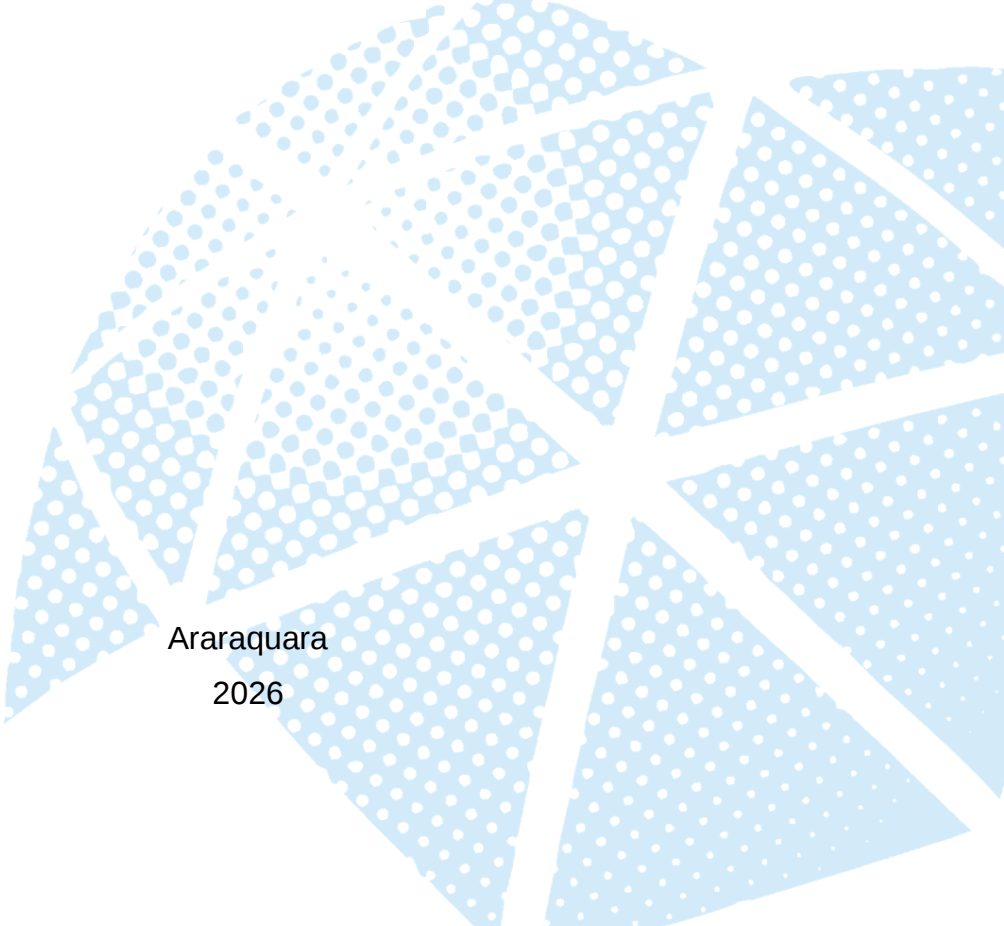


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

ARTHUR ABDALA ALVES

TCHICK COMO ROMANCE DE FORMAÇÃO
permanências e transformações do *Bildungsroman* no século XXI

Araraquara
2026



ARTHUR ABDALA ALVES

TCHICK COMO ROMANCE DE FORMAÇÃO

permanências e transformações do *Bildungsroman* no século XXI

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Área de Concentração: Teorias e Crítica da Narrativa

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos

Araraquara

2026

A474t

Alves, Arthur Abdala

Tchick como romance de formação : permanências e transformações do Bildungsroman no século XXI / Arthur Abdala Alves. -- Araraquara, 2026

88 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos

1. romance de formação. 2. bildungsroman. 3. Tchick. 4. literatura alemã contemporânea. 5. Wolfgang Herrndorf. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa espera contribuir com o debate acerca do gênero Romance de Formação e sua presença na história da literatura e na contemporaneidade. A abordagem feita aqui pretendeu estabelecer um diálogo entre a Teoria da Recepção e o *Bildungsroman* a fim de propor uma possibilidade de análise literária que parta do leitor como produtor de sentidos. Tal abordagem representa uma contribuição para o método histórico de análise da narrativa e expande o material acadêmico que trata do romance Tschick, de Wolfgang Herrndorf, contribuindo para os estudos de germanística contemporânea.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research aims to contribute to the debate surrounding the genre of the *Bildungsroman* and its presence in the history of literature and in contemporary contexts. The approach adopted here sought to establish a dialogue between Reception Theory and the *Bildungsroman* in order to propose a possibility of literary analysis that takes the reader as a producer of meaning. Such an approach represents a contribution to the historical method of narrative analysis and expands the academic material dealing with the novel *Tschick* by Wolfgang Herrndorf, contributing to the studies of contemporary German studies..

ARTHUR ABDALA ALVES

TCHICK COMO ROMANCE DE FORMAÇÃO

permanências e transformações do *Bildungsroman* no século XXI

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Área de Concentração: Teorias e Crítica da Narrativa

Data da defesa: 22/05/2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Karin Volobuef
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Prof. Dr. Anderson Augusto Roszik
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Para minha mãe (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (*in memoriam*), por ter moldado meu caráter e por me ensinar a sentir a vida intensamente.

Ao meu pai, por me ensinar resiliência e estar sempre comigo.

Às minhas irmãs, por serem minha estrutura na vida e me incentivarem a sempre seguir em frente.

Aos meus primos e tios, por serem uma rede de apoio importante na minha vida.

Ao meu tio Amir, por me aconselhar nos momentos difíceis e por acreditar que eu seria capaz de finalizar esta dissertação.

À minha parceira Débora, por sempre me incentivar a ser melhor e me desafiar.

Aos meus amigos, por sempre estarem comigo apesar da distância.

À minha sobrinha Liz, por me ensinar diariamente que vale a pena olhar para o futuro.

Aos professores Anderson Augusto Roszik e Karin Volobuef, por lerem meu trabalho e me ajudarem a fazê-lo da melhor maneira.

À minha orientadora Natália, por ter tido a compreensão e sensibilidade de me orientar em um momento tão difícil da minha vida. Por ser presente e ter a paciência para extrair meu potencial desde a graduação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O conceito de *Bildungsroman*, ou Romance de Formação, surge com o filólogo Karl Morgenstern no século XIX para designar um gênero literário em que o enredo acompanha o desenvolvimento pessoal da personagem, tomando como paradigma o romance *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe. Por conta da relação íntima entre o termo e o romance em questão, as características fundadoras deste gênero estão muito relacionadas ao contexto burguês do século XVIII e, por consequência, relacionam-se também aos conceitos de formação e educação vigentes. Contudo, a noção de continuidade do gênero para além de Goethe e seu período, se faz possível considerando a relação entre contexto histórico, o texto literário e sua recepção. Levando isso em consideração, a análise do romance *Tchick*, escrito pelo alemão Wolfgang Herrndorf, nos leva a identificar em sua estrutura elementos da tradição do Romance de Formação, que aqui adquire características próprias de um contexto globalizado do século XXI. Tal análise, sob essa perspectiva, permite observar de que maneira o *Bildungsroman* se mantém enquanto gênero ainda presente atualmente, dialogando diretamente com sua tradição histórica. Uma vez que a abordagem do Romance de Formação nos leva a olhar para o leitor e como este dialoga com o herói do romance e a noção de desenvolvimento individual que a estrutura narrativa expõe, o presente trabalho tomará como base teórica a chamada “estética da recepção”, elaborada sobretudo por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, cujo processo de leitura propõe uma historicização da obra literária em contexto e a abordagem do leitor como produtor de sentidos.

Palavras-chave: Tchick; Wolfgang Herrndorf; bildungsroman; romance de formação; estética da recepção.

ABSTRACT

The concept of Bildungsroman, or coming-of-age novel, emerged with the philologist Karl Morgenstern in the 19th century to designate a literary genre in which the plot follows the personal development of the character, taking as a paradigm the novel *Wilhelm Meister's Apprenticeship* by Johann Wolfgang von Goethe. Due to the close relationship between the term and the novel in question, the founding characteristics of this genre are closely related to the bourgeois context of the 18th century, and therefore also to the concepts of formation and education of that time. However, the notion of the genre's continuity beyond Goethe and his period becomes possible by considering the relationship between historical context, the literary text, and its reception. Taking this into account, the analysis of the novel *Tchick*, written by the German writer Wolfgang Herrndorf, leads us to identify in its structure elements of the tradition of the coming-of-age novel, which here acquires specific characteristics of a globalized context of the 21st century. From this perspective, such an analysis allows us to observe how the *Bildungsroman* remains a present genre today, directly engaging with its historical tradition. Since the *Bildungsroman* approach leads us to examine the reader and how they interact with the novel's hero and the notion of individual development that the narrative structure reveals, this work will be based on the so-called "aesthetics of reception," developed primarily by Wolfgang Iser and Hans Robert Jauss, whose reading process proposes a historicization of the literary work within its context and an approach to the reader as a producer of meaning.

Keywords: Tchick; Wolfgang Herrndorf; bildungsroman; coming-of-age; aesthetics of reception

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O BILDUNGSROMAN	17
2.1 Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister: o paradigma do Romance de Formação	22
2.2 A recepção teórica do Bildungsroman na tradição literária	27
2.2.1 Os herdeiros de Wilhelm Meister: Bildungsroman no século XIX	28
2.2.2 O Romance de Formação em contextos pós-guerra do século XX	31
3 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	35
4 ESTRUTURAS NARRATIVAS E O ROMANCE DE FORMAÇÃO EM TCHICK	48
4.1 A representação dos espaços em Tchick: a relação entre movimento e imobilidade	52
4.2 O espaço que induz ao movimento	56
4.3 A estrada como caminho para o autoconhecimento	59
4.4 A visão de mundo de Maik e sua relação com o leitor	62
4.5 O retorno à casa e o resultado do amadurecimento de Maik	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

O escritor alemão Wolfgang Herrndorf estreou em 2002 com seu primeiro romance *Im Plüschgewittern*. Publicou posteriormente, em 2007, um livro de contos intitulado *Diesseits des Van-Allen-Gürtels*, mas foi com a publicação de dois de seus romances mais importantes que se tornou um autor popular: *Tchick*, publicado em 2010, e *Sand*, publicado no ano seguinte, em 2011. Segundo Herrndorf, a concepção de *Tchick* partiu da releitura de suas obras favoritas de infância, como o romance do escritor britânico William Golding, *O Senhor das Moscas* (1954), *As Aventuras de Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain, e *A Narrativa de Arthur Gordon Pym*, escrito por Edgar Allan Poe e publicado em 1838.

Herrndorf explica, em entrevista ao *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (2011), que sua intenção ao reler essas obras era:

[...] descobrir se elas realmente eram tão boas quanto eu lembrava, mas também para ver que tipo de pessoa eu era aos doze anos. E com isso notei que todos os meus livros favoritos tinham três coisas em comum: a rápida eliminação da figura do adulto de referência, uma grande viagem e águas vastas. Refleti sobre como seria possível juntar essas três coisas em um romance juvenil minimamente realista. Descer o rio Elba de jangada me parecia ridículo; embarcar como fugitivo em um navio na República Federal do século XXI: bobagem. Somente com um carro me veio algo. Dois garotos roubam um carro. Apesar de faltar a água, eu tinha em poucos minutos o enredo na cabeça (Passig, 2011, tradução nossa).¹

Em *Tchick*, o protagonista e narrador do romance, Maik Klingenberg, um adolescente de quatorze anos, narra sua relação com a personagem que dá nome ao romance. Maik é filho único em uma família disfuncional. Seu pai, um corretor imobiliário, está sempre fora de casa sob a desculpa do trabalho; a mãe tem problemas com álcool e é constantemente internada em uma clínica de reabilitação, ou “spa de beleza”, como ela chama ironicamente. Dessa forma, Maik se vê sozinho com frequência, tanto pela ausência (física e emocional) dos pais quanto pela posição

¹ Um herauszufinden, ob die wirklich so gut waren, wie ich sie in Erinnerung hatte, aber auch, um zu sehen, was ich mit zwölf eigentlich für ein Mensch war. Und dabei habe ich festgestellt, dass alle Lieblingsbücher drei Gemeinsamkeiten hatten: schnelle Eliminierung der erwachsenen Bezugspersonen, große Reise, großes Wasser. Ich habe überlegt, wie man diese drei Dinge in einem halbwegs realistischen Jugendroman unterbringen könnte. Mit dem Floß die Elbe runter schien mir lächerlich; in der Bundesrepublik des einundzwanzigsten Jahrhunderts als Ausreißer auf einem Schiff anheuern: Quark. Nur mit dem Auto fiel mir was ein. Zwei Jungs klauen ein Auto. Da fehlte zwar das Wasser, aber den Plot hatte ich in wenigen Minuten im Kopf zusammen.

de antissocial que ocupa em seu meio social, a escola. Consequentemente, isola-se em seu próprio mundo e vê na ficção um escape.

Seu novo colega de turma, Andrej Tschichatschow (ou “Tchick”), chega no meio do ano letivo como um repatriado da Rússia. Inicialmente uma figura intrigante, Tchick demonstra com o tempo ser tão insociável quanto Maik, por vezes aparecendo bêbado em sala de aula. A posição antissocial que ambos ocupam, os exclui da festa de aniversário de Tatjana Cosic, por quem Maik nutre um amor platônico. Inicialmente relutante em se aproximar de seu novo colega, apesar de insistentes tentativas por parte de Tchick, Maik cede às investidas e desenvolve com ele uma relação de amizade. Com uma nova viagem do pai a trabalho e a internação da mãe, sua casa, agora vazia, se torna o ponto de encontro onde passam as tardes das férias de verão. É em uma dessas tardes em que Tchick aparece dirigindo um carro roubado, um Lada azul, e convida o amigo a visitar seu avô em Valáquia, lugar que nenhum dos garotos parece saber onde fica, mas que atua no romance como uma justificativa, ou mote, para a viagem.

A maior parte do enredo se passa na estrada, e as experiências pelas quais os personagens passam não só os transformam como também explicitam a visão que o adolescente tem do mundo, principalmente quando é confrontado com o diferente. Ao falar sobre a recepção inicial do romance, Gustav Seibt (2010), no jornal *Süddeutsche Zeitung*, argumenta que:

Herrndorf consegue, com uma linguagem simples e maravilhosamente equilibrada, que se refere de maneira discreta a um jargão juvenil realmente ouvido, mas sem copiá-lo de modo naturalista, girar seu mundo para o excêntrico e fazê-lo parecer tão jovem quanto seus protagonistas. Implicitamente seu tom dialoga com outra época juvenil da literatura alemã, o romantismo de Tieck e Eichendorff (Seibt, 2010, tradução nossa).²

O sucesso que o romance de Wolfgang Herrndorf obteve junto ao público o levou a ser adaptado para o cinema pelo diretor Fatih Akin, filme lançado no ano de 2016, três anos após a morte do escritor. Entretanto, mesmo antes de o filme ser produzido, é possível notar o impacto considerável que o livro tem nos jovens leitores.

² Herrndorf schafft es mit einer wundervoll austarierten einfachen Sprache, die unaufdringlich auf einen real abgelauchten Jugendjargon anspielt, ihn aber nicht naturalistisch kopiert, seine Welt ins Schräge zu drehen und so jung erscheinen zu lassen wie seine Protagonisten. Untergründig kommuniziert sein Ton mit einer anderen Jugendepoche der deutschen Literatur, der Romantik Tiecks und Eichendorffs.

Tobias R  ther (2020), do jornal *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, escreve um artigo no qual transcreve na íntegra cartas escritas por esses leitores. R  ther explica:

Apenas alguns meses depois as primeiras turmas escolares começam a ler *Tchick* nas aulas de alemão. