarmos? Não seria essa, ainda hoje, a pergunta que continua a não ser respondida, apesar da imensa quantidade de *Bildungsromane* que a circulam na contemporaneidade? Falar de *Bildungsroman* é, antes de tudo, falar da liberdade do indivíduo: é falar de sua potência. E o humano pode muitas coisas além de sua própria morte.

É nessa chave, considerando a centralidade da liberdade individual, que o autor (PINEZI, 2017, p. 9) prossegue, agora refletindo sobre o desdobramento do *Bildungsroman* na literatura contemporânea. A perspectiva conferida por essa apresentação demonstra uma

compreensão do *Bildungsroman* menos como gênero literário, com características formais particulares, e mais como uma resposta à permanência do dilema filosófico da liberdade do indivíduo na experiência moderna:

Se o *Bildungsroman* persiste em sua atualidade no cenário literário contemporâneo, mesmo que se parodiando constantemente, é porque esta experiência moderna do que seja a “liberdade” continua a imperar em nosso imaginário. [...] Penso que a importância do *Bildungsroman* não esteja necessariamente em ser um “gênero literário” relativamente estável, que reflete os percalços do homem moderno em sua inserção social. Os leitores do dossiê da revista Estação Literária poderão perceber que, mais que um gênero com suas características retóricas ou discursivas específicas, o *Bildungsroman* é o testemunho e a reflexão filosófica de nossa condição moderna de seres a quem pesa a responsabilidade da própria liberdade. (PINEZI, 2017, p. 9).

Por sua vez, o editorial da *Literatura e Sociedade*, assinado pelo professor Marcus Vinicius Mazzari (2018, p. 6-9), aborda mais diretamente a problemática da larga utilização do *Bildungsroman*, apresentando inicialmente um panorama histórico do conceito, passando por acepções clássicas de Morgenstern<sup>6</sup> e Dilthey<sup>7</sup>, para depois discutir a expansão de seu uso. O estudioso não apenas lembra que os critérios pelos quais se pode definir uma narrativa como *Bildungsroman* são cambiantes, mas ressalta também que a própria ideia de *Bildungsroman* enquanto gênero não é consensual entre críticos e teóricos da literatura. Assim, absolutamente sem passar ao largo dessa discussão, o editorial da *Literatura e sociedade* menciona a existência de duas concepções de *Bildungsroman*, uma *stricto sensu*, “que considera como *Bildungsromane* tão somente as obras surgidas na chamada ‘Era de Goethe’” (MAZZARI, 2018, p. 6), e outra *lato sensu*, a qual o organizador explicitamente declara nortear a composição do dossiê. Sobre a primeira, a concepção mais restritiva, Mazzari (2018, p. 6) afirma:

No limite, essa concepção tenderia a um “cânone mínimo”, para aludir ao sugestivo título do estudo publicado entre nós por Wilma Patricia Maas em 1999, ou seja, a única obra que conduz a trajetória formativa do herói ao final harmonioso e produtivo que deve caracterizar um *Bildungsroman* seria o próprio paradigma goethiano.

---

<sup>6</sup> Afirmou Morgenstern, “Ele deverá se chamar romance de formação, em primeiro lugar por causa do seu assunto, porque ele representa a formação do herói em seu começo e em seu desenvolvimento, até um certo estágio de aperfeiçoamento; mas, em segundo lugar, também porque, exatamente através dessa representação, ele fomenta a formação do leitor, numa medida mais ampla do que qualquer outra espécie de romance” (MORGENSTERN apud MAZZARI, 2018, p. 5).

<sup>7</sup> Dilthey (apud Mazzari, 2018, p.5) afirma: “Deve-se chamar *Bildungsromane* “àqueles romances que constituem a escola de Wilhelm Meister [...] A obra de Goethe mostra aperfeiçoamento [*Ausbildung*] humano em diversas etapas, configurações e fases de vida”. Nesse romance, o jovem “ingressa na vida num alvorecer feliz, procura por almas afins, encontra a amizade e o amor, mas também entra em conflito com a dura realidade da vida e assim, sob as mais variadas experiências, vai amadurecendo, encontra-se a si mesmo e conscientiza-se da sua tarefa no mundo” (DILTHEY apud MAZZARI, 2018, p. 6).

Em tendência oposta, valendo-se de uma compreensão distendida do gênero, Mazzari recorre a afirmações de Georg Lukács e Robert Musil, que também endossaram uma perspectiva crítica conivente com o empréstimo do termo à abordagem de outros romances. Mazzari recupera a seguinte afirmação de Lukács: “de maneira mais ampla e abstrata, quase todo romance burguês moderno e significativo contém a história de uma educação” (LUKÁCS apud MAZZARI, 2018, p. 7); e lembra também que o escritor Musil “referiu-se a uma ‘formação em sentido mais abrangente’, correlata à imensa ‘plasticidade orgânica do homem’, o que alargaria [...] as fronteiras do ‘romance de formação’”. Assim, Mazzari (2018, p. 7) propõe que “não haveria por que fechar a descendência de Wilhelm Meister” a outros heróis, como os que figuram no dossiê, descendência essa que teria passado por muitas transformações, segundo o crítico, como o advento de personagens femininas, negras e proletárias. Ao final do texto, o organizador destaca a vitalidade, na literatura, da ideia de “formação” (que menciona entre aspas, talvez a distinguindo da *Bildung*) e rejeita a exigência de desfechos positivos aos romances da linhagem:

Se o *Bildungsroman*, em sentido lato, tem vigorosa presença nas mais diversas literaturas, isso se deve certamente – conforme mostrarão os textos aqui enfeixados – ao poder de atração que o tema da “formação” do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades, sempre exerceu (e continua exercendo) sobre os romancistas, levando-os a colocar em cena personagens em processo de amadurecimento, aprendizagem, educação, não importando se as respectivas “trajetórias de formação” confluem para um desfecho positivo ou se sucumbem à “prosa adversa das relações sociais”, concluindo com essa formulação da Estética hegeliana. (MAZZARI, 2018, p. 7-8).

Como é possível verificar, a adoção de uma postura leniente ao amplo uso do termo é defendida pelo pesquisador, que, aliás, em seus bem-sucedidos estudos, valeu-se frequentemente da ideia de romance de formação, certamente menos como instrumento de análise, e mais como direção para as discussões propostas. Nesse sentido, considerando o subtítulo de seu conjunto de ensaios *Labirintos da aprendizagem*, “Pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada”, Mazzari explicita, em consonância com esse editorial, o modo como costuma entender o conceito, ou seja, como um tema de literatura comparada, o que lhe permite transitar por romances de autores alemães e brasileiros, de Goethe e Günter Grass a Raul Pompéia e Guimarães Rosa, realizando leituras bastante sagazes, nas quais consegue estabelecer conexões e iluminar pontos talvez não alcançáveis na ausência dessa perspectiva expandida do fenômeno do *Bildungsroman*.

Seguramente, não são casos como esse que parecem colocar em questão a pertinência e a utilidade do uso do termo. Para além da própria multiplicidade de obras literárias que a noção de romance de formação passou a abranger ao longo dos anos, e que por si só parece deslegitimar alguma especificidade da categoria, alguns trabalhos, possivelmente motivados por uma ânsia taxonômica, atribuem o conceito a produções das mais variadas naturezas<sup>8</sup>. Enquanto alguns trabalhos desconsideram a restrição que o próprio termo “*Roman*” impõe, a princípio, à natureza do objeto em questão, outros optam por formulações mais generalizantes, que comportariam um maior espectro de produções, como “narrativas de formação”, desviando-se, por essa compreensão aparentemente limitada à temática, do problema conceitual do gênero.

Sem a pretensão de apresentar uma relação cabal dos romances brasileiros deste século já relacionados ao romance de formação pela crítica, a listagem abaixo busca apenas demonstrar o alcance do conceito nos estudos literários, além de situar o caso de Michel Laub. Ao nome do autor, seguem o título da obra, o ano de sua publicação e a referência a trabalhos que exemplificam a abordagem pelo viés do romance de formação. É importante salientar que a relação abrange também – senão sobretudo, pois certamente são maioria – os textos críticos que se valem da ideia de romance de formação para afirmar a obra como uma subversão do gênero.

#### **Relação de romances brasileiros publicados a partir do ano 2000, associados pela crítica ao romance de formação<sup>9</sup>**

<b>Autoria</b>	<b>Obra</b>	<b>Lançamento</b>	<b>Menções</b>
Adriana Lisboa	<i>Azul corvo</i>	2010	(COQUEIRO, 2014), (SILVA, 2014)
Adriana Lunardi	<i>A vendedora de fósforos</i>	2011	(AMARAL, 2016)
Ana Maria Gonçalves	<i>Um defeito de cor</i>	2006	(MIRANDA, 2017)

<sup>8</sup> Nessa esteira, apontam-se alguns estudos a fim de ilustrar o alcance de aplicações a que o termo já se prestou: “A novela gráfica como releitura do *Bildungsroman*: emancipação da imagem, do feminino e da infância no texto em quadrinhos” (FERREIRA, 2013); “O romance de formação (*Bildungsroman*) na moda de viola: literatura e sociedade na música caipira” (FAUSTINO, 2012), “Harry Potter: uma análise à luz do *Bildungsroman*” (FRANCISCO, 2017), “Crepúsculo do adolecer: a literatura como espaço de construção subjetiva na passagem do laço familiar para o laço social” (MARTINEZ; TEIXEIRA, 2014).

<sup>9</sup> Para abranger o romance *Chove sobre minha infância*, de 2000, optou-se, neste momento, por não restringir a listagem a obras brasileiras do século XXI.

Bernardo Carvalho	<i>Nove noites</i>	2003	(CHAGURI; SILVA, 2007)
Carol Bensimon	<i>Todos nós adorávamos caubóis</i>	2013	(FERNÁNDEZ, 2017)
Carola Saavedra	<i>O inventário das coisas ausentes</i>	2014	(SILVA, 2017)
Conceição Evaristo	<i>Ponciá Vicêncio</i>	2003	(DUARTE, 2006), (ARRUDA, 2007), (MORAES, 2013)
Cristóvão Tezza	<i>O filho eterno</i>	2007	(FAEDRICH, 2014)
Daniel Galera	<i>Mãos de cavalo</i>	2006	(NIGRI, 2007), (RESENDE, 2008), (LEHNEN, 2013)
	<i>Até o dia em que o cão morreu</i>	2003	(LEHNEN, 2013)
	<i>Cordilheira</i>	2008	(LEHNEN, 2013)
	<i>Barba ensopada de sangue</i>	2012	(ONGARATTO, 2014)
Edney Silvestre	<i>Se eu fechar os olhos</i>	2009	(ANTUNES, 2013)
Heloísa Seixas	<i>Pérolas Absolutas</i>	2003	(COQUEIRO, 2014; 2017);
João Almino	<i>Cidade Livre</i>	2010	(RAMOS, 2013)
João Gilberto Noll	<i>Berkeley em Bellagio</i>	2002	(HOSSNE, 2010), (COSTA PINTO, 2004)
	<i>Lorde</i>	2004	(COSTA PINTO, 2004)
Laura Erber	<i>Bénédicte vê o mar</i>	2011	(TEIXEIRO, 2017)
	<i>Esquilos de Pavlov</i>	2013	
Luís Dill	<i>Todos contra D@nte</i>	2008	(FAJARDO, 2013)
Luiz Alberto Mendes	<i>Memórias de um sobrevivente</i>	2001	(HOSSNE, 2005), (COSTA PINTO, 2004)
Lygia Bojunga Nunes	<i>Retratos de Carolina</i>	2002	(CHATAGNIER, 2013)
	<i>Sapato de salto</i>	2006	

Marcelo Mirisola	<i>Azul do filho morto</i>	2002	(SCHEEL, 2009), (COSTA PINTO, 2004)
	<i>Bangalô</i>	2003	(COSTA PINTO, 2004)
Miguel Sanches Neto	<i>Chove sobre minha infância: romance</i>	2000	(SANTOS, 2017)
Milton Hatoum	<i>A noite da espera</i>	2017	(FREITAS, 2018)
Paloma Vidal	<i>Algum lugar</i>	2009	(COQUEIRO, 2014)

O conjunto de títulos ficcionais elencados demonstra a heterogeneidade das obras que têm sido pensadas à luz do romance de formação. Os textos críticos levantados, entre resenhas, artigos, dissertações e teses, também revelam a diversidade de abordagens às quais a questão tem sido submetida. Esse universo de referências nos interessa na medida em que auxilia a compreender o atual estado da questão na crítica brasileira, em vista das produções contemporâneas à de Michel Laub. A partir de uma leitura geral dos textos críticos, pôde-se reconhecer o seguinte fenômeno: a maioria dos textos discute, paralelamente às supostas características do romance de formação, outras peculiaridades que marcariam as obras brasileiras deste século. Assim, os estudos atuais brasileiros tendem a adjetivar o gênero “romance de formação”, falando-se em romance de formação “feminino”, “afro-brasileiro”, “negro”, “de pobre”, “contemporâneo”, “infanto-juvenil” etc. No sentido de entender esse tipo de mobilização do conceito, é esclarecedor o que afirma uma das teses consultadas (COQUEIRO, 2014, p. 34), ao expor sua adesão à compreensão do romance de formação como uma forma histórica dinâmica:

[...] pode-se afirmar que é um conceito em movimento, que pode ser reaplicado a diferentes momentos e situações, como uma possibilidade de leitura ideológica para cada período histórico cultural e a cada núcleo formador de significados. É nesse sentido que, entre tantos, pode-se pensar em um *Bildungsroman* medieval, clássico, barroco, romântico, socialista, psicanalista (sic.), feminista, *queer*, negro.

Trabalhos como esse, portanto, aderem a uma compreensão de *Bildungsroman*, tal como explica Patricia Maas (2000, p. 262) ao perscrutar o fenômeno, mais do que necessariamente endossá-lo:

Apenas uma perspectiva que considere o *Bildungsroman* como uma forma histórica dinâmica permitirá fazer convergir as diversas e não poucas vezes paradoxais leituras que dele se tem feito; é apenas pela compreensão do *Bildungsroman* como um objeto formado predominantemente por manifestações discursivas que se poderá legitimar a existência de um *Bildungsroman* diferente a cada período histórico-cultural, a cada núcleo formador de significado. A compreensão de um tal mecanismo pode então legitimar a existência de um *Bildungsroman* medieval, um *Bildungsroman* barroco, um *Bildungsroman* clássico, um romântico, realista, capitalista, socialista, e até mesmo um *Bildungsroman* psicanalítico e um feminista.

Essas abordagens devem-se ao avanço das discussões sobre grupos minoritários e/ou marginalizados, como mulheres, negros, pobres e homossexuais. Essa marca dos textos levantados é um desdobramento de uma tendência que já se verificava a partir da década de 1980, com o estabelecimento e desenvolvimento de marcos como o movimento feminista, os estudos culturais e pós-coloniais. Em 1993, o pesquisador Todd Kontje, em um estudo em que mapeou os usos do conceito até o século XX, afirmava:

[...] já não podemos falar de uma única tendência dominante na pesquisa sobre o *Bildungsroman*. Estudos sociológicos, psicológicos, pós-estruturalistas e feministas coexistem e competem acerca de uma literatura em rápida expansão e de diversidade desconcertante, de modo que se torna cada vez mais difícil ouvir a voz da razão acima do ruído das opiniões divergentes. (KONTJE, 1993, p. 109, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Antes de aprofundar tal debate sobre os usos do conceito nos textos críticos levantados, é preciso, primeiramente, apresentar um percurso mínimo desse rótulo, para se investigar a medida em que aconteceria essa renovação. Considera-se aqui esse movimento de retorno necessário, pois a leitura dos textos críticos traz a suspeita de que as inconsistências de certas abordagens se devam justamente ao fato de alguns trabalhos ignorarem as problemáticas e nuances do surgimento e do desenvolvimento do termo. Desconfia-se que, para se tomar o *Bildungsroman* como um gênero e acolher essa perspectiva de seu dinamismo, é necessário conhecer, ainda que minimamente, a trajetória desse conceito, sob o risco de, não o fazendo, proporem-se leituras inconsistentes às obras contemporâneas.

---

<sup>10</sup> “[...] we can no longer speak of a single dominant trend in *Bildungsroman* research. Sociological, psychological, poststructuralist, and feminist studies coexist and compete in a rapidly expanding literature of bewildering diversity, and it becomes increasingly difficult to hear the voice of reason above the din of conflicting opinion.”.

### 3. ACEPÇÕES E USOS DO CONCEITO DE *BILDUNGSROMAN*

É objetivo deste capítulo apresentar, ainda que sumariamente, um itinerário histórico do *Bildungsroman* no discurso crítico e teórico, desde seu surgimento e estabelecimento até as tendências contemporâneas de seu uso, sobretudo na crítica literária brasileira. Considera-se oportuno, em um primeiro momento, expor alguns pontos centrais do conceito de *Bildung*, para a partir disso passar a uma revisão do surgimento e do percurso do *Bildungsroman*. Para tanto, serão utilizados como norteadores principais as seguintes referências: o verbete *Bildung*, de autoria de Rudolf Vierhaus (2004), e os livros *O cânone mínimo*, de Wilma Patricia Maas (2000), e *Labirintos da aprendizagem*, de Marcus Vinicius Mazzari (2014), estes últimos comentadores dos textos-fonte e principais estudiosos do tema no Brasil. Finalmente, além de indicar os desdobramentos mais recentes do conceito que tanto Maas quanto Mazzari já apontam em seus estudos, serão apresentadas também as perspectivas presentes na publicação *Einführung in den Bildungsroman* [Introdução ao *Bildungsroman*], da professora e pesquisadora da Universidade de Hamburgo Ortrud Gutjahr (2007). Ao final, serão propostos alguns comentários sobre o mapeamento exposto no capítulo anterior.

#### 3.1 Acepções do conceito de *Bildung*

O termo *Bildung* consta como um alentado verbete, de autoria de Rudolf Vierhaus (2004), que integra o dicionário *Geschichtliche Grundbegriffe: Historische Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* [Conceitos históricos básicos: léxico histórico sobre linguagem político-social na Alemanha], publicação tida como uma das maiores e mais significativas contribuições alemãs para a história dos conceitos. A introdução ao conceito se faz, neste livro, com uma citação, de 1784, do filósofo Moses Mendelssohn, também discutida por Patricia Maas, a cuja tradução recorremos:

As palavras Iluminismo [*Aufklärung*], cultura [*Kultur*] e formação [*Bildung*] são ainda recém-chegadas em nossa língua, pertencem em princípio apenas à linguagem dos livros. O vulgo dificilmente as compreende ... Ainda não houve tempo suficiente para que o uso lingüístico, que parece querer distinguir entre essas palavras de igual significado, pudesse conferir-lhes os respectivos limites. Formação, Cultura e Iluminismo são modificações da vida em

comunidade, efeitos da dedicação e dos esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social. Formação divide-se em Cultura e Iluminismo. A primeira parece relacionar-se antes à vida prática... Iluminismo, por sua vez, mais parece dizer respeito a aspectos teóricos. (MENDELSSOHN apud MAAS, 2000, p. 26).

Conforme o verbete (VIERHAUS, 2004, p. 508), Mendelssohn reflete de modo esclarecedor sobre a situação histórica em que o conceito moderno de *Bildung* (assim como ocorre com *Aufklärung* [Iluminismo] e *Kultur* [Cultura], conceitos muito complexos e altamente abstratos) teve seu uso ampliado às áreas da Pedagogia e da Educação e também como concorreu à discussão geral sobre o homem e a humanidade, a sociedade e o Estado, tornando-se um conceito central na língua alemã. A definição explica ainda que o conceito teria assumido, por volta de 1800, uma inclinação estética, filosófica e pedagógica bastante peculiar, além de uma carga ideológica, que apenas pode ser corretamente compreendida no contexto do desenvolvimento histórico da Alemanha. Desse modo, em sua plena significação, esse conceito não encontraria correspondentes exatos em outras línguas, especialmente pela relação que estabelece com outros conceitos como *Erziehung* [educação] e *Ausbildung* [formação especializada]. Analisando o comentário de Mendelssohn, Patricia Maas (2000, p. 26) constata:

O repertório referido por Mendelssohn não deixa dúvidas sobre a alta carga ideológica que o termo *Bildung* passaria a suportar na língua alemã, vinculado essencialmente aos pilares de sustentação do otimismo iluminista, como a crença na possibilidade de aperfeiçoamento pessoal e no trabalho em prol do bem comum.

Vierhaus (2004, p. 509) explica ainda que o termo foi usado inicialmente apenas por pessoas instruídas, aquelas que tinham “formação” (*Bildung*), que liam ou escreviam. Com o tempo, sua incorporação à linguagem informal se deu como resultado da expansão da institucionalização dos sistemas educacionais e da discussão sobre a *Bildung*, como definidora de um status social e como um direito do cidadão. A partir disso, o conceito em língua alemã assumiu uma importância crucial na constituição da ideia, que é fruto da Revolução Francesa, de igualdade de condições.

Mas o significado de *Bildung* nem sempre foi esse, tendo passado por modificações e ampliações ao longo do tempo. Nesse sentido, o verbete informa que a palavra alemã possuía um diferente significado até meados do século XVIII, ao qual outros usos foram sendo acoplados, sem que, por isso, os anteriores se perdessem. Seu significado original, no alto-médio alemão, corresponderia, conforme explica Patricia Maas (2000, p. 26) ao buscar aproximações no português, “a acepções visuais como ‘imagem’ (*Bild*), reprodução,

‘representação da imagem’ (*Abbild, Ebenbild*), ‘imitação’, ‘reprodução’ (*Nachahmung, Nachbildung*)”. A palavra era então empregada para fazer referência não só à forma exterior, conformação/configuração, como também às noções de intelecto, costume, comportamento e capacidade de abstração. Segundo Vierhaus (2004, p. 510), enquanto a utilização do termo, no século XIX, no sentido da imagem exterior decaiu, adquiriu relevância o uso ligado ao âmbito intelectual e espiritual<sup>11</sup>. Essa inclinação remontaria à Idade Média: a princípio, *Bildung* (*imaginatio*) seria a segunda das quatro Virtudes Tradicionais, designando a capacidade de “representação interior”, bem como a de “auto-investigação”<sup>12</sup>. Para os místicos do final da Idade Média, que se engajavam não apenas pela germanização dos líderes da igreja e pela valorização de testemunhos de experiências místico-religiosas, *Bildung* (formação) e *Erziehung* (educação) eram conceitos centrais (VIERHAUS, 2004, p. 510).

Comentando as origens do termo na linguagem teológica, a pesquisadora Ortrud Gutjahr (2007, p. 9) recorre à passagem do Gênesis (25: 27), segundo a qual Deus teria criado o homem a sua imagem e semelhança. Essa proximidade do homem com a imagem divina deveria, então, ser cultivada pelo caminho da religião. A partir dessa concepção de determinação humana, relacionada ao cristianismo, a *Bildung* se tornou um conceito chave à educação religiosa. Ainda segundo Gutjahr (2007, p. 9), foi apenas no século XVIII que, pelo viés do pietismo, vertente protestante do cristianismo, o termo foi fundamentalmente reinterpretado: na medida em que se enfatizaram tanto a crença pessoal na fé quanto o sentimento individual do homem religioso, que testemunhava a presença de Deus, a ideia de subjetividade do homem alçou uma efetiva valorização. Assim, em lugar da mera imitação das crenças e dos valores cristãos, sobressaía a internalização desse processo. Os pietistas humanizaram a *Bildung*, tomando-a como meio para a formação do temperamento, da índole e da razão/arbítrio – esta em sentido não exatamente positivo, dado o momento histórico (VIERHAUS, 2004, p. 510). Conforme explica Gutjahr acerca dessa influência pietista no uso do conceito, não foi mais apenas a educação do indivíduo em relação a Deus que foi decisiva, mas sim o desenvolvimento único do indivíduo através da *Bildung* interior, o que seria, em termos de progresso cultural, exemplar a todas as pessoas. Esse processo significou, portanto, uma reavaliação do desenvolvimento da personalidade humana.

A partir disso, o conceito teria sido levado do discurso religioso ao antropológico, ao pedagógico e ao estético. Isso foi motivado por tal noção de que o homem é, por natureza, bom e projetado para um maior desenvolvimento, o que acarretaria posteriormente a formulação de

<sup>11</sup> Vierhaus utiliza a expressão “*geistig-seelischer Bereich*”, de difícil correspondência no português.

<sup>12</sup> “[...] *die Fähigkeit zur innerlichen Vorstellung* [...] *die Vorstellung selber bezeichnet*”, conforme tradução de Maas (2000, p. 27).

novos programas de educação, destinados a desenvolver essa faculdade. Ortrud Gutjahr associa a isso também o termo *Kultur* (cultura), que significava originalmente a fertilização do solo e depois foi ressignificado em referência ao refinamento e ao aperfeiçoamento da condição humana: a alma então também deveria ser cultivada pela instrução (*Belehrung*), para que o homem, por meio da consciência desse processo, pudesse se desenvolver: “A *Bildsamkeit* do homem [algo como a plasticidade, capacidade de se formar] denota, assim, a capacidade de melhorar suas habilidades intelectuais, emocionais e físicas, em um processo de aprendizado em direção a um objetivo ético” (GUTJAHR, 2007, p. 10) <sup>13</sup>.

Segundo a pesquisadora, essa noção redirecionou a educação de modo geral, uma vez que passou a ser associada à ideia de que o indivíduo não deveria apenas orientar-se de acordo com concepções predeterminadas de virtude, mas também desenvolver a capacidade de conceber, por si mesmo, por meio da imaginação (*Einbildungskraft*), um ideal ético. Nesse momento, a educação estética ganhou um espaço significativo, uma vez que a arte deveria estimular a imaginação e transmitir valores ideais, por meio da representação de comportamentos exemplares. Nisso reside também o caráter pedagógico que se atribuiu ao *Bildungsroman*, o qual deveria demonstrar um caminho educacional paradigmático ao leitor. Sobre essa ideia de *caminho educacional*, Patricia Maas (2000, p. 27) salienta ser essencial para a compreensão do *Bildungsroman* a noção de *processo*, de aprendizagem, “sucessão de etapas, teleologicamente encadeadas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo”.

Na verdade, entre *Erziehung* [educação] e *Bildung* [formação] é difícil estabelecer uma distinção precisa, sobretudo no contexto da pedagogia iluminista. Segundo Vierhaus (2004, p. 511), pode-se dizer, de modo geral, que a *Erziehung* comporta uma tônica dirigida preponderantemente à ideia de atividade: é uma atividade intencional para os outros e para si mesmo; já a *Bildung*, por outro lado, é geralmente entendida como o conteúdo e o resultado dessa educação [*Erziehung*], ou seja, como algo que não pode ser realizado tão somente pela *Erziehung*, pois requer auto-atividade, autodesenvolvimento. Na segunda metade do século XVIII, dizia-se que o objetivo da educação [*Erziehung*] era promover a formação [*Bildung*] do temperamento e do gosto (no sentido do discernimento e arbítrio) por meio da arte, de modo a fazer do homem, de acordo com sua preexistente e inerente *Bildung*, um indivíduo virtuoso e sensato (VIERHAUS, 2004, p. 511). O uso da razão conformaria *Bildung*, e a escola deveria

---

<sup>13</sup> Do original: “*Die Bildsamkeit des Menschen bezeichnet somit das Vermögen, geistige, emotionale und körperliche Fähigkeiten in einem Lernprozess auf ein ethisches Ziel hin zu verbessern*”. Tradução nossa.

trabalhar para tal formação do pensamento. Convém destacar que, nesse momento, quando se entende a educação/formação como o caminho para fazer do homem um ser melhor e mais feliz, fala-se em um Iluminismo ainda não tornado autocrítico, daí a ideia do otimismo iluminista.

Segundo a diferenciação apresentada por Maas, “*Erziehung* designava o processo de desenvolvimento do patrimônio intelectual inerente ao homem, patrimônio esse que deveria ser otimizado e cultivado por meio de mecanismos de estímulo do aparelho perceptivo e do raciocínio lógico” (MAAS, 2000, p. 27). O termo *Erziehung* estava também relacionado, na primeira metade do século XIX, à literatura cristã, cujo intuito era educar as crianças no sentido do exercício da moral e dos ensinamentos cristãos. Assim, os conceitos de *Erziehung* e *Bildung*, apesar de bastante próximos, poderiam ser pensados por estas diferentes nuances:

De maneira geral, a tendência dos dicionários e do uso linguístico moderno é atribuir ao termo “educação” (*Erziehung*) o sentido de uma ação dirigida, com objetivos propedêuticos bastante definidos, ao passo que “formação” (*Bildung*) seria entendida mais como o resultado de um processo que não pode ser atingido apenas pela atividade metódica da educação; a *Bildung* “pressupõe a atividade espontânea do indivíduo”, ocorrendo ao longo do processo de auto-aperfeiçoamento.

As origens da educação moderna remontam ao final do século XVIII, quando a natureza humana passa a ser compreendida como suscetível à mudança e ao aperfeiçoamento. Segundo Maas (2000, p. 28), Rousseau, com *Emílio ou Da Educação*, de 1762, e Goethe, com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, são importantes nomes desse período, pois se dedicaram à especulação sobre uma possível personalidade infantil ou juvenil, que se diferenciariam da personalidade adulta: “A ‘descoberta da educação’ como meio de moldar e formar o caráter dos homens encontra-se portanto estreitamente ligada ao conceito de individualização, sobretudo no sentido de reconhecimento da especificidade do caráter infantil e juvenil”. Essa singularização do caráter da criança e do jovem estaria associada a transformações que se deram no espaço doméstico, nos moldes da organização familiar e mesmo na escola, enquanto um advento. Segundo Maas (2000, p. 28), conforme as relações privadas e familiares se desenvolviam e se transformavam, aumentava também a importância conferida à educação, de modo que a “escola, substituindo a aprendizagem doméstica (no sentido da *aprentissage*, tirocínio, transmissão de um mister, de um ofício) como meio de educação, logra manter a criança separada dos adultos e preconiza-lhe um tratamento diferenciado”.

É assim que a literatura voltada ao público infantil e ao educando desponta no final do século XVIII. Conforme Maas (2000), o projeto pedagógico veiculado por essas obras segue

explicitamente concepções iluministas. Há, com isso, uma considerável tradição de obras educativas, protagonizadas por figuras masculinas que, por sua vez, são conduzidos pela figura do mentor, um responsável direto pela formação da personalidade e intelecto do aprendiz. A intenção pedagógica dessas obras sobrepunha-se ao seu aspecto ficcional, tornando-o mero veículo para a transmissão de ensinamentos voltados sobretudo ao desenvolvimento do raciocínio lógico, à estabilidade social e ao estabelecimento e à manutenção do status econômico (MAAS, 2000, p. 29). Nesse conjunto, o romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* seria um exemplar paradigmático, figurando com destaque em meio a uma série de romances norteados pelos pressupostos da concepção educativa do Iluminismo. Relacionando o romance de formação a esse contexto, Patricia Maas (2000, p. 29) afirma:

O fenômeno literário constituído pelo romance de formação só pode ser compreendido se relatado à transição entre a cultura feudal e a emancipação econômica burguesa. Na Alemanha, onde o processo foi acima de tudo lento e pouco definido, a literatura teve um papel fundamental na veiculação dos princípios que nortearam a passagem da cultura do mérito transmitido, fundamentado nos direitos de posse e herança, para a cultura do mérito pessoal adquirido, atributo do burguês em formação.

Finda esta etapa de excursão pela constelação de conceitos do Iluminismo que acompanham os significados de *Bildung*, passaremos a seguir a uma apresentação de algumas das definições canônicas do *Bildungsroman*.

### 3.2 Origem e estabelecimento do conceito de *Bildungsroman*

O termo *Bildungsroman*, conforme já se comentou, foi cunhado pelo professor alemão Johann Karl Morgenstern (1770-1852), que possivelmente o utilizou pela primeira vez em uma conferência proferida em 1810, na Universidade de Dorpat (MAAS, 2000, p. 42; MAZZARI, 2014, p. 97), atual Tartu, capital da Estônia. Morgenstern relacionou, posteriormente, a criação do termo a ideias que estão presentes já na primeira teoria do romance surgida na Alemanha, intitulada *Versuch über den Roman* [Ensaio sobre o romance], publicada em 1774, por Christian Friedrich von Blanckenburg (1744-1796). Blanckenburg, então ainda sem utilizar o termo, propõe, nesta obra que prenuncia as reflexões de Morgenstern, que o objetivo de todo bom romance deveria ser “o aperfeiçoamento, a formação de um caráter” (*die Ausbildung, die*

*Formung des Charakters*) (MAAS, 2000, p. 199; GUTJAHR, 2007, p. 15). Ao que consta (MAZZARI, 2014, p. 97), Morgenstern declara que já em 1803 tinha o intuito de escrever um artigo sobre o *Bildungsroman*, texto o qual, uma vez realizado, estaria próximo, segundo ele, de pontos levantados no livro de Blanckenburg, que lhe era até então apenas conhecido pelo título. Blanckenburg realizou, assim, uma primeira análise sistemática das tendências inovadoras do romance no século XVIII, de modo que foram anunciadas disposições que mais tarde se tornaram relevantes para o gênero. Com isso, pode-se entender que o surgimento do termo esteve associado a um interesse, próprio da época, de se propor uma reflexão sobre o romance de modo geral, enquanto gênero que ascendia e se consolidava.

Note-se ainda que a teoria do romance de Blanckenburg, atenta ao advento da representação da formação e do aperfeiçoamento do herói como centro da narrativa, antecede em duas décadas o lançamento de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* que é de 1795-6, obra que se tornaria um marco dessa tendência antevista por ele. A obra que o teórico toma, então em 1774, como referência para suas explanações é *Geschichte des Agathon* [História de Agatão], de Christoph Wieland (versões de 1766, 1773; a última apareceria em 1794), romance de caráter histórico que passaria depois a ser considerado, de acordo com Mazzari (2014, p. 95), o principal precursor da tradição do *Bildungsroman*. Partindo desse romance como um modelo para sua formulação, o teórico valoriza “a representação do desenvolvimento ou da formação ‘interior’ do herói romanesco” (MAZZARI, 2014, p. 99). Blanckenburg afirma ainda que não haveria muitos exemplares do gênero (MAAS, 2000, p. 199) e que esse seria o único romance que a tradição alemã teria então para apresentar (MAZZARI, 2000, p. 99).

Neste ponto é preciso fazer uma breve digressão para lembrar que no ano da publicação do livro de Blanckenburg vem a público também o romance epistolar de Goethe, de dimensão individual e interiorizante, *Os sofrimentos do jovem Werther*, obra que não estava, portanto, na perspectiva do teórico quando da publicação de seu tratado, muito embora com ela, indiretamente, dialogue.

Outro fato a ser destacado é que a peça *Emília Galotti*, de Gotthold Ephraim Lessing, explicitamente mencionada nesse romance de Goethe, é de 1772, e nela já se vê como o teatro passa igualmente a incorporar essa dimensão interiorizante e subjetiva que Blanckenburg preconiza ao romance e que, conforme se viu, está presente no conceito *Bildung*. Nessa peça, esse princípio se manifesta em vários planos, como na caracterização da personagem, dotada de profundidade psicológica e autonomia, e na representação de espaços íntimos e de recolhimento, próprios de uma perspectiva de mundo burguesa, classe que então ascendia e se

emancipava, passando a figurar nas obras, em um contexto marcado pela aristocracia tardia do final do século XVIII. Compreendida como um modelo de tragédia burguesa, a peça de Lessing colocava em cena, na figura de Emília, o indivíduo burguês e sua autonomia para agir e construir sua trajetória, em consonância com seus valores e com sua formação. Retratando o surgimento desse novo estamento social, que não correspondia aos altos estratos sociais, como nas tragédias clássicas, e tampouco aos baixos, como nas comédias, Lessing cria personagens com profundidade psicológica, mais próximas da caracterização das personagens romanescas, em seus conflitos interiores e dramas relacionados à vida particular, do que das personagens das tragédias clássicas, que representam, em termos genéricos, um universo coletivo e têm seu destino determinado pelos deuses.

Por sua vez, o romance de Goethe constitui um marco no processo de estabelecimento e consolidação do gênero romanesco na Alemanha. Pode-se dizer que *Os sofrimentos do jovem Werther* marca o início do romance moderno alemão, pois a prosa ficcional que lhe antecede era constituída sobretudo por narrativas de aventuras, próximas da épica, cujos heróis exemplares, representações de uma coletividade e em harmonia com ela, respondiam apenas, no plano das ações, a desafios do mundo exterior. Também no caso de Werther, a narração adquire essa perspectiva interiorizante destacada por Blanckenburg: o herói é um homem comum desse novo estrato social, sensível, solitário, problemático, incompreendido, e seu embate com o mundo exterior se dá numa chave subjetiva. Assim, é significativo que o protagonista, sendo um herói problemático, representado em sua individualidade e profundidade psicológica, leia a peça *Emília Galotti* pouco antes de dar cabo da própria vida. Ao citar explicitamente a peça de Lessing, Goethe sugere a importância desse intertexto para o desenlace da trajetória de Werther, uma vez que Emília, em uma afirmação de sua autonomia e dignidade diante de uma situação limite, também opta pelo suicídio.

Essas obras apontam para a transição de uma dimensão épica, coletiva, a uma dimensão escritural, individual e intimista, tanto no romance quanto no teatro. O romance costuma ser tomado enquanto tal a partir desse confronto entre a subjetividade e o mundo social e histórico do protagonista, em seu conflito com a realidade que o cerca. A centralidade da individualidade e da autonomia, em contraposição ao mundo harmônico épico da coletividade e da determinação, é comumente apontada, portanto, como um modo de se diferenciar a forma romanesca em relação à forma épica.

É nesse sentido que a origem do *Bildungsroman* se confunde com a própria reflexão teórica sobre o romance moderno enquanto gênero legítimo. Assim, a oposição entre romance

e epopeia também aparece na reflexão de Karl Morgenstern. Para ele, a epopeia mostraria, segundo a mediação de Maas (MORGENSTERN apud MAAS, 2000, p. 46-47),

o protagonista agindo em direção ao exterior, provocando alterações significativas no mundo; o romance, por sua vez [mostra] os homens e o ambiente agindo sobre o protagonista, esclarecendo a representação de sua gradativa formação interior. Por isso mesmo, a epopéia apresentará antes 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.

Essa centralidade da figura do herói em seu confronto com o mundo, em sua “gradativa formação interior”, está na raiz da concepção da forma romanesca, de um modo geral, sendo também um aspecto central subjacente à concepção de *Bildungsroman*, em específico. Segundo Patricia Maas (2000, p. 46), Morgenstern apresenta, em 1820, uma definição inaugural do termo, centrada na formação tanto do herói quanto do leitor, delineando os traços que marcariam a constituição do *Bildungsroman*:

[Tal forma de romance] poderá ser chamada de *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; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance. (MORGENSTERN apud MAAS, 2000, p. 46).

É também de Morgenstern a afirmação de que “todo bom romance também já seria no fundo um romance de formação”, o que lhe rendeu, posteriormente, a acusação de ser responsável pela superficialidade e diluição do termo – já em sua origem, portanto (MAZZARI, 2014, p. 99). Além de *Agathon*, Morgenstern utilizava como referência, ao propor o termo, o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*:

A tarefa de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* não me parece ser outra senão a representação de um homem que se aperfeiçoa pela atuação conjunta de suas disposições interiores e das relações com o mundo exterior, de maneira gradativa e em conformidade com a natureza. A meta desse aperfeiçoamento é um equilíbrio perfeito, harmonia com liberdade. (MORGENSTERN apud MAAS, 2000, p. 48).

Conforme explica Maas (2000), essa leitura que reconhece no romance *Os anos de aprendizado* a conclusão de um processo de formação do protagonista dialoga diretamente com a perspectiva de Christian Gottfried Körner (1756-1831), intelectual conhecido por sua amizade com o poeta e filósofo Friedrich Schiller (1759-1805). Em correspondências trocadas com ele,

as quais, segundo Maas (2000), configuram documentos fundamentais à recepção crítica do romance de Goethe, Körner inscreve a obra de Goethe no campo semântico da *Bildung* burguesa, reconhecendo no herói um efetivo processo de formação que seria o tema do romance. Para ele, a composição do romance refletiria um equilíbrio entre as forças individuais do homem e a influência das forças exteriores, da natureza e do ambiente, sobre o desenvolvimento pessoal. Além disso, Körner reconhecia em Meister energia, afirmação e independência, como se pertencesse à “classe de homens que em seu mundo são vocacionados para dominar” (MAAS, 2000, p. 105). É, portanto, a essa tendência, a qual também relacionaria o romance à educação estética e moral do homem, que se filia a leitura de Morgenstern.

Neste ponto, importa dizer que a trajetória do *Bildungsroman* foi toda permeada pela história da recepção crítica desse romance de Goethe, assim tornado paradigma da obra. Sem se recorrer ao romance e a sua fortuna crítica, torna-se inviável compreender a complexidade do percurso do termo. Nesse sentido, Maas (2000, p. 34) observa que

A criação do termo *Bildungsroman* por Karl Morgenstern, assim como o reconhecimento da existência de um processo de formação em *Os anos de aprendizado* pela recepção imediata à sua publicação, especialmente Christian Gottfried Körner, foram os vetores iniciais de uma longa tradição crítica, que culminou na cristalização do signo literário constituído, por um lado, pelo romance de Goethe e, por outro, pelo termo *Bildungsroman*.

O ideal de formação que o crítico alemão criador do termo *Bildungsroman* viu nessa obra corresponde, portanto, a uma orientação histórica, ideológica e cultural própria daquele período, estritamente relacionada à ideia de *Bildung*. Patricia Maas (2000, p. 45) observa que Morgenstern, como homem de seu tempo, assumia, o que seria constatado por sua biografia, um projeto pedagógico iluminista, norteado por um ideal voltado a direcionar, educar e harmonizar os talentos, as habilidades e o caráter que cada homem já comportaria inerentemente em si. Haveria, portanto, uma relação estreita entre a biografia pessoal e intelectual de Morgenstern e o contexto em que emerge o termo *Bildungsroman*, razão pela qual Maas identifica o cunho marcadamente ideológico de sua criação.

O filósofo e esteta Friedrich Hegel (1770-1831), embora não tenha usado diretamente o termo, é outro importante nome para a compreensão dos sentidos atribuídos ao *Bildungsroman*. Segundo Mazzari (2004, p. 100), em sua *Estética (Vorlesungen über die Ästhetik)*, publicada em 1835, a síntese histórico-filosófica que propõe sobre o romanesco seria claramente norteada pelo romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Conhecido pelo marco epistemológico que estabelece ao entender a realidade como um processo histórico, Hegel

observa, a partir das narrativas, que o confronto educativo do indivíduo com a realidade exterior é o grande tema do romance moderno: na dissolução dos romances de cavalaria e pastoris, estaria o início do romance moderno, uma espécie de manifestação marginal do épico ou, ainda, uma moderna epopeia burguesa (HOFFMANN, 2013, p. 6). Os “anos de aprendizado” do herói romanescos, no sentido da oposição entre indivíduo e sociedade como a tônica da formação, seriam, segundo ele, uma questão central ao romance moderno, daí a crítica ter se valido de suas definições sobre o gênero para caracterizar o *Bildungsroman*. Assim, os heróis romanescos, que seriam, segundo ele, jovens cavaleiros, travam seu confronto com o mundo:

Mas essas lutas no mundo moderno não são outra coisa senão os anos de aprendizagem, a educação dos indivíduos na realidade constituída e, com isso, adquirem o seu verdadeiro sentido. Pois o fim desses anos de aprendizagem consiste em que o indivíduo apara as suas arestas, integra-se com os seus desejos e opiniões nas relações vigentes e na racionalidade das mesmas, ingressa no encadeamento do mundo e conquista nele uma posição adequada. Por mais que um ou outro tenha se debatido com o mundo, tenha sido arrastado para lá e para cá, ao fim e ao cabo ele quase sempre conquista a sua moça e algum emprego, casa-se e torna-se um filisteu tão completo como todos os outros: a esposa toma conta da economia doméstica, os filhos não se fazem esperar, a mulher outrora venerada, que fora um anjo, a única na face da Terra, comporta-se mais ou menos como todas as outras, o exercício do cargo dá trabalho e aborrecimentos, o casamento torna-se uma cruz doméstica e assim logo se instala o extenso coro das lamentações. (HEGEL apud MAZZARI, 2009, p. 100).

Hegel confere aos protagonistas dos romances modernos, portanto, uma maior dimensão humana e ordinária, no sentido de não serem necessariamente excepcionais ou terem características heroicas, mas antes serem a representação do jovem burguês comum. Observa-se, com isso, um distanciamento da concepção otimista do século XVIII, a respeito de uma formação ideal do jovem burguês, pois Hegel observa que esses protagonistas, antes entusiasmados com suas aspirações, acabam tendo de abdicar dos elevados ideais da formação para se resignarem à integração em uma ordem burguesa. É essa a essência da célebre frase hegeliana, depois retomada por Lukács, de que “Uma das colisões mais comuns e condizentes ao romance é portanto o conflito entre a poesia do coração e a prosa das relações que a ela se opõe” (HEGEL apud LUKÁCS, 2009, p. 107).

Sobre esse trajeto do *Bildungsroman*, importa esclarecer que o status de Morgenstern como criador do termo esteve por muito tempo obscurecido, pois se atribuía sua formulação ao filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), que foi, na verdade, o mais importante difusor do conceito, mas não o primeiro a utilizá-lo. Essa descoberta sobre a procedência do termo só aconteceria muito tempo mais tarde, em 1961, em um ensaio de Fritz Martini (MAZZARI,

2004, p. 97) que figura, por isso, como importante marco na pesquisa sobre o tema. Assim, em 1870, portanto quase meio século depois de o termo ter surgido, Dilthey utiliza-o na obra *Das Leben Schleiermachers* [A vida de Schleiermacher], marcando sua primeira menção ao *Bildungsroman* e o momento em que o termo efetivamente ingressaria no vocabulário da teoria literária:

Gostaria de chamar de romances de formação àqueles romances que constituem a escola de Wilhelm Meister (pois a semelhante forma artística criada por Rousseau não teve influência sobre eles). A obra de Goethe mostra aperfeiçoamento (*Ausbildung*) humano em diversas etapas, configurações e fases de vida. (DILTHEY apud MAZZARI, 2009, p. 97).

Apesar da menção à “escola”, aludindo a uma tradição, Mazzari (2004, p. 102) esclarece que Dilthey, ao tomar o conceito de modo historicizado, restringe essa tipologia a romances da chamada época de Goethe (*Goethezeit*), desconsiderando mesmo outras obras alemãs posteriores a esse período. Além disso, a definição de Dilthey procura estabelecer uma distinção entre os romances alemães e os franceses, apontando para um certo “conceito alemão de humanidade” (MAAS, 2000, p. 48), ou seja, conferindo a essa produção um caráter nacional próprio. Três décadas mais tarde, em *Das Erlebnis und die Dichtung* [A vivência e a poesia], de 1906, Dilthey avançaria este raciocínio, reafirmando os fundamentos históricos e sociais das obras em relação à burguesia alemã, em sua condição de alheamento à participação na política e na vida pública:

Esses romances de formação expressam assim o individualismo de uma cultura restrita à esfera de interesses da vida privada. A atuação do poder estatal no funcionalismo público e no exército surgia à jovem geração de escritores como uma potência estranha. Os leitores deliciavam-se e inebriavam-se com as descobertas dos poetas no mundo do indivíduo e de sua autoformação. (DILTHEY apud MAZZARI, 2009, p. 101).

Esses pressupostos alicerçaram uma vertente da crítica alemã posterior, a *stricto sensu*, que entenderia essa tipologia como um fenômeno tipicamente alemão, motivado por tais condições específicas da nascente burguesia da segunda metade do século XVIII (MAAS, 2000, p. 49). Essa crítica, por esse motivo, também já foi acusada de chauvinismo por pesquisadores que defendem a utilização do conceito para tratar de produções oriundas de outros países. Por outro lado, e tornando mais complexa a questão, Dilthey também já teria afirmado, em uma direção à universalização do conceito, que “a estrada que o homem originalmente ingênuo e simples percorre até a completa *Bildung* é essencialmente igual para qualquer indivíduo” (DILTHEY apud HOFFMANN, 2013, p. 14).

Como é possível notar, apesar de alguns pontos dúbios ou mesmo contradições, Dilthey ocupa um lugar importante entre os divulgadores do conceito, pois contribuiu significativamente com definições produtivas, buscando reconhecer e delinear suas características. Conforme observa Mazzari, é com Dilthey, mais do que com as conferências de Morgenstern, que se estabeleceriam com maior clareza as balizas teóricas do conceito:

Desde o *Wilhelm Meister* e o *Hesperus* [romance de Jean Paul publicado em 1795], todos esses romances representam o jovem daqueles tempos; como ele ingressa na vida num alvorecer feliz, procura por almas afins, encontra a amizade e o amor, mas também entra em conflito com a dura realidade da vida e assim, sob as variadas experiências, vai amadurecendo, encontra-se a si mesmo e conscientiza-se da sua tarefa no mundo. (DILTHEY apud MAZZARI, 2009, p. 101).

Ao considerar o processo de amadurecimento, Dilthey estabelece uma analogia entre a *Bildung* e a teoria da evolução biológico-orgânica, que teria sido mobilizada também por Morgenstern (HOFFMANN, 2013, p. 13). Sobre esse processo de desenvolvimento e amadurecimento do herói, conforme recupera a pesquisadora Manoela Hoffmann,

[nesses romances] foi visto um desenvolvimento na vida do indivíduo segundo leis, cada um de seus estágios tem um valor próprio e é ao mesmo tempo uma base para um estágio mais alto. As dissonâncias e conflitos da vida aparecem como necessários pontos de transição do indivíduo em sua estrada para o amadurecimento e para a harmonia. E ‘a mais alta felicidade dos homens mortais’ é a ‘personalidade’ como forma unitária e sólida do ser humano (SELBMANN apud HOFFMANN, 2013, p. 13).

Já mencionado em outros momentos deste trabalho, o filósofo, crítico e historiador literário húngaro Georg Lukács (1885-1971) foi, seguramente, um dos mais influentes teóricos do romance. Nessa condição, pontos centrais da discussão sobre o romance de formação e sobre o romance paradigmático de Goethe estiveram sob seu crivo crítico. Marcus Mazzari (2018, p. 7) lembra que o crítico se posicionou de diferentes modos em relação ao romance de formação, antes e depois de sua adesão ao marxismo: o jovem Lukács, autor de *A teoria do romance*, de 1916, compreendia o fenômeno em vista da impossibilidade histórica de sua continuação, enquanto o Lukács autor de um ensaio sobre Gottfried Keller, em 1939, passa a admitir o desdobramento desse tipo de romance posteriormente à Era Goethe. Em comum nesses momentos, no entanto, Lukács preferiu usar a designação *Erziehungsroman* [romance de educação] a *Bildungsroman*.

Para o Lukács de 1916, reconhecendo as influências de Dilthey e de Hegel, o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* representaria um momento de síntese, certamente

único, ao conflito existente entre o indivíduo isolado e exclusivamente pessoal e o todo representado pelo mundo social, pela coletividade. Assim, segundo ele (LUKÁCS, 2009, p. 138), tanto no aspecto estético quanto histórico e filosófico, o paradigma goethiano “situa-se entre esses dois pontos de configuração: seu tema é a reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta”. Portanto, o teórico considera a obra, como ocorre a outros autores arrolados, partindo dos princípios que diferenciam épica e romance.

Para Lukács (2009, p.144), os romances puramente intimistas seriam decadentes e corresponderiam a “romances da desilusão”, pois o todo representado estaria fadado ao caráter insignificante e mesquinho do meramente privado. O teórico reconhecia ainda que “uma maioria esmagadora dos romances de educação modernos sucumbiu inapelavelmente a esse perigo” (2009, p.144). Conforme explica Maas:

à maneira de Hegel, Lukács via no romance burguês individualista e interiorizante um “romantismo da desilusão”, o momento histórico em que o indivíduo solitário problemático fracassaria em seus empreendimentos, o momento em que a narrativa desse percurso solitário reflete o fracasso dos projetos exclusivamente individuais. (MAAS, 2000, p. 211).

Já no romance *Wilhelm Meister*, Lukács observava uma dimensão coletiva, comunitária em torno de um objetivo comum. Não se trataria de uma narrativa predominantemente individual, que teria por centro questões particulares, mas de um romance que se aproximaria da narrativa épica, por compreender as aspirações e os interesses de uma coletividade. Conforme explica:

É por isso que, aqui, se busca também um caminho intermediário entre o exclusivo orientar-se pela ação do idealismo abstrato e a ação puramente interna, feita contemplação, do 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. Com acerto, pois o que se alcança desse modo é algo por si próprio edificante e encorajador aos demais, por si próprio um meio de educação. A ação definida por esse objetivo tem algo da tranquilidade da segurança. Mas não se trata da tranquilidade apriorística de um mundo rematado; é a vontade de formação [*Bildung*], consciente e segura de seu fim, que cria a atmosfera dessa inofensibilidade última.

Como se viu, o próprio Lukács após a guinada ideológica marxista, reconsideraria a ideia de que o romance goethiano fosse a única possibilidade de desenvolvimento dessa forma narrativa. Do mesmo modo, propondo concepções mais expandidas do fenômeno,

posicionaram-se outros críticos, como os já mencionados Jürgen Jacobs e Mikhail Bakhtin. Sobre Jacobs, já foi exposto aqui (no primeiro capítulo do desenvolvimento) um resumo do que o autor compreende por *Bildungsroman*. Cumpre apenas acrescentar que, conforme identifica Patricia Maas, o teórico apresenta uma definição flexível do conceito, centrada em aspectos temáticos, mas não formais. Assim, segundo Maas (2000, p. 63), para Jacobs o *Bildungsroman* seria uma forma literária definível apenas a partir da “*Bildungs-Frage*”, da questão da formação, mas considerada em diferentes períodos históricos, mas apenas no sentido restrito do período iluminista:

Por um mecanismo de atualização, a formação no sentido amplo, como a considera Jacobs, ultrapassa os limites históricos da gênese do conceito *Bildungsroman*, universalizando-se na medida em que se alarga o programa narrativo que define o gênero.

Por sua vez, Mikhail Bakhtin, em seu livro *Estética da criação verbal*, dedica-se de modo semelhante ao tema. No capítulo intitulado “O romance de educação e sua importância na história do realismo”, o autor apresenta e caracteriza ainda outras tipologias que se avizinhariam do “romance de educação” (tomando-o indistintamente de *Bildungsroman*), como “romance de viagem”, “romance de provação”, “romance biográfico”. Ao tratar especificamente do romance de educação, o teórico afirma que o centro de seu estudo são o espaço-tempo e a imagem do homem no romance: “nosso critério é a assimilação do tempo histórico real e do homem histórico nesse tempo. [...] Daí o nosso tema mais concreto e especial – a imagem do *homem em formação* no romance” (BAKHTIN, 2011, p. 217, grifos do autor). A linhagem que o autor propõe para o gênero abrange desde “romances” da Antiguidade, como a *Ciropedia*, de Xenofonte,<sup>14</sup> até obras do século XX, como *A montanha mágica*, de Thomas Mann.

Tomando a construção da personagem como um elemento central a essa discussão, Bakhtin diferencia um tipo de romance, que seria muito mais comum, em que a personagem estaria pronta, ou seja, seria em seu interior imutável, embora os eventos exteriores e mesmo sua posição na vida e na sociedade possam mudar, de outro tipo romance, mais raro, que produziria a imagem do homem em formação. Sobre o primeiro tipo, o teórico explica: “O movimento do destino e da vida dessa personagem pronta é o que constitui o conteúdo do

---

<sup>14</sup> Um desenvolvimento dessa relação apontada por Bakhtin pode ser encontrado no trabalho de Emerson Cerdas (2011), *A ciropedia de xenofonte: um romance de formação na antiguidade*.

enredo; mas o próprio caráter do homem, sua mudança e sua formação não se tornam enredo” (BAKHTIN, 2011, p. 219). Já no segundo, ocorreria o inverso:

A mudança do próprio herói ganha *significado de enredo* e em face disso reassimila-se na raiz e reconstrói-se todo o enredo do romance. O tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida. Esse tipo de romance pode ser designado no sentido mais amplo como *romance de formação do homem*. (BAKHTIN, 2011, p. 219-220).

Partindo dessa diferenciação, o teórico decompõe essa última modalidade de romance em cinco tipos de romances de formação, diferenciados em função da formação do homem em vista de seu grau de assimilação do tempo histórico: o primeiro seria marcado pelo elemento cíclico-idílico e teria algumas ocorrências no século XVIII; o segundo teria por personagem uma figura que iria do idealismo juvenil à sobriedade madura, ao praticismo, podendo chegar ao ceticismo e à resignação. Este tipo seria caracterizado ainda pela representação do mundo e da vida como experiências, como “escola”, pela qual todos devem passar e dela levar a sobriedade com algum grau de resignação. Seriam exemplares alguns romances do século XVIII e, em alguma medida, o romance de Goethe; o terceiro tipo seria o biográfico, representado por Tom Jones, de Fielding, e *David Copperfield*, de Dickens; e o quarto seria o didático-pedagógico, representado por *Emílio*, de Rousseau. Esses quatro tipos teriam entre si uma base comum:

a formação do homem transcorria sobre o fundo imóvel de um mundo pronto e, no essencial, perfeitamente estável. Se ocorriam mudanças nesse mundo, estas eram periféricas, não lhe afetavam os fundamentos essenciais. O homem se formava, se desenvolvia, mudava no âmbito de uma época. O mundo presente e estável nessa presença exigia do homem certa adaptação a ele, conhecimento das leis da vida presentes e subordinação a elas. Formava-se o homem e não o próprio mundo: o mundo ao contrário, era um imóvel ponto de referência para o homem em desenvolvimento. (BAKHTIN, 2011, p. 221).

Já o quinto e último tipo seria, segundo Bakhtin, o mais importante:

Nele a formação do homem se apresenta em indissolúvel relação com a formação histórica. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico. (BAKHTIN, 2011, p. 221)

Neste último tipo, que conforme o teórico não pode ser compreendido fora dos vínculos com os demais, sobretudo em vista do segundo, o homem se formaria concomitantemente com

o mundo e refletiria em si mesmo a formação histórica do mundo. Ele já não se situaria no interior de uma época, mas na fronteira entre duas épocas, no ponto de transição entre elas:

Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem; por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos mas históricos. Mudam-se os fundamentos do mundo, cabendo ao homem mudar com eles. Compreende-se que nesse romance de formação surjam com toda sua envergadura os problemas da realidade e das possibilidades do homem, da liberdade e da necessidade, os problemas da iniciativa criadora. (BAKHTIN, 2011, p. 222)

Como outros autores aqui elencados fizeram, Bakhtin volta-se ao romance de Goethe para a afirmá-lo como a manifestação mais característica do Iluminismo alemão. Os problemas da realidade e das possibilidades do homem, bem como a questão da iniciativa criadora, mencionada na citação, já estariam nele presentes, “ainda que de forma embrionária” e, para compreender essa obra, seria imprescindível a ideia do Idealismo alemão de “educação da espécie humana”. Na análise que faz do romance de Wilhelm Meister, observando as categorias de tempo e espaço, o teórico Bakhtin (2011, p. 245) afirma que no universo goetheano “não há acontecimentos, enredos, motivos temporais que sejam indiferentes a um determinado lugar no espaço da realização, que possam realizar-se em toda a parte e em lugar algum. [...] Tudo nesse mundo é tempo-espaço, cronótopo autêntico”.

Finalmente, desse texto de Bakhtin, importa ressaltar que o juízo feito pelo autor sobre o que seria o romance remonta, igualmente aos demais autores, à forma da épica, estabelecendo entre eles um paralelo:

A grande forma épica (a grande epopeia), inclusive o romance, deve apresentar um quadro integral do mundo e da vida, deve refletir o mundo todo e a vida toda. No romance, o mundo todo e a vida toda são apresentados em um corte da totalidade da época. Os acontecimentos representados no romance devem abranger de certo modo toda a vida de uma época. Nessa capacidade de abranger o todo real está a sua essencialidade artística. (BAKHTIN, 2011, p. 246).

Com esse percurso histórico por algumas das principais definições do conceito de *Bildungsroman*, espera-se ter demonstrado a elasticidade do conceito já em sua formulação, sua proximidade em relação às próprias características do romance enquanto gênero, a variedade de obras que o termo pretende abranger, a divergência sobre os críticos em relação à qual seria exatamente esse programa narrativo, as diferentes leituras que a partir dele se fizeram a respeito do romance de Goethe e da caracterização e do trajeto de seu herói – inclusive nele se

questionando o status da formação do protagonista – e, entres outros pontos que se poderiam levantar, o problema tanto da própria tradução do termo, quanto da proximidade dele com outras categorias congêneres, por vezes usadas como sinônimos. Apesar de todos esses fatores que poderiam já ter inibido seu uso pela crítica, o que se observa, também nos estudos literários brasileiros, é que ele continua a exercer um grande fascínio e magnetismo em nossas Letras.

Resta saber, no entanto, quais são os sentidos que se têm atribuído ao conceito quando levado aos romances brasileiros deste século. Vimos que a fortuna crítica de Michel Laub tem apontado que essa seria uma possível chave de leitura a parte importante de seus romances. Mas o uso que essa crítica tem feito do conceito encontra eco em estudos sobre outros autores brasileiros deste século? O que a crítica literária brasileira tem compreendido como romance de formação? O que restou no uso atual do conceito de suas definições canônicas? Com que intuito e a partir de qual perspectiva o conceito tem sido mobilizado? Poderiam os estudos de outros romances auxiliarem na compreensão do lugar da ficção de Laub, nesse universo de obras consideradas sob a perspectiva do romance de formação? Responder com propriedade a essas questões poderia ensejar uma nova pesquisa. No entanto, considerando que elas mantêm certa relação com este trabalho, propõem-se aqui ao menos algumas conjecturas, uma reflexão geral sobre as tendências que foram identificadas no mapeamento realizado sobre o uso do conceito pelos críticos brasileiros.

### **3.3 Notas sobre o mapeamento**

Fugiria ao escopo deste trabalho percorrer detidamente cada uma das análises localizadas e integradas a esse amplo panorama. No entanto, algumas reflexões são possíveis. Em vista da recorrência com que os críticos têm associado determinadas características ao romance de formação, elegemos algumas categorias principais que parecem permitir o agrupamento da maior parte dos textos. Essas categorias levam em conta aspectos dos romances que são destacados pelos autores ao mobilizarem o conceito de romance de formação:

1) romances protagonizados por mulheres, sobretudo os que representam mulheres negras, pobres ou homossexuais: Eduardo de Assis Duarte (2006), Luiz Felipe e Alba Feldman (2018) e Helena González Fernández (2017);

2) romances protagonizados por figuras masculinas – assim como são os de Michel Laub: Leila Lehnen (2013), Manoel da Costa Pinto (2004), Márcio Scheel (2009) e Andrea Saad Hossne (2005; 2010).

O critério para esse agrupamento decorre da constatação de que é frequente o ato de se adjetivar o romance de formação, usando nomenclaturas como “romance de formação “feminino”, “negro”, “de pobre”. Na realidade, essa tendência se verifica também nos estudos alemães que tratam do romance de formação “feminino”, “intercultural”, entre outras denominações (GUTJAHR, 2007). No contexto do mapeamento, essa distinção parece-nos relevante ao conjunto dos textos, pois concorre para aclarar algumas características que nele observamos e para subsidiar uma reflexão que propomos também acerca dos romances de Laub.

De modo geral, considerando também os demais textos críticos presentes no mapeamento, a leitura desse conjunto que versa sobre o romance de formação conduziu-nos à constatação de que há frequentemente um anseio, ao se mobilizar o conceito, por se discutirem aspectos identitários dos/das protagonistas das obras. Os textos críticos pertencentes à primeira categoria proposta, a qual congrega o maior número de trabalhos do mapeamento, explicitam mais cabalmente esse fato. As transformações sociais, sobretudo em relação ao papel da mulher, os marcos instaurados pelo movimento feminista, pelos estudos culturais, pós-coloniais e pelos estudos de gênero são claramente sentidos nessas abordagens que se voltam, muitas vezes, às minorias. Pode-se reconhecer ainda a problematização de aspectos sociais relativos à configuração do contexto nacional brasileiro, ao se discutir a representação do preconceito racial, da exclusão social e dos privilégios de classe, dinâmica que se perpetua no país.

Nesse sentido, e em vista das circunstâncias de origem do conceito, algumas questões se fazem notar: seriam os romances protagonizados por figuras femininas, pobres e negras, como é o caso de *Ponciá Vicêncio*, obras oriundas do desejo de afirmação e de representatividade das minorias, à semelhança do que fez o romance de Goethe em relação à burguesia alemã, em um momento em que esta começava a ascender enquanto classe social e a se legitimar diante da aristocracia e do contexto do absolutismo tardio do século XVIII? Nossa hipótese é que há uma clara questão de representatividade social que une obras tão afastadas cultural e historicamente. No caso da literatura contemporânea, isso vale também para outras minorias, como os homossexuais, os marginalizados economicamente, entre outros.

Nessa linha de raciocínio, alguns romances contemporâneos parecem ser menos paródia do romance de formação modelar de Goethe (o que certamente fez a chamada “tradição consciente” do *Bildungsroman*), e mais uma atualização do gênero, no sentido em que Bakhtin

(2011) pensa o conceito, ou seja, em vista do desenvolvimento do herói em face das transformações de sua época. Embora alguns autores do mapeamento entendam como paródicos romances como *Ponciá Vicêncio*, tal expediente, parece-nos, implicaria um diálogo mais explícito entre a obra paródica e a obra parodiada.

Outra observação preliminar que se pode fazer em relação aos textos críticos do mapeamento geral é que alguns partem do conceito de *Bildungsroman* ou de romance de formação, como também ocorre na crítica de Michel Laub, como algo já estabelecido e consensual, ignorando as divergentes e conflitantes definições, para utilizá-lo, por vezes, não exatamente como um instrumento de análise complexo, mas como um modo de situar o romance. Manoela Hoffmann (2013, p. 16) comenta a influência que Dilthey pode ter representado para a configuração desse cenário:

A influência das concepções de Dilthey sobre a pesquisa do *Bildungsroman* foi muito abrangente e é sentida até hoje, principalmente (mas não apenas) em trabalhos que não buscam um aprofundamento do conteúdo do conceito, utilizando-o de forma meramente instrumental para a análise de romances. Esse procedimento facilita, muitas vezes, ignorar asserções importantes que estão pressupostas na história de sua constituição conceitual, fazendo com que a noção de romance de formação torne-se uma espécie de curinga sempre pronto a preencher uma lacuna, um guarda-chuva teórico, pois se tornou tão plástico e flexível que passou a não exigir muito rigor teórico para ser aplicado.

O incômodo que surge com algumas análises que reconhecem a presença do romance de formação na literatura brasileira contemporânea parece ser resultado do modo anacrônico com que alguns autores tomam as definições do conceito de *Bildungsroman*. Outro motivador poderia ser a vagueza com que se menciona o romance de formação “tradicional”, sem se esclarecer se é, de fato, o romance de Goethe que está em questão ou outra obra associada à tradição do gênero. Quando isso ocorre, percebe-se não necessariamente um redimensionamento do conceito, o que poderia ser produtivo, mas sim seu esvaziamento: ao se afirmar, por exemplo, que a presença de protagonistas negras nos romances configura uma paródia do gênero, parece que se contesta algo que sequer era uma possibilidade de existir no romance goethiano, como se se acusasse o romance de ser retrógrado, desconsiderando, com isso, a inovação dele em seu tempo, ao abrir espaço à representação de uma burguesia que buscava ainda legitimar seu lugar na sociedade.<sup>15</sup> Trabalhos dessa natureza ignoram, supostamente, tanto o paradigma goethiano, quanto as condições históricas de origem do

---

<sup>15</sup> Desconfiamos que talvez isso decorra ainda de uma confusão que possa ocorrer entre o que se entende por classe burguesa no século XVIII, na Alemanha, e o que se entende hoje, no Brasil, por burguesia.

conceito, valendo-se de categorias e valores de outro momento histórico para fazer seus julgamentos.

Convém lembrar, por exemplo, que o Livro VI, “Confissões de uma bela alma”, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, constitui um relato, em primeira pessoa, da formação de uma figura feminina, fato raramente mencionado por esses autores. Apesar da falta de emancipação social e de todas as limitações impostas à mulher no século XVIII, pode-se dizer que a formação da Bela Alma, ainda que pelo viés do pietismo, realiza-se de modo mais completo ou, pelo menos, mais autônomo do que o processo formativo do próprio protagonista Meister. Na verdade, o narrador do romance de Goethe, ao criar certo distanciamento do protagonista, acaba por vezes ridicularizando-o, deixando ver suas confusões, ingenuidade e imaturidade. Com isso quer-se dizer que, apesar de protagonista, o modo como o narrador revela seu trajeto é relevante para o julgamento que se possa fazer sobre essa formação.

Então, a ausência de uma consciência temporal para a discussão desse tema conduz, por vezes, à tentativa de avaliar o romance de formação “tradicional” (muitas vezes sem delimitação do que assim está sendo identificado) perdendo de vista a especificidade do contexto de cada obra que é associada à tradição do gênero. Mais do que isso, no caso de Goethe, desconsidera-se o caráter irônico do próprio narrador, bem como o fato de seu autor já ter a ele se referido como um “pobre cachorro”. O próprio romance goethiano assume, em certos momentos, uma postura crítica em relação ao Iluminismo e ao otimismo quanto à crença na formação universal do homem. A *Bildung*, então, já era questionada pelo próprio Goethe, de modo que o autor parece se valer do próprio romance, atribuindo-lhe uma dimensão filosófica, para poder refletir sobre esse tema central às preocupações de seu tempo.

Adverte-se, portanto, que convém comparar a construção dos protagonistas em face de seus próprios mundos, para então se proceder a uma comparação entre as obras. Talvez um caminho produtivo aos trabalhos que se voltem ao *Bildungsroman* seja a análise sobre o que o narrador dessas obras revela acerca de seus protagonistas: sob qual perspectiva os observa? Como os mostra frente à sociedade? São narradores críticos, benevolentes ou titubeantes em relação ao julgamento dessas figuras? O distanciamento do narrador é um dos aspectos centrais para se pensar o caráter épico, em geral associado aos romances de formação. No caso do romance de Goethe, pode-se dizer que narrador oscila em suas perspectivas: ora é possível reconhecer pelas reflexões de Meister as próprias projeções de dilemas do autor, ora o narrador cria em relação a ele um distanciamento que lhe permite mostrar ao leitor as fragilidades e os fracassos do “herói”, mas a tônica que permanece é a de uma narração distanciada.

Com a leitura dos textos críticos do mapeamento geral, nossa suspeita – e apenas suspeita, pois seria necessária a confirmação disso nas obras – é a de que, nos chamados romances de formação femininos, como *Ponciá Vicêncio*, ou outros relativos a minorias, o narrador talvez não apresente um significativo distanciamento em relação aos conflitos vivenciados pelas protagonistas. Se de fato houver uma focalização interna, colada à perspectiva dessas figuras, isso talvez justifique, em termos formais, a comoção que obras como essas causam no leitor, sensibilizando-os para os problemas enfrentados pelas personagens.

Em relação às categorias extraídas a partir do mapeamento, o que significaria, por fim, um quadro composto pelos romances de Laub, Daniel Galera, Marcelo Mirisola e João Gilberto Noll? O que a crítica, com a mediação do conceito de romance de formação, revela sobre esses protagonistas? Haveria pontos de contato entre eles, para além do fato de serem protagonizados por figuras masculinas? Considerando essa questão do distanciamento do narrador, a resposta que arriscamos é que, em geral, além de serem homens brancos, de classe média e instruídos, nem sempre são representados de modo positivo: trata-se de personagens individualistas, por vezes solitárias, antiéticas, com comportamentos abjetos ou duvidosos, e isso tudo é revelado pelos narradores, ainda que sejam autodiegéticos.

Nesse contexto, em que o próprio percurso que fizemos até aqui convida a refletir sobre a representação dos protagonistas em função de aspectos como identidade e classe social, pode-se propor algumas reflexões: de modo diferente de Conceição Evaristo, que assume a perspectiva das personagens excluídas, os narradores de Laub – considerando a existência de uma instância narrativa mesmo por trás dos narradores em primeira pessoa ou ainda algo próximo da categoria de “narrador infiel” (CARVALHO, 2012) –, ao olhar com desprezo os protagonistas, denunciando suas mazelas morais pelo modo de composição da obra, estão, em verdade, denunciando-os. Pensar a partir disso, observando se essa instância narradora que está por trás mesmo dos narradores autodiegéticos não os está, na verdade, desqualificando e criticando, permite salientar um ponto por vezes esquecido do marco que constitui o levantamento de Regina Dalcastagnè (2011), acerca do perfil das personagens dos romances brasileiros das últimas décadas: apesar da incontestável falta de representatividade das minorias nas obras literárias brasileiras, fato revelador sobre a estrutura social do país e sobre o elitismo do campo literário, Dalcastagnè lembra que é importante observar a partir de que ponto de vista são representadas as personagens privilegiadas. Os textos críticos sobre o romance de formação contemporâneo, quando pensados sob esse viés, suscitam tal reflexão, corroborando o que o pioneiro estudo de Regina Dalcastagnè (2011, p. 60) constatou:

Isto [mais da metade (54,1%) dos narradores pertencem tanto à elite intelectual quanto às classes médias] não significa dizer que esteja ausente um discurso crítico sobre as classes médias. De fato, a denúncia, frequentemente irônica, do arrivismo, da inautenticidade, da mesquinha, da vulgaridade e do farisaísmo da classe média é um dos temas recorrentes da literatura, ao menos desde o século XIX e não só no Brasil.

Talvez, para fugir do maniqueísmo de se afirmar que os narradores de Laub são “personagens más”, possa-se pensar também na dimensão da ética e da moral dessas personagens, considerando ser a ética um elemento central à formação iluminista. Embora o protagonista de Goethe seja também questionável desse ponto de vista, é por ingenuidade, por seu caráter *naive* que, na maioria das vezes, comete erros, embora haja deliberação em certos momentos (como a carta forjada que encaminha a sua família). Nesse sentido, há também a figura de Felix, suposto filho de Meister, uma vez que, em determinado episódio, “seu mau comportamento o salvou”. Ou seja, é preciso considerar que mesmo no romance goethiano o ideal da *Bildung* estava mais em perspectiva como objetivo, do que como concretização. Nos romances atuais, como isso se daria?

Em síntese, a análise dos romances de Michel Laub a ser apresentada levará em consideração algumas reflexões a que chegamos com a formulação deste panorama. Nesse sentido, compreendendo a centralidade da figura do herói e de sua trajetória, tanto para as definições canônicas do *Bildungsroman*, quanto para as abordagens observadas no discurso da crítica literária brasileira sobre o tema, propomos realizar uma análise da configuração dos protagonistas dos romances de Laub e de seu trajeto nas narrativas selecionadas. Para tanto, teremos em perspectiva as definições consagradas do conceito e a fortuna crítica de Laub que o mobilizou.

Os romances de Laub parecem permitir que se compreenda que é o sentimento de culpa que motiva toda a escrita das narrativas pelos protagonistas, como se revisassem suas vidas para expiar seus arrependimentos. Isso explica também a narração espiralada, relacionada ao trauma, que promove idas e vindas aos mesmos episódios, adicionando detalhes à narrativa. É fato que os autores vão se autoficcionalizando e falando de suas próprias identidades (gaúcho, judeu etc.) e universos (figura do escritor presente em tantos romances), mas com isso não estariam eles também colocando em questão senão a si mesmos (não adotamos o equívoco de tomar as personagens como se fossem seus autores), mas a homens que fazem parte de suas realidades, de seus espaços? Se há uma denúncia da falta de caráter dessas personagens e do fracasso da formação (sempre relativo) desses protagonistas, então talvez os romances de hoje não se afastem tanto do norte representado pelo Iluminismo – muito embora a crença na razão e na

ciência tenha sido completamente revista com o divisor de águas representado pelas grandes guerras e sobretudo pelo Holocausto.

A ficção parece continuar a afirmar que, apesar de todo o desenvolvimento técnico, de toda a formação (em sentido lato) que um indivíduo possa ter, dos privilégios de classe, ou justamente por todos esses aspectos, o homem continua sendo antiético, falho, egoísta, soberbo, ou seja, estamos longe da formação no sentido iluminista (do bom, belo e verdadeiro) ou do ideal de equilíbrio do mundo grego (completamente perdido e representado já na substituição da epopeia pelo romance, “a epopeia burguesa”).

Além dessas inquietações oriundas do estudo dos textos críticos que tratam do romance de formação em outros escritores, a análise dos romances se orientará também, necessariamente, pelas perguntas iniciais dessa pesquisa: as personagens de Laub passam por um processo de formação? Em que consiste? O que essa formação diz sobre o momento histórico representado nas obras?

Com o levantamento da fortuna crítica de Laub, verificou-se que os críticos que se valem do conceito de romance de formação estão, em geral, referindo-se às fases de desenvolvimento do protagonista, a suas experiências de descoberta, aos ritos de passagem, às instâncias de formação, a presença de mentores, do espaço escolar etc. Em que medida e como esses elementos estão presentes na obra? Quais aspectos formais esses textos apresentam ao comportarem essas histórias de desenvolvimento? Há alteração da consciência dessas personagens ao longo do tempo? O que sentem em relação às experiências que tiveram e por que escrevem? Tornam-se adultas, mas amadurecem de fato, no sentido de se responsabilizarem por suas ações em relação a si mesmas e aos outros que as cercam? Não se tratando mais, obviamente, de um contexto iluminista, qual é então o universo social e histórico desses protagonistas e o que isso representa nos romances? Passaremos a isso na sequência.

#### 4. CAMINHOS DA FORMAÇÃO: OS ANOS DE APRENDIZADO

“[...] o preço do progresso cultural é a perda de felicidade,  
pelo acréscimo do sentimento de culpa”<sup>16</sup>

Sigmund Freud (2011, p. 81)

O objetivo deste capítulo é apresentar uma leitura dos três romances de Michel Laub que constituem o *corpus* desta pesquisa (*Longe da água*, *Diário da queda* e *A maçã envenenada*), à luz de aspectos do conceito de romance de formação. Tal exercício de análise, assumindo as instabilidades e o dissenso sobre o conceito, procura extrair dele elementos que possam nortear uma leitura ainda inédita dos romances de Laub. O romance *O segundo tempo*, embora seja referenciado pela crítica como um romance de formação, não será aqui analisado em vista de características que apresenta. Elas serão melhor compreendidas adiante; por isso que, ainda assim, a obra é apresentada com as demais a seguir.

Com esse movimento, espera-se discutir as características dessas obras que levam a crítica a relacioná-las ao romance de formação, a fim de observar em que medida a associação pode de fato contribuir para a compreensão desses textos. Importa frisar que, em vez de justificar uma categorização dessas narrativas como necessariamente pertencentes ao gênero romance de formação – o que seria temerário e pouco produtivo em vista das já apontadas divergências conceituais sobre o tema –, busca-se averiguar, no limite, os sentidos possíveis de uma ideia de formação nas obras, de modo a também identificar os pontos de contato e de distanciamento entre elas.

Em um primeiro momento, convém também esclarecer que não se trata de procurar nesses romances elementos relacionados à *Bildung* em sua acepção histórica própria do século XVIII na Alemanha. Embora admita-se que aspectos concernentes à noção de *Bildungsroman* possam aclarar traços dos romances de Laub, reconhecem-se a inviabilidade e o anacronismo de se buscar nessa produção uma representação da *Bildung* em seu sentido específico do contexto do Iluminismo. O deslocamento espaciotemporal e sociocultural das produções de Michel Laub em relação ao surgimento do conceito de *Bildungsroman* impede, já de início,

---

<sup>16</sup> Em *O mal-estar na civilização*: “[...] daß der Preis für den Kulturfortschritt in der Glückseinbuße durch die Erhöhung des Schuldgefühls bezahlt wird” (FREUD, 1974, n.p.).

uma aproximação direta entre as obras do escritor brasileiro e o sentido primeiro de seu uso. Só se pode realizar tal leitura, portanto, considerando uma atualização de perspectiva, condescendente inclusive com o uso da ideia de “formação”, em português, e não necessariamente de *Bildung*, não obstante a relação entre os termos seja mantida no horizonte da análise proposta. Além disso, é preciso lembrar que a partir do século XVIII começa a se estabelecer uma nova compreensão sobre as fases do desenvolvimento humano: a princípio, há um processo de redefinição do que vem a ser a infância e o ser infantil e, mais tarde, o advento do conceito de adolescência. Como no centro da discussão sobre o *Bildungsroman* estão “os anos de aprendizado” e a figura do jovem, é notório que a compreensão das obras implica também a consideração dessa transformação.

Sem perder de vista o impacto dessa distância histórica, antes acentuando-o, serão sinalizados inicialmente, para conferir maior concretude à discussão, pontos de convergência e de divergência entre os romances de Laub e a narrativa paradigmática do gênero, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Além de explorar paralelos com o romance que deu origem ao conceito, serão pontuadas relações com outros romances que têm sido associados a essa complexa tradição. Assim, mais do que discutir a pertinência de um rótulo, importa aqui explorar as potencialidades de sentido que as narrativas comportam quando lidas com a mediação de questões vinculadas ao romance de formação. O intuito é conferir protagonismo às obras de Michel Laub, de modo a observar em que medida elas comportam uma ideia de formação e de aprendizado, ou seja, de que maneira, intrinsecamente, representam e significam essa noção. Conforme demonstra a fortuna crítica de Laub sobre a discussão, a temática da formação, no sentido das experiências iniciáticas e da integração no mundo social adulto, constitui um ponto central desses romances – independentemente do rótulo que se dê ao fenômeno. Subjaz à opção por esse prisma de análise, portanto, uma concepção que admite ao menos a viabilidade de se ler tais romances em vista dessa discussão crítico-teórica, procurando, em sentido inverso e a despeito das limitações do *corpus*, também aclará-la.

Considerando isso, em que medida os protagonistas passariam por um processo de formação? Em seu confronto com o mundo, como eles se constituem e reagem? Quais são as instâncias formativas que operam nesse processo? Quais são as experiências iniciáticas e os aprendizados que os impactam e os formam? Há um sentido teleológico nas narrativas? Se se entender que o processo de formação da personagem de Wilhelm Meister corresponde, mais do que exatamente ao êxito dessa formação, à entrada do jovem no mundo adulto e ao início de sua socialização, como se dá o processo formativo nos romances de Laub? Há um processo de

amadurecimento e de tomada de consciência por parte dos protagonistas sobre si mesmos e sobre seus mundos? Como é representado o processo de transição da juventude para a fase adulta nos romances de Laub e em que seus protagonistas se tornam? E, finalmente, o que o modo como esses narradores contam suas histórias revela sobre eles mesmos, enquanto protagonistas?

Em vista do percurso realizado até aqui, que expôs e discutiu a complexidade e as contradições em torno das definições de *Bildungsroman*, não seria coerente, do ponto de vista metodológico, buscar uma diretriz crítico-teórica única para mediar a leitura dos romances. Assim como também não seria coerente simplesmente desconsiderar tudo o que já foi dito sobre o conceito, seja em relação a outros romances, seja em relação à produção de Laub. Nossa abordagem procurará se situar em um ponto intermediário entre essas atitudes. Para elucidar a perspectiva que subjaz a essa escolha, é preciso fazer um parêntese sobre algo que, mencionado na introdução, implica o uso, que aqui tanto se fez, do termo “conceito”.

Seria possível tornar produtiva a instabilidade de um conceito? No trabalho *Travelling concepts in the Humanities: A Rough Guide*, a professora emérita em teoria literária Mieke Bal (2002) responde afirmativamente a essa questão.<sup>17</sup> A autora propõe uma reflexão sobre o potencial de certos conceitos, em especial daqueles que se encontram (como no caso do romance de formação) entre as teorias e os jargões, entre o uso específico e o uso trivial. Não se trata, conforme explica, de advogar por um emprego supostamente legítimo dos conceitos, adotando uma postura conservadora, tampouco de conformar-se em condenar um uso demasiado informal: o que a pesquisadora propõe é observar que conceitos vulgarizados, os quais ninguém explica justamente porque parecem consensuais, podem se mostrar altamente úteis a análises e interpretações de objetos. Tanto em lugar do uso demasiado informal, quanto do uso pretensamente legítimo, a autora defende uma confusão produtiva dos conceitos.

A tese de Mieke Bal é a de que a interdisciplinaridade, nas humanidades, deve buscar seu fundamento metodológico mais nos conceitos do que nos métodos. Em suma, sua proposição para as áreas de humanas consiste em uma metodologia baseada nos conceitos: deve-se repensar o uso e os significados destes como um princípio metodológico, ou seja, tornar os conceitos ferramentas de análise. Isso teria um significativo efeito: o objeto, quando visto à luz de um determinado conceito, torna-se algo novo, assim como também ocorre com o próprio conceito, agora em contato com um novo objeto. O conceito só teria sentido, segundo esse raciocínio, se ajudar a entender melhor o objeto em seus próprios termos: assim, na relação

---

<sup>17</sup> Tivemos acesso apenas à versão em espanhol. Ainda não há tradução do livro para o português.

“analista-conceito-objeto”, o protagonismo deve ser do objeto. Essa interação entre objeto e abstração afeta o status dos conceitos, bem como pode facultar um novo modo de se entender o objeto.

Em lugar de uma teoria rígida, conceitos viajantes: conforme argumenta, conceitos não são fixos, viajam entre disciplinas, estudiosos, períodos históricos, geografias. Nesse sentido, o significado, o alcance e o valor operativo dos conceitos são diferentes entre as disciplinas. A autora entende que assumir as instabilidades dos conceitos, as limitações das teorias em vista de diferentes objetos, é algo positivo e enriquecedor. Seria preciso pensar tais formulações, não como termos unívocos e firmemente estabelecidos, senão como termos dinâmicos em si mesmos.

Os conceitos viajantes costumam ser acusados, segundo Bal, pela falta de rigor com que são utilizados, apenas como etiquetas, sem que se conheça seu significado ou contexto preciso. Costuma haver também uma preocupação de que os conceitos sejam usados de forma filosoficamente correta. A autora afirma concordar com tais preocupações. No entanto, defende que, mais do que saber se são usados corretamente, importa saber se são usados com sentido. Entre a precisão do conceito, na inútil tentativa de conservá-lo imutável, ou a compreensão analítica propiciada pelo conceito, quando tomado em sua flexibilidade, a autora opta pela última: “Colocar etiquetas não produz compreensão, mas a precisão por si só tampouco produz nada”<sup>18</sup> (BAL, 2002, p. 28, tradução nossa).

Um conceito, aquilo que se concebe na mente, no pensamento, é a percepção que alguém possui sobre algo ou alguém, uma noção, uma ideia geral que abarca várias coisas parecidas, derivadas do estudo de exemplos particulares. Diante disso, a autora compreende que a própria definição de “conceito” aponta uma flexibilidade que não impede certa solidez ou fundamento provisional, assim como não impossibilita sua abertura e mudança. Em outras palavras, os conceitos teriam elasticidade: uma estabilidade inquebrantável e, ao mesmo tempo, uma extensibilidade quase ilimitada. Isso ocorre porque essas concepções comportam intersubjetividade. Há um componente intersubjetivo nos conceitos, responsável por facilitar a conversação, apoiando-se em uma linguagem comum e na representação abstrata de um objeto. Porém, essa mesma intersubjetividade faz com que eles não signifiquem exatamente o mesmo para todos. A intersubjetividade não permite um sentido totalmente universal, mas sim sentidos limitados a grupos, perspectivas e consensos. Para Bal, a questão é que os conceitos quase nunca são utilizados da mesma maneira, daí a necessidade de se entender os sentidos de seus usos.

---

<sup>18</sup> Do original: “Poner etiquetas no produce comprensión, pero la precisión por sí sola tampoco produce nada”.

Segundo ela, as viagens fazem os conceitos tornarem-se flexíveis, ou seja, nem rígidos e imóveis, nem arbitrários e sem rigor, característica que a seu ver supõe mais benefício que perda. Bal afirma que consenso absoluto não existe, e nem seria desejável: seria preciso chegar a um acordo provisório, experimental e valorativo, sobre qual é o melhor significado que se pode dar a um conceito. Compreende-se que as disputas servem para promover a produção de conhecimento, não para impedi-la. Nessa perspectiva, o dissenso é produtivo, motivo por que a autora sustenta que sua proposição se coloca contra a simplificação e a favor de uma complexidade enriquecedora.

Mieke Bal defende que os conceitos nunca são meramente descritivos; são também programáticos e normativos. Ao perceber que os conceitos precisam ser ressignificados quando confrontados com novos objetos, deve-se estar aberto a repensar também estatutos teóricos e formulações consagradas. “A tradição não questiona seus cimentos”, portanto é dogmática. Entre os períodos históricos, os significados dos conceitos mudam, de acordo com um princípio sincrônico e diacrônico. As histórias dos conceitos podem se converter em peso inerte, se definida em nome da tradição, ou pode ser uma força extremamente potente que ativa os conceitos ao invés de os restringir. (BAL, 2002, p. 39). Ao tentar definir de modo provisório e parcial o que um conceito pode significar diante de um objeto, entende-se o que esse conceito pode fazer.

Para explicar duas diferentes posturas na mobilização de um conceito, a autora busca nas ciências uma metáfora conceitual, a da “propagação”. Esta pode ter o significado de difusão, até a diluição e neutralização de um fenômeno, como a propagação do calor, ou pode corresponder a uma propagação epidérmica, em que cada partícula se transforma em agente que gera uma nova propagação, sem debilitar o processo. O primeiro caso, o da difusão, seria o resultado de se aplicar os conceitos de forma apressada e injustificada, diluindo-os. Assim, estes seriam etiquetas que não explicam, nem especificam, senão nomeiam. Esse tipo de “etiquetamento” ocorre quando um conceito se populariza, mas sem que se encontre um novo significado que deveria acompanhar essa nova utilização. Já a propagação no sentido da contaminação manteria o significado do conceito constante, de modo que, em lugar de diluí-lo, funcionaria como uma lanterna potente e bem delimitada, lançando luz sobre novos objetos.

Finalmente, conforme assevera, dizer que algo “é” alguma coisa é, além de inútil, arbitrário. É etiquetar. Outro uso é mostrar o que um conceito pode fazer; isso é outra coisa. Se mal utilizados, os conceitos perdem força operativa; porém, quando bem utilizados, comporiam uma terceira força entre analista e objeto. Esse exercício não significa apenas aplicar os

conceitos: na verdade, para cumprir essa função metodológica, é preciso confrontá-los com as diferenças histórico-culturais dos objetos. Com isso, o objeto se transforma, do momento em que é eleito, para quando regressa da viagem. Daí a autora defender que revisar os conceitos, ao invés de rechaçá-los, é atividade da mais responsável importância para um teórico (BAL, 2002, p. 64).

Esta pesquisa se deparou, em certo momento, com um impasse que se agravava à medida que compreendíamos a complexidade do conceito de *Bildungsroman* e a pluralidade de seus usos: um termo questionado mesmo diante do romance em vista do qual foi criado, mas cuja utilização se expande ininterruptamente, tornando-se quase uma vulgata crítica, pode ainda assim ser útil? Há estudos que negam o uso do conceito (OLIVEIRA, 2013) ou que afirmam que o *Bildungsroman* seria um “gênero fantasma” (REDFIELD, 1996). Apesar dessas objeções, o conceito, em seu inegável potencial de magnetismo, continua ensejando novos trabalhos. Outro impasse: se, dada a instabilidade do conceito, sua utilização estivesse comprometida, como explicar análises brilhantes que dele partiram, realizadas por pesquisadores que o expuseram a novos objetos? O conceito não teria sido porventura útil à compreensão de uma linhagem de obras que exploram temas em comum, favorecendo o diálogo entre elas? Para usar de uma expressão popular lembrada por Mieke Bal, foi preciso admitir que não era possível jogar fora o bebê com a água do banho.

Assim, sem negar a instabilidade do conceito, procuramos reconhecer pontos por meio dos quais ele pudesse iluminar os romances. Optamos, então, por procurar identificar que formação, afinal, é possível identificar nos romances, de acordo com seus próprios termos, assim como propõe Bal. Entendemos que é o objeto que, diante do conceito, pode oferecer essa resposta. A leitura dos romances a ser apresentada é apenas uma leitura possível diante do conceito, não a única possível. Outros leitores poderão, felizmente, encontrar outros pontos a serem explorados, dialogando, refutando, revendo as ideias aqui propostas. Este trabalho se situa, portanto, como uma resposta possível à tentativa de suprir as lacunas verificadas na crítica de Laub. Esperamos assim, em um diálogo com os autores da fortuna crítica de Laub, contribuir com um passo a mais no caminho por eles iniciado. A crítica de Laub antevia, valendo-se do conceito, caminhos de leitura para os romances. Decidimos correr o risco de seguir a indicação e sair em viagem.

O conceito de romance de formação, e o que sobre ele já foi dito, será um norte. Reconhecemos que esse conceito acumula historicamente diferentes camadas de significado, em vista das diferentes intenções e objetos em relação aos quais já foi mobilizado. Por isso,

falamos em norte, em direção. As definições e teorizações não serão o mapa, serão lanternas: com elas, esperamos enxergar os caminhos que os próprios romances oferecerem. Importa descobrir novas rotas. Afinal, “Cada romance é uma teoria do romance, ainda que assim não se conceba, uma teoria expressa na forma que o romancista engendra” (FUKS, 2016, p. 12).

Assim, sem necessariamente buscar respaldo em uma única formulação, a leitura dos romances partirá do conjunto de perspectivas presentes no segundo capítulo, em especial nos estudos de Jacobs e Bakhtin, autores que procuraram delinear o conceito. O primeiro, apontando temas recorrentes nas obras que integrariam essa tradição, e o segundo pontuando variações do gênero em vista da trajetória do herói e de seu confronto com o mundo. Inicialmente, considerando que a tensão entre o indivíduo e seu meio é um dos pilares das reflexões sobre o romance de formação, serão observados conflitos vividos pelos protagonistas em diferentes instâncias de socialização: no universo escolar [*Erziehung, Ausbildung*], na esfera familiar e no âmbito profissional. O envolvimento dos protagonistas com as artes, correspondendo à formação estética, também será discutido. O que significam para o desenvolvimento dos protagonistas de Laub as experiências por que passam nesses vários âmbitos? O final proposto a este percurso de análise será paralelo ao ponto de chegada dos heróis nas narrativas: o que significa tornar-se adulto nos romances de Laub? Quais são os sentidos de formação e aprendizado expressos nas narrativas? A que levam as experiências inaugurais e ritos de passagem para a vida adulta? O que encerra a teleologia ou, nas palavras de um dos romances, “o longo caminho que explica no que você se transformou” (LAUB, 2004, p. 115)?

Entendemos que antes de partir em viagem, é oportuno sobrevoar o território. Assim, como uma preparação para chegar a algumas respostas, apresentamos a seguir sínteses dos enredos dos romances de Michel Laub, bem como uma visão panorâmica de aspectos estruturais das narrativas. Por compreender que o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é um ponto de referência ao conceito, apresentamos também alguns comentários gerais sobre a obra. Outros romances serão mais tarde convocados à medida que se fizerem pertinentes. Apesar de ser uma ingrata missão, resumir as obras parece-nos uma etapa necessária ao que temos em vista, pelo que pedimos a paciência do leitor que nos acompanha.

#### 4.1 Síntese dos enredos

Embora os romances *Longe da água*, *O segundo tempo*, *Diário da queda* e *A maçã envenenada* sejam autônomos e versem sobre diferentes histórias, há pontos de convergência

entre eles, tanto temáticos, quanto estruturais. Os quatro romances têm por cenário as capitais Porto Alegre e São Paulo e retomam, conforme índices históricos presentes nas obras, fatos vivenciados pelos protagonistas nas últimas décadas do século XX, sendo que o momento da enunciação corresponde ao século XXI.

Todos são narrados por homens gaúchos, entre 30 e 40 anos, que sempre se deslocam e passam a morar em São Paulo, onde exercem profissões relacionadas à escrita. Os relatos correspondem às memórias dessas personagens, que contam os episódios da adolescência que as marcaram definitivamente. Em todas as narrativas, há experiências de caráter iniciático, como a primeira briga na escola, a iniciação sexual, o primeiro luto, com a perda de alguém próximo. Alguns dos eventos que os protagonistas experienciam são decisivos em suas vidas e, como “zona de sombras” (LAUB, 2013, p. 89) sobre suas histórias, são contados aos poucos, correspondendo a eixos das narrativas, pois os narradores a eles constantemente retornam. Por essa razão, já se chamou essa composição típica dos romances de Laub de narrativa a “conta gotas” (PEN, 2004, n.p.) ou ainda, devido ao padrão de repetição, de narrativas que simulam o trauma (SANTOS, 2018); (ASSIS; SCHOLLHAMMER, 2013).

De fato, os narradores, sempre anônimos, não explicam tudo o que aconteceu em uma determinada situação desde a primeira vez em que a ela se referem, embora já tenham uma perspectiva distanciada no tempo e saibam o que se passou: em vez disso, ao passo que recontam episódios perturbadores vivenciados, vão acrescentando à narrativa novas informações, de modo que o leitor tem acesso, somente aos poucos, a detalhes significativos que cercaram os eventos. Mais do que apenas apontar para uma estrutura que simule a rememoração ou a repetição e a reelaboração de um trauma, essa composição acaba também por enredar o leitor, que, por desconhecer em uma primeira leitura os detalhes vindouros, só vai ganhando a dimensão dos fatos paulatinamente, à medida que o narrador lhe permite fazê-lo. Inquirir essa estratégia de construção dos narradores e, com isso, a caracterização dos protagonistas é um dos intuitos desta análise.

E quais seriam as linhas gerais dos enredos e tais episódios reincidentes?

Em *Longe da água*, o narrador é um homem de 30 anos, atormentado pela experiência de ter presenciado na adolescência, aos 15 anos, a morte de seu melhor amigo, Jaime, uma espécie de duplo, por quem nutria um sentimento dúbio, entre admiração e inveja. Ele surfava, era popular entre as meninas, desenvolto nas festas adolescentes, e o narrador, inseguro, sentia-se ofuscado por seu magnetismo. Só em um momento já avançado da narrativa – e isso é crucial –, o leitor descobrirá que, na ocasião da morte do amigo, resultado de um afogamento na praia,

o narrador recusara-lhe socorro, embora soubesse nadar. Aos poucos o narrador também revela ter beijado a ex-namorada de Jaime, Laura, não muito depois que este morrera, e ter ainda forjado um encontro com ela, quando adulto, que os levaria a namorar. Ao final, quando já morava com Laura, ela também morre, em um acidente de carro, pelo que ele também se sente culpado. Era ele quem dirigia e a responsabilidade pelo acidente não fica de todo esclarecida. Essas memórias perturbadoras e reincidentes na narrativa, da morte do melhor amigo e do primeiro beijo em Laura – mais até do que a morte dela –, parecem motivar, como será visto, a escrita do livro.

Em *O segundo tempo*, o narrador é um homem de aproximadamente 35 anos, que conta um drama familiar vivenciado por ele também aos 15 anos: a história de separação de seus pais, momento em que seu pai decide deixar a família para se mudar de cidade com a amante, com quem teria um filho. A família está fragilizada, e o narrador conta, anos mais tarde, como se sentira então incumbido da responsabilidade de cuidar de sua mãe, que sofria de depressão, e de seu irmão mais novo, então ainda incapaz de entender a situação. Ao mesmo tempo, teve de sufocar sua própria dor ao lidar com a experiência do abandono paterno. A narrativa dessa história familiar é toda entremeada pelo relato de um evento decisivo para sua vida, o Gre-Nal do Século, um jogo de futebol entre os times Grêmio e Internacional, ocorrido em 1989. Cansado de ter de lidar com a situação familiar de modo altruísta, o narrador planejava nessa ocasião fugir de casa. Porém, o curso do jogo, no segundo tempo, fê-lo mudar de planos: ver a infelicidade do irmão mais novo com o fracasso de seu time, o Grêmio, sensibiliza-o, de modo que leva o irmão consigo para a planejada fuga. Esse dia impacta a forma como o protagonista passa a se relacionar emocionalmente com as pessoas, pois o jogo de futebol aparece representado, no romance, como um momento epifânico ou o ápice de um processo que o levou à perda das ilusões juvenis e da capacidade de afeto, um marco para um “segundo tempo” em sua vida.

Em *Diário da queda*, a narrativa corresponde ao relato de um homem judeu, com cerca de 40 anos, neto de um sobrevivente de Auschwitz, que, depois da experiência traumática do campo de concentração, veio para o Brasil e constituiu família no Rio Grande do Sul. A história corresponde aos impactos desse trauma histórico e coletivo na vida particular dessa família. Os conflitos daí decorrentes atravessam três gerações, a do sobrevivente, a de seu filho e a de seu neto, o narrador. Na verdade, aponta-se, ao final do livro, para o que seria a quarta geração, pois o narrador, por sua vez, espera um filho, a quem dedica seu diário. Há ainda os diários escritos por seu pai e por seu avô, narrativas que se cruzam fornecendo uma compreensão

pluriperspectívica da realidade familiar e do modo como esses homens lidaram com a memória do Holocausto<sup>19</sup>. Em contraste com a dimensão coletiva de um genocídio, mas igualmente importante na narrativa, outro episódio que se repete, como um ponto central deflagrador das inquietações do narrador, é um acontecimento aparentemente comezinho que se deu em sua fase escolar, quando ele estudava em um colégio judeu: a queda de João, um aluno não judeu, no dia em que este comemorava 13 anos. Novamente, é aos poucos que se revelam ao leitor a dimensão do fato e os responsáveis pelo suposto acidente que deixara João meses sem poder andar: foi o narrador com outros garotos do colégio que planejaram a queda de João, quando o arremessaram para cima treze vezes, simulando um rito judaico de reconhecimento do jovem, em seu 13º aniversário, como membro maduro na comunidade judaica. A culpa que sente pelo ocorrido leva o protagonista não só a se tornar amigo de João, mas a repensar os sentidos da herança judaica em sua identidade. A partir disso, novos conflitos surgem e o narrador passa a rever suas relações de afeto e o sentido de sua vida.

Em *A maçã envenenada*, diferentes núcleos narrativos se entrecruzam: como eixo da narrativa, o narrador, perto dos 40 anos, conta a história de seu romance turbulento com Valéria, moça que conheceu aos 18 e com quem compôs uma banda de rock; entremeados a esse relato, surgem a história de vida de Immaculée Ilibagiza, sobrevivente do Genocídio de Ruanda em 1993, e o relato do suicídio de Kurt Cobain em 1994, vocalista da banda norte-americana Nirvana, da qual o narrador e Valéria eram fãs. A narrativa dessas três histórias, que se projetam umas sobre as outras e a respeito das quais o narrador reflete, compõe uma espécie de mosaico

---

<sup>19</sup> A palavra Holocausto será utilizada conforme sua acepção histórica dicionarizada: “Genocídio de judeus e de outras minorias, como os ciganos e os homossexuais, ocorrido em campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” (Michaelis, *online*). Trata-se de uma forma bastante difundida, que conta com respaldo de vários pesquisadores. O romance também faz uso desse conceito, não mencionando a forma Shoah (do hebraico, catástrofe), preferida por alguns estudiosos. Conforme definição de Amós Oz (2015, p. 229), Shoah “significa catástrofe, decadência, e serve preferencialmente para designar - ao menos desde o filme homônimo de Claude Lanzmann - o extermínio dos judeus europeus sob o domínio nazi. O conceito greco-latino ‘holocausto’ é emprestado da teologia americana protestante e designa, na realidade, a ‘vítima totalmente queimada’, que era sacrificada no templo de Jerusalém”. A opção pelo termo Holocausto é justificada por Regina Igel (1997, p. 212), que aponta sua maior difusão na língua portuguesa: “Registram-se tentativas de substituição do termo ‘holocausto’ por dois outros: shoah, em hebraico, e hurban ou horbe [...] em ídiche. O primeiro é coerente com a destruição, calamidade e desolação resultantes do programa de genocídio. É uma palavra de antiguidade bíblica, tendo sido resgatada pelo hebraico moderno para refletir a destruição do judaísmo europeu. O termo ídiche, além de abranger o significado de shoah, estende-se para aludir a uma longa história de catástrofes. Em português, nos relatos sobre aquele período, predominam os termos holocausto e genocídio” (IGEL, 1997, p. 212). Nesse mesmo sentido, Márcio Seligmann-Silva (2009), em “Testemunho da Shoah e literatura”, explica que *Holocaust-Literatur* foi expressão bastante utilizada pelos estudos germânicos e, embora empregue “Shoah” no título, o crítico usa largamente a palavra Holocausto ao longo do texto, em expressões como “representação do holocausto”, “presença do holocausto na literatura”. Sendo necessária a opção por um termo, convém, no entanto, apontar que em “Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes”, Leila Danziger (2007) chama a atenção para a importância de, ao se optar por um ou outro vocábulo, indicar sua limitação, em vista da complexidade de sintetizar o evento-limite que nomeiam.

no interior do romance. O evento principal que atormenta o narrador é a morte de Valéria – não se sabe se foi suicídio ou não –, ocorrida justamente no dia em que ele se recusara a encontrá-la em São Paulo, em um show do Nirvana de 1993. Na ocasião, o narrador servia ao exército e optou por se render à chantagem de um colega do quartel, em tudo contornável, a viajar ao encontro de Valéria, como que provando, dentro do contexto da trama, que queria deixá-la. Dois meses após a morte da namorada, o narrador embriaga-se no dia de seu próprio aniversário, perturbado depois de ter recebido um cartão postal com agendamento de entrega, enviado por Valéria, quando esta estava em São Paulo. Na ocasião, ele sofre um acidente de carro, aparentemente proposital, que quase o deixa paraplégico. Com a recuperação, decide se afastar de sua realidade e passar um ano em Londres, ainda que vivendo mal e fazendo pequenos trabalhos. De volta ao Brasil, abandona a música e a faculdade de direito e passa a trabalhar com jornalismo. Como repórter, entrevista Immaculée Ilibagiza, cuja história o impacta profundamente. O romance também não é linear, pois volta-se aos episódios para acrescentar-lhes detalhes, de modo que esse recurso acaba sendo significativo também para se delinear o perfil do protagonista e reconhecer a intenção de seu relato.

Em comum, além de uma estrutura narrativa em espiral – que retoma acontecimentos e reflexões, mas que também avança ao acrescentar-lhes novas informações –, reconhecem-se correspondências temáticas entre os romances. Estão em cena, e isso ficará mais claro adiante, as consequências de momentos decisivos vividos na adolescência pelos protagonistas: muitas experiências têm caráter iniciático e representam, para os narradores, um ponto de virada na compreensão que têm de si e de seu mundo, marcando a perda de uma suposta inocência e o início da vida adulta. Isso revela, de certo modo, a presença de um sentido teleológico nas narrativas. No confronto dos protagonistas com seus mundos, as descobertas em vários âmbitos se colocam como pontos centrais do processo, o que pode ser corroborado pela reincidência nos romances, em maior ou menor grau, de palavras do campo semântico do aprendizado e da formação. Fazem parte dessas experiências a perda de pessoas próximas, acidentes, problemas familiares, amores tortuosos, amizades dúbias, conflitos escolares. Em certa altura, os protagonistas também têm contato com álcool ou outras drogas. Tornam-se editores, jornalistas, escritores de ficção. No plano da enunciação, a culpa, somada à ânsia de julgar e compreender a responsabilidade pelos eventos passados, é o sentimento que ronda esses narradores adultos, funcionando aparentemente como motor das narrativas.

Essa breve apresentação dos romances de Laub já sugere a distância que os separa da narrativa tomada como modelar do romance de formação, *Os anos de aprendizado de Wilhelm*

*Meister*. Antes de assinalar pontualmente alguns aspectos desse distanciamento, faz-se pertinente, também em modo de síntese, apresentar algumas informações sobre esse romance de Goethe que inspirou a criação do conceito. Dito isso, como se deseja posteriormente proceder a uma análise mais detalhada sobre as experiências dos protagonistas dos romances de Laub, a qual contará quando necessário com contrapontos com a obra de Goethe, interessa por ora indicar questões centrais da história de Wilhelm Meister. Essas informações resgatam ou complementam aquelas já apresentadas ao se rastrear a origem do conceito de *Bildungsroman*.

Em linhas gerais, o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* conta a história de um jovem burguês, na Alemanha do século XVIII, que aspirava a uma formação plena, autônoma e que fosse harmônica em relação a suas potencialidades – ou às que acreditava ter. Compreendendo que a possibilidade de tal formação estava restrita à nobreza da época, sua convicção era a de que, enquanto burguês, esse objetivo só poderia ser por ele alcançado por meio das artes, mais especificamente dedicando-se à atividade teatral, caminho que lhe permitiria, ainda conforme supunha, atuar na esfera pública e fundar um “teatro nacional” alemão<sup>20</sup>. Assim, abominando a atividade burguesa como destino preestabelecido por sua origem, o rapaz se recusava a satisfazer os anseios de seu pai, o qual esperava vê-lo assumir seu lugar, tornando-se também comerciante e responsabilizando-se pelos negócios da família. Pode-se dizer que a história, apesar da pluralidade de reflexões e temas que abriga, gira em torno da tensão entre essa aspiração autocentrada por formar-se plenamente (o cultivo de si pelas artes) e a necessidade de integrar-se à vida social, desempenhando alguma atividade ou ofício coerente com a realidade prática, o mundo material e objetivo da época.

Nesse percurso, as noções de formação e de aprendizado são, assim, centrais: o jovem passa por diversas experiências inéditas que o levam a confrontar seus ideais e expectativas com a realidade inexorável do mundo exterior. Nesse caminho, não raro, frustra-se. A primeira decepção é amorosa, quando entende ter sua confiança traída pela namorada, a atriz Mariane. A partir daí o jovem deixa a casa dos pais, a princípio para uma viagem de negócios, mas acaba

---

<sup>20</sup> Segundo Mazzari (2015, p. 50-51), a expressão “teatro nacional” possui no século XVIII um significado específico no contexto alemão: até o início da década de 1770, só havia as modalidades de teatro dos comediantes itinerantes, entretenimento popular sujeito a problemas financeiros, e o teatro da corte, que reproduzia cenários da vida cortesã, mas não era reconhecido como arte. Era um anseio da época a criação de um teatro que abrangesse todas as classes e que não fosse determinado pelo gosto dos patrocinadores, mas por quem possuísse de fato uma visão artística. Nesse sentido, foram nomes importantes para a afirmação do teatro na Alemanha, entre outros, Lessing, em Hamburgo em 1767, e o próprio Goethe, como diretor do teatro em Weimar, a partir de 1791. A experiência de Goethe à frente do teatro de Weimar reflete-se na redação final de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

por encontrar pelo caminho atores itinerantes de um grupo de teatro desfeito, aos quais se une, para, em certa medida patrocinando-os, viajar pela Alemanha fazendo teatro.

Em uma trajetória episódica, repleta de peripécias e enganos, o rapaz entra em contato com os mais diversos tipos sociais: artistas, nobres, burgueses, aventureiros, charlatães. Nesse caminho, o herói é supervisionado, sem saber, por membros da Sociedade da Torre, uma espécie de instituição secreta que realiza experiências pedagógicas acompanhando o percurso de determinados jovens. Wilhelm se encontra ocasionalmente com membros dessa sociedade que, embora sem interferir decisivamente sobre seus passos, convidam-no a repensar suas convicções, confrontando suas certezas. Ao final, desiludido com o teatro, para o qual descobre não ter vocação, o jovem recebe uma “carta de aprendizado” e é estimulado a reconhecer que precisa buscar um equilíbrio entre o cultivo de sua interioridade e as exigências da vida social. Depois de muitas peripécias, acena-se no desfecho para o casamento entre ele e Natalie, aristocrata membro da Sociedade da Torre. No livro seguinte, *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*, ainda sem tradução para o português, o casamento acontece e ele torna-se médico, renunciando, portanto, a uma idealizada formação geral, para especializar-se em um ofício.

Ainda que a aproximação entre tais obras possa parecer disparatada – seja pela alegação da diferença inquestionável de prestígio e consagração entre os autores em vista do cânone, seja pela justificativa, o que seria mais razoável, da distância entre os universos narrados –, fato é que o conceito de romance de formação está intimamente relacionado ao paradigma goethiano e foi, como se viu, em torno dele pensado. Além disso, ao manter o romance de Goethe no horizonte da discussão, tomando-o como um ponto de partida, espera-se conferir certo grau de tangibilidade à discussão teórica, além de facultar uma compreensão diacrônica dos usos históricos do conceito responsável por esse diálogo.

#### **4.1.1 Considerações iniciais sobre os romances**

Um dos primeiros pontos fundamentais de distanciamento entre esse conjunto ficcional de Laub e o romance de Goethe diz respeito às características formais das obras: entre tais produções histórica e culturalmente tão distantes, para além das diferenças de configuração dos protagonistas e da natureza de seus respectivos trajetos formativos, é notável o contraste que se apresenta em termos de construção do foco narrativo e de configuração espaciotemporal entre

elas. Antes de percorrer com mais vagar as experiências dos protagonistas de Laub, o que levará também ao estabelecimento de outros diálogos, é possível desde já assinalar, ainda que genericamente, a dimensão do afastamento formal entre as obras do escritor brasileiro e o paradigma do romance de formação.

O romance de Goethe apresenta um narrador heterodiegético, que contará “os anos de aprendizado” do protagonista Wilhelm Meister e que não participará, portanto, da história enquanto personagem. Com focalização onisciente, esse narrador acessa a interioridade do herói, descrevendo seus pensamentos ou estados de espírito. Mas, pela mesma razão, consegue também assumir um distanciamento em relação ao protagonista, registrando o mundo exterior que o circunda de uma perspectiva diferente da do herói, incluindo cenas alheias a sua presença. Exemplo dessa situação é o episódio de abertura do romance, em que se narra o encontro de Mariane, o primeiro amor de Wilhelm, com a governanta e confidente dela, Barbara. Antes da chegada de Wilhelm à cena, a esperta anciã, preocupada com a vida material de Mariane, e sobretudo com a dela própria, demonstra desaproveitar a relação da jovem com Wilhelm, a quem se refere com desprezo como “o meigo e imberbe filho do comerciante” (GOETHE, 2015, p. 28). É desejo dela que a moça fique com Norberg, um pretendente rico que já as sustenta, fato que Wilhelm desconhece completamente. Essa cena, inclusive, coloca já de início o leitor em uma posição privilegiada, por ter acesso mais amplo aos acontecimentos do que a própria figura central. Assim, conquanto se possa retratar a subjetividade do protagonista, seja acessando suas emoções ou conferindo-lhe diretamente voz por meio dos diálogos ou cartas, a narração dos eventos não se encontra, absolutamente, limitada à perspectiva do herói.

Além disso, a narrativa comporta uma perspectiva crítica e irônica em relação ao protagonista que corrobora esse efeito de distanciamento. Percebe-se que, em muitas passagens, as personagens, as situações e os próprios comentários do narrador descredibilizam a figura de Wilhelm, revelando em geral o idealismo de suas pretensões, a ingenuidade de suas convicções e o pouco conhecimento de si mesmo, das pessoas a sua volta e das situações que vive.

Há inúmeros episódios que podem ilustrar essa representação do herói na obra. O caso mais cabal dessa acusação aparece talvez na voz da astuta atriz Philine, quando o alerta de que ele não deve atender às exigências dos atores, cedendo-lhes mais dinheiro: “És um tolo [...] E nunca serás sagaz” (GOETHE, 2015, p. 234). Outra atriz, Aurelie, também lhe desfere uma crítica direta, afirmando que ele pouco conhece quem o cerca: “de fora não lhe chega coisa alguma; raramente tenho encontrado uma pessoa como o senhor, que conhece tão pouco os homens com os quais vive e tão radicalmente os confunde” (GOETHE, 2015, p. 255).

Inconformada com a ingenuidade de Wilhelm, a atriz diz ainda que o herói se assemelha ao “primeiro menino nascido adulto da criação”, que poderia tomar os animais por homens e dirigir-lhes a palavra. Temendo ter sido muito cruel, emenda-se dizendo que essa inocência do herói, “belo envoltório a cobrir o recém-desabrochado botão” (GOETHE, 2015, p. 255), seria corrigida com o tempo.

Desse modo, os diálogos frequentemente utilizados ao longo da narrativa conferem um efeito de presentificação e neutralidade ao que se conta, pois deixam as cenas, em termos narratológicos, como em um teatro, falarem, de certo modo, por si mesmas. Assim, é comum que o próprio Meister se denuncie em sua ingenuidade, em sua crença irrefletida nos outros e em suas idealizações. Há um momento, por exemplo, em que Wilhelm rememora, no início do romance, seu encantamento durante a infância com o teatro de marionetes, entendendo-o como o despertar de sua paixão pelo teatro. A provocação vem, no entanto, ao ser mais tarde confrontado por essa convicção de que o teatro de marionetes seja especial, pois, ao se encontrar com um dos emissários da Sociedade da Torre, o “desconhecido” zomba desse tipo de entretenimento, afirmando ser um infortúnio quem pudesse ter interesse por algo tão insípido (GOETHE, 2015, p. 128). Essa cena permite ainda pensar que, assim como o nome “Meister”, remetendo a “mestre”, torna-se altamente irônico ao ser atribuído a essa personagem, a figura da marionete pode espelhar metaforicamente o próprio protagonista, cuja ingenuidade faz dele alguém manipulável, sem uma real autonomia.

A fim de mostrar como o afastamento pela dimensão irônica está presente também diretamente na voz do narrador, sem a mediação da fala de outras personagens, o excerto a seguir pode ser elucidativo. Observe-se o efeito do uso da expressão “Wilhelm acreditava”, a qual, ao lado de outras formulações constantes no romance como “Wilhelm esperava”, “tinha a esperança de que”, assinala a distância entre as expectativas da personagem e o engano já sinalizado pelo narrador:

Wilhelm, que trazia na bolsa os belos ducados da condessa, acreditava ter todo o direito de empregá-los com alegria, esquecendo-se com muita facilidade de que, no considerável balanço que enviara aos seus familiares, já havia se vangloriado deles.

Seu amigo Shakespeare, a quem com grande prazer reconhecia também como seu padrinho, regozijando-se por chamar-se também Wilhelm, dera-lhe a conhecer um príncipe que, durante um certo período, frequentava uma sociedade medíocre e má, e que, a despeito de sua nobre natureza, deleita-se com a rudeza, falta de decoro e frivolidade de tipos em tudo sensuais. Extremamente oportuno era-lhe o ideal com que podia comparar sua atual situação, o que lhe tornava extraordinariamente fácil a ilusão sobre si próprio, para a qual sentia uma inclinação quase invencível. (GOETHE, 2015, p. 212-213).

No trecho em questão, a ironia se faz notar quando o narrador ridiculariza a ousadia de Wilhelm ao se comparar a Shakespeare, buscando na “coincidência” de nomes alguma aproximação com o bardo inglês, aquele que toma como “seu amigo”, “seu padrinho”.<sup>21</sup> Consoante com a escolha irônica pelo nome “Meister”, fica subentendida também a ironia na escolha do nome próprio da personagem. Além disso, a denúncia da ilusão de Wilhelm Meister sobre si próprio, por acreditar também contar com o destino exitoso da mencionada personagem de Shakespeare,<sup>22</sup> aparece como uma crítica clara o suficiente para demonstrar a dimensão desse afastamento do narrador. Assim, pode-se dizer que, embora haja um afastamento por parte desse narrador em relação ao universo narrado, não é possível alegar que isso implique uma objetividade em seu trato com a matéria narrada, no sentido de uma pretensa neutralidade de juízos. Assim como Goethe reconheceu que seu protagonista era um “miserável cachorro” (GOETHE, 2015, p. 20), também seu narrador parece com ele concordar.

Embora sejam inúmeras as passagens indicativas desse afastamento do narrador e caracterização de Meister, é preciso lembrar que tal compreensão da obra é, de certo modo, negada pela crítica que nela vê a concretização do ideal da *Bildung*. Segundo Patricia Maas (2000, p. 113-131), essa possibilidade de leitura é inaugurada na recepção da obra com uma resenha de Schlegel: conforme reconhece, a tarefa principal proposta no título do romance não teria se completado, pois a qualquer outro, que não Wilhelm, os anos de aprendizado poderiam formar em hábil artista ou em cidadão capaz. Negando a existência de um processo individual de formação para Wilhelm, Schlegel amplia o espectro do conceito de *Bildung* em direção às ideias de natureza e de vida. Assim, sem reconhecer em Meister maestria, Schlegel entende que os anos de aprendizado correspondem, ao menos, aos “anos de aprendizado para a arte da vida”. (MAAS, 2000, p. 124).

Terminada essa incursão (se não tão breve, ao menos necessária) por aspectos relacionados ao narrador distanciado e, por consequência, à caracterização do herói, passa-se a alguns apontamentos sobre a representação do espaço e do tempo na obra. Embora deseje-se apenas delinear aspectos gerais desses elementos, convém lembrar que, para Bakhtin (2011), conforme se viu, o romance de Goethe apresenta caráter profundamente cronotópico: a composição espaciotemporal desse romance seria indissolúvel da caracterização de seu herói. Em outras palavras, para Bahktin (2011), Wilhelm Meister não estaria pronto, formado, mas

---

<sup>21</sup> Convém lembrar que o próprio Goethe, diante da admiração pela obra de Shakespeare, desmerecia seu próprio trabalho: “Com frequência me envergonho diante de Shakespeare [...] reconheço que sou um pobre pecador, que a natureza profetiza a partir de Shakespeare, e que meus homens são bolhas de sabão cheias de caprichos romanescos” (GOETHE, 2000, p. 31).

<sup>22</sup> Conforme nota, trata-se de uma alusão ao príncipe Harry, da peça *Henrique IV* (GOETHE, 2015, p. 211).

em processo de formação, condição de devir, assim como seu mundo, impregnado de “tempo”. O teórico observa que o olhar de Goethe enxerga em toda a parte o “tempo”, mas não um tempo estático ou cíclico, e sim o “tempo histórico” – o processo, o desenvolvimento, a formação. Por trás do acabado, do aparentemente estático, ele visualiza o que está em formação e em preparo, as camadas de passado e os anúncios de futuro. Por essas características, a mais importante modalidade de *Bildungsroman*, segundo a tipologia de Bakhtin, seria representada por esse romance de Goethe.

A apresentação dos episódios por esse narrador segue basicamente uma ordem linear, cronológica, ainda que fatos passados possam ser pontualmente retomados ou contados pelas personagens em situação de diálogo. Há então, nesse sentido, rememorações, *flashbacks*, além de esclarecimentos de pontos que ficaram em suspenso na narrativa. Isso acontece principalmente nos dois livros finais do romance, em que as pontas do intrincado enredo começam a se encontrar rumo ao desenlace, de modo a se esclarecerem, por exemplo, as relações até então misteriosas entre algumas personagens, a origem de outras, a participação de representantes da Sociedade da Torre no percurso de formação do protagonista etc. A narrativa é relativamente longa, grande é o universo de personagens com quem Wilhelm se relaciona em seu périplo e vários, embora não definidos, são também os lugares da Alemanha que percorre durante a viagem que empreende com a companhia de teatro.

O recorte temporal que a narrativa compreende não é claramente delimitado, mas estima-se (MAZZARI, 2015, p. 9) que os episódios se situem entre os anos de 1770 e 1780.<sup>23</sup> Os eventos efetivamente narrados se desenrolam desde a primeira juventude de Meister, o que equivaleria atualmente ao período da adolescência (o jovem “imberbe”), até o início da maturidade. A idade de Felix, filho de Mariane, pode ser vista como um marcador desse período, que vai do momento em que Meister deixa a namorada ao descobrir-se traído, até quando, incentivado pela Sociedade da Torre, decide assumir a paternidade da criança. Mas, pode-se também entender que o arco temporal que a narrativa recobre é mais amplo, se se considerarem as analepses (como rememorações da infância de Wilhelm ou histórias sobre o passado de outras personagens) e as prolepses (como a indicação futura, ao final da narrativa, do acordo de *mésalliance* entre o burguês e aristocrata).

---

<sup>23</sup> Esse momento seria, portanto, coetâneo à escrita do livro: em 1786, a primeira versão (*A missão teatral de Wilhelm Meister*), não publicada à época, já estava pronta, o que corresponde aos 6 primeiros livros da versão final da obra (LUKÁCS, 2015). Anos mais tarde, esse material seria reescrito e complementado por Goethe com mais dois livros, de modo que em 1795-1796 vinha à luz o romance tal como hoje é conhecido.

Cabe aqui uma ressalva sobre o largamente autônomo livro VI, intitulado “Confissões de uma bela alma”. Nesse capítulo do romance de Goethe, é uma mulher quem assume a voz narrativa para contar o trajeto de sua formação: trata-se do relato autobiográfico de uma canonisa sobre sua vida e sua experiência de conversão ao pietismo. Um dos membros da Sociedade da Torre empresta a Wilhelm o manuscrito, recomendando-lhe a leitura. É nesse contexto, como uma reprodução do manuscrito, que se justifica a presença dessa narrativa na obra. Esse relato pessoal também marca um ponto de virada no romance, separando a primeira parte, o périplo de Wilhelm com a companhia de teatro, da segunda, o momento em que toma conhecimento da Sociedade da Torre e desiste do teatro. Além disso, sua função é também a de aparentemente estabelecer um contraponto com a figura e com o trajeto formativo de Wilhelm. Essa contraposição valeria uma análise detalhada, mas convém ao menos assinalar que o processo de formação da pietista “bela alma”, ao final revelada como tia e preceptora de Natalie, mostra-se mais autoconsciente e genuíno do que o de Wilhelm. Culta, instruída, ela conta episódios de sua infância, seus amores juvenis, sua descoberta da arte, os estudos e o conhecimento científico que adquire por intermédio de seu pai e, finalmente, a sua decisão, completamente autônoma, de converter-se ao pietismo. Ainda que pelo viés religioso, essa autonomia de pensamento e capacidade crítica levam-na, inclusive, a questionar a concepção pedagógica da Sociedade da Torre, propondo outra vertente, que depois será continuada por Natalie.

Em síntese e à exceção do Livro VI, no romance de Goethe há um narrador heterodiegético, onisciente, que assume um posicionamento crítico e distanciado em relação ao herói, denunciando-lhe a ingenuidade; a história é contada de modo predominantemente linear e cronológico, sendo que o narrador acompanha o deslocamento espacial do herói; a narrativa é povoada por várias personagens, e há um efeito de presentificação e objetividade instaurado principalmente pelos diálogos entre elas. Há, claramente, uma condução do narrador que vai revelando a imaturidade do herói e as características das demais personagens, mas essas figuras e as cenas também falam por si, permitindo ao leitor uma visão panorâmica – nesse sentido, épica – da história contada.

Já na ficção de Laub, em todos os romances do conjunto inicialmente delimitado, reconhece-se a presença de um narrador autodiegético, que condiciona completamente a narrativa a seu olhar, a sua compreensão particular dos fatos. Trata-se de uma focalização interna, ou seja, a perspectiva individual e subjetiva dos episódios narrados. Mesmo quando outros discursos são trazidos às narrativas, como os excertos dos diários do pai e do avô em

*Diário da queda* ou a presença da voz de outras personagens (quase sempre em discurso indireto), esses materiais são mobilizados e dispostos conforme a determinação desses narradores, em tudo responsáveis, portanto, pelo conjunto que se apresenta. Há quase uma completa ausência de reprodução de diálogos. Esse universo representado não é superpovoado por personagens ou peripécias. Há, na verdade, uma reiteração dos mesmos episódios. É a memória desses narradores que ocupa toda a obra e tudo o que nela se vê, de um modo arbitrário, parcial e interessado: assumindo também o domínio do tempo da narrativa, recusando-se a seguir a cronologia dos fatos, esses narradores, também protagonistas, controlam o ritmo com que apresentam novas informações ao leitor – em especial os fatos que os atormentam. Tudo a que se assiste corresponde ao universo psíquico dessas personagens e o modo como elas filtram ou significam o que viveram: o retrato de um grande “eu” se impõe. Se se quer compreender algo sobre esses protagonistas de Laub, é preciso buscar a chave no discurso deles próprios. É preciso ler a contrapelo.

A estrutura dos romances mostra-se, nesse sentido, bastante significativa: por que contar a narrativa aos poucos? Qual é o objetivo dessa escrita que superpõe camadas de informação? “O que você está querendo provar?”, pergunta-se ao protagonista em um dos romances (LAUB, 2004, p. 23). A hipótese aqui levantada é a de que, enquanto o narrador do romance de Goethe distancia-se do herói para revelar a ingenuidade dessa figura, os narradores de Laub, correspondendo à condição de protagonistas, não são ingênuos, ao contrário, são ardilosos e organizam suas memórias de modo comprometido com o que querem delas compreender – ou com o que querem que delas se compreenda. Ainda que as narrativas, à exceção de *Diário da queda*, possam não ter um destinatário intradieético determinado, nelas deseja-se ou escolhe-se, por alguma razão, contar a história de um modo específico. Ao revirar as memórias de episódios perturbadores, os narradores gostariam de convencer a si próprios e aos outros de sua ausência de culpa pelos episódios? Ou procuram, ao escrever, dar um sentido ao que viveram? A motivação do relato corresponde ao sentimento de culpa que leva ao arrependimento ou corresponde antes à autocomiseração para manipular o leitor? A narração dos romances torna-se interessante justamente por essa dubiedade do caráter e das intenções dos narradores.

É certo que há uma distância temporal entre os protagonistas no momento em que estão investidos da condição de narradores e os protagonistas jovens que, anos antes, teriam vivenciado os fatos narrados. Às vezes mostram-se críticos para consigo mesmos, até irônicos em relação a sua situação no passado. Mas, outras vezes, parecem querer justificar seus atos responsabilizando demais personagens. Há aparentemente uma inquietação constante, uma

tentativa de compreender as motivações dos atos, próprios e alheios, e com isso mensurar as responsabilidades. A ideia pode ser aproximar tanto o leitor da perspectiva deles para que, depois, quando revelados seu egoísmo, fingimento, arrogância, inveja, frieza, já não se tenha o distanciamento suficiente para compreender a gravidade do que foi narrado. É preciso, nesse sentido, confrontar também palavra e ato, contrapor a percepção do narrador e os seus gestos.

Há outros romances associados à tradição do *Bildungsroman*, cujos narradores são autodiegéticos, que poderiam ainda, do ponto de vista formal, complexificar e matizar essa incursão pela ficção de Laub, a exemplo de *O tambor* (1959), de Günter Grass (1927-2015), e de *Confissões do impostor Felix Krull* (1954), de Thomas Mann (1875-1955). No entanto, entende-se aqui que um primeiro passo profícuo seja compreender justamente o afastamento dessas obras do autor brasileiro em relação ao romance paradigmático, para então se abrirem caminhos a novas reflexões sobre a questão.

A observação das experiências dos protagonistas de Laub levará em consideração algumas desconfianças que podem já ser entrevistadas pela breve exposição das narrativas. Um ponto importante a salientar, antes de apresentar tais desconfianças, é que Meister não está observando a si mesmo de um ponto no futuro, daí a sua completa ingenuidade. Já os protagonistas de Laub são maduros e se olham distanciados temporalmente de si mesmos. Isso é, certamente, fundamental às posturas que assumirão.

Jovem, Wilhelm aspirava a uma formação “universal”, enquanto os protagonistas de Laub, desencantados e aparentemente à deriva, não revelam grandes ambições ou projetos: de um modo geral, aparenta inexistir para estes, mesmo quando jovens, um sentido maior ou um propósito que possa conduzir suas vidas e ações. Ainda nesse sentido, a formação aspirada por Wilhelm, norteada por valores iluministas (o bom, o belo e o verdadeiro), contrasta com a conduta duvidosa e o sentimento de culpa dos protagonistas de Laub. Esclareça-se que não se trata aqui de querer julgar os atos das figuras de Laub de um ponto de vista moral, o que levaria esta análise a uma projeção subjetiva de valores e expectativas sobre um suposto “certo” ou “errado” nas ações dos heróis. No entanto, desconfia-se de que os protagonistas de Laub respondam de modo bastante diferente, em relação ao de Goethe, à noção de ética.

A ideia de formação continua a comportar na contemporaneidade uma dimensão semântica relacionada à ética e à coletividade, no sentido da expectativa de que o indivíduo se pense em relação aos outros e aja reconhecendo regras e normas sociais (LIBÂNEO, 1997, p. 169). Em vista dessas obras, fica-se com a impressão de que o caráter ingênuo de Meister está ligado a uma capacidade de afeto e altruísmo que por vezes o prejudica: mesmo quando o herói

de Goethe causa algum prejuízo aos outros, em geral não há uma real deliberação em fazê-lo; já as personagens de Laub, críticas e autocentradas, parecem por vezes prejudicar deliberadamente aqueles com quem se relacionam, daí inclusive serem depois atormentados por um sentimento de culpa. Seria então essa culpa parte de um processo de formação e de amadurecimento do herói ou justamente o reconhecimento do fracasso dessa formação?

Há um individualismo que se manifesta tanto no protagonista de Goethe quanto nos de Laub – e que se pode entender mesmo como uma condição do surgimento do gênero romanesco enquanto produto cultural da burguesia em ascendência. No entanto, o individualismo de Wilhelm não exclui o altruísmo, tanto que seu caráter irrestritamente empático às vezes o coloca em apuros. Já os protagonistas de Laub, por sua vez, estão às voltas com o sentimento de culpa e o reconhecimento de vínculos afetivos bastante frágeis. Finalmente, enquanto a formação de Wilhelm conduzirá a uma saída de si mesmo, a uma abertura para a vida social e à revisão de seu papel nela, os narradores de Laub, por outro lado, relacionam-se bem na esfera social, mas de modo apenas superficial e performático. Em vista das experiências por que passam, eles acabam na verdade enclausurando-se ainda mais em si mesmos, em sua solidão, caminhando na maior parte dos casos para um embotamento dos sentimentos e para a frieza nas relações interpessoais.

Esse trajeto das personagens centrais de Michel Laub será explicitado e analisado a partir de agora segundo as categorias associadas às experiências que marcam o processo de aprendizado e de socialização do herói nos romances de formação: instituições de ensino, onde se dá o contato com mentores e as relações de amizade; contato com as artes, saída da casa paterna e vida profissional; relações amorosas. Do conjunto, o romance *O segundo tempo* não será analisado, pois entende-se que as outras três obras têm um maior potencial de diálogo com o conceito de romance de formação: o conflito em *O segundo tempo*, conforme se viu, gira exclusivamente em torno de um assunto familiar (a separação dos pais do protagonista e seu papel em relação ao irmão), não havendo, portanto, uma instituição de ensino ou uma dimensão pública que norteie sua formação. Além disso, o recorte temporal da obra é demasiado curto, pois, embora haja outro plano temporal na narrativa, as principais ações se dão em um dia. Sobre *A maçã envenenada*, é preciso esclarecer que, embora haja a presença de uma instituição de ensino, ela destoa das demais por ser militar; outro ponto é que o protagonista é mais velho que os outros personagens (18 anos). Com isso, considerando que a obra se distingue dos demais romances, optou-se por se realizar uma análise dele separadamente.

## 4.2 Histórias de alunos: conflitos nas instituições de ensino

O conceito de *Erziehung* (educação) não equivale ao de *Bildung*, mas com ele dialoga, integrando um mesmo campo semântico. No contexto dos ideais iluministas, a formação [*Bildung*] do gosto e do discernimento seria o conteúdo e o objetivo da educação [*Erziehung*], de modo que esta, como atividade pedagógica dirigida, faria parte do caminho rumo ao auto-perfeioamento. Para além de uma primeira socialização da criança no seio familiar, entra em cena o estabelecimento de uma educação [*Erziehung*] formal e institucional. Conforme se viu, são marcas da educação moderna tanto o reconhecimento da especificidade do caráter infantil e juvenil em diferenciação à personalidade do adulto, quanto o advento do ensino escolar, que passa a substituir a aprendizagem doméstica. Nesse contexto, surge uma literatura, por vezes de caráter instrucional, que tematiza os processos pedagógicos e seus agentes, representando figuras como o neófito educando, o experiente mentor e, no caso das instituições escolares, aluno e professor. Com isso, o universo das instituições de ensino passa também a ser representado ficcionalmente, bem como todos os conflitos que nele emergem e que, com frequência, colocam em xeque os ideais da *Bildung*.

*Emílio ou Da educação*, de Rousseau, foi um marco da educação moderna e dessa nova compreensão do indivíduo não-adulto em suas singularidades. Na concepção de Rousseau, o homem nasceria bom, de modo que seria dever da educação afastar a criança do erro e do vício. Para evitar que a sociedade corrompa esse estado genuíno do homem, Rousseau propõe uma espécie de educação dos sentidos e da percepção: prescindindo de um espaço escolar institucional, a educação seria baseada no contato da criança com a natureza, com a mediação de um preceptor. Um processo educativo que aprimorasse as qualidades e as predisposições individuais da criança e valorizasse sua liberdade poderia levar à consolidação de uma autonomia moral e à formação de um homem virtuoso.

Entendida como um *Bildungsroman* de tipo didático-pedagógico (BAKHTIN, 2011) ou como um romance de educação [*Erziehungsroman*] (GUTJAR, 2007), a narrativa pode ser vista também, por alguns aspectos, como antecessora genealógica do *Meister* de Goethe. Apesar das várias diferenças entre as obras, pode-se dizer que, considerando o percurso formativo dos heróis, a figura do preceptor na narrativa de Rousseau exerce função semelhante à da Sociedade da Torre no romance de Goethe. Esta, como se disse, seria uma associação secreta de homens sábios e experientes, os quais visam formar o jovem a partir do desenvolvimento daquilo que eles consideram como suas aptidões ou qualidades inatas, em prol da vida social e do bem

coletivo. Por um intervencionismo desconhecido pelo próprio jovem em formação, a Sociedade promove encontros aparentemente fortuitos de seus emissários com Wilhelm ao longo de seu trajeto, dispensando, portanto, um espaço específico à aprendizagem. Embora as propostas pedagógicas convirjam para fins semelhantes, enquanto o método pedagógico utilizado pelo preceptor de Emílio busca poupar o educando do fracasso nas experiências por que passa, o método preconizado pela Sociedade da Torre admite os enganos e as decepções vivenciadas como condição ao aprendizado do jovem:

Não é obrigação do educador de homens preservá-los do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegra-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro (GOETHE, 2009, p. 470-471).

Por outro lado, ainda no romance de Goethe, Natalie questiona a eficácia da pedagogia adotada pela Sociedade da Torre, utilizada inclusive em sua própria formação, e propõe outra em lugar. Tendo ela também a educação de jovens sob sua responsabilidade, Natalie inspira-se nas concepções de sua tia e preceptora, a anônima “Bela Alma”, entendendo que o equívoco no caminho do educando deve acontecer dentro de determinadas regras previamente estabelecidas, motivo pelo qual seria necessário formular e incutir às crianças princípios que lhes dessem certo amparo, não as deixando à deriva de suas escolhas e erros. Em suma, sem necessariamente partir em defesa de um ou outro programa, o romance de Goethe, multifacetado e crítico, promove uma reflexão dialética sobre diferentes concepções, abordagens e métodos de ensino. Além disso, questiona também o próprio ideal da *Bildung*, uma vez que, ao final, Wilhelm declara não ter sequer entendido o que dizia sua “carta de aprendizado”, o documento que, feito especialmente a ele pela Sociedade da Torre, daria como encerrado seu processo de formação: “dão-nos rolos manuscritos de máximas magníficas, misteriosas, dos quais, por certo, não entendemos senão pouquíssima coisa, revelam-nos que até ali éramos aprendizes, absolvem-nos e continuamos tão sábios como antes” (GOETHE, 2015, p. 520-521).

Embora tanto no romance de Goethe quanto na narrativa de Rousseau o processo formativo dos protagonistas prescindia de um espaço escolar institucionalizado (e mesmo de uma educação escolar), tal cenário ganha relevo em obras que foram posteriormente associadas à tradição do *Bildungsroman*, como os romances *Henrique, o verde* [*Der Grüner Heinrich*]<sup>24</sup>, de Gottfried Keller e *O tambor* (1959), de Günter Grass. A representação literária de internatos

---

<sup>24</sup> Há duas versões do romance *Der grüner Heinrich*, uma data de 1855 e a outra de 1879.

é tema de ensaio de Marcus Mazzari (2010), intitulado “Um ABC do terror: representações literárias da escola”, no qual o autor analisa os romances *O Ateneu* e *O jovem Törless*. Em vista da discussão aqui proposta, importa observar que esses romances não são vistos pelo pesquisador como *Bildungsromane*, pois lhes faltaria, segundo ele, um amplo recorte temporal e espacial, característico do gênero. Mas essa é apenas um ponto de vista do crítico, pois há igualmente outras perspectivas do fenômeno, como inclusive a de Massaud Moisés que, no dicionário sobre termos literários, conforme se viu, inclui o romance *O ateneu* como um exemplar do gênero na literatura brasileira. De qualquer modo, Mazzari prefere falar em “histórias de internos ou alunos”, com isso distinguindo-as das histórias protagonizadas por crianças em que está ausente o elemento da educação escolar. Justificando ainda a diferenciação dos romances em relação ao *Bildungsroman*, explica:

Se é verdade que a narração de um processo formativo costuma incorporar a etapa da infância (mas quase sempre através de breves *flashbacks*), enfocam-se sobretudo conflitos próprios da transição da juventude para a maturidade do herói (a rigor, apenas a velhice é excluída do processo formativo) (MAZZARI, 2010, p. 181).

Com o comentário, Mazzari sugere que esses romances, desprovidos da amplitude espaciotemporal comum ao gênero, também não abordariam suficientemente os conflitos de transição da juventude para a maturidade para serem denominados romances de formação. Apesar disso, a representação do universo escolar torna-se elemento-chave para a reflexão, como um dos “outros temas de literatura comparada” a que se refere o subtítulo do livro<sup>25</sup> no qual o ensaio se encontra. Romances relacionados ao universo escolar gravitariam, conforme Mazzari (2010, p. 167), em torno dos seguintes aspectos:

1. Perda da proteção familiar e ingresso num cotidiano de lutas e desafios acirrados;
2. Contato com amplo espectro de tipos humanos, que vai do tirano mais implacável ao inevitável “bode expiatório”;
3. Intensificação da crise da puberdade num meio que impossibilita uma orientação mais segura;
4. Relação conflituosa da sensibilidade artística e consciência crítica emergentes com formas autoritárias de transmissão do saber.

Todos os pontos dizem respeito à figura do protagonista e seus dilemas. Lutas, desafios, conflito, crise, insegurança, tirania e autoritarismo: esse é o campo lexical mobilizado nos traços

---

<sup>25</sup> O livro intitula-se *Labirintos da aprendizagem: pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*.

apontados. O crítico chama a atenção, portanto, a aspectos que envolvem a formação da identidade do protagonista em vista das novas e conflituosas relações sociais estabelecidas no espaço destinado à aprendizagem, em um momento concomitante às transformações da puberdade. A própria crise do sujeito em transformação física e psíquica, em processo de descoberta de si mesmo, de seu novo corpo e de seus desejos, é intensificada com a convivência com a alteridade, seja em relação a seus pares, os outros alunos, ou em relação às figuras de autoridade, os professores e demais representantes da ordem escolar. A descoberta de um novo espaço, com diversos tipos humanos, caminha também para a descoberta de si mesmo.

De modo semelhante, em artigo intitulado “O conceito de romance de internato a partir da tradição do *Bildungsroman*”, Thiago Queiroz (2017) reconhece que o embate do adolescente com o meio adverso da escola ganhou forma contundente na literatura alemã. Voltando-se especificamente à representação dos colégios internos, o pesquisador menciona, assim como Mazzari, romances alemães que fariam parte dessa linhagem: *Debaixo das rodas* (1906), de Herman Hesse; *O jovem Törless* (1906), de Robert Musil; *Jakob von Gunten* (1909), de Robert Walser e *O pai de um assassino* (1980), de Alfred Andersch. Já na tradição brasileira, são elencadas as seguintes obras: *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia; *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego; *A falange gloriosa* (1917), de Godofredo Rangel; *Balão Cativo* (1973), de Pedro Nava; *Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz; *Informação ao crucificado* (1961), de Carlos Heitor Cony e *Em nome do desejo* (1983), de João Silvério Trevisan. Indicando uma mobilização do conceito de *Bildungsroman* em alguma medida semelhante à proposta pelo presente trabalho, o pesquisador afirma:

Pensar tais romances como *Bildungsroman* é propor uma chave de leitura mais do que caracterizá-las. É inseri-las em uma comunidade de comunicação em que assumem o status de re descrições de questões relativas ao universo formativo e educacional no processo de modernização no Brasil e de questões relativas aos debates internos quanto ao gênero literário a que podem ser associadas. Quanto a este último aspecto, precisamos justificar e analisar semelhanças e afinidades ao “gênero tipicamente alemão” (QUEIROZ, 2017, p. 11).

Compartilhando desse mesmo prisma, pode-se dizer que as instituições educacionais presentes nos romances de Laub, embora não correspondam a internatos, aparecem como espaços de importantes conflitos vivenciados pelos protagonistas durante a formação escolar: em *Longe da água*, há a escola regular, em que o protagonista vive sua primeira briga e onde inicia sua amizade com Jaime; em *Diário da queda*, há a escola particular judaica e a escola pública, cenários que marcam a relação conturbada com João; em *A maçã envenenada*, há o

Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR), instituição de ensino militar para a qual o protagonista é convocado, por alistamento obrigatório. Em *O segundo tempo*, a exceção do grupo, o espaço escolar não aparece necessariamente como cenário de fatos significativos à trama. Apesar disso, a figura do mentor é relevante, pois toda a narrativa gira em torno do fato de o protagonista assumir responsabilidades que o aproximam desse papel em relação ao irmão mais novo. De qualquer modo, muito embora as ações se desenvolvam apenas parcialmente nos espaços voltados à educação escolar, essas narrativas de Laub compartilham de traços das “histórias de alunos” de que fala Mazzari, estabelecendo, como se verá, algum diálogo com essa tradição.

#### 4.2.1 *J'aime*

Em *Longe da água*, é no meio escolar que começam a aparecer ou a se desenvolver características da personalidade do protagonista e os conflitos da puberdade. Ali ele passa por diversas experiências: individualiza-se, reconhecendo suas diferenças em relação aos demais; desenvolve sua inclinação à leitura literária e à escrita, ou seja, desenvolve a formação da sua sensibilidade artística; lida com a perseguição diária que sofre de André e de outros alunos, figurações do “tirano”, o que culmina em sua primeira briga; inicia a dúbia amizade com Jaime, a quem muito admira, tomando-o como um modelo, um ideal (*Vorbild*); e estabelece contato com um professor em especial, de quem se tornará amigo. É com uma menção à escrita e a esse professor, espécie de mentor a orientar sua relação com a literatura, que o universo escolar aparece pela primeira vez na narrativa:

logo na volta às aulas o professor pediu uma composição. O tamanho e o tema eram livres, ninguém na aula estava interessado, os colegas escreveram coisas do tipo o que eu fiz nas férias ou o cavalo que vive na fazenda, mas eu enchi várias páginas, contei passo por passo a história da vizinha (LAUB, 2004, p. 15).

Para explicar a “história da vizinha”, é preciso fazer uma breve digressão, a qual facultará também uma melhor compreensão do conflito do protagonista com a figura do professor. O romance abre-se não com uma vivência pessoal do narrador, mas com o relato de uma cena íntima entre Laura e Jaime à noite, em uma casinha de salva-vidas, na praia de Albatroz. Ali, explorando a imagem da água em uma atmosfera de umidade e sensualidade, sugere-se ter acontecido uma primeira experiência sexual entre Laura e Jaime. Na sequência, o

narrador dirá: “no meu caso também começou na praia” (LAUB, 2004, p. 10). No entanto, rompendo a expectativa criada, a história que ele irá contar sobre si mesmo não diz respeito a uma experiência de iniciação sexual, mas exatamente a uma espécie de negação dela. O narrador conta que, aos nove ou dez anos, quando morava com os pais no litoral, conhecera uma nova vizinha, a menina da mencionada história, a primeira com quem ele diz ter brincado. Em uma das visitas que recebeu dela, enquanto a ele só ocorria mostrar-lhe seus gibis, a vizinha o provoca, mostrando uma revista pornográfica que ela pegara escondido do pai e perguntando se ele já havia visto “revista de mulher pelada”. E ainda: “[...] você não quer ver uma mulher pelada? Minha vizinha disse, você nunca viu mulher pelada ao vivo, já está na idade para isso” (LAUB, 2004, p. 11). Enquanto na cena entre Laura e Jaime a água marca uma atmosfera de sensualidade, no episódio entre o protagonista e a vizinha, a água aparece como a frustração de qualquer expectativa de uma aproximação sexual entre os dois: irritado com as perguntas da menina, o protagonista forja uma brincadeira, pedindo que ela entrasse numa caixa de papelão, como se estivesse em um navio. Assim narra a cena:

eu lembrei disso [das perguntas dela] antes de anunciar, atenção todos os passageiros. Chegou um alerta do serviço meteorológico. Uma tempestade está a caminho, eu disse, e foi nesse momento que liguei a torneira: havia uma torneira na minha garagem, enchi um balde até a borda e joguei inteiro sobre a vizinha. Lembro de tê-la ouvindo gritando, ela não parava mais de gritar. A essa altura eu já estava correndo (LAUB, 2004, p. 12).

Essa é, portanto, a história que ele escreve na composição escolar ao professor: “Acho que nunca mais escrevi alguma [história], não daquela forma espontânea, mas ele passou a me emprestar livros” (LAUB, 2004, p. 15-16). Note-se que o narrador afirma nunca mais ter escrito histórias espontaneamente, o que levanta a suspeita sobre sua sinceridade diante do próprio relato que faz. Nesse sentido, caberia ao menos a pergunta: então é premeditada, elaborada, planejada a história que ora relata? Em outro momento da narrativa, menciona a arbitrariedade do ato de narrar como forma de se proteger:

Agora é a sua vez no picadeiro. [...] Eles [as pessoas de modo geral] querem é o seu aleijão. O fato de você escondê-lo só aumenta a curiosidade, só aumenta a recompensa para quem conseguir furar o bloqueio, então você trata de enganá-los, você só tira a máscara até a metade. [...] há coisas que ninguém precisa saber. Você está sozinho nessa hora e *você conta a história como quiser*, e é legítimo se preservar um pouco porque ninguém mais se dará ao trabalho (LAUB, 2004, p. 48-49, grifos nossos).

De volta à sequência, o narrador revela que sua relação com a leitura foi mediada pelas sugestões do professor, que lhe recomendava histórias de aventura. O gosto pelos livros é visto

por ele como motivo de vergonha, e, por isso, tenta escondê-lo dos demais, como um segredo. No entanto, os alunos descobrem sua inclinação à literatura e percebem também sua proximidade em relação ao professor, sobre quem diziam algumas “coisas”. Por esses motivos, começa a ser provocado no colégio, mesmo por André, que antes era seu amigo e com quem brincava:

Eu era magro, nunca brigara com ninguém, nenhum deles me incomodara até então: André jogava os carros para o alto, e numa dessas vezes ele se virou para mim, o que você está olhando?

Eu molhava o cabelo de manhã. [...] eu punha a franja para a frente, e é verdade que tinha o aspecto de um rato recém-saído do banheiro. Você caiu no bueiro de manhã?, André passou a me provocar. Você também passa batom antes de vir? (LAUB, 2004, p. 16).

Os elementos para uma situação de violência, em vista da perpetração do machismo e da homofobia, já estão anunciados: André e outros amigos passam a persegui-lo, insinuando ser ele afeminado ou homossexual. Acuado e percebendo que a situação chegaria à agressão física, o protagonista conta ao professor a situação. A partir desse momento, passa então a ser por ele diariamente escoltado, desde a saída da escola até o transporte escolar. Mas o gesto apenas aumenta a animosidade dos demais.

Nesse tempo, o professor, chamado Sérgio, convida-o a ir pela primeira vez a seu apartamento. Diz que gostaria de apresentá-lo, dado seu interesse por literatura, a um “amigo que trabalha com livros”, Cláudio, que tem uma editora e que iria gostar de conversar com ele. Na visita, o garoto percebe só haver um quarto no apartamento do professor, e Cláudio afirma que já o convidara para morarem juntos, sugerindo serem um casal. Com a situação, o professor fica constrangido e diz que precisam voltar imediatamente à escola. Não parecia ser intenção dele revelar sua relação com Cláudio ao jovem. A partir do episódio, sua escolta passaria a ser dispensada. Dito isso, pode-se destacar dois pontos relacionados às figuras de Sérgio e Cláudio na narrativa: a escolha dos nomes dessas personagens e o tabu existente em torno da figura social do professor.

Pela escolha dos nomes atribuídos a essas personagens, a narrativa de Laub não deixa dúvida sobre o diálogo que estabelece com *O Ateneu*, de Raul Pompeia: neste romance, Sérgio é o protagonista que narrará as experiências vividas no internato que dá título ao livro; já Dr. Cláudio, versado justamente em literatura, artes e cultura em geral, é o único professor retratado por Sérgio com certa simpatia, ainda que, no caso, apenas do ponto de vista intelectual. Em um romance cujo número de personagens é relativamente pequeno, como *Longe da água*, não parece fortuita a escolha justamente desses nomes para as figuras do professor e do editor. A

denominação evidencia o desejo do autor de inscrever o romance em uma tradição ou, pelo menos, sugerir uma chave de leitura à obra. Usando o nome Sérgio, que no romance de Pompeia pertencia ao pupilo, agora para nomear a figura de um professor, Laub parece querer marcar que os conflitos escolares por ele representados referem-se a uma nova geração, embora ainda sejam um desdobramento de problemas de gerações anteriores. A partir do estabelecimento desse diálogo, a sexualidade não apenas do educando, mas agora também do educador entra em questão.

A partir de uma perspectiva sociológica e psicanalítica, na conferência intitulada “Tabus acerca do magistério”, Theodor Adorno (1995) discute a representação inconsciente (mas também a representação artística) que costuma ser feita da figura do professor. Procurando compreender algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor, Adorno discorre sobre o tabu relacionado ao imaginário de inatingibilidade do docente e, por consequência, ao apagamento da esfera erótica dessa figura:

Por um lado, ele não tem função erótica; por outro, desempenha um grande papel erótico, para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas na maioria dos casos apenas como objeto inatingível; basta que se observem nele leves traços de simpatia, para difamá-lo como injusto. A característica de ser inatingível associa-se à imagem de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário do professor relaciona-se à castração. [...] É difícil distinguir até que ponto tais tabus específicos são efetivamente apenas psicológicos ou até que ponto a práxis, a ideia do docente com a vida inquestionável enquanto modelo para os imaturos o obriga a uma ascese erótica maior do que ocorre em muitas outras profissões [...]. Nos romances e nas peças de crítica à escola de inícios do século, os professores com frequência aparecem como particularmente repressivos de um ponto de vista erótico [...]; como seres inclusive sexualmente mutilados (ADORNO, 1995, p. 107-108).

Essas colocações de Adorno podem ser uma possível chave de interpretação para a reação do protagonista à descoberta da vida particular de Sérgio – com o agravante da situação de preconceito em relação à homoafetividade: o protagonista acredita que sua própria sexualidade esteja sendo posta em questão em vista de sua relação de amizade com o professor. A gravidade desse conflito pode ser dimensionada quando se considera a conjuntura dos dilemas próprios do estudante no período da puberdade, como as mudanças físicas, o contato com a alteridade, a descoberta da sexualidade, a construção de uma identidade em um ambiente hostil. Para Adorno (1995, p. 112), essa fase condiciona tensões inevitáveis já em seu início, pois a criança é retirada da relação protetora do meio familiar para, na escola, experimentar de

modo abrupto a alienação: “para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social”.

O protagonista seguiria vivendo, no microcosmo do colégio, o “trauma da socialização” (BOSI apud MAZZARI, 2010, p. 168) típico de histórias de alunos ou narrativas de educação: tendo dispensado a proteção de Sérgio, ele começa a ser preso por André, a cada recreio, na temida “casa das máquinas”, que fica no pátio da escola. Esse espaço de tortura e punição, nesse caso utilizado secretamente entre os alunos, encontra correspondente não apenas na “trevoza cafua” do romance de Raul Pompeia, mas também na secreta “câmara vermelha” do romance *O jovem Törless*, do austríaco Robert Musil. A cafua corresponderia a uma espécie de porão, povoado por ratos e insetos, onde se confinava o aluno para castigá-lo com lições escolares – trata-se de um mecanismo de punição institucional, e um dos alunos do romance chega nesse lugar a adoecer e morrer. Já no caso do romance de Musil, a câmara vermelha corresponde a um esconderijo onde os alunos Beineberg e Reiting infligem castigos psicológicos e físicos (incluindo abuso sexual) a Basini, o bode expiatório que sofre com a chantagem dos demais.

De volta ao romance de Laub, Sérgio havia orientado o jovem a não se incomodar com as provocações. No entanto, quando a violência começa a aumentar, o aluno questiona inclusive a utilidade do saber e da experiência do professor, ou seja, questiona a autoridade do mestre: “olhei bem para Sérgio, ele e sua sabedoria. Os amigos de André me prendiam a cada recreio, e ele ali com sua espera e seus anos de experiência” (LAUB, 2004, p. 22). Encorajando-se a, pela primeira vez, revidar os ataques sofridos, ele olha com superioridade os demais alunos, comparando-os a animais: “[...] eles eram como bichos amestrados, reagiriam todos da mesma forma” (LAUB, 2004, p. 23). Assim, sendo provocado por André, que menciona novamente o batom, o protagonista reage atacando fisicamente o outro, para a surpresa dos demais. Mas, apenas favorecido pelo inesperado da atitude, logo na sequência sofre com o revide, assim que André se recompõe e anuncia: “agora você vai comer areia” (LAUB, 2004, p. 23). Essa imagem de violência, presente ainda no romance *Diário da queda*, constitui-se possivelmente como mais uma referência à obra de Raul Pompeia:

Alguém se precipitara inesperadamente ao seu encontro [de um criminoso em fuga] e, escorando-o com o joelho e empolgando-o pelo gasnete, com o punho o fizera rodar por terra. Era o Bento Alves!... Com uma das mãos, o bravo colega oprimia a cara ao sujeito contra o solo, ralando-a na areia, com a outra, por um prodígio de vigor, imobilizava-lhe o braço armado. (POMPEIA, 1976, p. 96).

Imagens semelhantes aparecem também em *O jovem Törless*, sendo utilizadas igualmente em um contexto de violência e de humilhação entre alunos: “Poderia mandar você latir, como Beineberg faz, comer poeira como um porco” (MUSIL, 2003, p. 115); “Oh, queremos que você veja Basini comer lama<sup>26</sup> – disse Reiting, mais rude ainda” (MUSIL, 2003, p. 140). Há ainda um momento em que a imagem da areia é utilizada para expressar desconforto: “Törless sentiu uma convulsão na garganta, como se estivesse cheia de areia” (2003, p. 60)<sup>27</sup>.

Na narrativa de Laub, Sérgio pergunta ao protagonista, quando toma conhecimento da briga, o que afinal ele estava querendo provar – questão que o leitor também passa a se fazer ao longo do livro. O protagonista se irrita com a pergunta e ofende o professor publicamente, dizendo-lhe grosserias, as quais se relacionavam, dado o conflito entre os dois, à orientação sexual do professor. O narrador explica anos mais tarde:

Eu disse coisas a ele que só alguém com a minha idade na época é capaz de dizer. Todos na biblioteca escutaram. Sérgio não teve vergonha, talvez tenha até ficado surpreso demais para tanto. Ele continuou parado, porque quem deveria ter tido vergonha era eu: minha sorte foi ele entender que eu precisava cumprir aquele papel. Se não fosse isso, essa esperteza de permanecer calado, Sérgio nunca teria me perdoado mais tarde. Mas ele perdoou (LAUB, 2004, p. 24).

Em outro momento, no intrincado jogo dos episódios contados aos poucos, como um quebra-cabeça, o narrador explicará o teor do insulto: “eu fizera menção a Cláudio, eu deixara clara a desconfiança de que ele queria fazer comigo algo parecido com o que fazia com Cláudio [...], que fora por isso que os colegas me perseguiram” (LAUB, 2004, p. 58-59). Mas o narrador, distanciado no tempo, reconhece que deveria ter se envergonhado pela atitude. Pode-se dizer que há, portanto, alguma transformação da personagem: além da anteriormente mencionada perda da espontaneidade para escrever histórias, despontam a consciência da culpa (subentendida nas ideias de “perdão” e “vergonha”) e a compreensão do respeito necessário ao convívio social – ou pelo menos a tomada de consciência sobre os comportamentos esperados socialmente.

Fato é que, depois de ter enfrentado André, ele passa a ser respeitado no colégio. Após esse episódio, inicia a amizade com Jaime. No âmbito do colégio, o protagonista era quem o

---

<sup>26</sup> A tradução de Lya Luft opta por “lama”, um eufemismo do texto original que corresponde à palavra “fezes” [Kot].

<sup>27</sup> De modo semelhante, “gosto de areia na boca” aparece no conto “Prece”, de Samuel Rawet (1998, p. 32), publicado em *Contos de imigrantes*, de 1956, para representar a situação de desconforto e incomunicabilidade de uma mulher judia vivendo no Brasil.

ajudava com as lições. Enquanto isso, conta que Jaime gostava de escrever seu próprio nome por todo o colégio. Simbolicamente, está se afirmando que ele imprimia sua marca, sua presença, demonstrando-se autocentrado. Mas, diferentemente dos romances de internato, nos quais a clausura quase total dos alunos implica que os conflitos da puberdade se deem predominantemente no espaço escolar, a vivência do protagonista de *Longe da água*, junto ao amigo, estende-se para além do espaço da instituição de ensino. Ao lado de Jaime, o protagonista passa por diversas experiências e vive as transformações da puberdade. Influenciado pelo amigo experiente, que o orienta como uma espécie de “mentor”, o protagonista passa por vários aprendizados para além dos muros da escola: com a ajuda do amigo surfista, compra uma prancha, aprende a surfar e a nadar, para acompanhá-lo em viagens ao litoral; na companhia e com a ajuda dele, começa a praticar exercícios físicos e ganhar músculos; começa a frequentar as mesmas festas que o amigo e a vestir-se como ele.

O narrador conta que a masturbação era um tema frequente entre os alunos, em torno do qual se criavam vários mitos. Conforme também revela, sua experiência de descoberta do corpo com a primeira masturbação foi permeada pela figura de Jaime, cujo relato de iniciação sexual com a empregada da família causara forte impacto na imaginação e nas fantasias eróticas do protagonista: “Eu a imaginava mostrando os peitos para Jaime [...]. Antes de dormir eu pensava nisso, todas as noites a mesma cena, e no início a sensação é estranha: um mal-estar que ao mesmo tempo é bom, o segredo embaixo das cobertas” (LAUB, 2004, p. 39). Novamente, é a história do amigo que aparece, não a dele. Relata, ainda, que assistia a filmes pornô com Jaime e insinua que se masturbavam, concomitante e individualmente, cada um em uma ponta do sofá, escondendo-se com o auxílio de almofadas. Em outras passagens, descreve o corpo do amigo, ainda que para isso use a perspectiva de Laura: “ele surfava de braços abertos, uma cegonha cavalgando de pé [...]. Laura reparava nos braços dele, nas veias, no contorno dos bíceps inchados pelo exercício” (LAUB, 2004, p. 14).

Reconhece-se, assim, que a figura de Jaime está investida de um sentido erótico e sensual no imaginário do protagonista, mas não há menção em seu discurso de que eles tenham se relacionado sexualmente. De qualquer modo, a figura do amigo que passa a canalizar os desejos sexuais do jovem na puberdade é comum nas “histórias de alunos”. O confinamento dos internatos é ainda mais propício à situação, tanto que, nos romances *O Ateneu* e *O jovem Törless*, acontecem relações sexuais entre os protagonistas e outros alunos. Descobrimos a vida sexual principalmente no interior do colégio, ainda que haja cenas que se passam, por exemplo, em prostíbulos, eles convivem quase que exclusivamente com meninos.

No caso do romance de Laub, a ambientação não se restringe ao colégio, pois os amigos começam a sair à noite, a frequentar festas, a usar álcool e drogas ilícitas. Jaime interessa-se pelas meninas e relaciona-se com elas. No entanto, o protagonista, diferentemente do amigo, não se sente à vontade para se aproximar delas – e esse é o ponto central da morte de Jaime e da relação que o narrador estabelece com a ex-namorada do melhor amigo. Ele acredita estar à sombra de Jaime, desprovido da desenvoltura do outro diante das mulheres, e é nesse afastamento, nessa diferença entre os iguais, que o conflito se estabelece:

Eu conversava com elas, todas eram simpáticas comigo, todas queriam ser amigas do melhor amigo de Jaime. Eu fazia surfe como ele, usava as mesmas roupas que ele, devia andar e sorrir como ele, mas ainda não era como ele: eu ficava encostado num canto, não tinha a segurança de Jaime em convidar alguém para dançar ou para dar uma volta. [...] Eu não tinha receio de assistir aos filmes ao lado de Jaime, era fácil mostrar para ele que eu gostava daqueles filmes, mas com as meninas não era bem assim (LAUB, 2004, p. 40).

O narrador posiciona-se em relação ao amigo tentando espelhar-se nele, encarnando uma espécie de duplo. Mas, como reconhece, a semelhança é limitada, e não pode ser totalmente como ele, restando-lhe apenas sentir-se como uma sombra do amigo. Como imitação, ele não pode substituí-lo, pois, comparativamente, reconhece-se inferior a ele. Jaime, no entanto, não tem um valor em si: o seu valor enquanto modelo passa a existir apenas na distância em relação a sua réplica. Nesse jogo de simulacros instaura-se uma secreta competitividade, explícita apenas da perspectiva do protagonista. E o motivo do sentimento de inferioridade, conforme o narrador dá a entender, não se deve mais à sua aparência de outrora, alvo de chacota pelos demais alunos, tampouco às transformações propriamente físicas por que passa na puberdade: “Eu não tinha espinhas, não tinha mamilos intumescidos nem era desajeitado em excesso, não apresentava alternâncias no tom da voz nem me sentia como se não pertencesse a lugar algum. Eu até começara a sair à noite” (LAUB, 2004, p. 43). Mesmo do ponto de vista intelectual, o narrador parece querer distinguir-se, dessa vez positivamente, ao mencionar que era ele quem na escola passava as respostas ao amigo. Na verdade, o eixo dessa silenciosa rivalidade está em sua relação problemática com as figuras femininas que, já anunciada no episódio da vizinha, intensifica-se, contrastando com a performance de Jaime:

eu olhava para os atos de Jaime, o desempenho sob os holofotes. Eu o observava durante toda a festa, enquanto ele arrastava a menina e dançava uma música com ela [...]. Depois ele me contava tudo, que tipo de proposta fora feita, e eu sabia que era o tipo de proposta que a menina não seria capaz de recusar. Ela não reagiria, fazia parte da dança: ela o esperava na saída do clube, nós três dividíamos o táxi, eu era o primeiro a descer sabendo

exatamente o que os dois fariam. No escuro você não pensa em nada. [...] Não conversa com menina nenhuma. É sexta-feira, na segunda você chegará à escola e será a mesma coisa de novo: Jaime é que terá novidades para contar. Ele é que fará o relato da festa, do que aconteceu depois da festa, do que aconteceu depois que você desceu do taxi na saída da festa. Ele é que continuará falando, continuará o centro das atenções, até que numa determinada segunda a rotina finalmente mudará (LAUB, 2004, p. 51).

A morte de Jaime seria o acontecimento aludido pelo narrador que mudaria o curso da história. Sem mais ser ofuscado pelo amigo, ele estaria agora, a princípio, em condições de assumir o protagonismo de sua vida. Como é comum ocorrer em narrativas literárias emblemáticas do motivo do “duplo” (*Doppelgänger*), não é pacífica a coexistência entre os “semelhantes desiguais”, para usar de uma expressão redundante, de modo que não raro a situação culmina na morte de um dos sócios<sup>28</sup>. Isso se torna ainda mais patente e significativo quando se considera o fato de o protagonista do romance de Laub ter negado socorro ao amigo, no episódio que o levaria à morte:

e disso é impossível esquecer, a cena continuará fresca não importa quantos anos passem - na hora em que aconteceu, era eu que estava mais próximo de Jaime. Fui eu quem o ouviu gritando: rede. Fui eu quem o ouviu repetindo, a rouquidão entrecortada pelas ondas que passavam por cima, até que uma camada mais volumosa o tapou de vez: tem rede, tem uma rede aqui na minha perna. (LAUB, 2004, p. 52).

Só a dissolução do outro parece ser a saída para que o eu possa afirmar sua identidade de modo exclusivo, passando a ser o único. Porém, não se trata de uma identidade que se livra da referência ao outro, ao contrário, continua existindo apenas em comparação a ela. Em vista da impossibilidade de ser o outro – ou de ser talvez o objeto de desejo do outro –, tenta assumir seu lugar: a necessidade de desempenhar o papel que antes cabia ao amigo leva-o a se aproximar do objeto de desejo do amigo. Primeiramente o narrador conta apenas que beijou Laura, conforme o próximo excerto, e só mais tarde o leitor saberá que isso ocorreu no mesmo dia em que a conheceu, quando ambos faziam uma visita ao pai de Jaime, que ainda chorava o filho morto:

Eu finalmente conseguira, eu finalmente ultrapassara a barreira que estivera ali por tantos anos, tudo o que comentavam quando eu andava com Sérgio, tudo o que eu pensava enquanto andava com Jaime, até quando eu precisaria esperar, até quando eu precisaria vê-lo fazendo o que eu não era capaz de

---

<sup>28</sup> Esse é o caso, por exemplo, do conto “William Wilson”, de Edgar Allan Poe, protagonizado também coincidentemente por dois estudantes (ou por um, se se considerar que o outro não é real, mas antes corresponde a uma projeção da consciência do narrador), e do romance *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, quando da destruição do quadro pelo protagonista.

fazer, Jaime agindo como um *homem*, cumprindo sua obrigação de *homem* – tudo aquilo desapareceu de repente, num único beijo, e subitamente estava livre para me sentir feliz com isso. (LAUB, 2004, p. 65, grifos do autor).

Conforme se observa, o feito surge como um modo de se reaver tanto com o passado de humilhações vivido no colégio (“tudo o que comentavam quando eu andava com Sérgio”), quanto com suas próprias inseguranças (“tudo o que eu pensava enquanto andava com Jaime”). De modo engenhoso por parte do autor, não fica claro a que exatamente o narrador se refere, mas o contexto leva a crer que a alusão seja justamente à dúvida que ele próprio tem, ou teve à época, sobre sua identidade e orientação sexual. Independentemente disso, o que está explícito, e mesmo enfatizado em itálico, é o desejo do protagonista de ser “homem”, tal como concebe o amigo pelas ações dele (“agindo como homem”), mas não a si mesmo. Se se levar em consideração como o protagonista define a distância entre si e o amigo, pode-se dizer que a principal marca do conceito de “homem” em sua concepção seria a capacidade (que Jaime teria, mas ele não) de se relacionar com o sexo oposto.

Sobre isso, é preciso esclarecer que o protagonista afirma, em mais de uma passagem, que Jaime tratava as meninas de modo a objetificá-las. Ele menciona o tom vulgar com que o amigo se referia a elas, “à longa lista que ele guardava como um troféu, as meninas que andavam atrás dele e que não o deixavam em paz. [...] Jaime se encarregara de exibir essas meninas no balcão, de virá-las de um lado para o outro, o melhor ângulo para o freguês” (LAUB, 2004, p. 49). Se isso é ser homem, se é esse o padrão ao qual o protagonista não consegue se adaptar, o leitor está diante, certamente, de uma narrativa que representa os prejuízos da masculinidade estereotipada aos próprios homens. Corroborando isso, é preciso frisar que se está discutindo um contexto perpassado não só pela objetificação feminina, mas também pelas seguintes questões: preconceito em relação à amizade do protagonista com um professor homossexual; *bullying* por sua aparência física de fragilidade (era magro) e pelo caráter, a princípio, não violento; e, ainda, o constrangimento pela inclinação artística, no caso, o seu interesse por literatura.

Nesse contexto, ser homem seria então tratar mulheres como objetos, não se aproximar de um homossexual (menos ainda ser um homossexual), ter músculos, ser violento e ter outros interesses que não arte. Em outras palavras, essa noção de masculinidade encarna exatamente o mito da virilidade verdadeira, não castrada e sem lei, o que corresponde, para a psicanálise, ao “pai primitivo”: “fantasia na qual um pai mítico, representando uma virilidade tirânica, violenta, sexualizada e sem limites, foi, em algum momento, destronado e destruído” (AMBRA, 2019, p. 18). O ideal de masculinidade posto em questão na narrativa de Laub revela-se

prejudicial, portanto, não apenas às mulheres, mas também àqueles que fracassarão em alcançá-lo, como o protagonista:

O que se observa é que, desde a modernidade, homens são assombrados por esse passado viril que, mesmo não tendo existido de fato, produz subjetividades dispostas a sustentar esse ideal vazio [...]. Assim, no campo das fantasias que regulam a masculinidade, podemos dizer que o mito é a ilusão dessa identidade viril perdida e a imposição incessante de resgate e retorno, produzindo, além da violência contra o outro na busca de referendá-la, sofrimento naquele que, sem sucesso, tenta alcançá-la (AMBRA, 2019, p. 19).

Aos efeitos disso na relação do protagonista com Laura e outras figuras femininas voltaremos no próximo tópico. Por ora, importa lembrar que conflitos semelhantes, envolvendo a masculinidade, se manifestam nas demais “histórias de alunos” do século XX já aqui mencionadas. Na verdade, a expressão masculinidade tóxica é relativamente nova, mas o mecanismo que ela define, oriundo de um mito imemorial, vem desde pelo menos a modernidade, como se viu.

Em *O Ateneu*, as relações de amizade e qualquer aproximação afetiva entre os alunos eram vigiadas tanto pelo diretor do colégio, quanto pelos próprios internos, também imersos na lógica moral e repressora da instituição. Essa repressão se manifesta na narrativa, por exemplo, com a punição de um romance entre dois garotos, acusados de imoralidade. Sérgio, o protagonista, também se vê às voltas com dúvidas sobre sua relação com alguns colegas. Em mais uma imagem que estabelece paralelo com *Longe da água*, Sérgio d’*O Ateneu* é salvo de um afogamento pelo colega Sanches, mas desconfia que tenha sido o próprio socorrista o responsável por causar-lhe o acidente. O intuito de Sanches teria sido aproximar-se de Sérgio, ganhando-lhe a simpatia e estabelecendo um compromisso de gratidão. De fato, Sanches torna-se uma espécie de protetor de Sérgio, além de servir como uma companhia academicamente vantajosa, pois era o melhor aluno da classe. Aproveitando-se dessa intimidade, Sanches força uma aproximação, mas é repellido por Sérgio, que sente repulsa do amigo quando surpreendido pela investida. Já em relação a Bento Alves, de quem ganha entre outros mimos primeiro pétalas de flores e depois um ramalhete, Sérgio demonstra simpatia: “Que devia fazer uma namorada? Acariciei as flores, muito agradecido, e escondi-as antes que vissem” (POMPEIA, 1976, p. 124). E ainda:

A amizade do Bento Alves por mim, e a que nutri por ele, me faz pensar que [...] certa efeminação pode existir como um período de constituição moral. Estimei-o femininamente, porque era grande, forte, bravo; porque me podia valer, porque me respeitava, quase tímido, como se não tivesse ânimo de ser amigo. Para me fitar esperava que eu tirasse dele os meus olhos. A primeira

vez que me deu um presente, gracioso livro de educação, retirou-se corado como quem foge. [...] sabia ser, de modo inexprimível, fraternal, paternal, quase digo amante, tanta era minudência dos seus cuidados (POMPEIA, 1976, p. 110-111).

No entanto, começam a ser alvo de perseguição de rapazes que invejam Bento Alves, de modo que este, sentindo-se humilhado, reage afastando-se. Até que um dia, ele encontra Sérgio por acaso e, transtornado, de modo repentino o ataca violentamente, espancando-o e rolando com ele no chão, até que aparece o diretor. Ao que parece, reprimindo o desejo de tocar Sérgio, afetuosa e sexualmente, resta-lhe a agressividade como pretexto para o fazer.

Em *O jovem Törless*, por sua vez, encontram-se também inúmeros exemplos de características ou comportamentos repreensíveis e passíveis de perseguição, por não corresponderem ao ideal de masculinidade imposto: “Todos os outros rapazes aborreceram-se com seus afetados olhos meigos; ridicularizavam a sua maneira de esticar o quadril ao parar, brincando lentamente com os dedos quando parava; diziam que isso era coisa de mulheres” (MUSIL, 2003, p. 11). Essa é a descrição de um rapaz por quem Törless se afeiçoa e se sente atraído. Já por Basini e Beineberg o protagonista sente tanto atração sexual quanto repulsa, vivendo atribulações morais e indagações existenciais. Basini, o garoto abusado sexualmente por Beineberg e Reiting como forma de chantagem, declara-se a Törless e oferece-se sexualmente a ele, pedindo que ele lhe faça o mesmo que os outros. A repulsa do protagonista é por entender que Basini rebaixa-se moralmente ao não reagir às chantagens a que é submetido por conta de um furto que fizera. Ainda assim, relaciona-se sexualmente com ele, em uma cena que simula o devaneio e o atordoamento lascivo do protagonista na ocasião. No caso de Törless, não se trata de uma punição ou castigo. Já os outros dois que abusam de Basini acreditam fazê-lo como forma de humilhação, não reconhecendo que a justificativa pode ser uma forma de livrarem-se da culpa pelo desejo do ato, a que só assim se permitem.

Assim como o protagonista de *Longe da água*, Törless diferencia-se dos demais alunos pelo gosto pela leitura, além da inclinação ao ensimesmamento e aos assuntos “do espírito”, atitudes aqui não necessariamente vistas como motivo de vergonha, embora sentisse um “desamparo íntimo”. No entanto, a selvageria dos demais o impressionava de tal modo que estabeleceu amizades em função disso, tentando ainda imitar, sem sucesso, esses alunos: “Ambicioso, vez por outra tentava, inclusive, superá-los, embora ficasse sempre na metade. Por isso, zombavam dele. Na verdade, nessa fase crítica, toda a sua vida constava do renovado esforço de imitar os colegas rudes e mais viris” (MUSIL, 2003, p. 13-14). Como os protagonistas de *O Ateneu* e *Longe da água*, suas fantasias eróticas são atravessadas por

imagens de amigos, como ao fitar Beineberg, imaginando-o nu, e se desconcertar com pensamentos sexuais imprevistos e aleatórios. Diferentemente dos outros dois romances, no entanto, esses pensamentos não são revelados pelos próprios protagonistas enquanto narradores distanciados no tempo, mas por um narrador onisciente que vasculha a subjetividade, os sentimentos e sensações mais íntimas do jovem.

#### 4.2.2 Escolas e câmaras de gás

“A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Com essa sentença, Adorno (1995, p. 119) inicia a conferência “A educação após Auschwitz”, proferida em 1965. Já se disse que dificilmente haverá formulação que melhor articule educação e ética (MAAR, 1995, p. 22). De modo igualmente contundente, mas por meio da arte, Laub propõe uma reflexão sobre esse mesmo tema naquele que talvez seja seu mais denso romance, *Diário da queda*, de 2011. O caminho escolhido é inusitado: relaciona uma história particular e aparentemente banal, um conflito entre alunos em uma escola do sul do Brasil, ao capítulo da história coletiva que se tornou símbolo da maior tragédia da humanidade, o Holocausto. Laub mostra como o germen do ódio e da intolerância, que leva à violência, manifesta-se já nas relações de poder existentes no universo escolar, um microcosmo da sociedade. Antes de passar propriamente à narrativa, convém apresentar um breve comentário sobre o evento histórico, recuperado pelo autor, e sua relação com a educação.

A Primeira Guerra Mundial já havia significado um momento de crise dos ideais do Iluminismo. Mas a Segunda Guerra Mundial representou um divisor de águas em relação ao otimismo diante do racionalismo, do progresso, do desenvolvimento técnico-científico e do humanismo supostamente crescente. O extermínio de milhões de pessoas foi o momento de reconhecer o fracasso do projeto civilizatório: “O desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie”, afirma o professor e tradutor Wolfgang Leo Maar (1995, p. 11), no prefácio de *Educação e emancipação*, de Adorno. Trata-se da constatação da impossibilidade de realização da *Bildung* iluminista, confinada à sua condição de ideal: “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (Maar, 1995, p. 22, grifos nossos). Essa impossibilidade já parecia ter sido anunciada em pleno auge do Classicismo pelo próprio

“príncipe dos poetas”<sup>29</sup>, Goethe, que questionou a viabilidade da *Bildung* pela trajetória de seus próprios personagens, vivendo entre a ascensão do mundo burguês e a decadência da aristocracia. Na verdade, o autor, mais do que suas figuras, teria representado esse ideal. Mas, ironicamente, a mesma Alemanha berço de Goethe e Schiller, então orientada por ideais humanistas, pela tolerância e pela valorização da formação ética e estética, seria tempos mais tarde palco da ascensão do Nazismo. “A utopia da formação não salvou a Alemanha do apocalipse” (VOSSKAMP, 1990, p. 54, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Para entender o paradoxo, Adorno retoma uma tese de Freud (2011), segundo a qual a civilização fortalece progressivamente o anticivilizatório. Daí viria a urgência de se pensar esse fenômeno, conforme propõe o estudioso da Escola de Frankfurt: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120). Conforme argumenta, apenas a educação dirigida à autorreflexão crítica poderia cumprir esse papel: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p. 125). O pensador retoma a máxima kantiana de que é no problema da educação que se assenta o segredo do aperfeiçoamento da humanidade. Para Kant (1985, p. 100), “esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. Sair da menoridade, pelo esclarecimento, seria emancipar-se, ter coragem de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outrem. No entanto, “O que não falta neste mundo são receitas de aprendizados” (LAUB, 2004, p. 59). “Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência [...] etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo” (KANT, 1995, p. 100-101). Por isso Kant explica que, por comodismo, haveria os que permaneceriam menores a vida toda.

No sentido da valorização da autonomia, dialeticamente, mesmo o conceito de “homem emancipado” não deveria ser convertido em um ideal orientador, um modelo, conforme assinala Becker ao entrevistar Adorno. Este, por sua vez, concordando com o comentário, recorre justamente ao período da juventude para exemplificar a situação:

Poderia apresentar ainda um argumento que talvez muitos professores apresentariam a partir de sua prática. Eles diriam: a juventude não deseja uma consciência crítica. A juventude quer modelos ideais, quer exatamente aquilo que o senhor criticou há pouco, e eles lhes trariam uma grande quantidade de exemplos concretos da sua prática cotidiana que aparentemente lhes dariam

<sup>29</sup> Cf. ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida: 1823-1832*. Trad. Mario Luiz Frungillo. São Paulo: Unesp, 2016. p. 663.

<sup>30</sup> “*La utopie de la formation n'a pas préservé l'Allemagne de l'apocalypse*”.

razão. Existe um estágio no desenvolvimento humano em que todos os modelos ideais encontram-se ameaçados — penso no período da adolescência em seu sentido amplo —, e o senhor sabe que existem pessoas em que esse período se prolonga por toda a vida. Esta ameaça aos ideais vincula-se a uma mania por modelos ideais, que não pode ser superada simplesmente por meio da oferta de ideais, do mesmo modo que a tendência imanente ao nacionalismo não pode ser detida mediante discursos patrióticos. Penso ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional em relação a esta idade. Assim ficaria claro que paralelamente à mania por modelos ideais presente nesta idade ocorre uma demanda de esclarecimento — um fato demasiada e frequentemente esquecido (ADORNO, 1995, p. 142-143).

Conforme explica Maar (1995), a educação crítica, vinculada a tal sentido ético, não passa pelos bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral, mas requer intervenções objetivas e materiais, pois decorrem das condições sociais e psicológicas que possibilitaram Auschwitz. Para Adorno, essa educação emancipatória seria o antídoto às condições que favorecem a barbárie. Um dos elementos que corresponderia a tais condições, do ponto de vista social, seria a formação de coletivos, aos quais seria necessário fazer resistência: “contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995, p. 127). Outra disposição a ser combatida seria a incapacidade de identificar-se com o outro, a qual teria sido “a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 1995, p. 134). Sobre este último ponto, conforme comenta Maar (1995), a educação crítica é subversiva, na medida em que promove resistência à sociedade responsável pela desumanização. A alteridade toma então papel central na discussão: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (MAAR, 1995, p. 27).

Idealmente, a escola seria o lugar privilegiado para a promoção dessa educação, tanto pelo estímulo dado por alguém teoricamente já emancipado, o professor, quanto pelo convívio com o outro, os demais alunos. No entanto, como tem sido aqui ilustrado, as “histórias de alunos” têm revelado o oposto disso. O espaço escolar, em vez de ser o lugar onde se formará um pensamento crítico sobre a sociedade, acaba por reproduzir na verdade a mesma lógica de uma sociedade capitalista violenta, opressora e competitiva. O universo escolar torna-se o lugar em que o diferente é criticado, o mais fraco é agredido e tomado como bode expiatório enquanto comumente os algozes saem incólumes das situações. As escolas, tal como representadas,

institucionalizam a violência e a barbárie, sob o pretexto de que estão preparando os alunos para a vida em sociedade. Em *O Ateneu*, Dr. Cláudio discursa sobre o caso do internato:

É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem? O mestre é a tirania, a injustiça, o terror? [...] aprova-se a espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia, oprimem os prediletos do favoritismo, oprimem os maiores, os mais fortes, abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos nulos? [...] Tanto melhor: é a escola da sociedade. [...] A educação não faz almas: exercita-as. E o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias. [...] Ensaiaados no microcosmo do internato, não há mais surpresas no grande mundo lá fora, onde se vão sofrer todas as convivências, respirar todos os ambientes; onde a razão da maior força é a dialética geral [...]; onde o aviltamento é quase sempre a condição do êxito, como se houvesse ascensões para baixo; [...] O internato é útil (POMPEIA, 1976, p. 186-187).

Também Törless percebe o funcionamento do colégio como uma metonímia da sociedade, pois via que na instituição cada sala de aula corresponderia a um pequeno Estado, em que se desempenha um papel. De fato, histórias desse gênero, conforme argumenta Mazzari (2000) em “O ABC do terror”, mostram a escola como a antecipação concentrada das relações sociais, como uma espécie de Estado em miniatura. Ainda segundo o crítico, tanto a narrativa de Raul Pompeia, quanto a de Robert Musil representam a racionalização da violência: estaria em cena a precariedade da autonomia individual em face do poder coercitivo das estruturas sociais, revelando o crescente estranhamento que envolve as relações da subjetividade com a realidade exterior. Esse meio seria como um “ouriço invertido [...], uma convergência de pontas ao redor”, metáfora que Mazzari (2010, p. 177) bem recupera de *O Ateneu*, para explicar tal opressão. Tanto o romance do escritor brasileiro quanto o do austríaco precedem em décadas o Holocausto, no entanto já são narrativas que apontam para as condições da barbárie. Sobretudo no caso deste último, diz-se que a obra teria prenunciado o Nazismo, em vista da tirania e implacável ódio que move as figuras de Reiting e Beineberg. Mas, conforme Mazzari, ambos os escritores incorporaram às suas obras traços de comportamento e mentalidade que se objetivaram mais tarde em realidade histórica.

Quando se compreende o romance de Michel Laub em vista dessa tradição – abordagem aparentemente inédita e que aqui só foi possível ao se aceitar a viagem proporcionada pelo conceito de romance de formação –, deixa de ser improvável a relação que o autor estabelece entre uma história escolar e o maior genocídio do século XX. E não se quer com isso, absolutamente, colocar em questão a perspicácia da escolha do autor. Ao contrário, entende-se que Laub percebeu a potencialidade de um tema, para o reinventar. Mais que isso, ao discutir a

barbárie em um momento que precede a ascensão de discursos intolerantes e fascistas no país, talvez a narrativa de Laub estivesse alertando, como muitas vezes faz a arte em sua capacidade premonitória, ao que agora se assiste com a eleição de um governo autoritário e ideologicamente obscurantista. O modo como o autor esteticamente o faz é o que será explorado na sequência.

Conforme já mencionado, a presença de Auschwitz na narrativa se justifica em vista da identidade do avô do narrador, um judeu que teria sobrevivido ao campo de concentração e fugido para o Brasil. É com a história desse avô que o narrador inicia seu relato, em expediente semelhante ao de *Longe da água*, em que também se opta por começar com o relato de um terceiro. O livro se divide nas seguintes partes: “Algumas coisas que sei sobre meu avô”, “Algumas coisas que sei sobre meu pai”, “Algumas coisas que sei sobre mim”, “Notas (1)”, “Mais algumas coisas que sei sobre meu avô”, “Mais algumas coisas que sei sobre meu pai”, “Mais algumas coisas que sei sobre mim”, “Notas (2)”, “Notas (3)”, “A queda”, “O diário”. A divisão não significa, no entanto, uma organização por temas. Na verdade, em todas as partes fala-se sobre os homens que compõem essas três gerações, o narrador, seu pai e seu avô. O efeito é, portanto, demonstrar o quanto as histórias dessas figuras, e também suas identidades, estão imbricadas, tornando-se indissociáveis umas das outras.

Além disso, apesar da repetição que anuncia um conhecimento sobre algo (“coisas que sei sobre”), no relato despontam, ironicamente já desde o início, muitos vazios e lacunas sobre a biografia do avô: “*Não sei* onde ele embarcou, se ele arrumou algum documento antes de sair [...]. *Não sei* quantos dias durou a travessia” (LAUB, 2011, p. 8, grifos nossos). Essas lacunas são recorrentes na narrativa, de modo que resta ao narrador se perguntar sobre esses não-ditos, conjecturar. A história do avô é, em muitos pontos, irrecoverável: “Meu avô não gostava de falar do passado” (LAUB, 2013, p. 8). O narrador também afirma, por sua vez, que não gostaria de falar sobre esse passado (que é também histórico), mas o faz, o que corresponde à figura da preterição ou paralipse. É premente a necessidade do narrador de discutir o passado, embora saiba que o tema já foi intensamente explorado. O tema interdito, negado pelo avô, se impõe violentamente no relato do neto, narrador, como que em resposta a tal recalque e negação:

Eu também não gostaria de falar desse tema. Se há uma coisa que o mundo não precisa é ouvir minhas considerações a respeito. O cinema já se encarregou disso. Os livros já se encarregaram disso. As testemunhas já narraram isso detalhe por detalhe, e há sessenta anos de reportagens e ensaios e análises, gerações de historiadores e filósofos e artistas que dedicaram suas vidas a acrescentar notas de pé de página a esse material, um esforço para renovar mais uma vez a opinião que o mundo tem sobre o assunto, a reação de qualquer pessoa à menção da palavra Auschwitz, então nem por um

segundo me ocorreria repetir essas ideias se elas não fossem, em algum ponto, essenciais para que eu possa também falar do meu avô, e por consequência do meu pai, e por consequência de mim (LAUB, 2011, p. 9).

É por uma razão, portanto, pessoal que o narrador entende precisar falar do tema, que é também coletivo. O estilo do excerto, que mescla períodos simples, frases curtas, com períodos longos, como o que se inicia já a partir de “As testemunhas”, ilustra um tipo de sintaxe comum à narrativa. No período longo que vai até o final da citação, a estrutura sintática, marcada pelo encadeamento de inúmeras orações, tem o efeito de, nesse caso, intensificar a ideia de acumulação de materiais que discutiram Auschwitz, os quais se mencionam. Além disso, a opção por esse estilo demonstra o desejo do narrador, certa ânsia, por precisar falar sobre isso: nesse sentido, importa lembrar que os judeus são conhecidos como o povo da palavra, e a loquacidade e mesmo a verborragia costumam ser a eles associadas (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 60). Ainda que exaustivamente trabalhado por várias instâncias como um esforço de recuperação da história coletiva, retomar o episódio de Auschwitz é necessário para se tratar da história privada da família, como uma herança inescapável que perpassa a construção da identidade desses indivíduos.

As raízes judaicas são uma fonte de conflito para o narrador diante de sua própria identidade. A educação escolar que inicialmente recebe é orientada pelo judaísmo: o narrador conta que os alunos judeus aprendiam “canções típicas, e fazer as rezas, e dançar as coreografias e participar do Shabat, e visitar a sinagoga e o Lar dos Velhos, e enfeitar o berço de Moisés ao som do hino de Israel, isso sem falar nos acampamentos do chamado *movimento juvenil*” (LAUB, 2011, p. 18). Assistiam a palestras relacionadas aos desafios enfrentados pelos judeus em conflitos como “a Guerra dos Seis Dias, a Guerra de Independência, a Guerra de Yom Kippur, a Guerra do Líbano” (LAUB, 2011, p. 19).

Além de estudar em um colégio judeu, o protagonista, como os demais alunos, prepara-se com a supervisão de um rabino para o ritual chamado Bar Mitzvah. Essa cerimônia é bastante simbólica na narrativa, e também significativa à leitura aqui proposta, pois refere-se ao momento em que o jovem judeu completa 13 anos, o que nessa tradição marca o início da maturidade. O ritual de arremessar o jovem 13 vezes para cima corresponde a “uma espécie de rito de iniciação do aniversariante ao mundo adulto, quando ele se tornava o que a expressão em hebraico que dá nome à cerimônia define como *filho do dever*” (LAUB, 2011, p. 16). Oz e Oz-Salzberger (2015, p. 234), optando pelos registros “Bar/Bat mitsvá”, explicam: “O menino, aos 13 anos, e a menina, já aos 12, assumem a maturidade religiosa, e assim se tornam ‘filho’ e ‘filha’, respectivamente, da ordem religiosa, ou seja, se comprometem a seguir essa ordem”.

É um momento que marca, portanto, o início da maturidade como sinônimo de tomada de responsabilidade.

No entanto, ao falar da preparação religiosa que recebeu para a cerimônia, o narrador revela o quão o rito lhe foi artificial e inócuo. Como uma encenação desprovida de sentido ao narrador, ele explica ter precisado decorar um mantra, sem saber o que significava sequer uma de suas palavras. Evidencia-se, com isso, sua distância em relação à tradição cultural e religiosa judaica. O rabino<sup>31</sup> que o orienta, sendo a primeira representação de um judeu na narrativa (depois do avô), é descrito como um homem rude, agressivo, explosivo, impaciente com os alunos: “até que o aluno errasse pela segunda ou terceira vez [o canto] e o rabino desse um soco na mesa e gritasse e ameaçasse que não faria o Bar Mitzvah de ninguém” (LAUB, 2011, p. 11). Sob a alegação de indisciplina e ignorância por parte dos alunos, o narrador conta que o rabino sempre pedia mais dinheiro aos pais das crianças. Como essa é uma imagem que ecoa o estereótipo do judeu avaro, largamente difundida na defesa do antissemitismo, percebe-se que a relação desse narrador para com sua identidade familiar será intranquila e partirá de uma postura crítica. Em outra passagem, o narrador também revela a artificialidade desse ensino:

Meu pai me buscava na casa do rabino e sempre perguntava, o que você aprendeu hoje, e eu dizia, não aprendi nada, só decorei um monte de palavras que eu não sei o que significam, e ele dizia, o rabino precisa explicar do que falam estes trechos da Torá. Cada sábado em que alguém faz Bar Mitzvah um trecho diferente é lido, e é só na cerimônia que você toca no pergaminho, a cor muito branca e as letras hebraicas impressas ou desenhadas à mão, os bastões envernizados que sustentam os rolos, a capa de veludo para proteger da luz, e você está de terno e sapatos e talid branco com motivos azul-celeste e quipá de camurça com uma lanterna dourada no topo (LAUB, 2011, p. 57).

A ideia de aprendizado está diretamente relacionada à Torá, que significa “instrução” e é a designação para os cinco livros de Moisés, a primeira e mais importante parte da Bíblia hebraica (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 243). É ainda mais irônico, portanto, que o menino revele a ineficácia da celebração. A atmosfera solene, a existência de um pergaminho e o fato de o iniciando não compreender o sentido do que está vivenciando lembram, em alguma medida, o momento em que Wilhelm Meister é recebido em uma suntuosa residência pelos membros da secreta Sociedade da Torre, quando estes lhe comunicam, por meio da “carta de

---

<sup>31</sup> “Rabino: Originalmente, o tratamento formal e honroso ‘meu professor’ ou ‘meu senhor’ [...], era dirigido a alguém socialmente superior, de preferência ao erudito, um pouco como o que chamamos de ‘magistério’. Mais tarde, a partir da Era Talmúdica, o tratamento passou a ser usado exclusivamente para eruditos instruídos, isto é, com diplomas. [...]. Rabino é o teólogo autorizado que dirige uma comunidade, também ligada a uma casa de aprendizado [...]” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 240).

aprendizado”, que os seus anos de aprendizagem teriam terminado. Igualmente, o protagonista de Goethe fica sem entender o que, afinal, fora concluído e qual a razão do rito de passagem.

De volta à narrativa de Laub, mesmo sem ser judeu, o pai de João julga ser uma boa ideia comemorar o aniversário de 13 anos do filho, o que seria sua primeira festa. Percebe-se o esforço de tentar integrar o garoto em meio aos demais. A primeira menção à queda de João, referenciada no título, aparece como se o narrador tomasse o episódio como algo insignificante. A técnica da narrativa à conta-gotas é utilizada em *Diário da queda* para o relato desse episódio – assim como ocorre em *Longe da água* com a cena da morte de Jaime –, de modo que aos poucos surgem detalhes comprometedores à conduta do narrador, por seu envolvimento na situação. Ao relatar várias travessuras que seus amigos judeus faziam nesse período, das quais o rabino também era alvo, o narrador cita por último, de modo impessoal, a queda de João. Nessa primeira menção, observe-se como o episódio da queda tem sua importância minimizada ao ser colocado ao lado de outras travessuras juvenis, além da tentativa do narrador de distanciar-se do que conta:

O aniversariante usava talid e era chamado para rezar junto com os adultos. Depois havia um almoço ou janta, em geral num hotel de luxo, e uma das coisas que meus colegas gostavam era de passar graxa nas maçanetas dos quartos. Outra era fazer xixi nas caixas de toalhas dos banheiros. Outra ainda, embora isso só tenha acontecido uma vez, na hora do parabéns, e naquele ano era comum jogar o aniversariante para o alto treze vezes, um grupo o segurando nas quedas, como numa rede de bombeiros — nesse dia a rede abriu na décima terceira queda e o aniversariante caiu de costas no chão (LAUB, 2011, p. 10).

A festa termina com os adultos perplexos e João sendo levado ao hospital. Em decorrência da fratura de uma vértebra, precisa ficar acamado por dois meses, depois ainda usar colete ortopédico por mais um longo período e fazer fisioterapia. A participação do protagonista na cena começa a ser gradativamente revelada, assim como o sentimento de culpa daí advindo: “E um dos que deveriam ter segurado esse colega era eu” (LAUB, 2011, p. 11); “Eu sonhei muitas vezes com o momento da queda” (LAUB, 2011, p. 12). Aos poucos o narrador revela que ele não era apenas um dos colegas envolvidos, mas que era o responsável por segurar a parte da cabeça, quando dos arremessos do aniversariante. Mais tarde, afirma ainda não saber em que medida sua participação foi decisiva para a queda, sugerindo que possa ter sido até ele mesmo quem tivera a ideia de deixar João cair:

Não sei se participei por causa desses outros colegas, e seria fácil a esta altura culpá-los por tudo, ou se em algum momento eu fui ativo na história: se nos dias anteriores tive alguma ideia, se fiz alguma sugestão, se de alguma forma

fui indispensável para que tudo saísse exatamente como planejado, nós em coro no verso final, muitos anos de vida antes de nos aproximarmos dele, um em cada perna, um em cada braço, eu segurando o pescoço porque essa é a parte mais sensível do corpo (LAUB, 2011, p. 21).

A tentativa de compreender o que aconteceu leva o narrador a várias suposições. Ele procura a origem do plano e diz não saber se ele poderia ter incentivado os amigos a fazer isso contra João ou se teria sido o contrário, e ele teria sido influenciado por eles a fazê-lo. Com esse suposto esquecimento, o leitor fica sem saber se está diante de um “narrador infiel” (CARVALHO, 1981), que no caso tenta justificar seus atos culpando para isso os amigos, ou se, de fato, pela consequência grave que o episódio teve, ele agora tem dificuldade de lembrar os fatos:

Não sei se fiz aquilo apenas porque me espelhava nos meus colegas, João sendo jogado para cima uma vez, duas vezes, eu segurando até que na décima terceira vez e com ele ainda subindo eu recolhi os braços e dei um passo para trás e vi João parado no ar e iniciando a queda, ou se foi o contrário: se no fundo, por essa ideia dos dias anteriores, algo que eu tivesse dito ou uma atitude que tivesse tomado, uma vez que fosse, diante de uma pessoa que fosse, independentemente das circunstâncias e das desculpas, se no fundo eles também estavam se espelhando em mim (LAUB, 2011, p. 21-22).

Uma vez que se conhece a participação do narrador no episódio e a culpa disso advinda, entende-se melhor quão significativos são todos os indícios que marcam as diferenças de classe social entre ele e João. Com isso quer-se dizer que, assim como *Longe da água*, também este romance de Laub revela-se proveitoso durante a releitura, dado que detalhes importantes da narrativa vão se acumulando e ressignificando o que já fora dito anteriormente.

Tanto o anônimo protagonista quanto João são alunos de um colégio judeu, cuja clientela constitui-se em regra de jovens de famílias abastadas. João, no entanto, não era judeu (era um *gói*)<sup>32</sup>, vinha de família pobre, perdera a mãe quando criança e só estudava no colégio por ser bolsista e por contar com o esforço desmedido do pai, preocupado em lhe garantir uma educação de qualidade. O estilo de vida e as condições materiais do protagonista e dos demais alunos, apontados em vários índices, contrastam com a situação de vulnerabilidade social e econômica de João. Apenas para exemplificar, menciona-se que, enquanto os demais alunos eram levados ao colégio por motoristas particulares, o pai de João era cobrador de ônibus; enquanto os alunos costumavam comemorar o 13º aniversário em hotéis de luxo, João tivera a sua única festa comemorada no salão do prédio de um familiar. João era bom aluno e não se

---

<sup>32</sup> “*Goi, Gójim*: No hebraico bíblico, a palavra é uma forma neutra para ‘povo’ ou ‘nações’. Com o passar do tempo transformou-se em designação para não judeus em geral” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 224).

envolvia em problemas no colégio, mas era desprezado pelos colegas. O intuito de seu pai ao realizar o aniversário, convidando todos os colegas da turma, era tentar integrar o filho aos demais, que o rejeitavam.<sup>33</sup>

A violência de que João era vítima no colégio é semelhante a que sofria o protagonista de *Longe da água*, de modo que novamente há as imagens da casa de máquinas e da areia, como formas de humilhação:

Uma escola judaica, pelo menos uma escola como a nossa, em que alguns alunos chegam de motorista, outros passam anos sendo ridicularizados, um deles com a merenda cuspidada todos os dias, outro trancado numa casa de máquinas a cada recreio, e o colega que se machucou no aniversário já havia sofrido com isso, nos anos anteriores ele foi repetidamente enterrado na areia (LAUB, 2011, p. 11).

O narrador explica que, como João, havia outros alunos não judeus no colégio. Demonstrando seu distanciamento em relação ao judaísmo, ele considera como privilégio dos alunos não judeus o fato de não serem obrigados a participar de aulas e de cerimônias religiosas. Embora houvesse outros não judeus, João era o único que não revidava os ataques sofridos, certamente por entender que deveria manter bom comportamento para evitar a expulsão ou a decepção de seu pai, pelo sacrifício financeiro em mantê-lo no colégio – a bolsa de estudos era de 80%, mas, ainda assim, arcar com os 20% restantes somados a outros custos do colégio de elite exigia-lhe sacrifícios. O excerto demonstra que a violência que o menino sofria não era esporádica, mas sistemática, além de fundamentada em uma diferença de classes sociais. Na passagem seguinte, são dados mais detalhes dos castigos físicos impostos a João:

A música começava assim, *come areia, come areia*. Era como um ritual, o incentivo enquanto João virava o rosto e tentava escapar dos golpes até não resistir e abrir a boca, o gosto quente e áspero, sola de tênis na cara, e só aí o agressor cansava e os gritos diminuía e João era deixado até se levantar já sozinho, ainda vermelho e ajeitando a roupa e pegando de novo a mochila e subindo de novo as escadas como admissão pública do quanto ele era sujo, e fraco, e desprezível (LAUB, 2011, p. 20).

Assim como Törless via Basini com repulsa por ele não reagir, João é visto como alguém desprezível pelo narrador. No entanto, há certa ironia já nessa passagem, pois o narrador, distanciando no tempo, vem expondo a vulnerabilidade de João e, com isso, sua própria covardia e a dos demais alunos. Por motivos diversos, tanto Basini quanto João são agredidos, sendo

---

<sup>33</sup> Um estudo sobre a representação da desigualdade social no romance pode ser encontrado no trabalho de Frighetto (2017).

vítimas de uma espécie de chantagem. No entanto, diferentemente de Basini, que roubara e por isso era chantageado, João nada fizera que pudessem usar para acusá-lo. A única razão pela qual ele não se insurge contra os agressores, denunciando-os, é por ser pobre e, com isso, ter medo de precisar deixar o colégio, que seu pai vê como sua chance de ter uma profissão bem remunerada. A crueldade desse tratamento contra um aluno não judeu e pobre, por alunos judeus e ricos, funciona como uma denúncia da violência brasileira que se sustenta pela desigualdade social. Mais que isso, configura uma crítica irônica à eficácia da educação recebida no colégio, voltada a enfatizar as injustiças e perseguições históricas impostas ao povo judeu, mas incapaz de lidar com a violência que ocorre dentro do próprio espaço escolar e que tem os alunos judeus como agentes. Assim o narrador descreve a escola judaica:

uma escola judaica é mais ou menos como qualquer outra. A diferença é que você passa a infância ouvindo falar de antissemitismo: há professores que se dedicam exclusivamente a isso, uma explicação para as atrocidades cometidas pelos nazistas, que remetiam às atrocidades cometidas pelos poloneses, que eram ecos das atrocidades cometidas pelos russos, e nessa conta você poderia botar os árabes e os muçulmanos e os cristãos e quem mais precisasse, uma espiral de ódio fundada na inveja da inteligência, da força de vontade, da cultura e da riqueza que os judeus criaram apesar de todos esses obstáculos (LAUB, 2011, p. 11-12).

O impacto dessa experiência é perscrutado pelo próprio narrador, que a coloca lado a lado ao fato de seu avô ter passado por Auschwitz. Ele procura averiguar o que, naquela altura, mais o afetava, se a experiência do avô, enquanto sobrevivente de Auschwitz, ou a queda do colega de escola:

Se na época perguntassem o que me afetava mais, ver o colega daquele jeito ou o fato de meu avô ter passado por Auschwitz, e por afetar quero dizer sentir intensamente, como algo palpável e presente, uma lembrança que não precisa ser evocada para aparecer, eu não hesitaria em dar a resposta. (LAUB, 2011, p. 13).

Mas antes de dar a resposta, em que opta pela queda do amigo, o narrador descreve seu quase desconhecimento de seu avô, então já falecido quando ele nascera. A avó viúva não falava dele, por isso o narrador sabia bem pouco a seu respeito. Naquela altura, portanto, o que o avô vivenciara não lhe era uma questão. O pai do narrador fazia questão de lembrar a perseguição dos judeus, mas o garoto não tinha ainda ideia clara do que isso havia significado para o avô. Na verdade, a comparação, à primeira vista, soaria disparatada. A queda do colega e a biografia do avô são episódios de dimensões distintas: um é particular e vivenciado por um pequeno grupo, o outro, embora também vivenciado por sujeitos singulares, integra uma experiência

coletiva, um marco histórico. Mas vários fatores contribuem para ele colocar os eventos no mesmo nível de importância. Além de saber muito pouco sobre o avô, pela queda do colega o narrador é responsável, mas não pelo que aconteceu ao avô. Além disso, a experiência histórica lhe chega de modo indireto, enquanto a outra, a queda de João, é uma experiência própria, particular. Ter deixado João cair lhe parece então mais significativo, sendo aparentemente a experiência que primeiro lhe ensina o sentimento de culpa. Diante disso, o narrador pondera:

Se eu tivesse que falar de algo meu, começaria com a história do colega que caiu na festa. De como ele reapareceu na escola meses depois. De como criei coragem para me aproximar dele, uma pergunta quando os dois estão no corredor esperando pela próxima aula, um comentário qualquer sobre a prova na semana seguinte ou o casaco do professor que estava sempre cheio de caspa, e da maneira como ele respondeu ao meu comentário, como se aquela fosse uma conversa qualquer e fosse possível para qualquer um de nós esquecer que ele estava de colete ortopédico, e a cada vez que ele levantava era como se todos prestassem atenção se estava caminhando de forma diferente, com um passo um pouco mais alto que o outro, um ritmo levemente irregular que acompanharia para sempre a ele e aos que estavam na festa. (LAUB, 2011, p. 15).

A queda de João é o despertar do protagonista para as desigualdades sociais e para as contradições do mundo que o cerca, tornando-se um epicentro no romance, já anunciado no título. O narrador conta que a cena passa a acompanhá-lo até o retorno de João ao colégio, de colete ortopédico, andando com dificuldade pelos corredores. Por isso talvez ele se aproxime de garoto. A culpa pelas agressões a que o submetera, em função de não ser judeu, somada aos esforços do pai em sempre repetir, a seu ver, performaticamente, histórias sobre antissemitismo começam a despertar no protagonista a sensação de distanciamento e repulsa em relação à defesa dos judeus. Parece que o episódio da queda o leva a reconhecer uma inversão de papéis entre algoz e vítima, entre o que aprende na escola, reforçado por seu pai, e sua própria vivência. Assim, com o sentimento de culpa, surgem a vergonha e a incapacidade de identificar-se com a comunidade judaica. A violência começa a invadir o enredo também pela reprodução da linguagem de baixo calão utilizada para ofender o colega:

Depois que fiquei amigo de João também comecei a olhar para os meus amigos sem entender por que eles tinham feito aquilo, e como eles tinham me cooptado, e comecei a ter vergonha de ter gritado *gói filho de uma puta*, e isso se misturava com o desconforto cada vez maior diante do meu pai, uma rejeição à performance dele ao falar de antissemitismo, porque eu não tinha nada em comum com aquelas pessoas além do fato de ter nascido judeu, e nada sabia daquelas pessoas além do fato de elas serem judias, e por mais que tanta gente tivesse morrido em campos de concentração não fazia sentido que eu precisasse lembrar disso todos os dias (LAUB, 2011, p. 37, grifo do autor).

Diante da violência contra João, o que o pai diz deixa de fazer sentido ao narrador. Além disso, o protagonista depois reconheceria que os covardes haviam sido ele e o grupo. Ao afirmar que João esteve sozinho contra um “bando”, o que remete à selvageria, pode-se perceber que o episódio congregava o que Adorno compreende como condição da barbárie: além da intolerância e do ódio ao diferente, a falta de empatia, a formação de coletivos:

Não fazia sentido que eu quase tivesse deixado um colega inválido por causa disso, ou porque de alguma forma havia sido influenciado por isso, *o discurso do meu pai* como uma reza antes das refeições, a solidariedade aos judeus do mundo e a promessa de que o sofrimento dos judeus do mundo nunca mais haveria de se repetir, enquanto o que eu vi durante meses foi o contrário: João sozinho contra um *bando*, sem se importar de ser humilhado, sem nunca ter dado um sinal que demonstrasse a derrota quando era enterrado na areia, e foi por causa dessa lembrança, a consciência de que a covardia não era dele, e sim dos dez ou quinze que o cercávamos, uma vergonha que grudaria em mim para sempre se eu não tomasse uma atitude (LAUB, 2011, p. 37, grifo nosso).

A atitude que o narrador anuncia culmina na mudança de colégio. Antes disso, no entanto, os alunos são chamados a se explicarem à coordenadora da escola pelo episódio da queda. Enquanto todos os outros envolvidos mentiram, afirmando ter sido apenas um acidente, o protagonista passa mal, chegando a vomitar na sala da coordenadora, e expõe tudo o que aconteceu: conta sobre o plano de o deixarem cair e revela ainda as agressões que lhe infligiam nos intervalos. Todos recebem uma suspensão, enquanto ele, por ser o delator do grupo, recebe apenas uma advertência.

A tentativa de se reaver com a própria consciência, saindo da instituição, encontra um empecilho, porém, na figura do pai, que se opõe a sua ideia de mudar de colégio. Para o pai, aquele era um privilégio que ele próprio não tivera e não fazia qualquer sentido deixar o colégio judeu. O pai alertava sobre o preconceito que ele sofreria por ser judeu, explicando que, quando garoto, fora o único judeu em um colégio de 500 alunos: “você não sabe o que é estudar todo dia sabendo que a qualquer momento alguém vai lembrar disso. [...] Não adianta você ser amigo de todos [...]. Não adianta ser o melhor em tudo porque eles sempre esfregarão isso na sua cara” (LAUB, 2011, p. 43). Por essa discordância do pai e também pela incompreensão do filho sobre o seu passado familiar – uma vez que fora poupado até aquele momento de conviver fora do círculo de proteção –, eles têm uma primeira briga violenta.

Depois da briga, o pai conta ao filho, pela primeira vez, sobre os últimos anos do avô, que cometeu suicídio, e mostra-lhe os cadernos que ele deixara. Só então o garoto entende a gravidade do tema Auschwitz para a família e por que a questão importava tanto para seu pai. Em síntese, os cadernos mostram que a experiência de Auschwitz havia implicado uma negação

da vida para o avô: mesmo o nascimento de seu filho, pai do narrador, não fora suficiente para ressignificar o trauma sofrido. O pai do narrador sofrera, portanto, com a sensação de abandono afetivo paterno, mas, entendendo que Auschwitz era responsável por isso, tenta perdoar o pai e manter viva a história da tragédia.<sup>34</sup>

A mudança de colégio está toda permeada por essa identidade familiar. A partir do contato do protagonista, então garoto, com esse material, estabelece-se um acordo tácito entre pai e filho. O filho compreende as razões do pai e sua delicada relação com a memória do avô e com o judaísmo, ao mesmo tempo em que o pai passa a respeitar sua mudança para a nova escola. Pelo tempo em que ainda esteve na escola antiga após denunciar os amigos, o narrador relata que passara a ser por eles desprezado: “a condenação que pode muito bem durar a sua vida dentro da escola porque não há nada mais difícil aos treze anos do que mudar um rótulo” (LAUB, 2011, p. 41). O garoto decide mudar de escola, acompanhando João, e no novo espaço a história também ganha um novo rumo. Em um colégio comum, é ele quem passa a estar sozinho, a ser diferente. Não demoram a descobrir que ele é judeu, e ele se pergunta como reagiria o avô ao ouvir uma piada sobre judeus, como reagiria se soubesse que ele, seu neto, aos catorze anos, começaria a receber apelidos por isso, mas permaneceria calado:

em vez da raiva por uma ofensa que deveria ser enfrentada ou da indignação pelo estereótipo que ela envolvia, os velhos que apareciam em filmes e novelas de TV usando roupa preta e falando com sotaque estrangeiro e dentes de vampiro, em vez disso eu preferi ficar inicialmente quieto. (LAUB, 2011, p. 65)

Ao mesmo tempo, a mudança de escola agora coloca João em uma situação de vantagem. Passando pelas transformações físicas da puberdade e sentindo-se pertencente ao lugar em que estuda, ele não mais precisa se calar:

basta imaginar uma mudança de escola, a passagem de alguns meses em que alguém faz flexões e levantamento de peso e engrossa a voz e cresce dez centímetros antes de aparecer diante de colegas que nunca viu antes, e basta que na primeira semana algum desses colegas mexa com João, e João responde e o colega aumenta o tom e João resolve aumentar também, e parece que estamos novamente cercados no pátio da antiga escola e que o recreio é o mesmo e que o outro colega é o mesmo, só que agora João é mais alto e forte e sabe que não tem muito a perder além de uma advertência ou de uma ida à farmácia para botar um esparadrapo na testa, eu vendo João fazer exatamente o que deveria ter feito no ano anterior, é só reagir uma vez, é só fechar os olhos e partir para cima de quem o provocou e não largar o pescoço dele ou soltar a mandíbula que arranca um pedaço dele se preciso, uma única vez e ninguém

---

<sup>34</sup> O teor dos cadernos e a centralidade da palavra para a formação do protagonista, enquanto escritor judeu, serão discutidos no tópico 4.3.2 “Diários cruzados: herdar a palavra”.

nunca mais vai dizer que você é fraco ou medroso ou góí ou judeu filho de uma puta (LAUB, 2011, p. 65-66).

O final do excerto revela o tipo de acusação então sofrida. Começa a se estabelecer entre o narrador e João uma competitividade semelhante àquela travada entre o narrador de *Longe da água* e Jaime. O êxito do amigo com as garotas é novamente um ponto de conflito a gerar um sentimento de inferioridade ao narrador. Ele assiste à transformação do amigo enquanto ele próprio passa a se embriagar. Todo o parágrafo é narrado com apenas um período:

João dez centímetros mais alto e sem nenhum vestígio do que aconteceu no ano anterior, a música, a pista, as meninas, eu e o isopor de gelo e o copo de plástico e a caixa de som, eu bebendo um copo e depois outro e depois um terceiro enquanto João dançava como se nunca tivesse comido areia, chegando perto de uma das meninas como se nunca tivesse sido enterrado na areia, as mãos na cintura, a maneira como ele vira o rosto, o que diz no ouvido dela, João levando a menina pela mão como se nunca tivesse caído de costas no próprio aniversário diante do pai e de sessenta outras pessoas que não acreditariam no que eu estava vendo agora, eu já tendo ido para o jardim da festa, já tendo procurado um canto escuro, eu caído ao lado de uma árvore enquanto o mundo rodava e eu sentia a grama úmida e a garganta e o estômago vendo João se aproximar com a menina e encostá-la na árvore e então se encostar nela também. (LAUB, 2011, p. 66).

Em poucos meses, a situação, portanto, mudara. Ele, antes maioria no outro colégio, estando entre amigos, passa agora a depender de João e acredita ser convidado para festas por conta de sua amizade com ele. Acredita que passa a ser tolerado pelos outros pela boa vontade do amigo, assim como ocorre com Jaime, que era a pessoa popular entre as meninas e sempre convidado para as festas. O narrador descreve também cenas de vandalismo entre os alunos da nova escola. Como parte desse universo, álcool, maconha, cola e benzina são mencionados. Mas a questão central não eram os outros alunos, mas sim como ele imaginava que João se portava diante da nova situação: “A escola nova era um ambiente hostil de outra maneira, e isso não estava só no modo como os colegas me viam e falavam comigo e se dirigiam a mim, mas também no modo como João lidava ou parecia lidar com isso” (LAUB, 2011, p. 69).

Nesse novo contexto, João se dá conta, segundo o narrador, de que já não precisa do colega que só o faz lembrar do pior momento de sua vida: “e é então que pode tomar uma atitude que estava preparando desde sempre, uma única vez em que deixa de mentir quando os colegas novos perguntam sobre o ano anterior” (LAUB, 2011, p. 71). Ressentido, o narrador toma o gesto do amigo como algo calculado, mas estaria tirando essa conclusão por si mesmo? Afinal, quem calculara uma maldade fora ele próprio e os amigos na antiga escola. Embora depois pondere que talvez João “não tivesse uma ação deliberada”, o que pode ser de fato uma

contrição, abre-se igualmente espaço a uma estratégia para demonstrar seu bom senso ao leitor, conquistando-lhe a simpatia, depois de já ter acusado o amigo. Além de saberem da antiga escola e da condição de judeu, os colegas da nova escola passam a saber do episódio da queda de João:

[...] João contando a eles sobre a festa de aniversário, uma única vez em que ele deixou escapar em meio às piadas que todos já estavam acostumados a fazer comigo, pelo menos o que soaria como piada hoje, tantos anos passados e tantas vezes em que alguém olhou para mim e falou de dinheiro e de uma conspiração de ratos que infestam as casas desde a Idade Antiga e espalham a discórdia e o ódio entre as pessoas de bem. [...] passou a ser de conhecimento público que eu o deixei cair no aniversário, minhas patas de rato judeu se desviando do seu pescoço, meu instinto de rato judeu fugindo no momento da confusão, meu caráter de rato judeu parasita argentário câncer entregando os demais do bando para me preservar e continuar sugando o sangue e a saúde alheia (LAUB, 2011, p. 72).

Com o conhecimento disso, os amigos se afastam dele, e ele passa a se isolar. O protagonista tem uma percepção subjetiva do tempo de estagnação: “ficaria afastado de João e de qualquer outro colega e de qualquer outra possibilidade além do estudo e do meu quarto e da minha vida que não mudaria mais pela eternidade da oitava série a cada dia, a cada hora” (LAUB, 2011, p. 73). Esses episódios da adolescência marcam profundamente e mesmo determinam o caminho do protagonista, que seguirá isolado. Também o tema Auschwitz entra definitivamente na vida do protagonista e no discurso do narrador. Até mesmo sua primeira experiência sexual num prostíbulo, segundo ele “um teste”, é narrada entremeada a reflexões sobre Auschwitz.

No caso do novo colégio, o protagonista passa ainda a encontrar desenhos de Hitler dentro de sua mochila e suspeita que João possa estar envolvido entre os autores da provocação: “não importava [...] se o autor ou os autores de fato sabiam o que significavam os desenhos porque a minha única dúvida era: de alguma forma João sabia ou participava ou mesmo tinha sido o mentor do plano de me presentear com eles?” (LAUB, 2011, p. 82). No início, o protagonista novamente não reage. As referências a Auschwitz são feitas também como piadas entre os alunos, em um contexto escolar cruel, em que o chuveiro do vestiário e o forno da cantina passam a ser usados para evocar câmaras de gás e a incineração dos corpos das vítimas nos campos de concentração nazistas:

na época eu já tinha tentado de tudo para que parassem com aquilo, e não apenas porque limpei a parede com meu nome ou ignorei ou até sorri com benevolência quando mencionaram Auschwitz pela primeira vez, no vestiário depois da educação física, a primeira vez em que alguém disse para conferir

se era água que estava saindo do chuveiro, ou quando eu estava na cantina e disseram para não chegar perto do forno, e é tudo muito engraçado e até um pouco ridículo a não ser que faça menos de um ano que seu pai contou a você sobre o seu avô, e mostrou a você os cadernos do seu avô, uma parte deles ao menos, uma página que seja, uma linha ou uma frase que já seria muito mais do que o suficiente (LAUB, 2011, p. 86-87).

A crueldade “ingênua” de uns e de outros, tanto do coletivo que forma a maioria no colégio judeu, quanto do coletivo do colégio comum, faz lembrar *A fita branca* [*Das Weiße Band*], um premiado filme austríaco de 2009, dirigido por Michael Haneke. Colocando em cena um coral de crianças de um vilarejo no norte da Alemanha, antes da Primeira Guerra Mundial, o filme explora a origem dos crimes de ódio, o gérmen do fascismo, a motivação psicológica que leva indivíduos a serem intolerantes. A fita branca que nomeia o filme refere-se a uma punição disciplinadora, que um rígido e cruel pastor local obriga os filhos a usarem, como sinal de vergonha por seus pecados. O branco da fita deixa de representar a pureza para representar a humilhação. Com isso, compreendeu-se que o filme faz uma clara menção ao Holocausto e à perseguição dos judeus, obrigados a se identificarem pela utilização da estrela de Davi costurada às roupas, como forma de humilhação e discriminação. Uma braçadeira branca com a estrela também fora obrigatória aos judeus na Polônia em 1939. Em síntese, o filme mostra como as crianças são capazes de reproduzir a desfaçatez, a crueldade e a frieza dos adultos.

A estrela de Davi é um elemento usado em desenhos que o narrador recebe como forma de insulto. Um deles, no entanto, causa-lhe uma reação inusitada: “talvez o mais perfeito dos desenhos que alguém já fez na oitava série, Hitler montado num porco, e eu cheguei a guardar e admirar os detalhes da cena, as patas, o rabo, a estrela de Davi contornando as entradas do focinho” (LAUB, 2011, p. 88). Mesmo sem ter certeza da autoria, o protagonista resolve revidar e passa a colocar na mochila de João bilhetes falando de sua mãe falecida:

É um pouco ridículo culpar os cadernos por eu ter observado João e durante semanas tentado achar algum indício de ser ele o responsável pelos desenhos [...] assim como é ridículo decidir responder na mesma moeda, tentando atingi-lo no ponto que seria tão sensível quanto a história do meu avô, uma tragédia também, um membro da família também, e não me orgulho de ter datilografado alguns bilhetes em casa com esse objetivo, uma tipologia insuspeita num papel insuspeito que eu largaria dentro da mochila de João assim que tivesse uma chance, quatro palavras apenas, *a tua mãe morreu*, ou seis, *tua mãe está debaixo da terra*, ou dezesseis, *os coveiros abrem o caixão da tua mãe e fodem o esqueleto dela todos os dias*. (LAUB, 2011, p. 87, grifos do autor).

O protagonista apenas soubera das circunstâncias da morte dela porque o pai do colega lhe contara, em uma ocasião em que estiveram sozinhos. Ela tinha um câncer e, em função das

dores insuportáveis que sentia, matou-se ingerindo comprimidos, quando João ainda era bebê. O pai, abalado, não suportou continuar com os móveis e objetos que lembravam a mulher, o que o levou a se desfazer de todas as recordações, inclusive de fotos. De João, o protagonista diz nunca ter ouvido sequer menção a ela. Porém, a provocação não se encerra com os bilhetes escritos. Ele resolve desenhar. A violência simbólica de desenhar a falecida mãe do colega, sobretudo na condição em que a coloca no desenho, é altamente cruel, principalmente por ele saber que não havia outra representação imagética dela que tivesse sido conservada:

João não poderia falar dos bilhetes, assim como eu não poderia falar dos desenhos de Hitler, porque ele não iria querer falar da mãe em público, assim como eu não falaria do meu avô. É fácil adivinhar isso, basta se colocar no lugar do outro, João vendo os bilhetes pela primeira vez, e num dos bilhetes eu cheguei a tentar um desenho, *os coveiros abrem o caixão da tua mãe e fodem o esqueleto dela todos os dias*, uma lápide levantada, cinco homens vestidos de preto, quatro em pé olhando para baixo, um deles dentro da tumba com os olhos e as orelhas e o sorriso de um demônio, e imagino que João tenha desistido de fazer ou mandar fazer ou incentivar quem estivesse fazendo os desenhos de Hitler naquele momento, por causa daquele demônio, ele com as patas na cintura de um esqueleto que era tudo o que restava da memória da mãe de João, nenhuma referência além daquele desenho numa folha de caderno amarfanhada, nenhuma fotografia porque o pai de João se encarregou de jogar todas fora, nenhuma história, e o nome dela nunca mais foi dito em casa. (LAUB, 2011, p. 89-90).

O narrador se questiona se o que fez corresponderia a se fazer um desenho de Hitler. Ele alega que se Hitler era o responsável pela morte de seu avô, então demonstrar que alguém é capaz de fazer piada com a morte da mãe de alguém seria uma vingança possível. Apesar da argumentação falaciosa, o protagonista admite ter errado, e apresenta duas razões: não saber se era mesmo João o autor dos desenhos e por saber que ele não começaria uma briga, para não ter que explicar o motivo e ter de dizer a palavra interdita “mãe”. Em outras palavras, o protagonista, que acabaria por mudar de escola no final do ano e nunca mais teria de ver João, conhecia o ponto fraco do colega e disso se aproveitou covardemente. O romance explora mais uma imagem que reforça a tese, defendida por tantos autores, de ser o colégio, não raro, um espaço propício à violência e ao abuso de poder. Com ela encerramos este tópico:

e agora ele era mais forte que eu e tinha mais amigos e eu era o único judeu no prédio e seria fácil juntar a oitava série e o primeiro grau inteiro para vê-lo me arrastar para o centro do pátio, e na escola nova havia um tanque de areia estrategicamente posto ali, e acho até que isso é obrigatório na planta arquitetônica de qualquer escola, um lugar onde se possa enterrar alguém até o pescoço, onde se possa pisar e chutar alguém mais fraco que está caído e há muito desistiu de se defender, mas eu não esperaria que João reagisse assim. Eu o conhecia o suficiente para saber que ele não reagiria assim. Eu escrevi

os bilhetes sobre a mãe dele, um a um, todos os dias, ao longo do tempo que foi necessário, sabendo que esse era o limite: que ele não estava preparado para me acusar por aquilo, e brigar comigo por causa daquilo, porque antes ele teria de falar daquilo, e dizer aquilo em voz alta, e deixar que todos testemunhassem, a palavra mãe que eu nunca tinha ouvido da boca dele. (LAUB, 2011, p. 88-89).

### 4.3 Arte e vida profissional

Um dos pontos centrais do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* corresponde ao impasse do herói, entre o desejo pessoal de dedicar-se ao teatro e as limitações de sua condição burguesa, esta traduzida na expectativa de seu pai para que ele se torne comerciante e administre os negócios da família. Nos romances *Longe da água* e *Diário da queda* não se verifica um impasse semelhante, pois os protagonistas encontram êxito em seus caminhos profissionais, sem terem que, para isso, abdicar de alguma inclinação artística. Na verdade, ambos os protagonistas têm alguma ligação com a literatura e a escrita, e as carreiras que seguem mostram-se coerentes com tal inclinação: o protagonista de *Longe da água*, ávido leitor na adolescência, torna-se crítico literário e editor, enquanto o de *Diário da queda*, que reflete sobre testemunhos do Holocausto, forma-se em direito e jornalismo, tornando-se ao final escritor.

Outra diferença entre a figura de Meister e esses dois protagonistas de Laub é que, para Meister o teatro tem um sentido central à história e ao trajeto que percorre, todo voltado, ainda que sem sucesso, a realizar-se na carreira teatral. Há, portanto, um protagonismo do teatro em vista dessa tensão entre a aspiração do herói e as condições reais que o impedem de concretizá-la: a desistência desse caminho se dá porque a Sociedade da Torre lhe revela sua falta de aptidão para aquilo para o qual Meister se achava talentoso. Apenas no romance *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister* o herói assumiria uma especialização, tornando-se médico. De qualquer modo, está em questão, não só n' *Os anos de aprendizado*, mas também no desenvolvimento do pensamento filosófico da época, a formação do gosto, a formação estética, o que não é o caso dos romances de Laub. Embora a literatura seja importante para o caminho que os protagonistas seguirão, não se constitui exatamente como um eixo em torno do qual as ações se desenvolvem. Ainda assim, a relação desses protagonistas com os livros é bastante significativa para seus percursos formativos.

Apenas no caso do romance *A maçã envenenada* pode-se dizer que há um embate para o herói entre sua aspiração artística – no caso, como músico – e a necessidade que constata de formar-se e ter uma profissão estável. O protagonista se vê dividido entre a música e a carreira no direito. E a música, no caso deste romance, cumpre um papel importante por ser um elo entre os vários núcleos da história: *A maçã envenenada* é uma referência a uma música do Nirvana; a relação do protagonista com Valéria, sua primeira namorada, é atravessada por música, pois integram uma mesma banda; um evento central ao romance é o show do Nirvana em São Paulo; e é em comparação com a biografia do músico Kurt Cobain que se discute a vida de Immaculèe Ilibagiza, sobrevivente do Genocídio de Ruanda. Portanto, há uma clara centralidade da música para o enredo. De forma secundária, no entanto, há também, no caso deste protagonista, uma relação com a literatura ou, pelo menos, com a escrita, pois ele publica um livro e, a partir disso, começa a trabalhar com jornalismo, tornando-se também editor.

Passemos a alguns comentários sobre a relação dos protagonistas com as artes e o mundo profissional nesses romances de Laub.

#### **4.3.1 A vida não é um romance**

Em *Longe da água*, o hábito da leitura representa para o protagonista um diferencial que marca sua identidade em relação aos outros alunos: “nunca parei de ler, eu era o único que tinha esse hábito na classe” (LAUB, 2004, p. 35). Mesmo na infância, quando lia gibis, o hábito da reclusão, necessário à leitura, já marcava sua personalidade: “Todos os garotos andavam de bicicleta e tinham as unhas pretas de terra. Eu, não” (LAUB, 2004, p. 11). Os pais também tinham alguma relação, ainda que superficial, com livros: sua mãe era formada em pedagogia, e o pai, funcionário público, era leitor de jornal e tinha livros antigos em casa, entre os quais uma coleção de mistérios. Mas é para o protagonista que os livros teriam um valor especial. O hábito da leitura o acompanhará e determinará os caminhos profissionais de sua vida adulta. A literatura se inscreve na vida do protagonista de diferentes maneiras: primeiro como um passatempo quando criança, depois como um interesse em comum entre ele e o professor Sérgio, mais tarde como uma forma de escapismo, para não ter de pensar na morte de Jaime e, finalmente, como parte de sua carreira profissional, ao formar-se em Letras e tornar-se editor.

É possível notar que as leituras do protagonista vão se modificando conforme ele se desenvolve. Além dos gibis mencionados na infância, o narrador conta que, por intermédio dos

livros que Sérgio lhe emprestava, lia “aventuras que envolviam bichos, gente que voava, relógios mágicos” (LAUB, 2004, p. 16). Em alguns momentos o narrador faz referências a enredos de livros de ficção, sem, no entanto, identificá-los. Depois de comentar que as pessoas não entendem que não se pode “revelar o que elas realmente gostariam de saber” (LAUB, 2004, p. 47), o narrador afirma haver um livro sobre “isso”. Não fica claro de que se trata do assunto imediatamente anterior, mas aparentemente refere-se à dificuldade de ser compreendido pelos outros e à exposição particular excessiva. Esta é a descrição do livro:

Existe um livro que fala sobre isso. O protagonista é o dono de um circo com dificuldades financeiras. Os salários dos artistas estão atrasados, não há mais comida à mesa, as cidades são cada vez menores e as plateias cada vez mais desonestas. O dono então resolve dar pesticida para a mulher grávida. Nas gravidezes seguintes, dá outros venenos a ela, ou pula sobre sua barriga, ou a derruba do trapézio, e as crianças vão nascendo uma a uma. O primeiro tem nadadeiras, o outro é um anão albino, há também as gêmeas siamesas e a neta com cauda de crocodilo, e para alegria do dono a notícia se espalha – os convites chegam sem parar, o circo chega às grandes metrópoles, vende ingressos com semanas de antecedência. (LAUB, 2004, p. 48).

Na sequência, o narrador dirá: “Agora é a sua vez no picadeiro [...] Eles querem é o seu aleijão”. Com a descrição de tal enredo, o narrador parece aludir, nesse momento em que retoma ainda a imagem do protagonista na adolescência, ao livro *Geek Love*, de 1989, de Katherine Dunn, romance norte-americano que foi um ícone da cultura pop da época. De modo geral, trata-se de uma reflexão sobre os padrões de normalidade:

Há aqueles que sentem a própria estranheza e ficam apavorados com ela. Lutam para se aproximar da normalidade. Sofrem exatamente na mesma medida que são incapazes de parecer normais aos outros, ou de se convencer de que sua aberração não existe. Esses são os verdadeiros bizarros, que parecem, quase sempre, convencionais e sem graça (DUNN, 2018, p. 336).

Com a morte de Jaime e o reencontro pacífico com Sérgio, o narrador inicia também uma nova fase de leituras: “Peguei gosto por romances pomposos, histórias sobre guerras e adultérios, relatos sobre cortes decadentes e viagens no lombo de camelos. O que não falta neste mundo são receitas de aprendizados” (LAUB, 2004, p. 59). Passando a frequentar o novo apartamento de Sérgio e tornando-se amigo também de Cláudio, o assunto do casal e do jovem é literatura. Sérgio lhe apresenta os lançamentos da editora do parceiro. E o narrador afirma ter adquirido um novo ritmo de leitura: “você não precisa mais fazer esforço para vencer 100 páginas” (LAUB, 2004, p. 60). Novamente, o narrador menciona cenas de alguns romances,

exemplificando suas novas predileções, com as quais se ocupa para não ter de pensar na morte do amigo:

[...] eu me interessava pelos de praxe nessa idade, o russo diante da velhinha usurária, o francês diante do árabe na praia, o inglês diante dos peregrinos no navio – aqueles romances todos até davam a impressão de que as coisas se atenuariam. Os romances me absorviam durante aqueles dias inteiros, os longos períodos em que só aquela trama importava, só aquele discurso, só aquela gramática, e de repente até parecia possível me distrair, deixar de pensar em Jaime, no tumulto em que tudo se transformou a partir do momento em que ouvi o grito dele em *Albatroz* (LAUB, 2004, p. 60).

Como que deixando pistas sobre as referências literárias, com as cenas mencionadas o narrador parece agora se referir aos romances, respectivamente, *O estrangeiro*, de Camus; *Crime e castigo*, de Dostoiévski; e *Lord Jim*, de Conrad. Novamente, a menção aos romances não parece ser aleatória: os romances versam, entre outros temas, sobre a incapacidade de sentir remorso, sobre a dificuldade em julgar um crime cuja vítima é uma usurária e, ainda, sobre os erros de um personagem que se vê aos poucos perdendo sua honra, sem chance de reparação, e a quem resta apenas a culpa. Tematicamente, é possível encontrar pontos de contato entre tais romances e a narrativa que os menciona, o que poderia ensejar novas pesquisas.

O hábito da leitura continuaria distinguindo o protagonista também em meio aos universitários do curso de letras: “Mesmo entre estudantes de letras alguém que lê regularmente pode ser uma atração exótica” (LAUB, 2004, p. 70). Reconhecendo que o público era predominante feminino, ele afirma, com certo desprezo e desdém, que as classes estavam cheias de “secretárias”. Destacando-se na turma pela facilidade com os conteúdos, ele passa respostas para as estudantes nas provas, com movimentos nas pernas, e observa que é mais popular entre elas do que os outros poucos rapazes do curso:

As secretárias eram obrigadas a me comparar com o colega que usava pochete, [...] com o que não emprestava o caderno para tirarem cópia. Um deles tinha o rosto furado, outro ia vestido com camiseta do time, e ser um *homem* também é tirar vantagem disso. É saber farejar a chance, a oportunidade que está esperando por você: pessoas como as secretárias sempre acabam se impressionando com alguma certa articulação, uma certa ironia, uma certa segurança na exposição de qualquer ideia, mesmo aquelas sobre as quais você não está bem certo. (LAUB, 2004, p. 70, grifo do autor).

Novamente, apresenta-se uma definição, um tanto irônica já pelo próprio narrador, do que seria ser “homem”. Ele começa a frequentar festas universitárias. Em uma delas, em um antigo casarão, ele percebe, não sem uma sensação de desconforto, que uma das moças se insinua para ele: “As secretárias estavam todas lá, uma delas estava próxima, na companhia de

um sujeito falante. Notei que ela olhava para mim, primeiro ocasionalmente, depois com mais frequência, até que ficou claro, *quase grotesco*, que não haveria alternativa” (LAUB, 2004, p. 70, grifos nossos). Claramente ele não desejava o que aconteceria. A garota se aproxima dele, encosta-se em sua cintura e o conduz ao corredor, dizendo que queria lhe mostrar algo. Simbolicamente, a primeira relação sexual do protagonista acontece em uma biblioteca: pode-se perceber, com isso, que os livros determinam espaços importantes do romance – vale lembrar que a biblioteca é também o espaço quando o protagonista ofende Sérgio.

O episódio com a universitária na festa não tem qualquer significado especial para ele. Ele age de modo calculado, fazendo o que entende que é dele esperado, portanto, encena, cumpre um papel. Quando saem da biblioteca, a garota demonstra ter a expectativa de que fossem namorar. Ele dá a entender que sim, mas há uma tensão entre ser e parecer, que passa por aquilo que ele toma como aceito socialmente:

toda a minha conduta durante aqueles rituais, aquela ordenação que cumpri com solenidade, com um respeito quase religioso à liturgia – toda a minha conduta deveria apontar para o início de algo novo e limpo. Eu não ficara nervoso. Eu não sentira muito, para ser sincero, além de um alívio até bem familiar. [...] mas pensar em algo *novo e limpo* seria concordar com o embuste (LAUB, 2004, p. 72, grifos do autor)

O engano de que fala, a impossibilidade de começar algo “novo e limpo”, tem a ver com a obsessão do protagonista, mesmo passados anos, com as figuras de Laura e Jaime, que vêm a sua memória durante seu primeiro ato sexual:

seria ignorar com o fato de que, enquanto eu estava na biblioteca, enquanto a secretária fazia o que tinha de ser feito na biblioteca, e eu praticamente não a ajudei lá dentro, eu praticamente não me mexi, eu nem tive vontade de ir além daquela aceitação enquanto ela mostrava seu desespero, enquanto ela se esvaziava e liquefazia para mostrar de maneira mais vil seu desespero – durante esse tempo só o que eu fiz foi pensar em Laura e Jaime (LAUB, 2004, p. 72-73).

Note-se também que o narrador descreve sua primeira relação sexual com a moça na biblioteca praticamente da mesma maneira como diz que Jaime descrevia as suas experiências, ou seja, de modo frio, impessoal, objetificando a mulher, usando de um tom moralista ao julgá-la (“de maneira mais vil”).

É nesse contexto, após relatar que pensara em Jaime e Laura durante sua primeira relação sexual, que surge um dos trechos mais expressivos do romance, sobretudo em vista da chave de leitura aqui proposta:

Sempre achei curiosos os romances sobre a *primeira vez*. Sempre me causaram espécie os marcos idílicos que se imiscuem nas lembranças, o parâmetro a ser homenageado pelo resto dos dias, o metro de pureza em comparação com qualquer cenário posterior. Comigo nunca seria assim: a angústia que eu sentia por continuar pensando em Laura e em Jaime, por continuar remontando ao dia em que ele morreu e o dia em que a beijei, porque esses foram os verdadeiros dias, essas foram as verdadeiras passagens, as verdadeiras entradas no que se chama de *mundo adulto* – a angústia que eu sentia não apontava para nenhuma forma de homenagem. Ela não apontava nem mesmo para o passado: eu pensava no que fiz com Laura e com Jaime, e o mal-estar por estar preso a isso, por me dar conta de que por muito tempo eu ficaria preso a isso, era um sinal evidentemente mais grave. (LAUB, 2004, p. 73, grifos do autor).

O narrador, então já um leitor profissional, um editor, busca referência em romances iniciáticos, mas para afirmar que no seu caso não há marcos idílicos e pureza a serem recordados em forma de homenagem dos tempos da juventude. Antes, ele entende que sua passagem para o mundo adulto esteve marcada pelos dois episódios que lhe causaram angústia e aos quais encontra-se preso, a morte de Jaime e o beijo em Laura, que depois ele concluirá ter sido uma traição. Embora o romance estabeleça, como se viu, algum diálogo com obras associadas ao *Bildungsroman*, não se trata de um diálogo direto com o modelo goethiano. Apenas em momentos pontuais Meister sente-se culpado por seus atos (como ao admitir que foram saqueados porque ele insistiu em fazer um determinado caminho etc.). No entanto, a culpa não é um sentimento que determina o modo como Meister observa seu amadurecimento. Na verdade, ele sequer entende por que de fato teria recebido a carta que informa a conclusão de seus anos de aprendizado. Desistir de suas ilusões parece ser seu aprendizado. Já no caso do romance de Laub, os episódios são vistos por uma ótica pessoal, de alguém que se culpa pelos fatos passados. É um passado que se faz presente. Tornar-se adulto seria agir e depois ser atormentado pela consequência dos atos. Trata-se, portanto, da descoberta da responsabilidade e da culpa, uma consciência que Meister, em sua ingenuidade, sequer chega a ter.

Se nesse âmbito não há sucesso possível ao protagonista de Laub, a mesma coisa não se pode dizer em vista de sua carreira profissional. Reservado sobre suas questões pessoais – “Sérgio nunca soube como eu me sentia naqueles primeiros anos” –, ele mantém amizade com o antigo professor e começa a prestar trabalhos como *freelancer* para a editora de Cláudio: ainda morando em Porto Alegre, ele recebia pelo correio os originais de romances submetidos à editora, que ficava em São Paulo, e tinha a tarefa de emitir pareceres sobre a qualidade das tramas. No início, chegavam-lhe, conforme nomeia, “novelas adolescentes e policiais urbanos” (LAUB, 2004, p. 75). Familiarizado com literatura, ele demonstra aptidão ao trabalho. Os relatórios não eram exatamente técnicos: “uma anotação dos desvios, das inconsistências, dos

eventuais acertos, embora esses fossem bem mais raros. Acho que gostaram de mim, sempre gostam de quem sabe achar os problemas” (LAUB, 2004, p. 75). Cláudio percebe nele a capacidade de tornar essa aptidão em profissão. De fato, o protagonista aperfeiçoaria essa habilidade, o que se revela na qualidade dos relatórios: “um estilo que mudava à medida que o *aprendizado* ia adiante, que eu começava a me mover na selva da abordagem acadêmica, das escolas literárias, dos métodos críticos” (LAUB, 2004, p. 75). O protagonista aprende uma profissão, transfere a graduação para São Paulo e passa a trabalhar na editora de Cláudio, seu primeiro emprego fixo e no qual ainda se encontra no momento da enunciação.

Cláudio confia em seu trabalho, e, recém-formado, ele é promovido a editor aos vinte e dois anos, o que lhe oferece uma independência financeira inédita em sua vida. Uma das novas tarefas era tratar diretamente com os escritores, que se lamentavam sobre as dificuldades do mercado editorial. Com um trabalho que exige interação social, ele aprende a se tornar carismático e persuasivo, impressionando as pessoas por sua inteligência e dizendo o que elas esperam dele ouvir:

devagar peguei o jeito de convencê-los de que as coisas se acertariam. Aqueles foram os anos em que aprendi a ter mais confiança, a sugerir mudanças nos textos com firmeza quase simpática, e por ter essa habilidade *me transformei numa espécie de relações-públicas da editora*: eu representava Cláudio em reuniões, em encontros, em feiras, em simpósios, em jantares, em eventos nos quais todos eram pessoas vetustas, em que a conversa era ainda mais vetusta. Se eles falassem de tapete, saberiam da felpa e da cola. Se falassem de tabaco, saberiam da umidade e do aroma. (LAUB, 2004, p. 77, grifos nossos).

Entre as experiências por que passariam os heróis do romance de formação, Jacobs menciona, além do encontro com a esfera da arte e do trabalho, o eventual contato com a vida pública. No caso do romance de Goethe, Meister esperava tornar-se um homem público pelo teatro. Mas é malsucedido nesse intento, uma vez que se mostra inapto ao mundo prático e à sagacidade exigida pelo convívio social. No caso desse romance de Laub, embora tornar-se uma pessoa pública não se tratasse de uma aspiração do protagonista, reconhece-se a efetividade de tal transformação, a qual ocorre por meio do trabalho:

[...] ele [Cláudio] percebeu que eu seria o substituto, que eu conviveria bem com aquela casta de tolerância, com o vocábulo exato e preciso, com o mérito de abrir o debate, com o sumo de uma experiência rica, saudável, *gratificante*, uma experiência peculiar inédita para alguém tão jovem, alguém que não cansava de ouvir isso – você é tão jovem, você parece tão maduro e inteligente e preparado para alguém tão jovem. (LAUB, 2004, p. 77-78, grifo do autor).

Diferentemente de Meister, frequentemente acusado de ingenuidade pelos demais personagens, o protagonista de Laub é visto pelos demais como alguém maduro e bem preparado. Nessa nova fase, aparentemente bem relacionado, cercado por muitas pessoas e dispondo de conforto material, o protagonista revela sentir uma profunda solidão e a incapacidade de aproveitar as mudanças que a vida agora lhe proporcionava. A euforia com a nova vida não dura muito tempo. O tédio da vida social, das reuniões, dos almoços e jantares, das viagens a negócio, começa a incomodá-lo. Nessa altura, ele afirma ter tido uma recaída, aludindo possivelmente ao retorno dos episódios centrais de seu passado. Ele sente-se preso ainda ao que já passou, a algo mais profundo do que o cotidiano que vivencia. É nesse contexto que ressurgem as figuras de Laura e Jaime:

[...] falava no telefone com muita gente, e recebia e era afável e lidava de modo produtivo com toda essa gente, durante o resto do tempo eu estava sozinho: eu continuava ligado ao que sempre estivera, a algo mais sólido do que a superfície daquela mudança, algo que me impedia de aproveitá-la, de fazer parte dela como só os que têm a capacidade de andar para frente, de não pensar mais no que foi, no que poderia ter sido, e foi por me dar conta disso, de que talvez fosse preciso enfrentar isso, como eu nunca fizera antes e agora de uma vez por todas – foi por me dar conta disso que voltei a estar diante de Laura e de Jaime. (LAUB, 2004, p. 81).

Na sequência, o narrador contará como se dera sua reaproximação de Laura. Esse assunto será discutido no tópico 4.4.1, “Do que eu mais gosto em você, Laura”. Por ora, para encerrar esta incursão pela vida profissional do protagonista e sua relação com a arte, basta esclarecer que esse reencontro também ocorrerá em um espaço povoado pela arte da palavra: é na Feira do livro da capital gaúcha que o protagonista, de modo aparentemente casual, irá encontrá-la, o que mais uma vez mostra que a relação com os livros acompanhará o menino em seus rumos até a maturidade.

#### **4.3.2 Diários cruzados: herdar a palavra**

Em *Diário da queda*, o encontro do protagonista com as esferas da arte e do trabalho recebe matizes de um aspecto fundamental da cultura judaica: a centralidade da escrita. Os judeus são “o povo do livro”. Não por acaso, depois de formar-se em direito e jornalismo, áreas relacionadas à palavra, o protagonista torna-se escritor, sintetizando com tal escolha esses dois âmbitos da experiência formativa, o artístico e o profissional. Nesse caso, mais do que a

literatura, é a própria palavra que envolve a identidade do protagonista, inscrevendo-o em uma tradição cultural incontornável. Essa estreita vinculação com a escrita, representada pela própria profissão, não aparece somente ao final de seu percurso, antes encontra-se por toda sua trajetória – e também para além dela, uma vez que remonta às raízes judaicas da família. Da alfabetização até a escrita do diário (que corresponde ao livro), toda a formação do narrador, seus anos de aprendizado, encontra-se intimamente ligada à transmissão da palavra no seio familiar.

O narrador não apresenta detalhes de sua vida profissional enquanto escritor, afirmando apenas ter alcançado “relativo” sucesso profissional, ter publicado livros de “relativa” aceitação crítica e lidar “relativamente bem” com as pessoas que o cercam, como outros escritores, editores, tradutores, assessores, jornalistas. Se diferentemente do protagonista editor de *Longe da água*, o sucesso profissional desse protagonista escritor é apenas relativo, este tem, em comum com aquele, certa dificuldade em se aproximar afetivamente das pessoas. Além disso, embora compartilhem também do gosto por livros, o narrador escritor de *Diário da queda* não se refere significativamente a obras de ficção: seu intertexto principal se realiza com os cadernos escritos pelo avô e com as memórias escritas pelo pai – materiais existentes apenas no nível intradieético, não se tratando de intertextos reais. Paralelamente a esses, aparece um intertexto real, o testemunho de Primo Levi, em *É isto um homem?*. Em comum, as referências são, portanto, de teor autobiográfico, como é também o seu relato, o “Diário da queda”.

É nesse caleidoscópio de escritos intergeracionais que se dá a formação do protagonista. O avô escrevera, nos anos finais de sua vida, os mencionados cadernos. Já o pai do narrador decidira escrever suas memórias ao descobrir que sofria de Alzheimer: a escrita, neste caso, além de cumprir uma função terapêutica, serve como preservação da memória do pai. Por sua vez, o narrador, em seu relato, incorpora fragmentos de ambos os materiais e os comenta, com eles dialogando e estabelecendo um concerto de vozes, a partir de diferentes perspectivas: “É tentador dizer que a reação do meu pai ao ler os cadernos influenciou a maneira como ele passou a tratar não só do judaísmo como de todas as outras coisas [...] é claro que também acabei arrastado por essa história”. (LAUB, 2011, p. 33).

No livro *Os judeus e as palavras*, o escritor Amós Oz e a historiadora Fania Oz-Salzberger (2015), pai e filha judeus, desenvolvem uma reflexão sobre a importância da palavra na cultura judaica, que se mostra útil à compreensão do romance. Segundo os autores, a continuidade judaica sempre se articulou em palavras, faladas ou escritas, em um contínuo labirinto de interpretações e debates: “A nossa não é uma linhagem de sangue mas uma linhagem de texto” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 15). Com essa perspectiva, a identidade

judaica é entendida não apenas do ponto de vista religioso, mas do ponto de vista cultural, o qual compreende também a dimensão religiosa.<sup>35</sup> Haveria, nesse sentido, um modelo judaico de conversas intergeracionais: “Contarás a teu filho”, diz a Torá (Êxodo), o livro da “instrução”. Assim, o aprendizado ocorre não apenas na sinagoga e na escola, mas principalmente em casa, em uma interação de duas ou três gerações, pelo diálogo, pela palavra. Os autores explicam:

Os textos hebraicos antigos estão continuamente engajados com dois pares fundamentais: pais e filhos, professores e alunos. Estes pares são indiscutivelmente mais importantes [...] que mulher e homem. A palavra *dór*, geração, aparece dezenas de vezes tanto na Bíblia como no Talmude. Ambas as obras adoram enumerar cadeias de gerações, com origem no passado distante e apontando para o futuro longínquo (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 21).

O ensino, a transmissão de um saber, está na base desse diálogo geracional ininterrupto que se dá por meio das palavras e que coloca em paralelo pai-filho, professor-aluno. No hebraico, as palavras “pai” ou “mãe”, em sentido genérico, têm, inclusive, a mesma raiz gramatical de “professor”.<sup>36</sup> Segundo os autores, todas as culturas livrescas estão propensas a gerar tais pares, mas, no caso dos judeus, isso é peculiar:

[...] a Torá se difunde a partir dessa mesma Idade do Ferro, e ela nem reconhece nem perdoa a opção de criar seu filho homem ignorante do Texto Sagrado. Não temos evidência histórica de comunidades judaicas iletradas em tempos antigos ou medievais. É razoável supor que por mais de dois milênios e meio os estudiosos judeus mantiveram uma genuína corrente de estudo, que a maioria dos homens judeus era mais ou menos capaz de acompanhar por meio da leitura. Uma linhagem de instrução (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 29).

Os autores entendem que quase todas as culturas comemoram “a passagem da tocha”, a transmissão de saberes, do mais velho para o mais jovem, quase que como um primado da memória humana. Mas esse imperativo encontraria um desvio no caso judeu, pois, explicam os autores, já se considerou que nenhuma outra civilização antiga teria paralelo comparável à insistência do judaísmo de inculcar nos jovens tradições e costumes de seu povo. Meninos

---

<sup>35</sup> Os autores autodefinem-se “israelenses judeus seculares”, explicando que, enquanto ateus, não tomam sua identidade judaica como uma questão de fé e religiosidade. No livro, também a condição de povo dos judeus é explorada como um *continuum* único, que não é étnico, tampouco político. No prefácio, lê-se: “a nossa história inclui linhagens étnicas e políticas, mas não são estas suas principais artérias. Em vez disso, a genealogia nacional e cultural dos judeus sempre dependeu da transmissão intergeracional de conteúdo verbal. Trata-se da fé, é claro, mas ainda mais efetivamente trata-se de textos” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 9).

<sup>36</sup> “Tanto na Bíblia como no Talmude, a palavra hebraica para ‘filho’, *ben*, e o verbo ‘ensinar’, *lamed*, tendem a aparecer na mesma sentença. ‘Pai’ ou ‘mãe’ no sentido genérico, *horeh*, e ‘professor’, *moreh*, derivam da mesma raiz gramatical. [...] Jose ben Honi teve certa vez um insight maravilhoso, embora contestável: ‘Uma pessoa tem ciúme de todo mundo, exceto de seu filho e de seu discípulo’” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 37).

judeus, independentemente se ricos ou pobres, eram expostos à palavra escrita de forma muito precoce: as crianças entravam em contato com a narrativa antiga aos dois anos de idade, logo que começassem a compreender palavras, e frequentemente começavam a lê-las aos três anos: “a escolaridade, em suma, começava logo depois de desmamar” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 22).

Em *Diário da queda*, o pai do narrador interfere significativamente em sua formação, fazendo questão de sempre estar em diálogo com o filho. É ele quem o alfabetiza, em casa, antes do período escolar: “Eu aprendi a ler antes que ensinassem na escola, e meu pai treinava comigo mostrando palavras no jornal e dizendo, que letra é esta, e eram letras de imprensa, diferentes das que eu aprenderia na cartilha da abelhinha que aplicavam na época” (LAUB, 2011, p. 57). Também a leitura é uma herança: “Do meu pai eu herdei [...] o hábito de ler (ficção no meu caso, não ficção no dele)”. Mais tarde, durante a preparação para o Bar Mitzvah, o pai acompanha criticamente o ensino religioso recebido pelo filho, demonstrando preocupação quando ele diz não estar de fato aprendendo. Quando comerciante, também ensinava ao filho, em tenra idade, noções sobre o trabalho:

meu pai explicava como funcionam as máquinas de costura, a linha, o motor, os tipos especiais de agulha para pesponto, botões, malhas estruturadas, bordados, couro, e o tecido que eu botava de olhos fechados entre as mãos e meu pai dizia, o que é, e eu tinha de responder, é linho, seda, este é sintético. (LAUB, 2011, p. 57).

Para a cultura judaica, tal preocupação em transmitir informação e conhecimento à descendência é entendida como garantia da sobrevivência coletiva. Oz e Oz-Salzberger (2015) explicam que crianças, meninos e meninas, ainda que de modos distintos, passavam por um processo de socialização, cujo intuito é conservar e transmitir a sabedoria cumulativa da sociedade. Então, conhecimentos práticos, costumes e narrativas deviam necessariamente ser compartilhados.

Há outras demonstrações ainda dessa preocupação por parte do pai do protagonista, pois ele se mostra interessado por cada nova experiência ou rito de passagem da vida do filho, assumindo um papel de mentor do garoto: aos 14 anos do filho, paga para que ele vá a um prostíbulo, onde terá sua iniciação sexual; depois, simbolicamente, quase em uma paródia da figura do contador de histórias, ambos sentados em torno do fogo, ele ensina o filho a acender a churrasqueira e pergunta-lhe sobre a experiência no prostíbulo, contando-lhe também histórias de sua juventude; ele também se preocupa em transmitir ao filho conhecimentos profissionais que levam em conta a condição de judeus diante da milenar diáspora judaica,

considerando a iminência de alguma perseguição, expulsão, da possibilidade de terem de peregrinar em busca de uma outra terra:

Meu pai dizia que os judeus sempre devem ter profissões que possam exercer em qualquer circunstância, porque de repente você é forçado a deixar o país onde morou desde sempre e não pode depender de uma língua que não é falada em nenhum outro lugar, ou do conhecimento de leis que não se aplicam em nenhum outro lugar, então é bom ser médico ou dentista ou engenheiro ou comerciante porque é isso que vai garantir seu sustento independentemente do que os vizinhos digam de você, e eles dizem o que sempre se dirá dos judeus, você que rouba o emprego dos outros, que empresta dinheiro a juros, que explora, que conspira, que ameaça, que oprime. (LAUB, 2011, p. 44).

Viu-se anteriormente que as histórias sobre antissemitismo que o garoto aprendia no colégio não o sensibilizavam, e tampouco as contadas por seu pai que, como ponte entre neto e avô, engajava-se em manter viva a memória do Holocausto, valendo-se, para tanto, da repetição. Esse recurso é uma ferramenta comum também à manutenção da tradição judaica:

Muitas das palavras obviamente eram cíclicas, sempre relidas e reoferidas. [...] A repetição pode drenar a criatividade, com certeza, mas tem também a estranha capacidade de ancorar, nutrir e até mesmo surpreender. Linhas reiteradas às vezes produzem música; e muito da musicalidade judaica proveio da ressonância de palavras repetidas. Crianças estão propensas a absorver tais sonoridades textuais precoces como canções de ninar, por toda a vida. (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 42)

Não somente nos discursos do pai, mas no próprio estilo de escrita do romance, a repetição se impõe, de modo que se incorpora à própria forma narrativa esse elemento que garante a transmissão da cultura judaica. Porém, pode-se dizer que, enquanto o pai tenta resguardar a memória do passado, contando histórias repetidas vezes, a insistência, para o menino, tem apenas o efeito de familiarizá-lo excessivamente com os relatos, tornando-lhe com o tempo indiferente:

Alguma coisa muda quando você vê o seu pai repetindo a mesma coisa uma, duas ou quinhentas vezes, e de repente você não consegue mais acompanhá-lo, se sentir tão afetado por algo que aos poucos, à medida que você fica mais velho, aos treze anos, em Porto Alegre, morando numa casa com piscina e tendo sido capaz de deixar um colega cair de costas no aniversário, aos poucos você percebe que isso tudo tem muito pouca relação com a sua vida (LAUB, 2011, p. 36).

O relato do pai, ao resgatar episódios do Holocausto, começa a ser questionado como performance, como discurso, não sendo visto exatamente como relato de fatos verídicos, de onde se devem extrair lições. Evocando uma formulação de Walter Benjamin, pode-se dizer

que a figura do pai que conta histórias não corresponde à imagem do narrador tradicional, investido de sabedoria, que transmitirá oralmente lições de vida aos mais jovens pelo relato. A figura do pai do protagonista é a de um narrador descredibilizado, questionável. Se a partir da Primeira Guerra o emudecimento dos soldados traumatizados apontaria para impossibilidade de transmitir experiências, o que esperar que seja dito sobre o assassinato sistemático de milhões de civis? As palavras tornam-se insuficientes. Em 1933, já constatando que a pobreza de experiências comunicáveis leva à barbárie, Benjamin (1994, p. 114) reflete sobre o significado do desaparecimento da figura do narrador tradicional em seu papel de instruir as novas gerações:

Tais experiências nos foram transmitidas [...] à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? [...] Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Depois de Auschwitz, o sobrevivente emudece. O pai do protagonista conta as histórias, mas inutilmente. Auschwitz é a ruptura de um ciclo, de uma temporalidade circular, como aquela definida em Eclesiastes: “Aquilo que foi é aquilo que será, e aquilo que foi feito é o que será feito; e não existe nada de novo sob o sol. Existe alguma coisa da qual se diz: ‘Vê, isto é novo’? — Isto já foi, nas eras que foram antes de nós” (apud OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 122). Auschwitz viria, no entanto, colocar essa temporalidade em questão: “Mas ninguém escreveu, depois de Auschwitz, algo parecido com ‘não há nada de novo sob o sol’. De alguma maneira, a circularidade ou repetição da história não era mais uma opção” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 123). A aporia dessa continuação encontra seu auge na narrativa de Laub quando o filho, edipianamente, revolta-se contra o pai, que não concorda com sua mudança de colégio:

Na briga que tivemos por causa da nova escola, eu disse a meu pai que não estava nem aí para os argumentos dele. Que usar o judaísmo como argumento contra a mudança era ridículo da parte dele. Que eu não estava nem aí para o judaísmo, e muito menos para o que tinha acontecido com o meu avô. Não é a mesma coisa que dizer da boca para fora que se odeia alguém e deseja a sua morte, e qualquer pessoa que tenha um parente que passou por Auschwitz pode confirmar a regra, desde criança você sabe que pode ser descuidado com qualquer assunto menos esse, então o impulso que meu pai teve ao ouvir essa referência era previsível, ele dizendo repete o que você falou, repete se você

tem coragem, e eu olhando para ele fui capaz de repetir, dessa vez devagar, olhando nos olhos dele, que eu queria que ele enfiasse Auschwitz e o nazismo e o meu avô bem no meio do cu (LAUB, 2011, p. 49-50).

O narrador conta ainda que na sequência arremessou um objeto bastante pesado contra o pai, que se desviara e depois, pela primeira vez, nele batera. A cena é emblemática pela importância que a transmissão da memória coletiva tem, desde sempre, para os judeus. Diante disso, a atitude do filho é a pior possível para um pai que toma como um dever transmitir tal legado: “Os filhos e filhas pródigos ‘questionando seus caminhos’, os jovens rebeldes e rapazes malcriados, são aqueles que ameaçam extinguir a chama da memória coletiva. Virar as costas para os ensinamentos de seus pais e mães. Parar de contar as histórias” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 38).

No dia seguinte, o pai procura o filho para conversar e lhe conta a história do avô e também o relato de seus últimos dias. O narrador explica que o pai entendera que o que estava em questão em sua rebeldia não era exatamente o nazismo, mas o que o protagonista entendia como a origem do que acontecera com João. A partir da conversa, o pai mostraria também os escritos do avô. A compreensão da figura enigmática do avô só viera com a leitura, tempos depois, desse imenso material, um conjunto de 16 cadernos, com 100 páginas cada, a cuja escrita ele dedicava horas, trancado em seu gabinete. Os cadernos foram escritos em alemão e, depois da morte do avô, um suicídio, o pai do narrador, então aos 14 anos, decide mandar traduzi-los. A conversa e o conhecimento dos cadernos fazem com que o menino entenda a gravidade do tema e deixe de tratá-lo de modo leviano.

Na verdade, o chocante ao menino não é o que o avô diz nesses manuscritos, mas justamente seu silêncio sobre o que viveu. Não há qualquer referência, em tão vasto material, à experiência de Auschwitz: “Do ramo da família do meu avô morreram todos em Auschwitz, e não há uma linha a respeito deles nos cadernos” (LAUB, 2011, p. 30). Os cadernos são compostos por verbetes que fazem menção a objetos, situações, pessoas, referências a sua vida apenas a partir da chegada ao Brasil. Os verbetes são altamente irônicos e descrevem as coisas não conforme aconteceram, mas conforme idealmente deveriam ter acontecido. A realidade para o seu avô não era possível. Era preciso então criar alguma outra, pela palavra:

O verbeite leite, por exemplo, fala de *um alimento líquido e de textura cremosa que além de conter cálcio e outras substâncias essenciais ao organismo tem a vantagem de ser muito pouco suscetível ao desenvolvimento de bactérias.* [...] Dá para acompanhar a sequência como uma história, mas, porque os verbetes são evidentemente mentirosos, num tom grosseiramente otimista, isso é feito de maneira inversa: meu avô escreve que não há notícia de doenças

causadas pela ingestão de leite, que o porto é *o local onde se reúne o comércio ambulante que trabalha sob regras estritas de controle fiscal e higiene*, e não é difícil imaginá-lo no cais, depois de ter comido os últimos pedaços do pão endurecido que foi seu único alimento durante a viagem, tomando seu primeiro copo de leite em anos, o leite do novo mundo e da nova vida, saído de um jarro conservado não se sabe onde, como, por quanto tempo, e em poucas semanas ele quase morreria por causa disso. (LAUB, 2011, p. 25, grifos do autor).

Apenas um parêntese: o comentário sobre o leite não parece fortuito. Analisando um emblemático poema sobre o Holocausto, “Fuga da morte”, de Paul Celan, Bina Maltz (2013, p. 104) explica que há, na tradição judaica, uma crença muito antiga que diz: “se um judeu estivesse vivendo um grande mal, deveria banhar-se em uma tina de leite para que o mal fosse eliminado”. Ironicamente, depois de sobreviver ao campo de concentração, seria pelo leite que o avô do narrador teria contraído febre tifoide ao chegar ao Brasil, o que quase o levou à morte. O leite, símbolo da vida se torna então seu contrário, o símbolo da morte, tal como sugere a imagem do “leite negro” do poema de Paul Celan.

Somente o contato do protagonista com a memória particular do avô, contato mediado pelo pai, torna possível uma resignificação da figura desse sobrevivente. Além de sua passagem por Auschwitz, assunto interdito, os cadernos deixam ver que o avô enfrentou muitos desafios no Brasil, como preconceito de seu sogro, pobreza inicial, necessidade de trabalhar como caixeiro-viajante, percorrendo longas distâncias vendendo produtos. Só mais tarde conseguiria abrir seu próprio comércio, que seria depois expandido pelo pai do narrador. Mas o principal é que, embora Auschwitz não seja sequer mencionado nos cadernos, a sombra do trauma dessa experiência está por toda a memória. Tudo isso propicia uma nova compreensão da história de sua família, capaz agora de lhe fazer sentido:

quando li o material é que finalmente entendi o que ele havia passado. Foi então que essa experiência passou a ser não apenas histórica, não apenas coletiva, não apenas referente a uma moral abstrata, no sentido de que Auschwitz virou uma espécie de marco em que você acredita com toda a força de sua educação, de suas leituras, de todos os debates que você já ouviu sobre o tema, das posições que defendeu com solenidade, das condenações que já fez com veemência sem por um segundo sentir nada daquilo como se fosse seu. (LAUB, 2011, p. 14-15).

Com a revelação dos cadernos, o protagonista entenderia também as razões de seu pai em seu empenho por manter viva a memória do Holocausto. O avô não faz qualquer menção nos cadernos a seus sentimentos em relação ao filho, que poderia ter sido visto como um milagre

após sobreviver a Auschwitz. Em vez disso, os verbetes do avô que o narrador mescla a seu próprio relato deixam ver que ele sequer queria ter o filho:

Os mesmos cadernos que tratam um banheiro público no centro da Porto Alegre de 1945 como *lugar onde vicejam procedimentos os mais rigorosos de higiene*, [...] esses mesmos cadernos dizem que a decisão de seguir em frente com a gravidez da minha avó foi *tomada sem hesitação, a expectativa de uma nova vida que foi planejada pelo marido desde sempre, seu desejo mais profundo de continuidade e doação amorosa*. [...] Meu avô segue discorrendo sobre o bebê ideal, os cuidados com o bebê ideal, a relação de um pai com o bebê ideal, uma criatura *pequena e autônoma que não chora no meio da noite e não tem doenças tais como hepatite e resfriados* (LAUB, 2011, p. 46, grifos do autor).

Sugere-se que ele teria incentivado sua mulher a abortar. Ter o filho e vê-lo crescer também não teria sido suficiente para despertar o afeto desse pai ausente. Ele demonstra, com o emprego mais elementar da ironia, a intenção de se dizer justamente o contrário, que sua vida, após Auschwitz, não fazia qualquer sentido. Auschwitz significa a perda da identidade e a impossibilidade de reavê-la:

No ‘planeta de cinzas’, os habitantes não tinham nomes, nem cônjuges, nem pais, nem filhos. Não há lembrança, [...] nem estudo, nem discussão, nem mesa. A identidade se foi. [...] Auschwitz é o inverso do Éden: Adão deu nome a todas as criaturas. Os nazistas tiraram e as des-criaram” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 158).

A prova disso se consuma em seu suicídio. Ele é encontrado morto pelo próprio filho, quando este tinha 14 anos. O suicídio em outros romances de Laub, como em *A maçã envenenada*, costuma ser visto como uma forma de egoísmo da pessoa que desiste de si e abandona as demais. Aqui, também o suicídio do avô é visto como um abandono. O pai do narrador precisa, portanto, atribuir a Auschwitz a frieza e indiferença de seu pai para poder perdoá-lo pelo sentimento da rejeição com que teve de conviver. Ele, por sua vez, tenta não repetir o mesmo com o filho: mas, mesmo sendo atencioso e preocupado, esse afeto tem limites, pois o episódio da briga teria sido o único contato físico entre os dois. Com o Alzheimer do pai, o narrador viria a saber, por meio de suas memórias, que ele sempre sofrera calado, chorando copiosamente às escondidas, em inúmeras situações. É como se, apesar de racionalmente atribuir a responsabilidade pelo comportamento do sobrevivente à experiência de terror vivida, o pai do protagonista continuasse intimamente sem conseguir lidar com o abandono. Seria possível ter raiva de um sobrevivente de Auschwitz?

É mais fácil culpar Auschwitz do que aceitar o que aconteceu com o meu avô. É mais fácil culpar Auschwitz do que se entregar a um exercício penoso, que qualquer criança na situação do meu pai faria: enxergar o meu avô não como vítima, não como um grão de areia submetido à história, o que automaticamente torna meu pai outro grão de areia diante dessa história, e não há nada mais fácil do que sentir até orgulho por ser esse grão, aquele que sobreviveu ao inferno e está entre nós para contar o que viu, como se meu pai fosse o meu avô e meu avô fosse Primo Levi e o testemunho do meu pai e do meu avô fosse o mesmo testemunho de Primo Levi – enxergar meu avô não como vítima, mas como homem e marido e pai, que deve ser julgado como qualquer outro homem e marido e pai. (LAUB, 2011, p. 81).

Freud (2011) afirma, em *O mal-estar da civilização*, que não há sentimento mais impactante do que o abandono paterno (pai primieiro). O romance de Laub é dramático, porque oferece a perspectiva do abandono sofrido pelo pai do narrador, ao mesmo tempo que contrapõe isso ao comportamento do filho narrador, que não sabia nem desejava lidar com essa herança familiar. Nesse sentido, a narrativa é pluriperspectiva. A impossibilidade de assimilar o horror vivenciado tem efeitos para além da incomunicabilidade. Auschwitz marca a impossibilidade do afeto, o abandono:

Eu nunca perguntei ao meu pai que lembranças ele tem de quando era pequeno, se meu avô cantava para ele a música de ninar que os pais judeus cantavam para as suas crianças até a construção de Auschwitz, se meu avô o abraçava como os pais judeus abraçavam suas crianças até a inauguração de Auschwitz, se meu avô o defendia como os pais judeus defendiam suas crianças em todos os períodos da história até que Auschwitz começou a funcionar a pleno vapor, porque é isso que um pai faz com um filho, ele o protege e ensina e dá carinho e conforto físico e material, e também não posso imaginar que a forma como meu pai lidava com o tema do judaísmo e dos campos de concentração não tivesse a ver com essas memórias – como ele relacionou o que via e sabia e sentia pelo meu avô com o que leu e sabia sobre Auschwitz (LAUB, 2011, p. 47-48, grifos nossos).

O pai do narrador não consegue acessar o passado vivido pelo sobrevivente, mas o faz pelo testemunho de outros, como o de Primo Levi em *É isto um homem?*: “Meu avô nunca falou sobre Auschwitz, e restou ao meu pai mergulhar naquilo que Primo Levi escreve a respeito” (LAUB, 2011, p. 80). Oz e Oz-Salzberger (2015) afirmam que sociedades pré-modernas preservam sua memória num padrão que poderia ser chamado de “pai-história-filho”, já o equivalente judaico seria “pai-livro-história-filho”. No caso da narrativa de Laub, o esquema “pai-livro-história-filho” é ressignificado: o avô não falava de Auschwitz, restando ao pai buscar em outros relatos alguma compreensão dessa experiência limite - ainda que sempre de modo insuficiente. Quando o pai apresenta ao protagonista *É isto um homem*, a relação de pai e filho, mediada pelo livro, volta a se estabelecer. Na cultura judaica,

As crianças foram feitas para herdar não só uma fé, não só um destino coletivo, não só a marca irreversível da circuncisão, mas também o selo formativo de uma biblioteca. Não bastava que os jovens seguissem os ritos universais de passagem – observar e imitar os mais velhos, aprender como trabalhar ou lutar, e transmitir contos e canções ancestrais junto à fogueira. Tradições orais e imitação física podiam não ser suficientes. Também era preciso ler os livros. (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 43).

A leitura do testemunho de Primo Levi, indicada por seu pai, impacta a adolescência do protagonista. Ele demonstraria conhecimento ainda, tempos depois, de uma série de estudiosos que se dedicaram ao assunto. Trata-se do mencionado “selo formativo de uma biblioteca”:

Não sei quantos dos que escreveram a respeito leram o livro, mas duvido que em qualquer desses textos exista algo que não tenha sido mostrado por Primo Levi. Adorno escreveu que não há mais poesia depois de Auschwitz, Yehuda Amichai escreveu que não há mais teologia depois de Auschwitz, Hannah Arendt escreveu que Auschwitz revelou a existência de uma forma específica de mal, e há os livros de Bruno Bettelheim, Victor Klemperer, Viktor Frankl, Paul Celan, Aharon Appelfeld, Ruth Klüger, Anne Frank, Elie Wiesel, Imre Kertész, Art Spiegelman e tantos e tantos outros, mas de alguma forma eles não poderiam ir além do que Primo Levi diz sobre os companheiros de alojamento, os que estavam na mesma fila, os que dividiram a mesma caneca, os que fizeram a caminhada rumo à noite escura de 1945 onde mais de vinte mil pessoas sumiram sem deixar traço um dia antes da libertação do campo. (LAUB, 2011, p. 96).

O conhecimento é muito valorizado pela cultura judaica. Oz e Oz-Salzberger comentam uma fala de Jesus de Nazaré, judeu, a seus discípulos: “Deixai as criancinhas virem a mim, e não as impeçais, pois delas é o Reino de Deus”. Os autores notam que, embora a diretiva da sentença soe judaica, o raciocínio é essencialmente cristão: “ele repousa sobre a premissa de que os menos instruídos são os seres humanos mais puros. Ele vincula inocência com ignorância” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 44). Segundo eles, a tradição judaica nada via de angelical em uma criança sem ensino:

Anjos judaicos (*mal'achim*) são servos do Senhor, seres abstratos representando conhecimento, verdade, justiça e paz, talvez alados mas impalpáveis, muito distantes de rechonchudos bebês querubins da arte cristã. E crianças não são anjos. Assim, nas comunidades judaicas crianças pequenas já eram eruditas. O Talmude as chama carinhosamente de “bebês de escola” [...]. Seu encanto residia no estudo, no doce recitar do *alef-beit*, e não na sua inocência não contaminada. (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 44).

Para os judeus, segundo os autores, não há “*sancta simplicitas*”, a santa ingenuidade. O problema se agrava no caso dos judeus modernos, os quais, oscilando entre as bordas da fé e a incredulidade, teriam feito perguntas difíceis a respeito de si próprios:

“Identidade” é um conceito moderno; suas crises são crises modernas. Tão logo você deixa as certezas infantis da tradição judaica, o abraço paterno e o aprisionamento da educação rabínica, a conjugação maternal de nutrição e ritual – ao passo que ainda se lembra deles – você se descobre às margens solitárias da atormentada modernidade, com todas as suas simulações dinâmicas e perdas irrecuperáveis. (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 47).

É a experiência da solidão que esses personagens de Laub enfrentam. A coesão já não é a mesma. Avô, pai e filho encontram-se entre o legado da tradição judaica e uma nova realidade, são gerações espremidas “entre a velha sinagoga e o mundo amplo, entre autoridade e incerteza, entre Iluminismo e Holocausto” (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 47). Entre o saber e a barbárie, essas gerações se espelham, se chocam, se refletem. Mais do que apenas um jogo de duplos e simulacros, instaura-se um contínuo por entre as figuras desses homens – que continuará no filho vindouro do narrador. Com o Alzheimer, a doença que ironicamente tirará a memória daquele que mais a quis conservar, o pai do narrador começa a passar horas no escritório escrevendo, como seu próprio pai fizera. E o narrador também o fazia, escrevendo seu diário, o qual dedica, por sua vez, a seu filho, ainda não nascido, mas já o leitor futuro da obra.

Em síntese, as identidades de avô, pai e filho se misturam em uma só imagem. Ilustra isso uma cena do romance, quase singela, em que o protagonista, recuperando flashes da sua infância, lembra da reação de seu pai ao vê-lo brincar:

Meu pai me deu um triciclo quando eu tinha três anos, e o som do triciclo era o mesmo de quando se põe uma tampa de margarina presa aos aros de uma bicicleta, e o triciclo era um caminhão e eu prendia um reboque onde botava o que ia achando pela casa, almofadas, pratos, toalhas, velas, um frasco de xampu, e eu dizia ao meu pai que estava fazendo entregas de produtos por várias cidades e ele dizia, o seu avô trabalhava mais ou menos assim logo que chegou ao Brasil (LAUB, 2011, p. 56).

Uma última palavra. Os autores judeus, pai e filha trazidos a este percurso, afirmam que o jovem judeu é incentivado a dizer algo novo. E não importa que “as cabeças mais formidáveis da história judaica estejam observando você do banco simbólico do fundo da classe”. Não se espera uma mera repetição da sabedoria antiga ou a obediência a respostas aprendidas. O desafio é apresentar uma ideia nova, uma interpretação fresca, um elo inesperado: “Cercado de gigantescas estantes de livros, você é ainda é convidado a fazer uma declaração original”. Em meio a um assunto sobre o qual tanto já se escreveu, é preciso admitir que o judeu Michel Laub, com seu engenhoso romance, seguramente teve êxito nesse desafio de originalidade.

#### 4.4 Aprendizado da culpa, limites do afeto

Envolvimentos amorosos costumam ser vistos como uma etapa do processo de desenvolvimento dos protagonistas dos romances de formação.<sup>37</sup> Nas pesquisas sobre o romance de Goethe, tem sido crescente a importância conferida às relações amorosas para o desenvolvimento de Wilhelm Meister (SCHWANDER, 1997).<sup>38</sup> Formar-se, tornar-se adulto, passa, muitas vezes, pelo descobrimento das alegrias e das frustrações do amor: “Afortunada juventude! Afortunados tempos da primeira ânsia de amar!”, comenta ironicamente o narrador do romance de Goethe (2015, p. 70), em referência à iniciação amorosa do herói.

No romance de Goethe, o imberbe Wilhelm namora inicialmente a atriz Mariane, mas a relação cedo se rompe, pois o jovem apaixonado descobre que a moça recebia visitas de um outro pretendente: o rico negociante Norberg, que passava longos períodos em viagens, assistia financeiramente Mariane e Barbara, a governanta da moça. Mariane diz amar Wilhelm, mas sofre por não saber como deixar a situação. Com a iminência de que um dos amantes descobrisse não ser o único, Barbara pressiona a jovem a escolher o mais rico. Mas, diante da resistência da moça em abandonar o amado Meister, a anciã a aconselha então a manter os dois.

Enquanto Wilhelm vive um sonho idílico, acreditando que tudo pode conquistar ao lado de Mariane, a moça convive com seu secreto tormento. Nos termos do romance, em dado momento ela se entrega a Wilhelm. Com o gesto, ele a toma como apaixonada e pretende com ela viver. A alegria dura apenas até que ele descubra um bilhete enamorado de Norberg, motivo por que a abandona e sai em viagem. É assim, em síntese, a desilusão do primeiro grande amor do jovem que, então mergulhado em suas fantasias, projetava suas expectativas sobre a figura da amada: “O homem é então como uma criança que, ao longo de horas, se deleita com o eco, faz sozinho as despesas da conversa e se mostra satisfeito com o entretenimento, ainda que o parceiro invisível só repita as últimas sílabas das palavras proferidas” (GOETHE, 2015, p. 70). É à ingenuidade de uma criança, então, que o narrador compara o estado de seu herói, por ser

---

<sup>37</sup> Uma análise sobre o tema das relações amorosas em romances de formação alemães pode ser encontrada em: *Gott, Geld und Glück: zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns*, de Jochen Hörisch (1983).

<sup>38</sup> Para um estudo sobre as relações amorosas de Wilhelm Meister, conferir *Alles um Liebe? Zur Position Goethes im modernen Liebesdiskurs*, de Schwander (1997). O trabalho disponibiliza uma vasta bibliografia sobre o tema.

incapaz de reconhecer que, como Narciso, apaixonou-se por seu reflexo, perdendo-se em si mesmo.

Durante a viagem, ainda que a lembrança de Mariane o acompanhe, Wilhelm encontraria em seu caminho outras figuras femininas, com quem teria ligações efêmeras: a atriz Philine se insinua a ele em alguns momentos; há um flerte com a casada condessa, por quem ele fica encantado; depois surge o passageiro plano de se casar com Therese e ainda a promessa de união com Natalie. Mas não se consuma envolvimento amoroso ou relacionamento sexual com essas outras personagens. Todas as mulheres com quem Wilhelm de algum modo se relaciona mostram-se mais sagazes, inteligentes e conscientes do que ele.

Na parte final do romance, Wilhelm toma conhecimento da morte de Mariane, que deixara um filho. A concepção teria se dado no período em que eles namoravam, e a Sociedade da Torre o convence de que ele é o pai e, portanto, deve tornar-se responsável pela criança. Em dado momento, uma personagem diz: “A paternidade baseia-se principalmente na convicção; estou convicto, logo sou pai” (GOETHE, 2015, p. 531). Há uma cena, no início do romance, em que Mariane se mostra pensativa e chora discretamente, enquanto Wilhelm, entusiasmado, expõe seus planos para o futuro junto a ela. A relação sexual entre os dois já havia acontecido, e ele pergunta se não teria motivos para se imaginar pai. Ela nada responde, apenas suspira e o abraça. Assim, apesar de permanecer a dúvida, Wilhelm a ignora e segue o conselho dado pelos mentores. A experiência da paternidade lhe seria transformadora: uma vez diante da curiosidade da criança pelas coisas do mundo, ele se dá conta de que nada sabe e começa com ela a aprender. A criança por fim lhe surge como uma grande experiência de aprendizado.

Por sua vez, as relações dos protagonistas de Laub com as figuras femininas costumam ser problemáticas. Não há ingenuidade possível, e as histórias denotam um misto de falta de envolvimento real, incapacidade de empatia, e de certo sentimento de arrependimento e culpa. Assim, nos tópicos seguintes, serão comentados pontos dessas experiências nos romances *Longe da água*, *Diário da queda* e *A maçã envenenada*. No caso de *Diário da queda*, o protagonista vive, assim como Meister, a experiência da paternidade, igualmente transformadora a sua vida. Já os outros dois romances, na esfera das relações amorosas, estão marcados pelo signo da morte.

#### 4.4.1 Do que eu mais gosto em você, Laura

“Agora vai e busca água e lava este testemunho imundo de suas mãos”. A epígrafe certa de *Longe da água* assinala e catalisa toda uma potencialidade de leitura do romance. O excerto, extraído de uma fala de Lady Macbeth, produz uma imagem altamente simbólica: lavar com água as mãos sujas de sangue constitui a clara tentativa de livrar-se da culpa por um crime covardemente cometido. Na cena, a ambiciosa Lady Macbeth vê seu marido com as mãos ensanguentadas, após ter matado o rei Duncan, crime por ela incentivado. O gesto é covarde, pois o rei, além de ser assassinado enquanto dormia, tinha em Macbeth um homem de sua absoluta confiança. Consumado o ato, o casal precisa livrar-se da responsabilidade pelo crime, imputando-lhe a outros. Mas não podem enganar a si mesmos, eles sabem da verdade: “Ter consciência / Do ato que pratiquei – melhor seria / Perder conhecimento de mim mesmo!” (SHAPESPEARE, 2009, p. 59). A culpa passaria então a atormentá-los em forma de visões, pesadelos, insônia, delírios persecutórios, em uma crescente espiral de aflição e angústia. A certa altura, Macbeth se pergunta: “Lavaría o grande oceano / De Netuno esta mão ensanguentada? / Não! Esta minha mão é que faria / Vermelho o verde mar de polo a polo!” (SHAKESPEARE, 2009, p. 59). Portanto, o gesto de lavar as mãos é, na peça shakespeariana, como se sabe, inútil.<sup>39</sup>

No romance de Michel Laub, a imagem da água percorre toda a narrativa, a começar pelo título e subtítulos (“Longe da água”, “Água”, “Mais água”), passando pela ambientação litorânea, o universo do surfe, o aprendizado da natação. Mesmo o evento mais significativo da história narrada acontece em uma praia, Albatroz, litoral gaúcho, onde o protagonista presencia a morte de Jaime<sup>40</sup>, ao negar-lhe socorro. O narrador, no momento da enunciação, está “longe” temporal e espacialmente dessa cena, pois a narra 15 anos depois, vivendo em São Paulo. No entanto, a consciência o atormenta e faz com que os episódios vividos voltem a lhe assombrar. Nesse sentido, o título alude à sua aparente incapacidade de apagar a mácula do passado, de livrar-se do sentimento de culpa pela morte do amigo e por seus desdobramentos. A água é

<sup>39</sup> Cena semelhante está presente em uma passagem bíblica (Mateus 27: 24-25) que relata o episódio conhecido como a “maldição do sangue”: Pôncio Pilatos, literalmente, lava as mãos, quando acata o pedido da multidão pela condenação de Jesus à morte. O gesto corresponde a uma tentativa de livrar-se da culpa e da responsabilidade por sua convivência para com a decisão popular.

<sup>40</sup> Jaime é também o nome do rei para quem Shakespeare teria criado a peça *Macbeth*: Jaime IV da Escócia proclamou-se Jaime I da Inglaterra em abril de 1603. As coroas de Escócia e Inglaterra estariam unidas. Ao novo rei teria Shakespeare escrito e apresentado a peça (MASCHERPE, 1969).

inútil para apagar o que aconteceu. Estar longe da água é, simbolicamente, estar longe da purificação, distante da expiação da culpa, distante da inocência, pois “a verdade continuaria ali, como uma ameaça só temporariamente enfraquecida, uma doença só parcialmente erradicada” (LAUB, 2004, p. 64).

A verdade, no contexto do trecho mencionado, corresponde ao primeiro beijo dado em Laura, mas o narrador apresenta a cena, inicialmente, de modo a amenizar a gravidade do fato, como “um episódio doméstico, comezinho para a maioria das pessoas, até desprezível para quem não cultivava esse tipo de obsessão, mas que para mim embaralhou o que poderia ter se ajeitado” (LAUB, 2004, p. 64). Depois de assistir passivo à morte do melhor amigo, beija sua namorada: “Haverá sangue / Dizem que o sangue pede sangue” (SHAKESPEARE, 2009, p. 101). Diferentemente de Lady Macbeth em relação ao assassinato do rei Duncan, Laura não desejava a morte de Jaime, tampouco fora dela a iniciativa do beijo. Ela fora usada, como mais um desejo do protagonista. Por isso ele se sente culpado, admite ter cometido uma traição e se pergunta mais tarde o que ele mesmo esperava com o gesto:

Que Laura me salvasse, que por causa dela os problemas se resolvessem? *Que sumisse a culpa* por ter feito o que eu fizera, por ter passado por cima das barreiras, das convenções, do juízo que ainda sobra? Eu sabia que não era respeitoso com o pai de Jaime, não era respeitoso com Jaime, não era respeitoso com Laura nem comigo mesmo, era uma traição a todos os que de alguma forma circundavam a memória do meu melhor amigo, e ao mesmo tempo *era inevitável*: bastava uma fagulha, bastava um gesto ou toque ou cheiro que me remetesse àquela pele lisa, eu com o nariz em meio aos cabelos de Laura, e não interessa se você come, se dorme, se já acorda sem entender direito por que continua preso a uma lembrança tão desequilibrada, tão próxima da vontade de chorar, e de cair doente, e de permanecer doente até que os outros resolvam tudo por você (LAUB, 2004, p. 65-66, grifos nossos).

Ele argumenta que a lembrança do beijo em Laura era inevitável. Mas pode-se dizer que a iniciativa do beijo não o era, tampouco o fato de procurá-la anos depois. Tanto no seu caso, quanto no de Macbeth, assiste-se à autopunição que o corrói pelo sentimento de culpa, mas isso não elimina o livre arbítrio e a responsabilidade pelas decisões tomadas. No trecho destacado, a memória do beijo entre desejo e repulsa, o remorso ao assumir-se culpado, bem como a tristeza e a prostração final podem criar um efeito de empatia no leitor. Além disso, a essa altura já se sabe das perseguições que o protagonista sofrera na infância e do comportamento supostamente arrogante e exibicionista de Jaime. Seja tentando justificar para si mesmo o que houve ou tentando comover o leitor, fato é que o narrador joga com os limites entre vingança e justiça. Sobre Macbeth, Harold Bloom (1998, p. 517) dissera:

A reação universal a Macbeth é que nos identificamos com ele, ou ao menos com sua imaginação... Macbeth sofre intensamente por saber que faz o mal e que precisa continuar fazendo ainda pior. Shakespeare faz com que assustadoramente sejamos Macbeth; nossa identificação com ele é involuntária, mas inescapável... Ele mal percebe de forma consciente uma ambição, desejo, ou vontade e já se vê tendo perpetrado o crime que sacia a sua ambição. Macbeth nos aterroriza, em parte porque esse aspecto de nossa imaginação é tão assustador: parece tornar-nos assassinos, ladrões, usurpadores, violadores.

No caso do romance de Laub, a identificação ainda é mais justificável pois o protagonista não assassinara o amigo. Deixá-lo morrer seria o mesmo que isso? Para a consciência do narrador, a resposta parece ser sim. Mas, se é verdade que “sangue pede sangue”, ele não se satisfaz e decide procurar Laura. A relação com ela deixa ver ainda mais sobre a conduta do protagonista.

O reencontro dos dois em Porto Alegre, na feira do livro, não foi casual: o protagonista, então editor e influente, tendo descoberto que Laura era ilustradora, usou um amigo para atraí-la à feira, como um convite de trabalho e como se nada tivesse a ver com a situação. Ao se verem, ela o reconheceria imediatamente e pensaria se tratar de uma grande coincidência. Eles conversam sobre trivialidades e, depois, de volta a São Paulo, ele começa a ligar para ela. As conversas ficam cada vez mais longas e ele sente que seu interesse é correspondido. A moça era formada em publicidade e ótima desenhista, mas ganhava e vivia mal, já tendo, inclusive, sido assediada por um ex-chefe. Em seis meses, depois do reencontro, ele a convenceria de se mudar para São Paulo, para viverem juntos.

Mas há um percurso para que isso ocorra, pois também para ela a memória de Jaime seria um incômodo: “o fato de o primeiro beijo ter sido logo depois da morte de Jaime, justamente em função da morte dele, também seria decisivo para Laura” (LAUB, 2004, p. 90). No entanto, o protagonista diz ter sofrido muito mais do que ela. A comparação soa como uma vitimização, já que ela também sofrera com a perda de Jaime, o que fica evidente na menção aos problemas de desempenho no colégio, de modo que os pais precisaram recorrer inclusive a apoio psicológico para a menina. Além disso, não há a voz dela no romance para explicar o que foi para ela essa experiência. Mas, em compensação, é certo que a garota não tivera de conviver com o sentimento de culpa pelo que aconteceu. Daí porque o narrador entende que a experiência de perda, no caso dela, seria proveitosa à formação: “Para ela era quase inocente, um conto de fadas em que *as perdas servem como ganhos de formação*” (LAUB, 2004, p. 91, grifos nossos). Note-se que o protagonista compreende a inocência como um estágio anterior à formação: por esse raciocínio, “perder” pode ser “ganhar”, em termos de formação.

Algumas informações relevantes sobre o passado envolvendo Laura só aparecem ao final do romance. Logo depois da morte de Jaime, o protagonista teria sido a primeira pessoa a consolar a jovem, em razão de o amigo não a ter mais procurado depois do verão em que estiveram juntos. Com isso, ele procurou ganhar a confiança dela. Porém, ele foi além, e o leitor descobre então que o protagonista expusera as confissões que Jaime lhe fazia. Ele conta a Laura o que Jaime dissera sobre ela, como uma forma de estabelecer intimidade:

Não tenho problema em admitir que contei a Laura, sim, o que Jaime dissera dela. Eram anos de derrota, de solidão, de recalque, um calvário que desapareceria assim, bastava eu conseguir beijá-la: eu tinha pouco tempo para conseguir, a oportunidade aparecera de repente, naquele andar térreo, e eu usaria as armas ao alcance (LAUB, 2004, p. 92).

Essa forma de aproximação, que revela uma desforra em relação a Jaime, faz lembrar uma passagem de *O jovem Törless*, em que o narrador afirma: “a primeira paixão adolescente não é o amor por uma pessoa, e sim o ódio a todas as pessoas. Sentir-se incompreendido e não compreender o mundo não é o efeito de uma primeira paixão, mas sua causa” (MUSIL, 2003, p. 33). Esse parece ser o sentimento do protagonista de Laub, que verbaliza ter sido o gesto uma forma de lidar com o recalque em relação ao amigo. Em vez de poupar a memória de Jaime, e também o significado que a menina atribuía ao que tinha vivido, o protagonista conta a ela que, para Jaime, o envolvimento não havia sido algo sério:

Eu contei o que Jaime realmente dissera sobre a casinha de salva-vidas. O que ele dissera sobre a casinha de salva-vidas. Eu reproduzi *todas* as palavras usadas por ele, uma por uma, na exata ordem em que as ouvira, com suas tonalidades verdadeiras e seus detalhes sórdidos: talvez eu nunca tenha sido tão competente num relato, e enquanto eu procedia a ele ainda tive forças para condenar Jaime. Eu tive forças para buscar, numa condenação tão peremptória, uma maneira de me eximir da deslealdade que estava cometendo. Eu tive forças para, demonstrando não estar confortável com a deslealdade, demonstrando me sentir culpado por ela, me sentir péssimo em virtude dela, ser objeto de uma pena semelhante à que Laura naquele momento parecia sentir por si mesma. (LAUB, 2004, p. 92-94, grifo do autor).

Assim, com crueldade e desfaçatez, ele ganha a simpatia de Laura, admitindo ainda que, se não fosse o relato acusador sobre Jaime, ela não teria uma ideia tão positiva do rapaz que de repente aparece para consolá-la. O que ele fez foi conquistar a confiança da menina, como quem, sentindo-se empático a ela, abre mão até da confiança que o amigo nele depositara. Por se valer de uma deslealdade para conseguir o que queria, afirma ter sido o beijo fundado em uma traição.

Quando eles se reencontram, Laura nele reconhece alguém com quem pode contar, alguém que a entende e que está agora mais maduro: “o tempo já havia me transformado no sujeito honesto, no sujeito confiável, naquele que a qualquer momento e sem nenhum empecilho de origem ou de biografia ou de caráter poderia se converter na companhia ideal” (LAUB, 2004, p. 93). É preciso lembrar que o protagonista é hábil com as palavras, eloquente, e lança mão também dessa característica para convencer Laura: “Eu fui seguro em convencê-la, eu fiz o esforço necessário, ela confiou em mim o suficiente” (LAUB, 2004, p. 96). Mais do que isso, ele se vale da combinação de sua influência profissional com a situação de vulnerabilidade financeira de Laura para convencê-la, pois consegue uma vaga para ela na editora em que ele trabalha.

Um outro episódio significativo para a compreensão da natureza desse relacionamento entre os dois envolve um conflito que surge no trabalho. O protagonista está há anos na editora e ocupa um cargo importante. Laura é uma novata. Ele questiona um desenho que ela faz para a capa de um livro, evidenciando sua superioridade: “Então eu explicaria a ela, eu faria todo o esforço para que meu tom de voz não denunciasse nenhuma soberba, nenhum didatismo [...]. Eu tinha olho para essas coisas, eu tinha alguma experiência, você pode confiar em mim”. (LAUB, 2004, p. 98). A capa é alterada. Percebe-se o quanto ele é manipulador, consciente de seus gestos friamente premeditados, calculista, hábil para entender e saber tirar proveito das fraquezas dela. Mas isso não é tudo. Laura fica chateada, o que deixaria mais evidente ao fim do dia. Ele percebe o que despertara nela e, observador, conhecendo suas reações, depois de um jantar monossilábico, ele a deixa ir para o quarto e ficar sozinha por um tempo. Depois de algumas horas, ele sabe que tudo ficará bem:

eu tinha consciência de que Laura arrefecia. Eu tinha consciência de que já era possível entrar no quarto, e o fazia sabendo que não pisava mais em campo inimigo: na cama era uma sensação tão grande de aconchego, de conforto, e o travesseiro agora era quente como o torpor do sono a caminho, que ao me encostar nela, já sem camisa, já sem sapatos, já tendo cumprido devidamente aquela pausa, ao me encostar *ela já não tinha mais defesa*. Se alguém perguntasse do que eu mais gostava em Laura, daqueles meses em que eu recém me acostumava a ela, eu não teria dúvidas em responder: depois da pausa *ela não tinha mais rancor nenhum*. *Ela me perdoava* ao puxar o braço, e o meu braço ficava ali, e aquele era o seu lugar (LAUB, 2004, p. 99, grifos nossos).

O que ele mais gostava em Laura estava no controle que exercia sobre ela. Entristecê-la e ser perdoado era uma fonte de prazer a ele. Assim, há um gozo pela dor do outro e, sobretudo, pela percepção de controle e manutenção da situação. O gesto deixa ver, em termos

psicanalíticos, um princípio próximo da perversão narcísica (MARTINS, 2009), tipo de perversão no qual usa-se o outro como um objeto, por meio de uma relação de poder e domínio: “O perverso narcísico serve-se do outro para seus fins, e preocupa-se em fazer com que o outro se sinta culpado a fim de que a vítima não o odeie por manipulá-lo e usá-lo, e para que, isto feito, não consiga tornar-se independente” (MARTINS, 2009, p. 41). A destruição do outro, silenciosa, que se imiscui nos pequenos atos, serve como um mecanismo de destruição dos próprios fantasmas, uma vez que o agressor projetar-se-ia sobre o outro e, ao atingi-lo, tentaria controlar e destruir o que há de condenável nele próprio. Além disso, com o controle da situação, evita-se estabelecer um contato de reciprocidade e afeto real com o outro, de modo que a organização perversa da mente seria a defesa contra uma relação que aparenta ter intimidade: “O perverso precisa controlar a relação, tornando-se incapaz da reciprocidade: ‘recebo muito, mas dou só o quanto basta’, parece ser o seu lema” (KHAN apud OLIVEIRA, 2008, p. 155). O narrador admite: “Porque para Laura parecia ser o bastante” (LAUB, 2004, p. 101). Nesse mecanismo, o uso do outro como objeto tem a seguinte finalidade:

manter a sua ilusão de que pode viver sem objectos/sem o outro, *negando eventuais sentimentos de dependência* – estabelecem aquilo que se denomina de comunicação vazia, usando o outro como espelho, pelo qual se revê onnipotentemente em aspectos particulares (KHAN apud OLIVEIRA, 2008, p. 155, grifo nosso).

Assim, tratar o outro como objeto funciona como um mecanismo de defesa, uma vez que a existência de sentimentos poderia colocar o indivíduo em situação de vulnerabilidade e dependência afetiva.

No entanto, com o passar dos anos, o protagonista viveria algumas transformações. Assim como Meister, que adquire uma nova aparência depois de seu périplo, o protagonista de Laub nota que fisicamente tornara-se uma outra pessoa. Mas, mais importante que isso, ele reconhece ter passado por transformações subjetivas: ele acredita, em certo momento, estar conseguindo “virar a página”, recomeçar, o que sugeriria uma transformação dos mecanismos da relação descritos acima. Porém, mesmo ao explicar a suposta mudança, é possível notar que ele continua resguardando-se, preocupado em manter o controle do que quer ou não permitir que Laura tome conhecimento:

Agora eu certamente tinha outros interesses, outra sensibilidade, outros atributos, e foi a esse conjunto que também deixei Laura se acostumar: também notei que ela lidava com a novidade, que mapeava as minhas novas características, pelo menos as reconhecíveis, aquela que qualquer pessoa deixa entrever. Deixei que ela flagrasse a minha nova preguiça, o meu novo

desprendimento, o meu novo egoísmo, a minha nova generosidade, a minha nova frieza, a minha nova doçura (LAUB, 2004, p. 101).

Há um momento em que, sem se referir diretamente a si mesmo, ele reflete sobre a dificuldade de se lidar com afetos, mas o contexto deixa bastante evidente que é uma autorreflexão o que ele realiza. Essa incapacidade de afeto é por ele atribuída, talvez como modo de justificar-se, a um episódio marcante, o que no contexto remete a sua tumultuada história com Jaime e Laura. O narrador parece desconfiar de tal possibilidade. É como se as experiências por que passou o impedissem de ter uma vivência tal como a descrita:

É comum falar dos efeitos de consciência, do entendimento mínimo de como funciona a engrenagem do mundo. A pergunta é se alguém que sofreu o impacto dessa engrenagem, por uma vez que fosse, conseguiria acreditar nos sintomas, nos sinais de que se pode ser como os outros, *capaz de dedicar a vida aos motivos dos outros*. Sendo mais um entre tantos, passando o resto dos anos sem precisar olhar para o lado, sem precisar contar as vítimas, submetendo-se com relativo sucesso ao trabalho, ao esporte, ao culto religioso, ao interesse público, aos vícios inofensivos, aos hobbies de tolerância, seria possível ficar em dia também com os compromissos de felicidade, *com a rotina de alguém capaz de demonstrar carinho, de acreditar numa forma palpável de afeto, de usufruir dos benefícios da troca, do companheirismo*, do que num sentido amplo e nem sempre correto o senso comum chama de comunhão? (LAUB, 2004, p. 101, grifos nossos).

A incapacidade de se relacionar, sem que se faça do outro um objeto, pode ser entendida também a partir da perspectiva social, por meio do conceito de reificação. Lukács (2003) introduz o termo no âmbito da teoria crítica para iluminar a compreensão de formas de dominação social: a reificação corresponderia, basicamente, ao fato de que a relação entre pessoas assume o caráter de “coisidade”. Nesse raciocínio que remonta a Marx, a mercadoria seria o problema central e estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações: “pode-se descobrir na estrutura da relação mercantil o protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as suas formas correspondentes de subjetividade na sociedade burguesa” (LUKÁCS, 2003, p. 193).

Essa compreensão já se encontra bastante difundida, mas, recentemente, o conceito tem sido revisto e atualizado. Alex Honneth (2018), um influente nome da teoria crítica atual, reconheceu no conceito usado por Lukács uma importante chave para a compreensão de fenômenos contemporâneos: o pesquisador desenvolve a noção de reificação atrelando-a à de reconhecimento, o que estaria na base da cognição e da vida social. Com esse movimento, relaciona a reificação a comportamentos cotidianos, como os que se verificam no ambiente familiar, no mercado de trabalho e até mesmo nos relacionamentos amorosos virtuais. Segundo

o crítico, um dos indícios que mostram que a reificação deveria ser repensada é justamente a profusão de representações do fenômeno na literatura de autores contemporâneos:

é possível indicar uma quantidade de romances e contos que irradiam uma aura estética da economização latente de nossa vida cotidiana; pelo tipo de estilo utilizado ou pela seleção do vocabulário empregado, essas referências literárias permitem que se observe o mundo social como se seus habitantes tratassem uns aos outros essencialmente como objetos inanimados, ou seja, sem o vestígio do sentimento interior ou da tentativa de se adotar a perspectiva do outro. (HONNETH, 2018, p. 25).

Honneth explica que nas obras de ficção a reificação costuma ser lembrada como um estado de ânimo atmosférico. Mas, segundo ele, a questão já adquirira um outro status no campo da sociologia da cultura ou da psicologia social. Nessas áreas, já haveria inúmeras análises que reconhecem “uma forte tendência dos sujeitos a meramente encenar determinados sentimentos e desejos por motivos oportunistas a ponto de também serem realmente vividos como componentes de sua própria personalidade – uma forma de automanipulação emocional” (HONNETH, 2018, p. 26). Diante do próprio questionamento do narrador de Laub, se seria possível que uma pessoa atingida pela “engrenagem do mundo” consiga estar em dia com “a rotina de alguém capaz de demonstrar carinho, de acreditar numa forma palpável de afeto” é possível pensar que ele também estivesse “atuando”, realizando a automanipulação emocional enquanto estivera com Laura.

“Eu estou novamente triste porque chegou a hora de mostrar que a história não termina assim. Que há sempre um retorno [...]” (LAUB, 2004, p. 102), afirma o narrador, marcando o verbo no tempo presente. O momento da enunciação é chamado ao longo do livro de quarentena, e o leitor depois saberá que corresponde ao momento posterior ao acidente de Laura:

É por isso que faço o relato. É por isso que eu trouxe Albatroz à tona, que a transformei no ponto de partida da minha versão, o lugar onde eu entro na fila, na espera dos que precisam algum dia, perante algum tipo de juízo, diante de algum tipo de pergunta, definir-se de alguma maneira. [...] uma definição que diz respeito a *mim*, não a nenhum dos outros envolvidos, e que por isso dá a este caso o horror de sua familiaridade. (LAUB, 2004, p. 102, grifo do autor).

O narrador menciona a necessidade de perante “algum tipo de juízo” ter de se definir, o que demonstra que ele estava tentando compreender a situação vivida, julgando-se diante dela. A expressão final do excerto, “o horror de sua familiaridade”, lembra a formulação de Freud (1996) sobre o conceito *Unheimlich*, já traduzido como “o inquietante” ou “o estranho-familiar”. Em termos psicanalíticos, *Unheimlich* seria o fenômeno de estranhamento diante de

algo antes comum, familiar, o que levaria a uma sensação difusa de medo e horror. Freud trabalha o conceito explorando-o na literatura como uma manifestação associada ao duplo, recurso comum nos contos de E. T. A. Hoffmann pela utilização da figura do autômato. No caso do romance de Laub, pode-se dizer que há também um duplo da figura do protagonista que, agora distante no tempo, tenta entender sua própria história e os fatos que ele mesmo viveu. Apesar da familiaridade com a história que conta, ou melhor, com o vivido, a sensação é de descoberta do horror naquilo que era familiar. Incapaz de elaborar a definição de si mesmo em outros termos, o narrador conta novamente o episódio, agora com alguns acréscimos:

A minha definição é que Jaime estava a vinte e cinco metros de distância. Entre mim e ele havia um buraco, não há ondas nesses intervalos, formam-se redemoinhos discretos e é preciso preparo físico para escapar: rede, foi o que meu amigo disse, e quase no mesmo instante tenho certeza de que olhou para mim. (LAUB, 2004, p. 103).

O narrador conta ter ficado com a impressão de que, nesse momento, o olhar do amigo, apenas a 25 metros de distância, pudesse ter um significado maior do que o pedido de socorro. Estrategicamente, na sequência o narrador conta que Jaime falava muito, vivia em um “monólogo contínuo”, ocupado demais fazendo flexões e perguntando-lhe: “você não quer ficar como eu? Quer continuar com esses braços finos? Quer continuar sem nenhuma mulher que olhe para você?” (LAUB, 2004, p. 103). O narrador ainda atribui ao amigo a responsabilidade pela rivalidade que acreditava existir:

Jaime *parecia* estar empenhado em manter a distância, os papéis que havíamos concordado em cumprir. Eu deveria continuar a ser o amigo ingênuo, o amigo frágil, o amigo inofensivo, e toda a conturbação do que eu sentia deveria ser posta na conta de uma inexperiência natural, personificada no ato fácil de me esforçar para ser como ele, de fazer o que ele fazia, de gostar do que ele gostava (LAUB, 2004, p. 104, grifo nosso).

Para além do momento em que o narrador escolhe dizer isso, precisamente após revelar que estava a poucos metros do amigo, desfocando então a atenção do leitor, ele começa a acusar Jaime. É de se perguntar se o que o protagonista alega faz sentido, pois afinal o amigo o incentiva a fazer as mesmas coisas, surfam juntos, treinam juntos. Seria assim tão claro o empenho de Jaime em manter os “papéis”? Não seria tal impressão motivada pela baixa autoestima do protagonista, pelo sentimento de inferioridade, pelo qual ele próprio era responsável? A rivalidade existiria de fato ou o protagonista projeta seus próprios sentimentos sobre o amigo, atribuindo a ele uma rivalidade que partia de si mesmo? “Acusas-me de provocar a tua cólera? Não vês aquilo a que estás preso e me censuras?”, pergunta Tirésias, o cego que

tudo vê, ao ser acusado por Édipo da desgraça de Tebas. “Pois ouve bem: és o assassino que procuras!” (SÓFOCLES, 2011, p. 33). A cena configura um cabal exemplo do efeito de *Unheimlich*. Talvez o protagonista de Laub esteja falando de si mesmo.

O narrador prossegue, agora quase que como uma confissão, mas ainda de algum modo se defendendo:

O que eu sentia naquela época, muita gente estaria pronta para dizer, é coisa da idade. O que eu sentia em relação a Jaime, muita gente estaria aliviada em dizer, *faz parte de qualquer formação*. Não há ninguém que escape disso, sempre há uma primeira vez, o dia em que a sua vida toma rumos inesperados por causa de outra pessoa, em que os sentidos passam a ser outros, em que se torna um caminho sem volta, mesmo que seja o caminho torto, no qual a amizade se transforma em desconforto, e a admiração se transforma em inveja, e o resto do que está dentro de você se transforma em rancor e em ódio e em vingança. Não é fácil admitir, há entraves de toda ordem para que você aceite nomear com todas as letras o que está na sua frente, como estava na minha frente quando Jaime me olhou: era como se naquele momento ele soubesse, como se por intuição ele adivinhasse o que significaria depender de mim ali, no mar de Albatroz. (LAUB, 2011, p. 104, grifos nossos).

Seria possível que alguém alegasse que o que aconteceu é banal e parte de “qualquer formação”? Outro ponto a se chamar atenção é o modo subjetivo como ele interpreta o olhar do amigo: como garantir que Jaime imaginava que não poderia contar com o protagonista? Não seria inverossímil achar que Jaime, sendo amigo dele, esperaria que ele o visse morrer sem fazer nada? Mais uma vez, parece que com o comentário o narrador ainda tenta justificar o que houve como um desfecho esperado pelo amigo e pelo qual, portanto, ele também seria responsável.

Segundo o narrador, o tempo lhe teria trazido consciência da dimensão dos episódios, de suas consequências, como essas consequências justificavam de alguma maneira o que se seguiu, como o fato de “beijar Laura, de transformá-la na pessoa mais importante de todas, e de voltar a procurá-la como forma de reparar isso tudo” (LAUB, 2004, p. 104-105). Mas reparar o quê? A única possibilidade é ele continuar achando-se vítima e culpando Jaime, o que faria da “reparação” mais um acerto de contas. Ele confessa, só então, saber nadar muito bem – costumava fazer 50 piscinas por treino. Mas ainda assim falhara:

Eu sabia que me preparava para isso, uma situação limite, quem surfa no inverno não pode negar o risco, quem surfa no inverno não pode negar ajuda. [...] *Sinto muito*, mas é assim que funciona. Você sabe da ameaça, sabe que é preciso enfrentar a ameaça, e que por mais que repita que não se pode hesitar você sabe que agiu no sentido oposto [...]. Eu tinha medo de tocar na corda da rede (LAUB, 2004, p. 107, grifos nossos).

A narrativa, conforme demonstra o destaque, parece ser sobretudo para se justificar (a si mesmo e também ao leitor), mas não necessariamente para demonstrar arrependimento pelo modo como agiu. Ele diz que o amigo o vira negar ajuda e, diante disso, justifica-se, mesmo depois de ter falado em vingança, agora afirma que tivera medo de também se afogar. O leitor fica entre a suspeita de ser um narrador infiel e a admissão de que sentimentos complexos podem coexistir e que, de fato, o medo tenha sido real. O leitor nunca saberá o limite entre a verdade e a mentira neste romance, talvez porque o próprio narrador esteja tentando se convencer de sua inocência com o relato.

Enigmático é também o final de Laura – e do romance. Morando juntos em São Paulo, decidem ir ao parque Ibirapuera. Na volta, atravessam um cruzamento com semáforo. Estão de carro e ele dirige. O sinal está verde para eles, mas um carro vinha em alta velocidade, do lado esquerdo, e não respeitou o sinal vermelho, com eles colidindo. Ele confessa que, ao sair do carro, não sentira dor, nem medo. Também Macbeth, ao final, depois de outros assassinatos, e pouco antes de saber de morte de sua mulher, diria: “Já quase esqueci o gosto do medo / Tempo houve em que meu pulso pararia” (SHAKESPEARE, 2009, p. 154). Ele vai ao setor de emergência, espera e depois conversa com o médico. Vai para casa e lá permanece, em quarentena. O relato que faz, conforme entende, é o mínimo que deve a Laura: “Ainda na ambulância eu sabia que sobrevivera por milagre. Como Laura não teve a mesma sorte, esse mínimo parece ser o que resta” (LAUB, 2004, p. 113). Escrever o relato, algo entre sua confissão e sua defesa, seria o mínimo que poderia fazer por Laura ou por si mesmo? Ele começa a receber visitas e reflete sobre a culpa:

E eles não poderiam saber, de qualquer modo. Alguém capaz de dizer uma frase como *a culpa não é sua* jamais saberia. O passado está ali, não há como se livrar dele, e mesmo assim as pessoas acham que podem distrair você: em sua inocência, nenhuma delas imagina que eu já poderia conhecer os atalhos quando saí daquele carro [...]. Eu tinha consciência na hora. Quando levantei a perna e remei em Albatroz eu talvez não soubesse, mas agora não havia como não saber. As pessoas que falam sobre culpa não entendem, elas acham que o consolo são relações simplórias de causa e efeito, autoria e omissão, só que para mim era mais complexo: para mim não bastava apenas me eximir da responsabilidade imediata por entrar naquela ambulância, por esperar naquele hospital, já fazendo a comparação entre o que aconteceu com Laura e o que havia acontecido com Jaime (LAUB, 2004, p. 114-115, grifos do autor).

O narrador compara, assim, o momento em que deixou de ajudar o amigo ao momento em que ocorreu o acidente de carro. No entanto, no primeiro caso, ele teve a chance de fazer algo. Qual teria sido seu erro agora, se também estava com ela no carro e sua vida também corria risco?

Porque com ele não foi muito diferente: antes mesmo de reconstituir os episódios de Albatroz, de admitir pela primeira vez que tive medo, que tive alguma responsabilidade, antes de tudo *eu já me sentia culpado*. É o termo correto, não? O termo apropriado para o caso: você apenas sente, é uma espécie de *dever*, e só depois trata de alinhar as peças para entender esse sentimento ou justificá-lo numa esfera intelectual, ou emocional, ou moral. O entendimento sobre o que o acidente de Jaime significava, como eu disse, só fui ter anos depois. Já o *entendimento* sobre o acidente de Laura eu tive desde logo: bastava partir da *experiência*, *agora você não é mais criança, agora você já sabe onde está pisando e onde eventualmente vai parar*. (LAUB, 2004, p. 115, grifos nossos).

Esse é um ponto central para a compreensão do sentido do amadurecimento na trama: nas duas situações, houve imediatamente um *sentimento* de culpa, que independia de uma avaliação racional dos fatos, uma culpa apriorística, “original”. No entanto, o que diferencia os episódios é a *consciência* sobre o que ocorreu: o ineditismo da primeira situação não o teria permitido ter, já de início, a compreensão do que houve; já no episódio com Laura, além do sentimento de culpa, há a *consciência*, pois fora adquirida por uma *experiência* anterior. Tal experiência seria um divisor de águas entre a infância, no sentido da inocência, e a maturidade, a consciência das consequências a serem enfrentadas. A culpa dele, no caso de Laura, parece ter sido justamente o fato de tê-la tratado mal até ali, de não ter tido uma relação franca com ela e tampouco a experiência do afeto. Tornar-se adulto implicaria, então, perder tal inocência por uma experiência marcante de culpa, a qual demorará anos para se compreender. A marca da maturidade seria a perda da inocência.

A narrativa encerra-se apontando para a presença de uma teleologia na obra, no sentido de que o próprio caminho do protagonista é visto por ele como um processo, cujo produto seria sua própria *transformação*, aquilo que é no momento em que narra:

Dizem que isso encerra o processo. É a prova derradeira, a última etapa do longo caminho que explica no que você se transformou. Aqui estou, portanto, um exemplo de maturidade, um homem pronto e completo desde que ouvi o aviso de Laura – desde que ela disse *cuidado*, sem tirar as mãos do volante, sem tirar o pé do freio, e por uma fração de segundo ficamos entregues à nossa sorte (LAUB, 2004, p. 115, grifos do autor).

Há um amargo tom de ironia nas palavras do narrador ao chamar-se de “exemplo de maturidade”. Teria o “homem pronto e completo” exposto ambos ao risco do acidente? Poderia tê-lo evitado se, ao invés de frear, tivesse acelerado quando do aviso? Se ele não tivesse freado, o acidente não teria acontecido? Se ele tivesse tentado salvar Jaime, o amigo não teria morrido? Nunca saberemos. Lady Macbeth, em seus momentos finais, tomada pela loucura, lava as mãos incessantemente e faz declarações desencontradas, insinuando sua culpa pelos crimes. Ao

leitor, resta uma sensação de desconforto e atordoamento semelhante à do médico que ouviu as palavras comprometedoras da enferma: “Ela lançou no meu espírito / A confusão, e o assombro nos meus olhos. / Penso, mas não ousou falar” (SHAKESPEARE, 2009, p. 142).

#### 4.4.2 O fim da inviabilidade da experiência humana

O final de *Diário da queda* apresenta, certamente, o desfecho mais otimista dos romances de Michel Laub – e isso a despeito de toda a tragicidade que percorre a narrativa. Conforme será apresentado, as relações que o protagonista estabelece com as mulheres são conflituosas e estão marcadas, assim como em *Longe da água*, pela dificuldade de envolvimento afetivo. O conhecimento da paternidade vindoura se mostra, no entanto, algo transformador ao protagonista, não apenas em sua relação conjugal, mas principalmente na relação afetiva com seu pai. A seguir, apresentam-se episódios que esclarecem os sentidos desse “ponto de chegada” da trajetória do protagonista.

Os fatos narrados na parte final do livro, compreendida aqui como as seções “A queda” e “O diário” estão, em sua maioria, temporalmente mais próximos do momento da enunciação do que os episódios narrados nas seções anteriores, que correspondem principalmente à juventude do protagonista. Embora algumas informações apareçam já na primeira parte – como a descoberta do Alzheimer do pai ocorrer dois anos antes do momento da enunciação –, nesta última ficarão mais claras as circunstâncias que envolvem o presente do narrador. Além disso, observa-se uma nova dinâmica na narrativa: enquanto anteriormente havia poucos fatos e muitas reflexões do narrador sobre eles, na parte final da obra as ações são apresentadas de modo conciso e dinâmico. Mas, como na parte anterior, o narrador opta por não revelar as todas circunstâncias de sua situação no momento da enunciação de uma única vez, intercalando novamente tempos e assuntos diferentes, deixando pontos em suspenso para depois retomá-los.

Com uma reflexão metalinguística, o narrador observa que é a sua narrativa da história, e não a história em si, que apresenta alguma teleologia, pois, ao se contar uma história, criam-se relações de causa e efeito: “Contar uma vida desde os catorze anos, repito, é aceitar que fatos gratuitos ou devidos a circunstâncias que fogem à lógica possam ser agrupados em relações de causa e efeito” (LAUB, 2011, p. 126). Essa construção narrativa, que joga com as temporalidades, embaralhando-as, é o que torna ainda mais especial o efeito causado pelo

encerramento do romance: descobre-se que o narrador será pai, fato que ressignifica o que fora dito anteriormente, bem como dá sentido à iniciativa do protagonista de narrar a própria vida.

Do ponto de vista temático, pode-se dizer que o final de *Diário da queda* corresponde a uma reflexão sobre os limites do afeto. O narrador, com quase 40 anos no momento da enunciação, conta estar em seu terceiro casamento. Com a distância temporal dos episódios vividos, ele comenta tais experiências. A primeira união durou três anos: “me encarreguei de cometer todos os erros que se espera nessa situação, e foi um longo período de incompreensão mútua e hoje eu não sinto nem saudade e nem dor e nem ternura ao lembrar daquela época” (LAUB, 2011, p. 68). O excerto, extraído ainda da primeira parte, evidencia a consciência de um percurso tortuoso e o reconhecimento dos erros cometidos, características já associadas aos protagonistas dos romances de formação (JACOBS; KRAUSE, 1989). O grande aprendizado do primeiro casamento teria sido, ironicamente, perceber o quanto foi acertada a escolha de encerrá-lo. Ele conta ter pedido a separação da forma mais objetiva que conseguiu e ter se sentido aliviado por isso:

[...] de tudo o que *aprendi* nos anos que passei com a minha primeira mulher, quer dizer, *as lições que um primeiro relacionamento traz, a primeira vez que alguém diz que gosta de você, a primeira vez que você aceita isso*, e como você lida com isso, e como se comporta diante da infinidade de problemas que isso traz, o jeito como você fala, a maneira como se veste, o quanto você é egoísta, o quanto é descuidado e mentiroso e manipulador, o quanto é inconstante e imaturo e inconfiável em aspectos tanto afetivos quanto comezinhos do dia a dia em que só reforça a carga de opressão sobre a outra pessoa, enfim, de tudo o que aprendi nos anos em que não parei de ser acusado e julgado e condenado pela minha primeira mulher, pelo que era e nunca deixaria de ser por falta de esforço e comprometimento em relação a ela, nada é mais importante que a certeza de que fiz a coisa certa naquela manhã de feriado. (LAUB, 2011, p. 122-123, grifos nossos).

A experiência da primeira relação, de aceitar o afeto do outro, teria sido ao protagonista desastrosa. O trecho é importante também pois deixa ver, a partir das queixas da primeira mulher, uma avaliação externa do comportamento do protagonista. Conforme indica a natureza das acusações, ele não teria conseguido lidar com os sentimentos dela de modo responsável. O preço de aceitar o afeto do outro teria sido demasiado alto ao protagonista. Ele revela que passou a traí-la com a mulher que seria sua segunda esposa. Com isso, nota-se que, para ele, a dificuldade de se envolver emocionalmente coexiste com a dificuldade de estar sozinho, o que o leva a ter então relações contínuas, mas superficiais.

Sobre o segundo casamento, embora o protagonista mencione alguns detalhes do cotidiano do casal, o que poderia apontar para uma atmosfera de cumplicidade, evidencia-se,

na verdade, mais um relacionamento desprovido de envolvimento afetivo. Ele admite nunca ter sido apaixonado por ela, fato de que ela mesma estava consciente. Em compensação, sua experiência do primeiro casamento servira como um aprendizado, contribuindo para que, dessa vez, na segunda união, a relação fosse, ao menos, mais pacífica. O narrador compara as relações, destacando o poder transformador da primeira experiência sobre seu comportamento:

Com a minha segunda mulher foi diferente, não só pela obviedade de que ela era outra pessoa, e só o fato de ter sido casada antes e ter quase trinta anos quando a conheci e não ser psicóloga e por consequência não usar nenhum jargão e nenhum truque em nenhuma conversa durante os seis anos que passamos juntos já era uma vantagem, mas porque *eu tinha mudado também*: ninguém passa incólume por uma separação, e ninguém entra num segundo casamento sem ter ao menos ideia do que está ou não preparado para sofrer. (LAUB, 2011, p. 123, grifos nossos).

Com o final da união, ele e a segunda esposa se afastam definitivamente. A dificuldade de envolvimento emocional que o protagonista demonstra por meio do relato dessas uniões remonta, de certo modo, à atitude do avô: este, sem se recuperar da experiência de Auschwitz, é incapaz de manter uma relação de afeto e cumplicidade com a mulher e com o filho. O caso do avô se deve ao trauma vivido no campo de concentração, o que representou uma cisão em sua identidade, responsável pela incapacidade de comunicar sua experiência e sua vida pregressa e de se fazer compreender pela família. O avô é um homem fechado em si mesmo, emocionalmente inacessível à própria esposa e ao filho e, por consequência, ao neto, o qual, por sua vez, assimilará, em alguma medida, o mesmo comportamento.

Assim, quando adulto, o protagonista igualmente não revelaria às próprias esposas os momentos mais relevantes de sua vida. Fechado, ele reproduz o silêncio do avô, por exemplo, em relação ao episódio da queda de João no colégio: “Nenhuma das mulheres com quem casei soube de João. Depois de adulto eu nunca comentei a respeito” (LAUB, 2011, p. 69).

Segundo Lipovetsky (2000), a incapacidade de se deixar afetar atinge um grande número de pessoas. A incapacidade de sentir as coisas e os seres reflete, segundo Lipovetsky, um transtorno narcisista difuso, espécie de transtorno de caráter. Segundo seu raciocínio, os indivíduos aspiram cada vez mais a um desapego emocional, em função dos riscos de instabilidade que sofrem na atualidade as relações pessoais. Ter relações individuais sem um compromisso profundo, não se sentir vulnerável, desenvolver a própria independência afetiva, viver só, esse seria o perfil de Narciso. O filósofo explica ainda, em estudo mais recente (LIPOVETSKY, 2007), que a relação sentimental não é valorizada apenas porque se identifica a ela uma vida rica em emoções, mas também porque permite realizar uma das aspirações mais

profundas dos seres: ser reconhecido como uma subjetividade insubstituível. Daí porque, segundo Lipovetsky (2007, p. 247),

ser amado implica ser escolhido, superestimado, preferido a qualquer outro, com todas as satisfações íntimas que isso comporta. Felicidade de ser distinguido, desejado, adorado por si mesmo: se a experiência amorosa continua a ser beneficiada por tal aura é porque é inseparável dos encantos do espelho narcísico, lisonjeia o Ego de cada um, valorizado ou à espera de ser valorizado como pessoa singular.

A incapacidade de envolvimento e o silêncio do protagonista de Laub transformam-se em alcoolismo: ele começa a beber aos 14 anos, no momento em que desfaz a amizade com João. Depois disso, o álcool deixaria de ser apenas uma distração nas festas adolescentes para se tornar parte de sua rotina, como um mecanismo de fuga da realidade. Ele consegue inicialmente esconder o vício da família, o que foi facilitado por sua mudança para trabalhar em São Paulo. No entanto, suas relações conjugais, assim como outros setores de sua vida, são seriamente impactadas pela doença:

Eu comecei a beber nessa época, e poderia até listar o que arruinei por causa disso nos anos seguintes. Um emprego, porque não conseguia acordar cedo. Um carro, que destruí num acidente em que o carona fraturou o braço. Meus dois primeiros casamentos, que de alguma forma terminaram por causa disso. (LAUB, 2011, p. 121).

Comentando a embriaguez procurada pelas pessoas no álcool ou em outras drogas, Lipovetsky (2007, p. 250) entende que esse impulso não tem apenas motivações hedonistas, mas é também uma automedicação “para escapar da dificuldade de ser um sujeito, de inserir-se e de comunicar-se”. Isso corresponderia a um momento de intensificação da desestruturação social e psíquica, de maior vulnerabilidade emocional, além da expansão dos sofrimentos íntimos causados pela individualização extrema dos modos de vida. Segundo Lipovetsky (2007), isso revela o sentimento de isolamento, as relações problemáticas consigo mesmo e com os demais. As drogas seriam um modo de suportar a si mesmo.

A segunda esposa teria sido paciente com o problema do alcoolismo: “durante meses e anos em que você entra em casa e olha para a sua segunda mulher e como que não acredita que é possível um tamanho esforço de compreensão” (LAUB, 2011, p. 123). Ciente do desafeto do marido, ela toleraria a situação pelo tempo que conseguiu, até desistir e conhecer outra pessoa. O narrador demonstra ter consciência de seu embotamento afetivo e reflete sobre esse problema, relacionando-o à depressão e ao alcoolismo. Ele entende que a incapacidade de sentir afeto seria

algo em comum entre a depressão e o alcoolismo, como se ambas as doenças tivessem ligação com um estado emocional de apatia:

Uma vez li um livro que caracteriza a depressão como *incapacidade de sentir afeto*, e talvez dê para fazer algum tipo de analogia com a bebida. Não num sentido orgânico, químico, mas no resultado que você aceita antecipadamente a cada vez que está encostado num desses balcões coloridos, a cada vez que entra num carro ou num apartamento ou num banheiro com uma pessoa que com sorte terá de você um sorriso, ou um sussurro, ou um gemido que é um misto de cansaço e tristeza pelo que em dois minutos acabará para sempre, e se com a minha primeira mulher eu consegui disfarçar, porque na maior parte do tempo estava em São Paulo e ela em Porto Alegre, a partir daí a história muda: minha segunda mulher que foi embora também por isso, minha terceira mulher que conheci também por isso, uma relação que desde o início nunca deixou de girar em torno disso (LAUB, 2011, p. 124-125, grifos nossos).

Assim, alcoolismo e depressão seriam doenças que teriam como vértice a incapacidade do sujeito de sentir afeto. É significativo que o narrador cite a depressão, pois parece que, com isso, está indicando que compreende seu estado de apatia e indiferença constantes como uma patologia psíquica. Essa possibilidade pode se justificar ainda pela existência de um espectro hereditário de disfunções mentais na família, já que seu avô, depois do trauma sofrido, enlouquece ao final da vida e, mesmo sendo tratado com remédios, comete suicídio. No caso do narrador, o modo encontrado para lidar com o sofrimento é a autodestruição lenta propiciada pelo alcoolismo. O vício traria consequências também ao seu terceiro casamento, relação na qual ele se encontra no momento da enunciação: “me empenhei em arruinar qualquer tentativa da parte dela de me salvar” (LAUB, 2011, p. 86). Vivendo infeliz, ele explica como se sente diante da situação:

eu não queria que ela me visse assim porque chega um ponto em que você tem vergonha da vergonha que ela própria é obrigada a sentir por você, e quando se está exausto e sem condições para ter um encontro que talvez determine o destino que sempre esteve no horizonte, *afundar sozinho, terminar sozinho*, a única coisa a fazer é ganhar um pouco de tempo (LAUB, 2011, p. 126, grifos nossos).

Em vista disso, ele pensa em pedir a separação. Ele e a mulher têm uma briga séria, em que ele, bêbado, quase a agride. Mais tarde, o leitor saberá que ele só não o fez, só tivera um mínimo de consciência antes de agir, em vista da grave notícia que recebera, de que seu pai tem Alzheimer. A doença do pai desencadearia um novo momento, o despertar de uma nova consciência na vida do protagonista.

O hospital onde o pai passara por exames preferiu ligar ao filho, dada a gravidade da doença, entendendo que seria melhor que ele se encarregasse de transmitir a notícia aos pais. Ele ia poucas vezes a Porto Alegre, cidade em que os pais ainda moravam, e nunca sem avisar. Dessa vez, seria necessária uma exceção. A mãe se assusta com a chegada do filho e pressente, pelo inesperado da situação, alguma má notícia associada aos exames. A reação dela de terror diante dessa possibilidade faz o protagonista refletir, pelo contraste, sobre a incapacidade dele de lidar com sentimentos, de sentir algo sincero pelo outro:

Minha mãe deu um passo para trás e imaginei que ela ia cair, a iminência de um desmaio porque ela percebeu que era o último instante antes que tudo começasse a desmoronar também, os anos dela com o meu pai, quem ela tinha sido ao lado dele, e é desse tipo de reação que estou falando, *alguém que se importa de verdade com outra pessoa, seja essa pessoa o pai ou o melhor amigo ou a primeira ou segunda ou terceira mulher* (LAUB, 2011, p. 128, grifos nossos).

O relato sobre a visita aos pais começa a ser entremeado pelo relato sobre a última briga que ele tivera com sua terceira esposa. Na ocasião, ela pede para que ele parasse de beber, como muitas pessoas que saíram da vida dele já tinham feito. Mas a questão é o motivo por que ela agora desejava isso: não era pela saúde dele apenas, era porque ela queria ter um filho, e essa seria a condição para eles continuarem juntos. A explicitação desse desejo de sua mulher aparece como o marco que encerra a parte do livro “A queda” e inicia “O Diário”:

A minha terceira mulher sabia do meu histórico, e eu poderia dizer que estava doente, e argumentar que não tinha controle sobre nenhum ato, e alegar que na verdade ainda bebia por causa de João e da lembrança do último dia em que falei com ele, eu com aquela garrafa no quarto, a primeira e última vez em que chorei pelo que me tornaria a partir dali, um choro solitário, em silêncio, sem nenhum orgulho nem alívio (LAUB, 2011, p. 129).

Sobre o enredo do romance, é possível assinalar até aqui alguns pontos relevantes: há um primeiro ponto de virada, marcado pela queda de João, quando o protagonista entra em dilema com sua consciência e começa a questionar sua identidade e sua formação judaica; na sequência, ele briga com o pai e, depois de fazerem as pazes, ele toma consciência das implicações da passagem de seu avô por Auschwitz; na sequência, a amizade com João é rompida e ele começa a beber, iniciando o caminho que o levaria ao alcoolismo; ocorrem os casamentos e separações, envolvendo-se sempre superficialmente com as mulheres; finalmente, no ponto que encerra “A queda”, reconhece-se um novo momento, marcado pela descoberta da doença do pai e pela necessidade de se posicionar diante do desejo da mulher de ter um filho.

Em “O diário”, o narrador deixa o assunto da gravidez e volta a falar dos diários, já aqui comentados. É também apenas nesse momento que o narrador começa a se questionar sobre o que chama de “a inviabilidade da experiência humana em todos os tempos e lugares”:

para o meu avô esse mundo real significava Auschwitz, e se Auschwitz é a tragédia que concentra em sua natureza todas essas outras tragédias também não deixa de ser uma espécie de prova da inviabilidade da experiência humana em todos os tempos e lugares – diante da qual não há o que fazer, o que pensar, nenhum desvio possível do caminho que meu avô seguiu naqueles anos (LAUB, 2011, p. 133-134).

O avô esteve diante de Auschwitz, a prova da inviabilidade da experiência humana. Pode-se dizer que o impacto dessa experiência, transmitida pelas gerações, representa na família o abalo da capacidade humana de afeto. No entanto, o pai teria reagido de modo diferente diante do problema. Ele teria se esforçado para compreender seu pai, o avô do narrador, e tentado poupar o filho:

A inviabilidade da experiência humana em todos os tempos e lugares sempre foi um conceito à disposição do meu pai. Ninguém mais que ele poderia ter se agarrado a isso para justificar toda e qualquer atitude ao longo da vida: *ele poderia ter sido o pior patrão e o pior amigo e o pior marido e o pior pai* porque aos catorze anos se defrontou com esse conceito, diante do meu avô caído sobre a escrivaninha, e então a briga que tivemos quando decidi mudar de escola e a conversa que tivemos em frente à churrasqueira e a maneira como ele reagiu à minha entrada na faculdade e à vinda para São Paulo e aos meus três casamentos e ao dia em que dei a notícia do Alzheimer poderiam ter sido diferentes, e neste momento eu não estaria falando dele *porque já o teria julgado desde sempre*, e assim como ele em relação ao meu avô eu não teria nada a dizer a seu favor, e assim como ele em relação ao meu avô eu *não teria nenhum carinho ou empatia*, e jamais teria me sentido como um filho se sente em relação ao pai sem que precise dizer ou explicar coisa alguma. (LAUB, 2011, p. 134, grifos nossos).

O que o narrador começa a entender é que seu pai poderia ter justificado, se assim quisesse, uma vida de relações vazias, sem carinho e empatia, como uma vingança, como uma tentativa de descontar o mal que sofrera. Mas nesse momento, ao descobrir a doença do pai, ironicamente o Alzheimer atingindo a pessoa mais interessada na preservação da memória familiar, nesse momento o protagonista precisa admitir que seu pai não sucumbira àquele que seria o caminho mais curto. Seu pai não reproduzira com ele a falta de afeto e a indiferença que recebera quando na condição de filho. Desse modo, o filho se sente incapaz de julgá-lo. É esse reconhecimento que o leva à decisão de ir a Porto Alegre:

Se eu sentisse em relação ao meu pai o que ele sempre sentiu em relação ao meu avô, não teria ido a Porto Alegre ao ficar sabendo do Alzheimer. E não

teria segurado a minha mãe na porta de casa. E não teria sido recebido pelo meu pai como se ele também já soubesse de tudo, ele de camisa e sapatos, tendo penteado o cabelo e feito a barba, duas da tarde e ele pronto para comparecer a qualquer almoço ou encontro ainda com o cheiro de loção que passou só para receber a notícia de que em menos de cinco anos estaria tecnicamente morto, [...] se a minha relação com ele tivesse sido arruinada como foi a dele com o meu avô eu não teria dado a notícia do Alzheimer e percebido que ela mudaria não só a vida dele mas também a minha. (LAUB, 2011, p. 134-135).

A atitude do pai teria mudado os rumos do afeto na família. Diante da doença, o filho agora se vê forçado a admitir isto: seu pai não agiu como seu avô; seu pai o poupou. Ele conclui então que haveria duas atitudes possíveis diante do que chama de “inviabilidade da experiência humana”:

A primeira é a do meu avô, e tudo o que penso a respeito eu acho que disse para meu pai aos treze anos [...] percebo que ele [o pai do narrador] secretamente me deu razão, e que já sabia disso desde sempre, e que seria capaz de dizer as mesmas palavras que eu usei na época, as que eu fui capaz de escolher, e até então ninguém havia sido tão direto ao lembrar o meu pai de que meu avô se agarrou a um pretexto, o álibi dele, a aura que o tornava uma espécie de mártir, um santo por haver estragado a vida do meu pai (LAUB, 2011, p. 135).

Há um dilema moral diante da situação à qual o pai foi inevitavelmente exposto. Pergunta-se o narrador se seria possível odiar um sobrevivente de Auschwitz, impasse com o qual seu pai teria se deparado: “É permitido sentir esse ódio de forma pura, sem que em nenhum momento se caia na tentação de suavizá-lo por causa de Auschwitz, sem que se sinta culpa por botar as próprias emoções acima de algo como a lembrança de Auschwitz?” (LAUB, 2011, p. 136). Diante desse entendimento sobre a postura do pai, do reconhecimento de que ele fez o melhor que foi capaz, surge o sentimento de gratidão, agora verbalizado pelo narrador:

meu pai não fez o mesmo que meu avô [...] e se ao dar ao meu pai a notícia do Alzheimer eu não tivesse por ele essa gratidão, que me convencia de que era possível um filho sentir algo assim por um pai, e era possível haver algo bom na relação entre um filho e um pai, um motivo suficiente para ainda acreditar numa relação entre filho e pai, se não fosse isso eu não teria dado a notícia. (LAUB, 2011, p. 136-137).

Começa a surgir uma discussão sobre os limites do livre o arbítrio. O narrador observa e avalia as possibilidades que seu pai teve diante de si, compreendendo as consequências de tais escolhas. Abruptamente o narrador volta a falar de sua terceira esposa (que nunca recebe um nome) e também do alcoolismo. As mudanças de assunto deixam, muitas vezes, os sentidos

das conexões por conta do leitor: depois de avaliar o comportamento do pai, o que se percebe é que ele passa a avaliar o seu próprio:

O álcool antes dos quarenta é mais alegre do que triste. As noites de quem bebe são melhores que as de quem não bebe. As conversas de quem bebe são mais divertidas que as de quem não bebe. As pessoas que bebem são mais atraentes que as que não bebem. A sensação de voltar para casa com o dia claro numa terça-feira e olhar para as pessoas que não bebem a caminho de um escritório onde vão passar quase dois terços do dia orgulhosas porque ao menos não estão como acham que você está, um último conhaque com Nescau na padaria e as pessoas que não bebem dentro dos carros achando que você é apenas um idiota de quarenta anos que não enxerga que não tem mais dezoito (LAUB, 2011, p. 138).

O narrador explica que os malefícios do álcool demoram relativamente a aparecer e que, no caso dele, foi possível adaptar a bebida à rotina de trabalho. Para ele, o álcool significa uma sensação de encorajamento. Ele sentia poder mostrar, sob o efeito da bebida, que não temia nada nem ninguém. Isso o levou a passar anos brigando, em diversos lugares, por diversos motivos: “nunca usei outra técnica a não ser a força que se mistura com a coragem que é quase um desejo de se machucar junto com o seu oponente: um pulso torcido depois de um soco, a testa aberta depois de uma cabeçada, o dia em que você precisa ser carregado para o hospital” (LAUB, 2011, p. 139). Além da agressividade, há um doentio prazer de infligir dor a si mesmo, como uma autopunição. Pensar sobre os mecanismos que o levam a agir de determinada forma, a consciência do livre arbítrio, é um exercício que ele passa a fazer como consequência da doença do pai e da decisão de ser ou não pai:

até receber o ultimato da minha terceira mulher eu seria capaz de repetir as mais variadas explicações para o fato de sempre ter tido esse comportamento, como se fosse algo involuntário, uma predisposição genética ou o resultado de algum tipo de trauma decorrente de tudo o que vivi desde os catorze anos, porque esse discurso possibilita a você *justificar* qualquer coisa, *mesmo as piores, as mais grotescas, as que você deixa para confessar apenas no final de sua argumentação*. (LAUB, 2011, p. 139, grifos nossos).

O destaque revela, praticamente, um comentário metalinguístico sobre esse e outros romances de Laub, a técnica de dosagem de informações, que deixa para o final os piores detalhes. Nesse momento do texto, o narrador está despidendo-se da máscara e revelando os artifícios, inclusive, de sua própria escrita. Parece que, ao contar fatos mais próximos do presente da enunciação, o narrador adquire maior senso crítico diante das próprias atitudes. No caso, ele está reconhecendo a falta de sentido de passar a vida justificando o que lhe acontece com base em episódios do passado:

Eu poderia continuar *me defendendo* nessa linha, e voltar ao mantra que começa no dia em que deixei de falar com João, como se esse dia fosse uma espécie de rito, a descoberta que todo mundo em algum momento precisa fazer, meu avô diante do portão de entrada de Auschwitz, meu pai diante do meu avô sobre a escrivaninha, e o fato de isso tudo ter parecido equivalente na época [...] só o fato de isso um dia ter parecido equivalente não deixa também de ser uma prova da inviabilidade da experiência humana em todos os tempos e lugares, e eu poderia passar o resto da vida *justificando* com base nessa constatação o que fiz para os outros e para mim mesmo nos anos seguintes, a primeira separação e eu não consegui agir de outro modo, a segunda separação e eu não consegui agir de outro modo, a minha terceira mulher com quem fui ainda mais longe para testar os limites, e quando saí daquela padaria foi como um teste, eu trocando as pernas e dando oi para o porteiro e entrando em casa e caindo na cama de sapatos, e então a minha terceira mulher acorda e me enfrenta e eu olho para ela e pela última vez respondo à altura. (LAUB, 2011, p. 140, grifos nossos).

É nesse contexto que o narrador dirá que quase agrediu a mulher. A reflexão caminha, portanto, à consciência de que, em breve, passaria a justificar também pelo alcoolismo a agressividade que o levaria a agredir sua esposa. Além disso, nos dois últimos excertos destacados, o campo lexical de palavras como “confessar”, “justificar”, “argumentar”, “defender” demonstram que ele está em um momento em que, depois de ter acusado tantas vezes pai, avô, amigo, passa a olhar para si mesmo, julgando-se, responsabilizando-se, culpando-se:

O soco no colchão impediu que eu tivesse de levá-la para o hospital ou fosse levado para a delegacia, mas não que eu caísse sobre a cama sem forças para dizer uma palavra, um torpor que não é tristeza nem culpa: ali estava eu diante da minha terceira mulher, o que eu seria capaz de fazer com ela, o que eu fazia com os outros e comigo mesmo desde os catorze anos, e eu não sei o que teria sido se a briga da televisão quebrada não acontecesse pouco antes de eu saber do Alzheimer, o ultimato da minha terceira mulher, a voz calma dela dizendo que eu não tinha condições de ter um filho. (LAUB, 2011, p. 142).

Ter um filho implicaria parar de beber e assumir uma nova vida, um novo projeto: “Um pai não pode agredir a mulher na frente do filho. Não pode correr o risco de agredir” (LAUB, 2011, p. 147). O protagonista entende que isso significaria ficar completamente longe do álcool. Ele viaja sozinho para encontrar os pais e falar sobre o diagnóstico. A viagem, a convivência por duas semanas com seu pai, em uma atmosfera de intimidade há muito perdida e, sobretudo, a consciência de que seu pai está perto do fim, perto do momento em que sequer saberá quem ele mesmo é, significam um momento de repensar sua própria vida:

Quanto tempo falta para esse dia chegar? O dia em que ele não comerá mais sozinho. E não tomará banho sem ajuda. E não saberá mais a hora de ir ao banheiro. E precisará ser limpo, e vestido, e sentado numa poltrona, e posto

na cama, e passará o tempo balbuciando o nada para que ninguém ouça, e se ninguém pode dizer com certeza quando isso vai acontecer é possível que para o meu pai o alarme tenha soado, e ele saiba que é hora de fazer o que precisa ser feito e dizer o que precisa ser dito, e eu credito a isso o fato de ele ter me enviado o primeiro arquivo com as memórias. (LAUB, 2011, p. 144).

É impulsionado pela doença que o pai começaria a fazer suas memórias. O diário que o pai começa a escrever e a mandar para o filho revela fatos até então por ele desconhecidos: o pai confessa ter aprendido, ao longo dos anos, a não demonstrar fraqueza, mas ao mesmo tempo ter chorado copiosamente, escondido, em várias situações. A tentativa de não demonstrar fraqueza explica, inclusive, o modo racional como ele reage ao ter a notícia de sua doença. Quanto ao protagonista, a consciência da proximidade da morte do pai leva-o a decidir abandonar o álcool e assumir o projeto de ser ele também pai. Ele diz não saber o que mais lhe aconteceria se ele não tivesse se convencido da necessidade disso naquele momento, diante do adoecimento do pai e da possibilidade de gerar um filho: “o ultimato da minha terceira mulher como que se misturando com o que aconteceu naquela viagem, e não há tema sobre o qual já se escreveu tanto quanto um filho diante do pai que vai morrer” (LAUB, 2011, p. 147).

A proximidade da perda do pai corresponde à tomada de consciência da responsabilidade por si mesmo e por sua família – tanto por aquela em que ele é o filho, quanto por aquela em que ele será o pai. Usando a preterição, já fazendo o que nega, ele afirma: “Eu não gostaria de contar mais uma dessas histórias de reavaliação da própria vida numa situação-limite, como se a perspectiva do fim de alguém próximo nos fizesse ver o quanto tudo o mais é desimportante” (LAUB, 2011, p. 147). Ele relata, então, os dias em que passa na companhia do pai e a experiência de redescoberta do afeto:

Eu não gostaria de usar a viagem a Porto Alegre, as conversas que tive com o meu pai depois de dar a notícia da doença, enquanto eu o acompanhava nos exames complementares, e passava as tardes e fazia as refeições com ele, e cuidava para que ele não ficasse muito tempo sozinho, duas semanas que passei em Porto Alegre e voltamos a conviver como se eu tivesse novamente catorze anos, e estivéssemos na praia, em frente à churrasqueira, e ele voltasse a perguntar o que eu estava fazendo da vida, *e voltasse a ser natural eu confiar nele*, e descrever a ele o ultimato da minha terceira mulher, a bebida e as brigas e as agressões, o meu segredo mais íntimo, *o que eu era capaz de sentir diante do meu pai, por causa dele*, as coisas e lugares e pessoas que morriam no exato instante em que *eu descobria ser ainda capaz disto, a última conversa importante que tivemos antes que a evolução da doença tornasse esse tipo de confissão inútil*, e eu não gostaria de atribuir apenas àqueles dias e àquela conversa a minha decisão de ter um filho, mas olhando em perspectiva as coisas não aconteceram de maneira muito diferente. (LAUB, 2011, p. 147-148).

Para um futuro hipotético, o narrador imagina que, com o gesto, o pai veria o filho deixar de beber, deixar de destruir a si mesmo e aos outros e deixar de “cumprir o destino de morrer sem ter entendido nada” (LAUB, 2011, p. 148). Ele se pergunta se o pai não teria tempo ainda de acompanhar as etapas da gravidez, a confirmação do teste, a primeira consulta, o som dos batimentos cardíacos do bebê:

e eu contando ao meu pai sobre o sexo da criança e a saúde da minha terceira mulher e as últimas semanas antes do parto [...] e era só fazer o cálculo durante aqueles dias em Porto Alegre para perceber que poderia dar tempo para isso tudo, meu pai vivo e consciente para saber do rompimento da bolsa e das contrações e da entrada no hospital, ele segurando o neto, um homem e sua despedida e um homem e seu recomeço, a última vez em que meu pai vai dizer o meu nome e a primeira vez em que eu direi o seu nome. (LAUB, 2011, p. 148).

Na perspectiva do narrador, ter um filho não significaria transmitir a alguém o legado da nossa miséria. Diferentemente do pessimismo de Brás Cubas, ter um filho para o protagonista de Laub significa suspender a descrença e conferir um novo sentido à própria vida: “Ter um filho é deixar para trás a inviabilidade da experiência humana em todos os tempos e lugares, como se perdesse o sentido falar sobre as maneiras como ela se manifesta na vida de qualquer um, e as maneiras como cada um tenta e consegue se livrar dela” (LAUB, 2011, p. 150). Ao final, o leitor descobrirá que a mulher do protagonista está grávida e que ele de fato deixara a bebida. Tomando o filho como o interlocutor intradieético do relato, o narrador reconhecerá que ama a esposa e que a união com ela não foi acaso, e sim uma escolha – e, ao fazer isso, ele age como seu pai que, em suas memórias, também revela que o amor pela esposa resignificou sua vida:

Auschwitz e um suicídio e eu quase agredindo a única pessoa por quem me apaixonei, Auschwitz e um suicídio e eu quase dando as costas para a única pessoa por quem me apaixonei, Auschwitz e João e o meu avô e o meu pai e eu quase jogando fora o que essa pessoa oferecia a mim, a sorte e o milagre que foi um dia ter cruzado com ela, e quando falo em milagre considero também o fato de que apesar de tudo ela não foi embora, e apesar de tudo ela está grávida, e apesar de tudo falta muito pouco para que o ciclo inteiro se complete. (LAUB, 2011, p. 150).

Fica claro o esforço do narrador de mostrar ao filho que sua vinda foi por ele também desejada. É como se o filho, mesmo antes de nascer, tivesse salvado o pai. Mas é interessante e irônico como o narrador espera poupá-lo da história familiar, ao mesmo tempo em que a conta: “estou dizendo o que penso a respeito é para que no futuro você leia e chegue às suas próprias conclusões. Porque não vou atrapalhar sua infância insistindo no assunto [...] Você começará

do zero sem necessidade de carregar o peso disso” (LAUB, 2011, p. 151). Assim, o final é esperançoso:

as palavras que direi e que ainda são incompreensíveis, mas você olha para mim e sabe intuitivamente o que está por trás de cada uma delas, o que significa a pessoa na sua frente, meu avô diante do meu pai, meu pai diante de mim, eu agora e a sensação que acompanhará você enquanto os anos passam e também começo a esquecer todo o resto, o que a esta altura não é mais alegre nem triste, bom ou ruim, verdade ou mentira no passado que também não é nada diante daquilo que sou e serei, quarenta anos, tudo ainda pela frente, a partir do dia em que você nascer. (LAUB, 2011, p. 151).

Porém, a essa altura o leitor já entendeu, melhor talvez do que o narrador, ansioso pela vinda do filho, que Auschwitz e os traumas vividos pelos homens dessa família chegarão até a criança. Trata-se de uma marca transgeracional que terá seus impactos sobre a identidade do filho, à revelia do desejo do protagonista. A inviabilidade da experiência humana não chegou ao fim.

#### **4.5 “Alto lá”: Disciplina, drogas e *rock 'n' roll***

Diferentemente dos romances *Longe da água* e *Diário da queda*, a instituição de ensino representada em *A maçã envenenada*, em lugar de escolas regulares, corresponde a um estabelecimento militar: trata-se do Centro de Preparação para Oficiais da Reserva (CPOR), de Porto Alegre, ainda hoje existente e cuja fundação data de 1928. A instituição é responsável pelo serviço militar obrigatório, que prestam os jovens aos 18 anos, após conclusão do ensino médio. Mais especificamente, no *site* do Ministério da Defesa (BRASIL, s.d., n.p.), consta que o CPOR é um estabelecimento de ensino militar de formação de grau médio, da linha de ensino bélico, destinado a formar o “Aspirante-a-Oficial da Reserva de 2ª classe”. O *site* informa ainda que a instituição habilita o jovem a ingressar no Corpo de Oficiais da Reserva do Exército (CORE) e a contribuir para o desenvolvimento da doutrina militar. A missão do CPOR consiste em: “Promover a formação do oficial da reserva, por meio do desenvolvimento moral, ético, físico, intelectual e afetivo, de modo que possa ser um agente de difusão dos valores e tradições do Exército Brasileiro na sociedade civil” (BRASIL, 2016, n.p.). Entre outros princípios, crenças e valores promovidos, mencionam-se: hierarquia, disciplina, civismo, autoaperfeiçoamento e honestidade.

No entanto, entre a definição institucional do estabelecimento de ensino existente na realidade e sua representação ficcional no romance de Michel Laub há uma grande distância: para o protagonista de *A maçã envenenada*, estudante que é forçado a trancar o primeiro ano da faculdade para prestar o serviço militar, o CPOR é apenas um “quartel dos universitários que escaparam de limpar estrume numa unidade de cavalaria ou apanhar de sabonete na Polícia do Exército” (LAUB, 2013, p. 8). A primeira menção à rotina do quartel corresponde também a uma crítica irreverente e mordaz à instituição, metonimicamente representada em uma figura de autoridade exposta ao ridículo: “eu de pé numa quinta-feira em frente a um sargento gordo que falava dos cuidados com o fuzil. Ele não conseguia dizer a palavra *senha*, dizia *sanha*, e qual é o procedimento correto? Ele mesmo respondia: alto lá e pedir a *sanha*” (LAUB, 2013, p. 8, grifos do autor).

Os episódios centrais da narrativa dizem respeito à juventude do protagonista, compreendida como o período em que ele entra para o quartel, fase de desenvolvimento posterior, portanto, à fase escolar focalizada pelos outros dois romances do autor. O protagonista de *A maçã envenenada* havia cursado dois semestres do curso de Direito da UFRGS, era estagiário em um escritório de advocacia e acreditava que, com a ajuda de um major da família, seria dispensado do serviço militar – o que revela também relações de favor espúrias. No entanto, no setor de triagem, um cabo procurou o nome do universitário e estagiário na lista de dispensa e não encontrou, ao que “riu e deu a resposta que todo cabo sonha dar para um estudante de camisa social e pasta de couro e fone no pescoço: então vai trancar a matrícula” (LAUB, 2013, p. 9). A hostilidade do ambiente já estava ali anunciada.

Considerando suas experiências já no quartel, depois de mencionar o treinamento que recebem para manipular o fuzil e atirar, o protagonista observa as incongruências da instituição: ele nota o comportamento antiético dos militares, aceitando barganhas para favorecer alunos, e o contraste disso com a performance que assumem em outras ocasiões, quando exigem autoridade e comportam-se como se fossem figuras ilibadas, em condição de julgar alguém. A agressividade explicita-se também pela linguagem empregada:

na noite da primeira guarda tudo se transforma: a preleção é feita em tom de autoridade, por um vulto que caminha com as mãos para trás como se estivesse num interrogatório. Não quero alteração hoje, o sargento disse. Não saí de casa para lidar com mocorongo. Aluno safo é aluno moita. Não me obriguem a cagar a vida de ninguém. (LAUB, 2013, p. 13).

Diante dessas arbitrariedades e da violência da instituição, o narrador, que é músico, conclui: “Alguém já disse que a justiça militar está para a justiça assim como a música militar

está para a música. A vida de quem está no quartel é ser punido” (LAUB, 2013, p. 13). Pode-se dizer que, tal como aparecem nos romances de Laub, tanto o ambiente do ensino regular, quanto o do ensino militar facultam a violência, a opressão e as relações de poder. Mas, enquanto na representação das escolas, caso dos outros romances, a violência acontece entre os alunos, na representação da instituição militar, a violência e os abusos são denunciados enquanto comportamentos de figuras de autoridade da própria organização. Em outra passagem, descreve-se a agressividade e a tirania no tratamento dos oficiais para com os soldados:

Os exercícios eram comandados pelo tenente Pires. No período básico tive instrução com vários oficiais, e era fácil odiar cada um deles: o major Régis, que dizia mulher feia e aluno burro é que nem capim, o capitão Juliano, que dizia eu cago e mijo na boca de aluno que tenta ser esperto, e o tenente Ricardo, que dizia pelotão assim eu acho que só encontro na Apae. (LAUB, 2013, p. 53).

O ano de ingresso do protagonista no CPOR é 1992. A história é escrita, no entanto, apenas duas décadas mais tarde. Mas por que seria essa história relevante ao protagonista tantos anos depois? Para responder a essa pergunta e prosseguir com alguns comentários sobre os conflitos vivenciados pelo protagonista no quartel, convém aclarar pontos essenciais do enredo.

A narrativa procura alinhar marcos temporais da realidade histórica, sem qualquer relação de causalidade entre si, como o suicídio de um astro do rock e o Genocídio de Ruanda. A relação é estabelecida unicamente pelo relato do protagonista, que articula esses fatos enquanto reflete sobre episódios de sua vida particular, cujo eixo é a morte da namorada. Percebe-se que, diferentemente de *Diário da queda*, o protagonista de *A maçã envenenada* tem uma ligação apenas circunstancial com os eventos de natureza histórica trazidos à narrativa. Em todo caso, como será discutido, esses episódios cumprem um efeito importante na narrativa, iluminando não só aspectos da vida pessoal do protagonista, como também aspectos da vida social da época.

A narrativa, bastante intrincada, não é contada linearmente, mas a sequência das ações principais, em sua ordem cronológica, é a seguinte: em 1992, o protagonista ingressa no serviço militar; na mesma época, conhece Valéria, moça que o procura interessada em participar de sua banda de rock e que se torna sua namorada; onze meses depois, em janeiro de 1993, acontece um show da banda Nirvana em São Paulo; Valéria viaja para assistir ao evento – a ideia seria que o protagonista, quando liberado do quartel, viajasse também para encontrá-la; ele desiste de ir, e ela morre na noite do show, por uso de drogas; dois meses depois da morte da namorada, o protagonista faz aniversário e recebe um cartão postal – o qual fora postado por Valéria, com

agendamento de entrega, quando ela estava em São Paulo; entendendo que o cartão fosse talvez uma despedida, um indício de que ela tivesse cometido suicídio, o protagonista fica atordoado, embriaga-se e sofre um grave acidente de carro; por conta do acidente, ele deixa o CPOR para se recuperar; em janeiro de 1994, ele viaja para Londres, onde permanece por um ano; em abril de 1994, quando ele ainda está fora do país, Kurt Cobain comete suicídio; 3 dias depois, deflagra-se o Genocídio de Ruanda; o narrador volta ao Brasil, abandona o curso de direito, publica um livro sobre sua viagem e começa a trabalhar com jornalismo; quando repórter, anos mais tarde, ele entrevistará Immaculée Ilibagiza, uma sobrevivente do Genocídio de Ruanda. A entrevista com a sobrevivente será a motivação do protagonista para rever sua própria história durante o período em que esteve no quartel.

Tanto o suicídio do cantor quanto a história da sobrevivente surgem na narrativa sem maiores explicações, de modo que seus sentidos diante da biografia do protagonista só vão sendo revelados aos poucos. Essas histórias funcionam como polos opostos, dos quais o protagonista se utiliza para tentar entender a morte de Valéria, bem como o tumultuado namoro que tiveram, no mesmo período do serviço militar.<sup>41</sup> Uma vez que os eventos são posteriores à morte da namorada, não se trata de justificá-la por meio deles. Conforme apontou João César de Castro Rocha (2014), embora tenha se afirmado que *A maçã envenenada* seria um romance sobre o impacto de um acontecimento histórico sobre a vida comum, a trama trata, na verdade, por essa ordem temporal, do impacto do evento histórico sobre a reconstrução que se faz de fatos pretéritos – e não sobre os fatos em si.

As narrativas são altamente contrastantes e o romance assim as apresenta: Kurt Cobain, que é um ídolo de toda uma geração, dá cabo da própria vida no auge de sua carreira, no ápice de sua fama e riqueza; Immaculée Ilibagiza, então uma estudante de engenharia de Ruanda, sobrevive a uma guerra civil, de modo que, para fugir da morte, permanece escondida por 3 meses em um banheiro de pouco mais de um metro quadrado, com outras sete mulheres. Abridadas por um pastor, que se arriscou ao mantê-las vivas, elas permaneciam em silêncio para que não fossem descobertas, dividiam sobras de comida e lixo que ele conseguia trazer e só podiam usar a descarga quando alguém fizesse o mesmo no banheiro ao lado. Immaculée entra no esconderijo pesando 52 quilos e o deixa com 29. Toda sua família foi assassinada.

O Genocídio de Ruanda, assim como o Holocausto, foi motivado por uma rivalidade étnica e por um período grave de crise econômica: conforme dados históricos resgatados pelo romance, a etnia tutsi esteve no poder durante o período colonial, até que, com a independência

---

<sup>41</sup> O relacionamento do protagonista com a namorada e com a música será discutido no tópico *Valerie loves me*.

na década de 1960, assumiu o governo a maioria hutu. A partir daí todos os problemas econômicos e sociais que o país passou a enfrentar foram atribuídos aos tutsis, marcando o início da perseguição do grupo que culminaria em uma guerra civil. O genocídio foi planejado por um grupo radical, parte do próprio governo, que chegou a assassinar o presidente hutu, como pretexto para incriminar os tutsis e deflagrar o conflito armado. Assim, ainda que houvesse um conflito interno nas lideranças políticas, o Genocídio de Ruanda foi estimulado e patrocinado, como se fez no Holocausto com a disseminação de propagandas antisemitas, pelo próprio governo e suas instituições: “As rádios do governo comparavam os tutsis a baratas. Uma canção *nas escolas* defendia que elas fossem pisoteadas” (LAUB, 2013, p. 15-16, grifo nosso). Em um mecanismo idêntico de desumanização, os judeus também eram comparados a ratos, como se viu em *Diário da queda*. Além disso, ao mencionar as escolas, o trecho revela outro ponto importante à discussão aqui proposta: sabe-se que as instituições de ensino, escolas e universidades, são os primeiros alvos de ataque de governos autoritários que, sem respeitar a autonomia dessas instituições e de seus profissionais, passam a persegui-las. Sob a alegação de que tais instituições doutrinam os jovens, a tentativa é justamente de controlá-las, para que atuem disseminando ideologias extremistas, eugênicas, preconceituosas contra minorias, mas travestidas de defesa dos bons costumes, da moral, da família, da religião e da nação. Tal totalitarismo, no caso da Alemanha, foi condensada no *slogan* “Alemanha acima de tudo”.

No caso de Ruanda, o conflito toma dimensões ainda mais trágicas pelo modo como se deu a maioria das execuções: recursos humanitários, que foram enviados por órgãos como o FMI e o Banco Mundial em vista do estado de calamidade e miséria do país, foram desviados pelo governo e utilizados para a produção em massa de facões, armas de baixo custo que foram depois distribuídas à população hutu. Em outras palavras, armou-se a população, o que levou a um conflito civil sangrento, ocorrido há menos de três décadas:

Houve um atentado à primeira-ministra. As linhas telefônicas foram cortadas, as estradas estavam bloqueadas [...] A morte do presidente desencadeou uma guerra civil que em três meses matou oitocentos mil tutsis, quase vinte por cento da população de Ruanda, a maioria a facão por húsus que tinham sido seus vizinhos, professores e colegas de trabalho. Estrangeiros fugiram do país nos primeiros dias. A ONU retirou suas forças de segurança logo depois. Houve estupros em massa, decapitações, corpos apodreceram a céu aberto antes de serem comidos por animais (LAUB, 2013, p. 16-17).

Embora alguns eventos históricos do contexto brasileiro também apareçam na narrativa, eles são apenas mencionados, e não discutidos, de modo a explicitar, inclusive, a alienação do protagonista em vista de assuntos coletivos, como as questões sociais e políticas de sua época.

Mesmo a ditadura militar, que poderia ser analisada com criticidade pelo protagonista, acaba antes por revelar o egocentrismo de alguém que está prestando serviço militar sem estabelecer qualquer relação entre isso e o passado recente vivido pelo país. Assim, o protagonista denuncia os abusos da instituição e ridiculariza sua decadência, mas sem perceber o alcance histórico do que assiste, entendendo os fatos apenas a partir de uma perspectiva individualizante:

eu também me submetia às ordens do sargento gordo, e não importava que fosse chamado de aluno em vez de soldado, tivesse aulas de sociologia com um major do *Guerra na Selva*, assistisse a palestras sobre doenças venéreas e orçamento da União. Não importava a ditadura de 1964 a 1985, nem o impeachment de Collor em 1992, nem que a vida militar brasileira não despertasse mais o interesse de ninguém, menos ainda de quem morava com os pais e tinha uma guitarra e fazia parte de uma banda como eu, porque todas as manhãs era preciso estar de uniforme às sete, corneta, balde e vassoura, e o nome técnico para a retirada da hera da quadra de basquete é *cri-cri*. (LAUB, 2013, p. 8).

Porém, ainda que o protagonista se mostre incapaz de fazer tal articulação e de se posicionar criticamente diante de seu contexto, isso não significa que o romance não promova uma reflexão. Na verdade, como parece ser comum na ficção de Laub, seus protagonistas são denunciados por seus gestos, como se houvesse, por trás da voz dos protagonistas, uma instância narrativa que os acusa e critica. Nesse caso, a crítica parece ser justamente ao alheamento do protagonista – e esse ponto será retomado ao final deste tópico. Além disso, a própria montagem da narrativa, que justapõe episódios tão díspares, como os dramas pessoais de um estudante e um genocídio, funcionam como modo de dimensionar os conflitos de tão diferentes naturezas e proporções.

De volta ao jovem protagonista no quartel, ainda que em uma posição de alheamento em relação a seu contexto, ele reconhece e expõe a falta de liberdade que percebe nesse ambiente. Os valores e as regras desse ambiente são para ele incompreensíveis e causam-lhe sofrimento. É, inclusive, como um regime de escravidão que ele descreve, a certa altura, sua situação, embora não tivesse coragem de fazer algo para conseguir se livrar dela:

não conseguia ter outro assunto a não ser a armadilha em que tinha caído, dezoito anos e de repente eu vivia sob um regime de escravidão, e ninguém era capaz de entender como o brilho de uma fivela e um alfinete de gola e a extensão exata de um cadarço passaram a ser tão importantes, e toda vez que eu me angustiava com isso a ponto de chorar de raiva Valéria perguntava o que me impedia de simplesmente desertar. O que pode acontecer na pior das hipóteses, você vai para o pelotão de fuzilamento? Não vai poder renovar o título de eleitor, é isso? (LAUB, 2013, p. 38).

Relembrando suas experiências no quartel, o protagonista menciona outros episódios do que denomina “folclore militar comum”: “o pelotão aprendendo a marchar, a fazer os movimentos com arma, a cantar no ritmo do passo direito enquanto a companhia desfila para o palco dos oficiais” (LAUB, 2013, p. 9). Mas um episódio do quartel o teria marcado especialmente, por ter sido a suposta razão para ele não ter ido encontrar a namorada no show do Nirvana: já no final de seu período no serviço militar, nos dias que antecedem sua ida a São Paulo para encontrar a namorada, ele quase é pego pelo sargento enquanto, em uma noite de guarda, fumava maconha com um colega. Assim o narrador descreve o episódio:

Um serviço são vinte e quatro horas em que você não toma banho, e lá fora a faculdade está trancada, e os paisanos riem de você, e todas as manhãs dá para sentir o hálito do tenente Pires conferindo sua barba com papel-manteiga, então há noites em que você percebe que no fundo não tem muito a perder. Numa noite dessas é natural aproveitar o intervalo entre a janta e a formatura do pernoite, o quartel deserto, antes das primeiras duas horas no escuro do paiol, para fumar um baseado com Diogo no beco do lado do vestiário: o bolso de uma mochila, o saco plástico e a seda, um isqueiro e um ponto vermelho e um pega de capim seco no silêncio que dura até ser interrompido por uma voz – *que cheiro é este, aluno?* (LAUB, 2013, p. 20-21, grifos do autor).

O protagonista tinha acabado de sair do beco instantes antes da chegada do tenente Pires. Com o flagrante, abre-se uma sindicância contra Diogo, que até então não havia revelado estar acompanhado. O protagonista desconhece se há flexibilidade nos procedimentos de sindicância em relação a cada quartel ou se faria diferença o fato de “o CPOR ser uma instituição de ensino e teoricamente mais branda” (LAUB, 2013, p. 20). Em todo caso, além do cigarro, também o restante da droga encontrada com Diogo tinha sido naquele instante oferecida pelo protagonista, responsável então pela presença da droga no quartel:

Nem preciso dizer que ele nunca me deu o dinheiro, que a quantidade envolvida era risível, que todos os duzentos alunos e os cabos e sargentos e tenentes e majores e quem sabe até o coronel já estavam cansados de fumar ou conviver com quem fumava maconha, mas isso não eliminava o fato de haver diferença entre uso e tráfico de entorpecentes. (LAUB, 2013, p. 46).

Entre os castigos possíveis para Diogo, o narrador menciona ter de tomar banho frio por trinta dias, comer ração e, a mais grave das consequências, ser expulso “com o carimbo de maconheiro na ficha” (LAUB, 2013, p. 46). Diante da expulsão, Diogo decide chantagear o protagonista, expediente frequente nas representações desses ambientes, como se viu em *Diário da queda* e em *O jovem Törless*. Com isso, entra em questão a lealdade, mas como não eram

exatamente amigos, o protagonista sabe que Diogo não iria querer ter de responder sozinho por algo que fez na companhia do outro:

a prisão mudava tudo: ele cumpriria os trinta dias e seria desligado, rotulado pelo resto da vida como criminoso, o bode expiatório que aceitou ficar quieto em nome de uma lealdade gratuita, então eu teria de pagar se não quisesse ser levado junto. (LAUB, 2013, p. 47).

Com a situação, o protagonista sente raiva de Diogo: “É tão fácil se convencer da própria razão quando quem está do outro lado é um chantagista, um verme que se arrasta durante as atividades na manhã de sexta antes do interrogatório” (LAUB, 2013, p. 53). Ele chega a compará-lo a um verme, afirmando que todos tinham motivo para desprezá-lo. Esse raciocínio é semelhante ao argumento de que as personagens de Reiting e Beineberg se utilizavam, no romance de Musil, para torturar Basini ou ao argumento usado pelo próprio Törless, para ser conivente com a violência a que assiste e não tentar impedi-la.

Outro ponto é que, assim como a situação entre o protagonista de *Diário da queda* em relação ao amigo João, o protagonista de *A maçã envenenada* também tem melhores condições sociais que Diogo e igualmente se aproveita disso, neste caso, não agredindo fisicamente o colega, mas demonstrando arrogância, superioridade e falta de empatia diante da situação de vulnerabilidade do outro:

É tão mais fácil olhar para alguém como Diogo e pensar que não faria diferença me delatar ou não. Ele era filho de escrivão de polícia, o avô tinha sido verdureiro, o neto virar tenente R/2 por oito anos depois da formatura seria o mais longe que a família chegou. Meu envolvimento no episódio da maconha não mudaria a expulsão dele, os quatro anos dele numa faculdade caça-níqueis, da qual sairia sem trabalho e devendo para sempre o dinheiro do crédito educativo, então é natural buscar uma alternativa melhor que a de ceder à chantagem. (LAUB, 2013, p. 56).

Por esse raciocínio, ele ameaça inverter a situação e alegar que foi Diogo quem lhe deu o cigarro. Ele imagina como seria a situação: “E se ainda assim você quiser me testar, eu talvez devesse avisar Diogo, sem culpa, com uma ênfase que até então só existia em pensamento, nada impede que eu diga que foi você que ofereceu o baseado” (LAUB, 2013, p. 56). No entanto, o protagonista opta por pagar Diogo, vendendo o ingresso que havia comprado para o show. A questão é que – e por isso a história do quartel se torna importante – com a morte da namorada, ele se sente culpado por não ter ido. Ele admite que estava decidido a terminar o namoro em função das brigas frequentes que vinham enfrentando. Com sua recusa em ir encontrar Valéria no show e a posterior morte dela, ele começa a repensar se de fato a chantagem havia sido razão

suficiente para ele não viajar. Portanto, o protagonista remói esse episódio, assim como ocorre com outros eventos nos demais romances, procurando entender as motivações de suas ações.

Além da presença do episódio que se repete, da chantagem entre colegas, a rotina do quartel é descrita por seu caráter cerimonial, o que faz lembrar a rotina da escola judaica de *Diário da queda* e os próprios ritos judaicos, lá também narrados como artificiais e desprovidos de sentido para o narrador:

Tudo no exército é cerimonial, você é treinado para no segundo mês deixar de estranhar quando tira o gorro em lugares fechados, quando um graduado entra e você tem de ficar de pé, em posição de sentido ao responder a quem tem uma lanterna e percorre o chão do beco e a terra do canteiro até achar a ponta do baseado: o que é isto, aluno? Não sei não senhor, sargento. O aluno acha que o sargento é burro? Não acho não senhor, sargento. (LAUB, 2013, p. 47).

Em outro momento, o narrador explica que, enquanto se afastou de Diogo, pouco antes da cena da apreensão da maconha, ele se perguntava sobre o sentido do que estava fazendo no quartel: “por que preciso estar aqui aos dezoito anos, tendo passado num dos vestibulares mais difíceis do Rio Grande do Sul, tendo uma banda e um estágio e eu de gorro e arma na mão protegendo um quartel pobre contra um inimigo que nunca existiu” (LAUB, 2013, p. 31). O ensino militar lhe parece completamente despropositado, pois, a seu ver, ensinaria apenas a obedecer a regras: “aprendendo a dizer sim senhor com a espinha ereta porque é isso que ensina a ser um bom comandante não se perderam na indolência e no vício” (LAUB, 2013, p. 86).

Finalmente, propõe-se um último comentário sobre um sentido mais amplo da representação da instituição militar no romance. Para tanto, apresentam-se algumas ideias de uma perspicaz leitura da obra realizada por Leila Lehnen (2015). Sua tese é a de que o romance pode ser lido como uma alegoria do Brasil pós-ditadura. O período posterior à transição democrática de 1985 teria sido marcado, conforme observa a autora, pelo fim de uma expectativa utópica no campo político, o que levou à perda de ideais e de atitudes que acenassem para um engajamento coletivo significativo. Mais do que uma mera narrativa individualista de uma tragédia pessoal, a autora identifica na obra um comentário crítico sobre a conjuntura sociocultural do Brasil no período. O individualismo do protagonista, compreendido nessa chave, corresponderia a uma crítica indireta da crise de convívio e de solidariedade social, a qual teria uma forma de manifestação extrema em catástrofes históricas como o Genocídio de Ruanda.

Nesse sentido, Lehnen (2015) reconhece na centralidade do suicídio na narrativa uma alegoria da derrota das utopias sociais e políticas de tal contexto pós-transição democrática. A

crise desse período corresponde ao trauma da violência da ditadura militar (silenciada no Brasil) e aos problemas da realidade política e econômica que marcaram a pós-democratização. A autora reconhece nessa frustração coletiva com a redemocratização a permanência até os dias atuais (e por que não dizer a ascensão) da valorização de ideologias de direita no país. Assim, conforme propõe Lehnen (2015), é possível afirmar que o romance de Laub explora o legado da ditadura no imaginário sociocultural brasileiro atual. Nesse sentido, as práticas autoritárias do serviço militar obrigatório aqui rastreadas revelam os resquícios dessa herança de um passado recente.

Para embasar seu raciocínio, Lehnen (2015, p. 101) recupera uma proposição de Idelber Avelar: conforme explica, para Avelar “textos literários pós-ditatoriais que lidam com a perda da memória histórica que acompanha a implementação de regimes neoliberais durante e depois das ditaduras militares no Cone Sul favorecem a figura retórica da alegoria”. Mesmo a música grunge da banda Nirvana corresponderia a uma alegoria da derrota social e da ruína pessoal do narrador e de toda uma geração: a chamada geração X, referência a pessoas nascidas entre 1961 e 1981, confronta-se com o fim das grandes narrativas que nortearam gerações anteriores (LEHNEN, 2015). Isso ocorreria porque os projetos políticos democráticos do Cone Sul se caracterizaram pelo “compromisso entre autores de uma direita autoritária, herdeira dos regimes militares que assolaram países como o Brasil por mais de duas décadas, e de uma esquerda que já não tem as mesmas aspirações sociopolíticas de outrora” (LEHNEN, 2015, p. 114). A crise econômica entre as décadas de 1980 e 1990 resultou na implementação de medidas neoliberais que, por sua vez, exacerbaram as problemáticas sociais, como a desigualdade econômica. Além disso, a autora explica que essa geração, que votou pela primeira vez nas eleições diretas, viu essa escolha resultar em corrupção política – e frise-se aqui: pelo menos passou a ver. A geração que chegava à fase adulta nessa época é marcada, portanto, pela desilusão e desesperança no futuro.

Em vista desse contexto, o serviço militar no romance revela, conforme a perspectiva de Lehnen, a descrença não só na instituição militar, mas também na possibilidade de um panorama ideológico significativo. O exército é descrito como uma instituição obsoleta, em um país em que restam apenas horizontes individuais às pessoas – ou nem estes. Apesar de obsoleto, permanece a exposição da cultura autoritária que marcou a instituição. Tal legado, revelado nas descrições de cenas da rotina do quartel, denunciam a arbitrariedade dos superiores e os abusos cometidos em nome da disciplina e de outros valores da instituição.

#### 4.5.1 Geração Nevermind

Conforme mencionou-se, a música adquire centralidade no romance *A maçã envenenada*, ligando-se a vários núcleos da narrativa. Por essa razão, o objetivo deste tópico é apresentar apenas algumas dimensões do sentido da música na obra, como seu impacto sobre o protagonista, em termos da geração que representa e também de sua história individual, além de seus caminhos profissionais, trilhados a despeito da carreira. Já outro aspecto central da música no romance, relativo à mediação que estabelece entre o protagonista e Valéria, será discutido na terceira parte da análise proposta (*Valerie loves me*).

O leitor de *A maçã envenenada*, segundo João Cezar de Castro Rocha (2014, n.p.), “não encontra referências a autores de literatura e a figura do livro é antes uma abstração na prosa do narrador. Sua memória afetiva depende do mundo do audiovisual, não do universo letrado”. Esse aspecto observado pelo crítico afasta esse dos outros dois romances discutidos, nos quais a palavra escrita exerce o papel de centralidade. No caso de *A maçã envenenada*, mesmo a leitura é convocada em função da música: “Crescer lendo sobre música é como autoajuda ao contrário. [...] todos aqueles heróis, Janis Joplin afogada numa banheira, o cadáver de Jimi Hendrix numa cama de hotel” (LAUB, 2013, p. 65). Também a bíblia é referenciada primeiramente em razão de uma música da banda Nirvana, na qual há um “verso que fala do fruto bíblico do conhecimento que traz liberdade e danação” (LAUB, 2013, p. 29) – fruto bíblico que é título do romance.

Além da música, talvez importe destacar, Rocha (2014) assinala a centralidade do cinema e da televisão na formação dos jovens dessa geração representada no romance. Isso teria justificado inclusive seu ingresso no curso de direito: “Eu entrei para o direito porque gostava de ver filmes de tribunais” (LAUB, 2013, p. 45). O crítico nota também o que chama de “forma peculiar” de erudição do protagonista: “Eu nunca tinha lido a Bíblia. Até então o que conhecia a respeito se limitava aos Dez Mandamentos, à Arca de Noé, e demais episódios do Gênesis diluídos em filmes da Sessão da Tarde” (LAUB, 2013, p. 54).

Além disso, ponto importante, a música no romance tem a função de indicar uma geração desiludida em relação a ideais que dissessem respeito à realidade social: em trecho já

aqui mencionado, “não importava” a ditadura ou outros episódios históricos da época, assuntos desinteressantes para todos, ainda mais para alguém que, como o protagonista, “morava com os pais e tinha uma guitarra e fazia parte de uma banda”. Esse desinteresse e descaso pela vida pública pode ser resumido justamente no nome do álbum mais famoso dessa geração, “Nevermind”. Mesmo a palavra “Nirvana” evoca um estado de elevação e transcendência do mundo material e objetivo. Conforme explica Leila Lehnen (2015), a música grunge condensa a melancolia inconsciente de toda uma geração pelo fim das utopias sociais, culturais e políticas. Por meio desse estilo musical, unindo o mito do artista atormentado e a descrença em um futuro significativo, expressa-se o *Zeitgeist* de uma geração, que corresponde a uma postura alienada. Segundo Lehnen (2015, p. 106), o romance, “ao mesmo tempo que mistifica o universo romanticamente niilista de bandas de rock como o Nirvana, também desmistifica essa postura como uma expressão de um sujeito egocêntrico e de uma sociabilidade em crise”.

O fortalecimento do neoliberalismo no período de pós-redemocratização favoreceu a solidificação da cultura de consumo no país, bem como a propagação de uma consciência globalizante dentro da produção cultural brasileira (GARCIA apud LEHNEN, 2015). Os efeitos no neoliberalismo e da cultura de consumo passam a ser o tema da produção cultural da chamada geração X. Ainda conforme Lehnen (2015), ao inserir uma banda de repercussão mundial, que marca a juventude de uma época, o romance ecoa a sensibilidade de um período marcado pelo rápido processo de globalização. Junto ao conhecimento sobre bandas de rock estrangeiras marca também essa geração uma cultura de consumo global.

No entanto, não faltam contradições a essa geração e ao protagonista do romance de Laub que a representa: Lehnen lembra que o protagonista, em sua condição social privilegiada (conforme apontam indícios como o fato de ter estudado em escola particular, ter empregada, planejar ir ao show de avião), identifica-se com a ideologia anticapitalista de grupos punk. A autora argumenta que a oposição entre tal status social e sua identificação musical é irônica, indicando a alienação do protagonista em relação a seu contexto sociopolítico. De qualquer modo, é oportuno pontuar que é justamente por conta de tal condição social privilegiada que o protagonista tem acesso facilitado a esses bens culturais. Além disso, é forçoso notar, o protagonista faz parte de um público que ouve bandas de punk rock e suas mensagens antissistema, mas vai a um festival com bandas de destaque internacional intitulado Hollywood Rock. Na verdade, mesmo a cultura punk em si expressa esse contrassenso em sua essência, uma vez que, enquanto bem cultural, mas também mercadoria, não escapa do mesmo circuito econômico que critica.

Sobre o envolvimento do protagonista com a música, cabem ainda alguns apontamentos. A certa altura, o narrador pondera que a música foi decisiva em sua vida, explicando que, se não tocasse violão desde a infância e não tivesse comprado uma guitarra, poderia ter passado a vida a se embebedar em festas. Esse é o destino, por exemplo, do protagonista de *Diário da queda*, que se torna alcóolatra. Além disso, se em *Longe da água* é o gosto pela leitura que diferencia o protagonista dos demais alunos, em *A maçã envenenada* esse papel individualizante é ocupado por seu gosto musical:

Ninguém na minha classe sabia tocar. Ninguém tinha o mínimo conhecimento de música. Eu odiava o gosto dos colegas, as roupas, as gírias, os cliques de surfe e bandas australianas que apareciam dirigindo carros esporte com mulheres de biquíni, os penteados e óculos escuros e vocalistas de pele dourada que mostravam os dentes alinhados sob o céu azul, enquanto eu e Unha passávamos o fim de semana tocando na garagem da casa dele entre ferramentas e latas de tinta e a umidade grudenta que cheirava a cimento e cachorro. (LAUB, 2013, p. 36).

Como o protagonista de *Longe da água* durante a adolescência, o de *A maçã envenenada* é recluso e prefere passar o dia em casa cultivando seus hobbies, tocar guitarra, escrever, cantar e gravar músicas sozinho. “Unha” era seu melhor amigo, também por causa da música. Os dois conhecem-se desde o maternal e têm a mencionada banda de garagem desde os 12 anos. No entanto, como ocorre com os protagonistas dos outros dois romances, que passam por atritos com as figuras de Jaime e João, há também por parte desse protagonista uma importante rivalidade na relação com Unha. Como o caso envolve a figura de Valéria, será abordado na terceira parte desta análise. Teria sido, inclusive, Unha, espécie de duplo, quem primeiro falou de Kurt Cobain ao protagonista.

Como Meister que se via encurralado entre o desejo do pai de que ele fosse comerciante e sua vontade de fazer teatro, o narrador de *A maçã envenenada* compara a diferença entre sua possível carreira no direito e a vida que queria ter enquanto músico:

concluí o terceiro ano, passei no vestibular, o engano comum de achar que existe vocação no que é apenas triunfo de estudo concentrado, e já nas primeiras aulas da faculdade percebi que poderia até virar advogado, ou fazer concurso para juiz, ou virar o funcionário mais quieto e estável de uma junta de conciliação trabalhista, ou qualquer coisa que me desse o sustento que um curso de música e uma vida de álcool e porcentagem de couverts artísticos em bares para vinte pessoas jamais daria, mas que a vontade mesmo era de voltar a ter uma banda. (LAUB, 2013, p. 37).

Mas, como se vê, diferentemente de Meister, não restam ilusões ao protagonista de Laub, pois já desde o início percebe as desvantagens de seguir sua inclinação artística e sequer

tenta, apesar do desejo, percorrer outro caminho que não aquele mais seguro. A opção é utilitária: “Eu entrei para o direito [...] Também porque diziam que eu passaria fome se fizesse música” (LAUB, 2013, p. 45). Durante o período em que cursou direito, era estagiário em um escritório e tentava complementar a renda por meios escusos: “não ganhava mesada desde que saí do colégio, então eu complementava os ganhos como podia. Pegando ônibus e dizendo no escritório que tinha ido de táxi. Digitando trabalhos de conclusão que remuneravam por lauda” (LAUB, 2013, p. 46).

No entanto, como verá o leitor, o protagonista não opta nem pelo caminho do direito, nem pelo da música: ele se torna jornalista. Isso se dá da seguinte maneira: depois do período em Londres, fazendo pequenos trabalhos por um ano, ele retorna ao Brasil, e organiza anotações de sua viagem. Uma amiga da mãe, cujo marido é editor, interessa-se pelo material, que acaba sendo publicado. Ele começa também a escrever para revistas. A partir daí, desistiria de continuar o curso de direito e passaria a trabalhar na área do jornalismo, entre funções como repórter e editor, nisso novamente se aproximando dos demais protagonistas. A entrevista de Immaculée é tratada como sua mais marcante experiência profissional, no sentido do impacto pessoal. Como um despertar para o cruzamento de tempos e episódios, teria sido essa experiência a motivação para a escrita do relato que corresponde ao romance:

lembro de ter pensado que o melhor era começar de uma vez e digitar o máximo de blocos de texto para organizar na manhã seguinte e não pensar no que tinha acabado de ver e ouvir, no que aconteceu desde que me despedi de Immaculée, uma sensação que eu não sabia se era por causa dela ou da coincidência de datas ou porque há vinte anos eu quase não pensava a respeito, Ruanda e Londres, 1994 e 1993, Kurt Cobain e o CPOR e Unha e Valéria e como uma conversa tão curta com alguém que eu nunca tinha visto antes era capaz de me afetar daquela maneira. (LAUB, 2013, p. 45).

O episódio o levaria a repensar sua vida, em vários âmbitos, reconhecendo sua insatisfação com o trabalho, com os relacionamentos: “Nos vinte anos posteriores a 1993 eu eventualmente detestei o trabalho, os relacionamentos que não deram certo, e também me senti triste e exausto, doente e vencido” (LAUB, 2013, p. 88-89). Um momento, no entanto, seria central para esse exercício de autoconscientização e avaliação e, claro, envolve música: “em quarenta anos de vida analisada a única passagem que permanece numa zona de sombras é o período próximo do show do Nirvana” (LAUB, 2013, p. 89).

#### **4.5.2 *Valerie loves me***

O narrador do romance *A maçã envenenada* inicia seu relato com a seguinte declaração: “Um suicídio muda tudo o que seu autor disse, cantou ou escreveu”. Nesse momento, é a Kurt Cobain que ele se refere. No entanto, depois que o leitor conhece o final trágico de Valéria, sua primeira namorada, e toma a afirmação em retrospectiva, percebe que novos sentidos dela emanam: considerando que a frase pode ser também uma menção ao suicídio de Valéria, evidencia-se a dificuldade do narrador de entender a mulher com quem se relacionou, por um curto, mas crucial período. A passagem de Valéria por sua vida corresponde às “zonas de sombra” que, vinte anos depois, ele ainda tenta compreender. Valéria é uma personagem que pertence à família de Capitu e de Madalena, as desconcertantes mulheres, respectivamente, de *Dom Casmurro* e *São Bernardo*.

Muito do que é dito nesse romance de Laub precisa ser lido por essa chave, deslocando as afirmações de seu contexto primeiro, para que as conexões entre os eixos narrativos, aparentemente tão díspares, possam ser evidenciadas. A figura de Valéria – tudo o que ela disse, fez, escreveu, e ainda mais, tudo o que silenciou e o que poderia ter dito se estivesse viva – transforma-se em um fantasma que passa a atormentar a consciência do narrador, preocupado com o que começa a reconhecer de sua própria história. A mulher que é uma incógnita em sua vida, mesmo morta, mostra-lhe que ele pouco sabe sobre si mesmo. Assim, a sombra de Valéria está por todos os outros assuntos que o narrador mobiliza e articula à narrativa, na tentativa última de se compreender.

Existente apenas na voz do narrador, Valéria é uma abstração, uma imagem à qual, assim como Capitu e Madalena, só é possível acessar pelas acusações (ou confissões) de seu parceiro atormentado. Essas figuras são fundamentais para revelarem quem são os homens que, em desacerto com suas consciências, fazem delas seus fantasmas. Novamente, assim como nos demais romances de Laub, é o sentimento de culpa que move o relato. Para o protagonista, tomar conhecimento de quem ele mesmo foi, e é, equivale a perder a inocência. O fruto bíblico do conhecimento traz a liberdade, mas também a culpa e a danação, afinal, “não é possível voltar a ser ingênuo depois que você deixa de ser” (LAUB, 2013, p. 66).

O protagonista conhece Valéria em um bar em Porto Alegre. Ele tinha uma banda, com um amigo de infância, e procurava por um vocalista. Ela tinha 18 anos e, como ele, gostava de rock, por isso se oferece para integrar sua banda, como cantora. A partir desse mesmo dia, eles já começariam a namorar. Ele tinha 18 anos e era até então virgem. A primeira tentativa de aproximação de uma garota revelou-se frustrada: “aos catorze anos, porque a idade é sempre

mais ou menos essa” (LAUB, 2004, p. 9), o protagonista conta que fica interessado por uma garota em um clube. Unha, o amigo mencionado, faria a intermediação, mas acaba ele mesmo ficando com a menina na festa, cena a que o protagonista assiste – a desenvoltura de Unha junto às meninas lembra a de Jaime. Nessa mesma idade, o protagonista conta ter ido a um prostíbulo com os amigos: “um sobrado na Venâncio Aires de onde dei meia-volta assim que uma senhora com cara de peixe abriu a porta” (LAUB, 2013, p. 28). Para não admitir que era virgem, ele habitua-se a mentir:

Você diz que voltou com um tio ao sobrado algum tempo depois, e naquela ocasião não esqueceu o dinheiro e nem tinha outro compromisso urgente, e dá até para descrever o quarto, a roupa da senhora com cara de peixe, o batom e as escamas dela porque Unha tinha relatado isso tantas vezes que é natural guardar os detalhes. Só que muda tudo quando é de verdade, quando aceito mais um copo de vodca na casa de Valéria, e a conversa sobre o pôster de Kurt Cobain dá lugar ao silêncio, então ela me puxa e entro no quarto [...]. Dizem que ninguém esquece esse momento, a intensidade e o alívio e a gratidão de perceber que é tão simples, só é preciso deixar que Valéria encoste o peito e a cintura e o resto acontece quase sozinho, quase que por milagre. Dali em diante você é outra pessoa porque foi capaz de botar a mão na barriga dela e descer devagar, um movimento instintivo enquanto se acostuma à expressão dela começando a se contorcer, e eu fecho os olhos e vou em frente e é a melhor lembrança que guardo enquanto ela diz com a voz rouca, você tem certeza mesmo? Você sabe mesmo onde está pisando? Olha para mim, Valéria diz: você está pronto mesmo para ir até o final? (LAUB, 2013, p. 28-29).

O namoro com Valéria seria intenso. Valéria perdeu a mãe aos quatro anos e, ao que tudo indicava, tratou-se de suicídio: depois de uma briga com o marido, a mãe de Valéria acidentou-se de carro, batendo contra um obstáculo, sozinha. O protagonista pensa no abandono afetivo que pode ter marcado a vida dela em função da morte da mãe. A morte de Valéria, como a da mãe, também indica ter sido proposital. O narrador conta que ela usou lança-perfume no show do Nirvana, mas ela sabia que essa era a droga, entre as que ela experimentou, com a qual seu organismo pior reagiu:

Ela sempre soube que neste momento [ao usar a droga] o coração bate, a pressão sobe e por um instante você não sabe se o corpo está preparado para aguentar a carga. Toda vez que você volta a cheirar é como se aceitasse a dúvida, pusesse nas mãos do destino ou de sua genética a resposta, e lembro de pelo menos duas vezes em que conversei com Valéria e ela disse que a única droga que não podia usar era essa. É a única que me deixa assustada, ela disse. Que me faz sentir como se estivesse perdendo o controle. Como se eu estivesse prestes a morrer. (LAUB, 2013, p. 96).

Na noite do show, Valéria morre. Ela estava com o amigo Unha. O narrador sentiria ciúmes de Valéria da relação de amizade dos dois, mas não diria. Importa dizer que o suicídio

de Kurt Cobain estabelece um paralelo com Valéria na história. Também em relação à história de Immaculée a de Valéria é contrastada: Valéria havia tentado suicídio uma vez, em um banheiro, enquanto igualmente, em um banheiro, Immaculée lutou por sobrevivência. Outro ponto importante é sobre o cartão que ela manda ao protagonista. Nele, ela traduz alguns versos de *Drain you*, do Nirvana. Mas um verso em específico, que faz menção ao título do romance, não é corretamente traduzido. Em vez de escrever “Você me ensinou tudo sem precisar da maçã envenenada”, ela escreve “Você me ensinou tudo *ao me dar* a maçã envenenada”. O protagonista, dissimulado, diz que ela poderia ter problemas com o inglês ou não ter entendido os versos e a negação da referência bíblica pela canção. No entanto, isso se mostra como uma tentativa dele de amenizar a situação, negando o que o bilhete indica: a sugestão de que de fato ela se matou, não sendo, pois, um acidente. O cartão de aniversário postado com data programada era um aviso. Isso fica claro na narrativa quando se percebe que, logo no começo do romance, o narrador diz que Valéria conhecia muito bem as músicas da banda, e costumava perguntar para ele sobre as metáforas que elas têm. A informação, no entanto, parece ser num primeiro momento desimportante. Outra evidência de que Valéria sabia bem inglês era o fato de ela ser vocalista da banda e ser talentosa, conforme o narrador conta.

Quando ele escolhe deixar de ir ao show, declara sua incapacidade de cuidar de alguém, o desejo de se livrar de um problema e deixar a pessoa lidar com isso sozinha:

eu aliviado por não ter de pensar mais em Valéria porque as consequências seriam vividas numa cidade a oitocentos e cinquenta quilômetros de distância. Com sorte ela não me procuraria ao voltar de São Paulo, e eu não teria de me justificar naquelas conversas sem fim, uma análise que eu não estava mais disposto a fazer depois dos socos em Unha, uma nova fase sem brigas e recaídas e responsabilidade de cuidar de alguém num estado contínuo de histeria. Então veio o resto da tarde, o sábado, a manhã de domingo, as horas em que eu ainda tinha esperança de me tornar essa pessoa que não poderia mais ser depois que o telefone tocou e atendi e reconheci a voz de Unha e ele tinha uma notícia para me dar. (LAUB, 2013, p. 105).

Mais tarde, a culpa dele é trazida por sua imaginação na voz de Valéria, texto que aparece em itálico, como se ela zombasse da história do protagonista, ironicamente:

*Você adora pensar que saiu desta história como outra pessoa. O sobrevivente que aprendeu uma lição. E ficou marcado pelo tanto que esta vida dura apronta com a gente, não é mesmo? Você quer que alguém se impressione com uns meses o quartel, é isso? Uns meses acordando cedo. Passar o uniforme, veja só. Fazer a barba. Uns meses brincando de ter uma banda. A única pessoa no mundo que teve um acidente de carro. Dois meses de cama, e depois o sultão no exílio. Você sabe o nome das ruas de Londres, é isso? Foi aos museus e parques? Usou o metrô e acordou cedo para trabalhar, veja*

*que aventura. E depois voltou para a casa da mamãe. E terminou a faculdade. E foi ser jornalista em São Paulo. E pelo resto da vida achou que tinha tido, como se diz, uma juventude e tanto. Você já viu tudo aos quarenta anos. O desencantado. O sábio que dispensa a piedade das outras pessoas mas não deixa de aproveitar essa piedade que aparece em tantas formas de recompensa. Que sujeito interessante ele é. O mistério é sempre charmoso. Quantos anos ele não viverá pendurado num enredo que diz respeito a alguém que já não está aqui. Alguém que nunca poderá se defender. O estereótipo da mulher imprevisível e indecifrável. A louca que arruinou o passado do pobre homem de meia-idade em crise. O que importa é isso, não é mesmo? Se você sofreu ou não. O que você acha da história. Quando em nenhum ponto da história você diz o que sentia na hora em que decidiu. O que sentiu de verdade naqueles onze meses. Você que teve uma vida tão cheia de aventuras, e alguma vez teve a experiência mais importante? Alguma vez você se envolveu de verdade com alguma coisa? Você já gostou de alguém de verdade? Já fez algum sacrifício por outra pessoa? Abriu mão de alguma coisa valiosa? Deu alguma prova? Aceitou perder uma única vez? Digo perder de verdade, sem a recompensa de ser vítima. Só você e a sua derrota. Você e o fim. Só o fim. Mais nada e ninguém, apenas o fim.* (LAUB, 2013, p. 106-107, itálico do autor, destaque nosso).

O comentário que ele coloca na voz de Valéria é uma projeção de sua própria consciência e de seu próprio juízo para consigo mesmo. Trata-se de uma grande ironia diante da biografia do protagonista. Ela o acusa de tentar sair da história se vitimizando, como um “sobrevivente”, pois ele também tenta suicídio. A voz zomba também da vida dele até ali, do desencanto, da frieza. A questão do altruísmo era, de fato, colocada por Valéria diante da insensibilidade dele – mas não com a agressividade com que o faz a voz da consciência do narrador:

Valéria volta e meia perguntava se eu já tinha cuidado de alguém. Se eu tinha feito algum sacrifício na vida. Um sacrifício de verdade, ela dizia, mas não vejo por que esse tipo de conversa deveria ter me preocupado. É como se aquelas primeiras semanas fossem um acidente, uma cápsula de tempo em que por acaso ela não mostrou nada que me fizesse recuar por bom senso antes de me envolver em algo que não poderia mais ser desfeito. (LAUB, 2013, p. 34).

O narrador a expõe, em muitas cenas, como alguém passional, impulsiva, explosiva, possessiva. Mas ele admite, ao final, depois de descrever várias brigas, que viveram bons momentos juntos, momentos de carinho. Valéria mostra, desde o princípio, que exigirá um envolvimento profundo com ele. Ele, por sua vez, permanece no relacionamento de um modo relativamente frio, sentindo ciúmes da amizade dela com Unha, mas sem coragem para falar a respeito. Depois de muito descrevê-la como alguém desequilibrada psicológica e emocionalmente, ele finalmente confessa que nunca se identificou tanto com alguém, que se reconhecia nela. A relação simbiótica que ele acusava nela, ele também mantinha. Em *Dom*

*Casmurro*, há uma cena que lembra essa atitude frequente de Valéria, de questionar os limites do afeto do parceiro. Ambas as personagens querem saber, colocar à prova, o quanto de fato que os parceiros gostam delas, o que estariam dispostos a fazer. Mas ambas igualmente sabem que eles não são sinceros, nem fortes o suficiente para lidar com a responsabilidade de assumir afeto:

Capitu olhou para mim, mas de um modo que me fez lembrar a definição de José Dias, oblíquo e dissimulado; levantou o olhar, sem levantar os olhos. A voz, um tanto sumida, perguntou-me:

— Diga-me uma coisa, mas fale verdade, não quero disfarce; há de responder com o coração na mão.

— Que é? Diga.

— Se você tivesse de escolher entre mim e sua mãe, a quem é que escolhia?

— Eu?

Fez-me sinal que sim.

— Eu escolhia... mas para que escolher? Mamãe não é capaz de me perguntar isso.

— Pois sim, mas eu pergunto. Suponha você que está no seminário e recebe a notícia de que eu vou morrer...

— Não diga isso!

—... Ou que me mato de saudades, se você não vier logo, e sua mãe não quiser que você venha, diga-me, você vem?

— Venho.

— Contra a ordem de sua mãe?

— Contra a ordem de mamãe.

— Você deixa seminário, deixa sua mãe, deixa tudo, para me ver morrer?

— Não fale em morrer, Capitu!

Capitu teve um risinho descorado e incrédulo, e com a taquara escreveu uma palavra no chão, inclinei-me e li: *mentiroso*.

Era tão estranho tudo aquilo, que não achei resposta. Não atinava com a razão do escrito, como não atinava com a do falado. Se me acudisse ali uma injúria grande ou pequena, é possível que a escrevesse também, com a mesma taquara, mas não me lembrava nada. Tinha a cabeça vazia.

O amargor do momento vivido pelo protagonista ao finalmente revelar que era como Valéria, que gostava dela e que percebe que não compreendeu a mulher com quem esteve, faz lembrar a cena final em que Paulo Honório, de *S. Bernardo*, tem a cabeça entre as mãos lamentando a morte de Madalena.

Finalmente, finalizando este comentário sobre *A maçã envenenada*, aponta-se uma relação da narrativa com a música *Valerie loves me*, da banda Material Issue, da década de 1990, cujo eu lírico, assim como o protagonista do romance, também é um homem que se sente culpado por não ter correspondido um amor. Por ser exatamente do mesmo período, talvez daí a razão do nome da personagem do romance. Com os versos dessa canção encerra-se este tópico:

*Valerie's lonely, in an apartment down the street you know  
And her hair has turned so grey  
But she's so happy, for the memories she has you know  
She can believe in the day when love was on a string  
And she could have that anything she ever wanted  
But she can't have me  
Valerie loves me (Material Issue)<sup>42</sup>*

---

<sup>42</sup> “Valerie está sozinha em um apartamento na rua, você sabe  
E seu cabelo se tornou tão sombrio  
Mas ela é tão feliz pelas memórias que ela tem, você sabe  
Ela pode acreditar no dia em que o amor estava em uma corda  
E poderia ter alguma coisa que ela sempre quis  
Mas ela não pode ter a mim”

## 5 CONCLUSÃO

*“Não deixaremos de explorar e,  
ao final de nossas buscas,  
chegaremos ao ponto de partida  
e conheceremos esse lugar pela primeira vez”*<sup>43</sup>

T. S. Eliot (1943, n.p.)

A viagem realizada pelas obras de Laub, na companhia de aspectos do romance de formação, levou-nos a lugares imprevistos quando do início deste trabalho. O caminho se fez com o caminhar: os sentidos da formação nos romances começaram a se evidenciar à medida em que se permitiu, como propõe Mieke Bal (2009), que as obras dialogassem com o conceito em seus próprios termos. É claro que escolhas foram feitas, pois esse diálogo acontece entre analista-conceito-objeto. Com isso, quer-se dizer que, com o mesmo norte adotado aqui, outras rotas também seriam possíveis, de modo que não há qualquer pretensão de se ter esgotado o assunto. Mesmo esta conclusão, que aponta para o ponto de chegada dos heróis, quer-se mais como uma nova abertura, do que como um encerramento.

Nos romances de Laub aqui discutidos, o sentido da formação, do aprendizado, está relacionado a uma tomada de consciência sobre a responsabilidade e a culpa por eventos passados. Os protagonistas, quando adultos, tentam entender experiências marcantes que viveram durante a juventude e explicar as circunstâncias que os motivaram a agir de um determinado modo. Essas experiências marcantes não são, no entanto, exatamente as experiências típicas ou ritualísticas de processos de iniciação. Em outras palavras, as cerimônias que marcam formalmente a passagem para a vida adulta, como o Bar Mitzvah no caso de *Diário da queda*, não têm qualquer significado para o protagonista. As experiências que transformam os protagonistas, colocando-os em um caminho sem volta rumo ao autoconhecimento e à perda da ingenuidade, são episódios de ordem individual, altamente particulares. É assim que em lugar do Bar Mitzvah ou da primeira relação sexual, experiências que podem ser vividas também por outros jovens, ganham importância episódios únicos, como a morte do amigo Jaime, o beijo em Laura, a queda do amigo João – personagens com nome, marcando não um

---

<sup>43</sup> Versos do poema “Little Gidding”, de *Quatro quartetos*. Do original: “*We shall not cease from exploration / And the end of all our exploring / Will be to arrive where we started / And know the place for the first time*”.

evento genérico, mas um evento singular, específico. Ainda que, no caso da queda de João, o episódio tenha sido vivido por outros garotos, não se sabe, quanto aos demais, a dimensão do fato por eles percebida. Nesse sentido, também o modo como os protagonistas subjetivamente experimentaram os eventos e os significaram na memória é fundamental para o lugar que eles terão em sua formação. Essas experiências da juventude que anos depois ainda perturbam os protagonistas são por eles entendidas como os verdadeiros marcos de transição para a maturidade, implicando a perda da inocência e da ingenuidade. Além delas, há também algumas experiências naturais, que dizem respeito às fases de desenvolvimento humano (o nascimento do filho, a perda do pai) que se tornam significativas, como no caso de *Diário da queda*.

As experiências marcantes levam os protagonistas a se questionarem sobre os limites entre o acaso e a consequência, entre o destino/determinação e o livre arbítrio, entre as responsabilidades próprias e as alheias. Afinal, de quem é a culpa pelo que houve? Na verdade, praticamente todo o jogo da narração se dá entre a tentativa dos narradores de explicar e justificar seus atos – com isso responsabilizando e acusando outras pessoas – e a implícita admissão de culpa, da qual tentam se redimir, fazendo dos próprios relatos uma forma de expiação. A respeito disso, é esclarecedor um comentário de Marcelo Pen (2004, n.p.), em uma resenha sobre *Longe da água*, na qual comenta a técnica narrativa da dosagem de informações, outras vezes aqui referida, e sua relação com a culpa:

Tudo obviamente ocorre de uma vez só, mas o narrador escolhe não descrever os fatos em sua inteireza, mas a conta-gotas. Não há razão narrativa para isso, senão a que reside na alma do personagem. Cada naco de explicação evidencia trechos cada vez mais sombrios da índole do narrador: inveja, passividade, perfídia. É como se a culpa que ele purga por meio da narrativa só lhe permitisse confessar seus crimes num crescendo de repulsa moral. Como se o ato de desnudar-se fosse dificultoso. Sabemos, porém, que o personagem é um exímio editor. Sugere aos autores estratégias para melhorar suas histórias. Conhece o funcionamento do suspense, da surpresa, da interrupção expressiva da ação - que ele não deixa de aplicar a seu relato. Fica a dúvida se ele busca a contrição ou se apenas deseja manipular o leitor.

Essa dosagem das informações costuma ser entendida pela crítica de Laub como um reflexo do trauma. Pensamos que sim, mas a leitura a partir da perspectiva da culpa das figuras dos protagonistas também é reveladora para a compreensão desse princípio estrutural que se repete nos romances. Entre o arrependimento e a manipulação, fato é que os narradores criam um tribunal particular. Os crimes precisam ser julgados, a culpa precisa ser imputada, os culpados precisam ser punidos e os inocentes, absolvidos. A formação nos romances de Laub corresponde à terrível consciência de culpa, à angústia pela consciência da responsabilidade e

do livre arbítrio. Amadurecer é deixar a ingenuidade e a inocência, ainda possíveis para Wilhelm Meister, para trás. O fruto do conhecimento elimina a ignorância e não permite um retorno. Nos romances de Laub, mobiliza-se todo um campo lexical relacionado ao “tribunal”, ao crime, à punição, ao julgamento, à culpa. Pode-se inclusive arriscar que a culpa funciona como um princípio estruturante das narrativas – e não só daquelas aqui analisadas. Explicamos.

Mikhail Bakhtin (2011), em sua tipologia do romance, já aqui por outra razão comentada, menciona o “romance de provas”. Para recapitular o contexto dessa tipologia: trata-se de uma classificação baseada na construção da imagem da personagem central. O teórico entende que um tipo de “enformação” da personagem está vinculado a um determinado tipo de enredo, a uma determinada concepção de mundo e, conseqüentemente, a uma determinada concepção de romance. Diante disso, propõe as seguintes categorias: romance de viagem, romance de provas, romance biográfico (autobiográfico) e romance de educação (ou formação). O teórico explica que as modalidades, no entanto, não são puras, ainda que se possa identificar em uma obra a prevalência de um desses princípios.

No romance de provas, o protagonista é testado, passando por diversas provações, como de sua fidelidade, bravura, coragem, virtude, nobreza etc. Essa seria a modalidade mais difundida na literatura europeia, mas com a complexificação das provações, por meio da exploração psicológica (em certa medida, Balzac, Stendhal e Dostoiévski seriam exemplos). Entre as submodalidades que o teórico menciona, interessa-nos o romance de provação grego. À diferença do romance de viagens, nele a imagem do homem é desenvolvida e complexa. O romance grego nasce no solo da chamada segunda-sofística e absorve a casuística retórica, criando, no essencial, uma “concepção retórico-jurídica de homem”:

Já aqui a imagem do homem está profundamente impregnada das categorias e conceitos jurídico-retóricos de culpabilidade – inocência, julgamento, absolvição, acusação, crime, virtude, mérito, etc., que pairaram durante tanto tempo sobre o romance, determinaram a colocação da personagem no romance como acusado ou cliente [réu] e transformaram o romance numa espécie de julgamento da personagem central. No romance grego, essas categorias ainda são de natureza formalista, mas aqui elas criam uma original unidade do homem como sujeito do julgamento, da defesa ou da acusação, como agente dos crimes ou dos méritos. As categorias jurídicas, retórico-jurídicas no romance grego são constantemente estendidas também ao mundo, transformando acontecimento em casus, objetos em provas, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 208).

Passemos ao tribunal dos romances de Michel Laub.

*Música anterior*, o primeiro romance do autor, é protagonizado, não por acaso, pela figura de um juiz que precisa julgar um homem acusado de abuso infantil. Em *Longe da água*,

conforme se discutiu a partir da epígrafe extraída de *Macbeth*, há uma referência já no título à presença da culpa, um crime para o qual não há purificação possível. O protagonista se sente culpado pelas mortes de Laura e Jaime. Em *O segundo tempo*, o título também já aponta para a perda da inocência. Vive-se um segundo tempo, o tempo da maturidade: o pai, que deixa a família para assumir uma nova relação, permanece constantemente sob a acusação do narrador; disso surge também a compreensão dos limites de seu afeto, pois o protagonista ama o irmão, mas depois da experiência do afastamento do pai, também ele se afasta afetivamente da família, como que incapaz novamente de se envolver. Em *Diário da queda*, o próprio título também anuncia a imagem da “queda”, como a de Lúcifer, o anjo caído; aqui a culpa é transmitida pelas gerações, e o protagonista se vê em um movimento incessante de julgar, condenar, punir (também a si mesmo, com a destruição), até que suspende a condenação pela esperança de ter um filho e poder recomeçar. Em *A maçã envenenada*, a culpa também se revela simbolicamente na imagem da maçã, o crime de provar do fruto bíblico proibido, o pecado original; ao final, o protagonista sente-se culpado e começa a revelar que Valéria não era apenas a desequilibrada e impulsiva que ele retratara. Ele se forçado a admitir que, na verdade, ele se identificava com ela como nunca havia acontecido. Ele se reconhecia nela e foi incapaz de abrir-se ao afeto; mas, ao dizer que dedica sua tentativa de suicídio a ela, como se fosse essa a prova que ela sempre esperou dele, ele continua a culpando por seu gesto. Em *O tribunal da quinta-feira*, trata-se do juízo público, da condenação arbitrária e cruel das redes sociais, espaço em que todos sentem-se no direito de julgar; discute-se nesse romance a destruição que um linchamento virtual, mesmo quando justificado pelo feminismo ou outros discursos, pode causar; donos da razão, os juízes do tribunal da quinta-feira, do cotidiano, são impiedosos.

Recuperamos apenas uma cena de *Longe da água*, para fazer um comentário final. O protagonista, depois do acidente de Laura, já se sentindo culpado, afirma: “antes mesmo de reconstituir os episódios de Albatroz, de admitir pela primeira vez que tive medo, que tive alguma responsabilidade, antes de tudo eu já me sentia culpado [...] você apenas sente” (LAUB, 2004, p. 115). A culpa, nos romances de Laub, por vezes aparece como algo que já existe desde o princípio. É preciso lembrar que Laub, além de formado em direito, o que ajuda a entender a relação que estamos apontando, é judeu. A culpa é um conceito judaico-cristão e, no sentido como empregada no trecho acima, diz respeito justamente à culpa original, ao pecado primeiro. Na perspectiva judaica, mais especificamente, *Diário da queda* deixa claro o princípio da culpa como uma herança geracional.

A responsabilidade pelos eventos e pelos fatos é entendida, na tradição judaica (TAUBER, s.d.), como um valor, um princípio: “Quando você construir uma nova casa, faça

um parapeito para o seu telhado; para que você não derrame sangue em sua casa, quando alguém dali cair” (Devarim 22:8 apud TAUBER, n.p.). Isso quer dizer que tudo o que acontece ao redor da pessoa é uma responsabilidade dela. Mesmo que um ladrão, na tentativa de lhe roubar, se acidente, deve-se assumir a responsabilidade pelo evento. Isso inclui a proibição de “criar um cão perigoso, ou manter em casa uma escada instável” ou ter e conservar algo que possa causar dano a alguém (Talmud, Bava Kama 15b apud TAUBER, n.p.). Michel Laub, talvez não por acaso, tem um conto intitulado “Animais”, publicado na revista *Granta*, sobre um cão violento. Essa é a compreensão de que, enquanto criatura com livre arbítrio, o homem deve se responsabilizar, pois conhece, sabe. Nesse sentido, compreende-se que mesmo as mais insignificantes ações devem ser pensadas em seu potencial de afetar a vida de um outro. O erro do outro deve ser entendido como o próprio fracasso. Daí a ideia de uma culpa obsessiva associada aos judeus. No universo dos romances de Michel Laub, não há mais ingenuidade possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Obras do autor

- LAUB, Michel. *O tribunal da quinta-feira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- \_\_\_\_\_. *A maçã envenenada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Animais*. *Granta*, 9. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. (ePub, não paginado).
- \_\_\_\_\_. *Diário da queda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O gato diz adeus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O segundo tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Longe da água*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Música anterior*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Não depois do que aconteceu*. Porto Alegre: Instituto estadual do livro, 1998.

### Entrevistas do autor

- LAUB, Michel. Um escritor na biblioteca. Entrevista concedida ao *Cândido*, jornal da Biblioteca Pública do Paraná, 2013a. Disponível em: <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=520> Acesso em: 22.06.2016.
- \_\_\_\_\_. Sobre herança e traumas. Entrevista concedida a Ricardo Ballarín. Blog *Capítulo 2*. 2013b. Disponível em: <https://capitulodois.com/2013/11/04/sobre-heranca-e-traumas-entrevista-com-michel-laub/> Acesso em: 18.04.2016.
- \_\_\_\_\_. Memória em cacós: conversa com Michel Laub. Entrevista concedida a Bolívar Torres. *Revista Portal Literal*, n. 4, Jan. 2013c, p. 36-39. Disponível em: [https://issuu.com/revista\\_portal\\_literal\\_2012/docs/revista\\_literal\\_n.04/136](https://issuu.com/revista_portal_literal_2012/docs/revista_literal_n.04/136). Acesso em: 13.05.2016.
- \_\_\_\_\_. Merecido descanso. Entrevista concedida a Rogério Pereira. *Jornal Rascunho*, ed. 133, p.5-6, Curitiba, mai. 2011a.
- \_\_\_\_\_. Laub, Paloma e Carola: três olhares sobre o contemporâneo. Entrevista concedida a Guilherme Freitas. *O Globo*. 03.09.2011. 2011b. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/laub-paloma-carola-tres-olhares-sobre-contemporaneo-403011.html> Acesso em: 08.04.2016.

## Bibliografia geral

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. 2.ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALIS, G. Protagonista-Protótipo: o individualismo contemporâneo em *O quieto animal da esquina* de João Gilberto Noll. 2014. 183f. Dissertação. Belo Horizonte, UFMG, 2014.
- ALMEIDA, Dalva Martins de. *Betina* como Bildungsroman. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades*, Brasília, n. 6, p. 538-552, Ano 2016.
- ALMEIDA, P. T. S. O. C. *Ficção de acontecimentos e de fatos estritamente reais*: o retorno do autor e a autoficção na literatura brasileira contemporânea. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- AMARAL, João Pedro Wizniewsky. Fogos de Memórias em *A Vendedora De Fósforos*, de Adriana Lunardi. *Revista Primeira Escrita*, [S.l.], n. 3, p. 144-157, dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revpres/article/view/1841> . Acesso em: 25/10/2018.
- AMBRA, Pedro. Cartografias da masculinidade (Dossiê). *Cult*, São Paulo, n. 242, p. 17-19, fev. 2019.
- ANTUNES, Benedito. A literatura juvenil na escola. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.22, p. 11-29, 2013.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. Labirinto e iniciação. Da natureza do rito iniciático do herói. *Revista Portuguesa de Filosofia*, v. 69, n. 2, 2013, p. 309–330. Disponível em: [www.jstor.org/stable/23631111](http://www.jstor.org/stable/23631111) Acesso em: 28.06.2019.
- ARRUDA, Aline Alves. *Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro*. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- ASSIS, Laura; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Narrando a queda: temporalidade e trauma em um romance de Michel Laub. *Revista Graphos*, UFPB/PPGL, vol. 15, n. 2, p. 57-62, 2013.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação*: formas e transformações da memória cultural. Trad. Paulo Soethe. Campinas: Ed. da Unicamp, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAL, Mieke. *Conceptos viajeros en las humanidades*: una guía de viaje. Trad. Yaiza Hernández Velázquez. Murcia: Cendeac, 2009.
- BARRETTINI, Célia. Rousseau e a arte dramática. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 dez. 1970. Suplemento literário, p. 7.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire*: um lírico no auge do capitalismo. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas III.
- \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, I).
- BLOOM, Harold. Macbeth. In: \_\_\_\_\_. *Shakespeare*: a invenção do humano. Trad. José Roberto Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. p. 632-665.

BOES, T. Modernist studies and the Bildungsroman: a historical survey of critical trends. *Literature compass*, Yale, v. 3, n. 2, p. 230-243, mar. 2006.

BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., P. (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. Curitiba: Ed. UFPR, 1997. p. 9-32.

\_\_\_\_\_. *Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. CPOR e NPOR. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar> Acesso em: 01.06.2019.

BRASIL. Exército Brasileiro. Plano de Gestão do CPOR/PA, 2016. Disponível em: <http://www.cporpa.eb.mil.br/index.php/missao-e-visao-de-futuro> Acesso em: 01.06.2019.

CAMPOS, Haroldo de. A transcrição do Fausto. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16 ago. 1981. Cultura, p. 14-16.

CARDOSO, Zélia de Almeida. “A cidade de quatro portas”, exemplo típico de romance de formação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16 jun. 1985. Cultura, p. 6.

CARPEAUX, O. M. A verdade e a realidade. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24 jun. 1961. 1º Caderno, p. 8.

\_\_\_\_\_. O admirável Thomas Mann. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, p.1-2, 21 jun. 1942.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Foco narrativo e fluxo da consciência: questões de teoria literária*. São Paulo: Unesp, 2012.

CASTELLO, J. Michel Laub e o contemporâneo. *Valor Econômico*, Cultura & Estilo, 11 maio 2012. Disponível em: [www.valor.com.br/cultura/2654250/michel-laub-e-o-contemporaneo](http://www.valor.com.br/cultura/2654250/michel-laub-e-o-contemporaneo) . Acesso em: 01.05.2016.

CERDAS, Emerson. *A ciropedia de xenofonte: um romance de formação na antiguidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CHAGURI, Mariana Miggiolaro; SILVA, Mario Augusto Medeiros da. Verossimilhança e romance de formação como projetos incompletos: literatura e história em *Nove Noites*. *Plural*, São Paulo, n.14, p.119-132, 2007.

CHATAGNIER, Juliane Camila. *O gênero em questão: crítica e formação nos Bildungsromane The Secret Life of Bees, de Sue Monk Kidd, e Sapato de salto, de Lygia Bojunga*. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – UNESP, São José do Rio Preto, 2013.

CHIARELLI, S., DEALTRY, G., VIDAL, P. (Orgs). *O futuro pelo retrovisor: inquietudes da literatura brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. *Poéticas do deslocamento: representações de identidades femininas no Bildungsroman de autoria feminina contemporâneo*. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

\_\_\_\_\_. Sedução e homoerotismo no *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo: uma leitura de *Pérolas absolutas*, de Heloísa Seixas. *Estação literária*, Londrina, v. 18, p. 39-56, mai. 2017.

CORREA, Carlos Pinto. Perversão: trajetória de um conceito. *Estudos de psicanálise*, Belo Horizonte, n. 29, p. 83-88, set. 2006. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372006000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372006000100012&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 29.05.2019.

COSTA PINTO, Manuel da. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2004.

\_\_\_\_\_. Orelha. In: NOLL, João Gilberto. *O quieto animal da esquina*. São Paulo: Francis, 2003.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, [S.l.], n. 26, p. 13-71, jan. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2123/1687>>. Acesso em: 01.12.2018.

DANZIGER, Leila. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 50-58, out. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/985> . Acesso em: 15.02.2018.

DUARTE, E. de A. Jorge Amado e o *Bildungsroman* proletário. *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, v.2, p.157-64, 1994.

\_\_\_\_\_. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan.-abr. 2006.

DUNN, Katherine. *Geek Love*. Trad. Débora Isidoro. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. 6.ed. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECKERMAN, Johann Peter. *Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida: 1823-1832*. Trad. Mario Luiz Frungillo. São Paulo: Unesp, 2016.

ELIOT, T. S. *Four Quartets*. New York: Houghton Mifflin Harcour, s.d. n.p. (e-book)

ESTAÇÃO LITERÁRIA. Dossiê A atualidade do Bildungsroman. Londrina: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina, v. 18, jul./dez. 2016. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/issue/view/1316](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/issue/view/1316) Acesso em: 04.05.2018.

FACCIOLI, L. P. Um legado incontornável. *Jornal Rascunho*, ed. 133, p.4, Curitiba, mai. 2011. Disponível em: <http://rascunho.com.br/um-legado-incontornavel/> . Acesso em: 13.06.2018.

FAEDRICH, Anna Martins. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2014.

FAJARDO, Andressa. Literatura juvenil contemporânea: as manifestações do romance de formação na narrativa Todos contra D@nte, de Luís Dill. *Anais do IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares*. Maringá, UEM-PL, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/73t.pdf> Acesso em: 25.09.2018.

FAUSTINO, Jean Carlo. O romance de formação (*Bildungsroman*) na moda de viola: literatura e sociedade na música caipira. *Revista Ecos*, v.12, p. 21-39, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/54> . Acesso em: 15/02/2018.

FERNÁNDEZ, Helena González. Romance de estrada: memória afetiva e sexualidade em Carol Bensimon. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 50, p. 84-101, jan./abr. 2017.

FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. A novela gráfica como releitura do *Bildungsroman*: emancipação da imagem, do feminino e da infância no texto em quadrinhos. *Intersemiose*, Revista Digital, ano II, n. 03, p. 70-100, Jan./Jun. 2013.

FISCHER, L. A. Surfe, namorada e uma tragédia. *Folha de S. Paulo*, Folhateen, São Paulo, 10.05.2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm1005200414.htm> . Acesso em: 13.06.2018.

FLORA, Luísa. “Bildungsroman”. *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia. 2009. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/bildungsroman/> Acesso em 11.06.2018.

FRANCISCO, Beatriz Masson. Harry Potter: uma análise à luz do *Bildungsroman*. ANAIS eletrônicos do XV Congresso Internacional da ABRALIC, p. 3093-3013, ago. 2017. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017\\_1522196964.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522196964.pdf) . Acesso em 20.10.2018.

FREITAS, Almir de. Muitos tons de chumbo. *Bravo!*, fev. 2018. Disponível em: <https://medium.com/revista-bravo/muitos-tons-de-chumbo-8d94b891fcee> . Acesso em: 10.10.2018.

FREUD, Sigmund. *Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1974. Disponível em: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/das-unbehagen-in-der-kultur-922/8> . Acesso em: 21.02.2019.

\_\_\_\_\_. Das Unheimlich. In: \_\_\_\_\_. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. v. 17 (1917-1919). Dir. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar na civilização*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 1979.

\_\_\_\_\_. *Paratextos Editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê, 2009. (Artes do Livro: 7).

GOETHE, Johann Wolfgang v. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 2.ed. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

\_\_\_\_\_. “Para o dia de Shakespeare”. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre literatura*. Trad. Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação*: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Trad. Erika Hansen Gonçalves e outros. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

GUTJAHR, Ortrud. *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.

HATOUM, Milton. Fim da espera. Entrevista concedida a Luiz Rebinski. *Rascunho*, ed. 214, p. 6-7, Curitiba, fev. 2018.

HEISE, Eloá; RÖHL, Ruth. *História da literatura alemã*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

HONNETH, Axel. *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. Trad. Rúrion Melo. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

HÖRISCH, Jochen. *Gott, Geld und Glück: zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.

HOSSNE, Andrea Saad. Acumulação e desestabilização da forma na narrativa brasileira atual. *Teresa revista de Literatura Brasileira*, [10| 11 ]; São Paulo, p. 162-169, 2010.

\_\_\_\_\_. Autores na prisão, presidiários autores: anotações preliminares à análise de Memórias de um sobrevivente. *Literatura e Sociedade*, v. 10, n. 8, 126-139, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i8p126-139> Acesso em: 05.10.2018.

IGEL, Regina. Escritores judeus brasileiros: um percurso em andamento. *Revista Iberoamericana*, v. LXVI, n. 191, abr.-jun. 2000, p. 325-338.

\_\_\_\_\_. *Imigrantes judeus, escritores brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

JACOBS, Jürgen; KRAUSE, Markus. *Der deutsche Bildungsroman: Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck, 1989. (Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte).

JOSEF, Bella. Paradiso: a transposição da infância para a ficção. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 out. 1987. Cultura, p. 10.

JUSTO, V. Retrovisor ou retrocesso? *Amálgama*. 11.06.2013. Disponível em: <http://www.revistaamalgama.com.br/06/2013/o-futuro-pelo-retrovisor/> Acesso em: 01.05.2016.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

KOLEFF, Miguel. Acerca del luto y la melancolía en las literaturas lusófonas. El caso de Michel Laub. *Revista de Culturas y Literaturas Comparadas*, [S.l.], v. 2, dec. 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/12850>. Acesso em: 09 Jun. 2018.

LANCE-LIVRE. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 mai. 1967. 1. Caderno, p. 10.

LEHNEN, Leila. O fruto do desencanto: suicídio e alienação em *A maçã envenenada*, de Michel Laub. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 24, p. 99-119, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24261/2183-816x24> Acesso em: 01.07. 2019.

\_\_\_\_\_. Os sofrimentos dos jovens protagonistas em três romances de Daniel Galera. In: CHIARELLI, S., DEALTRY, G., VIDAL, P. (Orgs). *O futuro pelo retrovisor: inquietudes da literatura brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013. p.167-184.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*. Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 13.ed. Trad. Joan Vinyoli e Michèle Pendax. Barcelona: Anagrama, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LITERATURA E SOCIEDADE. Dossiê Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói. Org. Marcus V. Mazzari. São Paulo: USP / FFLCH / DTLLC, n. 27, 1º sem./2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/10760> . Acesso em: 01.11.2018.

LUKÁCS, Georg. A reificação e a consciência do proletariado. In: \_\_\_\_\_. *História e Consciência de Classe: Estudos sobre a dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 193-412.

\_\_\_\_\_. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. 2.ed. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAAS, W. P. M. D. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

MAGRIS, Claudio. O romance é concebível sem o mundo moderno? In: MORETTI, Franco. (Org.). *A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 1013-1028.

MALTZ, Bina. Fuga da morte: o hino do Holocausto. *WebMosaica: revista do instituto cultural judaico Marc Chagall*. v. 5, n. 1, p. 98-109, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/43103/0> Acesso em: 24.03.2019.

MARTINEZ, Carla Renata B. de S.; TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Crepúsculo do adolecer: a literatura como espaço de construção subjetiva na passagem do laço familiar para o laço social. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 30, p. 177-208, jul-dez., 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1562/1658> . Acesso em: 20.10.2018.

MARTINS, André. Uma violência silenciosa: considerações sobre a perversão narcísica. *Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 37-56, 2009. Disponível em: <http://cprj.com.br/cadernos-de-psicanalise-n-22/> Acesso em: 20.05.2019.

MARTINS, Wendel. Debate do Prêmio São Paulo. *Biblioteca de São Paulo*, Agenda, Governo do Estado de São Paulo, 15 set. 2014. Disponível em: <https://bsp.org.br/2014/09/15/bsp-reune-finalistas-do-premio-sao-paulo-de-literatura-2014/> Acesso em: 02.06.2018.

MARTINS, Wilson. Romance mitológico. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 jan. 1962. Suplemento literário, p. 2.

\_\_\_\_\_. Situação do romance (III). *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1986. Caderno B/Especial, Livro, p. 11.

MASCHERPE, Mário. Macbeth e Jaime I. *Revista de Letras*, UNESP, v. 12, p. 139-154, 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27666088> Acesso em: 28-06-2019.

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

\_\_\_\_\_. *Romance de formação em perspectiva histórica: O tambor de lata de G. Grass*. Cotia: Ateliê, 1999.

McCARTHY, Mary. O romance, o conto e a novela. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16 out. 1983. Cultura, p. 1-3.

MENDES, Bruno Moretti Falcão. A recusa ética no jovem Lukács: contornos e limites da subjetividade em Teoria do Romance. *Symposium of Philosophical and Academic Advising*, Blucher Philosophy Proceedings, Vol. 2, 2018, p. 64-78. Disponível em: [www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-recusa-tica-no-jovem-lukacs-contornos-e-limites-da-subjetividade-em-teoria-do-romance-29653](http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-recusa-tica-no-jovem-lukacs-contornos-e-limites-da-subjetividade-em-teoria-do-romance-29653) Acesso em: 12.04.2018.

MENEZES, Jessica Sabrina de Oliveira. *A Chave de casa, de Tatiana Salem Levy, e Diário da queda, de Michel Laub*: notas da inscrição do judaísmo na literatura brasileira contemporânea. Recife, 2013. 145 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2013.

MIRANDA, F. Notas sobre o Romance Brasileiro de Autoras Negras. *Opiniões*, (10), 46-56, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2017.122429> . Acesso em: 25.09.2018.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORAES, Jorge Luiz Marques de. Da sina de caminhar em círculos. *Contexto*, UFES, Vitória, n. 24, p. 77-122, 2013.

MORAES, Reinaldo. Gol de letra, tchê. *Nexo*, 24 jun. 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Gol-de-letra-tch%C3%AA> Acesso em: 09 jun. 2018.

MOREIRA, C. A. Um tempo longe da água. *Mundo Livro* (Blog). 30 Jul. 2007. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/mundolivro/2007/07/30/um-tempo-longe-da-agua/?topo=13,1,1,,13&status=encerrado>. Acesso em: 16.03.2016.

MUSIL, Robert. *O jovem Törless*. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

NIELSON, Rex P. Anti-nostalgia e a masculinidade tóxica na obra de Michel Laub e Luiz Ruffato. *REVELL* - Revista de Estudos Literários da UEMS, vol. 2, n. 19, p. 255-266, mai.-ago. 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/3139>. Acesso em: 14.02.2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Segunda dissertação: “Culpa”, “má consciência” e coisas afins. In: \_\_\_\_\_. *A genealogia da moral*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.47-85.

NIGRI, André. Quem é o escritor da nova geração? *Bravo!*, Literatura, out. 2007. Disponível em: <http://anatomiadocontoescritosposutopicos.blogspot.com/2011/04/> . Acesso em: 20.10.18.

NUNES, Cassiano. Outras conversas com Miguéis: a propósito do livro “Espelho poliédrico”. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 3 fev. 1974. Suplemento Literário, p. 5.

\_\_\_\_\_. Releitura de João Antônio. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 12 dez. 1982. Cultura, p. 6.

OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. Crítica ao conceito Bildungsroman. *Revista Investigações*, v. 26, n. 1, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/377/318> Acesso em: 05.04.2018.

OLIVEIRA, Paulo César. Escritas de si e do outro nas ficções etnobiográficas de Bernardo Carvalho e Michel Laub. *Sociopoética* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade do Departamento de Letras, v.1, n. 16, p.101-126 Campina Grande, Eduepb, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVISOCIOPOETICA/article/view/3424/1870> Acesso em: 12.06.2018.

OLIVEIRA, Rui Aragão. O funcionamento perverso da mente. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 154-161, jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2008000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000200013) Acesso em: 29.05. 2019.

ONGARATTO, Aline Chaiane Vogt. *Autor, linguagem e personagem maduros? O funcionamento do efeito metafórico no discurso da crítica literária*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, 2014.

OZ, Amós; OZ-SALZBERGER, Fania. *Os judeus e as palavras*. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, Dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2014000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 14.05.2019.

PEN, Marcelo. Longe da água (Resenha). *Folha de S. Paulo*, Ilustrada. São Paulo, 17.04.2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1704200418.htm> Acesso em: 13.06.2018.

PINEZI, Gabriel. Apresentação. *Estação literária*, Londrina, v. 18, p. 7-9, mai. 2017.

PINTO, Cristina Ferreira. *O Bildungsroman feminino*. Quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*: crônica de saudades. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1976.

QUARUP: a dança do Brasil de hoje. *Jornal do Comércio*, Manaus, 29. ago. 1967. UBE Literatura (União Brasileira de Escritores do Amazonas), p. 20.

QUEIROZ, Thiago Bittencourt. O conceito de romance de internato a partir da tradição do *Bildungsroman*. *Estação literária*, Londrina, UEL, v. 18, p. 10-24, mai. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/29046/20848>. Acesso em: 04.05.2018.

RAMOS, G. Cidade livre: romance de formação nos ritmos de Brasília. In: CHIARELLI, S., DEALTRY, G., VIDAL, P. (Orgs). *O futuro pelo retrovisor*: inquietudes da literatura brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2013. p.185-200.

RAWET, Samuel. *Contos de imigrante*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

\_\_\_\_\_. O “enfant sauvage” de Illich numa sociedade sem escolas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 out. 1975. Cad. 2, Livro, p. 2.

RESENDE, B. O Bildungsroman na contemporaneidade: Daniel Galera. *Contemporâneos - expressões da ficção brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2008, p.123-127.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, João Cezar de Castro. Michel Laub lança segundo volume de trilogia. *O Estado de S. Paulo*. 24 jan. 2014. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,michel-laub-lanca-segundo-volume-de-trilogia,1122606> . Acesso em: 29.01.2019.

ROCHA, Rejane Cristina. Notas sobre a construção ficcional da memória em *Diário da queda*, de Michel Laub. In: LACHAT, Marcelo; SILVA, Natali Fabiana da Costa. (orgs.). *Ficção e memória: estudos de poética, retórica e literatura*. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 165-181.

RODRIGUES, S. *Diário da queda: a ascensão de um autor*. *Todoprosa Blog*, mar. 2011. Disponível em: <http://todoprosa.com.br/diario-da-queda-a-ascensao-de-um-autor/> . Acesso em: 12.06.2018.

ROSENFELD, Anatol. Dois falecimentos. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 18 jan. 1969b. Suplemento literário, Letras germânicas, p. 1.

\_\_\_\_\_. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

\_\_\_\_\_. Popularidade de Hesse. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 out. 1969a. Suplemento literário, Letras germânicas, p. 1.

ROSS, Vanessa Borella da. Aspectos do Bildungsroman em *Retratos de Carolina* (2002) e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2017.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou Da educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

SALABÈ, P. Das Gefängnis der Erinnerung. *Neue Zürcher Zeitung*. 2014. Disponível em: <http://www.nzz.ch/das-gefaengnis-der-erinnerung-1.18272703> . Acesso em: 10.05.2016.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Minha vida daria um romance. *O Liberal*, Belém, 02 abr. de 1989. Caderno 2, p. 2.

SANTOS, Bárbara Luíza Vilaça dos. *Páginas da memória: a escrita do trauma em Diário da queda*, de Michel Laub. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). UFMG, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Marcio Renato dos. A crítica em crise. *Cândido*, Jornal da Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba, n. 33, p. 14-19, abr. 2014. Disponível em: <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=631> Acesso em: 08.06.2018.

\_\_\_\_\_. Romance de Formação: Quando o ser está sendo. *Cândido*, Jornal da Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba, n. 73, p. 20-27, ago. 2017. Disponível em: <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1331> . Acesso em: 02 nov. 2017.

SCARDINO, Rafaela. Ética do afeto, prática de comunidade: a partir de João Gilberto Noll. *Revista Landa*, vol. 3, n. 2, p. 116-128, 2015. Disponível em: <http://www.revistalanda.ufsc.br/vol-3-no-2-2015/> Acesso em: 19.05.2019.

SCHEEL, Márcio. A maldição das palavras e o sujeito dilacerado de Marcelo Mirisola. *Olho d'Água*, São José do Rio Preto, 1(2): 59 - 73, 2009.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4a ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWANDER, Hans-Peter. *Alles um Liebe? Zur Position Goethes im modernen Liebesdiskurs*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (2009). Testemunho da Shoah e literatura. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO, 10., São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://diversitas.fflch.usp.br/files/active/0/aula\\_8.pdf](http://diversitas.fflch.usp.br/files/active/0/aula_8.pdf)> Acesso em: 12.02.2018.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Trad. Manuel Bandeira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Camila Gonzatto da. A construção da identidade de Vanja em *Azul-corvo*, de Adriana Lisboa. *Anais do Fórum dos Estudantes - VI Simpósio Internacional sobre Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, 2014, p. 54- 61.

SILVA, Carla Piovezan da. *As (des)continuidades do romance em O inventário das coisas ausentes, de Carola Saavedra*. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Literários) – Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rondônia, 2017.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona*. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TAUBER, Y. Culpa judaica. *Associação Israelita Beit Chabad Central*. Disponível em: [http://www.chabad.org.br/biblioteca/artigos/culpa\\_judaica/home.html](http://www.chabad.org.br/biblioteca/artigos/culpa_judaica/home.html) Acesso em 10.07.2019.

TEIXEIRO, Alva Martínez. A ultrapassagem das fronteiras: hibridismo e universalismo na obra de Laura Erber. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 50, p. 112-137, jan./abr. 2017.

THEODOR, Erwin. O “romance de formação” de Goethe e a paixão pelo teatro. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 25 jul. 1964. Suplemento literário, p. 6.

VIERHAUS, Rudolf. Bildung. In: BRUNNER, Otto; CONZE, Werner; KOSELLECK, Reinhart. (Org.). *Geschichtliche Grundbegriffe: Historische Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band. 1 A-D. Klett-Cotta, 2004, p. 508-551.

VIZIOLI, Paulo. A vida e a obra de James Joyce. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 31 jan. 1982. Cultura, p. 1-4.

VOLOBUEF, Karin. *Frestas e arestas: a prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

VOSSKAMP, Wilhelm. *Der Roman des Lebens: Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. La Bildung dans la tradition de la pensée utopique. In: ESPAGNE, Michel; WERNER, Michael. (ed.). *Philologiques I. Contribution à l’histoire des disciplines littéraires em France et en Allemagne au XIXe siècle*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l’homme, 1990. p. 43-54.

WALDMAN, B. Michel Laub. *Suplemento Literário de Minas Gerais*, n.1340, jan./fev. 2012, p. 24-27. Belo Horizonte, Secretaria de Estado de Cultura. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/a-secretaria/consulta-publica-2/suplemento-literario>. Acesso em: 10.06.2018.

\_\_\_\_\_. Entre a lembrança e o esquecimento: a Shoá na literatura brasileira. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 9, n. 17, nov. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/9731>. Acesso em: 02.11.2017.

XIMENES GRACIANO, I. Michel Laub - O segundo tempo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 29, 2007, p. 269-272. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127092016>. Acesso em: 22.06.2016.