

RELAÇÕES ENTRE O ROMANCE DE FORMAÇÃO E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Cássia Farias Oliveira dos Santos
Mestrado/UFF
Orientador: André Cardoso

O presente trabalho pretende apresentar a proposta da dissertação a ser desenvolvida para o mestrado em Literaturas de Língua Inglesa, bem como oferecer um panorama do estágio atual de minha pesquisa. O tema a ser desenvolvido, as relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil, surgiu de minhas experiências enquanto leitora da chamada *Young Adult literature*, sendo muitos dos livros pertencentes a esse tipo de literatura descritos como *coming of age stories*. Desse fato surgiu o seguinte questionamento: por que não chamá-los de *coming of age novels*, um dos termos em inglês para romance de formação?

A pergunta não é infundada. Caracterizado principalmente por seu público alvo e pela idade de seus protagonistas, uma das particularidades da literatura infanto-juvenil é a grande interação entre gêneros. Dessa forma, dentro de um mesmo gênero temos formas variadas - poesia, quadrinhos e prosa - e ainda manifestações de outros gêneros como a fantasia e a ficção científica, para citar alguns. Se dentro da literatura para crianças e adolescentes podemos encontrar essa diversidade, não parece absurdo pensar que uma narrativa infanto-juvenil possa se realizar na forma de um *Bildungsroman*, ainda mais se considerarmos a divisão temática da ficção realista infanto-juvenil proposta por Huck et al, apresentada por Teresa Colomer em seu livro *A formação do leitor literário*:

a) A construção da própria identidade

O processo de crescimento pessoal, da infância à vida adulta, se subdivide em três tipos de temática: a vida em família, a vida com os demais e amadurecimento pessoal.

b) *O enfrentamento com os problemas da condição humana* (deficiências físicas ou mentais, a velhice, a morte, etc.)

c) *A vida numa sociedade plural* (o respeito às minorias, o conhecimento intercultural, etc) (COLOMER, 2003: 196)

Os itens, em diferentes escalas, se aproximam dos temas do romance de formação, que de fato parece um modelo bastante propício para essa literatura, já que nele o enredo se estrutura ao redor do amadurecimento e da formação de seu protagonista, temática comum na literatura para crianças e adolescentes.

De fato, é possível ver uma ligação entre os gêneros infanto-juvenil e o *Bildungsroman*: apesar de ser mais comum a utilização do termo *coming of age story* para descrevê-las, algumas obras, como o livro *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, são consideradas como exemplos de romances de formação pela crítica especializada, e a crítica dos meios de comunicação se usa do termo com alguma frequência – caso no qual os critérios para a inserção de obras específicas no gênero parecem ser totalmente subjetivos. Em um caminho reverso, alguns *Bildungsromane* clássicos ou renomados, como os livros de Dickens e de Mark Twain, costumam ser reapropriados pela literatura infanto-juvenil, em geral de forma adaptada. A utilização de um protagonista jovem e a presença de conflitos com os quais o leitor pode se identificar parecem ser os elementos motivadores dessa reapropriação, como acontece com *O apanhador no campo de centeio*, de J.D. Salinger, que apesar de não ter sido escrito para o público juvenil é por vezes vendido ou recomendado como tal, e cuja influência pode ser sentida na literatura para adolescentes atual, como mostra a leitura do já mencionado *Vantagens*.

Existe ainda outra possibilidade para a relação entre os gêneros, levantada por Roberta Seelinger Trites no primeiro capítulo do livro *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Para ela:

A literatura para adolescentes tem muitas características em comuns com livros sobre adolescentes comercializados para adultos. A maior interseção entre esses dois tipos de obras envolve as várias modalidades de romances sobre o processo de amadurecimento, incluindo o *Entwicklungsroman*, que é uma ampla categoria de romances em que um personagem adolescente cresce, e o *Bildungsroman*, que é um tipo similar de romance em que o adolescente amadurece até a vida adulta. *Entwicklungsromane* podem ser vistos como romances de crescimento e ou desenvolvimento, enquanto os *Bildungsromane* seriam romances de amadurecimento, aos quais as vezes se referem como “romances de aprendizagem”. (TRITES, 2000: 9-10, tradução livre)

A visão da autora é de que a literatura juvenil, em língua inglesa, “[é] uma evolução histórica do *Bildungsroman*” (TRITES, 2000: 10, tradução livre). Ela, porém, não explicita como teria se dado essa evolução, mas aponta para a popularidade entre o público adolescente dos escritos de autores clássicos, como Dickens, e de autores do começo do século XX, como Twain, que escreviam obras com protagonistas jovens e que viriam a influenciar os futuros autores do gênero infanto-juvenil (*Ibidem*: 9).

