

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada
Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada

Wesley Moreira de Andrade

AS INFÂNCIAS DE COETZEE E GRACILIANO:
Um estudo comparado dos romances autobiográficos *Boyhood* e *Infância* sob a perspectiva do
Bildungsroman

Versão corrigida

São Paulo
2019

Wesley Moreira de Andrade

AS INFÂNCIAS DE COETZEE E GRACILIANO:

Um estudo comparado dos romances autobiográficos *Boyhood* e *Infância* sob a perspectiva do *Bildungsroman*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dra. Sandra Margarida Nitrini

Versão Corrigida

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Andrade, Wesley Moreira de
A553i As infâncias de Coetzee e Graciliano: Um estudo comparado dos romances autobiográficos 'Boyhood' e 'Infância' sob a perspectiva do Bildungsroman / Wesley Moreira de Andrade ; orientadora Sandra Margarida Nitrini. - São Paulo, 2019.
133 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada.

1. Bildungsroman. 2. Graciliano Ramos. 3. J. M. Coetzee. 4. Autobiografia. 5. Infância. I. Nitrini, Sandra Margarida, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Wesley Moreira de Andrade

Data da defesa: 13/12/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Sandra Margarida Nitrini

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06/02/2020



(Assinatura do (a) orientador (a))

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer à minha família pelo incentivo contínuo, desde que eu era garoto. Ao meu pai Alberto, que faleceu neste ano; sua figura sentada no meio da sala em seu banquinho, folheando atento o Diário Popular que trazia todos os domingos ao voltar de manhã cedo do trabalho, após uma madrugada de labuta, será a imagem que eu sempre terei em mente, quando quiser me lembrar de quem me incentivou a ler. À minha mãe, Maria, que me ensinou a ler e a escrever e apresentou os livros na minha rotina infantil e cuja atitude autônoma também exerceu grande influência na minha curiosidade em saber as coisas. Aos meus irmãos, Wellington, Alberto Jr., Cibele, e minha prima Juliane, grandes apoiadores em tudo o que me dispus a realizar. Ao Marcelo, marido, companheiro e amigo nas horas difíceis, por dar suporte nas extensas horas de dedicação ao trabalho acadêmico.

Agradeço, claro, à minha orientadora Sandra Margarida Nitrini, por pacientemente acompanhar o meu trabalho e cujas dicas preciosas na construção e redação dessa dissertação levarei sempre comigo. Aos professores Marcus Vinícius Mazzari e Glória Carneiro do Amaral pela importante contribuição no exame de qualificação. Às professoras integrantes da banca avaliadora, Glória Carneiro do Amaral, Vera Lúcia Harabagi Hanna, Renata Philippov, pelas sugestões, apontamentos e incentivos feitos durante a defesa desse trabalho.

Agradeço à CNPq, pelo apoio prestado através da bolsa concedida.

Aos professores das disciplinas cursadas ao longo do mestrado, fundamentais para os rumos que esta dissertação tomou: Edu Teruki Otsuka, Marcelo Pen Parreira, Sandra Nitrini, Helmut Paul Erich Galle, Luciana Villas Bôas Castelo Branco e Valteir Benedito Vaz.

Aos professores da minha graduação e pós-graduação em Letras na Uninove, Márcia Moreira Pereira, Marcelo Ganzela Martins de Castro, André Yuiti Ozawa e Jucimeire Endo, por serem exemplos de profissionalismo e conhecimento. Às professoras de língua portuguesa da minha educação básica, Neuza, Georgina, Catarina e Meire, cuja paixão pela língua e pela literatura me contagiou e me inspirou.

E, finalmente, aos amigos que estiveram ao meu lado em todo esse processo, em especial Dácio Cardoso, Eduardo Eulálio e Estela Kawahata.

A todos vocês o meu mais sincero obrigado!

“Falemos intelectualmente, falaremos depois coracionalmente”
(Graciliano Ramos, **Cartas**)

RESUMO

O presente trabalho propõe um estudo comparado entre *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Boyhood*, de J. M Coetzee, duas obras que utilizam a infância como recorte temporal narrativo. Além de identificar como os escritores brasileiro e sul-africano trouxeram novas abordagens para o gênero autobiográfico, baseada em conceitos como o pacto autobiográfico, de Philippe Lejeune, esta dissertação visa a uma análise de ambos os livros sob a perspectiva do *Bildungsroman*. A aproximação de *Infância* e *Boyhood* com o *Bildungsroman*, gênero literário surgido na Alemanha do final do século XVIII e que tem como paradigma *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de J. W. Goethe, ocorrerá através da observação da trajetória dos protagonistas, que compreende desde o relacionamento que os protagonistas possuem com a família e o ambiente escolar até as percepções de si próprios (inclusive o despertar artístico para a leitura e a escrita) e os problemas sociais à sua volta. Situações que, se não fazem parte de um projeto teleológico consciente por parte dos imaturos protagonistas, a exemplo de Wilhelm Meister no romance alemão, proporcionam à dupla de garotos uma formação pródiga em aprendizagem, base de um amadurecimento em devir.

Palavras-chave: *Bildungsroman*; Graciliano Ramos; J. M. Coetzee; Autobiografia; Infância.

ABSTRACT

The present work proposes a comparative study between Graciliano Ramos' *Childhood*, and J. M. Coetzee's *Boyhood*, two works that use the childhood as narrative time frame. Besides identifying how the Brazilian and South African writer brought new approaches to the autobiographical genre, based on concepts such as Philippe Lejeune's autobiographical pact, this dissertation aims at an analysis of both books from the *Bildungsroman* perspective. The approximation of *Childhood* and *Boyhood* with *Bildungsroman*, literary genre that emerged in late eighteenth-century Germany and has as its paradigm J. W. Goethe's *Wilhelm Meister's Apprenticeship*, will occur through observation of the trajectory of the protagonists that comprehends from the relationship with their family and the school environment until their own perceptions (including the artistic awakening to reading and writing) and the social problems around them. Situations that, if they don't make part of a conscious teleological project by the immature protagonists, such as Wilhelm Meister in the German novel, provide to the pair of boys a prodigal formation in learning, the basis of a maturity in becoming.

Keywords: *Bildungsroman*; Graciliano Ramos; J. M. Coetzee; autobiography; childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 UM ESFORÇO DE MEMÓRIA, UM ESFORÇO DE FICÇÃO	14
1.1 Os primórdios da escrita do eu	15
1.1 Autobiografia: algumas definições	18
1.2 Autobiografia: características do gênero	19
1.3 Autobiografia: <i>Infância</i>, de Graciliano Ramos, e <i>Boyhood</i>, de J. M. Coetzee ..	21
1.4 Graciliano e Coetzee: trajetória até <i>Infância</i> e <i>Boyhood</i>	23
<i>1.4.1 Nome próprio</i>	25
1.4.1.1 Autor	26
1.4.1.2 Narrador	27
1.4.1.3 Personagem	30
1.4.2 Dois eus narrativos em <i>Infância</i>	35
2 UM BREVE HISTÓRICO DO <i>BILDUNGSROMAN</i>	41
2.1 <i>Bildungsroman</i> e Wilhelm Meister: a formação de um gênero literário	42
3.2 <i>Infância</i> e <i>Boyhood</i>: a formação do protagonista	50
3 GRACILIANO E JOHN: UM WILHELM MEISTER BRASILEIRO E SUL- AFRICANO?	56
3.1 Graciliano e John: dois infantes em formação	57
3.1.1 <i>Formação familiar</i>	59
3.1.1.1 A figura materna	65
3.1.1.2 A figura paterna	72
3.1.2 <i>Formação escolar</i>	79
3.1.2.1 Relação com a rotina escolar	80
3.1.2.2 Relação com os professores	86
3.1.2.3 Relação com os colegas de classe	93
3.1.3 <i>Percepções da sociedade</i>	96

<i>3.1.4 Percepções de si próprio</i>	106
<i>3.1.5 Universo da leitura e a escrita</i>	118
SÍNTESE CONCLUSIVA	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

A publicação de *Infância*, de Graciliano Ramos, e de *Boyhood*, de J. M. Coetzee, representa um ponto de virada autobiográfico na obra do escritor brasileiro e sul-africano. Graciliano ainda retomaria em livro outras recordações, como as do período em que foi preso durante a Ditadura Vargas, reunidas em *Memórias do cárcere*, publicado postumamente. Coetzee, com *Boyhood*, deu início à trilogia *Cenas da vida na província*, constituída também por *Youth* e *Summertime*, além de enveredar por uma experimentação autorreflexiva e autoficcional em romances como *Elizabeth Costello* e *Diário de um ano ruim*.

Nesta dissertação¹, que visa a justapor as duas obras autobiográficas, avulta a primeira dificuldade que é a de aproximar dois autores situados, de forma temporal e geográfica, distantes um do outro: Graciliano nasceu em 1892; Coetzee, em 1940. Graciliano Ramos morreu em 1953; J. M. Coetzee é um escritor vivo. 52 anos separam uma publicação da outra. Embora seja notório que ambos escritores dialogam temática e estilisticamente, quando pensamos no *corpus* deste trabalho, o simples apontamento de elementos convergentes é insuficiente para a proposta desta investigação. Portanto, o *Bildungsroman* servirá de ponto de intersecção.

O *Bildungsroman*, ou romance de formação, gênero literário surgido no século XVIII, uma vertente do romance que encerra a trajetória de uma personagem que parte de um projeto teleológico de formação universal rumo ao amadurecimento pessoal e à inserção numa sociedade em transformação, tem no clássico alemão *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang Von Goethe, o seu paradigma. Apesar de *Boyhood* e *Infância* serem livros autobiográficos e recuperarem trajetórias ditas reais, têm compromisso estético com o ficcional e todo o percurso vivido pelos protagonistas mirins compreende processos de aprendizagens tais quais os entrevistados no *Bildungsroman* celebrado pela crítica especializada.

A escolha do *Bildungsroman* como fio condutor desta pesquisa faz com que o método empregado esteja voltado para as particularidades do texto e para a maneira como as personagens protagonistas dos livros de Graciliano e Coetzee se desenvolvem.

No capítulo 1, “Um esforço de memória, um esforço de ficção”, mostraremos que, apesar de os livros de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee estarem filiados ao gênero autobiográfico, ambos os escritores recorreram à ficção para tecerem suas respectivas obras, valendo-se de recursos pertinentes à prática literária para singularizar em forma de livro as suas experiências infantis. Esses procedimentos que visam a aproximar ou a distanciar ambos os

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

livros da autobiografia mais convencional serão verificados à luz de especialistas sobre o assunto como Philippe Lejeune, Paul de Man, Helmut Galle, Jean Starobinski, entre outros.

O capítulo 2, “Um breve histórico do *Bildungsroman*”, contém um sucinto panorama sobre o *Bildungsroman* e sua especificidade, que resgata parte da fortuna crítica sobre esse gênero literário. Logo em seguida, verificaremos as considerações de alguns estudiosos a respeito da proximidade de *Infância* e *Boyhood* com o romance de formação.

A maior parte do capítulo 3, “Graciliano e John: Um Wilhelm Meister brasileiro e sul-africano?”, é dedicada à análise da trajetória dos meninos com foco na construção dos personagens e do potencial pedagógico das situações vividas e enfrentadas pelos protagonistas, que encerram um princípio ou desejo de formação ou aprendizagem individual. A relação dos personagens principais com a família e o ambiente escolar, as percepções de si próprios (incluindo o despertar das aptidões artísticas para a leitura e a escrita) e dos problemas sociais ao redor, por conseguinte, constituirão a análise comparativa desta dissertação.

Na conclusão proponho-me a responder sinteticamente à questão que norteia esse trabalho: Tendo o romance de formação, em sua maioria, figuras centrais no início de sua vida adulta, seriam as situações vividas pelos protagonistas infantes de *Infância* e *Boyhood* o suficiente para entendê-las como pertencentes ao *Bildungsroman*? Apesar de exporem uma série de experiências em devir e ambos os livros encerrarem suas narrativas no início da pré-adolescência de cada um desses personagens, almeja-se mostrar que as experiências durante a infância são pródigas em aprendizagens significativas para os meninos, imprescindíveis para a constituição da individualidade desses sujeitos ficcionais rumo a uma maturidade em vias de ser construída dali em diante.

1 UM ESFORÇO DE MEMÓRIA, UM ESFORÇO DE FICÇÃO

1.1 Os primórdios da escrita do eu

A prática antiga de escrever sobre si surge da necessidade humana de expressar a sua subjetividade. Colocar recordações no papel, detalhar impressões e marcas que cada atitude anterior deixou no indivíduo, optar pelas minúcias, preocupar-se com a fidelidade dos fatos, provar, por via da palavra, a sua verossimilhança constituem recursos frequentes na escrita autobiográfica. Tais recursos contribuem para que o leitor possa, através da leitura, presenciar (e por que não vivenciar?) a mesma experiência. Mas o que mantém esse vínculo entre leitor e escritor na leitura de um texto de origem autobiográfica: o acontecimento em si ou a maneira como o escritor narra tais situações vividas?

É o que nos indagamos diante de obras que, devido ao perfeito arranjo desses dois elementos, nos fascinam e nos intrigam desde a publicação de exemplos pioneiros como as *Confissões*, tanto as de Santo Agostinho quanto as de Jean-Jacques Rousseau, também presentes nos livros que compõem o *corpus* dessa dissertação – *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Boyhood*, de J. M. Coetzee – e chegam às incursões contemporâneas e pós-modernas daquilo que se convencionou chamar *autoficção*. Qualquer reflexão feita a respeito da autobiografia deve levar em conta as suas especificidades, especificidades estas que se confundem com outras categorias narrativas, inerentes, mas não exclusivas, à ficção.

A escrita como apoio memorialístico e instrumento reflexivo de si remonta à Antiguidade Clássica na prática ascética e na tradição religiosa confessional: expor os movimentos da mente rumo a um ato desviante era uma forma de condicionamento do espírito para purificar-se, concretizando no papel aquilo que as ações não poderiam reproduzir; um registro fixo, lembrança de uma condição falha, que seria revisada por quem escreveu e também acessada por outros olhos. Os pensamentos não estavam reservados ao segredo, à omissão, ao claustro da mente.

Conforme a analogia feita por Foucault (1992)² “o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma”³; redigir obrigatoriamente os maus pensamentos desempenha um papel “de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha”⁴. Ao fazer referência aos escritos de Santo Atanásio sobre a confissão, Foucault relembra que a escrita de si era uma prática

² FOUCAULT, Michel: A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Carneiro. Lisboa: Passagens 1992. p. 129-160.

³ Ibidem, p. 131.

⁴ Ibidem, p. 130.

filosófica comum na Grécia e Roma Antiga, anterior ao cristianismo e valorizada por diversas correntes de pensamento, cujo exercício contínuo levava ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, numa espécie de autoadestramento para que se aprendesse a “arte de viver”. Segundo o pensador francês:

Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro), a escrita – o facto de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. Em todo o caso, os textos da época imperial que se referem às práticas de si concedem uma grande parte à escrita. (FOUCAULT, 1992, p. 132-133)

As *Confissões*, de Santo Agostinho, são um exemplar do uso, nas palavras de Taylor (1997),⁵ de uma “linguagem da interioridade”⁶ para a investigação da trajetória pessoal em boa parte voltada àquilo que se passava nos recônditos da mente: os conflitos causados pela doutrina do maniqueísmo que ele seguia antes da conversão ao catolicismo, a culpa envolta em determinadas ações (como o roubo de peras que deixaram marcas em sua consciência), o caráter pecaminoso de sua vida boêmia, promíscua e errante. O conhecimento de si próprio, a reflexão acerca de suas atitudes e as consequências destas para a perdição ou salvação da alma, a perquirição dos estados de espírito em que se encontrava é igualmente uma forma de se chegar a Deus, espécie de guia e iluminação necessária para a descoberta do indivíduo rumo a uma essência mais santa e pura. A respeito dessa atitude reflexiva, Taylor (1997) afirma que a mudança de perspectiva proposta por Santo Agostinho representa um marco para o pensamento ocidental produzido daquele período em diante:

A virada de Agostinho para o *self* foi uma virada para a reflexão radical, e foi isso que tomou a linguagem da interioridade irresistível. A luz interior é aquela que brilha em nossa presença para nós; é aquela inseparável do fato de sermos criaturas com um ponto de vista de primeira pessoa. O que a diferencia da luz exterior é exatamente o que torna a imagem da interioridade tão fascinante: ela ilumina aquele espaço onde estou presente para mim. (TAYLOR, 1997, p. 174)

⁵ TAYLOR, Charles. In *interiore homine*. In: _____. *As fontes do self: A constituição da identidade moderna*. São Paulo: Loyola Edição. 1997. p. 169-187.

⁶ *Ibidem*, p. 173.

Uma prática de escavação interior que confluiu, séculos depois, nas *Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau, outro livro paradigmático, cujo título homônimo ao de Santo Agostinho não deve levar o leitor a confundi-lo com semelhança propositiva. Conforme afirmou Kelly (2011)⁷:

Longe de ser uma glorificação de atos heroicos, de uma origem nobre ou da providência divina, ele foi um relato da vida social de um desajustado que conviveu com os elementos mais baixos e elevados da sociedade e confessou seus malfeitos sem atribuí-los a sua pecaminosidade ou apresentá-los como um prefácio ao perdão divino. (KELLY, 2011, p. 303, tradução nossa)⁸

A autobiografia do escritor francês não almeja nenhuma forma de redenção divina ou expiação do pecado cometido. Rousseau está mais preocupado com a retidão de suas atitudes e em mostrar-se o mais completo e verdadeiro possível, inclusive em suas falhas. No entanto, esse desnudar das ações e estados de alma não deixa de ter um aspecto didático para o leitor; se não visa a uma conversão cristã, Rousseau, ao colocar-se no centro em suas múltiplas facetas, intenciona ser uma representação desse ser humano real e pleno que só faz sentido quando visto, lido e entendido por terceiros. Ainda assim, Starobinski (1991)⁹ afirma que:

[...] essa transparência absoluta se produz em vão. Não basta oferecer-se a todos os olhares, é preciso ainda que os outros aceitem ver a verdade assim oferecida; é preciso que tenham o dom de ouvir essa linguagem. Ora, eles desconhecem sua verdadeira natureza, seus verdadeiros sentimentos, suas verdadeiras razões de agir ou de abster-se. (STAROBINSKI, 1991, p. 188-189).

De acordo com Starobinski (1991), “A apologia pessoal e a autobiografia se tornam necessárias a Jean-Jacques porque a clareza da consciência de si lhe é insuficiente na medida em que não se propagou para fora e não se desdobrou em um claro reflexo nos olhos de suas testemunhas”¹⁰. Esse processo de autorreflexão não é completo, caso não haja uma exteriorização por via da escrita, e somente se encerra com um terceiro olhar: a validação por parte do leitor dessa trajetória como significativa e representativa do ser humano como um todo.

⁷ KELLY, Christopher. Rousseau's Confessions. In: RILEY, Patrick (ed.). *The Cambridge Companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 302-328.

⁸ “Far from being a glorification of heroic deeds, noble birth, or divine providence, it was the account of the life of a social misfit who had lived among the lowest as well as the highest elements of society and who confessed his misdeeds without attributing them to his sinfulness or presenting them as a preface to God's forgiveness”.

⁹ STAROBINSKI, Jean. Os problemas da autobiografia. In: _____. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 187-207.

¹⁰ *Ibidem*, p. 189.

Infância e Boyhood podem até não ter o intento de se mostrarem ao escrutínio do leitor como percursos modelares, ainda assim o retorno ao período que contempla as respectivas meninices de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee não deixa de ser tentativa de uma investigação completa e sincera destes “eus” infantes, revelados nas autobiografias do escritor brasileiro e sul-africano, respectivamente.

1.1 Autobiografia: algumas definições

Por estabelecer um intercâmbio frutífero com o ficcional, apoderando-se das formas narrativas para dar concretude ao resgate das lembranças, o conceito de autobiografia está longe de ser um consenso entre os críticos.

Uma das definições propostas acerca do gênero autobiográfico foi dada por Georg Misch, citado por Helmut Paul Erich Galle (2011)¹¹, pesquisador alemão que se debruçou sobre o estudo histórico das autobiografias produzidas desde a Antiguidade Clássica até os escritos memorialísticos de Goethe no início do século XIX: “Ela dificilmente pode ser definida de forma mais exata do que mediante explicações daquilo que significa a expressão: a descrição (grafia) da vida (bios) de um indivíduo por ele mesmo (auto)”¹².

Outro estudioso que se dedicou a esta vertente literária e gerou polêmicas com algumas das proposições foi o francês Philippe Lejeune (2014)¹³, que classificou a autobiografia como uma “Narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”¹⁴. A controvérsia acontece justamente por Lejeune restringir o texto autobiográfico à prosa, excluindo dessa maneira, outros formatos literários que conteriam resgates da vida pregressa de um escritor.¹⁵

¹¹ GALLE, Helmut Paul Erich. *O gênero autobiográfico: Possibilidade(s), particularidades e interfaces*. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, 2011.

¹² MISCH apud GALLE, 2011, p. 49

¹³ LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In: _____. *O pacto autobiográfico: De Rousseau à Internet*. Organização Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 15-55.

¹⁴ Ibidem, 2014, p. 16.

¹⁵ O próprio Lejeune reconhece em escritos posteriores o estatuto dogmático de sua definição de autobiografia. Cf. Id. *O pacto autobiográfico (Bis)* (Ibidem, p. 56-80).

Esse questionamento foi feito pelo crítico belga Paul de Man (1984)¹⁶, que nega o tratamento da autobiografia como um gênero literário, pois ela estaria sempre numa posição subalterna se comparada à superioridade formal do romance, da poesia lírica ou épica e defende a autobiografia como “[...] uma figura de leitura ou de entendimento que ocorre, em determinado grau, em todos os textos”¹⁷. Desassociar a imagem da autobiografia como um gênero literário e enxergá-la como uma figura de linguagem a serviço de outras tipologias textuais auxilia, então, a compreender a multiplicidade e a pertinência de seu uso em escritos que não estão apenas relacionados à prosa.

O suíço Jean Starobinski (1971)¹⁸ é mais sucinto do que Lejeune: “Uma biografia de uma pessoa escrita por ela mesma: esta definição de autobiografia estabelece o caráter intrínseco do empreendimento e, assim, as condições gerais (e genéricas) da escrita autobiográfica”¹⁹. Ao compreender o caráter multifacetado da autobiografia que inter-relaciona prosa e poesia, vida e ficção, Starobinski é outro especialista a evitar o enquadramento da autobiografia a apenas um modo de expressão, para ele: “[...] é essencial evitar falar de um “estilo” autobiográfico ou mesmo uma “forma” autobiográfica porque não há tal estilo ou forma genérica”²⁰.

Os livros *Infância e Boyhood* fogem a uma classificação fácil e comungam da mesma natureza híbrida do gênero autobiográfico, seja por envolver a existência real de seus respectivos autores, seja por apresentar uma escrita que se sobressai pela qualidade estética e, principalmente, pela aproximação literária com o romance. Na tentativa de apontar inevitáveis convergências ou distinções, alguns especialistas se propuseram a destacar elementos que garantem a autonomia da autobiografia como gênero literário.

1.2 Autobiografia: características do gênero

¹⁶ DE MAN, Paul. *Autobiography As De-Facement*. In: _____. *The Rhetoric of Romanticism*. New York: Columbia University Press, 1984. p. 67–81.

¹⁷ “[...] a figure of reading or of understanding that occurs, to some degree, in all texts” (Ibidem, p. 70, tradução nossa).

¹⁸ STAROBINSKI, Jean. *The Style of Autobiography* (1971). In: OLNEY, James (Org.) *Autobiography. Essays Theoretical and Critical*. Princeton: Princeton University Press, 2014. p. 73-83.

¹⁹ “A biography of a person written by himself: this definition of autobiography establishes the intrinsic character of the enterprise and thus the general (and generic) conditions of autobiographical writing” (Ibidem, p. 73, tradução nossa).

²⁰ “[...] it is essential to avoid speaking of an autobiographical “style” or even an autobiographical “form,” because there is no such generic style or form” (Ibidem, tradução nossa).

A indissociabilidade entre autobiografia e romance dificulta ainda mais a classificação das particularidades que aquela possui em detrimento deste. De acordo com Galle (2011), antes de ser um produto literário, a autobiografia depende principalmente da disposição do indivíduo em concatenar suas memórias, os sentimentos que estão vinculados ao que viveu, a ordem dos acontecimentos e a reflexão a respeito dos impactos em maior ou menor grau sobre si; trata-se de uma atividade cognitiva inerente ao homem e que o diferencia, sobremaneira, de outros animais, devido ao papel fundamental e mediador que a linguagem desempenha nesse processo²¹. Assim sendo,

[...] a autobiografia como produto literário é concebida na interferência de duas esferas: o âmbito da cognição – que constantemente engendra novas variantes do relato autobiográfico – e o campo literário, onde o horizonte de expectativas de formas e conteúdos regulariza a criação de exemplares mais convencionais ou mais inovadores. (GALLE, 2011, p. 43)

Ou seja, está em jogo a capacidade memorialística do escritor em recuperar as suas lembranças e o gênio criativo em dispor essas memórias de um modo que desperte a atenção do leitor não somente pelo interesse em seu conteúdo, curiosidade natural de quem deseja saber como viveu e por quais situações passou aquele autor, assim como pela destreza utilizada para arranjar tais recordações, apresentando um projeto literário parecido com outros consagrados ou acrescentando novidade a uma tradição de muitos séculos do discorrer sobre si nas páginas de um livro.

Apesar disso, uma disposição de verdade é inevitável, pois, mesmo com a qualidade literária de suas passagens, o compromisso do escritor consigo mesmo e com a verdade histórica do contexto no qual está inserido também é fator importante para que o leitor valide aquela obra. Por esse motivo, Philippe Lejeune (2014) tratou de elencar quais informações ajudam naquilo que ele chamou de *pacto autobiográfico*.

A compreensão do pacto autobiográfico proposto por Lejeune passa pelo conceito de *nome próprio* definido pelo crítico francês como “única marca no texto de uma realidade extratextual indubitável, remetendo a uma pessoa real, que solicita, dessa forma, que lhe seja, em última instância, atribuída a responsabilidade da enunciação de todo o texto escrito”²². O pacto autobiográfico reside na detecção e na afirmação desta identidade no texto, na confluência das instâncias autor-narrador-personagem em um único nome, responsável pelo contrato assinado entre escritor e leitor. Lejeune (2014) ainda lembra que não se trata de uma rigidez

²¹ Cf. GALLE, 2011, p. 42.

²² Cf. LEJEUNE, 2014, p. 26-27.

formal, que tais características podem mudar de livro para livro e que, apesar da heterogeneidade da autobiografia, sobrevivem a qualquer mudança e mantêm preservado o princípio de identidade do autor da obra. Dessa maneira:

As formas do pacto autobiográfico são muito diversas, mas todas elas manifestam a intenção de honrar sua assinatura. O leitor pode levantar questões quanto à semelhança, mas nunca quanto à identidade. Sabe-se muito bem o quanto cada um de nós preza seu próprio nome. (LEJEUNE 2014, p. 30-31)

A autorreferencialidade é, segundo Starobinski (1971), uma das marcas formais da autobiografia, um exercício de interpretação de si próprio no qual o autor forja uma voz que abarque os diferentes ‘eus’ de sua trajetória pregressa, atual e ulterior. Porque

Toda autobiografia – mesmo quando ela se limita à narrativa pura – é uma autointerpretação. O estilo aqui assume a dúbia função de estabelecer a relação entre o “autor” e seu próprio passado; mas também, na sua orientação rumo ao futuro, de revelar o autor aos seus futuros leitores. (STAROBINSKI, 1971, p. 74, tradução nossa)²³

Uma voz que, nas palavras de Galle (2011), “deve criar a confiança através da sua narrativa assumindo a responsabilidade tanto pelos atos de fala como pelos atos cometidos”²⁴. Dessa maneira, o escritor precisa fazer um exercício de alteridade ao se projetar no livro como um personagem, cuja interioridade será exposta e investigada e, ao mesmo tempo, apesar do auxílio de recursos ficcionais, aquelas informações terem um caráter de verdade para o leitor.

1.3 Autobiografia: *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Boyhood*, de J. M. Coetzee

Publicado em 1945, *Infância* é o primeiro trabalho assumidamente autobiográfico de Graciliano Ramos, então já um escritor consagrado por obras-primas como *São Bernardo*, *Angústia* e *Vidas Secas*. Antes da reunião em livro, alguns dos capítulos redigidos pelo escritor alagoano foram publicados de forma independente em periódicos, jornais e revistas. A despeito da aparente independência e da estrutura episódica, com cada capítulo encerrando um evento ou uma situação diferente, o livro mantém a sua unidade e sequência cronológica. *Infância*

²³ “Every autobiography — even when it limits itself to pure narrative—is a self-interpretation. Style here assumes the dual function of establishing the relation between the “author” and his own past; but also, in its orientation toward the future, of revealing the author to his future readers”.

²⁴ Cf. GALLE, 2011, p. 27.

cobre um período que compreende a meninice e pré-adolescência de Graciliano e retrata episódios dentro do seio familiar, escolar, social. Em uma das cartas²⁵ escritas a sua esposa, Heloísa Ramos, Graciliano relata como a ideia da escrita dessas recordações infantis lhe surgiram:

Um dia destes, no banheiro, veio-me de repente uma ótima ideia para um livro. Ficou-me logo a coisa pronta na cabeça, e até me apareceram os títulos dos capítulos, que escrevi quando saí do banheiro, para não esquecê-los. Aqui vão eles: Sombras, O inferno, José, As almas, Letras, Meu avô, Emília, Os astrônomos, Caveira, Fernando, Samuel Smiles. Provavelmente me virão ideias para novos capítulos, mas o que há dá para um livro. Vou ver se consigo escrevê-lo depois de terminado o *Angústia*. Parece que pode render coisas interessantes. (RAMOS, 2013, posição 2504-2512)

Essa virada autobiográfica não foi exatamente uma surpresa na obra de Graciliano Ramos, que com frequência usou a própria biografia como motriz para a escrita de sua literatura. Em outra correspondência para a irmã Marli Ramos, o autor alagoano deixa clara essa troca entre vida e ficção e o quanto cada uma se alimenta da outra para fins artísticos: “Só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida. Arte é sangue, é carne. Além disso não há nada. As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos”²⁶. Após o contato com *Infância*, o leitor da obra de Graciliano Ramos consegue identificar que diversas memórias trazidas à tona neste livro foram aproveitadas em seus romances anteriores, num claro e produtivo intercâmbio feito pelo escritor alagoano entre realidade e invenção.

J. M. Coetzee compartilha visão semelhante. É conhecida uma de suas afirmações em entrevista a David Attwell, publicada no livro *Doubling the point: essays and interviews*²⁷ em 1992, em que ele ressalta que o ato de escrever não deixa de revelar aquele que redige, independente da intenção autobiográfica existente no trabalho que produz: “Deixe-me tratar isto como uma questão sobre dizer a verdade do que uma questão a respeito de uma autobiografia. Porque num amplo sentido toda escrita é autobiográfica: tudo que você escreve, incluindo crítica e ficção, te escreve assim como você a escreve”²⁸.

²⁵ RAMOS, Graciliano. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 2013. Recurso digital.

²⁶ Ibidem, posição 3345-3347.

²⁷ COETZEE, J. M. *Doubling the Point: Essays and Interviews*. Edited by David Attwell. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

²⁸ “Let me treat this as a question about telling the truth rather than a question about a autobiography. Because in a larger sense all writing is autobiography: everything that you write, including criticism and fiction writes you as you write it” (Ibidem, p. 17, tradução nossa).

Apesar dessa afirmação, Coetzee não é conhecido por, frequentemente, deixar uma marca autorrepresentativa nos romances que antecederam *Boyhood*, primeiro livro da trilogia autobiográfica *Cenas da vida na província*, e, segundo Derek Attridge (2004)²⁹: “Os personagens cuja consciência é retransmitida pela narrativa, sejam eles representados na primeira ou na terceira pessoa, ocupam todo o afetivo e axiológico espaço da ficção”³⁰. Neste caso, o universo ficcional fala por si próprio e, por mais que represente um ponto de vista do autor, este mesmo pensamento será comunicado por meio das personagens que criou.³¹

Em outra entrevista de *Doubling the point*, Coetzee refere a si mesmo na terceira pessoa e recorda uma passagem de sua infância na zona rural de Worcester:

Seus anos na rural Worcester (1948-1951) como uma criança de um contexto Africânder, comparecendo em aulas de inglês nível médio, em uma época de um nacionalismo Africâner enfurecido, uma época quando leis estavam sendo criadas para prevenir pessoas de descendentes africânderes de trazerem seus filhos para falar inglês, provocando nele sonhos inquietos de ser perseguido e acusado: aos 12 anos, ele tem um bem-desenvolvido senso de marginalidade social. (COETZEE, 1992, p. 393, tradução nossa)³²

Procedimento que, num primeiro momento, dentro de um gênero textual no qual o entrevistado fala em próprio nome, gera um desconforto, uma vez que esse “eu” não está explicitamente expresso no texto pela presença literal do pronome pessoal ou dos verbos conjugados na primeira pessoa do singular ou plural, os quais também ajudam na identificação do emissor desta informação. O recurso à terceira pessoa acabará sendo replicado em *Boyhood*, *Youth* e em algumas passagens de *Summertime*, livros que compõem a trilogia *Cenas da vida na província*, tornando-se uma das características marcantes desses trabalhos, da qual falaremos com mais precisão adiante.

1.4 Graciliano e Coetzee: trajetória até *Infância* e *Boyhood*

²⁹ ATTRIDGE, Derek. *J. M. Coetzee and the ethics of Reading: literature in the event*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

³⁰ “Os personagens cuja consciência é retransmitida pela narrativa, sejam eles representados na primeira ou na terceira pessoa, ocupam todo o afetivo e axiológico espaço da ficção” (Ibidem, p. 138, tradução nossa).

³¹ Ibidem.

³² “His years in rural Worcester (1948-1951) as a child from an Afrikaans background attending English-medium classes, at a time of raging Afrikaner nationalism, a time when laws were being concocted to prevent people of Afrikaans descent from bringing up their children to speak English, provoke in him uneasy dreams of being hunted down and accused: by the age of twelve he has a well-developed sense of social marginality”.

Graciliano iniciou a carreira literária com a publicação de *Caetés* (1933) livro filiado a uma tradição realista à moda de Eça de Queirós que narra a história de João Valério, aspirante a escritor, que pretende redigir um romance sobre os índios caetés e mantém um relacionamento amoroso com a esposa de seu chefe. No ano seguinte, *São Bernardo* (1934) chega às livrarias. Protagonizado por Paulo Honório, um sujeito rude que construiu sozinho o caminho para a ascensão social como fazendeiro e que decide transpor sua trajetória para um livro, incluindo o turbulento casamento com a professora Madalena, que terminou tragicamente. *Angústia* (1936), por sua vez, aprofunda o denso mergulho na ruína psicológica do funcionário público Luís da Silva, suas maiores obsessões e frustrações como escritor, os impactos de um noivado fracassado com sua vizinha Marina e o ódio que ele nutre pela sociedade, representada pela figura rotunda e verborrágica de Julião Tavares. *Vidas Secas* (1938) marca o estilo indireto livre de um narrador em terceira pessoa, em uma secura de linguagem vista e sentida em seus romances pregressos, porém potencializada pelo ambiente castigado pela seca e pela reificação de seus personagens: uma família de retirantes que peregrina em busca de um lugar melhor para trabalhar e sobreviver. Prosa que encarna a dureza da realidade retratada. Então chegamos à *Infância* (1945), obra autobiográfica que resgata a meninice de um dos grandes nomes da nossa literatura, uma época pincelada pelas tintas não convencionais a esse tipo de resgate literário, geralmente marcado pela ternura e pela nostalgia.

J. M. Coetzee, antes da publicação de *Boyhood*, percorreu uma trajetória de publicações controversas para o leitor comum. *Terra de Sombras* (1974) marca a estreia literária do escritor e compreende duas narrativas: uma sobre Eugene Dawn, um especialista em propaganda durante a Guerra do Vietnã e outra sobre um explorador bôer Jacobus Coetzee, antepassado do escritor, em contato e em choque com os nativos locais no século XVIII. Com *No coração do país* (1977), Coetzee recupera a tradição do romance pastoril sul-africano ao narrar o ocaso de Magda, a filha de um fazendeiro, que assassina o pai e a madrasta e entabula um relacionamento ambíguo com um casal de empregados negros do local. Em *À espera dos bárbaros* (1980) e *Vida e época de Michael K* (1983), Coetzee reflete, de maneira alegórica, sobre a realidade de seu país e aborda temas como a tortura, a alienação, a dificuldade de atingir e compreender o outro, em romances protagonizados, respectivamente, por um magistrado sem nome e um jardineiro com lábio leporino. *Foe* (1986) resgata um clássico da literatura ocidental, *Robinson Crusoe*, e o relê sob o prisma da autoria e da criação ficcional, com Susan Barton contratando Daniel Defoe para escrever um livro sobre o período que ela passou numa ilha deserta em companhia de outro náufrago, o protagonista cujo nome dá título ao romance mais famoso de

Defoe. *A idade do ferro* (1990) talvez seja o livro que mais explicitamente aborda a realidade imediata da terra natal de Coetzee e tem como centro Mrs. Curren, uma idosa que sofre de câncer terminal e acolhe o mendigo Vercueil em sua casa, enquanto conflitos entre estudantes e policiais desestabilizam todo o país. *O mestre de Petersburgo* (1994) revisita mais um autor canônico, Fiódor Dostoiévski, e o coloca no centro de uma jornada de luto e investigação quando seu enteado morre após a queda do alto de um prédio, tragédia que pode estar conectada ao envolvimento do jovem com um grupo radical revolucionário.

Vê-se, então, tanto em Coetzee quanto em Graciliano³³, uma não aderência a formatos ou temas convencionais. A obra de ambos aparece sob uma camada de originalidade e apuro linguístico que subverte o horizonte de expectativas do leitor e até mesmo causa estranhamento ao longo de suas leituras. Os procedimentos utilizados para suas autobiografias também oferecem novas abordagens, seja no resgate em livro da temática infantil, seja na proposta formal do gênero autobiográfico em si.

1.4.1 Nome próprio

As instâncias sinalizadas pelo crítico francês Philippe Lejeune (2014), que compõem o chamado *nome próprio* (autor, narrador, personagem), são importantes para que se concretize o pacto autobiográfico entre quem redige e quem lê e para que a informação extraída da biografia individual de seus respectivos escritores seja interpretada como verídica pelo leitor. Lejeune (2014) ressalta que essa identidade única é uma prerrogativa da autobiografia e de outros gêneros de cunho íntimo.³⁴

Por mais que essa acepção tenha sido contestada³⁵ por alguns especialistas, ela nos será útil no momento para observarmos quais procedimentos foram utilizados em *Infância* e

³³ A retrospectiva contempla apenas a obra romanesca de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee, os trabalhos críticos e teóricos ou pertencentes a outros gêneros literários (contos, crônicas, literatura infantil etc.) não foram considerados nesta breve revisão.

³⁴ “A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja **identidade de nome** entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, autorretrato, autoensaio)” (Cf. LEJEUNE, 2014, p. 27-28, grifo do autor).

³⁵ Paul de Man posicionou-se contra as definições propostas por Philippe Lejeune. Ele insiste, no ensaio “Autobiography as Defacement”, que essas nomenclaturas contribuem para uma generalização e até mesmo induzem a uma coerção tanto a quem escreve autobiografias quanto a quem as estuda. Por isso a insistência de Man em analisar a autobiografia como uma figura de linguagem: “Apenas como autobiografias, pela sua insistência temática no sujeito, no nome próprio, na memória, no nascimento, eros e morte, e na duplicidade da especularidade, abertamente declaram sua constituição cognitiva e tropológica, elas são igualmente ansiosas em escapar das coerções desse sistema. Escritores de autobiografias, assim como escritores sobre autobiografias, são

Boyhood para particularizar autor, narrador e personagem e que avultam aos olhos observadores como sinais de renovação do gênero.

1.4.1.1 Autor

A primeira edição de *Infância*, em 1945, publicada pela Editora Livraria José Olympio, contém o subtítulo “Memórias, Diários, Confissões” no topo da capa. Designação que foi retirada em edições posteriores. Quando lançado pela Secker & Warburg em 1997, *Boyhood* não possuía a identificação do gênero literário, apenas o nome da trilogia a qual ele pertence: “*Scenes from provincial life*”. Apesar da presença do nome de seus autores, então responsáveis pela enunciação das informações que farão parte das obras, nenhum outro dado extratextual na capa indica aos leitores o teor autobiográfico dessas obras, tendo estes que procurá-lo na folha de rosto, no frontispício, na orelha do livro etc.

Decerto que com a fama e o prestígio atingidos por Graciliano Ramos e J. M. Coetzee em suas carreiras literárias e o conhecimento que se tem a respeito de seus romances anteriormente publicados, o leitor, que por um acaso tenha contato com *Infância* e *Boyhood*, pode ser impulsionado pela curiosidade de aumentar o próprio repertório a respeito desses escritores – notórios por evitarem expor a si próprios em entrevistas e eventos – e selecionar essas leituras para futura apreciação. Sabermos quem é o autor, de acordo com Lejeune:

[...] é muito importante para a leitura de autobiografias: se a autobiografia é um primeiro livro, seu autor é conseqüentemente um desconhecido, mesmo se o que conta é sua própria história: falta-lhe, aos olhos do leitor, esse signo de realidade que é a produção anterior de *outros textos* (não autobiográficos), indispensável ao que chamaremos de “espaço autobiográfico” (LEJEUNE, 2014, p. 27).³⁶

obcecados pela necessidade de mover-se da cognição para a resolução e para a ação, da autoridade especulativa para a autoridade política e legal” (Cf. DE MAN, 1984, p. 71, tradução nossa). / “For just as autobiographies, by their thematic insistence on the subject, on the proper name, on memory, on birth, eros, and death, and on the doubleness of specularity, openly declare their cognitive and tropological constitution, they are equally eager to escape from the coercions of this system. Writers of autobiographies as well as writers on autobiography are obsessed by the need to move from cognition to resolution and to action, from speculative to political and legal authority”.

³⁶ Lejeune cita André Gide e François Mauriac como exemplares de escritores que exaltam a complexidade do romance em detrimento da autobiografia, considerando o primeiro mais próximo da verdade do que o segundo. De acordo com o crítico francês, isso seria apenas uma estratégia para reforçar o pacto autobiográfico de suas obras, valorizando os romances que escreveram como críveis, induzindo o leitor a também interpretá-los como obras que intrinsecamente possuem uma natureza autobiográfica e estabelecendo um “espaço” no qual o leitor poderá fazer suas interpretações: “Nem um nem outro: à autobiografia faltariam a complexidade, a ambiguidade etc.; ao romance, a exatidão. Seria então um e outro? Melhor: um em relação ao outro. O que é revelador é o espaço no qual se inscrevem as duas categorias de textos, que não pode ser reduzido a nenhuma delas. Esse efeito de relevo obtido por esse processo é a criação, para o leitor, de um “espaço autobiográfico.” (Cf. LEJEUNE, 2014, p. 51).

O nome dos respectivos escritores aliado a suas carreiras previamente estabelecidas é um chamariz importante para a confiança despertada no leitor sobre a origem verídica e pessoal da obra, embora as tintas da ficção contribuam para a dubiedade dos fatos descritos e o narrador surja como um recurso indispensável para a construção dessa ficcionalidade sobre um material biográfico.

1.4.1.2 Narrador

Por ser a recuperação de fatos vividos na existência de uma determinada pessoa, espera-se que a autobiografia contenha a expressão de um “eu”, que assume a posição do narrador e relembra a própria trajetória, fazendo o uso do que se convencionou chamar de primeira pessoa³⁷ para criar um vínculo maior com o leitor – interlocutor e testemunha dos eventos descritos pelo narrador. É o caso de *Infância*³⁸, de Graciliano Ramos. O narrador de *Infância* é autodiegético, de acordo com a tipologia proposta por Gérard Genette (1979)³⁹, pois protagoniza a história que está contando⁴⁰. Verifiquemos o excerto a seguir, retirado do capítulo “Dona Maria”:

Agora, livre das emanações ásperas, **eu** me **tranquilizava**. Mas não **estava** bem tranquilo: **tinha** a calma precisa para arrumar, sem muitos despropósitos, as sílabas que se **combinavam** em períodos concisos. **Dominava** os receios e a tremura, **desejava** findar a obrigação antes que estalasse a cólera da professora. Com certeza **ia** estalar: impossível manter-se um vivente naquela serenidade, falando baixo. (RAMOS, 1977, p. 109, grifo nosso)

Percebemos neste trecho a presença de verbos no pretérito imperfeito do modo indicativo (tranquilizava, estava, tinha, combinavam, dominavam, desejava, ia), os quais representam uma ação passada não concluída ou interrompida, verbos estes conjugados, em sua maioria, na primeira pessoa do singular (Eu, sujeito presente explicitamente na primeira oração do excerto selecionado, enquanto os outros verbos inferem o sujeito elíptico), reforçando o

³⁷ Lejeune (Ibidem, p. 19-20) cita exemplos de autobiografias que empregam a terceira pessoa: *Comentários*, de César, textos do general De Gaulle, *The education of Henry Adams*, de Henry Adams, sendo estes algumas das exceções na vasta bibliografia do gênero que utilizam a primeira pessoa.

³⁸ RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

³⁹ Cf. GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Tradução de Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

⁴⁰ Diferente do narrador homodiegético, que pode ser em 1ª ou 3ª pessoa, está presente na ação, mas não a protagoniza, relatando o que testemunhou. Um dos exemplos mais famosos do narrador homodiegético é o Dr. Watson, das narrativas do detetive Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle.

território de quem estabelece uma ponte entre a narração da história, que está sendo relatada, e a identidade de quem escreve a autobiografia.

A reafirmação desse “eu” através da narração em primeira pessoa no texto torna-se uma construção necessária à autobiografia, pois é para esse eu-enunciador para o qual converge toda a crença do leitor e no qual se condensam as possíveis versões de um sujeito que se expõe e desnuda e que se transformou com o passar do tempo.

Por remontar a ações pregressas, o emprego do verbo no pretérito é uma ferramenta importante para ilustrar essa ação retrospectiva, empreendida pelo narrador do texto, que transporta o leitor ao passado do enunciador e permite que ele vivencie as mesmas situações relatadas. Vejamos mais um exemplo em *Infância*: “No dia seguinte **surgiram** outras, depois outras — e **iniciou-se** a escravidão imposta arditosamente. **Condenaram-me** à tarefa odiosa, e como não me **era** possível realizá-la convenientemente, as horas se **dobravam**, todo o tempo se **consumia** nela.”⁴¹

Extraído do capítulo “Leitura”, o excerto acima faz a utilização convencional de verbos no pretérito perfeito (“surgiram”, “iniciou-se”, “Condenaram-me”), que expressa uma ação totalmente concluída, e no pretérito imperfeito (“era”, “dobravam”, “consumia”). Ambos os tempos estão conjugados no modo indicativo que é um tipo de conjugação que expressa a certeza de que determinada ação foi, é ou será executada (respectivamente, em um passado, presente ou futuro) e, como vimos, cumpre a função de atestar, por meio da escrita presente no livro, a veracidade da memória ali recuperada.

Galle (2011), citando Käte Hamburger (1980), afirma “que o pretérito do romance (em terceira pessoa) possui uma função presentificadora, enquanto no relato em primeira pessoa consiste num indicador do próprio passado”⁴². Nos dois exemplos mencionados anteriormente, em meio a tantos em *Infância*, o pretérito desenvolve a dupla tarefa de aumentar a impressão de realidade pela afirmação do ocorrido através do verbo conjugado e conduzir o leitor-testemunha nas ações que o escritor seleciona na obra autobiográfica.

Quanto ao narrador de *Boyhood*⁴³, observemos algumas características:

HE AND HIS MOTHER **are** crossing a strip of public ground near the railway station. He **is** with her but separate from her, not holding her hand. He **is**, as ever, **wearing** grey: grey jersey, grey shorts, grey stockings. On his head **is** a navy-blue cap with the

⁴¹ Cf. RAMOS, 1977, p. 97, grifo nosso.

⁴² Cf. GALLE, 2011, p. 32.

⁴³ COETZEE, J. M. *Boyhood: Scenes from Provincial Life*. London: Vintage Books, 1998.

badge of Worcester Boys Primary School: a mountain peak surrounded by stars, and the legend PER ASPERA AD ASTRA. (COETZEE, 1998, p. 59, grifo nosso)⁴⁴

A primeira diferença em relação aos excertos de *Infância*, neste trecho, retirado do capítulo oito, é o narrador em terceira pessoa, que Genette nomeia como heterodiegético, aquele que não participa na ação da narrativa. É possível perceber o uso do pronome pessoal “He” ao se referir ao protagonista e a presença de verbos no presente destacado em negrito (*Present Simple* e *Present Continuous*).

Recurso que observaremos a seguir no trecho do capítulo dezesseis, que narra o momento de mudança da família da casa onde moravam em Worcester para a Cidade do Cabo: “Retief’s men **load** the van, his mother and brother **climb** aboard. He **makes** a last dash around the empty house, **saying** goodbye. Behind the front door **is** the umbrella stand that usually **holds** two golf clubs and a walking stick, empty.⁴⁵ Ao recuperar a infância vivida entre os dez e treze anos e apropriar-se do texto memorialístico, J. M. Coetzee toma rumos diferentes dos seguidos por uma tradição anterior, recusando o verbo no pretérito ou preferindo um narrador distanciado em terceira pessoa cuja linguagem impessoal contrasta com situações de intimidade.

Segundo Derek Attridge (2004),

O resultado da escolha desse modo de apresentação é um imediatismo singular, alguém poderia dizer sobre uma falta de profundidade na recontagem dos eventos, mas não no senso de intimidade que ganhamos de uma autobiografia confessional de um tipo mais ortodoxo. (ATTRIDGE, 2004, p. 140, tradução nossa)⁴⁶.

Se o uso do pretérito em um romance almeja tornar presente ao leitor as ações vividas pelo personagem, a opção de Coetzee pelo presente (tanto o *Present Simple* ou o *Present Continuous*) reforça ainda mais esse imediatismo das recordações autobiográficas (como se

⁴⁴ Para todas as citações originais do livro *Boyhood* feitas nessa dissertação, usaremos a tradução brasileira feita por Luiz Roberto Mendes Gonçalves para a Companhia das Letras nas notas de rodapé: “ELE E A MÃE ESTÃO ATRAVESSANDO uma faixa de terreno público perto da estação ferroviária. Ele está junto dela, mas afastado, não segura sua mão. Está, como sempre, vestido de cinza: pulôver cinza, short cinza, meias cinza. Na cabeça leva um boné azul-marinho com o emblema da Escola Primária para Meninos de Worcester: um pico de montanha rodeado de estrelas, e a legenda PER ASPERA AD ASTRA. (Cf. COETZEE, J. M. *Infância: cenas da vida na província*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 56)

⁴⁵ Cf. Idem, 1998, p. 134, grifo nosso.

“Os homens de Retief carregam o caminhão, e a mãe e o irmão sobem na cabina. Ele dá uma última corrida pela casa vazia, para se despedir. Atrás da porta da frente está o porta-guarda-chuva que normalmente contém dois tacos de golfe e uma bengala, vazio” (Idem, op. cit., p. 122).

⁴⁶ “The result of this choice of presentational mode is a singular immediacy, one might almost say a depthlessness, in the recounting of the events, but not the sense of intimacy we gain from confessional autobiography of a more orthodox sort”.

ocorressem no ato da leitura). No entanto, a terceira pessoa não oferece oportunidade para o leitor de aproximar-se da figura do autor, como ocorre nas autobiografias mais tradicionais.

Dominic Head (2009)⁴⁷ complementa que:

Como vimos, o uso do *Present Continuous* serve para enfatizar, implicitamente, a continuidade entre criança e adulto, assim as memórias projetadas atrás têm um valor nelas mesmas. O foco então torna-se o que o adulto faz de suas experiências formativas e o jeito como elas foram tecidas agora em sua narrativa do ‘artista quando um jovem garoto’. A este respeito, a memória pode ser tomada como ‘confiável’. (HEAD, 2009, p. 8, tradução nossa)⁴⁸

O uso da terceira pessoa, apesar de parecer contraditório para a intencionalidade do gênero autobiográfico de revelar um ‘eu’ desnudo aos olhos do leitor (como lembramos das tentativas de Santo Agostinho ou Rousseau em mostrarem-se por completo) distancia seu relato infantil da confissão pura e simples e contribui para o afastamento do leitor desejado por Coetzee. Como bem ressaltou Attridge (2004):

Em outras palavras, Coetzee conquista o mesmo efeito que encontramos em seus trabalhos ficcionais: ao leitor é recusado o conforto de um nível metanarrativo ou uma perspectiva a partir da qual julgamentos autorais (aqui, julgamentos sobre seu jovem “eu”) poderiam ser feitos. Se a alguém é dada a responsabilidade pelos julgamentos do garoto de *Boyhood*, esse alguém é o leitor e o leitor é, portanto, implicado na teia ética através da obra. (ATTRIDGE, 2004, p. 143, tradução nossa)⁴⁹

No caso de *Boyhood*, o leitor não se sente num terreno seguro e, mesmo num livro autobiográfico, os recursos com os quais Coetzee recupera sua infância procuram desestabilizá-lo e fazê-lo participar ativamente do material com o qual tem contato.

1.4.1.3 Personagem

Tanto o autor (figura extratextual) quanto o narrador (elemento diegético do texto) confluem, para um pacto autobiográfico completo, na figura da personagem que, em *Infância*,

⁴⁷ HEAD, Dominic. *The Cambridge introduction to J. M. Coetzee*. New York: Cambridge University Press, 2009. (Cambridge introductions to literature)

⁴⁸ “As we have seen, the use of the present continuous serves to emphasize, implicitly, the continuity between child and adult, so that the memories projected backwards have a value in themselves. The focus then becomes what the adult makes of his formative experiences, and the way they are now woven into his narrative of ‘the artist as a young boy’. In this respect, the memoir can be taken as ‘reliable’”.

⁴⁹ “In other words, Coetzee achieves the same effect that we find in his works of fiction: the reader is refused the comfort of a metanarrative level or perspective from which authorial judgments (here, judgments on his earlier self) could be made. If anyone is to take responsibility for judgments on the boy of *Boyhood*, it is the reader and the reader is thus implicated in the ethical web spun by the work”.

acumula as funções de narrador e protagonista e, em *Boyhood*, é a figura central da narrativa. Ambos os livros compartilham um problema onomástico semelhante: a total ou a quase ausência de menção ao nome e sobrenome dos protagonistas. A confirmação do nome dentro da narrativa em questão, substantivo próprio que coincidiria com a denominação empírica dos autores que as redigiram, serve de fecho à tríplice informação que corrobora a confiança do leitor nos fatos evocados dentro do livro autobiográfico.

Assim começa o primeiro capítulo de *Boyhood*:

THEY LIVE ON A HOUSING ESTATE outside the town of Worcester, between the railway line and the National Road. The streets of the estate have tree-names but no trees yet. **Their** address is No. 12 Poplar Avenue. All the houses on the estate are new and identical. They are set in large plots of red clay earth where nothing grows, separated by wire fences. In each, back yard stands a small block consisting of a room and a lavatory. Though **they** have no servant, **they** refer to these as 'the servant's room' and 'the servant's lavatory.' **They** use the servant's room' to store things in: newspapers, empty bottles, a broken chair, an old coir mattress. (COETZEE, 1998, p. 1, grifo nosso)⁵⁰

Observamos nesse excerto o uso do pronome pessoal (“**They** live on a housing estate” / “Though **they** have no servant” / “**They** use the servant’s room”), do pronome possessivo (“**Their** address is No. 12”) para fazer referência à família do protagonista. Esse recurso, a princípio, provoca um afastamento por parte do leitor da matéria descrita e exige dele uma atitude mais participativa quanto ao que é contado pelo narrador. Segundo Amaral e Pereira (2016)⁵¹, “No discurso, não há comentários de caráter social. A voz narrativa não presta serviços de sociólogo. Porém, ao se fazer objetivo e evitar intrusivamente juízos sobre o espaço físico, o narrador deixa a cargo do leitor o trabalho de nomear, conectar e interligar o contexto”.⁵²

O mesmo recurso podemos observar em outro momento no capítulo dois no qual o narrador descreve a sensação do protagonista de achar-se diferente dos colegas de classe (que

⁵⁰ “**ELES** MORAM NUM CONJUNTO HABITACIONAL perto da cidade de Worcester, entre a estrada de ferro e a rodovia Nacional. As ruas do conjunto têm nomes de árvores, mas ainda não têm árvores. O endereço **deles** é avenida dos Choupos número 12. Todas as casas do conjunto são novas e idênticas. Estão situadas em grandes lotes de terra argilosa e vermelha onde nada cresce, separadas por cercas de arame. Em cada quintal há uma pequena edícula que consiste em um quarto e um banheiro. Apesar de não **terem** empregada, **eles** se referem àquilo como “o quarto de empregada” e “o banheiro de empregada”. **Usam** o quarto de empregada para guardar coisas: jornais, garrafas vazias, uma cadeira quebrada, um velho catre de couro.” (Cf. COETZEE, 2010, p. 5, grifo nosso)

⁵¹ AMARAL, João Pedro Wizniewsky; PEREIRA, Lawrence Flores. A narrativa confessional em *Boyhood*, de J. M. Coetzee: Da teoria à prática. *Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo: Narrativa Testemunhal e Relações Históricas* – ISSN 1679-849X, 2016. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/index>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

⁵² *Ibidem*, p. 104.

já tiveram experiências com surras de vara no ambiente escolar) e o ressentimento pelo excessivo tratamento protetor da mãe para com ele, não fazendo dele um garoto normal como os outros meninos com os quais convive: “**He** has a sense that **he** is damaged. **He** has a sense that something is slowly tearing inside **him** all the time: a wall, a membrane. **He** tried to hold **himself** as tight as possible to keep the tearing within bounds. To keep it within bounds, not to stop it: nothing will stop it.”⁵³. Neste trecho⁵⁴, o narrador refere-se ao protagonista diretamente, apelando ao pronome pessoal (*He*), ao pronome possessivo (*him*) e ao pronome reflexivo (*himself*), no início dos três primeiros períodos que compõem o parágrafo. Desta forma, Coetzee aparta o “eu-escritor” do personagem representado no livro, por mais que este se apresente em suas próprias dúvidas e frustrações, encontrando, assim, uma oportunidade de reflexão sobre o ocorrido. De acordo com Smith e Watson (2010), citados por Amaral e Pereira, “o efeito de implantar o pronome de terceira pessoa é perturbar a expectativa da intimidade da primeira pessoa, criar um sentido de autoalienação através da objetificação, e abrir a lacuna entre o narrar um “eu” e um implícito narrar ‘ele’ ou ‘ela’”⁵⁵.

“He” é o modo pelo qual o leitor terá contato com o protagonista durante quase toda a narrativa. A primeira menção ao sobrenome Coetzee é feita apenas quando o livro já passa um pouco de sua metade, no capítulo onze, que encerra uma das mais belas passagens, mostrando a conexão total do menino com a fazenda Voëlfontein, pertencente à família do pai:

Freek is a hired man, he is paid a wage, he can be given notice and sent packing. Nevertheless, seeing Freek sitting on his haunches, his pipe in his mouth, staring out over the veld, it seems to him that Freek belongs here more securely than the **Coetzees** do – if not to Voëlfontein, then to the Karoo. The Karoo is Freek's country, his home; the **Coetzees**, drinking tea and gossiping on the fannhouse stoep, are like swallows, seasonal, here today, gone tomorrow, or even like sparrows, chirping, lightfooted, short-lived. (COETZEE, 1998, p. 87, grifo nosso)⁵⁶

⁵³ Cf. COETZEE, 1998, p. 9, grifo nosso.

⁵⁴ Na edição brasileira, o tradutor Luiz Roberto Mendes Gonçalves evita a repetição do pronome ele, fazendo uso do sujeito elíptico (omissão do sujeito na oração): “**Tem** a sensação de ser defeituoso. **Tem** a sensação de que alguma coisa em **seu** interior está se rompendo lentamente: um muro, uma membrana. **Tenta** se controlar ao máximo para manter esse rompimento dentro de limites. Para **mantê-lo** nos limites, e não para **impedi-lo**: nada poderá **impedi-lo**. (Idem, 2010, p. 12-13, grifo nosso).

⁵⁵ “the effect of deploying the third-person pronoun is to disrupt the expectation of first-person intimacy, to create a sense of self-alienation through objectification, and to open a gap between the narrating ‘I’ and an implicit narrating ‘he’ or ‘she’” (SMITH; WATSON apud AMARAL; PEREIRA, op. cit., p. 102, tradução nossa).

⁵⁶ “Freek é contratado, pode receber o aviso e ser mandado embora. Mas vendo Freek sentado nos calcanhares, de cachimbo na boca, olhando para a savana, parece-lhe que Freek pertence àquele lugar com mais certeza do que os Coetzee — se não a Voëlfontein, ao Karoo. O Karoo é a terra de Freek, seu lar; os Coetzee, bebendo chá e fofocando na varanda, são como andorinhas, de época, hoje aqui, amanhã não mais, ou mesmo como pardais, barulhentos, ligeiros, efêmeros” (Cf. COETZEE, 2010, p. 81).

Ainda assim, a citação é feita de maneira indireta ao usar o personagem Freek, um empregado negro da fazenda como mote para chegar à conclusão de que ele é mais pertencente e íntimo da paisagem no Karoo do que os donos de terras ali situados.

Outro momento, no capítulo onze, em que o sobrenome Coetzee aparece é para fazer menção ao avô do protagonista, enterrado de maneira diferenciada dos demais mortos num cemitério local. Nele, o narrador ressalta a trajetória bem-sucedida do antepassado e a sombra que a sua figura ainda projeta em seus descendentes:

His grandfather is the only **Coetzee** there, the only one who has died since the farm passed into the family. This is where he ended, the man who began as a pedlar in Piketberg, then opened a shop in Laingsburg and became mayor of the town, then bought the hotel at Fraserburg Road. He lies buried, but the farm is still his. His children run like midgets on it, and his grandchildren, midgets of midgets. (COETZEE, 1998, p. 97, grifo nosso)⁵⁷

O sobrenome Coetzee é mencionado para um reforço da importância que carrega como referência dos antepassados africanos ou até mesmo de sua irrelevância, quando comparado a outras figuras negras como Outa Jaap (antigo habitante e conhecedor da região que acabou trabalhando para os Coetzee), Ros (filho de Outa Jaap, mas que não apresenta a mesma servidão ou disposição que o pai, embora permaneça na fazenda, gozando do respeito e gratidão que a figura paterna ainda produz em seus proprietários) e Freek; todos representantes dos ancestrais que existiam antes mesmo dos Coetzee terem obtido as terras que integram a fazenda Voëlfontein. O garoto enxerga neles a presença de um débito nunca pago por sua família, o que os tornam tão donos daquelas paisagens quanto quem as adquiriu.

Outra menção ao sobrenome Coetzee ocorre no capítulo dezoito⁵⁸, no qual o narrador fala a respeito do recém-inaugurado escritório de advocacia do pai do protagonista, sobrenome anunciado numa placa: “[...] over the green in gold lettering are the words – PROKUREUR – Z COETZEE – ATTORNEY”⁵⁹.

O menino é citado ou chamado pelo primeiro nome – John – apenas duas vezes. Ao leitor não é permitido sequer essa aproximação com o protagonista de *Boyhood*. No primeiro

⁵⁷ “O avô é o único Coetzee ali, o único que morreu desde que a fazenda pertence à família. Foi ali que ele terminou, o homem que começou como vendedor ambulante em Piketberg, depois abriu uma loja em Laingsburg e tornou-se prefeito da cidade, depois comprou o hotel na Fraserburg Road. Ele está enterrado, mas a fazenda ainda lhe pertence. Seus filhos correm sobre ela como anões, e seus netos, como anões de anões”. (Cf. COETZEE, 2010, p. 90).

⁵⁸ “sobre o verde, em letras douradas, estão as palavras PROCURADOR — Z. COETZEE — ADVOGADO” (Ibidem, p. 138).

⁵⁹ Cf. Idem, 1998, p. 152.

momento, situado no capítulo onze, o menino é recepcionado pelo tio Son na estação de trem, para saírem à caça de animais na madrugada junto a outros familiares:

Uncle Son will be waiting for them, wearing his broad smile and his old, oil-stained felt hat, saying '*Jis-laaik, maar jy word darem groot, John!*' -You're getting big! – and whistling through his teeth, and they can load their bags on the Studebaker and set off on the long drive. (COETZEE, 1998, p. 88, grifo nosso)⁶⁰

Como é possível notar, o nome surge em meio a um discurso direto em africânder emitido pelo tio, passando quase imperceptível e não merecendo sequer, da parte do narrador, a inclusão deste nome na tradução que é feita logo na sequência (“You're getting big!”).

No segundo momento, o leitor novamente tem contato com o nome do protagonista através da figura paterna. Desta vez quando uma dor de garganta e resfriado deixam o menino na cama. Ele tem o dia inteiro à disposição para fazer as leituras de que mais gosta, porém, a autenticidade de seu padecimento é questionada pelo pai:

There is one more difficult moment to get through, the moment when his father says, 'Where's **John**?' and his mother says, 'He's sick,' and his father snorts and says, 'Pretending again.' Through this he lies as quiet as he can, till his father is gone and his brother is gone and he can at last settle down to a day of reading. (COETZEE, 1998, p. 103, grifo nosso)⁶¹

Ou seja, em ambas as situações, o nome John surge de forma indireta pela boca de outras personagens (tio Son e o pai de Coetzee), mas não através da voz do narrador ou por intermédio do protagonista, e em momentos corriqueiros, aparentemente de pouca importância para o andamento da narrativa autobiográfica. O interessante é que a maioria das personagens coadjuvantes surgem ali nomeadas, conhecemos seu nome e sobrenome, enquanto tudo que gira em torno de Coetzee e de sua família é mostrado de forma oblíqua, vide o primeiro capítulo onde ela é apresentada pelo uso de pronomes em terceira pessoa, e por substantivos que caracterizam a função exercida por cada um (mãe, pai, irmão, aluno etc.).

Situação semelhante acontece em *Infância*, de Graciliano Ramos, que eleva o problema da nomeação do personagem a um grau maior, pois, ao contrário do nome John ou do

⁶⁰ “o tio Son os estará esperando, com seu sorriso largo e o velho chapéu de feltro manchado de graxa, dizendo: “*Jis-laaik, maar jy word darem groot, John!*” — Como você está crescendo! — e assobiando entre os dentes, e eles carregam as sacolas no Studebaker e iniciam o longo trajeto” (Cf. COETZEE, 2010, p. 81-82).

⁶¹ “Há mais um momento difícil de superar, o momento em que o pai pergunta: “Onde está o John?”. E a mãe responde: “Está doente”. E o pai resmunga e diz: “Fingindo de novo”. Nesse tempo ele fica deitado o mais quieto possível, até que o pai tenha partido e o irmão também, e então ele pode finalmente passar o dia todo lendo” (Ibidem, p. 95).

sobrenome Coetzee que proporcionam – mesmo que esparsamente – o vínculo com o escritor empírico em *Boyhood*, não há menção ao nome do autor de *Vidas secas* ou ao dos pais de Graciliano, Sebastião e Maria. O sobrenome Ramos surge apenas no capítulo “Adelaide”, para fazer referência ao comércio do pai (“A sociedade comercial Ramos & Costa”⁶²). Em *Infância* o leitor deverá direcionar as suas crenças ou desconfianças para o narrador em primeira pessoa que deixa evidenciar a presença do sujeito adulto ao lançar nas páginas do livro as vivências do garoto que foi.

1.4.2 Dois eus narrativos em *Infância* e *Boyhood*

Entre o passado vivido e o presente da escrita existe a mediação de um “eu” adulto que pontualmente marca a presença na tessitura de *Infância*, por mais que Graciliano Ramos priorize um ponto de vista mais próximo do menino que foi, esse narrador adulto serve como uma ponte para novas interpretações das recordações transpostas para o papel.

Destaquemos dois momentos em *Infância* que ilustram a intrusão do narrador adulto que ora apenas sinaliza uma marca temporal do momento em que a enunciação está sendo elaborada (o ato de escrever para ser mais preciso), ora se permite a uma digressão mais extensa.

No primeiro caso, presente no capítulo “José da Luz”, o menino travou contato com o policial, cujo nome intitula o capítulo em questão, sempre que ficava de castigo trabalhando no balcão da loja de seu pai. Os motivos pelos quais sofria essa punição eram desconhecidos, o que tornou o garoto receoso das próprias atitudes diante da ameaça de um novo castigo e depois o libertou de tais precauções, tamanha a imprevisibilidade do gesto que o levaria novamente à reincidência e de volta à labuta no estabelecimento:

Mexia-me como se andasse entre cacos de vidro. Julgando inúteis as cautelas, curvei-me à fatalidade. Corroboravam esta disposição certas frases ouvidas na sala de jantar e na cozinha: “Que se há de fazer? Foi vontade de Deus. Estava escrito.” **Ainda hoje** suponho que os meus poucos acertos e numerosos escorregos são obras de um destino irônico e safado, fértil em astúcias desconcertantes. Resignava-me, encolhido junto ao balcão, provisoriamente em segurança. Estava escrito, era vontade de Deus. (RAMOS, 1977, p. 90, grifo nosso)

A locução adverbial de tempo (“Ainda hoje”) revela que o pensamento fatalista do menino é uma constante para o narrador adulto, que continua, sardonicamente, a atribuir os maus passos de sua existência à sabotagem de uma força superior não bem-intencionada,

⁶² Cf. RAMOS, 1977, p. 157.

diferentemente da visão religiosa e cristã tão presente no contexto familiar nordestino e praticada também pelos seus parentes.

Conhecido pela concisão de seus textos, Graciliano Ramos também fez deliciosos apartes na narrativa de *Infância* para corroborar a sua visão sobre um assunto de seu interesse, como, por exemplo, a arte de escrever. Ao recordar o trabalho minucioso de seu avô paterno com as urupemas, redes de fibras vegetais, o narrador associa o perfeccionismo de seu antepassado à inconstância da profissão de escritor e sua luta com as palavras que comporão a obra literária:

Paciência? Acho **agora** que não é paciência. É uma obstinação concentrada, um longo sossego que os fatos exteriores não perturbam. Os sentidos esmorecem, o corpo se imobiliza e curva, toda a vida se fixa em alguns pontos — no olho que brilha e se apaga, na mão que solta o cigarro e continua a tarefa, nos beijos que murmuram palavras imperceptíveis e descontentes. **Sentimos** desânimo ou irritação, mas isto apenas se revela pela tremura dos dedos, pelas rugas que se cavam. Na aparência **estamos** tranquilos. Se **nos** falarem, nada **ouviremos** ou **ignoraremos** o sentido do que **nos** dizem. E como há frequentes suspensões no trabalho, com certeza imaginarão que **temos** preguiça. **Desejamos** realmente abandoná-lo. Contudo **gastamos** uma eternidade no arranjo de ninharias, que se combinam, resultam na obra tormentosa e falha. (RAMOS, 1977, p. 20, grifo nosso)

O trecho acima se caracteriza pelo teor metalinguístico. Assim como na entrevista concedida em 1948 na qual o escritor relaciona o trabalho das lavadeiras de Alagoas ao ato de escrever⁶³, Graciliano compara o exercício braçal ou artesanal com o esforço de organizar as palavras no papel, equivalendo-os. No excerto, o narrador adulto e também escritor ressignifica aquela cena de sua infância sob o prisma de quem cultiva a arte literária (a presença do advérbio ‘agora’ na primeira oração denota novamente o tempo da escrita e não o da recordação em si) e a recorrência de verbos na primeira pessoa do plural (‘Sentimos’, ‘estamos’, ‘ouviremos’, ‘ignoraremos’, ‘temos’, ‘Desejamos’, ‘gastamos’) e do pronome pessoal do caso oblíquo (‘nos’) associa o discurso não somente à figura do narrador que o enuncia, mas a todos os outros escritores que cultivam a escrita como um laborioso exercício.

Quando não temos a intromissão desse narrador adulto no decorrer de *Infância*, encontramos momentos nos quais o ponto de vista da criança protagonista predomina,

⁶³ “Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. Disponível em: <<http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962/>>

deslocando o olhar do leitor para a subjetividade dessa personagem que tenta apreender o mundo onde se encontra com o parco ou inocente repertório que possui. Recurso também utilizado por Coetzee em *Boyhood*, apesar da impessoalidade evocada pelo narrador em terceira pessoa.

No capítulo quatro, por exemplo, o narrador revela um dos “grandes segredos” de infância do protagonista de *Boyhood*, a opção pela religião católica romana, feita quase por acaso em seu primeiro dia de aula na nova escola, após um questionamento de uma de suas professoras. Como sua família não é adepta de nenhuma crença em específico, o pequeno John (além das possibilidades de assumir-se cristão ou judeu), por influência de Roma e de Horácio, diz ser católico. Os alunos, que se declaram cristãos, participam de um culto enquanto os outros aguardam no pátio o término da cerimônia. Mesmo assim, ele acaba sendo hostilizado e perseguido junto a outros judeus em alguns momentos do livro, fato que o faz orgulhar-se de ter escolhido a religião católica, ao menos como fachada para o ambiente escolar:

[...] he is thankful for the inspiration that made him choose Rome. He is grateful to the Church that shelters him; he has no regrets, does not wish to stop being a Catholic. If being a Christian means singing hymns and listening to sermons and then coming out to torment the Jews, he has no wish to be a Christian. (COETZEE, 1998, p. 25)⁶⁴

O menino vive na pele o preconceito sofrido principalmente pelos judeus e coloca em xeque a questão da prática religiosa, uma vez que os garotos cristãos oprimem os outros com agressões físicas e xingamentos, não seguindo os preceitos que essas crenças pregam. O garoto percebe a contradição e hipocrisia nas atitudes dos colegas de escola, mas ainda mantém um olhar ingênuo sobre ser cristão, entendendo que essa postura violenta é comum ou até mesmo condição para essa religião.

No final do capítulo onze, Coetzee relata o incômodo que a carne crua passou a lhe causar, depois de testemunhar na fazenda Voëlfontein o abatimento de um carneiro pelas mãos de Ros. A visão de mundo ainda é infantilizada, quando ele, numa atitude empática, tenta, mas não consegue, compreender a estupidez dos carneiros que se dirigem rumo à própria morte sem sequer demonstrar algum tipo de resistência:

He does not understand why sheep accept their fate, why they never rebel but instead go meekly to their death. If buck know that there is nothing worse on earth than falling into the hands of men, and to their last breath struggle to escape, why are sheep so

⁶⁴ “É grato à Igreja que lhe dá abrigo; não se arrepende, não quer deixar de ser católico. Se ser cristão significa cantar hinos, escutar sermões e depois sair para atormentar os judeus, ele não tem vontade de ser cristão” (Cf. COETZEE, 2010, p. 26).

stupid? They are animals, after all, they have the sharp senses of animals: why do they not hear the last bleatings of the victim behind the shed, smell its blood, and take note? (COETZEE, 1998, p. 101-102)⁶⁵

No parágrafo seguinte, ele ainda pensa em sussurrar ao ouvido dos animais e alertá-los sobre o seu terrível destino, porém logo desiste ao observar o comportamento dos carneiros que aparentam resignação diante do que os espera. Neste parágrafo em questão, assim como no exemplo do capítulo quatro, percebe-se um lampejo de maturidade, surgindo na consciência de John, de percepção do mundo e de suas leis, na maioria das vezes, injustas; ainda assim, seus pensamentos e atitudes estão cercados por uma infantilidade natural pela pouca experiência de mundo que ele possui.

O capítulo “Nuvens” abre a narrativa autobiográfica de *Infância*, com o personagem, em seus dois ou três anos de idade, aproximadamente, às voltas com a recordação de um vaso cheio de pitombas, lembrança da qual o próprio narrador não tem certeza. A imagem esférica serve daí em diante como referência a tudo que tivesse o mesmo formato redondo, o nome da fruta era usado para denominar qualquer objeto com essas características. “Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou”⁶⁶, os capítulos iniciais de *Infância* estão repletos de momentos de surpresa, perturbação e desorientação.

A imprecisão das memórias marca não somente os primeiros capítulos como perpassa como uma característica peculiar por todo o livro. Neste vemos um narrador adulto tentando ao mesmo tempo colocar-se na perspectiva da criança que foi e sendo obrigado a fazer algumas interferências pontuais para que a memória evocada fique mais clara ao leitor e a si próprio e reduzir, em consequência, o nível de confiabilidade nos fatos descritos em sua obra autobiográfica.

O flerte com o realismo e a posterior fuga dessa modalidade narrativa se denota, conforme aponta Cláudio Leitão (2003)⁶⁷, no seu formato episódico que explora o fragmentário. Graciliano não refuta completamente o cunho naturalista do texto, mas o distanciamento da prática mais tradicional da literatura oitocentista acontece “através da introdução da hesitação

⁶⁵ “Ele não entende por que os carneiros aceitam seu destino, por que nunca se rebelam, em vez de seguir mansamente para a morte. Se os cervos sabem que não há nada pior no mundo do que cair nas mãos dos homens, e se batem para escapar até o último suspiro, por que os carneiros são tão estúpidos? São animais, afinal, têm os sentidos aguçados dos animais: por que não escutam os últimos berros da vítima atrás do abrigo, sentem o cheiro do seu sangue e percebem?” (Cf. COETZEE, 2010, p. 94).