Trites admite que algumas obras infanto-juvenis são *Bildungsromane*, mas sua análise se encaminha para a constatação de que “ O romance juvenil bem poderia ser um subgênero do *Entwicklungsroman* – romance de desenvolvimento – originado do pensamento pós-moderno” (*Ibidem*: 18, tradução livre), quebrando a relação de filiação que o romance infanto-juvenil teria com o romance de formação. Cabe aqui uma observação de cunho teórico: introduzido por Mellita Gerhard em 1926, o termo *Entwicklungsroman* (romance de desenvolvimento) seria a “categoria geral e supra-histórica, a partir da qual se teria desenvolvido a categoria historicamente localizada e datada do *Bildungsroman*” (MAAS, 2000: 49), e que englobaria toda e qualquer narrativa que tratasse do confronto entre o indivíduo e a realidade de sua época e das questões pertinentes ao seu amadurecimento. A utilização do termo, porém, é irregular, sendo muitas vezes usado como sinônimo de *Bildungsroman*, que seria, em sua definição básica, uma particularização alemã desse gênero decorrente das transformações ocorridas na segunda metade do século XVIII. Fica evidente, em especial pelo corpus trabalhado, que Trites não segue a vertente que vê o *Bildungsroman* como uma manifestação única da literatura alemã, além disso, ela estabelece uma distinção clara entre este e o *Entwicklungsroman*. Porém, a definição que parece seguir, tanto do romance de desenvolvimento quanto do romance de formação, se mostra limitada. Apesar do esforço em diferenciar os dois tipos, ao final ela parece dar muita importância para elementos conteudísticos e para o fato de que, no *Bildungsroman*, o protagonista precisa chegar à fase adulta, o que é opcional no *Entwicklungsroman*. Para a autora, “romances juvenis podem ou não ser *Bildungsromane*, o que dependeria mais do nível de maturidade atingido pelo protagonista do que de qualquer outra coisa.” (TRITES, 2000: 18, tradução livre), visão da qual discordo, por razões que serão abordadas no decorrer do texto. Por esse motivo, apesar de escolher investigar mais profundamente uma possível relação evolutiva ou de filiação entre a literatura juvenil e o romance de formação - salientada inclusive pela

influência, apontada por alguns, do *Apanhador* na escrita para adolescentes em língua inglesa (TRITES, 2000: 9) -, não entrarei na possibilidade de o romance infanto-juvenil se realizar na forma de *Entwicklungsroman*, da forma como esse é visto por Trites.

Minha decisão se relaciona a uma questão importante para minha pesquisa: falar sobre o *Bildungsroman* pressupõe um posicionamento. Isso se mostra necessário, em primeiro lugar, pela divisão, encontrada nos estudos acerca do tema, entre os que defendem que o romance de formação só poderia ser encontrado na literatura alemã dos séculos XVII e XIX, por estar extremamente ligado ao contexto de transformação específico desses séculos, e os que afirmam que a transposição para outras culturas e as mudanças na sociedade não extinguiram o gênero, apenas fizeram com que ele passasse por adaptações. Em minha pesquisa, me colocarei no lado do segundo grupo, por motivos que vão além do meu corpus.

Um dos motivos apontados para a improdutividade, ou até mesmo o fim, do gênero fora do período especificado é a distância entre as obras produzidas fora dele e o livro de Goethe que teria originado o gênero, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (AAWM). Concordo com a ideia, proposta por Todorov em *Os gêneros do discurso*, de que:

O fato de uma obra “desobedecer” a seu gênero não [torna o gênero] inexistente (...). Primeiro, porque a transgressão, para existir como tal, necessita de uma lei – que será, precisamente, transgredida. Poderíamos ir mais longe: a norma não se torna visível -não vivem- senão graças às suas transgressões. (TODOROV, 1980: 44)

O crítico aponta ainda que tais transgressões e exceções à regra acabam sendo incorporadas a esta e ao cânone graças ao sucesso de público e à atenção da crítica. Assim, podemos dizer que os “sucessivos desvios que o *Bildungsroman* vem apresentando em relação ao seu protótipo *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* mostram-se como reflexos das transformações políticas e econômicas ocorridas nas estruturas da sociedade em que o herói busca integrar-se” (MAZZARI, 1999: 85). O indivíduo dos séculos XVIII e XIX se relacionava com sua sociedade de uma forma diferente do que o indivíduo dos dias de hoje, e as mudanças no âmbito socioeconômico tendem a influenciar e modificar a forma como as artes vão tratar do homem e das relações humanas, o que implica que, em minha pesquisa, será preciso analisar quais foram as mudanças, ou quais são as diferenças de um contexto para o outro, a fim de ver

como isso se reflete nas questões de formação. Isso se torna ainda mais relevante quando pensamos na literatura infantil e na literatura juvenil: enquanto a primeira também tem suas origens nos séculos XVIII e XIX, a última só veio a se constituir na segunda metade do século XX. Além de recente, ela está intimamente ligada ao conceito de adolescência, que, como aponta Trites, só começou a ser amplamente difundido nos Estados Unidos no início do mesmo século (TRITES, 2000: 8). A existência de uma noção de infância e de adolescência muda a forma de se tratar e representar o indivíduo jovem, o que acarreta em uma subjetividade e toda uma gama de relações interpessoais que diferem daquelas pertencentes ao âmbito da vida adulta. Se por um lado esses fatos podem ser vistos como obstáculos para o *Bildungsroman* – já que eles levariam a alterações na forma tradicional do gênero, o descaracterizando –, por outro eles podem ser vistos como elementos que enriquecem e se incorporam ao conceito do romance de formação, abrindo a possibilidade de inserir nele os romances escritos em outros períodos, que passariam a servir de fontes para obras futuras. Assim, estariam justificadas as transformações no gênero, bem como a inclusão nele de obras tão diversas.

O que Todorov afirma sobre a transgressão a norma parece ressoar nas questões em torno do *Bildungsroman*, em especial se considerarmos que, mesmo com todo o debate, o termo se mantém vivo e circulando em larga escala. Além do mais, parece pouco provável, em especial nas literaturas nacionais mais jovens ou onde o termo foi inserido tardiamente, que das obras mais atuais todas tenham relação com *Anos de aprendizado*, sendo mais crível que elas tenham sofrido a influência de outras obras produzidas no mesmo local ou de alguma outra literatura estrangeira de forte presença na região e de maior circulação que a alemã. Essas seriam as outras obras, mencionadas pelo teórico, que rompem com a tradição e a reestruturam, tornando-se por sua vez novos modelos – que também são passíveis de subversão. *O apanhador no campo de centeio* ilustra bem essa possibilidade: se sua relação com AAWM às vezes parece tênue, logo nas primeiras linhas do romance Holden Caulfield menciona *David Copperfield*, de Dickens, comumente aceito como um romance de formação. Pode-se supor, então, que é esse o referencial ao qual a obra se liga, e que será subvertido, já que é isso que o narrador-personagem parece intencionar ao dizer:

Se querem mesmo ouvir o que aconteceu, a primeira coisa que vão querer saber é onde eu nasci, (...) e toda essa lenga-lenga tipo David

Copperfield, mas, para dizer a verdade, não estou com vontade de falar sobre isso. (...) E, afinal de contas, não vou contar toda a droga da minha autobiografia nem nada. Só vou contar esse negócio de doido que me aconteceu no último Natal (...) (SALINGER, 2012: 7).

O próprio *Apanhador* parece já ter entrado no ciclo descrito por Todorov: como já mencionei, é clara sua influência em *As vantagens de ser invisível*, por exemplo. Apesar do protagonista de *As vantagens de ser invisível*, Charlie, não se aprofundar em suas impressões sobre o livro de Salinger, sabemos que ele o leu diversas vezes, e que foi recomendado por seu professor por ser “o tipo de livro feito para nós [Charlie e o professor]” (CHBOSKY, 2007). Dessa forma, se estabelece uma relação não só entre os protagonistas, mas também entre Caufield e toda uma geração de leitores – sendo o *Apanhador* também um dos livros favoritos da mãe de Charlie.

Outros argumentos em defesa da permanência do romance de formação, que surgiram na fase inicial da pesquisa, vêm através das ideias trazidas por Jauss em seu livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tentar analisar as relações leitor-obra, e a forma como esta é recebida de acordo com o horizonte de expectativas e a bagagem prévia referente ao gênero que o leitor possui pode ser a chave para entender por que, mesmo se distanciando do paradigma clássico e sendo questionadas por críticos, certas obras são classificadas como romances de formação, em especial ao se levar em consideração os diferentes momentos históricos de produção e recepção de cada obra. Isso vai se mostrar fundamental também ao lidar com a literatura infanto-juvenil. Vista por muitos como uma literatura na qual “[se] tem uma audiência para a qual tudo é novo” (BELBIN, 2011: 135, tradução livre), é preciso manter em mente que esse mesmo público também recebe as influências da sociedade em que está inserido, e que, enquanto criação artística, a produção voltada para ele vai se relacionar com a tradição, cultural e literária, de seu contexto específico.

A pesquisa ainda precisa ser aprofundada no que diz respeito a esses aspectos, mas é interessante aqui fazer um comentário sobre a recepção do próprio *Anos de aprendizado*. A primeira coisa que devemos observar é a resposta inicial que a obra obteve. O livro foi recebido negativamente pelo público leitor em geral – e por muitos críticos – por estar longe do que se convencionava na época em termos de literatura, e também por estar longe do que se esperava do próprio Goethe, famoso então por seu livro *Os sofrimentos do jovem Werther*, sendo opinião difundida que ele havia perdido seu talento (MAAS, 2000: 84-85). Havia, então, uma distância estética entre a obra e o

horizonte de expectativas da época, mas não se pode dizer que o distanciamento era total, pois alguns acolheram as inovações de Goethe em sua obra (MAAS, 2000: 103).

A publicação de AAWM se deu em “um ambiente cultural bastante fértil, no qual se entrecruzavam diferentes correntes estéticas” (*Ibidem*: 134), inclusive por se tratar de um período de transição, em que o mundo e a sociedade estavam se reestruturando. O livro de Goethe lida com questões amplamente ligadas ao contexto histórico de transformação (a ascensão da burguesia, sua insatisfação e suas novas demandas) em que foi produzido, e sua má aceitação inicial pode ser um resquício de uma visão de mundo que estava se mostrando obsoleta, e que seria o resultado da distância entre público e obra. Jauss (1994: 32) aponta em seu texto que “tal distância (...) poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrado ela própria, na qualidade de uma expectativa familiar”, o que parece ter acontecido com *Anos de aprendizado*. De fato, o “período de estranhamento” da obra foi relativamente curto: publicada entre os anos de 1795 e 1796, na metade do século XIX ela já havia se tornado um modelo para diversos romances, sendo o romance de formação um gênero bastante produtivo no período.

Um dos motivos que me leva a defender a permanência do *Bildungsroman* para além do contexto dos séculos XVIII e XIX é o fascínio que o termo parece exercer até os dias de hoje. Os termos *coming of age novel* e *coming of age story* circulam amplamente pelos meios de comunicação, se relacionando à literatura juvenil, mas não se limitando a ela, o que mostra que o termo adquiriu vida própria, muitas vezes independente de AAWM. A origem do fascínio parece ser de natureza temática, já que as questões da formação, do vir a ser em um ambiente percebido como limitador – centrais para o romance de formação –, falam a pessoas de diversas origens e em diversos tempos.

Dito isso, é interessante aqui pensar em dois fatos. O primeiro deles é que, enquanto o romance de formação surgiu em um contexto bastante específico, esse mesmo contexto pode ser “generalizado” em termos como busca por melhores condições/ascensão social, demandas diversas decorrentes destas e insatisfação de uma parcela da população, que se aplicam não só à burguesia da segunda metade do século XVIII, mas a outros grupos e classes sociais ao longo da história. Nunca se terá um contexto igual ao do surgimento de AAWM, mas é possível relacioná-lo a outros

momentos de outras histórias nacionais e sociais, o que explicaria a presença do *Bildungsroman* na literatura de outros países, já que a tensão entre indivíduo e sociedade pode se configurar de diversas maneiras, mas sempre estará presente. Assim, abre-se a possibilidade de o gênero se instaurar em diversos outros cenários, como aqueles que tiveram desenvolvimento econômico tardio, em contextos marcados por desigualdade e forte divisão entre classes e também para falar da questão da mulher, que precisou lutar por seu espaço na sociedade – ressaltando aqui que, mais do que acompanhar a trajetória do protagonista, no *Bildungsroman* acompanhamos um indivíduo enquanto representante de uma classe ou grupo social. Ao permitir sua realização em outros contextos, fica aberta, inclusive, a possibilidade de sua manifestação infanto-juvenil.

Se o romance de formação surgiu em um período de transição, o romance infanto-juvenil é a forma que trata, por excelência, do *sujeito em transição*. Estágio entre a infância e a vida adulta, a adolescência é uma fase caracterizada por mudanças, não só no aspecto biológico, mas também porque a relação do jovem com o seu meio se modifica. Responsabilidade e independência passam a ser mais importantes e cobradas do indivíduo, ao mesmo tempo em que ele perde um pouco da proteção que vem com a infância. Se deixar de ser criança aumenta o horizonte de possibilidades, sua condição de não-adulto o limita, e o sujeito adolescente tem que equilibrar características dos dois estágios, de acordo com o que a situação e as instituições sociais pedem dele – o que nos dá uma possível fonte para o confronto entre indivíduo e sociedade. Por essa perspectiva, a situação do adolescente não parece tão afastada assim da vivida pelo indivíduo que se viu num mundo em transição, confrontado com a novidade e as mudanças, mas ainda muito preso à tradição e limitado por ela.

Essas considerações me levam a pensar na posição de AAWM enquanto paradigma, sendo que um dos problemas atuais na crítica sobre o *Bildungsroman* pode ser justamente a insistência em considerar o romance de Goethe o modelo-base com o qual as demais obras devem ser contrastadas. A leitura de certas obras parece indicar outros livros como modelo ou, o que talvez seja mais provável e comum, uma filiação não intencional com o romance de formação, ou pelo menos com o livro alemão. Muitas obras que hoje são lidas como *Bildungsromane* são, coincidentemente, parte do cânone das literaturas nacionais e universal e, portanto, grandes conhecidas do público leitor e da crítica, sendo parte de seu horizonte de expectativas, que pode não incluir AAWM.

Seria o caso, no contexto norte-americano, principalmente da relação entre a tríade *David Copperfield/Apanhador no campo de centeio/As vantagens de ser invisível*, com o terceiro sendo um *best-seller* entre o público juvenil e os dois primeiros sendo comumente trabalhados na escola – e, no caso do livro de Dickens, tendo sido adaptado para o cinema. Salinger e Chbosky, como fica evidente inclusive pelos livros que seus protagonistas leem, parecem dialogar majoritariamente com a tradição anglófona, e sua ligação com Goethe está em terem, cada um à sua forma, produzido dentro do mesmo gênero.

A discussão acerca da existência do *Bildungsroman* fora de seu contexto original nos leva ao segundo ponto sobre o qual é preciso se posicionar ao falar do romance de formação: a escolha da definição que irá orientar o trabalho. A grande difusão do termo *Bildungsroman* e suas variáveis tem como efeito negativo a sua má utilização, sendo o rótulo distribuído livremente para uma série de romances em que se pode observar o amadurecimento do protagonista. Apesar de esse ser um elemento fundamental para a definição do gênero, não é o único aspecto que deve ser levado em conta, pois se torna algo muito geral e que englobaria uma grande parcela dos romances produzidos até hoje. Para manter uma conformidade com meu posicionamento em relação à permanência do gênero, decidi que o melhor percurso seria construir uma definição abrangente para o romance de formação, uma definição que dê conta de suas possibilidades e de sua diversidade. Para que esse objetivo seja possível, é preciso, primeiramente, fazer um levantamento sobre o que a crítica diz a respeito do romance de formação. Essa parte da pesquisa já foi iniciada, mas ainda se encontra em andamento. Os textos-base para as informações acerca da recepção inicial da obra e do que constituiria uma perspectiva clássica sobre o gênero são os escritos de Wilma Patricia Maas (2000) e Marcus Vinicius Mazzari (1999 e 2010), além de outras dissertações sobre o tema. A partir dessas leituras, podemos perceber que uma definição clássica do romance de formação é aquela que o entende enquanto um gênero exclusivamente alemão, restrito a certo período histórico – por ter suas origens fortemente ligadas a ele e por representar seus ideais, e intimamente relacionado com *Anos de aprendizado*, seu modelo e paradigma. Surgido das aspirações e da insatisfação que permeavam a classe burguesa que buscava espaço e reconhecimento, o *Bildungsroman* deveria tratar da trajetória individual de um jovem representante dessa parcela da sociedade. O protagonista deveria ser movido por uma vontade de se

aprimorar, e a narrativa acompanharia seu percurso de formação e desenvolvimento, até que ele se encontrasse, em certo ponto, maduro, inserido socialmente e em equilíbrio com o mundo em que vive, tendo consciência de seu papel nele. Mas também reproduz a visão de Jürgen Jacobs, teórico que se propõe a encarar o romance de formação de forma flexível e abrangente. Sua definição, porém, foca principalmente em aspectos contedísticos, se assemelhando muito às visões clássicas, sendo o avanço trazido por Jacobs a ideia de que o *Bildungsroman* só pode existir enquanto gênero se seus pressupostos forem continuamente alterados (MAAS, 2000: 63).

Outra base teórica utilizada foi “O romance de educação na história do realismo”, de Bakhtin, onde o teórico russo propõe uma classificação segundo o princípio da construção da personagem (BAKHTIN, 2010: 205). Partindo desse ponto, tiraríamos então quatro tipos de romance: o de viagens, o de provação, o biográfico (autobiográfico) e o *Bildungsroman*. Em cada uma dessas modalidades, o “princípio de enformação da personagem está vinculado a um determinado tipo de enredo, a uma concepção de mundo” (*Idem*) que caracterizam a obra e sua composição. O romance de formação se diferenciaria dos demais tipos por apresentar um herói mutável. Bakhtin afirma que, na maioria dos romances e suas subcategorias, o personagem permanece uma constante da história, varia o que se passa com ele em relação ao mundo externo, vindo deste as variáveis, que não alteram sua configuração interior, já definida e “pronta” no início da narrativa. Já no *Bildungsroman*,

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*. (*Ibidem*: 219-220).

O autor continua, afirmando que a formação pode se dar de diversas formas, o que leva a uma divisão do romance de educação – termo utilizado por ele – em cinco tipos, de acordo com a forma como o personagem se relaciona com o tempo. A exposição sobre o tema se estende em outros detalhes, mas é de particular interesse aqui que, tal como exposto por Bakhtin, o gênero ganha possibilidade de ampliação, podendo inserir obras diversas, mantendo a conexão com suas raízes – o *Bildungsroman* continua

sendo visto como um produto de transformações históricas na literatura e ligado ao seu tempo de origem.

Outras leituras serão feitas para aprofundar a pesquisa e fundamentar a conceituação a que pretendo chegar – o próximo passo é ler sobre o *Bildungsroman* no contexto europeu de uma forma geral –, mas com o conteúdo levantado até o momento, já foi possível iniciar um esboço de definição. Para construí-la, parti das leituras realizadas e me apoiei na análise comparativa de três romances: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, *Grandes esperanças*, escolhido por ser um exemplo de *Bildungsroman* tradicional em língua inglesa, e *O apanhador no campo de centeio*, aqui mostrado como representante de uma possibilidade para as realizações atualizadas do gênero.

Os livros foram escolhidos, também, por pertencerem a momentos históricos e contextos distintos entre si, e a análise de seus pontos de contato e distanciamento me levou, a princípio, a quatro pontos que caracterizariam o romance de formação. Assim, em meu trabalho, irei considerar que uma visão abrangente do *Bildungsroman* é aquela que o considera como um romance em que 1) é possível distinguir dois momentos estruturais: um inicial, marcado pelo impulso individualista e egoísta do protagonista e um segundo e final, que pode se apresentar através da reconciliação indivíduo-sociedade ou sua indicação, mas que é caracterizado pela contenção do primeiro impulso, e uma maior consciência de si e da realidade ao seu redor; 2) a formação do indivíduo se diferencia da representada em outros gêneros pelo fato de que, nesse tipo de narrativa, as mudanças não são apenas percebidas pelo leitor ou fruto de sua interpretação, mas são percebidas também pela personagem, que reflete sobre elas; 3) a narração é regida por um princípio de economia, onde só é contado o essencial para entender a personagem e as transformações pelas quais ela passa e 4) o percurso do protagonista é marcado por situações adversas, decepções e sofrimento, sendo de se esperar que, em geral, o aprendizado venha pela tristeza e pela dor.

Essa análise, que ainda será expandida, ocasionou uma reformulação no *corpus* básico do trabalho, originalmente composto apenas por *Grandes esperanças* e por *Bateria, garotas e a torta perigosa*, de Jordan Sonnenblick – livro de 2004 voltado para leitores no início da adolescência, que conta a história de Steven, um menino de 13 anos, e de sua vida após seu irmão mais novo, Jeffrey, ser diagnosticado com câncer. Resolvi pela inserção de *Apanhador*, que não só serve de ponte entre os períodos das

outras duas obras, reduzindo a lacuna temporal, mas também porque sua forma se aproxima mais dos romances americanos produzidos para o público adolescente, como se pode ver, por exemplo, na sua natureza episódica – tal como acontece na história de Holden, as narrativas para o público jovem tendem a girar em torno de um único acontecimento central e em um espaço reduzido de tempo, o que já é uma diferença encontrada em relação ao *Bildungsroman* tradicional, onde a ação se desenrola ao longo de anos.

As peculiaridades da literatura infanto-juvenil serão discutidas em um capítulo a parte, após as discussões acerca do romance de formação. Essa literatura tem suas próprias controvérsias e características, que serão levantadas e abordadas de maneira semelhante ao que venho fazendo com o *Bildungsroman*. Concluída essa etapa, será realizada outra análise comparativa, dessa vez focando na relação entre as obras de Dickens e Salinger e o livro de Sonnenblick. Essa análise terá como objetivo caracterizar o romance de formação da maneira como se manifesta na literatura infanto-juvenil, o que culminará na construção de uma segunda definição para o gênero. Ao desenvolver essa definição, buscarei ver até que ponto as particularidades da literatura para jovens forçam adaptações no modelo original, pensado para a literatura adulta.

Espera-se que a comparação entre os dois gêneros ajude a trazer mais clareza não só sobre a forma como eles interagem entre si, mas também um maior entendimento sobre eles enquanto gêneros independentes, contribuindo assim com os estudos da área.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética a criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BELBIN, David. What is Young Adult Fiction?. *English in Education*, v.45, n.2: 132-145, jun. 2011.

CHBOSKY, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2003.

DICKENS, Charles. *Grandes esperanças*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. *Great Expectations*. Penguin Books, 1994.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

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

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Labirintos da aprendizagem: pacto faústico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. *Romance de formação em perspectiva histórica: o Tambor de Lata de Günter Grass*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 1999.

SALINGER, J.D. *O apanhador no campo de centeio*. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2012.

SONNENBLICK, Jordan. *Drums, Girls and Dangerous Pies*. New York: Scholastic, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRITES, Roberta Seelinger. *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press, 2000.