⁶⁶ Cf. RAMOS, 1977, p.7.

⁶⁷ LEITÃO, Cláudio. *Líquido e incerto: memória e exílio em Graciliano Ramos*. Prefácio de Eduardo de Assis Duarte. Niterói: EdUFF, São João Del-Rei: UFSJ, 2003.

ou da dúvida, elementos estes estranhos à relação de continuidade entre escrita e realidade, pretendida pelo olhar, por exemplo, naturalista.”⁶⁸

Ao mesmo tempo essa recuperação fragmentada da memória aproxima o leitor do olhar do menino curioso e não ciente do que está ao redor, enquanto vai descobrindo as coisas e pessoas que compõem sua própria realidade, em um ponto de vista metonímico, única maneira ao alcance do garoto para apreender aquilo que vê e presencia. De acordo com Leitão, “Sua leitura metonímica do mundo afasta a visão do todo e prenuncia as dificuldades do aprendizado da leitura gráfica. A visão metonímica é a função mimética da memória de que se vale o narrador”.⁶⁹ Conhecemos o universo no qual o garoto está inserido através de espaços, objetos, cenários, pessoas, “sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas”.⁷⁰ Pai e mãe, quando não aparecem gigantes e imponentes (“Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, temerosos, incógnitos”⁷¹), são descritos pelas partes que são mais frequentes no campo de visão do pequeno personagem: “Revejo pedaço deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas transparentes”⁷² ou as mãos que, dependendo da espessura, já impunham um esperado comportamento ou surpreendiam-no em algum momento: “Habituei-me a essas mãos, cheguei a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, mas às vezes molhavam-se de lágrimas – e os meus receios esmoreciam. As grossas, muito rudes, abrandavam em certos momentos”.⁷³

Infância é um livro incômodo e esse sentimento persegue o leitor e permanece durante a leitura da obra. A incursão de Graciliano Ramos por esse período de sua biografia, antes de tocar em temas reminiscências, encerra um recorte temporal que se caracteriza por um sentimento de desorientação e inadequação; a angústia, que nomeia um de seus livros mais famosos, fornece a tônica das linhas que narram os episódios do período infantil e predomina em grande parte das passagens memorialísticas. Temos em *Infância* um protagonista que procura se encaixar no ambiente hostil do Nordeste da virada do século XIX para o século XX, marcado pelo tradicionalismo da educação formal, a rigidez do ambiente familiar regida pelo patriarcado, a secura das condições naturais da região e a violência institucionalizada muitas vezes pela própria Justiça. Crescer nesse meio e não ser marcado pelo ferro quente de tamanha

⁶⁸ Cf. LEITÃO, 2003, p. 40.

⁶⁹ Ibidem, p. 42.

⁷⁰ Cf. RAMOS, 1977 p. 9.

⁷¹ Ibidem, p. 12

⁷² Ibidem, loc. cit.

⁷³ Ibidem, loc. cit.

duresa torna-se uma tarefa quase que impossível de se cumprir, vivência que, perceberemos, não livrará o personagem de algumas cicatrizes.

Boyhood tem como cenário a África do Sul dos anos 50 com todas as suas contradições e injustiças sociais, ainda assim, inserido em um núcleo familiar mais carinhoso e protetor, o jovem John passou por uma infância menos rígida e sofrida. Amado pela mãe, distante do pai por voluntária opção, um dos melhores alunos da sala, tendo vivido momentos de grande integração na fazenda situada no espaço desértico do Karoo, moradia da família paterna, fatores que não impediram, com a idade dele mais próxima da adolescência, de reparar as transformações físicas e psicológicas pelas quais ele passava e de observar o incômodo da pobreza que circundava e assolava o país natal.

Tanto a experiência infantil de Graciliano Ramos quanto a de J. M. Coetzee, transpostas em livros, encerram um interessante movimento formativo dessas individualidades pueris e, por mais que entendamos que haja uma longa trajetória de aperfeiçoamento e amadurecimento individual em devir, ambas as autobiografias podem ser compreendidas como exemplos peculiares de *Bildungsroman* ou ao menos assimilam algumas das características desse gênero literário consagrado por J. W. Goethe com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

2 UM BREVE HISTÓRICO DO *BILDUNGSROMAN*

2.1 *Bildungsroman* e Wilhelm Meister: a formação de um gênero literário

*Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*⁷⁴, uma das obras-primas escritas por Johann Wolfgang von Goethe, surgiu em um momento histórico no qual o romance, entretenimento consumido pela burguesia e vinculado às desprezíveis narrativas de amor e aventura, era ainda um gênero literário de pouca notoriedade na Alemanha do final do século XVIII. No livro publicado entre 1795 e 1796, Goethe coloca como protagonista o jovem filho de um comerciante, Wilhelm Meister, que almeja uma formação universal e o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Após tomar conhecimento de uma possível traição da atriz Mariane com quem mantinha um relacionamento secreto, o protagonista parte para uma viagem de negócios feita a pedido do pai e decide integrar uma trupe teatral. A carta que ele envia ao amigo Werner para deixá-lo a par de sua escolha resume os ideais que Wilhelm defende:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-los. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor do que tu imaginas. Atente, portanto, àquilo que digo, ainda que não vá ao encontro de tuas opiniões. (GOETHE, 2009, p. 284)

Na correspondência em questão, Wilhelm ressentia-se de não ter acesso a uma educação que abarque uma gama ampla de conhecimento, benefício que a aristocracia desfruta por direito de berço, enquanto aos burgueses resta apenas uma formação especializada, voltada para a profissão que exercerão no futuro. O protagonista do romance de Goethe representa uma classe social que, apesar da crescente influência naquela época, ainda não gozava dos mesmos privilégios pertencentes à nobreza:

Se, na vida corrente, o nobre não conhece limites, se é possível fazer-se dele um rei ou uma figura real, pode portanto apresentar-se onde quer que seja com uma consciência tranquila diante dos seus iguais, pode seguir adiante, para onde quer que seja, ao passo que ao burguês nada se ajusta melhor que o puro e plácido sentimento do limite que lhe está traçado. (GOETHE, 2009, p. 285)

Wilhelm encontra no teatro a oportunidade de conseguir essa educação mais universalizada e tornar-se, desse modo, uma figura pública:

⁷⁴ GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto; apresentação de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Georg Lukács. São Paulo: Editora 34, 2009. 2. ed.

Já percebes que só no teatro posso encontrar tudo isso e que só nesse elemento posso mover-me e cultivar-me à vontade. Sobre os palcos, o homem culto aparece tão bem pessoalmente em seu brilho quanto nas classes superiores; espírito e corpo devem a cada esforço marchar a passos juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte. (GOETHE, 2009, p. 286)

Wilhelm Meister enfrenta várias dificuldades e frustrações que o levam a ter uma percepção maior de si próprio e também a reavaliar seus planos originais. Ao final da narrativa, o jovem Wilhelm descobre a interferência da Sociedade da Torre em quase todos os passos que deu e nas decisões que tomou; trata-se de uma sociedade secreta que possui a função pedagógica de proporcionar a formação do indivíduo, fazendo-o aprender através dos próprios erros e cujos membros cruzaram o caminho do diletante protagonista em diversos momentos do romance. Wilhelm Meister desiste da carreira teatral, descobre que Mariane, sua antiga amante, faleceu ao dar à luz um filho seu e engata um casamento com Natalie, membro da aristocracia com quem ele teve contato anterior após ter sido ferido durante um assalto a sua trupe, e decide seguir uma profissão que pode servir utilmente à sociedade.

Segundo Marcus Vinicius Mazzari (2010)⁷⁵, o que era um projeto teleológico claro e uma rebelião individual contra o *status quo* de sua classe torna-se uma reinserção harmoniosa no mesmo contexto que o impeliu para a busca do autoaperfeiçoamento:

Se, portanto, os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister confluem para um final feliz, este consiste precisamente na efetiva conscientização, por parte do herói, da necessidade de estabelecer limites à aspiração individualista e incondicional que se formulou de maneira exemplar na longa carta dirigida a Werner. (MAZZARI, 2010, p. 114)

O livro de Goethe marca também um ponto de virada para o romance alemão, gênero literário que o próprio autor ajudou a aperfeiçoar com *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), que se tornou um veículo para a burguesia da época, sendo essa classe social uma das principais matérias-primas de suas páginas. A poesia épica era até aquele momento um gênero literário de grande circulação e prestígio na Alemanha oitocentista, um movimento diferente do que acontecia em outros países europeus, onde o romance passava por uma renovação que desembocaria no total domínio do romance realista no século ulterior. Conforme ressaltou

⁷⁵ MAZZARI, Marcus Vinicius. *Labirintos da aprendizagem: pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. São Paulo: Editora 34, 2010.

Wilma Patricia Maas (2000)⁷⁶, na literatura daquele período “Não se representam mais seres de capacidade, força e coragem extraordinárias, mas sim o jovem que se inaugura perante a vida, que busca uma profissão, o autoaperfeiçoamento e seu lugar no mundo. Em vez de Ulisses, o burguês”⁷⁷. O foco dentro da literatura europeia transita do macro-histórico-social para o micro das alcovas e dos recintos domésticos, das grandes aspirações nacionais congregadas na figura de um herói que as representasse aos pequenos dramas das trajetórias individuais.

Nas décadas seguintes, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* foi solidificando a sua fama de texto modelar, servindo de inspiração para romances futuros e tornando-se um paradigma do gênero àqueles que versassem sobre o retrato de um processo de aprendizagem e de formação vivido por um personagem jovem. Nas palavras de Mazzari (2010), o desejo voluntário de formar-se plenamente e insurgir-se contra as condições que o entorno e as limitações de sua classe social impunham “poderia ser considerado um dos traços distintivos de todo “romance de formação”, de tal forma que o seu protagonista, todo legítimo “irmão” de Wilhelm Meister, deveria igualmente exprimi-lo ou tão somente sugerir-lo”⁷⁸, premissa que não é necessariamente acatada em todas as obras que buscam filiação ou são atreladas ao *Bildungsroman*.

Apesar do vínculo com um momento histórico alemão específico e de sua associação quase que imediata com a obra escrita por Goethe, o conceito de *Bildungsroman* disseminou-se em outros países e abriu-se para diversas interpretações, adaptações, paródias e, até mesmo hoje em dia, está longe de ser um consenso.

O termo *Bildungsroman* (a justaposição das palavras *Bildung* – Formação / *Roman* – Romance) foi cunhado em 1810 por Karl Morgenstern, professor da Universidade de Dorpat, que em uma conferência chama a atenção para o percurso formativo do protagonista e o desenvolvimento de sua individualidade na obra do escritor Friedrich Maximilian Klingler (cuja peça *Sturm und Drang*, inspirou o movimento homônimo que inaugurou o Pré-Romantismo alemão). Quase dez anos depois, Morgenstern profere outra conferência na qual reemprega o termo *Bildungsroman* e, ao mesmo tempo, relaciona a trajetória do personagem principal à promoção da formação do próprio leitor em contato com o texto: o burguês daquela época que deveria replicar a mesma atitude do personagem literário rumo ao autodesenvolvimento e sedimentação de seu espaço numa sociedade que não o reconhecia por completo:

⁷⁶ MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. *O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

⁷⁷ Ibidem, p. 23.

⁷⁸ Cf. MAZZARI, 2010, p. 109.

Ele deverá se chamar *romance de formação*, em primeiro lugar e sobretudo 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 por que, exatamente através dessa representação, ele fomenta a formação do leitor, numa medida mais ampla do que qualquer outra espécie de romance. (MORGENSTERN apud MAZZARI, 2010, p.99)

É nesta conferência, intitulada “Sobre a essência do romance de formação”, que o acadêmico menciona *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* como um exemplo desse, até então, novo gênero literário:

Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época. (MORGENSTERN apud MAAS, 2000, p. 47)

O conceito de formação (*Ausbildung*) segue a outros em circulação na Alemanha de 1800 que reforçam o desejo burguês por aperfeiçoamento (*Verbesserung*), desenvolvimento (*Entwicklung*), educação (*Erziehung*), formação universal (*Universelle Ausbildung*) e formação artística (*Künstlerische Ausbildung*), almejados por uma burguesia de influência incipiente e que procurava lugar e igualdade de direitos e poderes; desejo alimentado pelo próprio Karl Morgenstern na sua carreira individual como um burguês, lutando por reconhecimento no ambiente acadêmico.

A ideia de o *Wilhelm Meister* ser a representação do espírito alemão de uma determinada época foi retomada por Wilhelm Dilthey em 1870, na obra *Das Leben Schleiermachers (A vida de Schleiermacher)*, e conectou definitivamente o termo *Bildungsroman* ao romance de Goethe e à trajetória exemplar de seu jovem protagonista em meio a um mundo hostil e, muitas vezes, inflexível:

A partir do *Wilhelm Meister* e do *Hesperus*, todos eles representam o jovem em seus dias; como esse jovem, em uma aurora afortunada, inaugura-se na vida, procura espíritos semelhantes aos seus e depara-se com a amizade e o amor. Tais romances representam também a maneira pela qual o jovem protagonista entra em conflito com as duras realidades do mundo, amadurecendo então por meio das diferentes experiências da vida, encontrando-se a si mesmo e tornando-se consciente de sua missão sobre a terra. (DILTHEY apud MAAS, 2000, p. 48)

Segundo Maas (2000)⁷⁹, Dilthey aponta que essa representação literária reflete a aspiração burguesa excessivamente subjetiva e individualista na busca pelo autoaperfeiçoamento, intenção que se condicionava ao âmbito privado e que isolava esse grupo dos acontecimentos vigentes, apartando-o, do mesmo modo, de um sentimento de coletividade propagado pelos ideais iluministas da época.

No início do século XX, o crítico húngaro Georg Lukács (2000)⁸⁰ define o *Wilhelm Meister* como um ‘romance de educação’ e ressalta que uma das qualidades do romance é justamente a sua aproximação com a épica, reforçando destarte o caráter pedagógico do livro de Goethe. Enquanto na poesia épica a educação do povo se dá pela figura emblemática do herói que reúne todas as qualidades a serem reproduzidas e alcançadas pelos cidadãos, as aspirações do jovem protagonista rumo à formação universal servem como modelo para a classe burguesa no romance alemão. Não obstante, essa nova abordagem do romance, voltado às questões íntimas e interiores das personagens exige uma diferente configuração literária e estilística ao escritor de *As afinidades eletivas*, pois

Essa superação objetivista da problemática fundamental, porém, tem de se aproximar o romance à epopeia; ora, concluir como epopeia o iniciado como romance é tão impossível quanto capturar esse transcender por meio de nova configuração irônica e torná-lo perfeitamente homogêneo ao restante da massa romanesca. (LUKÁCS, 2000, p. 148)

A busca do protagonista por mudança de sua condição, dentro de uma sociedade resistente à grandes transformações, poderia resultar numa série de frustrações do personagem (característica, por exemplo, do que Lukács chama de ‘romance de desilusão’). Entretanto, no caso de Wilhelm Meister, ao constatar a própria inaptidão ao teatro que o leva a desistir de seus objetivos iniciais de formação através da vivência do texto dramático nos palcos alemães, reconhecimento que acontece paulatinamente ao longo da narrativa, não o conduz a um deslocamento total ou um incontornável desengano, mas sim à “percepção da discrepância entre interioridade e mundo, uma realização ativa da percepção dessa dualidade: a adaptação à sociedade na resignada aceitação de suas formas de vida e o encerrar-se em si e guardar-se para si da interioridade apenas realizável na alma”.⁸¹

⁷⁹ Cf. MAAS, 2000, p. 48-49.

⁸⁰ LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico)

⁸¹ *Ibidem*, p. 142-143.

Nas palavras do autor de *A teoria do romance*, o retrato desse mundo no livro de Goethe não é algo definitivo e fechado em si mesmo, inescrutável a qualquer possibilidade de alteração, pois desse modo ele não permitiria iniciativas e tentativas de rompimento dessas convenções como a principiada por Wilhelm Meister, o “mundo social, portanto, tem de tornar-se um mundo da convenção parcialmente aberto à penetração do sentido vivo”.⁸²

Conforme apontado por Lukács⁸³, ao mesmo tempo que Goethe teve de fazer concessões ao gosto da época, precisando romantizar determinadas passagens em seu romance (cujos leitores, principalmente Schiller e Novalis, dividem-se em condená-lo, respectivamente, pelo excesso de poeticidade ou pela sua ausência, classificando-o como apoético), Goethe também recorreu a um retrato irônico da trajetória desse jovem, que acredita ser autônomo e independente em suas atitudes e escolhas, mas ao final lida com o fato de ter sido uma espécie de marionete da Sociedade da Torre e de precisar adequar-se ao entorno e adaptar suas vontades primordiais.

O teórico russo Mikhail Bakhtin (2003)⁸⁴ é outro que se vale da nomenclatura ‘romance de educação’ ao referir-se aos principais exemplares do *Bildungsroman* e aborda a problemática da classificação das obras junto a esse termo. Bakhtin ressalta que alguns estudiosos concentram-se na análise do enredo de tais romances, se eles revelam algum processo de educação do personagem e, por isso, restringem a inclusão de determinados títulos no panteão das obras representativas do *Bildungsroman*; enquanto outros especialistas focam apenas a questão do desenvolvimento da personagem, abrindo um leque de opções de títulos que podem ser encarados também como romances de formação. O crítico russo chama a atenção de que, na maioria dos romances, a personagem é um produto pronto e imutável, uma *grandeza invariável* comparada a outros elementos na narrativa que poderão sofrer consideráveis transformações e interferências. Nos romances de educação, pelo contrário,

[...] 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. (BAKHTIN, 2003, p. 219-220, destaque do autor)

⁸² Cf. LUKÁCS, 2000, p. 144.

⁸³ Ibidem, p. 144-146.

⁸⁴ BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal). p. 203-258.

O percurso do personagem e o processo de formação pelo qual passa durante a narrativa, por conseguinte, torna-se uma *grandeza variável* e o principal foco no romance. O modo como esse amadurecimento e aprendizagem é apresentado nas obras em questão também contribui para a heterogeneidade do gênero e as múltiplas abordagens feitas pela crítica especializada. Bakhtin (2003)⁸⁵ classifica cinco tipos de romance de formação que vão desde os romances de origem biográfica e autobiográfica aos que se encerram na abordagem pedagógica; alguns adotam a trajetória da personagem como um todo (compreendendo períodos que vão desde a infância até a maturidade ou uma época que se inicia na juventude e finaliza no momento de velhice); outros retratam desejos do protagonista numa fase de imaturidade até o personagem encontrar um equilíbrio e a sobriedade dessas vontades na vida adulta; e o último, de caráter realista, que mostra a formação do homem em concomitância com o tempo histórico. Neste último, Bakhtin inclui o *Wilhelm Meister*, de Goethe.

No tipo realista de formação, o personagem se encontra no limiar de uma transformação histórica, em um período de transição. Esse processo dialético de formação não se restringe a uma iniciativa individual do sujeito protagonista do livro, mas da adequação deste a um contexto social que vem sofrendo a queda de algumas verdades para o surgimento de outras, a sociedade se transforma e abre-se a “um novo tipo de homem, ainda inédito”⁸⁶ que “começa a superar seu caráter privado (até certo ponto, claro) e desemboca em outra esfera *vasta* e em tudo diferente da existência histórica”⁸⁷. O caso de Wilhelm Meister no romance de Goethe é paradigmático uma vez que o desejo pela formação universal do protagonista do romance alemão coincide com as aspirações da classe burguesa por maior representatividade e em conseguir ultrapassar os limites impostos a sua classe social e, quiçá, igualar-se em prestígio e ter as mesmas condições que a aristocracia da época herda desde o nascimento.

Bakhtin também inclui, ao lado do romance de J. W. Goethe, o *Gargântua e Pantagruel*, de Rabelais, e *O aventureiro Simplicissimus*, de Grimmelhalsen, como outros modelos para o romance de formação de tipo realista. Estes dois livros que antecedem o clássico de Goethe e pertencem ao período renascentista introduzem o debate sobre quais obras poderiam se encaixar na classificação de romance de formação sendo que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* monopolizou as atenções da crítica e tornou-se o paradigma do gênero.

⁸⁵ Cf. BAKHTIN, 2003, p. 218.

⁸⁶ Ibidem, p. 222.

⁸⁷ Ibidem.

Otto Maria Carpeaux (2013)⁸⁸, ao definir o *Bildungsroman* como “histórias de jovens que passam pelas experiências da vida para conquistar a independência do foro íntimo”⁸⁹, inclui nessa relação de títulos atrelados ao romance de formação o *Parzifal*, de Wolfram von Eschenbach, obra do século XIII, que Carpeaux considera “o precursor do Simplicissimus de Grimmelhausen, do Wilhelm Meister de Goethe, do Grüne Heinrich de Keller e de alguns personagens de Thomas Mann”⁹⁰. Nota-se que, apesar de tornar-se praticamente um sinônimo do gênero cuja historicidade está bem delimitada, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* sucede a uma série de livros na tradição alemã que também se voltam a um percurso de amadurecimento de um jovem inexperiente aos olhos do leitor.

A classificação de livros dentro desse subgênero literário aponta para um problema que é o do esgarçamento do termo *Bildungsroman*, usado pelos teóricos (por exemplo, o próprio Bakhtin que inclui *Gargântua e Pantagruel* dentro desse *corpus* representativo do gênero) como um rótulo que serve a quaisquer obras que apresentam uma transformação íntima da personalidade de um protagonista e tornou-se, conforme Maas (2000), “um instrumento crítico e interpretativo de obras que em princípio não se encaixariam nessa forma”⁹¹.

Mazzari (2010) é outro especialista que aponta a dificuldade para a definição de um grupo de livros que possa ser incluído num possível cânone do *Bildungsroman*, em virtude da grande divergência de opiniões entre os especialistas no assunto que tentam identificar sua genealogia e origem assim como as obras que deram continuidade à tradição iniciada pelo romance de Goethe. Essa dificuldade surge principalmente pelo caráter definitivo que *Os anos de aprendizado* parece carregar consigo como gênero literário em si próprio, cujas características não poderão ser replicadas a não ser pela via paródica e/ou irônica de sua forma.

Muitos desses estudos partem do desejo de formação do protagonista para conferir-lhe um caráter de *Bildungsroman* ou apenas entreveem na trajetória do protagonista um percurso de aprendizagem que justifica a inclusão de títulos díspares como o *Tom Jones*, de Fielding, *A educação sentimental*, de Flaubert, *As ilusões perdidas*, de Balzac, *O Ateneu*, de Raul Pompeia, em um conjunto de romances que podem ser abarcados no mesmo conceito. Fator este que, na opinião do teórico brasileiro, “leva ao mais amplo franqueamento do gênero”⁹² e que poderia ser resolvido com uma interpretação intermediária entre os que consideram o Wilhelm Meister

⁸⁸ CARPEAUX, Otto Maria. *A história concisa da literatura alemã*. Barueri: Faro Editorial, 2013. Recurso digital.

⁸⁹ Ibidem, posição 148.

⁹⁰ Ibidem, posição 139-148.

⁹¹ Cf. MAAS, 2000, p. 254.

⁹² Cf. MAZZARI, 2010, p. 154

como modelo único do *Bildungsroman* e os que entreveem um romance de formação em boa parcela das obras literárias existentes. Neste caso,

“Buscar a minha plena formação, tomando-me como tal como existo” seria, portanto, o elemento distintivo do romance de formação, não importando se essa aspiração, nos desdobramentos posteriores da história narrada, encaminha-se para um desfecho relativamente harmônico e reconciliado, como se dá com Wilhelm Meister, se desemboca em resignado isolamento, como no *Hipérion*, de Hölderlin, ou mesmo em fracasso total, em “tragédia de formação”, como na primeira versão do *Verde Henrique*. (MAZZARI, 2010, p. 154)

Logo, o desejo de formação pelo protagonista e as ações executadas a partir dessa intenção podem ser um elemento comum na hora de analisar os mais diversos livros, de diferentes nacionalidades sob a perspectiva do *Bildungsroman*, entre os quais podemos incluir o brasileiro *Infância* e o sul-africano *Boyhood*. Antes de partirmos para o estudo mais específico dos dois livros, recuperaremos parte da fortuna crítica sobre as autobiografias infantis de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee, que apontou relações destas obras com o *Bildungsroman* ou com momentos de formação dos protagonistas.

3.2 *Infância e Boyhood: a formação do protagonista*

A infância é um período no qual o indivíduo vivencia um processo diário de descobertas e aprendizados: os primeiros passos, a convivência familiar, a frustração com os não recebidos, o contato com o diferente no ambiente escolar, o despertar de alguns prazeres, o brotar de certas aptidões etc., tudo é um constante percurso que desemboca no sujeito adulto solto em uma sociedade problemática prestes a engoli-lo ou alçá-lo para outras esferas. A trajetória de tal sujeito nesse mundo e a experiência adquirida nas diferentes etapas da vida ganharam atenção especial de muitos escritores e a infância ainda é utilizada como matéria-prima de uma significativa parcela de seus textos literários.

Essa revisitação do passado infantil através da pena de um escritor desperta o inerente interesse do leitor em saber como a figura empírica do autor transitou até chegar ao momento em que ele redige, publica e se consagra como um grande escritor; remeter ao passado para uma compreensão do que se é no presente. Nos romances que a crítica classifica como *Bildungsroman*, a infância é um ponto de partida ou serve como uma retrospectiva com intuito de oferecer um esclarecimento de um aspecto daquele personagem adulto (trauma de infância, laço afetivo com alguém dentro ou fora da família ou uma preferência artística, como é o caso da longa reminiscência evocada por Wilhelm Meister para sua amada Mariane sobre o contato

com o teatro de marionetes), o foco está no sujeito jovem com um amadurecimento em devir a ser testemunhado pelo leitor nas páginas vindouras do livro.

Por ser uma fase pródiga em desenvolvimento do indivíduo, o foco dado à infância por Graciliano Ramos e J. M. Coetzee em seus respectivos livros pode abarcar o conceito de romance de formação, que na literatura contempla períodos de vida maiores do que a meninice de determinadas personagens? No caso de *Infância*, alguns teóricos notam nas páginas das memórias autobiográficas do escritor alagoano um percurso formativo, apesar de uma parte deles não o relacionar estritamente ao gênero *Bildungsroman*.

Regina de Fátima de Almeida Conrado (1997)⁹³ apontou *Infância* como “uma espécie [...] de *Bildungsroman*, ou seja, um romance de aprendizagem”⁹⁴, constatando que há uma transformação sofrida pelo narrador-protagonista, principalmente se colocado em perspectiva o intervalo do tempo retratado no livro e o momento em que essas memórias foram postas no papel pelo narrador adulto, é notável “uma mudança da inocência à experiência, considerando-se o início e o fim da infância e de *Infância*”⁹⁵.

Wander Melo de Miranda (2004)⁹⁶ é outro nome que fez uma menção direta ao gênero literário alemão, classificando a obra de Graciliano Ramos como “livro de memórias e romance de formação”⁹⁷. Essa formação acontece pelo contato direto com personagens, cujas atitudes causaram marcas indelévels no protagonista numa série de provações e frustrações do duro ambiente social do Nordeste da virada do século XIX para o XX. Segundo Miranda (2004), cada um desses personagens

[...] como imagem num espelho, reflete as várias etapas da socialização do menino, sua difícil aprendizagem da escrita e da leitura. O ato de refletir, em que a construção do *eu* se faz através do intercâmbio com a experiência do *outro*, reforça o aspecto coletivo da memória individual, distanciando o memorialista da perspectiva narcísica a que poderia ver-se levado. (MIRANDA, 2004, p. 53)

Ao analisar a natureza híbrida do livro do escritor alagoano, Tânia Regina de Souza (1996)⁹⁸ não hesita em afirmar que *Infância* “é ficção, biografia e romance de formação, se

⁹³ CONRADO, Regina Fátima de Almeida. *O mandacaru e a flor: a autobiografia Infância e os modos de ser Graciliano*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 68.

⁹⁵ *Ibidem*, grifo da autora.

⁹⁶ MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004. (Folha explica)

⁹⁷ *Ibidem*, p. 52.

⁹⁸ SOUZA, Tânia Regina de. *Infância: memórias em letra de forma*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

impõe como uma obra significativa no contexto cultural brasileiro. Seu tecido narrativo não foge às características ficcionais, nem tampouco abole o conflito social e humano tão presente nas histórias de vida”⁹⁹. O equilíbrio entre a ficção e a construção progressiva do personagem principal, que cresce em meio a um período histórico repleto de transformações sociais, habilita a inclusão dessa obra no *Bildungsroman*, apesar das diferenças que surgem na comparação com alguns dos grandes nomes pertencentes ao cânone alemão.

A aprendizagem pelo contato com o outro e a hostilidade do entorno no qual estava inserido proporcionou ao protagonista uma vivência que irá de encontro aos retratos mais ternos de semelhante período de vida em romances ou obras autobiográficas. Nas palavras de Gustavo Silveira Ribeiro (2012)¹⁰⁰, o livro de Graciliano pouco se dedica a um sentimento nostálgico ao longo de seus 39 capítulos, “Ao contrário, salvo raríssimas exceções, o livro retrata uma iniciação à vida bastante confusa e dolorosa”¹⁰¹. Iniciação esta que não foi harmoniosa sequer na aquisição da leitura e da escrita.

A escolarização do protagonista ocupa bastante espaço na autobiografia do escritor alagoano, seguindo uma tradição metalinguística anterior na prosa de Graciliano Ramos com personagens às voltas com o universo da literatura. Nas palavras de Sérgio Antônio Silva (2012)¹⁰², dentro da obra do escritor alagoano:

[...] são analisadas tanto as situações nas quais aparecem livros que são suposta ou efetivamente escritos dentro de outros livros, quanto aquelas nas quais livros são tomados como objeto de leitura e reflexão crítica, tal como em *Infância*, por exemplo, em que está em jogo a formação do leitor e escritor [...] (SILVA, 2012, p. 95)

Leitão (2003) também identifica essa vertente metalinguística entremeada no relato autobiográfico e no percurso formativo do protagonista, cujos episódios narrados no livro “nem sempre coincidem com o corpo dos relatos, embora sejam eles os liames da ação unificadora, que oscila entre duas instâncias temporais: a do narrador, escritor e adulto, e a do menino, que se move pela cronologia da formação.”¹⁰³. Formação relatada e mediada por um narrador adulto que ora se coloca sob a perspectiva do protagonista infante, ora faz a interpretação dos fatos vividos com o olhar da experiência adquirida. Novamente a formação do escritor é colocada

⁹⁹ Cf. SOUZA, 1996, p. 119.

¹⁰⁰ RIBEIRO, Gustavo Silveira. *Abertura entre as nuvens: uma interpretação de Infância, de Graciliano Ramos*. São Paulo: Annablume, 2012.

¹⁰¹ Ibidem, p. 54.

¹⁰² SILVA, Sérgio Antônio. *Papel, penas e tinta: a memória da escrita em Graciliano Ramos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

¹⁰³ Cf. LEITÃO, 2003, p. 43.

em foco e que se alterna entre o social do contato com os indivíduos e o íntimo da experiência individual com o livro, de início turbulenta e, depois, mais tranquila e prazerosa. Conforme apontou Leitão,

Infância, de Graciliano Ramos, veicula a formação de um escritor desde as primeiras lembranças de menino até as do adolescente que lê e escreve os primeiros manuscritos literários. O escritor adulto e já consagrado pelos quatro romances publicados é a personagem que conta a história desse menino exilado num mundo sem livros nem leitores. Entre adulto e criança estabelece-se uma fina sintonia que permeia os episódios narrados e referidos nos relatos que compõem o volume de memórias. (LEITÃO, 2003, p. 121)

Vê-se nos exemplos acima mencionados que existe uma unanimidade em reconhecer dentro de *Infância* percursos formativos ou momentos importantes de formação para o protagonista e poucos especialistas, como o caso de Regina de Fátima de Almeida Conrado, Tânia Regina de Souza e Wander Melo Miranda, procuraram aproximar de uma maneira mais explícita a obra autobiográfica de Graciliano Ramos ao *Bildungsroman*. Por outro lado, os estudos sobre *Boyhood* voltam-se mais ao caráter autobiográfico deturpado/disfarçado por um narrador em terceira pessoa e verbos no presente, subvertendo o que comumente se publicava no gênero (reminiscências em primeira pessoa e que utilizavam o verbo no pretérito) do que exatamente associá-lo a um gênero literário tão peculiar como o romance de formação¹⁰⁴.

Head (2009) reforça que esses recursos estilísticos auxiliam na rearticulação das experiências formativas vividas por John ao longo da autobiografia e na confiabilidade na figura do narrador sobre a veracidade das experiências ali narradas¹⁰⁵; a ponte entre o narrador adulto e o protagonista, entre o passado dos fatos e o presente da escrita acaba estreitada pelo emprego do *Present Continuous* e do *Present Tense* e “O foco então torna-se o que o adulto faz de suas experiências formativas e o modo como elas são tecidas em sua narrativa do ‘artista quando um jovem garoto’”¹⁰⁶.

¹⁰⁴ A dissertação de mestrado de João Pedro Wizniewsky Amaral (2016), é uma exceção. Nela, Amaral afirma que devido ao foco dado ao protagonista e o claro desenvolvimento dele dentro da narrativa são dados suficientes para enquadrar *Boyhood* como um romance de formação: “Nesse romance de Coetzee, o dinamismo temático caracteriza tanto a focalização como a ênfase no amadurecimento e nas descobertas do protagonista, de modo que comporta essa dupla classificação: a obra pode ser considerada tanto um romance autobiográfico como um romance de formação” (AMARAL, João Pedro Wizniewsky. *A escrita de si em Boyhood, de J. M. Coetzee*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2016, p. 16. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12077>>. Acesso em: 10 jul. 2019).

¹⁰⁵ Cf. HEAD, 2009, p. 8.

¹⁰⁶ “The focus then becomes what the adult makes of his formative experiences, and the way they are now woven into his narrative of ‘the artist as a young boy’” (Ibidem, tradução nossa).

Como é comum na literatura produzida por Coetzee, o texto novamente ganha primazia em detrimento do conteúdo apresentado nas memórias, a experiência formativa do pequeno John divide espaço com os recursos estilísticos empregados por Coetzee e é complementada por esta linguagem mais sinuosa. Essa atitude pós-moderna no tratamento literário de seu texto denotaria uma certa fuga do comprometimento com as questões sociais imediatas que urgiam na África do Sul na época em que Coetzee começou a lançar seus livros. Evitar a tentação de tornar a obra literária um veículo exclusivo de denúncia foi algo almejado pelo escritor de *Desonra* em cada um de seus livros e mesmo quando a realidade de seu país era matéria desses escritos, ela vinha acompanhada de uma redação arrojada e que tornava o penetrar dessa matéria menos fácil, mas não menos intrigante.

De acordo com Graham Huggan e Stephen Watson (1996)¹⁰⁷, “No mundo da ficção coetzeana, signos são removidos dos seus referentes habituais, desfigurados por esses a quem tem ou alegam ter o poder de controlá-los. Nesse estranho, frequentemente, mundo violento, há pouco espaço para compromisso”¹⁰⁸. A princípio essa postura pode parecer omissão com os problemas de seu país natal, entretanto o caráter elusivo e fugidio da linguagem de Coetzee em seus romances é sua principal qualidade, pois

O que é mais característico dos romances de Coetzee (e, alguém suspeita, também de seu autor), é que eles toleram nenhum compromisso: eles abstêm-se de proferir ‘verdades’ quando sabem serem elas relativas; eles descobrem as condições materiais que produzem a mentira do ‘valor transcendente’. A obliquidade da escrita de Coetzee é o sinal de sua *precisão*. (HUGGAN; WATSON, 1996, p. 10, tradução nossa)¹⁰⁹

A linguagem complexa e oblíqua reflete as inconstâncias de sua terra natal e não nutre o afã de fornecer ao leitor um retrato fiel dos acontecimentos ou até mesmo um posicionamento explícito sobre qualquer tema controverso. Coetzee defende a linguagem acima de tudo e está, como um grande escritor inquieto, primeiramente ao lado dela para fazer a sua crítica ou sua interpretação do mundo (ou de uma África do Sul), e de suas contradições.

¹⁰⁷ HUGGAN, Graham; WATSON, Stephen (editors). *Critical perspectives on J. M. Coetzee*. Preface by Nadine Gordimer. London: MacMillan Press, 1996.

¹⁰⁸ “In the world of Coetzee’s fiction, signs are removed from their usual referents, disfigured by those who have or claim to have the power to control them. In this estranged, often, violent world, there is little room for compromise” (Ibidem, p. 9, tradução nossa).

¹⁰⁹ “What is most characteristics of Coetzee’s novels (and, one suspects also, of their author), is that they brook no compromise: they refrain from uttering ‘truths’ when they know these to be relative; they uncover the material conditions that produce the lie of ‘transcendent value’. The obliquity of Coetzee’s writing is the sign of its *precision*”.

Segundo David Attwell (1993)¹¹⁰, essa tensão entre história e texto e a maneira como a obra de Coetzee se coloca entre estes dois polos é premente em seus romances, pois, apesar de estas instâncias parecerem opostas, uma se constitui da outra e

Como um romancista e linguista com uma herança europeia, trabalhando nas margens experimentais desse gênero, Coetzee inclina-se a um exame reflexivo do papel constitutivo da linguagem em colocar o assunto dentro da história [...]. Toda tentativa nos romances de abarcar a África do Sul num abraço, por meio de um estratégico não específico cenário ou protagonistas socialmente improváveis, simplesmente confirma a intensidade e a necessidade dessa luta. (ATTWELL, 1993, p. 2-3, tradução nossa)¹¹¹

Essa abordagem da realidade sul-africana por intermédio de uma linguagem, que a princípio parece negar qualquer relação com ela, não poderia deixar de ser entrevista dentro da tessitura de *Boyhood*, que remonta à figura infantil empírica do autor vencedor do Prêmio Nobel de Literatura, como também evita qualquer relação com o mesmo autor por via de um texto que renega algumas das convenções do gênero autobiográfico e cuja linguagem igualmente se encarrega de trazer um leitor mais participativo para esse universo.

¹¹⁰ Attwell, David. *J.M. Coetzee: South Africa and the Politics of Writing*. Berkeley, Cape Town: University of California Press David Philip, 1993.

¹¹¹ “As a novelist and linguist with a European heritage, working on the experimental fringes of his genre, Coetzee leans toward a reflexive examination of the constitutive role of language in placing the subject within history [...]. Every attempt in the novels to hold South Africa at arm's length, by means of strategically nonspecific settings or socially improbable protagonists, simply confirms the intensity and necessity of this struggle”.

3 GRACILIANO E JOHN: UM WILHELM MEISTER BRASILEIRO E SUL- AFRICANO?

3.1 Graciliano e John: dois infantes em formação

A necessidade em apresentar determinado personagem de modo tridimensional, profundo e verossímil com vistas a angariar a atenção e a empatia do leitor é uma das preocupações dos escritores na redação de qualquer obra. O personagem na literatura, protagonista ou secundário, é também um dos elementos da narrativa que recebe atenção especial da crítica ao identificar sua especificidade e função dentro de um enredo e, ao mesmo tempo, apreender as diferentes abordagens no tratamento dessas instâncias por parte de seus criadores. Assim como a literatura, os personagens evoluíram e a teoria literária, conforme apontou Beth Brait (1985)¹¹², acompanhou essas mudanças adaptando a sua metodologia e mudando o foco de seus estudos de acordo “com a mobilidade das diversas tendências que circunscrevem esse fazer artístico”¹¹³.

O arco da personagem dentro da narrativa granjeia um foco especial nos livros que os especialistas classificam como *Bildungsroman*: o processo de amadurecimento e a transformação íntima de um protagonista rumo a um ser humano mais consciente de si próprio e que enfrenta as dificuldades encontradas no ambiente onde vive e cujos pensamentos se alinham ou se rebelam contra o momento histórico em que está vivendo. Trajetória que serve como modelo ao próprio leitor que se encontra em semelhante fase.

A natureza autobiográfica de *Infância* e *Boyhood*, já explicitada no capítulo anterior, não deixa de evidenciar outra característica desses dois livros: a filiação ao universo ficcional, principalmente se analisarmos os rumos de seus respectivos protagonistas os quais iremos enquadrar dentro da tradição do *Bildungsroman*.

Antonio Candido (1992)¹¹⁴ ressalta que, embora *Infância* seja o primeiro trabalho autobiográfico de Graciliano Ramos após uma sequência de romances de grande qualidade, o livro “[...] conserva a tonalidade ficcional e é composto segundo um revestimento poético da realidade, que despersionaliza dalgum modo o depoimento e o mergulha na fluidez da evocação”¹¹⁵. Além disso, apesar da matriz biográfica, *Infância* pode ser entendido como um trabalho ficcional “pois a sua fatura convém tanto à exposição da verdade quanto da vida

¹¹² BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

¹¹³ *Ibidem*, p. 47.

¹¹⁴ CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: Ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 87.

imaginária; nele as pessoas parecem personagens e o escritor se aproxima delas por meio da interpretação literária, situando-as como criações”¹¹⁶.

Por outro lado, *Boyhood* assume o formato confessional e antes de ambicionar uma condição documental para o seu livro, chama a atenção para o modo como ele foi escrito. Essa característica autorreflexiva, nas palavras de Derek Attridge (2004), é de “[...] uma obra literária e documental e, na medida em que é a primeira, seu objetivo não é transmitir a verdade histórica”¹¹⁷. Attridge ressalta a bifurcação comum empreendida pelos trabalhos que se aventuram dentro do gênero autobiográfico, sendo este “um gênero que paira permanentemente nas fronteiras do literário e do não literário”¹¹⁸.

Apesar da origem nos percursos reais de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee, o nosso objetivo será tratar tanto os meninos John e Graciliano como personagens fictícias em livros que fazem uso dos recursos próprios do romance como um modo de organizar as remotas memórias, uma vez que o apelo ficcional é, simultaneamente, uma maneira de concretizar aquelas vivências e aproximá-las do leitor. Afinal é a personagem que, nas palavras de Anatol Rosenfeld (2009)¹¹⁹, “com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza”¹²⁰. Procedimento que não seria diferente em *Infância* e *Boyhood*.

Os protagonistas de *Infância* e *Boyhood*, enfeixados em sua meninice, podem não exercer um estímulo pedagógico sobre um leitor hipotético que não tem a mesma faixa etária dos personagens ali retratados. Esse leitor adulto viveu a infância e a adolescência e, mesmo que ele se encontre no limiar de uma fase ainda imatura, só poderia parear suas experiências com as dos protagonistas em retrospecto. Contudo, ambos os percursos retratados no livro brasileiro e na obra sul-africana encerram uma série de vivências que saltam ao leitor como momentos significativos de formação.

Para delinear essa trajetória formativa dos protagonistas, analisaremos passagens nos livros que destaquem a relação desses personagens principais com a família (representada pelas figuras maternas e paternas), com a escola (o convívio com os professores, colegas de classe e as dificuldades encontradas na assimilação das matérias com as quais tiveram contato),

¹¹⁶ Cf. CANDIDO, 1992, p. 49.

¹¹⁷ “[...] is a literary as well as a documentary work, and to the extent that it is the former, its object is not the conveyance of historical truth” (Cf. ATTRIDGE, 2004, p. 156, tradução nossa)

¹¹⁸ “a genre that hovers permanently at the borders of the literary and the nonliterary”. (Ibidem, p. 161, tradução nossa).

¹¹⁹ CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

¹²⁰ Ibidem, p. 21.

com o entorno social (a percepção dos meninos das desigualdades que conseguem ou tentam compreender nos espaços que circulam) e consigo próprios (a percepção de si e a consciência desenvolvida através desse autoconhecimento) e, por último, a relação de ambos os personagens com o prazer/hábito da leitura e da escrita.

3.1.1 Formação familiar

A vida doméstica dos protagonistas de *Infância* e *Boyhood* comporta duas realidades diversas. Enquanto o primeiro livro apresenta resquícios de um ambiente tradicional e patriarcal em que as crianças não tinham voz e sofriam com a violência física e psicológica que figuravam “na ordem dos acontecimentos”¹²¹, no segundo há uma rotina domiciliar mais amena e carinhosa, tendo o garoto como figura central, que agia como “um déspota irascível”¹²² e em torno de quem orbitam os outros integrantes daquele grupo.

Situado na virada do século XIX para o século XX, o resgate feito por Graciliano Ramos (nascido em 1892) em seu livro reflete a rigidez da educação nordestina e cujos valores familiares e o olhar sobre a figura infantil se transformavam vagarosamente¹²³. Assim o narrador de *Infância* descreve as primeiras impressões sobre seus pais:

Nesse tempo meu pai e minha mãe estavam caracterizados: um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura. Esses dois entes difíceis ajustavam-se. (RAMOS, 1977, p. 14)

¹²¹ Cf. RAMOS, 1977, p. 18-19.

¹²² Cf. COETZEE, 2010, p. 16.

¹²³ O termo infância tem origem no latim, *infans*, significa “não falante”, devido ao indivíduo não conseguir reproduzir as palavras ou expressá-las adequadamente em seus anos iniciais. Com uma transformação física em devir e outros fatores a determinarem a evolução desse sujeito, as crianças eram consideradas pequenos adultos. A alta mortalidade dessa faixa etária na Idade Média e nos séculos vindouros resultava numa espécie de despreocupação com a figura infantil, já que poucas vingavam e cresciam em meio às condições ásperas, severas e pouco higiênicas e, uma vez tornando-se maiores, teriam que desempenhar funções e tarefas adultas, junto aos pais e outros familiares. Foi somente a partir dos séculos XVII e XVIII que o conceito de infância sofreu transformações e passou a ser entendido como um período importante para a formação da subjetividade e o desenvolvimento da criança, tendo a sua individualidade resguardada. Ela era alguém a quem se deveria preservar de um entorno social (que passou de promíscuo ou desviante para um ambiente de intimidade apartado da convivência adulta) e educar para a sociedade levando-se em consideração as particularidades que essa criança possuía, o seu psicológico, constituição física, idade etc.

Para um panorama mais completo sobre os conceitos de infância e família Cf. ARIES, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

Vemos na representação dos pais do protagonista o uso de adjetivos que reforçam o poder da autoridade centrada na figura masculina (sério, fortes, rijo, tremenda) e a ausência de simpatia na figura feminina (enfezada, agressiva, ranzinza, má, maus) em uma exposição que foge da candura comumente associada às mães. Nesse detalhamento, que pertence ao primeiro capítulo “Nuvens”, em que o protagonista se encontra entre os dois ou três anos de idade, enxergamos o quão essas presenças se impunham ao pequeno personagem que, por causa da pouca idade e diminuto tamanho, ainda se encontrava no processo de apreensão dos lugares e das pessoas com quem ele mantinha contato.

O protagonista sabia estar inserido em um contexto em que “bolos, chicotadas, cocorotes, puxões de orelhas”¹²⁴ eram uma rotina com a qual ele se acostumou desde muito cedo e tão certa “como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível, e os donos da casa eram fortes”¹²⁵. Quando essa postura familiar mais ríspida e distante mudava para um gesto ameno ou simpático, ela transtornava a criança habituada aos repelões, fazendo-a procurar entender a súbita transformação de comportamento: “Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parêntese — e isto me desorientava”¹²⁶.

Pai e mãe, portanto, eram reprodutores de uma educação austera da qual cabia à criança apenas obedecer em respeito ao par que ali se portava imponente. Conforme afirmou Lemos (2002)¹²⁷, pai e mãe “representavam um microcosmo da rígida tradição familiar nordestina, na qual a hierarquia representava um totem, e a figura paterna tinha supremacia como fonte de transmissão de valores que desencorajava resistências e distinções”¹²⁸. Postura familiar que contribuía mais para o sentimento de rejeição do protagonista por aqueles que o levaram a considerar-se “um pupilo enfadonho, aceito a custo”¹²⁹.

É a convivência familiar que dá tônica à grande parte dos capítulos de *Infância*, cujos pais, segundo Conrado (1997)¹³⁰, tornam-se o elemento responsável pela unidade do livro,

¹²⁴ Cf. RAMOS, 1977, p. 16.

¹²⁵ Ibidem, p. 19.

¹²⁶ Ibidem, loc. cit.

¹²⁷ LEMOS, Taísa Vliese de. *Graciliano Ramos – A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF/ Musa Editora, 2002.

¹²⁸ Ibidem, p. 36.

¹²⁹ RAMOS, op. cit., p. 129.

¹³⁰ “Objetiva ou subjetivamente, o par é o fio condutor a percorrer as narrativas, e a imagem do medo, para a criança, centra-se em ambos. A consequência dessa dupla tortura é a tensão, a ansiedade, a angústia a gerarem por sua vez carência, fatalismo, resignação, autodepreciação” (Cf. CONRADO, 1997, p. 148).

amarrando os episódios de aparente independência. O narrador não hesita em pintar pai e mãe com tintas desfavoráveis e não priva o leitor de passagens que denunciam essa educação baseada no temor da autoridade e da agressividade através de mãos familiares e que imprimirá marcas psicológicas no narrador adulto.

No capítulo três de *Boyhood*, o narrador revela que a infância era para o protagonista uma fase não despida de conflitos interiores. O garoto se encontrava então em seus 10 anos de idade e a leitura de um verbete de enciclopédia revela uma definição de infância diversa daquela que ele presencia em seu dia a dia:

Childhood, says the Children's Encyclopaedia, is a time of innocent joy, to be spent in the meadows amid buttercups and bunny-rabbits or at the hearthside absorbed in a storybook. It is a vision of childhood utterly alien to him. Nothing he experiences in Worcester, at home or at school, leads him to think that childhood is anything but a time of gritting the teeth and enduring. (COETZEE, 1998, p. 14)¹³¹

O carinho que ele recebia dos pais corroborava sua atitude vaidosa e autocentrada em casa que contrastava com o ambiente rígido escolar, obrigando-o a desempenhar um papel duplo que resultou “for himself a burden of imposture. [...] He is on his own. From no quarter can he expect support. It is up to him to somehow get beyond childhood, beyond family and school, to a new life where he will not need to pretend any more”¹³². Esse desejo por independência alimentou a conduta caseira e o afã de se desprender desses laços de afeto; John se queixa de não possuir uma família “normal” como a dos garotos com quem estabelece contato, fato que o torna diferente e exposto aos olhares dessas pessoas:

[...] he is angry with his mother for not having normal children and making them live a normal life. His father, if his father were to take control, would turn them into a normal family. His father is normal in every way. He is grateful to his mother for protecting him from his father's normality, that is to say, from his father's occasional blue-eyed rages and threats to beat him. At the same time he is angry with his mother for turning him into something unnatural, something that needs to be protected if it is to continue to live. (Cf. COETZEE, 1998, p. 7-8)¹³³

¹³¹ “A infância, segundo a Enciclopédia das Crianças, é uma época de felicidade inocente, que se vive nas campinas entre flores e coelhos, ou junto à lareira absorto num livro de contos. É uma visão da infância totalmente alheia a ele. Nada do que vive em Worcester, em casa ou na escola, o faz pensar que a infância seja mais que uma fase de engolir a seco e suportar”. (Cf. COETZEE, 2010, p. 16)

¹³² Cf. Idem, 1998, p. 13-14.

“para si mesmo um fardo de impostura. [...] Ele está sozinho. Não pode esperar a ajuda de ninguém. Cabe a ele mesmo superar de alguma forma a infância, a família e a escola, criar uma nova vida em que não precisará mais fingir. (Idem, op. cit., p. 16)

¹³³ “[...] ele sente raiva da mãe por não ter filhos normais e não lhes dar uma vida normal. O pai, caso assumisse o comando, os transformaria numa família normal. Seu pai é normal em todos os sentidos. Ele é grato à mãe por protegê-lo da normalidade do pai, quer dizer, das ocasionais e ingênuas crises de raiva e das ameaças de surra. Ao

Essa sensação de anormalidade, de acordo com o próprio garoto, é responsabilidade da mãe e de seus cuidados excessivos por quem ele não deixa de alimentar um sentimento contraditório de gratidão pelo fato de preservá-lo de certa mediocridade oriunda da postura do pai. Mais detalhes desse apreço/desprezo por determinadas ações maternas e paternas serão explorados nos subcapítulos seguintes.

Outro fator de anomalia dentro do lar é o uso da língua inglesa. Apesar de a família ser de descendência africânder por parte do pai, as interações entre os integrantes acontecem em inglês, o que contribui para um problema de identidade do garoto decorrente de sua fluência deficiente do africânder e que o mantém alienado da compreensão de algumas expressões do idioma de origem holandesa nas conversas cotidianas com outros colegas:

Because they speak English at home, because he always comes first in English at school, he thinks of himself as English. Though his surname is Afrikaans, though his father is more Afrikaans than English, though he himself speaks Afrikaans without any English accent, he could not pass for a moment as an Afrikaner. The range of Afrikaans he commands is thin and bodiless; there is a whole dense world of slang and allusion commanded by real Afrikaans boys of which obscenity is only a part to which he has no access. (COETZEE, 1998, p. 124)¹³⁴

Segundo Vera Lucia Harabagi Hanna (2016)¹³⁵, essa “dupla cidadania” do garoto com o inglês e o africânder, “Deixa transparecer certo constrangimento, não exatamente vergonha, na preferência da língua; embora tenha desejo de ser inglês, ele contradiz seu sentimento de pertencimento em relação à família”¹³⁶. O próprio protagonista manifesta a predileção pela língua inglesa e até mesmo nutre um sentimento de desprezo pelo idioma de seus antepassados que ele compara com a fala de “um escravo chicoteado”¹³⁷. Na escola, devido ao sobrenome que possui, teme a remoção da turma inglesa na qual está matriculado para ser transferido compulsoriamente a uma classe africânder; caso essa situação ocorresse, ele deixaria de

mesmo tempo tem raiva da mãe por transformá-lo numa coisa esquisita, uma coisa que precisa ser protegida para continuar vivendo” (Cf. COETZEE, 2010, p. 11).

¹³⁴ “Por falarem inglês em casa e por sempre ser o primeiro da classe em inglês, ele se considera inglês. Embora seu sobrenome seja africânder, embora o pai seja mais africânder que inglês, embora ele mesmo fale africânder sem sotaque inglês, jamais poderia passar por um africânder. Seu vocabulário de africânder é escasso e frágil; existe um denso mundo de gírias e expressões dominadas pelos verdadeiros meninos africânderes — do qual as obscenidades são apenas uma parte — a que ele não tem acesso” (Ibidem, p. 114).

¹³⁵ HANNA, Vera Lucia Harabagi. A experiência do cotidiano em J. M. Coetzee: língua e identidade em *Boyhood, Scenes of a Provincial Life, a Memoir* (1998). In: *Todas as letras*. São Paulo, Edição Especial, p. 111-124, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.especial.p111-124>>. Acesso em: 25/09/2018.

¹³⁶ Ibidem, p. 116-117.

¹³⁷ COETZEE, op. cit., p. 48.

frequentar a escola e se suicidaria em consequência¹³⁸. David Attwell (2015)¹³⁹ reforça que essa opção pela língua inglesa é corroborada pela prática caseira e pela visão dos pais que associam inglês à “alta cultura e africânder com a baixa (Africânder foi um *kombuistaal* para essa geração, uma linguagem de cozinha distinta do holandês)”¹⁴⁰ e, por isso, o protagonista de *Boyhood* vive o dilema “se as identidades podem ser livremente escolhidas, e ele está descobrindo que não podem ou não inteiramente”¹⁴¹.

O título *Cenas da vida na província* dado à trilogia composta por *Boyhood*, *Youth* e *Summertime*, é uma chave para compreender como John se percebe e se enxerga em meio a um país problemático. O substantivo “província”, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara¹⁴², remete à “Divisão territorial ou administrativa de alguns países” e à “Regiões distantes da capital”¹⁴³. Essa distância, em *Boyhood*, pode significar não somente uma questão territorial, como também pode inferir a maneira como a nação é notada pelo protagonista em relação ao atraso social, cultural e econômico se comparado à metrópole inglesa, colonizadora daquela região que é, de acordo com Luisa Antón-Pacheco Sánchez (2013)¹⁴⁴, “uma província no confim do império britânico”¹⁴⁵. Sánchez chama atenção para o fato de o título remeter a clássicos realistas do século XIX, como George Eliot e Honoré de Balzac, que usaram a mesma denominação como subtítulos de suas obras mais famosas (respectivamente *Middlemarch* e *A comédia humana*) e que “aspiram a descrever o contexto social e histórico em que se movem seus personagens”¹⁴⁶.

Sue Kossew (2014)¹⁴⁷ é outra especialista que aponta a referência do título da trilogia de J. M. Coetzee à obras europeias (além de Balzac, ela cita a trilogia autobiográfica de William Cooper, da qual o primeiro livro da série é homônimo da trilogia desenvolvida por Coetzee

¹³⁸ Cf. COETZEE, 1998, p. 70.

¹³⁹ ATTWELL, David. *J. M. Coetzee and the life of writing: Face-to-Face with Time*. New York: Penguin Books, 2015. (Recurso digital).

¹⁴⁰ “high culture and Afrikaans with low. (Afrikaans was a *kombuistaal* for this generation, a language of the kitchen, distinct from Dutch)” (Ibidem, posição 519, tradução nossa).

¹⁴¹ “whether identities can be freely chosen, and he is discovering that they can’t be, or not entirely” (Ibidem, posição 480, tradução nossa).

¹⁴² BECHARA, Evanildo. *Dicionário de língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

¹⁴³ BECHARA, 2011, p. 863.

¹⁴⁴ SÁNCHEZ, Luisa Antón-Pacheco. Las memorias ficcionalizadas de J. M. Coetzee: *Boyhood*, *Youth* y *Summertime*. In: EPOS: *Revista de filologia*, 2013, Issue 29, p. 337-356. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/15199>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

¹⁴⁵ “una provincia en el confín del imperio británico” (Ibidem, p. 339, tradução nossa).

¹⁴⁶ “aspiran a describir el contexto social y histórico en el que se mueven sus personajes” (Ibidem, tradução nossa).

¹⁴⁷ KOSSEW, Sue. *Scenes from Provincial Life (1997-2009)*. In: MEHIGAN, Tim (Editor). *A companion to the Works of J. M. Coetzee*. New York: Camdem House, 2014. (p. 9-22)

entre 1997 e 2009), e afirma o modo como ele “está inevitavelmente ligado à identidade de Coetzee com a era do apartheid sul-africano”¹⁴⁸. Além disso, Kossew reforça que esse perceber-se provinciano do protagonista denota uma problemática identitária e de não pertencimento:

O provincianismo de *Boyhood* reside tanto no isolamento físico de seu ambiente em um novo conjunto habitacional na cidade de Worcester quanto na identidade incerta de seu protagonista: nem Inglês ou Africânder sul-africano, como alguém da fazenda, mas não pertencente à fazenda, como um forasteiro excluído do conforto de pertencer a um grupo designado em sua própria pátria. (KOSSEW, 2014, p. 12, tradução nossa)¹⁴⁹

Desse modo, o desajuste de John não ocorre apenas no seio familiar, como perpassa os ambientes escolares ou os arredores de Worcester nos quais o protagonista não está livre de chocar-se com a pobreza e a violência de outros grupos, sejam eles negros ou africânderes, como veremos nos próximos subcapítulos dessa dissertação.

Se em *Infância*, a mãe assume o papel de transmitir os valores religiosos aos filhos, como veremos mais adiante, em *Boyhood* temos a total desvinculação dos progenitores de alguma religião:

In religion they are certainly nothing. Not even in his father's family, which is much safer and more ordinary than his mother's, does anyone go to church. He himself has been in a church only twice in his life: once to be baptized and once to celebrate victory in World War Two. (COETZEE, 1998, p. 18)¹⁵⁰

A experiência religiosa do garoto se restringiu a dois eventos importantes na vida da família e o pronome indefinido “nothing”, usado pelo narrador como um predicativo do sujeito para definir qual religião seus pais seguem, é a expressão da ausência desse hábito na rotina dos Coetzee (assim como alguém é católico, protestante ou budista, os pais de John são “nada”).

Salvo pertencer a um núcleo mais acolhedor dentro do qual ele pode dominar e circular impunemente com relativa liberdade, a família de John possui algumas idiossincrasias que também contrariam o protagonista, provocando-lhe o sentimento de estranheza e o retraindo diante das atitudes dela. A reserva do protagonista coetzeeano advém mais de um modo de

¹⁴⁸ “Thematically, the notion of being a provincial evoked in the subtitle *Scenes from Provincial Life*, is inevitably linked to Coetzee’s apartheid-era South African identity” (Cf. KOSSEW, 2014, p. 12, tradução nossa).

¹⁴⁹ “The provincialism of *Boyhood* lies both in the physical isolation of its setting in a new housing estate in the town of Worcester [...] and in its protagonist’s uncertain identity: as neither English nor Afrikaner South African, as of the farm but not on the farm, as an outsider shut out of the comfort of belonging to a designated group in his own motherland”.

¹⁵⁰ “Em termos de religião, eles certamente não são nada. Nem na família do pai, que é muito mais tranquila e comum que a materna, as pessoas vão à igreja. Ele mesmo só esteve numa igreja duas vezes na vida: para ser batizado e para comemorar a vitória na Segunda Guerra Mundial” (Cf. COETZEE, 2010, p. 20).

proteger-se dessas singularidades familiares do que exatamente a fuga de um ambiente que o oprime e que não lhe permite uma voz mais ativa, como ocorre com o personagem principal de *Infância*. A excentricidade de uma família, no livro sul-africano, e a inescrutabilidade de outra, na autobiografia brasileira, por conseguinte, geram, em níveis diferentes, o recolhimento dos protagonistas em si mesmos e a sensação de se perceberem forasteiros em seus próprios lares.

3.1.1.1 A figura materna

Em *Boyhood*, o amor incondicional e a proteção da mãe de John contribuíram para a cumplicidade mantida entre o protagonista e ela e acabaram se tornando o motivo de um repelir inexorável desse carinho por parte do garoto. O amor entre mãe e filho, apesar de tudo, é recíproco, o garoto não nega a importância que ela possui em sua vida e a influência que exerce em suas atitudes e reconhece que ela é uma versão feminina de si mesmo¹⁵¹. Ao questioná-la sobre a morte, a mãe responde simplesmente que nunca iria morrer. John sabe que se trata de uma resposta dada apenas para confortá-lo e que não corresponde à realidade, mesmo assim, o falecimento materno é algo que ele ainda não consegue conceber: “He cannot imagine her dying. She is the firmest thing in his life. She is the rock on which he stands. Without her he would be nothing”¹⁵².

Entretanto esse carinho desmesurado fez com que John se posicionasse cada vez mais frio com a mãe, um mecanismo do próprio garoto para se preservar do amor do qual ele começa a sentir-se em débito. Um exemplo desse incômodo é quando o protagonista vai ao circo com a mãe e o irmão, porém ela não tem dinheiro suficiente para pagar por três ingressos e acaba ficando do lado de fora da tenda para que os filhos pudessem assistir sozinhos ao espetáculo circense:

Her blinding, overwhelming, self-sacrificial love, for both him and his brother but for him in particular, disturbs him. He wishes she did not love him so much. She loves him absolutely, therefore he must love her absolutely: that is the logic she compels upon him. Never will he be able to pay back all the love she pours out upon him. The thought of a lifetime bowed under a debt of love baffles and infuriates him to the point where he will not kiss her, refuses to be touched by her. When she turns away in silent

¹⁵¹ Cf. COETZEE, 1998, p. 39.

¹⁵² Ibidem, p. 35.

“Não pode imaginar que ela morra. Ela é a coisa mais sólida em sua vida. É o rochedo que o sustenta. Sem ela, ele não seria nada” (Cf. Idem, 2010, p.35).

hurt, he deliberately hardens his heart against her, refusing to give in. (COETZEE, 1998, p. 47)¹⁵³

O excesso de proteção é encarado pelo garoto como algo do qual ele não poderá se desvincular futuramente, caso aceite integralmente os cuidados maternos, criando uma relação de dependência. Por isso, o menino alimenta o desejo de rechaçar tamanha vigilância, o que o leva a imaginar como seria a reação da mãe diante da situação em que ele cortaria os laços em definitivo, comportamento que não o livraria de um considerável remorso:

He yearns to be rid of her watchful attention. There may come a time when to achieve this he will have to assert himself, refuse her so brutally that with a shock she will have to step back and release him. Yet he has only to think of that moment, imagine her surprised look, feel her hurt, and he is overtaken with a rush of guilt. Then he will do anything to soften the blow: console her, promise he is not going away. (COETZEE, 1998, p. 122)¹⁵⁴

Em *Youth*¹⁵⁵ (publicado no Brasil com o título *Juventude*¹⁵⁶), segundo livro que compõe a trilogia *Cenas da vida na província*, acompanhamos o jovem adulto John vivendo na Inglaterra e trabalhando como programador na IBM enquanto concilia os estudos no mestrado e algumas malsucedidas experiências amorosas. Nessa obra, o distanciamento materno efetivamente ocorre quando John evita responder as sucessivas cartas enviadas pela mãe:

Each week a letter arrives from his mother, a pale blue aerogramme addressed in neat block capitals. It is with exasperation that he receives these evidences of her unchanging love for him. Will his mother not understand that when he departed Cape Town he cut all bonds with the past? How can he make her accept that the process of turning himself into a different person that began when he was fifteen will be carried through remorselessly until all memory of the family and the country he left behind is extinguished? When will she see that he has grown so far away from her that he might as well be a stranger? (COETZEE, 2015. posição 1281)¹⁵⁷

¹⁵³ “O amor cego dela, devastador, autossacrificante por ele e pelo irmão, mas especialmente por ele, o perturba. Gostaria que ela não o amasse tanto. Ela o ama absolutamente; portanto, ele deve amá-la absolutamente: essa é a lógica que ela lhe impõe. Jamais será capaz de retribuir todo o amor que ela despeja sobre ele. A ideia de uma vida inteira subjugado por uma dívida de amor o enfurece a ponto de não querer beijá-la, de recusar-se a ser tocado por ela. Quando ela se afasta em silencioso sofrimento, ele deliberadamente enrijece o coração, recusando-se a ceder” (Cf. COETZEE, 2010, p.46).

¹⁵⁴ “Ele anseia por se livrar dessa atenção vigilante. Talvez chegue uma época em que ele, para conquistar isso, tenha de se impor, rejeitá-la tão brutalmente que, chocada, ela precise recuar e soltá-lo. Mas basta pensar nesse momento, imaginar seu olhar surpreso, sentir aquela mágoa, para ele ser tomado pelo sentimento de culpa. Então fará qualquer coisa para atenuar o golpe: consolá-la, prometer-lhe que não irá embora” (Ibidem, p. 112).

¹⁵⁵ COETZEE, J. M. *Youth: Scenes from Provincial Life 2*. London: Vintage Digital, 2015. (recurso digital)

¹⁵⁶ COETZEE, J. M. *Juventude: cenas da vida na província II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

¹⁵⁷ “TODA SEMANA CHEGA UMA CARTA DE SUA MÃE, um aerograma azul-claro endereçado em caprichadas letras de fôrma maiúsculas. É com exasperação que recebe essas provas do imutável amor dela. Será que a mãe não entende que, ao sair da Cidade do Cabo, ele rompeu com todos os laços do passado? Como pode

O que podemos verificar em *Youth* é a concretização das intenções do pequeno John, até então com idade por volta dos 10 anos em *Boyhood*, em relação às atitudes da mãe. A resolução de manter-se longe da família em outro país, de acordo com Head (2009), origina-se da necessidade de apartar-se de sua identidade sul-africana e “necessariamente envolve uma rejeição dos valores parentais”¹⁵⁸.

A mãe do protagonista surge no primeiro livro da trilogia como uma figura enigmática e contraditória. Em várias passagens da obra o garoto procura compreender a personalidade da mãe, suas mudanças de humor ou o relacionamento dela com o marido, mantendo seu comportamento indecifrável em sua quase totalidade: “She says so many different things at different times that he does not know what she really thinks”¹⁵⁹. As respostas genéricas e divergentes que ela dá aos filhos são um exemplo dessa conduta. Embora John entenda que os comentários da mãe sejam propositais, com o intuito de verificar a habilidade dos filhos em argumentar contra ela e vê-los vencer uma discussão, o garoto não fica satisfeito: “He does not share her pleasure. He does not think these arguments funny. He wishes she would believe in something. Her sweeping judgments, born out of passing moods, exasperate him”¹⁶⁰.

Ao mesmo tempo que essa mãe, cuja personalidade é oculta por atitudes fugidias ou pontos de vistas vagos, que se anula pelos filhos, também é capaz de despertar os maiores temores em John de um dia ser exposto ou julgado por ela, como ocorre no capítulo dezoito, centrado na crise financeira que o pai do protagonista causou à família, em que a mãe demonstra impaciência com a atitude do garoto enquanto lavava louça:

He fears her judgment. He fears the cool thoughts that must be passing through her mind at moments like this, when there is no passion to colour them, no reason for her judgment to be anything but clear; above all he fears the moment, a moment that has not yet arrived, when she will utter her judgment. It will be like a stroke of lightning; he will not be able to withstand it. He does not want to know. So much does he not want to know that he can feel a hand go up inside his own head to block his ears, block

fazê-la aceitar que o processo de se transformar numa pessoa diferente, o qual começou quando ele tinha quinze anos, continuará impiedosamente até toda a memória da família e do país que deixou para trás estar extinta? Quando ela entenderá que ficou tão distante dela que podia até ser um estranho?” (Cf. COETZEE, 2013, p. 97)

¹⁵⁸ “necessarily involves a rejection of parental values” (Cf. HEAD, 2009, p. 10, tradução nossa).

¹⁵⁹ Cf. COETZEE, 1998., p. 33.

“A mãe diz tantas coisas diferentes em ocasiões diferentes que ele não sabe o que ela realmente pensa.” (Cf. Idem, 2010, p. 33).

¹⁶⁰ Cf. Idem, op. cit., p. 33.

“Ele não compartilha esse prazer. Não vê graça nessas discussões. Gostaria que ela acreditasse em alguma coisa. Suas opiniões generalizadas, nascidas de estados de espírito passageiros, o exasperam” (Cf. Idem, 2010, p. 33).

his sight. He would rather be blind and deaf than know what she thinks of him. He would rather live like a tortoise inside its shell. (COETZEE, 1998, p. 161-162)¹⁶¹

Attwell (2015), em contrapartida, ressalta que toda a peculiaridade que envolve o relacionamento do autor de *No coração do país* com a mãe deixou “suas marcas na escrita de Coetzee. Muitas das personagens principais são mulheres, heroínas articuladas que lutam contra circunstâncias difíceis, muitas vezes contestando a autoridade patriarcal”¹⁶². Mãe que se tornou uma onipresença nas páginas autobiográficas de *Boyhood* e quase uma potência a ser vencida pelo menino numa batalha silenciosa, declarada somente no interior do protagonista.

Dois momentos em *Infância* delimitam o relacionamento entre o protagonista e sua mãe, mais precisamente nos capítulos “O fim do mundo” e “O inferno”. Como vimos, pai e mãe tinham comportamentos inconstantes e intempestivos, cuja agressividade era sucedida por esparsos momentos de calma e carinho. No caso da mãe, tendo dado à luz muito cedo (entre os 14 e 15 anos), a pouca idade era um fator desse possível despreparo no trato com a criança, o próprio narrador joga luzes nessa curta distância geracional que se fazia notar em alguns momentos na rotina familiar:

Às vezes minha mãe perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase se embelezava. Catorze ou quinze anos mais moço que ela, habituei-me, nessas tréguas curtas e valiosas, a julgá-la criança, uma companheira de gênio variável, que era necessário tratar cautelosamente. Sucedia desprecatar-me e enfadá-la. Os catorze ou quinze anos surgiam entre nós, alargavam-se de chofre — e causavam-me desgosto. (RAMOS, 1977, p. 71)

A mãe demonstrava impaciência na criação dos filhos ora por intermédio do flagelo físico, alguns desmesurados e condenados posteriormente por outros parentes (“Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos”¹⁶³), ora demonstrando implicância com a figura do garoto (“Minha mãe tinha a

¹⁶¹ “Ele teme seu julgamento. Teme os pensamentos frios que devem passar pela cabeça dela em momentos como este, quando não há paixão para lhes dar cor, nem motivo para que o julgamento não seja absolutamente claro; sobretudo, ele teme o momento, que ainda não chegou, em que ela irá proferir seu julgamento. Será como um relâmpago; ele não poderá suportar. Ele não quer saber. Tanto não quer saber que sente uma mão subir por dentro da própria cabeça e bloquear seus ouvidos, bloquear sua visão. Preferia ser cego e surdo a saber o que ela pensa dele. Preferia viver como uma tartaruga dentro do casco.” (Cf. COETZEE, 2010, p. 147)

¹⁶² “left their mark on Coetzee’s writing. Many of his leading characters are women, articulate heroines who struggle against trying circumstances, often contesting patriarchal authority” (Cf. ATTWELL, 2015, posição 2903, tradução nossa).

¹⁶³ Cf. RAMOS, 1977, p. 29.

franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: bezerro-encourado e cabra-cega”¹⁶⁴). É nessa conduta condenável, que, segundo Conrado (1997) centra-se a maior crítica do escritor em todo o livro, a mãe em *Infância* é apresentada como uma pessoa “destituída de instinto protetor materno. Contrariamente ao que se espera desta figura, ela o maltrata física e psiquicamente, colocando-lhe apelidos que marcaram dolorosamente seu espírito”¹⁶⁵. Essa quebra de expectativa no comportamento da mãe apenas reforça as consequências de uma educação sujeita aos humores dos pais que, despreparados ou não, impunham sua tirania aos filhos.

No capítulo “O inferno”, o protagonista procura saber o significado da palavra ‘inferno’ ouvida em uma das leituras feitas pela mãe. Não contente com a resposta superficial dada por ela (“O inferno era um nome feio, que não devíamos pronunciar. Mas não era apenas isso. Expressava um lugar ruim, para onde as pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões”¹⁶⁶), o garoto exige mais detalhes a respeito desse local para verificar se é semelhante a outros que havia frequentado. Após a explicação de que os moradores do inferno viviam dentro de “fogueiras maiores que as de São João e em tachas de breu derretido”¹⁶⁷ sendo torturados por “demônios de rabo e chifres”¹⁶⁸, o protagonista associa as informações ao que presenciou lembrando-se de que conhecia as fogueiras de São João e recordando um fato no qual queimou o dedo da mão com a substância líquida numa traquinagem aprontada por ele.

De acordo com Lemos (2002), “as práticas discursivas realizadas entre a mãe e o narrador provocaram a construção de novos conhecimentos sobre os ideais religiosos a partir dos embates, dos conflitos gerados entre os diferentes sentidos atribuídos aos signos relacionados à religiosidade”¹⁶⁹. Signos estes que permaneceram abstratos ao garoto e cuja completa compreensão, intermediada pela comunicação falha da mãe, não se concretizou integralmente.

Ainda assim, o garoto não concebe acreditar no fato de pessoas sobreviverem em um ambiente inóspito e em condições tão excruciantes e questiona a mãe se ela em algum momento se encontrou em tal situação. Ela, por sua vez, evoca a autoridade dos padres que lhe transmitiram esta informação. Confundida com as perguntas do filho e dando respostas ilógicas,

¹⁶⁴ Cf. RAMOS, 1977, p. 128.

¹⁶⁵ Cf. CONRADO, 1997, p. 75.

¹⁶⁶ RAMOS, op. cit., p. 71.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 72.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Cf. LEMOS, 2002, p. 95.

a mãe acabou se irritando com sua descrença: o menino, taxativo, afirmou a inexistência de um local como o inferno. Perplexa com a audácia do garoto, a mãe o golpeou com algumas chineladas, numa clara atitude agressiva. O gesto não arrefeceu a curiosidade do protagonista ou o ímpeto de no futuro contestar aquilo que os adultos diziam: “Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos”¹⁷⁰.

Essa atitude cética do protagonista também foi narrada no capítulo “O Menino Mais Velho” do romance *Vidas Secas*, cuja necessidade de uma definição mais crível e substancial do que significava inferno também resultou ao personagem alguns cocorotes de Sinha Vitória. Alfredo Bosi (2003)¹⁷¹ ressalta a necessidade de tanto o protagonista de *Infância* como o personagem de *Vidas Secas* não se contentarem em aceitar a superficialidade da educação paterna e materna e sua categoria inquestionável. As mães, neste caso, apenas transmitiram aquilo que aprenderam com outrem sem nenhum tipo de julgamento por parte delas e reagem de maneira ríspida à curiosidade dos filhos, pois não esperam uma atitude contestadora deles. Elas não compreendem que tanto o Menino Mais Velho de *Vidas Secas* quanto o protagonista de *Infância*, segundo Bosi, querem “ir além dos signos opacos, vividos cegamente pelos pais, quer ver de perto e tocar o imaginário do adulto [...]; mas dessa zona turva e sagrada brota, de repente, a violência. Porque a violência é o sentido latente da sua teia de interação com os pais”¹⁷².

O episódio narrado no capítulo seguinte, “O fim do mundo”, mostra o protagonista testemunhando o repentino desespero materno com a notícia de um apocalipse iminente através da passagem e queda de um cometa, após a leitura morosa que a mãe fazia de uma cartilha religiosa. A reação da mãe desperta a solidariedade no garoto ao vê-la desconsolada, evidenciando um lado mais frágil do que aquela figura austera do ambiente doméstico:

Seguia-a, sentei-me perto, calado, esperei que ela me chamasse. As nossas desavenças morreram. Julguei-a fraca e boa, desejei poder aliviá-la, dizer qualquer coisa oportuna. Sentia o coração pesado, um bolo na garganta, e propendia a alarmar-me também. Odiei a brochura, veio-me a ideia de furtá-la, escondê-la ou rasgá-la. (RAMOS, 1977, p. 67)

¹⁷⁰ Cf. RAMOS, op. cit., p. 74.

¹⁷¹ BOSI, Alfredo. Céu, inferno. In: *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. (p. 19-50).

¹⁷² *Ibidem*, p. 27.

A mãe começa a chorar e agarra o garoto, molhando-o com o seu pranto. A ação causa desconforto no protagonista que tenta desvencilhar-se do abraço aflito. Depois de ela acalmar-se e contar o conteúdo trágico daquilo que leu sobre a extinção de toda a vida terrestre, o narrador-protagonista reflete:

Eu ignorava o século, os cometas, a tradição. E estendia fraternalmente a minha ignorância a todos os indivíduos. Não percebendo o mistério das letras, achava difícil que elas se combinassem para narrar a infeliz notícia. Provavelmente minha mãe se tinha equivocado, supondo ver na folha desastres imaginários. Expus esta conjectura, que foi repelida. A desgraça estava anunciada com muita clareza. Olhei o muro de tijolo, considerei-o indestrutível. (RAMOS, 1977, p. 68)

A postura do garoto diante da fatídica previsão também é de desconfiança inicial. As relações empíricas e cognitivas que fazia, extraindo do mundo concreto onde vivia a ideia de indestrutibilidade, evidenciam também o seu ceticismo sobre os escritos religiosos, postos com frequência em descrédito, conforme detalhado no capítulo “Inferno”. A certeza do garoto de que nada de mal ocorreria a eles ou à fazenda onde moravam trouxe relativo conforto à mãe que aos poucos esqueceu as visões catastróficas profetizadas nas cartilhas que lia.

A mãe, segundo Lemos (2002), se estabelece na educação do protagonista como mediadora problemática dos conceitos religiosos propagados pelo catolicismo e a fé cristã¹⁷³. Essa educação religiosa fornecida pela mãe, somada ao comportamento distante, agressivo e ranzinza dela, contribuiu para o sentimento de não pertencimento do protagonista naquele ambiente que o fez encerrar-se cada vez mais em si mesmo e sofrer as intempéries do ambiente nordestino, educação esta que será complementada pelo tradicionalismo da educação formal na escola, no duro processo de alfabetização vivido pelo protagonista nos capítulos seguintes.

Em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a mãe do protagonista foi a responsável por introduzir o universo teatral na rotina do garoto, através de uma apresentação com marionetes que marcou a infância do jovem, evento que acende a sua paixão pelo texto dramático e o conduz ao seu relacionamento amoroso com a atriz Mariane e à escolha de integrar a trupe teatral para seguir a carreira de ator. As preferências literárias, o domínio da língua inglesa falada em casa ou até a obliquidade do comportamento da mãe exerceram uma espécie de influência em John em *Boyhood*, enquanto a mãe de *Infância* fez com que o garoto, diante da instabilidade emocional dela, aprendesse a se retrair e preservar suas opiniões, quando necessário, para não sofrer com as costumeiras reprimendas e agressões físicas.

¹⁷³ Cf. LEMOS, 2002, p. 90-91.

3.1.1.2 A figura paterna

O pai de Wilhelm Meister, no clássico literário alemão de Goethe, representou tudo aquilo que o jovem não desejava para o seu projeto de formação universal: seguir uma carreira burguesa no comércio, ter uma formação limitada a uma profissão específica, uma vida voltada ao acúmulo de bens e fortuna. Em contrapartida, o pai foi responsável por “lançar o filho ao mundo” numa viagem de negócios, evento que propiciou ao rapaz ter contato com a trupe que integraria mais tarde e decidiu definitivamente por seguir a carreira teatral.

Em *Boyhood*, a figura paterna concentra aquilo que o protagonista despreza e evita: a normalidade, o convencional, catapultando o seu desejo por independência do seio familiar. Por outro lado, em *Infância*, verificaremos que, apesar da conduta enérgica e dos rompantes violentos, o pai acabou sendo um introdutor do pequeno personagem ao universo da leitura e da escrita, momento crucial para a formação do garoto no livro autobiográfico de Graciliano Ramos.

Tanto *Infância* como *Boyhood* compartilham semelhanças com o relacionamento dos protagonistas junto aos seus respectivos pais. Por diferentes fatores, ambos não possuem uma convivência harmoniosa com seus progenitores. O desajuste paterno na convivência com o protagonista de *Infância* advém, e é possível verificar nos capítulos iniciais da autobiografia, de uma tradição patriarcal na qual o homem exerce o papel de provedor e autoridade máxima na família e sua figura era temida pelo garoto desde os seus primeiros anos de idade.

Um dos acontecimentos marcantes do livro mostra que essa conduta coercitiva era uma constante no ambiente familiar: o episódio narrado no capítulo “Um cinturão” no qual o pai, após dar conta do sumiço do cinturão que usava, questionou de forma ríspida o protagonista sobre o paradeiro do acessório:

[...] meu pai acordando, levantando-se de mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada. Naturalmente não me lembro da ferrugem, das rugas, da voz áspera, do tempo que ele consumiu rosnando uma exigência. Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual. (RAMOS, 1977, p. 30)

No trecho acima nota-se a alternância entre o ponto de vista do protagonista infantil e do narrador adulto que precisa intervir na descrição do fato (“Naturalmente não me lembro”) para reforçar as imprecisões da memória evocada no capítulo e que guarda em si apenas o impacto de ver o pai extremamente nervoso por não obter resposta imediata após as inquirições em volume alto, gritaria que deixou marcas indeléveis para o narrador no presente:

Onde estava o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro. (RAMOS, 1977, p. 31)

O narrador adulto (tornado presente por meio do advérbio de tempo ‘Hoje’), ao reviver esse episódio marcante através da escrita, reencontra as sensações desagradáveis daquela mesma circunstância junto a outras recordações que estão cercadas de impressões igualmente dolorosas. Conforme explicitado por Silva (2012), apesar do tempo transcorrido entre o fato traumático e o presente do texto, essa “ferida aberta a ferro resiste, nem mesmo a escrita consegue fechá-la. Ao contrário, a escrita é um meio pelo qual a ferida se abre, tendo essa abertura a função (ou a pretensão) de evitar a presença ou o acúmulo de pus no corpo do escritor”¹⁷⁴. Escreve-se na esperança de que esse ciclo atroz se feche de alguma forma, mas percebemos que, no caso de Graciliano Ramos, a revisitação é apenas uma maneira de reavivar aquela lembrança, trocar-lhe as bandagens periodicamente e contemplar uma cicatriz protuberante na pele.

O pai acabou açoitando a criança com um chicote, cujas vergastadas, apesar de doloridas, causaram menor impressão na memória do narrador-protagonista do que a tensão e a expectativa que antecederam as agressões físicas: “O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar uma interrogação incompreensível”¹⁷⁵. Somente depois o pai percebera o equívoco: o cinturão se encontrava na mesma rede onde estava deitado. No entanto, ao invés de desculpar-se pelo erro, malgrado o constrangimento por perceber o excesso de suas atitudes (o não assumi-lo reforça que ele não quer mostrar-se defectível ao filho com o risco de esmorecer a própria autoridade ou ter sua liderança questionada dentro de casa), apenas afastou-se, proporcionando ao garoto um sentimento profundo de injustiça, o primeiro contato que ele teve com esse tipo de arbitrariedade, como o próprio narrador ressalta ao fim do capítulo¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Cf. SILVA, 2012, p. 51.

¹⁷⁵ Cf. RAMOS, 1977, p. 32.

¹⁷⁶ “Sozinho, vi-o de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra. Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça” (Ibidem, p. 33).

O pai, por outro lado, é retratado em situações de vulnerabilidade ou se dispende a atitudes mais ternas em esporádicos momentos do livro. Um exemplo é a ocasião em que o garoto presencia o pai frágil pela seca que destruía suas possibilidades de manter a fazenda e tendo que redesenhar seus planos empreendedores: “Espanto, e enorme, senti ao enxergar meu pai abatido na sala, o gesto lento. Habituar-me a vê-lo grave, silencioso, acumulando energia para gritos medonhos”¹⁷⁷. Essa surpresa por flagrá-lo numa posição que contrastava com o homem que era “terrivelmente poderoso, e essencialmente poderoso”¹⁷⁸ e que, de repente, apresentava-se “fraco e normal, um gibão roto sobre a camisa curta”¹⁷⁹ era uma novidade ao protagonista que, mesmo assim, não se deixou comover completamente pela figura impotente que ali se apresentava.

O pai foi também o introdutor do filho no universo da alfabetização e da leitura, porém com atitudes que encerravam bonomia num primeiro momento e cuja boa vontade não se mantinha nos dias seguintes e acabava por dominar-se pelo agastamento diante das muitas dificuldades apresentadas pelo protagonista: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou — e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me.”¹⁸⁰. Apesar da irritação que sempre finalizava essas tentativas de ensinar o filho a ler e a escrever, não podemos deixar de notar que esses gestos eram introduzidos com simpatia, mesmo que inesperada por parte do garoto, que recebia essas ações com grande suspeita (“Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis”¹⁸¹), ou quando não se mostrava nervoso com a leitura monocórdia, arrastada e pouco evoluída do garoto (“alcancei o fim da página, sem ouvir gritos”¹⁸²).

O capítulo “Os astrônomos”, marca, após tantos percalços e sofrimentos diante do processo de aprendizagem das vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases, o primeiro contato prazeroso com o universo da literatura. Certamente o pai foi uma ferramenta importante para essa nova etapa, uma vez que ele auxiliava na compreensão de certas passagens obscuras ao

¹⁷⁷ Cf. RAMOS, 1977, p. 26-27.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 27.

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ Ibidem, p. 97-98.

¹⁸¹ Ibidem, p. 96.

¹⁸² Ibidem, p. 180.

garoto (“Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias”¹⁸³) e questionava o garoto sobre o que ele entendia do trecho recém-lido ou resumia aquilo que o garoto acabara de ler em voz alta. Processo que durou apenas duas noites e despertou o interesse do protagonista pelo objeto que outrora lhe causava repulsa e antipatia¹⁸⁴. Infelizmente o pai não permaneceu disposto a auxiliar o filho nas leituras seguintes:

Na terceira noite fui buscar o livro espontaneamente, mas o velho estava sombrio e silencioso. E no dia seguinte, quando me preparei para moer a narrativa, afastou-me com um gesto, carrancudo.

Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. A princípio foi desespero, sensação de perda e ruína, em seguida uma longa covardia, a certeza de que as horas de encanto eram boas demais para mim e não podiam durar. (RAMOS, 1977, p. 181-182)

Essa decepção tornou-se o incentivo, corroborado por sua prima Emília, em fazê-lo prosseguir com a leitura do livro sozinho, episódio que detalharemos mais à frente nesta dissertação.

Diferente do relacionamento que mantém com a mãe, John vivencia um laço afetivo mais distante do pai, que representa uma figura diversa do papel masculino caracterizado no contexto familiar nordestino de *Infância*. Em *Boyhood*, o pai é uma presença pálida e sem muita função dentro daquela rotina doméstica dominada pela mãe e pelos filhos, uma espécie de acessório, conforme é mostrado pelo narrador no início do capítulo três:

HE HAS NEVER worked out the position of his father in the household. In fact, it is not obvious to him by what right his father is there at all. In a normal household, he is prepared to accept, the father stands at the head: the house belongs to him, the wife and children live under his sway. But in their own case, and in the households of his mother's two sisters as well, it is the mother and children who make up the core, while the husband is no more than an appendage, a contributor to the economy as a paying lodger might be. (COETZEE, 1998, p. 12)¹⁸⁵

¹⁸³ Cf. RAMOS, 1977, p. 129.

¹⁸⁴ “Espantado, entrei no quarto, peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar”. (Ibidem, p. 180)

¹⁸⁵ “NUNCA ENTENDEU qual era a posição do pai na casa. Na verdade, não fica claro com que direito o pai está lá. Numa casa normal, ele consegue entender, o pai é o chefe: a casa lhe pertence, a mulher e os filhos vivem sob seu comando. Mas no caso deles, assim como no das duas irmãs de sua mãe, são a mulher e os filhos que formam o núcleo, enquanto o marido não passa de um apêndice, alguém que contribui economicamente como se fosse um inquilino” (Cf. COETZEE, 2010, p. 15).

O protagonista de *Boyhood* tem uma percepção depreciativa sobre o pai, cujas opiniões, preferências esportivas e culturais (“His father likes Shakespeare then Shakespeare must be bad, he decides”¹⁸⁶), profissão e histórico de vida são sempre recepcionados pelo garoto com um grau de desconfiança e desabono:

HIS FATHER PLAYS CRICKET for Worcester. It ought to be yet another feather in his cap, another source of pride for him. His father is an attorney, which is almost as good as a doctor; he was a soldier in the war; he used to play rugby in the Cape Town league; he plays cricket. But in each case there is an embarrassing qualification. He is an attorney but no longer practises. He was a soldier but only a lance-corporal. He played rugby, but only for Gardens second team, and Gardens are a joke, they always come bottom of the Grand Challenge league. And now he plays cricket, but for the Worcester second team, which no one bothers to watch. (COETZEE, 1998, p. 50-51)¹⁸⁷

A consecutiva presença da conjunção adversativa ‘but’ empregada pelo narrador para introduzir o fato de o pai do protagonista não mais exercer a profissão na qual é formado, ter tido uma patente inferior na hierarquia no exército, ser jogador de rúgbi e críquete em times de segunda divisão que quase ninguém acompanha, demonstra que ele, apesar de todo o potencial em tornar-se uma figura especial e representativa para o filho, não consegue causar tamanha impressão no primogênito e nem escapar da mediania ao não demonstrar êxito nessas diversas empreitadas.

Essa apatia em relação ao pai tem explicação: ele lutara como soldado na Segunda Guerra Mundial e passou uma parte da infância de John no front. Neste ínterim a mãe e os filhos sofreram dificuldades financeiras em um quarto alugado vivendo às custas de parte do soldo enviado pelo pai e do Fundo para Calamidades do Governo; quando o pai retornou, já não havia espaço para ele dentro da dinâmica familiar:

Even before he knew his father, that is to say, before his father returned from the war, he had decided he was not going to like him. In a sense, therefore, the dislike is an abstract one: he does not want to have a father, or at least does not want a father who stays in the same house. (Cf. COETZEE, 1998, p. 43)¹⁸⁸

¹⁸⁶ Cf. COETZEE, 1998, p. 104.

“Se o pai gosta de Shakespeare, então Shakespeare deve ser ruim, ele conclui” (Cf. COETZEE, 2010, p. 96)

¹⁸⁷ “Seu pai joga críquete no time de Worcester. Isso deveria ser mais um trunfo, mais um motivo de orgulho para ele. O pai é advogado, o que é quase tão bom quanto ser médico; foi soldado na guerra; costumava jogar rúgbi na liga da Cidade do Cabo; e joga críquete. Mas em todos os casos existe uma qualificação embaraçosa. É advogado, mas deixou a prática. Foi soldado, mas apenas um suboficial. Jogou rúgbi, mas só no segundo time do Gardens, e os Gardens são uma piada, sempre tiram o último lugar no campeonato anual. E agora joga críquete, mas na segunda divisão de Worcester, que ninguém se dá o trabalho de assistir” (Ibidem, p. 49).

¹⁸⁸ “Mesmo antes de conhecer o pai, isto é, antes que ele voltasse da guerra, já tinha decidido que não iria gostar dele. Em certo sentido, portanto, a antipatia é abstrata: ele não quer ter um pai, ou pelo menos não quer um pai que more na mesma casa” (Ibidem, p. 42).

Em vista disso esse sentimento do pequeno John passa a ser, em parte, uma espécie de implicância ou um capricho do que uma reação provocada por uma atitude desagradável por parte do pai, somente porque o regresso dele alterou drasticamente a rotina que o garoto mantinha com a mãe.

Um momento crítico, que significa o abalo maior na relação já não tão próxima entre pai e filho, acontece nos capítulos finais do livro quando o pai decide voltar a atuar na área da advocacia e abrir um escritório. A família muda-se para a Cidade do Cabo, porém o pai acabou se envolvendo em dívidas pelos empréstimos que fez a alguns amigos, utilizando o fundo monetário garantido pelo sindicato e destinado ao escritório. As dívidas cresceram, os credores bateram na porta da família, a mãe foi obrigada a voltar a dar aulas, fato que apenas aumentou o ressentimento do filho pelo genitor e pela situação na qual ele colocou a família:

He does not need to hear more. He knows his father, knows what is going on. His father craves approval, will do anything to be liked. In the circles in which his father moves there are only two ways of getting to be liked: buying people drinks and lending them money. (COETZEE, 1998, p. 153)¹⁸⁹

O desprezo do garoto por causa das atitudes irresponsáveis do pai se denota no emprego de expressões que desmerecem ainda mais o seu papel na família ou a indiferença quanto a sua presença naquela casa: “He seethes with rage all the time. *That man*, he calls his father when he speaks to his mother, too full of hatred to give him a name: why do we have to have anything to do with *that man*? Why don't you let *that man* go to prison?”¹⁹⁰. Ao garoto não cabe nem a consideração da alcunha de pai (preferindo referir-se a ele com o impessoal “that man”) ou nem se importar com o destino dele, desde que se resolva o problema no qual a família acabou involuntariamente envolvida.

Após a mãe conseguir negociar a dívida do marido com a condição de que ele não advogasse mais, o pai se entrega ao alcoolismo e ao desânimo. Ele está dormindo no quarto quando John, ao notar um silêncio estranho em casa, chega a cogitar o suicídio paterno (num

¹⁸⁹ “Ele não precisa escutar mais. Conhece o pai, sabe o que está acontecendo. O pai precisa de aprovação, fará qualquer coisa para que gostem dele. Nos círculos em que se move, há apenas duas maneiras de se ser apreciado: pagando bebida para as pessoas ou lhes emprestando dinheiro” (Cf. COETZEE, 2010, p. 139).

¹⁹⁰ Cf. COETZEE, 1998, p. 156, grifo do autor.

Ele sente raiva o tempo todo. *Aquele homem*, é como se refere ao pai quando fala com a mãe, com ódio demais para lhe chamar por um nome: por que temos alguma coisa a ver com *aquele homem*? Por que você não deixa *aquele homem* ir para a prisão? (Cf. Idem, op. cit., p. 142-143, grifo do autor)

intenso conflito edipiano, conforme frisou David Attwell¹⁹¹), fato que, segundo o narrador, é algo que o garoto considera como uma boa nova (“wonder of wonders”¹⁹²). O garoto imagina como reagiria diante da situação ou de que modo explicaria o ocorrido às autoridades policiais, porém a curiosidade vence a frieza e o impele a entrar no quarto para certificar-se de suas suspeitas:

He steps closer. His eyes are growing accustomed to the light. His father is wearing pyjama pants and a cotton singlet. He has not shaved. There is a red V at his throat where sunburn gives way to the pallor of his chest. Beside the bed is a chamber-pot in which cigarette-stubs float in brownish urine. He has not seen anything uglier in his life. (COETZEE, 1998, p. 159)¹⁹³

Essa ocasião soa como uma dissidência definitiva entre pai e filho que já não têm mais o que dizer um ao outro; o pai numa situação degradante, desempregado e entregue ao marasmo das dívidas contraídas e da desistência da carreira que ele mesmo pôs a perder com irresponsabilidade, enquanto o garoto somente confirma o menosprezo ao testemunhar o fracasso paterno e sua queda total diante do braço de ferro que os dois diariamente disputaram desde o retorno do progenitor após o fim da Segunda Guerra:

Since the day his father came back from the War they have fought, in a second war which his father has stood no chance of winning because he could never have foreseen how pitiless, how tenacious his enemy would be. For seven years that war has ground on; today he has triumphed. He feels like the Russian soldier on the Brandenburg Gate, raising the red banner over the ruins of Berlin. (COETZEE, 1998, p. 160)¹⁹⁴

¹⁹¹ “A morte do pai é, portanto, menos importante para a história do que o amadurecimento do filho, do qual é o tema confirmado pelo título e, de fato, toda a trilogia está organizada em torno da emergência do escritor, terminando com a publicação de seu primeiro romance. O episódio do retorno do pai do hospital para encarar a morte traz um fim para a história iniciada em *Boyhood*, de intenso conflito edipiano no qual Jack é rejeitado ao ponto de o adolescente John imaginar, até mesmo desejar, que seu pai é um suicida. A conclusão de *Summertime* anula esse desenlace e coloca um fardo ético sobre John que a criança de *Boyhood* não poderia compreender. A fase de culpar o pai está no fim” / “The father’s death is therefore less important to the story than the son’s maturation, which is the theme confirmed by the title, and indeed the whole trilogy is organized around the emergence of the writer, ending with the publication of his first novel. The episode of the father’s return from hospital to face death brings to an end the story began in *Boyhood*, of intense Oedipal conflict in which Jack is rejected, to the point that the teenage John imagines, even hopes, that his father is suicidal. The conclusion to *Summertime* overturns this outcome and places an ethical burden on John that the child of *Boyhood* could not comprehend. The phase of blaming the father is at an end.” (Cf. ATTWELL, posição 3077-3082, tradução nossa)

¹⁹² Cf. COETZEE, 1998, p. 158.

“maravilha das maravilhas” (Idem, 2010, p. 144).

¹⁹³ “Ele se aproxima. Seus olhos estão se habituando à luz. O pai está com a calça do pijama e uma camiseta de algodão. Não se barbeou. Há um “V” avermelhado no pescoço dele onde o bronzeado dá lugar à brancura do peito. Ao lado da cama há um penico onde pontas de cigarro boiam na urina amarronzada. Ele nunca viu nada mais feio em toda a vida” (Ibidem, p. 145).

¹⁹⁴ “Desde o dia em que o pai voltou da guerra eles brigaram, numa segunda guerra que o pai não tinha chance alguma de vencer porque jamais teria imaginado um inimigo tão impiedoso e tenaz. Durante sete anos aquela

No livro *Summertime* (Verão), que encerra de maneira nada convencional a trilogia iniciada com *Boyhood*, John se reaproxima do pai e vai morar com ele em seu retorno à África do Sul após ter passado alguns anos nos Estados Unidos e reestabelece o vínculo perdido com ele durante a infância. Portanto, no último livro da trilogia ocorrerá, segundo Attwell (2015), a superação da antiga rivalidade e da amargura que o garoto sentia pela presença paterna e pelos problemas causados por ela: “*In extremis*, pai e filho aprendem a aceitar um ao outro”¹⁹⁵.

3.1.2 Formação escolar

A escola é um ambiente que proporciona para o indivíduo um contato diferenciado com a sociedade. Etapa que a família por si só não oferecerá por completo e da qual ela não poderá proteger os seus totalmente. A criança é jogada dentro de um território desconhecido e até mesmo assustador, que provocará transformações profundas na formação de qualquer pessoa, parte indispensável para o caminhar rumo a uma vida adulta. Cada percurso individual não será pleno, se não cruzar o espaço pedagógico por excelência, com todos os seus prós e contras.

O relacionamento com o próximo, não isento de conflitos, repleto do diferente, encerrado em determinada hostilidade ou acolhimento apazível, torna-se um desafio para a criança que precisa improvisar longe da presença de seus familiares. Ambiente que peneira fortes e fracos, que visa a inclusão, mas segrega ao mesmo tempo, que não deixa de impor grande vigilância, espaço em que os ideais de autoridade e hierarquia vigoram e são exigidos em diversos graus.

A escola deixou marcas diversas nos protagonistas de *Infância* e *Boyhood*. Para o primeiro, a sala de aula tornou-se um local de opressão psicológica, onde cada tarefa escolar era considerada um martírio. Espaço munido de profissionais, em sua maioria, despreparados ou indiferentes às dificuldades que a criança apresentava nos primeiros contatos com a leitura e a escrita, seguidores de um método de ensino inflexível. No segundo, o protagonista, apesar de integrado às regras e demonstrar facilidade com as matérias, tirar boas notas e ser um dos melhores alunos de sua turma, alimenta o medo da exposição de um dia ser castigado pelos professores e ainda percebe-se um estranho em meio aos colegas de escola, que já vivenciaram

guerra se intensificou; hoje ele triunfou. Sente-se como o soldado russo no Portão de Brandemburgo, erguendo a bandeira vermelha sobre as ruínas de Berlim” (Cf. COETZEE, 2010, p. 145).

¹⁹⁵ “*In extremis*, father and son learn to accept one another” (ATTWELL, 2015, posição 3167, tradução nossa).

as dores das agressões físicas por mãos docentes ou os prazeres do sexo e que também difundem o preconceito religioso, perseguindo outros alunos.

A seguir, apresentaremos três aspectos das trajetórias particulares do pequeno Graciliano e do jovem John no ambiente escolar em seus respectivos livros autobiográficos: a relação dos garotos com a rotina escolar (adequação às regras da instituição onde estudam, afinidades ou dificuldades com os conteúdos ensinados em sala de aula); o trato dos personagens principais com os professores e a amizade dos protagonistas com os outros colegas de classe. Através deste percurso analítico, pretende-se verificar em qual medida a escola foi determinante para o amadurecer de ambos os personagens nas situações relatadas, contribuindo para a formação deles como indivíduos.

3.1.2.1 Relação com a rotina escolar

Em *Infância*, o narrador-protagonista compara toda a experiência escolar a uma verdadeira prisão, uma punição por algo que sequer tem ideia do que fez (“A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras”¹⁹⁶) e que o obriga a se debruçar sobre cartilhas e a decifrar os signos presentes nela. A etapa do aprender a ler e a escrever encerra dificuldades que o então garoto não sabe ao certo como superar e encontra pouquíssimo auxílio neste empreendimento, segundo ele próprio, acima de suas capacidades.

A primeira aproximação do menino com as obrigações da alfabetização foi em casa por intermédio de seu pai. A mudança de tom para introduzir o filho ao universo das letras gerou, antes de tudo, uma desconfiança no personagem, uma vez que não era comum que coubesse à criança optar por fazer algo ou não no seio familiar, as atividades geralmente eram impostas sem precedente para qualquer contestação.

Nas linhas seguintes, os receios alimentados pelo protagonista de ter caído numa armadilha confirmam-se quando as exaustivas e contínuas tarefas e exercícios que foi obrigado a fazer ocuparam os momentos reservados para as distrações com os produtos comercializados pelo pai em seu estabelecimento e outras brincadeiras típicas de um garoto da sua idade. Processo que o narrador chamou de uma “escravidão imposta ardilosamente”¹⁹⁷ e que se

¹⁹⁶ Cf. RAMOS, 1977, p. 105.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 97.

estendeu por um longo tempo em virtude das dificuldades que o pequeno Graciliano apresentou na assimilação das letras do alfabeto e ao excesso de informações lançados pelos familiares (vogais e consoantes, letras maiúsculas e minúsculas, letras de forma e cursivas, impressas e manuscritas).

Uma das frases decodificadas por ele (“Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”¹⁹⁸) revela a complexidade dos textos oferecidos para o garoto fazer as leituras e soletrações, com sentenças redigidas numa linguagem rebuscada para quem ainda está dando os primeiros passos no contato com as palavras. O uso da mesóclise em “Ter-te-ão” gera maiores dúvidas na criança que confunde a colocação pronominal com a alcunha de um homem (Terteão) e faz com que ele solicite uma explicação para a irmã Mocinha a este respeito: Mocinha revela em sua resposta tanto o seu desconhecimento do “nome próprio” quanto da regra gramatical.

Se observarmos a escrita de *Infância*, o uso da mesóclise na construção de algumas passagens, em especial, no capítulo Padre João Inácio, cujo emprego da colocação pronominal é mais constante (“conservar-me-ia”, “Avizinhar-se-iam”, “Demorar-me-ia”, “deitar-me-ia”, “juntar-me-ia”, “incorporar-me-ia”, “examinar-lhe-ia”¹⁹⁹), é uma das evidências do apuro linguístico do narrador adulto com a escrita obediente à norma-culta e provida por um vocabulário amplo. Miranda (2004) chama a atenção para essa característica na redação do autor alagoano: “Apesar da construção empolada da frase, a lição será posteriormente seguida à risca, quando o futuro escritor fará da linguagem concisa e conforme as regras gramaticais as marcas predominantes de seu estilo inconfundível”²⁰⁰. Ao custo de muito sofrimento, a língua portuguesa e suas inúmeras peculiaridades foram assimiladas por Graciliano Ramos; o célebre “estilo seco” não pode ser confundido com pobreza vocabular e desobediência à variedade padrão. Assim como Otto Maria Carpeaux (1999)²⁰¹ ressaltou, esse estilo é sinônimo de

[...] escolha de palavras, escolha de construções, escolha de ritmos dos fatos, escolha dos próprios fatos para conseguir uma composição perfeita, perfeitamente pessoal: pessoal, no caso, “à maneira de Graciliano Ramos”. Estilo é escolha entre o que deve perecer e o que deve sobreviver. (CARPEAUX, 1999, p. 443)

Desse modo, o apuro linguístico de Graciliano reflete o trabalho exaustivo com a palavra para limpar a frase do que é excessivo e veicular apenas o necessário dentro do texto.

¹⁹⁸ Cf. RAMOS, 1977, p.100.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 62.

²⁰⁰ Cf. MIRANDA, 2004, p. 55.

²⁰¹ CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano Ramos. In: _____. *Ensaio reunidos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999; p. 443-449.

Além da figura enigmática de “Terteão”, outra personagem que não fazia sentido para o menino era o Barão de Macaúbas, que protagonizava as lições presentes nas cartilhas utilizadas pelos alunos e interagia com insetos, pássaros etc. Em seus diálogos, empregava uma linguagem erudita e distante da realidade vivida pelos alunos e despertava no protagonista, com sua nobiliária figura, a antipatia imediata:

Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores. (RAMOS, 1977, p. 116-117)

O Barão de Macaúbas remetia, na verdade, a Abílio César Borges, célebre médico e pedagogo, cuja metodologia do ensino intuitivo, uma espécie de “ensino das coisas”, aplicada no Colégio Abílio, no Rio de Janeiro, foi também difundida a outras instituições e seu material utilizado pelos profissionais da educação nas décadas finais do século XIX. O ensino intuitivo, nas palavras de Casemiro Reis Filho (1995), partia de “uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras”²⁰² visando a exposição das ideias discentes por via de uma correção expressional, daí o preciosismo da linguagem utilizada nas célebres cartilhas.

Devido a essa intencionalidade educacional é justificada a utilização nesses materiais pedagógicos, por exemplo, da obra poética de Luís de Camões e seu monumento literário *Os Lusíadas*, com a complexidade da linguagem oriunda do século XVI e de sua obra épica desenvolvida em complexas oitavas compostas por versos decassílabos. Por outro lado, o emprego da obra-prima camoniana nas cartilhas é mais uma evidência de que o conteúdo trabalhado para a alfabetização das crianças na época não condizia com o exíguo repertório vocabular que elas possuíam. O poeta maior de Portugal é outro nome que despertou irritação no infante, na mesma intensidade do Barão de Macaúbas:

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados — e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha,

²⁰² REIS FILHO, Casemiro apud SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Unicamp, 2005, p. 9. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 07 Ago. 2019.

as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto. (RAMOS, 1977, p. 120)

A ida para a escola sucede às tentativas familiares quase infrutíferas em fazer o menino aprender a ler e a escrever. Durante vários capítulos, são esmiuçados pelo narrador os revezes sofridos pelo menino em empreender suas primeiras leituras, os excessivos exercícios cuja linguagem, como já vimos, não era adequada ao público, a obtusidade em reconhecer o que estava escrito devido ao despreparo dos profissionais envolvidos e à falta de estrutura e incentivo econômico. Escola da qual não se livrou da cultura do castigo físico cuja palmatória era um instrumento simbólico:

A palmatória figurava em nosso código. Nas sabatinas, questões difíceis percorriam as filas — e o aluno que as adivinhava punia os ignorantes. Os amigos da justiça batiam com vigor, dispostos a quebrar munhecas; outros, como eu, surdos ao conselho do mestre, encostavam de leve o instrumento às palmas. Isto não nos trazia vexame: foi costume até que se usaram cartões relativos às notas boas. Desde então pagamos os nossos enganos com essa moeda, chegamos a emprestá-la a colegas necessitados. (RAMOS, 1977, p. 223)

A educação do menino era resultante, de acordo com Lemos (2002), de todo o contexto educacional pertencente ao início da República Brasileira, prejudicado por professores “sem formação que não recebiam dinheiro do governo, somados a uma estrutura de ensino fragmentada e ineficiente que não permitia ao narrador encontrar sentido nas atividades propostas nem nos conteúdos transmitidos”²⁰³. A atenção ao despreparo docente era desviada por atitudes autoritárias das quais cabia apenas aos alunos aceitarem, obedientes, o que era transmitido.

Conforme exposto anteriormente, John, em *Boyhood*, mantinha uma dupla conduta dentro e fora de casa. Se no lar fazia o que quisesse comportando-se como um tirano impune, na escola ele era “[...] a lamb, meek and mild, who sits in the second row from the back, the most obscure row, so that he will not be noticed, and goes rigid with fear when the beating starts”²⁰⁴. O garoto estuda em uma escola rígida na qual é permitido o uso de instrumentos para castigar os alunos que não se conformam às regras e apresentam problemas, principalmente os

²⁰³ Cf. LEMOS, 2002, p. 68.

²⁰⁴ Cf. COETZEE, 1998, p. 13.

“[...] um cordeiro manso e tímido. Senta-se na penúltima fila, a fila mais obscura, para não ser notado, e enrijece de medo quando começam as surras” (Cf. Idem, 2010, p. 16).

de cunho comportamental. Por esse motivo o garoto se metamorfoseia em uma figura apagada que teme ser notada, pois a possibilidade de ser espancado pelos professores é um de seus maiores medos que não resultariam em outra consequência senão a própria morte:

So that is what is at stake. That is why he never makes a sound in class. That is why he is always neat, why his homework is always done, why he always knows the answer. He dare not slip. He slips, he risks being beaten; and whether he is beaten or whether he struggles against being beaten, it is all the same, he will die. (COETZEE, 1998, p. 7)²⁰⁵

O terror procedente de ser transferido para uma classe africânder também é outro catalisador para um futuro, e não posto em prática, ato suicida do protagonista. John sabe que, em razão do tratamento privilegiado que sua mãe lhe concede, se for incluído numa classe de meninos africânderes, de comportamento mais rústico aos seus olhos, ele não conseguirá por muito tempo sobreviver no mesmo ambiente:

Sometimes when the classes line up in the quadrangle in the mornings he scans the ranks of Afrikaans boys looking for someone who is different, who has a touch of softness; but there is no one. It is unthinkable that he should ever be cast among them: they would crush him, kill the spirit in him. (COETZEE, 1998, p. 125)²⁰⁶

Por considerar-se inglês e dominar a língua do colonizador, John carrega essa predileção como um fator de distinção sobre os colegas africânderes. Uma convivência forçada e contínua com esse grupo acabaria com aquilo que ele julga ser sua essência, a distância que mantém dos africânderes é uma maneira de preservar essa percepção anglicana de si próprio. De acordo com Jenny Fredman (2007)²⁰⁷, “O nível de simpatia de John não é muito alto. Suas ações costumam sugerir que ele as executa apenas para deixar claro que é melhor do que os outros. No entanto, às vezes, sua alteridade o coloca numa posição mais vulnerável do que se ele fosse como seus

²⁰⁵ “Então é isso o que está em jogo. É por isso que ele nunca faz um ruído na classe. Por isso que está sempre limpo, sempre faz a lição de casa, sempre sabe a resposta. Não arrisca um deslize. Se deslizar, se arrisca a levar uma surra; e caso seja espancado, caso lute para não ser espancado, dá na mesma: ele vai morrer” (Cf. COETZEE, 2010, p. 11).

²⁰⁶ “Às vezes, quando sua classe faz fila no pátio de manhã, ele esquadrinha as fileiras de meninos africânderes, buscando algum que seja diferente, que tenha um toque de delicadeza; mas não encontra. É impensável que possa ser atirado entre eles: o esmagariam, matariam seu espírito” (Ibidem, p. 114).

²⁰⁷ FREDMAN, Jenny. “*All autobiography is storytelling, all writing is autobiography*”: *Autobiography and the Theme of Otherness in J.M. Coetzee’s Boyhood: Scenes from Provincial Life*. Växjö: Växjö University, 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/279678334>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

pares”²⁰⁸. John vive numa permanente balança que oscila entre o enxergar-se diferente dos outros, aliado ao medo da exposição daquilo que é idiossincrático em sua conduta, e um desejo de pertencimento, uma vez que o fato de não dominar a língua africânder impede que essa integração, internamente almejada, se concretize.

A escola também é mais um recurso do protagonista para evitar a extensão do domínio materno junto ao território escolar e minar seu controle: “He will always come first in class. His conduct will always be Very Good, his progress Excellent. As long as the report is faultless, she will have no right to ask questions. That is the contract he establishes in his mind”²⁰⁹. Esse contrato imaginário e unilateral o livra do constrangimento de dividir seus medos e os segredos concernentes à sala de aula: a opção involuntária pela religião católica e a consequente perseguição de alguns alunos autodeclarados cristãos ou os temores dos castigos docentes.

John também não apresenta maiores dificuldades na compreensão das matérias ensinadas na escola. No livro, o personagem é retratado entre os 10 e 13 anos, ou seja, numa faixa etária diversa do protagonista de *Infância*, apresentando-se alfabetizado e fluente na língua inglesa. Não há menções retrospectivas em *Boyhood* ao período de alfabetização de John, mas podemos inferir o fato de ele ser um dos melhores alunos da sala como um indicador de que essa fase tenha sido atravessada sem maiores percalços.

O protagonista demonstra total desembaraço com os exames aplicados periodicamente em sua classe: “Examinations create in him a heady, trembling state of excitement during which he writes quickly and confidently. He does not like the state in itself but it is reassuring to know it is there to be tapped”²¹⁰. O sentimento de ir bem nas provas está agregado a um objetivo de mostrar-se bom em alguma coisa, provar a si próprio de sua capacidade e desenvoltura e destacar-se novamente dentre o grupo de alunos ao qual pertence. O desejo de ser o melhor aluno de sua sala e tirar boas notas não o priva de detestar ou não ver sentido em algumas matérias, como História e Geografia, que ele associa apenas ao ato de memorizar datas, nomes

²⁰⁸ “John’s level of likeability is not very high. His actions often suggest that he performs them only to let it come into light that he is better than the others. However, sometimes his otherness puts him in a more vulnerable position than if he were like his peers” (Cf. FREDMAN, 2007, p. 13, tradução nossa).

²⁰⁹ Cf. COETZEE, 1998, p. 5.

“Ele será sempre o primeiro da classe. Seu comportamento será sempre muito bom, e o aproveitamento, excelente. Enquanto o boletim dele for irretocável, ela não terá o direito de perguntar nada. É o contrato que ele estipula mentalmente” (Cf. Idem, 2010, p. 9).

²¹⁰ Idem, 1998, p. 131.

“As provas lhe provocam uma excitação inebriada, trêmula, durante a qual escreve com rapidez e segurança. Não gosta desse estado em si, mas é reconfortante saber que existe e pode ser útil” (Idem, 2010, p. 120).

e eventos (“He does not do well at history or geography because he hates memorizing”)²¹¹.

Ambas as escolas retratadas em *Infância e Boyhood* apresentam resquícios de uma educação conservadora que utiliza o poder da força física como maneira de coagir os alunos e discipliná-los e cujo ensino não considera a individualidade de cada estudante. Enquanto o personagem principal do livro sul-africano circula por esses espaços com facilidade, adequando-se às normas e buscando destacar-se em cada tarefa com perfeccionismo, o protagonista da autobiografia brasileira vive uma experiência quase carcerária, cujos aviltantes e repetitivos exercícios de alfabetização que ele demora a assimilar tornaram sua alfabetização uma fase traumática que a muito custo conseguiu superar.

3.1.2.2 Relação com os professores

A Sociedade da Torre é uma organização secreta responsável por conduzir o jovem Wilhelm Meister rumo ao seu projeto de formação universal. A mão invisível desse grupo influenciou os passos e as escolhas do protagonista de *Os anos de aprendizado* e, apenas ao final da história, é revelado o seu caráter intervencionista quando Wilhelm descobre que algumas pessoas da Sociedade cruzaram disfarçados o seu caminho. Esses integrantes servem como mentores do protagonista e validam a chegada da maturidade ao personagem que abandona os desejos de ser ator e assume o desígnio de uma profissão que contribua com o social. Em *Infância e Boyhood*, por outro lado, nenhum dos professores apresentados atuam exatamente como guias dos garotos nas respectivas autobiografias a exemplo do clássico de J. W. Goethe.

No livro sul-africano, John está na terceira série e não demonstra um maior vínculo com os professores que lecionam para ele. A grande maioria se apresenta como autoridade rígida e distante, imagem reforçada pelo uso ameaçador da vara de bambu. No segundo parágrafo do capítulo dois, o narrador opta por uma abordagem metonímica apresentando ao leitor o universo escolar do qual John está inserido por via do objeto corretivo. Segundo o narrador, cada professor possui um estilo para surrar os alunos, sendo a vara de bambu uma extensão de suas próprias individualidades:

²¹¹ Cf. COETZEE, 1998, p. 130.

“Ele não vai muito bem em história ou geografia porque detesta decorar” (Cf. Idem, 2010, p. 119).

Each of these canes has a personality, a character, which is known to the boys and talked about endlessly. In a spirit of knowing connoisseurship the boys weigh up the characters of the canes and the quality of pain they give, compare the arm and wrist techniques of the teachers who wield them. No one mentions the shame of being called out and made to bend and being beaten on one's backside. (COETZEE, 1998, p. 6-7)²¹²

Um desses professores é Miss Oosthuizen que prefere surrar um aluno em especial, Rob Hart, sujeito que desperta a admiração do protagonista. O garoto não chora na frente da professora após as surras que leva; ela, ao contrário, fica à beira da descompostura e até mesmo agride o aluno com mais força para obter, de balde, alguma reação dele: “Miss Oosthuizen, on the other hand, heaves at the breast and seems on the brink of tears – of tears and of other outpourings too”²¹³. John suspeita que haja uma conexão entre a professora e o aluno que ele próprio não consegue apreender qual seria, mas que fica subentendida nessa relação obsessiva e sádica entre mestre e estudante.

Entre os mestres mais temidos está Mr. Lategan, que dá aulas de marcenaria para a turma e cuja vara, de constituição mais curta e roliça, difere da dos outros professores, porém só é utilizada em garotos mais velhos: “It is rumoured that with his cane Mr. Lategan has made even Matric boys blubber and plead for mercy and urinate in their pants and disgrace themselves”²¹⁴. Mr. Gouws possui a vara com o maior cumprimento de todas usadas na escola e é alvo de provocações jocosas dos alunos que pedem para que o professor faça-a assoviar pelo recinto, pedido prontamente atendido pelo docente. Mas o narrador ressalta que Mr. Gouws prefere outras estratégias para punir os alunos: “his favourite punishment, when the class has been too noisy for too long, is to order them to put down their pens, shut their books, clasp their hands behind their heads, close their eyes, and sit absolutely still”²¹⁵. John se ressentia de não ter passado pela experiência de apanhar dos professores da escola, fato que o excluiu das conversas

²¹² “Cada vara tem uma personalidade, um caráter conhecido pelos meninos, que falam sobre elas incansavelmente. Num espírito de profunda sabedoria, os meninos avaliam a personalidade das varas e o tipo de dor que produzem, comparam as técnicas de braço e de pulso dos professores que as aplicam. Ninguém menciona a vergonha de ser chamado, ter de se inclinar e ser açoitado no traseiro” (Cf. COETZEE, 2010, p. 10).

²¹³ Cf. COETZEE, 1998, p. 6.

“A srta. Oosthuizen, por outro lado, tem o peito arfante e parece à beira das lágrimas — das lágrimas e também de outras emanações” (Idem, 2010, p. 9).

²¹⁴ Idem, 1998, p. 8

“Comenta-se que o sr. Lategan e sua vara já fizeram até meninos do último ano choramingar e implorar perdão, urinar nas calças e cair em desgraça” (Idem, 2010, p. 12).

²¹⁵ Idem, 1998, p. 132.

“Mas seu castigo favorito, quando a classe faz barulho durante muito tempo, é mandar que todos pousem as canetas, fechem os cadernos, cruzem as mãos atrás da cabeça, fechem os olhos e fiquem absolutamente imóveis” (Idem, 2010, p. 121).

entre os colegas de classe e até dos bate-papos familiares nas reuniões ocasionais em datas comemorativas, quando, nostálgicos os parentes relembram situações na qual foram agredidos pelos docentes de sua época.

As agressões físicas no ambiente escolar, conforme exposto por Philippe Aries (1981)²¹⁶, era um hábito que acometia adultos (neste caso apenas os plebeus sofriam com os castigos, os de descendência nobre estavam livres desse grupo) e crianças. A prática foi abolida paulatinamente na Europa do século XVII e XVIII, devido à mudança de olhar sobre a figura infantil: ela não precisava mais dessa exposição ao vexame e à violência para o sucesso de sua aprendizagem ou para que ela se encaixasse e obedecesse às regras internas ou amadurecesse. Contudo percebemos que o ato de castigar os alunos, pela vara, palmatória ou outros instrumentos, ainda é uma realidade que sobreviveu ao final do século XIX (como verificamos em *Infância*) e à primeira metade do século XX (quando se dá a educação do pequeno John em *Boyhood*).

Mr. Gouws, depois do encerramento do ano letivo, convida John para tomar chá em sua casa, encontro ao qual o menino não deseja comparecer. O motivo do desconforto de John advém do fato de Mr. Gouws ser um homem, primeiro professor do sexo masculino que tivera até então; sentimento que não é pessoal para com o mestre, John simplesmente não sabe como portar-se ao lado dos homens: “whether to offer them no resistance and court their approval, or to maintain a barrier of stiffness. Women are easier because they are kinder”²¹⁷.

Apesar disso, o garoto reconhece o papel do mestre em elucidar as suas dúvidas sobre a gramática inglesa ou não fazer durante as aulas quaisquer distinções contra “the English or against boys from Afrikaans families who prefer to be English”²¹⁸, no caso ele próprio. Essa postura despida de preconceitos leva John a considerar colocar o professor ao lado de outra docente, Mrs. Sanderson, entre os seus favoritos. O encontro entre o garoto e o professor é permeado pelo constrangimento do aluno e pela atitude falsa do docente que, segundo o

²¹⁶ “O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX” (Cf. ARIES, 1981, p. 119).

²¹⁷ Cf. COETZEE, 1998, p. 132.

“se não deve oferecer resistência e buscar a aprovação deles ou manter uma barreira de rigidez. Com as mulheres é mais fácil, pois são mais gentis” (Cf. Idem, 2010, p. 120).

²¹⁸ Idem, op. cit., p. 132.

“os ingleses ou contra meninos de famílias africânderes que preferem ser ingleses” (Idem, 2010, p. 120)

narrador, finge uma amizade inexistente entre eles ao longo do ano e, assim, desfaz a boa imagem que o garoto tinha a seu respeito até aquele momento: “He had wanted to leave Worcester with everything in order. He had been prepared to give Mr Gouws a place in his memory beside Mrs Sanderson: not quite with her, but close to her. Now Mr Gouws is spoiling it. He wishes he wouldn't”²¹⁹. O garoto demonstra a sua inabilidade social, corroborada nos volumes seguintes da trilogia, e o fato de ser um dos melhores alunos da sala não permite que ele mantenha um contato mais próximo com os professores de sua sala.

Após mudar-se para a Cidade do Cabo, John é matriculado no colégio St. Joseph’s, de administração católica, com aulas ministradas por sacerdotes da ordem marista. Em St. Joseph’s, as aulas de língua inglesa são ministradas por Mr. Whelan, professor irlandês, que solicita redações de temáticas enfadonhas para o protagonista. Apesar da abrupta inspiração que surge na escrita de algumas delas, ele nunca consegue alcançar uma nota expressiva ou maior do que sete: “There is a great deal more that he can write than Mr Whelan will ever allow. Writing for Mr Whelan is not like stretching his wings; on the contrary, it is like huddling in a ball, making himself as small and inoffensive as he can”²²⁰.

A postura displicente do docente, que não oculta seus preconceitos contra os ingleses ou protestantes e sua preguiça em pronunciar corretamente os sobrenomes africânderes, chama a atenção de John: “What he is doing in South Africa, why he is not in Ireland, is not clear. He seems to disapprove of the country and everything that happens in it”²²¹. Mr. Whelan é apenas mais um exemplo de uma conduta docente desinteressada pelo progresso do aluno, preocupada mais com o mecanicismo das atividades e que demonstra inflexibilidade na correção delas. Sua postura é a de quem não gostaria de estar ali exercendo aquela função, o emprego na sala de aula parece ser um serviço temporário com o qual não deseja manter qualquer vínculo.

Após o início da alfabetização no ambiente caseiro, o protagonista de *Infância* foi transferido para uma escola. O menino desta vez se defronta com professores despreparados e

²¹⁹ Cf. COETZEE, 1998, p. 133.

“Queria deixar Worcester com tudo em ordem. Estava preparado para dar ao sr. Gouws um lugar na memória ao lado da sra. Sanderson: não junto com ela, mas próximo. Agora o sr. Gouws está estragando tudo. Ele gostaria que isso não acontecesse” (Cf. Idem, 2010, p. 121-122).

²²⁰ Idem, op. cit., p. 140.

“Existem muitos assuntos sobre os quais poderia escrever, mas o sr. Whelan jamais permitirá. Escrever para o sr. Whelan não é como abrir as asas; ao contrário, é como enrolar-se virando uma bola, tornando-se o mais reduzido e inofensivo possível” (Idem, 2010, p. 128).

²²¹ Idem, op. cit., p. 138.

“O que está fazendo na África do Sul, por que não está na Irlanda, ninguém sabe. Ele parece desaprovar o país e tudo o que acontece ali” (Idem, 2010, p. 127).

que apresentam a mesma intolerância paterna. Uma exceção a todo esse processo problemático nos espaços pedagógicos pelos quais o protagonista circulou é Dona Maria, professora cuja conduta cordial surpreendeu o garoto justamente por ela não utilizar a violência física e compreender as dificuldades do garoto no processo de ensino-aprendizagem: “Isto me pareceu desarrazoado: exigiam de mim trabalho inútil. Mas obedeci. Obedeci realmente com satisfação. Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia”²²².

Dona Maria era responsável por manter um ambiente cooperativo na escola, permitindo a construção do conhecimento, mostrando-se vulnerável por apresentar dúvidas sobre as lições da cartilha e seu conteúdo linguístico avançado, além de não ralar com os alunos quando eles apresentavam suas dúvidas ou não utilizar a palmatória: “Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala”²²³.

Dentro do universo escolar oitocentista, conhecido pelo rigor e obsessão com a disciplina, o exemplo de Dona Maria surge como um alento aos tumultuados anos estudantis do protagonista de *Infância*, uma figura materna que foi além no papel de ensinar aquele grupo de crianças, tornando-se uma mediadora importante para a construção do conhecimento do pequeno protagonista e facilitando, desse modo, o processo de ensino-aprendizagem daqueles alunos:

De Nossa Senhora conhecíamos, em litografias, o vestido azul, o êxtase, a auréola. D. Maria representava para nós essa grande ave maternal — e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes. (RAMOS, 1977, p. 114).

Após mudar-se para a cidade de Viçosa - Alagoas, o protagonista fica sob a responsabilidade de outra Maria, desta vez Maria do O, cujas descrições feitas pelo narrador não denotam qualquer simpatia pela profissional do ensino: “Matricularam-me na escola pública da professora Maria do O, mulata fosca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse vigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos”²²⁴. Nessa escola, o aluno recebia a ajuda de Dondom,

²²² Cf. RAMOS, 1977, p. 108-109.

²²³ Ibidem, p. 110.

²²⁴ Ibidem, p. 158.

auxiliar de classe que, compadecida com as dificuldades do garoto no processo de aquisição da escrita, ajudou-o a resolver algumas tarefas (“Dondom, mocinha pálida e misericordiosa, tomou-me as lições, protegeu-me, corrigiu-me a pronúncia, inutilmente, e fez por mim na ardósia as contas enigmáticas”²²⁵). Infelizmente a solidária ação foi descoberta e tanto o menino quanto a moça acabaram, em consequência, apanhando da professora.

A família do protagonista mudou-se novamente e o garoto dessa vez ficou sob a responsabilidade de outro professor, um homem, cujas aulas aconteciam “numa casa de jardim com duas ou três palmeiras”²²⁶. A exemplo de Maria do O, o mestre mais recente do garoto também recebeu uma descrição antipática pelo narrador:

[...] era um tipo mesquinho, de voz fina, modos ambíguos, e passava os dias alisando o pixaim com uma escova de cabelos duros. Azeite e banha não domavam a carapinha — e o dono teimava, esfregava-a constantemente, mirando-se num espelho, namorando-se, mordendo a ponta da língua. Era feio, quase negro — e a feiúra e o pretume o afligiam. Porque tinha senso de beleza, mas procurava-a loucamente no seu corpo mofino. Friccionava-se, empoava-se, arrebicava-se, examinava-se no vidro, entortando os bugalhos estriados de vermelho. (RAMOS, 1977, p. 170)

Os alunos também estavam sujeitos aos humores e à indiferença do professor que mais se preocupava com a vaidade que o fazia consultar constantemente a própria imagem no espelho. O objeto era o indicador de atitudes ensolaradas por parte do docente (cuja distração era a deixa para o protagonista pular algumas das páginas da cartilha sem que o professor notasse) ou de o prenúncio de uma tempestuosa conduta que descontaria nos alunos as frustrações que sentia:

Às vezes, porém, o espelho nos anunciava borrasca. O desgraçado não se achava liso e alvamento, azedava-se, repentina aspereza substituí a doçura comum. Arriava na cadeira, agitava-se, parecia mordido de pulgas. Tudo lhe cheirava mal. Segurava a palmatória como se quisesse derrubar com ela o mundo. (RAMOS, 1977, p. 170-171)

Encolerizado por motivos obscuros aos alunos presentes, enrijecia a cobrança das tarefas exigidas em seu cumprimento nos mínimos detalhes: “E consertava-nos furiosamente a pronúncia, obediente a vírgulas e pontos, forçava-nos a repetir uma frase dez vezes, punha notas baixas nas escritas, rasgando o papel, farejava as contas até que o erro surgia e se publicava com estridência arrepiada”²²⁷. Destaca-se no retrato de ambos os professores um olhar

²²⁵ Cf. RAMOS, 1977, p. 158.

²²⁶ Ibidem, p. 169.

²²⁷ Ibidem, p. 172.

pejorativo do narrador que flerta com o pensamento racista (descrição caricatural de tons de pele e aspectos fisiológicos) e homofóbico (depreciação do gestual mais afeminado e vaidoso do professor), ponto de vista distante da desconstrução sobre esses dois grupos marginalizados, como acontece nos dias atuais.

Nas palavras de Lemos (2002), profissionais como Maria do O e o professor, ambos de ascendência negra, são produtos de uma sociedade abusiva que se aproveitam da posição privilegiada de seus cargos para também transferirem aos seus alunos o mesmo tratamento opressivo que tiveram anteriormente, mantendo o círculo vicioso das relações de poder tão gritantes em nosso país²²⁸.

Pelas menções feitas aos docentes que cruzaram o caminho dos protagonistas durante a educação formal escolar, vimos que a grande maioria não representou um marco positivo na trajetória dos personagens enquanto alunos e suas ações não se equiparam ao projeto teleológico da Sociedade da Torre em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* em conduzir seus pupilos a uma aprendizagem significativa. As exceções são Dona Maria, no livro de Graciliano Ramos, cujo curto contato foi suficiente para mostrar ao garoto uma prática pedagógica diversa da rigidez que imperava nas instituições de ensino daquela época, e Mrs. Sanderson, que somente é mencionada como uma das professoras favoritas de John e o quanto Mr. Gouws, por causa do chá que tomou a convite do mestre, arruinou suas chances de figurar ao lado da docente como um dos mestres mais marcantes em sua curta vida até ali. A ação de um mentor só aconteceria com o protagonista de *Infância* através da figura de Mário Venâncio, grande incentivador do garoto para a escrita e fundador de *O Dilúculo*, jornal literário do qual o menino foi um colaborador e também com outras personagens esparsas ao longo do livro (o Moleque José, José Leonardo e Padre Pimentel, todas elas figuras do lado de fora da escola, como o próprio narrador afirma sobre aqueles que considera seus mestres: “Na verdade os melhores que tive foram indivíduos ignorantes. Graças a eles, complicações eruditas enfraqueceram, traduziram-se em calão”²²⁹). A relação de Mário Venâncio com o protagonista será vista mais detalhadamente no subcapítulo que trata do universo da leitura e escrita. Quanto a John, em *Boyhood*, a autonomia e pouca dificuldade com as matérias escolares refuta qualquer

²²⁸ Em sua maioria, os professores citados eram negros ou mulatos forros que encontraram na docência uma forma de se manter financeiramente com os pingados vencimentos do Tesouro. Além disso, a autoridade que a docência lhes proporcionava era uma forma de devolver à sociedade todas as aviltantes humilhações a que foram submetidos. (Cf. LEMOS, 2002, p. 99)

²²⁹ Cf. RAMOS, 1977, p. 110.

envolvimento maior com seus mestres, apesar de ele esperar das lições aprendidas uma possibilidade de ampliar o próprio conhecimento.

3.1.2.3 Relação com os colegas de classe

A apresentação dos colegas de classe em *Infância* serve de reforço à denúncia feita pelo livro em vários capítulos contra a inadequação do ensino escolar e a severidade dos professores no tratamento a seus estudantes, muitos deles excedendo-se em atitudes agressivas ou sádicas. Após frequentar casas alheias que serviam de sala de aula ou locais propícios ao ensino formal, o garoto testemunhou a reação de outros alunos que manifestavam grande resistência, logo coagida ou coibida pelos adultos, em contraposição à resignação do protagonista em seu ocaso escolar:

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar. (RAMOS, 1977, p. 107)

No excerto acima, a exposição antitética do narrador opõe selvageria e civilização, condicionamento e recusa, para retratar a ausência de ímpeto do protagonista em expressar o seu profundo descontentamento e que, desde o seio familiar, sabia reprimir os seus impulsos mais rebeldes. Aquela choradeira seria um prenúncio dos tormentosos dias que acompanhariam e perseguiriam o garoto em seus anos escolares.

No capítulo “Adelaide”, o narrador relata o sofrimento de uma aluna, prima do protagonista que dá nome ao capítulo, cujos pais eram ricos e tinham receio de matricular a criança em colégios distantes e acabaram deixando-a sob os cuidados da professora Maria do O. A garota, inicialmente insurgente às tentativas da professora negra de impor-lhe alguma correção, foi esmorecendo na sua insubordinação e tornou-se, com o passar do tempo, praticamente uma empregada nas mãos dela:

Dona Maria do O atravessava as pessoas com os olhos, achava num canto da sala o corpinho fugidio, imputava-lhe qualquer falta. Às vezes a casa não estava bem varrida. Marcas de poeira, visíveis entre os bancos, avultavam apontadas pelo grosso dedo severo, comentadas pela voz estridente. E a infeliz, vergando sob a cólera

despropositada, ia buscar a vassoura, limpar o tijolo. Havia-se reduzido à condição de criada. (RAMOS, 1977, p. 161)

As atitudes de Maria do O ou de outras figuras negras ao longo do livro são mostradas por um viés depreciativo e racista. O garoto alimentava uma considerável raiva por elas e o narrador faz uso de adjetivos ofensivos para descrevê-las: “velhas miúdas e cor de piche”, “fúrias boçais”²³⁰, lamenta a abolição da escravatura, até então evento recente na história brasileira, como uma “maluqueira de uma princesa odiosa”²³¹. O narrador conclui que as professoras usavam os maus tratos contra Adelaide como uma forma de vingança de sua antiga condição escrava. Apesar de ser uma narrativa que muitas vezes assume o ponto de vista infantil, a perspectiva da personagem criança não esconde os juízos de valor do narrador adulto sobre os negros em suas considerações:

Coitada de minha prima, tão boa, tão débil, suportando as enxaquecas das miseráveis. Lugar de negro era a cozinha. Por que haviam saído de lá, vindo para a sala, puxar as orelhas de Adelaide? Não me conformava. Que mal lhes tinha feito Adelaide? Por que procediam daquele modo? Por quê? (RAMOS, 1977, p. 163)

Outro exemplo de maus tratos excessivos no ambiente escolar está retratado em “A criança infeliz”, que mantém o foco em um aluno, desprezado, por motivos desconhecidos, pelos seus colegas de classe, por professores e pelo diretor (responsável por parte das ofensas e das agressões físicas cometidas contra o garoto) e familiares. O aluno recebia com conformismo todos os ataques que vinham daqueles que o circundavam, ora isolando-se do grupo detrator, ora respondendo com um sorriso incompreensível:

O rapaz avizinhou-se dos grupos, esboçava um sorriso cínico, ingeria-se nas conversas, de balde. Os mais taludos afrontavam-no, olhavam-no com desprezo, cuspiam, voltavam-lhe as costas. Esse procedimento nos fornecia um princípio de convicção; e como a vítima se resignava e baixava a cabeça, admitíamos sem esforço a culpabilidade. (RAMOS, 1977, p. 221)

O resultado de tantas agressões e violência resultou, anos mais tarde, em um adulto oposto da criança oprimida, cuja vida iniciada no crime ainda na adolescência mudou seus hábitos, vestimenta, postura e proporcionou sua ascensão social. Ele envolveu-se com muitas mulheres e acabou num fim trágico, sendo assassinado a punhaladas em casa de uma delas. Os episódios narrados em “Adelaide” e “A criança infeliz” são exemplos de um Brasil, cujas

²³⁰ Cf. RAMOS, 1977, p. 161.

²³¹ Ibidem, p. 162.

engrenagens opressivas não poupavam adultos e nem crianças e adolescentes. Segundo Candido (1992), esse sentimento de tirania perpassa toda a narrativa autobiográfica escrita por Graciliano Ramos, tendo o garoto como testemunha impotente de situações que corroboravam a lógica da humilhação nos relacionamentos humanos daquele país cuja República engatinhava em seus primeiros anos:

Humilhação de menino fraco e tímido, maltratado pelos pais e extremamente sensível aos maus-tratos sofridos e presenciados. Por toda parte, recordações doídas de alguma injustiça, de alguma vitória descarada do forte sobre o fraco. Talvez porque ante a sensibilidade do narrador as circunstâncias banais da vida avolumassem como outras tantas brutalidades. Em casa, na rua, na escola, vê sempre um indefeso nas unhas de um opressor.” (CANDIDO, 1992, p. 50-51)

O primeiro colega de classe a receber destaque do narrador em *Boyhood* é Rob Hart, que exerce sobre o protagonista um fascínio com sua beleza, postura transgressora e habilidade em resistir aos castigos físicos: “Rob Hart is tall and handsome in a devil-may-care way. Though Rob Hart is not clever and is perhaps even in danger of failing the standard, he is attracted toward him. Rob Hart is part of a world he has not yet found a way of entering: a world of sex and beating”²³². Dois anos mais velho do que John, Rob Hart representa um universo cuja presença está vedada a John, porque sua conduta perfeccionista é exatamente o oposto daquilo que Rob Hart não se importa em seguir ou obedecer.

Isolado após sua declarada preferência pela religião católica, John muda a sua percepção sobre os judeus, construída pelas conversas preconceituosas que ele presenciava na família materna, convivendo com outros alunos desta crença, entre eles Greenberg e Goldstein, que, como ele, sofrem com as provocações e perseguições dos garotos africânderes: “The Catholic boys nag him and make sneering remarks, the Christians persecute him, but the Jews do not judge. The Jews pretend not to notice. The Jews wear shoes too. In a minor way he feels comfortable with the Jews. The Jews are not so bad”²³³.

Após mudar-se para Cidade do Cabo e ter se matriculado na escola St. Joseph’s, John encontra em Oliver Matter um rival para o título de melhor aluno da sala e entra numa

²³² Cf. COETZEE, 1998, p. 6.

“Rob Hart é alto e bonito, com maneiras atrevidas. Embora Rob Hart não seja inteligente, correndo até o risco de repetir de ano, ele é fascinado pelo colega. Rob Hart faz parte de um mundo no qual ele ainda não descobriu um jeito de entrar: um mundo de sexo e porrada” (Cf. Idem, 2010, p. 10).

²³³ Idem, op. cit., p. 21.

“Os meninos católicos caçoam dele e fazem comentários irônicos, os cristãos o perseguem, mas os judeus não o julgam. Os judeus fingem não notar. Os judeus também usam sapatos. De algum modo ele se sente à vontade com os judeus. Eles não são tão maus” (Idem, 2010, p. 23).

concorrência silenciosa e unilateral com ele pelas melhores notas ou desempenhos nas atividades propostas pelos professores: “Oliver Matter is a gentle, smiling, moon-faced boy who does not seem to mind coming second as much as he would”²³⁴. Infelizmente Oliver adoece e acaba falecendo em decorrência de uma leucemia. A disputa não tem mais sentido para John e perde a graça por não oferecer nenhum oponente à altura, apesar de ele continuar sendo o primeiro da turma, a morte do colega de classe é um banho de água fria para o seu espírito competitivo e ambicioso.

Theo Stavropoulos é outro colega com quem John faz amizade em St. Joseph’s. O garoto lida com a inveja dos outros alunos (que o chamam de *moffie*, ‘bicha’, por causa da vestimenta que usa) e a antipatia dos professores da escola que o consideravam arrogante em razão da elevada condição financeira que possui. Parte dessa impressão de arrogância advém da atitude indiferente do garoto com as brincadeiras que recebe e por sua opção em não esconder seu status social: “Theo manages to keep his hair elegantly styled; somehow, despite his name, despite being clumsy at sport, despite being thought to be a moffie, he maintains his suave smile, never complains, never allows himself to be humiliated”²³⁵. A implicância com o garoto por parte dos alunos e funcionários da escola desperta a revolta e a solidariedade no protagonista (“The injustice of it all angers him; he would like to do battle for Theo.”²³⁶) que também se surpreende com a resistência do amigo diante das circunstâncias hostis que o envolvem. Nessa última instância, vemos o quanto o protagonista de *Infância* e John são parecidos na pusilanimidade e impotência em lidar ou lutar contra as pequenas injustiças que presenciam diariamente.

3.1.3 Percepções da sociedade

J. M. Coetzee sempre foi apontado como um autor refratário a quaisquer tentativas de incluí-lo no mesmo grupo de escritores empenhados em usar a própria obra como denúncia

²³⁴ Cf. COETZEE, 1998, p. 143.

“Oliver Matter é um garoto simpático, sorridente, com cara de lua, que não parece se importar tanto quanto ele em ser o segundo” (Cf. Idem, 2010, p. 131).

²³⁵ Idem, 1998, p. 149.

“Theo consegue manter o corte elegante; de alguma forma, apesar de seu nome, apesar da inaptidão para esportes, apesar de ser considerado um *moffie*, ele mantém o sorriso suave, nunca se queixa, nunca permite que o humilhem” (Idem, 2010, p. 136)

²³⁶ Idem, 1998, p. 150.

“A injustiça disso o enraivece; ele gostaria de lutar por Theo” (Idem, 2010, p. 137)

social (como os seus conterrâneos Nadine Gordimer e André Brink). Ele próprio também recusou o título de porta-voz para os problemas existentes na África do Sul e evitou por muito tempo dar depoimentos sobre o *apartheid* e outras questões que assolavam o país. Isso não significa que sua prosa seja alienada e despida de quaisquer referências aos aspectos mais urgentes da sociedade sul-africana. Conforme apontou Jane Poyner (2009)²³⁷, todos os livros de Coetzee

[...] Em maior ou menor grau, abordam temas e questões pertinentes às situações (pós) coloniais e do apartheid: discurso colonial, o outro, segregação racial, censura, proibição e exílio, brutalidade e tortura policial, liberalismo sul-africano e ativismo revolucionário, o lugar das mulheres, o relacionamento do povo da África do Sul com a terra e, não menos importante, a política ética da escrita, todos figuram proeminentemente na obra. (POYNER, 2009, p. 1, tradução nossa)²³⁸

Com *Boyhood*, retrato autobiográfico de Coetzee, não seria diferente. O livro, apesar de colocar-se no ponto de vista de uma criança de dez anos por intermédio de um narrador em terceira pessoa, não escapou da abordagem das adversidades que imperavam até então.

Graciliano Ramos aproveitou as páginas de sua autobiografia infantil para retratar a opressão que era uma constante na família, na escola e em outros círculos de convivência. O personagem do livro brasileiro é testemunha de situações que resultaram em aprendizado de como as convenções sociais e algumas instituições se amparam na exclusão e na injustiça para continuarem existindo. A própria obra do escritor é a representação de uma literatura atenta às questões mais prementes em território nacional e ao lermos *Infância*, segundo Candido (1992), concluímos que

[...] os livros de Graciliano Ramos se concatenam num sistema literário pessimista. Meninos, rapazes, homens, mulheres; pobres, ricos, miseráveis; inteligentes, cultos, ignorantes – todos obedecem a uma fatalidade cega e má. Vontade obscura de viver, mais forte nuns que noutros, que os leva a caminhos pré-traçados pelo peso do meio social, físico, doméstico. (CANDIDO, 1992, p. 53).

Quando se depara com uma África do Sul fora do ambiente terno familiar e do ambiente regado da escola, John não consegue deixar de refletir sobre as desigualdades que presencia em contraste com sua vida confortável, principalmente no que concerne aos negros, que no livro

²³⁷ POYNER, Jane. *J. M. Coetzee and the paradox of postcolonial authorship*. Wey Court East: Ashgate, 2009.

²³⁸ “[...] to a greater or lesser extent, address themes and issues pertinent to the (post)colonial and apartheid situations: colonial discourse, the other, racial segregation, censorship, banning and exile, police brutality and torture, South African liberalism and revolutionary activism, the place of women, the relationship of South Africa’s peoples to the land and, not least, the ethico-politics of writing all figure prominently in the oeuvre”.

são referidos como homens ou pessoas de cor (*Coloured*, no original) e aos africânderes mais pobres.

Por ocasião de seu aniversário, John vai a um café com mais três amigos para uma comemoração, porém a presença de crianças negras, que observavam do lado de fora do estabelecimento o grupo que se divertia e comia, acaba “estragando” a experiência: “On the faces of these children he sees none of the hatred which, he is prepared to acknowledge, he and his friends deserve for having so much money while they are penniless”²³⁹. John sente o incômodo de perceber a existência de pessoas mais pobres e que não gozarão dos mesmos privilégios que ele, uma verdade inconveniente posta ali na janela do café a revelar-lhe uma África do Sul diversa da qual está acostumado. Qualquer outra pessoa pediria ao dono do Café expulsar aquelas crianças justificando que elas estão ali para roubar os clientes do local, porém John não possui nenhuma outra justificativa para dar e foi afetado emocionalmente, de maneira irremediável, diante daquela imagem: “Whatever happens, whether they are chased away or not, it is too late, his heart is already hurt”²⁴⁰.

Esses mesmos garotos negros soam como uma censura ao protagonista, cuja presença, afirma o narrador, é difícil de ignorar, e sobre quem as elucubrações de John alternam-se entre o desejo pelo corpo que possuem (nos passeios que faz com sua mãe), o constrangimento de sua realidade pobre e o direito que eles possuem sobre a própria terra, dominada/usurpada por ingleses e nativos africânderes: “Not only do they come with the land, the land comes with them, is theirs, has always been”²⁴¹.

John também identifica as disparidades sociais junto aos meninos africânderes, postando-se como um observador distante desse grupo. No ambiente escolar, dois irmãos chamam a atenção do protagonista pela condição precária de suas vestimentas que contrasta com o conforto da roupa e dos acessórios que ele próprio utiliza:

They are poor, so poor that they own neither jerseys nor blazers nor shoes. There are other boys just as poor, particularly in the Afrikaans classes. Even on icy winter mornings they come to school in thin cotton shirts and serge short-pants so outgrown that their slim thighs can hardly move in them. Their tanned legs show chalk-white

²³⁹ Cf. COETZEE, 1998, p. 72.

“Nos rostos daquelas crianças não vê sinal do ódio que, como está preparado para reconhecer, ele e seus amigos merecem por ter tanto dinheiro, enquanto elas não têm um centavo” (Cf. Idem, 2010, p. 68).

²⁴⁰ Idem, 1998, p. 73.

“Aconteça o que acontecer, sejam elas afugentadas ou não, é tarde demais, seu coração já está partido”. (Idem, 2010, p. 68-69)

²⁴¹ Idem, 1998, p. 62.

Eles não apenas vieram com a terra; a terra é que veio com eles, é deles, como sempre foi” (Idem, 2010, p. 59).

patches of cold; they blow on their hands and stamp their feet; snot is always running out of their noses. (COETZEE, 1998, p. 56)²⁴²

Todavia o olhar do protagonista sobre os meninos africânderes não reserva a mesma simpatia dedicada aos garotos negros, o comportamento mais agressivo e rústico dos africânderes catalisa o medo de John de um dia sofrer algum tipo de violência por intermédio deles:

What he hates most about Worcester, what most makes him want to escape, is the rage and resentment that he senses crackling through the Afrikaans boys. He fears and loathes the hulking, barefoot Afrikaans boys in their tight short trousers, particularly the older boys, who, given half a chance, will take you off to some quiet place in the veld and violate you in ways he has heard leeringly alluded to – borsel you, for instance, which as far as he can work out means pulling down your pants and brushing shoepolish into your balls (but why your balls? why shoe-polish?) and sending you home through the streets half-naked and blubbing.” (COETZEE, 1998, p. 69)²⁴³

Boyhood não deixa de fornecer pistas sobre o momento histórico em que a narrativa se passa: os anos posteriores à eleição de Daniel François Malan em 1948. A subida ao poder de um candidato do Partido Nacional Africano não somente causou um grande efeito na vida social da África do Sul daquela época, com a instituição do *apartheid*, como também influenciou diretamente a rotina dos Coetzee com a demissão do pai de um cargo que ele tinha graças ao fato dele ser filiado ao partido rival, impactando-os financeiramente, obrigando-os a se mudarem para outra cidade e alterando, assim, o padrão de vida que possuíam antigamente:

His father is also United Party. In fact his father lost his job in Cape Town, the job with the title his mother was so proud of – Controller of Letting – when Malan beat Smuts in 1948. It was because of Malan that they had to leave the house in Rosebank that he looks back on with such longing, the house with the big overgrown garden and the observatory with the domed roof and the two cellars, had to leave Rosebank Junior

²⁴² Eles são pobres, tão pobres que não têm pulôveres, nem paletós ou sapatos. Há outros meninos igualmente pobres, sobretudo nas classes africânderes. Mesmo nas manhãs gélidas de inverno, eles vêm para a escola vestindo camisas de algodão fino e bermudas de sarja tão velhas que suas coxas finas mal podem se mover. As pernas bronzeadas mostram manchas brancas de frio; eles sopram as mãos e batem os pés; sempre têm ranho escorrendo do nariz” (Cf. COETZEE, 2010, p.53-54).

²⁴³ O que mais detesta em Worcester, o que lhe dá mais vontade de fugir, é a raiva e o ressentimento que ele pressente se insinuar entre os meninos africânderes. Ele teme e despreza os meninos africânderes, fortes e descalços, em seus shorts justos, especialmente os mais velhos que, quando têm a menor oportunidade, levam você para um lugar sossegado no mato e o violam de formas que ele escutou serem insinuadas com malícia — eles borsel você, por exemplo, que, segundo ele pôde entender, significa baixar suas calças e esfregar graxa de sapato nas suas bolas (mas por que nas bolas? por que graxa de sapato?) e o mandam voltar para casa seminu e chorando pelas ruas. (Ibidem, p. 65)

School and his Rosebank friends, and come here to Worcester. (COETZEE, 1998, p. 67)²⁴⁴

Esse fato resulta numa total antipatia do jovem protagonista com a figura do então presidente sul-africano, vilanizado por causa da demissão paterna de um importante cargo, além das medidas governamentais que resultaram nos horrores do regime exclusão racial, mas cujas decisões ainda resvalaram em seu entretenimento particular com as leituras de histórias em quadrinhos que ele mais gostava de fazer e que foram banidas por Malan em seu mandato:

An image of Dr Malan is engraved in his mind. Dr Malan's round, bald face is without understanding or mercy. His gullet pulses like a frog's. His lips are pursed. He has not forgotten Dr Malan's first act in 1948: to ban all Captain Marvel and Superman comics, allowing only comics with animal characters, comics intended to keep one a baby, to pass through the Customs. (COETZEE, 1998, p. 70)²⁴⁵

O apartheid não é mencionado de forma direta pelo narrador ao longo de todo o livro, Coetzee opta por um olhar mais enviesado desse regime de exclusão colocando-se sob a perspectiva do garoto que enxerga o contexto histórico ainda com considerável ingenuidade, a qual aos poucos perde o viço e a puerilidade diante das desigualdades que se explicitam em solo sul-africano.

Rejane Pivetta de Oliveira (2015)²⁴⁶ ressalta que a realidade sul-africana não surge dentro da narrativa coetzeana como um dado pré-estabelecido e nem ela é o principal foco de suas narrativas, o escritor sul-africano toma de empréstimo todas essas contradições e conflitos e “[...] dá forma à experiência do fracasso e da deterioração das relações do homem com o mundo *dentro* das condições históricas em que essa experiência é produzida.”²⁴⁷. Oliveira (2015) salienta também que a linguagem, centro de toda a preocupação estética de J. M. Coetzee, não serve apenas ao retrato de todas essas mazelas; os sofrimentos de quem vive a

²⁴⁴ “O pai também é do Partido Unido. Na verdade, o pai perdeu o emprego na Cidade do Cabo, o emprego com o título de que a mãe tanto se orgulhava — fiscal de aluguéis —, quando Malan venceu Smuts em 1948. Foi por causa de Malan que eles precisaram deixar a casa em Rosebank, da qual ele se lembra com tanta saudade — a casa com o grande jardim malcuidado e o observatório com teto em abóbada e dois porões —, e que ele precisou deixar a Escola Primária de Rosebank e os amigos de Rosebank, e vir para Worcester” (Cf. COETZEE, 2010, p. 64).

²⁴⁵ “Tem uma imagem do dr. Malan gravada na mente. O rosto redondo do dr. Malan não tem compreensão ou piedade. Seu papo pulsa como o de um sapo. Tem os lábios franzidos. Ele não esqueceu a primeira medida do dr. Malan em 1948: banir todas as revistas do Capitão Marvel e do Super-Homem, permitindo que apenas os quadrinhos com personagens animais, cuja intenção é manter as crianças como bebês, passassem pela alfândega” (Ibidem, p. 66).

²⁴⁶ OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Mal-estar da cultura e ética da linguagem em *Desonra*, de J. M. Coetzee. In: ROSENFELD, Kathrin H.; PEREIRA, Lawrence Flores (Orgs.). *Lendo J.M. Coetzee*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. (posição 5004 – 6678).

²⁴⁷ Ibidem, posição 5059.

pobreza, a violência, o preconceito, a opressão e outras vicissitudes são apresentados por meio de personagens que tentam compreender essas figuras marginalizadas; geralmente narradores em primeira pessoa, brancos e numa situação social mais favorecida ou oblíquos narradores em terceira pessoa cujas observações não atingem o cerne do problema que contemplam. Neste caso,

O projeto ético da ficção de Coetzee passa pelo deslocamento da linguagem da consciência do sujeito soberano. A linguagem não é um lugar de fala, mas, antes, um lugar de escuta do outro, típico da escrita literária, que põe em evidência o exercício de imaginação do outro, o desdobramento do eu em múltiplas personagens. (OLIVEIRA, 2015, posição 5275)

Essa busca por alteridade, fracassada já em sua intenção inicial, escancara o problema de contemplar integralmente via texto literário as urgências de seu tempo. Por esse motivo, J. M. Coetzee recusa o realismo na escrita de seus romances, justamente porque o autor forja uma linguagem que provoca uma desestabilização no leitor, que identificará o estado das coisas nesse esteticismo de significado fugidio.

De acordo com Poyner (2009), é por meio de uma prosa extremamente cerebral que o escritor sul-africano equilibra um engajamento primordial com o estético para retratar as questões sócio-políticas mais prementes:

É nessa complexa união entre estética e temática que leitores de Coetzee se veem mais recompensados, nenhum aspecto sendo comprometido pelo outro. Embora os protagonistas-escritores na obra se engajem com as tensões aparentes entre arte e política, a textualidade elaborada das ficções sugere que Coetzee se recusa completamente a endossar o ético-político, negando o literário. (POYNER, 2009, p. 7, tradução nossa)²⁴⁸

O poder de *Boyhood* não reside somente no conteúdo que o leitor interpreta, a infância de um garoto num país emergente, mas também com a singularidade da linguagem para resgatar situações e impressões aparentemente corriqueiras e pessoais desse protagonista que vão dar a tônica da urgência daqueles fatos.

O protagonista de *Infância* teve seu primeiro contato com a justiça no episódio do cinturão que lhe custou uma surra imerecida de seu pai. O pai também foi o responsável pela desconfiança que o narrador sente por qualquer autoridade por conta da prisão desnecessária do

²⁴⁸ “It is in this complex knit of aesthetics and thematics that readers of Coetzee will find themselves most rewarded, neither aspect being compromised by the other. Although the writer-protagonists in the oeuvre engage with the apparent tensions between art and politics, the fictions’ elaborate textuality suggests that Coetzee refuses fully to endorse the ethico-political by negating the literary”.

mendigo Venta-Romba. De comportamento cordial, o pedinte fazia as suas aparições nas redondezas todas às sextas-feiras para solicitar as esmolas de que necessitava.

Nunca vi mendigo tão brando. A fome, a seca, noites frias passadas ao relento, a vagabundagem, a solidão, todas as misérias acumuladas num horrível fim de existência haviam produzido aquela paz. Não era resignação. Nem parecia ter consciência dos padecimentos: as dores escorregavam nele sem deixar moosa. (RAMOS, 1977, p. 206)

O pai do protagonista, apesar de não ser conhecedor das leis, fora nomeado juiz substituto graças aos bons contatos que mantinha com os senhores de engenho locais e por ser eleitor do partido no poder naquele momento. A escolha de uma pessoa leiga para um cargo como esse era um estratagema político pelo qual o juiz de direito era apenas figurativo e os indicados ao cargo de juiz substituto poderiam atender aos futuros favores que os poderosos locais por acaso precisassem.

Em uma das sextas-feiras o mendigo surgiu repentinamente na casa dos pais do protagonista, assustando as crianças presentes. A mãe mandou uma delas procurar o pai, enquanto Venta-Romba demorava a ir embora. O pai sinalizou a polícia antes de chegar em sua residência e, mesmo não havendo a necessidade, deu voz de prisão ao pedinte, que reagiu confuso com a notícia e achou tratar-se de uma brincadeira, mas diante da firmeza do então juiz substituto (que não queria voltar atrás em sua autoridade), questionou o motivo do encarceramento. Era o que o protagonista também se indagava ao testemunhar o que acontecia:

Não haviam colaborado nele — e a interrogação lamentosa me abalava. Por quê? Como se prendia um vivente incapaz de ação? Venta-Romba movia-se de leve. Não podendo fazer mal, tinha de ser bom. Difícil conduzir aquela bondade trôpega ao cárcere, onde curtiam pena os malfeitores. (RAMOS, 1977, p. 209)

A indignação do menino cresce ao ver o mendigo chorando e sendo arrastado pelo soldado aos solavancos:

Eu experimentava desgosto, repugnância, um vago remorso. Não arriscara uma palavra de misericórdia. Nada obteria com a intervenção certamente prejudicial, mas devia ter afrontado as conseqüências dela. Testemunhara uma iniquidade e achava-me cúmplice. Covardia. (RAMOS, 1977, p.210)

O garoto tornou-se mais rebelde dali em diante e ele julga que essa alteração de comportamento foi em consequência da prisão do mendigo. Não envolver-se no problema ou tentar interceder pelo pedinte, aos olhos do garoto, é o mesmo que ter sido cúmplice no envio

do sujeito ao cárcere, o protagonista compartilha a culpa com o pai. Se no episódio do cinturão sofreu uma injustiça na condição de réu condenado injustamente por algo que não fez, presenciar o ocaso do mendigo Venta-Romba atinge igual proporção em sua consciência, agora testemunha impotente da mesma arbitrariedade que outrora o vitimizou.

No capítulo “Venta-Romba” temos mais um exemplo do funcionamento das instituições no Nordeste brasileiro entre séculos XIX e XX, enraizado no coronelismo. A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República foram outros eventos históricos recentes naquele contexto histórico-social, cujos impactos são interpretados pelo narrador-adulto.

No capítulo “Meu avô”, percebemos que, apesar do fim da escravidão, as relações entre fazendeiros e empregados negros ecoavam o tratamento aos cativos de antes da promulgação da Lei Áurea. O narrador ressalta o contraste entre a atitude beata do avô materno durante os ritos religiosos e ladainhas que fazia com o modo soberbo com que se dirigia às empregadas Vitória e Maria Moleca, a quem o narrador chama de “voluntariamente escravas porque não tinham em que empregar a liberdade”²⁴⁹. O avô, enquanto rezava, “reduzia-se muito, não se diferenciava quase de Ciríaco, pastor de cabras”²⁵⁰ ao lado das empregadas. Após o fim da cerimônia voltava a agir altivo, pedindo a Maria Moleca, de atitude subserviente, para lavar-lhe os pés. Caso demorasse, a avó do protagonista ralhava com a mulher (“Vai lavar os pés de teu senhor, negra”²⁵¹). Ao contrário de Maria Moleca, Vitória tinha um comportamento mais arreadio e quando os patrões a interpelavam da mesma maneira, ela respondia: “Cativeiro já se acabou, dona. Se eu morrer na cozinha de Seu Pedro Ferro, não me salvo”²⁵². O narrador a descreve como uma senhora que não deixava de fazer o serviço pesado, apesar das diversas dores e problemas físicos que enfrentava por causa da rotina diária. Vitória morrera e o narrador ironicamente observa o motivo da estima que a empregada tinha na família:

Morreu de supetão, vomitando sangue, debaixo do jirau onde se acumulavam frigideiras, mochilas de sal, réstias de alho. E com certeza se salvou, porque endureceu na virgindade e conservou o espírito limpo. Fez muita falta, embora, já não podendo ser vendida e com uma banda desconchavada, representasse apenas valor estimativo. (RAMOS, 1977, p. 124-125)

A visão sobre as empregadas negras conflui com o parecer preconceituoso que os professores de mesma raça receberam. Ao mesmo tempo percebemos que o tratamento racista

²⁴⁹ Cf. RAMOS, 1977, p. 123.

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ Ibidem, p. 124

²⁵² Ibidem.

é oriundo no passado da família, cujas relações com homens e mulheres negras ainda remontavam ao período escravagista. Situação presenciada pelo garoto e replicada quando ele encontra figuras negras que agem de maneira completamente oposta à subserviência dos antigos empregados e que passam de oprimidos a opressores, a exemplo dos docentes em sala de aula, despertando a revolta do garoto quando se vê ou vê aos seus, no caso da prima Adelaide, vítima dos maus tratos e despreparo da dupla de professores.

Se temos em *Infância* os desmandos da justiça e um ambiente ruralista fincado nas relações escravocratas, faltaria nesse Nordeste retratado na autobiografia a presença da figura religiosa que também tinha poderes políticos naquele meio. Padre João Inácio concentra essas características, a aparência severa corroborava a má-fama e era assunto nas conversas familiares durante as refeições:

Contudo uma sombra às vezes nos toldava a alegria: a recordação do Vigário. Na cozinha e na sala de jantar pintavam-no terrível, uma espécie de lobisomem criado para forçar-nos à obediência. Citavam-se os despropósitos dele na igreja. Isto não nos interessava. Tínhamos, porém, razão para temer aquele homem tenebroso por fora e por dentro. Não ria. O olho postiço, imóvel num círculo negro, dava-lhe aspecto sinistro. (RAMOS, 1977, p. 60)

No entanto, o padre tinha uma atuação corajosa na cidade, uma vez que liderava os grupos que cuidavam de pessoas que sofriam de varíola, tratando das feridas e das pústulas daqueles infectados. Além disso, sua autoridade foi suficiente para coordenar uma campanha de vacinação dos moradores da região, que certamente se recusariam a terem inoculados os vírus enfraquecidos em seus próprios corpos, caso fosse outra pessoa a prescrever semelhante medida. A sisudez com que ele agia na cidade limava qualquer tipo de resistência. Segundo o narrador, o Padre João Inácio:

Mandava porque tinha poderes: era Albuquerque e sacerdote. E os paroquianos se deixavam contaminar, covardes, lamentando que S. Rev.ma não se dedicasse inteiramente às cerimônias do culto. Não se dedicava. Dirigia um partido político — e o culto lhe merecia fraca atenção. (RAMOS, 1977, p. 61)

O padre dedicava-se mais à vida política do que o rezar missas e outras obrigações do ofício sacerdotal, cuja comparação com outra figura célebre do Nordeste brasileiro, Padre Cícero, de quem o narrador afirma ter João Inácio sido um discípulo e a quem o próprio religioso, frequentador da família do menino, considerava “apagado, sofrível, por não ser

Albuquerque”²⁵³. Ou seja, com um sobrenome de peso, Padre João Inácio fazia uso de seu papel social dentro da Igreja para também continuar a exercer a sua influência no governo local.

A figura austera, magra e o olho postiço criaram uma aura de dureza difícil de dissuadir o receio e a antipatia das crianças e do pequeno protagonista. Segundo o narrador: “Padre João Inácio não sabia falar conosco, sorrir, brincar — e as nossas almas se fecharam para ele. Em Padre João Inácio, homem de ações admiráveis, só percebíamos dureza”²⁵⁴. Novamente o reconhecimento das mais diferentes facetas do Padre João Inácio, como alguém caridoso e figura pública proeminente, é intermediado pelo narrador adulto que reconsidera a imagem do padre para si mesmo e para os olhos do leitor.

Segundo Ribeiro (2012), o narrador adulto promove a reabilitação de diversas personagens execradas pelos moradores das cidades onde viveu e também daqueles que lhe causaram dor, sofrimento ou com quem apenas alimentou determinada implicância, como é o caso de Seu Afro (que morava com a esposa e mais outro homem, cuja vida conjugal a três gerava escândalo e desprezo na população) e os próprios pais (apesar de uma conduta continuamente dura, foram apresentados sob outro viés em alguns capítulos do livro), além do já citado Padre João Inácio. O livro não só se ampara no objetivo de denunciar as mazelas vividas, mas também

[...] a compreensão do outro se afirma como postura ética e estratégia narrativa principal, o que fez com que a atitude do memorialista seja a de interrogar os personagens retratados em vez de apenas condená-los, e isso sem que o autor abra mão do olhar crítico que caracteriza sua visão de mundo, dado que a prática do esquecimento, em *Infância*, não pode ser confundida com inclinação à indulgência ou ao sentimentalismo. (RIBEIRO, 2012, p. 27-28)

A percepção do outro na autobiografia infantil de Graciliano Ramos, de acordo com Maria Zilda Ferreira Cury (1994)²⁵⁵, auxilia na construção da própria identidade do protagonista. O resgate memorialístico proposto no livro exemplifica o quanto o menino tornou-se o que é pela experiência extraída na sua relação com outras pessoas. O significado dessas vivências passa pelo filtro da reinterpretação do qual uma nova perspectiva só se viabiliza pela reflexão posterior aos atos vivenciados:

²⁵³ RAMOS, 1977, p. 61.

²⁵⁴ Ibidem, p. 64.

²⁵⁵ CURY, Maria Zilda Ferreira. *Infância: memórias em fragmento*. In: *Itinerários*. Araraquara: UNESP, 1994. p. 37-46.

O espaço das memórias é tecido pela busca de reconstrução de um eu, de uma identidade. A identidade refere-se a um princípio que faz com que algo seja tão próprio que sua singularidade o torna diferente. Desse modo, só se logra delimitar a identidade contraposta a uma alteridade, diante de um outro. Tal identidade se dá à cena, então, no caso das memórias, simultaneamente como sujeito desta construção e como objeto apreensível pelo olhar do outro. Se este outro se configura nos personagens que contracenam com o narrador das memórias, ele também se configura diante e na pessoa do leitor que dialogicamente tece este outro na decodificação do texto. (CURY, 1994, p. 39)

Como vimos, o narrador em primeira pessoa de *Infância* e o narrador em terceira pessoa de *Boyhood* fazem a releitura de alguns fatos testemunhados por cada criança protagonista. Walter Benjamin (1994)²⁵⁶ afirma que o dom do narrador “é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”²⁵⁷, portanto essa integralidade não seria apreendida no livro brasileiro e sul-africano, caso o social e suas contradições não fossem contemplados em suas respectivas narrativas. A interioridade dessas personagens está sempre em um constante conflito consigo próprios e a desavença interna origina-se principalmente com o choque que o externo (familiar, escolar, social) proporciona a qualquer um deles.

3.1.4 Percepções de si próprio

“[...] instruir-me a mim mesmo, tal como sou”, assim Wilhelm Meister em *Os anos de aprendizado* manifesta o seu desejo por uma formação universal na carta que escreve ao seu amigo Werner para comunicar a sua decisão de integrar uma trupe teatral. Esse desejo de aperfeiçoamento de si próprio e de suas potencialidades é primordial na trajetória da personagem que protagoniza um romance de formação ou deveria, segundo especialistas, ser o aspecto central para a classificação de alguma obra literária como *Bildungsroman*. De acordo com Jürgen Jacobs e Markus Krause (1989) em citação de Flávio Quintale Neto (2005)²⁵⁸, o personagem principal de um romance de formação

[...] deve ter uma consciência de certa forma explícita de que ele próprio não percorre uma sequência de aventuras mais ou menos aleatórias, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo. Com isso, via de regra, a imagem que o protagonista tem da meta de sua trajetória de vida é determinada por enganos e

²⁵⁶ BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas; v. 1). p.197-221.

²⁵⁷ Ibidem, p. 221.

²⁵⁸ QUINTALE NETO, Flávio. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. *Pandaemonium Germanicum*, n. 9, p. 185-205, 17 dez. 2005.

avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento. (JACOBS & KRAUSE apud QUINTALE, 2005, p. 187).

Em nossa tentativa de aproximar as autobiografias infantis *Infância e Boyhood* do *Bildungsroman*, o primeiro detalhe a ser observado é um desejo dos protagonistas infantis, manifesto ou implícito, de uma busca por autodesenvolvimento. O que dificulta nossa análise seria a faixa etária de ambos os protagonistas (entre os dois e treze anos de idade) a quem esse projeto teleológico sequer estaria claro ou planejado conscientemente em uma fase cercada de imaturidade e ingenuidade.

Jacobs & Krause ressaltam também que a trajetória de um personagem principal no romance de formação enfeixa uma série de situações como

[...] o abandono da casa paterna, a atuação de mentores e de instituições acadêmicas, o encontro com a esfera da arte, confissões intelectuais eróticas, experiência profissional e também, eventualmente, contato com a vida política. Na plasmação e na valorização desses motivos, os romances diferem extraordinariamente. Contudo, através da orientação para um final harmonioso, eles recebem necessariamente uma estrutura teleológica. (JACOBS & KRAUSE apud QUINTALE, 2005, p. 187-188).

Podemos verificar nas descrições dos especialistas alemães que a trajetória do protagonista, geralmente, tem seu pontapé inicial na vida adulta e prossegue nas dificuldades que ele enfrenta em todas as esferas: profissional, sentimental, acadêmica, artística etc. Essas experiências, bem-sucedidas ou frustradas, somadas a um contexto social que permitirá ou proporcionará obstáculos para a concretização desses objetivos pessoais, serão vitais para que o personagem reflita sobre os seus progressos e derrotas. Nas palavras de Christina Turner (2013)²⁵⁹,

O *Bildungsroman* procede da observação primária para a secundária, na medida em que o protagonista é inicialmente observado pelo narrador, mas passa a refletir sobre o significado de sua história no final; assim, o protagonista é eventualmente unificado ao narrador em sua capacidade de auto-observação. (TURNER, 2013, p. 44, tradução nossa)²⁶⁰

Essa convergência da visão do protagonista e do narrador para uma reflexão sobre a própria experiência formativa é importante no *Bildungsroman*, pois ela indica o processo de amadurecimento desse personagem ao longo da narrativa que resultará na reavaliação dos

²⁵⁹ TURNER, Christina. *J.M. Coetzee's Occluded Intertextuality: Reading Text, Intertext and the Archive in Life & Times of Michael K and Foe*. [dissertation]. University of British Columbia; 2013.

²⁶⁰ "The *Bildungsroman* proceeds from primary to secondary observation, in that the protagonist is initially observed by the narrator but comes to reflect on the meaning of his story at its end; thus, the protagonist is eventually unified with the narrator in his capacity for self observation".

próprios objetivos iniciais, como o Wilhelm Meister que chega ao fim de *Os anos de aprendizado* transformado, abandonando as ambições teatrais e o afã por uma educação universal pareada com a da aristocracia em detrimento de uma formação profissional específica.

As características do romance de formação descritas por Jacobs & Krause e Turner auxiliam na proximidade do nosso *corpus* com a classificação de *Bildungsroman*. No caso de *Boyhood*, John expressa algumas ambições que vão desde querer ser o melhor aluno da turma à vontade de tornar-se um homem notável. Então algumas atitudes do protagonista, apesar de pueris, têm como motivadores o buscar constante por aprimoramento, mesmo que suas ações sejam atrapalhadas pela falta de foco do protagonista, que deixa de fazer as leituras que considera sérias para dedicar-se a livros que o entretêm:

He knows that if he wants to be a great man he ought to be reading serious books. He ought to be like Abraham Lincoln or James Watt, studying by candlelight while everyone else is sleeping, teaching himself Latin and Greek and astronomy. He has not abandoned the idea of being a great man; he promises himself he will soon begin serious reading; but for the present all he wants to read are stories. (COETZEE, 1998, p. 103-104)²⁶¹

Nos capítulos finais, quando John muda-se para a Cidade do Cabo, o garoto tem a vaga recusada em alguns colégios do município: “His name goes down on the waiting-lists of three schools, without success. Coming first in Worcester is evidently not good enough for Cape Town”²⁶². Notícia que o frustra e abala a sua confiança e vaidade, uma vez que aquilo que ele considerava um parâmetro para um bom aluno, no caso o seu histórico de notas adquirido na escola em Worcester, sequer é considerado pelos selecionadores das outras instituições de ensino. Fredman (2007) nota que, ao considerar a si próprio como alguém diferente de um grupo, o protagonista, na verdade pensa nessa diferença como uma característica positiva e extraordinária:

Sua preocupação com diferença não é apenas sobre diferença enquanto tal, mas sobre perfeição. Ele quer ser diferente apenas se isso significar ser melhor do que os outros, de preferência ser o melhor. Ele tem medo de fracassos e estar mal, no sentido de não

²⁶¹ “Sabe que, se quiser ser um grande homem, deverá ler livros sérios. Deveria ser como Abraham Lincoln ou James Watts, estudando à luz de vela enquanto todo mundo dorme, aprendendo sozinho latim, grego e astronomia. Ele não abandonou a ideia de ser um grande homem; promete a si mesmo que logo começará leituras mais sérias; mas por enquanto só quer ler histórias” (Cf. COETZEE, 2010, p. 95-96).

²⁶² “Seu nome fica na lista de espera de três escolas, sem sucesso. Ser o primeiro em Worcester evidentemente não é o bastante para a Cidade do Cabo” (Ibidem, p. 135).

ter um desempenho melhor do que seus pares. (FREDMAN, 2007, p. 17, tradução nossa)²⁶³

As recusas levam mãe e filho à escola católica St. Joseph, pois esta não tinha lista de espera e aceitava quem se dispunha a pagar a mensalidade, independentemente de ser adepto da religião ou não. No entanto, uma vez matriculado na instituição escolar administrada por religiosos, John percebe que ela não contribui para o progresso de sua aprendizagem:

In Cape Town, in contrast, he soon feels he is wasting his time. School is no longer a place where great passions are aired. It is a shrunken little world, a more or less benign prison in which he might as well be weaving baskets as going through the classroom routine. Cape Town is not making him cleverer, it is making him stupider. The realization causes panic to well up in him. Whoever he truly is, whoever the true 'I' is that ought to be rising out of the ashes of his childhood, is not being allowed to be born, is being kept puny and stunted. (COETZEE, 1998, p. 139-140)²⁶⁴

Esse verdadeiro “eu” sente-se impotente e impedido de manifestar-se em sua plenitude em consequência de um ensino que não atinge as expectativas almeçadas e não o desafia além da média daquilo que ele tem como meta pessoal: o autoaperfeiçoamento. No segundo livro da trilogia *Cenas da vida na província*, o jovem adulto John viaja para a Inglaterra com a intenção de tornar-se um grande poeta. Da mesma maneira como efetivou os planos de cortar os laços com a família, gestados em algumas passagens de *Boyhood*, o protagonista põe em prática, em *Youth*, o projeto de ser uma figura célebre no cenário artístico. A ambição de John, novamente pautada na busca pela perfectibilidade, é a de tornar-se alguém proeminente em sua área; ele não se permite pensar um papel menos prestigiado em suas projeções futuras:

Like Pound and Eliot, he must be prepared to endure all that life has stored up for him, even if that means exile, obscure labour, and obloquy. And if he fails the highest test of art, if it turns out that after all he does not have the blessed gift, then he must be prepared to endure that too: the immovable verdict of history, the fate of being, despite all his present and future sufferings, minor. Many are called, few are chosen. For every

²⁶³ “His concern with difference is not just about difference as such, but about perfection. He wants to be different only if it means being better than the others, preferably being the best. He is afraid of failures and being bad, in the sense of not performing better than his peers”.

²⁶⁴ Na Cidade do Cabo, ao contrário, logo sente que está desperdiçando tempo. A escola não é mais um lugar onde se ventilam as grandes paixões. É um pequeno mundo encolhido, uma prisão mais ou menos benigna em que ele tanto poderia tecer cestos como cumprir a rotina escolar. A Cidade do Cabo não o está deixando mais inteligente, e sim mais imbecil. Essa percepção lhe causa pânico. Quem quer que ele seja realmente, quem quer que seja o verdadeiro “eu” que deveria estar se erguendo das cinzas de sua infância, não está conseguindo nascer, está sendo mantido abafado e obtuso. (Cf. COETZEE, 2010, p. 128)

major poet a cloud of minor poets, like gnats buzzing around a lion. (COETZEE, 2015, posição 267-276)²⁶⁵

A idade precoce do protagonista de *Infância*, que inicia a narrativa autobiográfica com dois anos, não permite a racionalização de um desejo por uma espécie de formação universal ou aperfeiçoamento pessoal, apesar de ao longo do livro ele mover-se pela curiosidade de compreender um determinado conceito (como no capítulo “Inferno”) ou a pronúncia de uma palavra (como no capítulo “Samuel Smiles”) revelando tenacidade em perseguir a informação que deseja. Em contrapartida, o livro está repleto de passagens em que o protagonista interpreta a si mesmo. Visão que passa, na maioria das vezes, por um filtro depreciativo de alguém que se enxerga ignorante, pusilânime ou pequeno. Esse julgamento recrudescer no decorrer dos capítulos, principalmente naqueles que encerravam o percurso de alfabetização do garoto: “Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto²⁶⁶”; “E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra²⁶⁷”; “Entristeci, humilhado por anunciarem a minha ignorância. Quis reclamar, fingir-me esperto, mas desanimei, confessei interiormente que eles procediam de modo singular. Afastei-me sério, livre de curiosidade²⁶⁸”; “No íntimo julgava-me fraco. Tinham-me dado esta convicção e era difícil vencer o acanhamento²⁶⁹. Na opinião de Conrado (1997), essa pequenez intelectual e física, como é percebida pelo próprio narrador-protagonista, contribui para o seu isolamento e “centram-no em seu próprio ser-parafuso, a girar no eixo, cada vez mais em seu interior, acuado e situado, reduzido ao silêncio²⁷⁰”.

Os juízos de terceiros (familiares, amigos, clientes do comércio do pai, entre outros) percebidos pelo garoto serviam para corroborar o entendimento pejorativo de si: “Eu era meio parvo, todos se impacientavam com a minha falta de espírito. Rude, sem dúvida. Vocabulário mesquinho, entendimento escasso²⁷¹”; “Xingado, às vezes tolerado, em raros momentos

²⁶⁵ “Como Pound e Eliot, tem de estar preparado para suportar tudo o que a vida lhe reserva, mesmo que isso signifique exílio, trabalho obscuro e opróbrio. E, se falhar no teste maior da arte, se no fim não tiver o dom abençoado, precisa estar preparado para suportar também isso: o inamovível veredicto da história, o destino de ser, apesar de todos os seus sofrimentos presentes e futuros, menor. Muitos são os chamados, poucos os eleitos. Para cada poeta maior, uma nuvem de poetas menores, como mosquitos zunindo em volta de um leão” (Cf. COETZEE, 2013, p. 25).

²⁶⁶ Cf. RAMOS, 1977, p. 30.

²⁶⁷ Ibidem, p. 33.

²⁶⁸ Ibidem, p. 77.

²⁶⁹ Ibidem, p. 109.

²⁷⁰ CONRADO, 1997, p. 81.

²⁷¹ RAMOS, op. cit., p. 188.

elogiado sem motivo, propriamente estúpido não era; mas tornei-me estúpido, creio que me tornei quase idiota. Os sentidos embotaram-se, o espírito opaco tomou uma dureza de pedra. Completamente inerte”²⁷²; “Bezerro-encourado é um intruso. Quando uma cria morre, tirem-lhe o couro, vestem com ele um órfão, que, neste disfarce, é amamentado. A vaca sente o cheiro do filho, engana-se e adota o animal. Devo o apodo ao meu desarranjo, à feiúra, ao desengonço”²⁷³. Crescido em um ambiente intolerante e rígido, o silenciamento provocado pelos adultos fazia o protagonista aceitar também como verdades as ofensas e apelidos vindos dessas pessoas, tornando a experiência da infância uma fase opressiva, que não permite um respiro maior ao personagem obrigado a lidar solitariamente com a sua insegurança.

Essa mesma insegurança é detalhada no capítulo “Laura”, que encerra as memórias do livro e foca as angústias do protagonista pré-adolescente com as transformações do próprio corpo e os novos sentimentos, cuja origem ele não consegue compreender: “Aquilo ia passar: os outros rapazes certamente não viviam em tal desassossego. Mas a ansiedade aumentava, as horas de insônia dobravam-se, e de manhã o espelho me exibia olheiras fundas, uma cara murcha e pálida”²⁷⁴.

Uma das razões para esse novo dilema tinha nome: Laura. Colega de classe por quem o protagonista nutre interesse romântico e sensual e cuja presença começou a afetar as noites de sono, repletas de sonhos eróticos desconfortantes:

As inquietações que me enchiam as noites eram quase palpáveis, tinham feições — e cabelos negros me acariciavam o rosto, um sopro me inteiriçava. Sensações desencontradas, assaltavam-me: ardia-me a cabeça, os dedos tiritavam, frios como gelo. Impossível suportar o contato dos lençóis. (RAMOS, 1977, p. 229)

O desejo sexual pela garota, cujas feições fugiam ao seu ideal de beleza, baseado em leituras de obras europeias, é elevado a uma repressão dos pensamentos que ele considera torpe, dolo alimentado e amplificado pelas leituras de romances naturalistas de Émile Zola e Aluísio Azevedo (o livro *O cortiço* chega a ser embrulhado e escondido para mantê-lo apartado das passagens mais cruas e sexuais e livrá-lo da ‘contaminação’ que elas o acometeriam), nos quais as personagens envoltas do afã animalesco e presas aos instintos mais primevos dominavam os pensamentos do garoto e condicionavam o teor dos seus delírios oníricos:

²⁷² Cf. RAMOS, 1977, p. 115.

²⁷³ Ibidem, p. 129.

²⁷⁴ Ibidem, p. 228.

Bicho, bicho monstruoso — e afundava na tristeza, pedia a morte. As ilusões quebradas, em cacós. Tinha nojo de mim mesmo. Sujo, precisando água e sabão. Mas isto não me limparia, as manchas eram indeléveis. Dormir, esquecer a visão poluída. A noite não acabava, e às vezes a miséria se reproduzia. Terror, depois lassidão, repugnância. (RAMOS, 1977, p. 231)

O caixeiro da loja do pai responsabilizou-se por arrefecer as obsessões adolescentes; o menino foi levado à Otília da Conceição, prostituta local que proporcionou a primeira experiência sexual do protagonista e amenizou, após uma longa convalescência, os sentimentos que o assaltavam à noite, reestabelecendo o lugar do *Cortiço* de volta à estante, romance que desta vez perdeu o caráter escandaloso para ser considerado “razoável, com alguma safadeza para atrair leitores”²⁷⁵.

A transição da vida infantil para uma adolescência ainda é permeada pelo sentimento de diminuição e alia-se a uma noção religiosa de sujeira e pecado: até mesmo mais maduro o protagonista não está livre dos seus tormentos interiores. A perda da inocência e o domínio da culpa por entregar-se aos prazeres do sexo desfazem as nuvens da ingenuidade dos primeiros capítulos e de uma apreensão metonímica das coisas (mãos, pés, vozes, pitombas) e apresentam um mundo completo em sua torpeza. Mundo este que o narrador adulto se encarregará, com a literatura, de dar concretude e expor em seus futuros livros.

O sentimento de vergonha e autocensura também condicionam as impressões de John em *Boyhood* sobre si mesmo. O garoto se encerra numa interioridade diversa daquela mostrada no livro de Graciliano Ramos, cuja repressão exterior provocava esse ensimesmar. O comportamento de John, nesse caso, é uma tentativa de preservar a sua individualidade diante do que vem de fora e, conseqüentemente, salvaguardar aquilo que ele considera os seus maiores segredos. O claustro para o qual condena esses segredos também o angustiam por não poder expressá-los livremente por medo da exposição de seu verdadeiro eu e do conseqüente julgamento alheio:

Whatever he wants, whatever he likes, has sooner or later to be turned into a secret. He begins to think of himself as one of those spiders that live in a hole in the ground with a trapdoor. Always the spider has to be scuttling back into its hole, closing the trapdoor behind it, shutting out the world, hiding. (COETZEE, 1998, 28)²⁷⁶

²⁷⁵ Cf. RAMOS, 1977, p. 233.

²⁷⁶ “Parece que sempre alguma coisa dá errado. Tudo o que ele quer, tudo de que gosta, mais cedo ou mais tarde tem de virar segredo. Ele começa a pensar em si mesmo como uma daquelas aranhas que vivem num buraco no chão com um alçapão. A aranha precisa ficar sempre recuando para o buraco e fechando o alçapão, se isolando do mundo, se escondendo” (Cf. COETZEE, 2010, p. 28).

A comparação com a aranha e seus movimentos esquivos, utilizada por Graciliano Ramos no episódio do cinturão (“E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra”), também é aproveitada no excerto acima por J. M. Coetzee em *Boyhood* para nivelar esse recolhimento compulsório ao qual John se obriga por um temor ingênuo, mas justificado. Os segredos de John dizem respeito à escolha aleatória pela religião católica na escola, a simpatia que ele possui pelos russos e o desejo despertado pelas pernas dos colegas e meninos que ele observa na rua e na escola.

No primeiro dia de aula, John foi questionado sobre qual religião seguia: cristão, católico romano ou judeu. Como a família não é adepta de nenhuma religião, acabou escolhendo a católica romana por causa de Roma e Horácio. Ao declarar-se católico, John sofre uma dupla pressão: seja devido à perseguição feita pelos declarados cristãos, que o chamam de judeu e o agridem, seja pela desconfiança dos católicos, que querem saber se ele fez catecismo, confissão, comunhão, termos do rito religioso que John desconhece e sobre os quais somente dá respostas vagas.

O protagonista, apesar das dificuldades em lidar com esta mentira, fia-se em sua decisão e em momento algum retrata-se de sua declaração; voltar atrás o faria cair em desgraça aos olhos dos colegas de escola. Outro fator, mais pragmático, que pesa em continuar a declarar-se católico, são os momentos livres que possui junto aos judeus ao longo da semana, enquanto os cristãos participam de um ato religioso no pátio.

Outro segredo é a preferência que tem pelos russos: “Preferring the Russians to the Americans is a secret so dark that he can reveal it to no one. Liking the Russians is a serious matter. It can have you ostracized”²⁷⁷. Gostar dos russos durante a Guerra Fria aconteceu devido a uma idiossincrasia: “he chose the Russians as he chose the Romans: because he likes the letter r, particularly the capital R, the strongest of all the letters”²⁷⁸. Apesar de perceber a tendência geral em apoiar os americanos, a disposição do garoto em ir de encontro à opinião comum é mais uma amostra daquilo que ele chama de “secret loyalty: loyalty to the Russians, but even more loyalty to himself”²⁷⁹. Nas palavras de Fredman (2007), “John acha que é mais importante

²⁷⁷ Cf. COETZEE, 1998, p. 26.

“Preferir os russos aos americanos é um segredo tão sombrio que ele não pode revelar a ninguém. Gostar dos russos é um assunto grave. Pode levá-lo ao ostracismo” (Cf. Idem, 2010, p. 27).

²⁷⁸ Idem, 1998, p. 27.

“ele preferiu os russos da mesma forma que escolheu os romanos: porque gosta da letra r, principalmente do R maiúsculo, a letra mais forte de todas” (Idem, 2010, p. 28).

²⁷⁹ Idem, 1998, p. 26.

“lealdade secreta: lealdade aos russos, mas ainda mais lealdade a si mesmo” (Idem, 2010, p.27)

ser ele mesmo, ainda que apenas possa ser ele mesmo em segredo”²⁸⁰, sua individualidade é construída com o acúmulo desses variados segredos que, mesmo o atormentando, constituem as verdades nas quais ele acredita.

Mais um segredo guardado por John, que ele considera o pior de todos, é a admiração e o desejo pelas pernas dos garotos africânderes e negros. Novamente o protagonista se distingue, pois acredita que outros garotos não possam alimentar as mesmas impressões que ele: “Among all these boys he is the only one in whom this dark erotic current runs; among all this innocence and normality, he is the only one who desires”²⁸¹. O sentimento de culpa ronda sua conduta enquanto procura interpretar essas sensações que carrega com certo orgulho, espécie de indicador de seu “interior excêntrico”, o perceber-se diferente da média o põe num patamar imaginário de superioridade.

Esse movimento interior do protagonista aproxima a narrativa de *Boyhood* da confissão, gênero voltado à religiosidade e assimilado pelo texto literário em diversos livros. J. M. Coetzee (1985)²⁸² detalhou em seu ensaio, “Confession and Double Thoughts: Tolstoy, Rousseau, Dostoevsky”, o recurso da confissão nos romances dos autores russos e genebrino. De acordo com Coetzee, a confissão

[...] é um elemento de uma sequência de transgressão, confissão, penitência e absolvição. Absolvição significa o fim do episódio, o fechamento do capítulo, a libertação da opressão da memória. Absolvição, nesse sentido, é, portanto, o objetivo indispensável de toda confissão, sacramental ou secular. Em contraste, transgressão não é um componente fundamental. (COETZEE, 1985, p. 194, tradução nossa)²⁸³

A confissão é uma das etapas necessárias para uma final absolvição dos pecados revelados a uma autoridade religiosa. Quando se trata de uma confissão secular, como a retratada nos romances estudados por Coetzee em seu ensaio, a sequência alinhavada pelo autor sul-africano, deixa de fazer sentido, pois somente uma delas, a própria confissão, é executada

²⁸⁰ John finds it more important to be himself, even if he can only be himself in secrecy” (Cf. FREDMAN, 2007, p. 15, tradução nossa).

²⁸¹ Cf. COETZEE, 1998, p. 57.

“Entre todos aqueles meninos, ele é o único em quem corre essa perversa corrente erótica; entre toda aquela inocência e normalidade, ele é o único que deseja.” (Cf. COETZEE, 2010, p. 54).

²⁸² COETZEE, J. M. Confession and Double Thoughts: Tolstoy, Rousseau, Dostoevsky. In: *Comparative Literature*. Vol. 37, No. 3 (Summer, 1985), pp. 193-232.

²⁸³ “[...] is one element in a sequence of transgression, confession, penitence and absolution. Absolution means the end of the episode, the closing of the chapter, liberation from the oppression of the memory. Absolution in this sense is therefore the indispensable goal of all confession, sacramental or secular. In contrast, transgression is not a fundamental component”.

a cabo pelas personagens, a partir do arrependimento ou necessidade de revisar a própria vida, mas não necessariamente irão culminar em perdão ou, muitas vezes, essas personagens sequer têm a remissão desses pecados como principal objetivo de seus relatos. No ponto de vista de Attridge (2004),

Coetzee demonstra a interminabilidade estrutural da confissão em um conteúdo secular. Todo ato de confissão está sujeito a um escrutínio autorreflexivo: sua motivação pode ser questionada e sua imperfeição confessada, e assim sem fim. (No esquema mais amplo dos escritos de Coetzee, talvez se deva ver o ensaio sobre confissão como um exemplo dessa autorreflexividade cética por parte da pessoa que tenta confessar) (ATTRIDGE, 2004, p. 142, tradução nossa)²⁸⁴

Ao apontar o fracasso desse ato confessional por via do texto literário (os romances de Daniel Defoe, *Moll Flanders* e *Roxana*, são bons exemplos), Coetzee reconhece que, nos romances atuais, “Problemas de dizer a verdade e autorreconhecimento, engano e autoengano, vêm à tona”²⁸⁵. O movimento autorreflexivo, que condiciona o ato confessional a um reconhecimento de sinceridade no que se revela, e a disposição em expor essa verdade tornam-se o foco das narrativas atuais que, por outro lado, igualmente colocam em perspectiva e em suspensão a honestidade de seus narradores.

A problemática envolvendo *Boyhood* recai justamente no fato de o livro não apresentar uma narrativa em primeira pessoa como as obras de Defoe citadas por Coetzee e outras que avalia propriamente em seu ensaio: as *Confissões* de Rousseau, *Sonata a Kreutzer*, de Liev Tolstói, e *Memórias do Subsolo*, de Fiódor Dostoiévski. Apesar de sabermos a origem autobiográfica de *Boyhood*, Coetzee desvia a atenção do conteúdo e, conseqüentemente, a disposição de relacioná-lo ao próprio autor sul-africano, para a forma do texto e sua escrita enviesada na terceira pessoa, que provoca o distanciamento entre as instâncias autor, narrador e personagem. Conforme observou Attridge (2004):

Em *Boyhood*, é principalmente a escolha de pessoa e tempo de Coetzee que impede a espiral interminável da confissão, fazendo um curto-circuito antes mesmo de começar. O uso da terceira pessoa dissocia implicitamente a voz narrativa da consciência narrada, dizendo-nos que essa era outra pessoa - que estamos lendo, para usar o termo

²⁸⁴ “Coetzee demonstrates the structural interminability of confession in a secular content. Every act of confession is subject to self-reflexive scrutiny: its motivation can be questioned, and its imperfection confessed, and so without end. (In the larger scheme of Coetzee’s writings one might perhaps see the essay on confession as itself an instance of this skeptical self-reflexivity on the part of the person attempting to confess)”.

²⁸⁵ “problems of truth-telling and self-recognition, deception and self-deception, come to forefront” (Cf. COETZEE, 1985, p. 194, tradução nossa).

de Coetzee, uma *autrebiografia*, não uma autobiografia. (ATTRIDGE, 2004, p. 143, tradução nossa)²⁸⁶

“*Autrebiografia*” é um termo utilizado por J. M. Coetzee em entrevista a David Attwell (1992) no livro *Doubling the point: Essays and interviews*. Quando é questionado a respeito da infância e dos anos de juventude (como estudante da Universidade do Texas), o autor de *Desonra* responde em terceira pessoa: “*ele* começa agora a se sentir próximo ao *eu*: *autrebiografia* recua para a autobiografia”²⁸⁷). “*Autre*”, do francês, “outro”, é um trocadilho feito pelo escritor sul-africano com a palavra autobiografia, e serve para reforçar a distância que o autor pretende ter das memórias desse período ou evitar algum tipo de associação com essas lembranças, o que ele efetivamente faz ao redigir a trilogia autobiográfica anos depois.

As passagens de *Boyhood* que constituem o contato de John com a fazenda da família paterna, Voëlfontein, situada na região desértica do Karoo, são repletas de um aspecto idílico e escapista que difere de outros momentos da autobiografia, condicionados ao sentimento de estranheza que os diversos segredos guardados pelo protagonista provocam nele. Voëlfontein significa ‘fonte dos pássaros’, é um lugar onde o protagonista se reconecta consigo próprio e ao mesmo tempo atinge a plenitude da sua identidade. Até mesmo o africânder, motivo de pilhéria e desprezo pelo menino em Worcester, na escola e dentro de casa, quando ouvida na fazenda (a variedade utilizada por parentes e empregados locais), ganha uma suavidade incomum que o agrada:

Greedily he drinks in the atmosphere, drinks in the happy, slapdash mixture of English and Afrikaans that is their common tongue when they get together. He likes this funny, dancing language, with its particles that slip here and there in the sentence. It is lighter, airier than the Afrikaans they study at school, which is weighed down with idioms that are supposed to come from the *volksmond*, the people's mouth, but seem to come only from the Great Trek, lumpish, nonsensical idioms about wagons and cattle and cattle-hamess. (COETZEE, 1998, p. 98)²⁸⁸

²⁸⁶ “In *Boyhood*, it is primarily Coetzee’s choice of person and tense that prevents the interminable spiraling of confession by short-circuiting it before it even gets going. The use of the third person implicitly dissociates the narrative voice from the narrated consciousness, telling us that this was another person – that we are reading, to use Coetzee’s term, an *autrebiography*, not an autobiography.”

²⁸⁷ “*he* now begins to feel closer to *I*: *autrebiography* shades back into autobiography” (Cf. COETZEE, 1992, p. 394, grifos do autor).

²⁸⁸ “Ele bebe avidamente a atmosfera, bebe a mistura alegre e descuidada de inglês e africânder, que é a língua comum quando se reúnem. Ele gosta dessa língua engraçada e dançante, com suas partículas que escorregam para um lugar e outro da frase. É mais leve e arejada que o africânder que estudam na escola, carregado de expressões supostamente originárias da *volksmond*, a boca do povo, mas que parecem vir apenas da Grande Jornada, expressões pesadas e sem sentido sobre carroças, gado e arreios” (Cf. Idem, 2010, p. 76).

Para desfrutar de todos os prazeres que a fazenda proporciona, John precisa suspender o seu comportamento antissocial e conviver com os familiares paternos e responder polidamente aos questionamentos banais feitos pelos parentes que, na verdade, o enfadam, civilidade que é uma moeda de troca para poder ir à fazenda: “Yet there is no evading them: without participating in their rituals there is no way of visiting the farm”²⁸⁹.

John reconhece os benefícios que as suas visitas a Voëlfontein lhe proporcionam. A conexão com o local, com as paisagens naturais, revela um sentimento que, apesar do quase protocolar narrador em terceira pessoa, estão repletos de uma ternura inédita, comparada ao restante da obra e também com a conduta do garoto, que se mostra atado sentimentalmente ao ambiente. Sempre estranho aos olhos familiares, escolares e até a si próprio, John encontra, enfim, um local de harmonia e pertencimento no qual sente-se à vontade por completo: “It is not conceivable that another person could love the farm as he does”²⁹⁰; “Is there no way of living in the Karoo – the only place in the world where he wants to be – as he wants to live: without belonging to a family?”²⁹¹; “The secret and sacred word that binds him to the farm is *belong*. Out in the veld by himself he can breathe the word aloud: *I belong on the farm*”²⁹².

A fazenda é percebida pelo garoto como um símbolo da maternidade, algo acolhedor, a trazer-lhe conforto e proteção, como a própria mãe o faz: “He has two mothers. Twice-born: born from woman and born from the farm. Two mothers and no father”²⁹³. E novamente o pai é desconsiderado de todo esse prazer que a fazenda lhe proporciona, mesmo sendo ele o responsável por levar John ao local todos os anos.

Se em “Laura”, capítulo que encerra *Infância*, o protagonista enfrenta as primeiras manifestações do amor e do desejo de forma angustiante, é na fazenda Voëlfontein que John, em *Boyhood*, tem os primeiros vislumbres desse sentimento ao conviver com a prima Agnes, de quem se sente próximo, uma garota que se assemelha a John em inteligência e

²⁸⁹ Cf. COETZEE, 1998, p. 79.

“Mas não há escapatória: sem participar dos rituais, não há como visitar a fazenda.” (Cf. Idem, 2010, p. 74).

²⁹⁰ Idem, 1998, p. 80.

“É inconcebível que outra pessoa possa amar tanto a fazenda quanto ele” (Idem, 2010, p. 75).

²⁹¹ Idem, 1998, p. 91.

“Não há um modo de viver no Karoo — o único lugar do mundo onde ele deseja estar — do jeito que ele quer: sem pertencer a uma família?” (Idem, 2010, p. 84).

²⁹² Idem, 1998 p. 95.

“A palavra secreta e sagrada que o liga à fazenda é pertencer. Sozinho na savana, ele pode pronunciar alto: Eu pertenço a este lugar” (Idem, 2010, p. 89).

²⁹³ Idem, 1998, p. 96.

“Ele tem duas mães. Nasceu duas vezes: de uma mulher e da fazenda. Duas mães e nenhum pai” (Idem, 2010, p. 89).

excentricidade, porém, ao contrário do personagem da autobiografia brasileira, sua reação é bastante racional:

Why is it that he can speak so easily to Agnes? Is it because she is a girl? To whatever comes from him she seems to answer without reserve, softly, readily. She is his first cousin, therefore they cannot fall in love and get married. In a way that is a relief: he is free to be friends with her, open his heart to her. But is he in love with her nevertheless? Is this love – this easy generosity, this sense of being understood at last, of not having to pretend? (COETZEE, 1998, p. 95)²⁹⁴

O mergulho íntimo das personagens principais de *Infância e Boyhood* propicia ao leitor uma aproximação maior dessas figuras desajustadas. As aprendizagens que eles acumulam no decorrer de suas trajetórias demonstram o amadurecimento que adquiriram e o modo como eles se transformaram cada vez que precisaram enxergar a si próprios para desempenhar o papel social que se esperava deles em suas respectivas realidades ou simplesmente fugir dessa atribuição pré-determinada.

3.1.5 Universo da leitura e a escrita

Um projeto teleológico de formação universal não estaria completo sem o componente artístico que lançou Wilhelm Meister ao meio teatral e que também foi responsável pelo amadurecimento das personagens principais de *Infância e Boyhood*. A aptidão para a escrita e a paixão pela leitura já estão estabelecidas na rotina de John dentro do livro sul-africano e recebem um foco mais reduzido no recorte feito pela obra de Coetzee. Para o protagonista brasileiro é construído todo um antecedente problemático com o livro, originado na formação escolar deficiente do garoto, histórico que poderia resultar no total repúdio ao texto literário. No entanto, nos capítulos finais, o livro odiado tornou-se uma espécie de tábua de salvação do garoto que encontrou neste objeto outro lugar para refugiar-se além de si mesmo.

A metalinguagem é uma das marcas presentes na obra de Graciliano Ramos que, desde a publicação de seu primeiro romance *Caetés*, traz a situação do livro dentro do livro e/ou personagens aspirantes a escritores como o João Valério (da estreia literária de Graciliano),

²⁹⁴ Por ela ser uma menina? A tudo que ele propõe, ela parece responder sem reservas, suave e prontamente. Ela é sua prima-irmã; portanto, não podem se apaixonar e casar. De certo modo isso é um alívio: ele pode ser amigo dela, abrir o seu coração. Mas estaria apaixonado por ela de qualquer maneira? Seria isso o amor — aquela generosidade fácil, aquela sensação de ser finalmente compreendido, de não ter de fingir? (Cf. COETZEE, 2010, p. 88).

Paulo Honório (de *S. Bernardo*) e Luís da Silva (de *Angústia*). Marcelo Magalhães Bulhões (1999)²⁹⁵ reforça que *Infância*, ainda mais do que nos romances anteriores do escritor alagoano, apresenta uma menção mais frequente ao universo dos livros e estabelece uma grande tensão no correr das páginas da autobiografia, nas tentativas quase infrutíferas de o protagonista decodificar o alfabeto e as palavras escritas.

Percurso eclético, capturado na metalinguagem que enfoca o veículo livro nas mais variadas modalidades: narrativas bíblicas, jornais, compêndios escolares, cartilhas, dicionário, gramática, a Constituição do Brasil, periódicos e, principalmente, romances. Os livros circularam em volta da “personagem” Graciliano em movimentos sempre antagônicos: aproximação e repulsa, interesses e desgosto, entrega e desconfiança, submetidos à reflexão metalinguística. (BULHÕES, 1999, p. 38)

O capítulo “Os astrônomos” retrata a decepção causada pelo pai que se recusou a dar prosseguimento às leituras que tomava do filho. O garoto foi queixar-se para a prima Emília, pedindo-lhe que acompanhasse suas leituras como seu pai fazia; ela, por outro lado, lhe sugeriu que tentasse ler sozinho; diante da resposta negativa de que o garoto se considerava inapto para essa tarefa, Emília contra-argumentou usando o exemplo dos astrônomos: “Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras?”²⁹⁶. Argumento que convenceu o garoto a mergulhar na leitura sem receio; apesar das dificuldades iniciais, o garoto venceu o medo e, como os astrônomos ao observarem o firmamento, desvendou os segredos dos livros.

Emília também sugeriu ao primo que procurasse Jerônimo Barreto, tabelião que possuía uma vasta biblioteca, para tomar emprestado novos livros. O tabelião acabou sendo um importante curador para o garoto, disponibilizando obras de José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Julio Verne entre outros, que contribuíram para uma evolução linguística e ampliaram seu conhecimento para além das coisas do Brasil onde morava. Apesar do desprezo dos que estavam ao seu redor, incluindo a própria mãe, com as mudanças de sua postura, o garoto se orgulhava de seus progressos e passou a não dar importância à opinião alheia: “A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat”²⁹⁷.

²⁹⁵ BULHÕES, Marcelo Magalhães. *Literatura em campo minado: a metalinguagem em Graciliano Ramos e a tradição literária brasileira*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1999.

²⁹⁶ Cf. RAMOS, 1977, p. 183.

²⁹⁷ Ibidem, p. 204.

Além de Jerônimo Barreto, Mário Venâncio, agente do correio, que fundou um jornal chamado *O Dilúculo* com o garoto e mais um primo, teve um papel importante na vida do protagonista. O preciosismo do título do periódico mostrava a predileção linguística do diletante funcionário. O agente era um incentivador da leitura de Coelho Neto e de obras do Naturalismo. A erudição desta literatura enfadava o garoto, pois ainda preferia as histórias de aventuras e outras do gênero. Mário Venâncio revisava os textos produzidos pelo protagonista, sua busca inflexível pela frase perfeita, porém, os alteravam quase que por completo: “O Pequeno Mendigo e várias artes minhas lançadas no Dilúculo saíram com tantos arrebiques e interpolações que do original pouco se salvou. Envergonhava-me lendo esses excessos do nosso professor: toda a gente compreenderia o embuste”²⁹⁸.

A experiência escolar do protagonista com a linguagem rebuscada e culta das cartilhas do Barão de Macaúbas e dos textos de Luís de Camões fez com que o garoto repelisse os excessos estilísticos de Mário Venâncio. Mesmo assim, Mário tornou-se uma figura importante no processo de desenvolvimento da escrita do garoto:

Mário Venâncio me pressagiava bom futuro, via em mim sinais de Coelho Neto, de Aluísio Azevedo — e isto me ensoberbecia e alarmava. Acanhado, as orelhas ardendo, repeli o vaticínio: os meus exercícios eram composições tolas, não prestavam. Sem dúvida, afirmava o adivinho. Ainda não prestavam. Mas eu fazia romances. Gastei meses para certificar-me de que o palpite não encerrava zombaria. Depois a vaidade esmoreceu, foi substituída por uma vaga aflição. Que teria o homem percebido nos meus escritos? Se me decidisse a confiar nele, amargaria a vida inteira o provável engano. Examinei-me por dentro e julguei-me vazio. Não me achava capaz de conceber um daqueles enredos ensangüentados, férteis em nobres valorosos e donzelas puras. E, desatento, andava na rua aos encontrões, meio cego, meio surdo. Nunca descreveria um candeeiro como o de metal amarelo que iluminava, com azeite e difíceis pavios, duas páginas das *Cenas da Vida Amazônica*. Os candeeiros me passavam despercebidos. E seriam necessários? (RAMOS, 1977, p. 215-216)

O presságio de Mário Venâncio certamente se concretiza com o narrador adulto retornando a essa memória importante de sua infância e, por mais que recuse a empolada escrita dos autores naturalistas, a própria redação de *Infância* serve de exemplo da qualidade estilística e da excelente correção gramatical que cada capítulo possui.

Já em *Boyhood*, o garoto, entre os filmes que assiste no cinema e os programas de rádio que escuta, faz leituras de entretenimento como *A ilha do tesouro*, *Os Robinsons suícos*, *Scott da Antártida*, contos de mistério de Enid Blyton, histórias da Legião Estrangeira francesa escritas por P. C. Wren, entre outros. John aproveita os momentos em que está adoentado e que

²⁹⁸ Cf. RAMOS, 1977, p. 214.

não precisa ir para a escola para continuar a ler as narrativas e ganha a ajuda da mãe para pegar emprestados livros na biblioteca usando o cartão dele e o dela.

O pai apresenta-lhe grandes nomes da literatura inglesa como William Shakespeare, William Wordsworth e John Keats, porém o garoto desconfia do gosto paterno para leitura e não consegue imaginá-lo como um assíduo leitor em sua infância e adolescência. A mãe também compartilha apreço por Shakespeare (cuja peça favorita é *Macbeth*), além de gostar dos poemas de Rupert Brooke e obras de A. J. Cronin. A leitura de jornais, com exceção da seção de quadrinhos e esportes, causa tédio a John. Ele também prefere reler as partes mais interessantes da *Enciclopédia das Crianças*. O interesse, nesse último caso, não é a escrita, que considera infantil demais, mas sim a curiosidade sexual que algumas imagens despertam: “particularly the photographs of marble sculptures, naked men and women with wisps of cloth around their middles. Smooth, slim marble girls fill his erotic dreams”²⁹⁹.

Pouca atenção é dada à formação literária de John e a menção a livros e escritores serve como reforço da conduta autônoma e curiosa do garoto que, entre os dez e treze anos, já tem um gosto por determinados tipos de narrativas e gêneros textuais e possui também um repertório considerável de leituras.

Mesmo destaque é dado para as aptidões do pequeno John com a escrita. Os capítulos que focalizam o protagonista na escola St. Joseph’s ressaltam o tédio que as tarefas dadas pelo professor Mr. Whelan lhe causam: redações com temáticas pré-estabelecidas como segurança do trânsito ou os benefícios do esporte. Se não fossem as regras coercitivas do mestre de língua inglesa, o garoto sentiria maior liberdade para dar asas à imaginação, que por vezes surge enquanto planeja os textos que escreverá:

What he would write if he could, if it were not Mr Whelan reading it, would be something darker, something that, once it began to flow from his pen, would spread across the page out of control, like spilt ink. Like spilt ink, like shadows racing across the face of still water, like lightning crackling across the sky. (COETZEE, 1998, 140)³⁰⁰

²⁹⁹ Cf. COETZEE, 1998, p. 107.

“especialmente as fotos de esculturas de mármore, homens e mulheres nus com farrapos de tecido envoltos na cintura. Garotas de mármore macias e longilíneas povoam seus sonhos eróticos” (Cf. Idem, 2010, p. 98).

³⁰⁰ “O que ele escreveria se pudesse, se o leitor não fosse o sr. Whelan, seria algo mais grave, algo que, uma vez que começasse a fluir de sua pena, se espalharia sem controle pela página, como tinta derramada. Como tinta derramada, como sombras correndo pela superfície da água imóvel, como o relâmpago estalando no céu” (Ibidem, p. 128).

Por vezes o garoto não consegue reprimir esses arroubos de inspiração e mesmo em meio a uma produção textual limitadora consegue fugir ao convencional do texto esperado pelo docente:

Most of his essays are dull, mechanical performances; but occasionally he feels a spurt of excitement as he writes, and the pen begins to fly over the page. In one of his essays a highwayman waits under cover at the roadside. His horse snorts softly, its breath turns to vapour in the cold night air. A ray of moonlight falls like a slash across his face; he holds his pistol under the flap of his coat to keep the powder dry. (COETZEE, 1998, p. 139)³⁰¹

Novamente o destaque aos desejos de ser um escritor de grande renome virá no volume seguinte da trilogia, *Youth*, que prosseguirá os anos de formação do jovem John. Ainda assim o universo da literatura é ponto de interesse para se compreender os protagonistas de *Infância* e *Boyhood*, por sabermos que por trás da escrita desses livros estão autores consagrados em seus respectivos países. A leitura e a escrita servem para diferenciá-los em meio a contextos que poderiam condená-los à mediania e ao ostracismo, se não fosse a capacidade de resistência aos diversos problemas que os circundavam em nações problemáticas. Serem escritores em territórios tão hostis são atos individuais de resistência e, certamente, as autobiografias irão gerar empatia e inspirar futuros escritores, em condições tão semelhantes quanto as deles, a prosseguirem acreditando no poder da literatura.

³⁰¹ “A maioria das redações é exercício insosso e mecânico; mas de vez em quando ele sente um ímpeto de excitação ao escrever, e a caneta começa a voar sobre a página. Numa de suas redações, um patrulheiro rodoviário aguarda escondido no acostamento. O cavalo resfolega baixo, sua respiração se transforma em vapor no ar frio da noite. Um raio de luar atravessa o rosto do patrulheiro, como um corte; ele segura o revólver sob a aba do casaco para não umedecer a pólvora” (Ibidem, p. 127).

SÍNTESE CONCLUSIVA

O *Bildungsroman*, estudado nesta dissertação por meio de dois emblemáticos livros de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee, é um gênero literário que sofre diversas transformações desde as manifestações mais antigas na literatura alemã até o romance que centraliza em si o paradigma para as obras posteriores: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe. Pretendeu-se realizar neste trabalho uma dupla investigação sobre o *corpus* abordado aqui: *Infância e Boyhood*.

A primeira abordagem foi analisá-los naquilo que é sua principal natureza: autobiografias centradas na infância de dois grandes escritores da literatura brasileira e sul-africana. Ao cruzarmos a fortuna crítica de nomes como Philippe Lejeune, Jean Starobinski e Paul de Man, entre outros, verificamos que a autobiografia, apesar do resgate de memórias afetivas e marcantes de uma determinada figura real e escrita por quem as viveu, também é uma reconstrução estilística que faz empréstimos dos elementos ficcionais e narrativos para organizá-las em livro. A intenção de se comprometer com a verdade e garantir que ela está contida em sua totalidade naquelas páginas, como afirmaram Santo Agostinho e Jean-Jacques Rousseau em suas respectivas *Confissões*, foi sendo abandonada em detrimento de textos que, intencionalmente, expõem suas estruturas ficcionais ou até mesmo obscurecem as fronteiras entre fato e invenção, confundindo ou desafiando o leitor.

O pacto autobiográfico concebido por Philippe Lejeune é ponto de partida para identificarmos o quanto *Infância e Boyhood*, cada um ao seu modo, trouxeram mudanças na abordagem do texto autobiográfico, seja em sua temática, como é o caso do livro de Graciliano Ramos, que retrata uma meninice sofrida e traumática e cujo narrador põe em dúvida a precisão de algumas memórias, seja em seus aspectos formais, como ocorre com o livro de J. M. Coetzee, que não entrega aquilo que se tem como expectativa numa obra autobiográfica: um narrador em primeira pessoa também identificado com o personagem principal e o autor empírico do texto.

O *Bildungsroman*, elemento de intersecção do *corpus* desta dissertação, tornou-se o foco na segunda e terceira parte do trabalho, centrada na aproximação da trajetória dos dois protagonistas com um percurso de formação que encerra uma série de vivências as quais lhes proporcionaram um amadurecimento paulatino. Para tal, o resgate de alguns dos estudos mais conhecidos a respeito desse gênero literário ajuda a compreender ou expandir o conhecimento sobre um gênero peculiar e arraigado na história alemã. Além disso, considerar outros estudos voltados para a análise de características do *Bildungsroman* em *Infância e Boyhood* permitiu que conduzíssemos essa dissertação por terrenos mais seguros.

A formação dos protagonistas de *Infância* e *Boyhood*, em diversas esferas (familiar, escolar, social, literária) é um aspecto importante para a conclusão de que, mesmo com a pouca idade dos personagens, o que acontece entre a primeira página até a última linha dessas narrativas autobiográficas é rico em descobertas e retrata um desenvolvimento considerável aos olhos do leitor.

Graciliano e John seriam, respectivamente, uma versão brasileira e sul-africana do Wilhelm Meister goetheano (questionamento que dá nome ao capítulo três dessa dissertação)? Se traçarmos literalmente um paralelo entre o clássico alemão e os livros de Graciliano Ramos e J. M. Coetzee, com certeza não. Se focarmos no modo como os protagonistas evoluem ao longo de suas autobiografias infantis e a maneira como finalizam seus respectivos livros extremamente transformados, podemos responder com uma nova pergunta: por que não?

Apesar do aparente rigor de sua forma, o *Bildungsroman* se transformou quando um certo jovem personagem diletante decidiu mandar uma carta ao amigo comunicando a sua decisão de buscar uma formação universal e a de se dedicar ao teatro. Desde então, com o passar dos séculos, o projeto teleológico de Wilhelm Meister não somente atrai leitores, escritores e estudantes, como continua se reciclando, para nos valermos de um termo atual, e gerando novas versões de si mesmo em literaturas de diversos países. É sob esta perspectiva que *Infância* e *Boyhood* podem ser considerados, nas suas particularidades de contextos de países, de sistemas literários, de épocas e nas peculiaridades de seus autores, como excelentes realizações de uma modalidade de romance em constante mutação.

A procura do conhecimento e o descontentamento com uma formação limitada, que motivam as ações do protagonista alemão, provam a relevância do romance de formação e a indiscutível importância da literatura nos dias de hoje. Literatura que tem a capacidade de iluminar mentes em tempos tão obscuros, contra os quais somente uma educação íntegra e plena poderá combater.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Bibliografia de J. M. Coetzee:

À espera dos bárbaros. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

A idade do ferro. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

A infância de Jesus. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A vida dos animais. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

A vida escolar de Jesus. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Boyhood: Scenes from Provincial Life. London: Vintage Books, 1998.

Confession and Double Thoughts: Tolstoy, Rousseau, Dostoevsky. In: *Comparative Literature*. Vol. 37, No. 3 (Summer, 1985), pp. 193-232.

Desonra. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Diário de um ano ruim. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Doubling the Point: Essays and Interviews. Edited by David Attwell. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

Elizabeth Costello. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Foe. London: Penguin Books, 1987.

Homem lento. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Infância: cenas da vida na província. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 56

Juventude: cenas da vida na província II. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Mecanismos internos: ensaios sobre literatura. Tradução Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

No coração do país. Tradução de Luiz Araújo. São Paulo: Editora Best-Seller, 1997.

O mestre de Petersburgo. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Terras de sombras. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves e Thais Costa. São Paulo: Editora Best-Seller, 1997.

Verão: cenas da vida na província. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Vida e época de Michael K. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Youth: Scenes from Provincial Life 2. London: Vintage Digital, 2015. (recurso digital)

He and his man. *Nobel lecture 2003*. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2003/coetzee-lecture-e.html>. Acesso em: 14 abr. 2018.

b) Bibliografia de Graciliano Ramos:

Alexandre e outros heróis. Rio de Janeiro: Record, 2013. Recurso digital.

Angústia. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2011. (Edição comemorativa 75 anos)

Caetés. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2013. (Edição comemorativa 80 anos)

Cartas. Rio de Janeiro: Record, 2013. Recurso digital.

Garranchos. Organização de Thiago Mio Salla. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Infância. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

Insônia. Rio de Janeiro: Record, 19uu. (Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa; v. 26).

Linhas tortas. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Memórias do Cárcere. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2011.

São Bernardo. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2014.

Viagem. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Vidas Secas. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

Viventes de Alagoas. Posfácio de Hélio Pólvora. Rio de Janeiro: Record, 2007.

c) Bibliografia geral:

AMARAL, João Pedro Wizniewsky. *A escrita de si em Boyhood, de J. M. Coetzee*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12077>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

AMARAL, João Pedro Wizniewsky; PEREIRA, Lawrence Flores. A narrativa confessional em *Boyhood*, de J. M. Coetzee: Da teoria à prática. *Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo: Narrativa Testemunhal e Relações Históricas*. v. 1, n. 27, p. 100-114, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/22808>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ARIES, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ATTRIDGE, Derek. *J. M. Coetzee and the ethics of Reading: literature in the event*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

ATTWELL, David. *J. M. Coetzee and the life of writing: Face-to-Face with Time*. New York: Penguin Books, 2015. (Recurso digital).

ATTWELL, David. *J.M. Coetzee: South Africa and the Politics of Writing*. Berkeley, Cape Town: University of California Press David Philip, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal). p. 203-258.

BALZAC, Honoré de. *Ilusões perdidas: volume I*. Tradução de Leila de Aguiar Costa. São Paulo: Abril, 2010. (Clássicos Abril Coleções; v. 11)

BALZAC, Honoré de. *Ilusões perdidas: volume II*. Tradução de Leila de Aguiar Costa. São Paulo: Abril, 2010. (Clássicos Abril Coleções; v. 12)

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Elos).

BECHARA, Evanildo. *Dicionário de língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BENJAMIN, Walter. A Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Rua de mão única. Obras Escolhidas. Vol. II*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.73-142.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas; v. 1). p.197-221.

BOSI, Alfredo. Céu, inferno. In: _____. *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 19-50.

- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).
- BROCKMEIER, Jens. Stories to Remember: Narrative and the Time of Memory. In: *Storyworld: A Journal of Narrative Studies*. University of Nebraska Press, 2009. Volume 1. p. 115-132. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu/article/382830>>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- BULHÕES, Marcelo Magalhães. *Literatura em campo minado: a metalinguagem em Graciliano Ramos e a tradição literária brasileira*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1999.
- CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: Ensaio sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- CARPEAUX, Otto Maria. *A história concisa da literatura alemã*. Barueri: Faro Editorial, 2013. Recurso digital.
- CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano Ramos. In: _____. *Ensaio reunidos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999; p. 443-449.
- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2011. (Princípios)
- CONRADO, Regina Fátima de Almeida. *O mandacaru e a flor: a autobiografia Infância e os modos de ser Graciliano*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tânia Franco (Organizadores). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CRUZ, Talita Mochiute. *A ficção australiana de J. M. Coetzee: o romance autorreflexivo contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: Acessado em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-10092015-160114/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- CURY, Maria Zilda Ferreira. Infância: memórias em fragmento. In: *Itinerários*. Araraquara: UNESP, 1994. p. 37-46.
- DE MAN, Paul. Autobiography As De-Facement. In: _____. *The Rhetoric of Romanticism*. New York: Columbia University Press, 1984. p. 67-81.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 6ª ed. (Biblioteca Universal).
- FARIA, Octavio de. Graciliano Ramos e o sentido do humano. In: *Infância*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977. p. 235- 253.
- FILHO, Adonias. Volta a Graciliano Ramos. In: RAMOS, Graciliano. *Insônia*. Rio de Janeiro: Record, 19uu. (Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa; v. 26). p. 161-169.
- FLAUBERT, Gustave. *A educação sentimental*. Introdução, notas e variantes por Édouard Maynial. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

FOUCAULT, Michel: A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cardeiro. Lisboa: Passagens 1992. p. 129-160.

FREDMAN, Jenny. “*All autobiography is storytelling, all writing is autobiography*”: *Autobiography and the Theme of Otherness in J.M. Coetzee’s Boyhood: Scenes from Provincial Life*. Växjö: Växjö University, 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/279678334>>. Acesso em: 27 Abr. 2019.

GALLE, Helmut Paul Erich. *O gênero autobiográfico: Possibilidade(s), particularidades e interfaces*. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, 2011.

GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Tradução de Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

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

GORDIMER, Nadime. The Idea of Gardening. *The New York Review of Books*. New York, 2 fev. 1984. Disponível em: <<http://www.nybooks.com/articles/1984/02/02/the-idea-of-gardening/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. A experiência do cotidiano em J. M. Coetzee: língua e identidade em *Boyhood, Scenes of a Provincial Life, a Memoir* (1998). In: *Todas as letras*. São Paulo, Edição Especial, p. 111-124, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.especial.p111-124>>. Acesso em: 25/09/2018.

HEAD, Dominic. *The Cambridge introduction to J. M. Coetzee*. New York: Cambridge University Press, 2009. (Cambridge introductions to literature)

HUGGAN, Graham; WATSON, Stephen (editors). *Critical perspectives on J. M. Coetzee*. Preface by Nadime Gordimer. London: MacMillan Press, 1996.

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

KELLY, Christopher. Rousseau’s Confessions. In: RILEY, Patrick (ed.). *The Cambridge Companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 302-328.

KOSSEW, Sue. Scenes from Provincial Life (1997-2009). In: MEHIGAN, Tim (Editor). *A companion to the Works of J. M. Coetzee*. New York: Camden House, 2014. (p. 9-22)

LEITÃO, Cláudio. *Líquido e incerto: memória e exílio em Graciliano Ramos*. Prefácio de Eduardo de Assis Duarte. Niterói: EdUFF, São João Del-Rei: UFSJ, 2003.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In: _____. *O pacto autobiográfico: De Rousseau à Internet*. Organização Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 15-55.

LEMOS, Taísa Vliese de. *Graciliano Ramos – A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica*. Juiz de Fora: Editora UFJF/Musa Editora, 2002.

LINS, Osman. Graciliano, Alexandre e outros. In: FERREIRA, Ermelinda (Org.). *Vitral ao sol: Ensaios sobre a obra de Osman Lins*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004. p. 300 – 307.

LITERATURA E SOCIEDADE. *Dossiê Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói (I)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 23, n. 27, jan./jun. 2018. 237 p.

LITERATURA E SOCIEDADE. *Dossiê Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói (II)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 23, n. 28, jul./dez. 2018. 316 p.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico)

MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. *O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

MAZZARI, Marcus Vinicius. *O Romance de formação em perspectiva histórica: O tambor de lata de Günter Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MIRANDA, Wander Melo. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004. (Folha explica)

MOISÉS, Massaud. Graciliano Ramos. In: _____. *A literatura brasileira através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 450-455.

MORAES, Dênis. *O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos*. São Paulo: Boitempo, 2012.

NEIMNEH, Shadi. Autofiction and Fictionalisation: J.M. Coetzee's Novels and Boyhood. *Transnational Literature*. Vol. 7 no. 2, May 2015. Disponível em: <<http://fhrc.flinders.edu.au/transnational/home.html>>. Acessado em: 25. set. 2018.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. (Acadêmica, 16)

OLIVEIRA, Manoela Hoffman. Crítica ao conceito *Bildungsroman*. *Revista Investigações*. v. 26, n. 1, p. 1-39, Jan. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/377>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Mal-estar da cultura e ética da linguagem em *Desonra*, de J. M. Coetzee. In: ROSENFELD, Kathrin H.; PEREIRA, Lawrence Flores (Orgs.). *Lendo J.M. Coetzee*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. (posição 5004 – 6678).

POMORSKA, Krystyna. *Formalismo e futurismo: a teoria formalista russa e seu ambiente poético*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: O Estado de S. Paulo; Klick, 1997.

POYNER, Jane. *J. M. Coetzee and the paradox of postcolonial authorship*. Wey Court East: Ashgate, 2009.

QUINTALE NETO, Flávio. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. *Pandaemonium Germanicum*, n. 9, p. 185-205, 17 dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73703>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

REIS FILHO, Casemiro apud SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Unicamp, 2005, p. 9. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 07 Ago. 2019.

RIBEIRO, Gustavo Silveira. *Abertura entre as nuvens: uma interpretação de Infância, de Graciliano Ramos*. São Paulo: Annablume, 2012.

ROSENFELD, Kathrin H.; PEREIRA, Lawrence Flores (Orgs.). *Lendo J.M. Coetzee*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Tradução de Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. Bauru, SP: EDIPRO, 2008. (Clássicos Edipro)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁNCHEZ, Luisa Antón-Pacheco. Las memorias ficcionalizadas de J. M. Coetzee: *Boyhood, Youth y Summertime*. In: *EPOS: Revista de filologia*, 2013, Issue 29, p. 337-356. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/15199>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. (Recurso digital).

SCHWARTZ, Adriano. A tendência autobiográfica do romance contemporâneo: Coetzee, Roth e Piglia. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v. 95, p. 83-97, mar. 2013. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-95/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SEGOLIN, Fernando. *Personagem e anti-personagem*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

SILVA, Sérgio Antônio. *Papel, penas e tinta: a memória da escrita em Graciliano Ramos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

SOUZA, Tânia Regina de. *Infância: memórias em letra de forma*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157992>>. Acesso em: 05 set. 2019.

STAROBINSKI, Jean. Os problemas da autobiografia. In: _____. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 187-207.

TAYLOR, Charles. In interiore homine. In: _____. *As fontes do self: A constituição da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola Edição. 1997. p. 169-187.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates)

TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da Literatura: Formalistas Russos* (3ª ed.). Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

TURNER, Christina. *J.M. Coetzee's Occluded Intertextuality: Reading Text, Intertext and the Archive in Life & Times of Michael K and Foe*. [dissertation]. University of British Columbia; 2013.

TWIDLE, Hedley. *Getting Past Coetzee*. London: Vintage Digital, 2013. (Recurso digital)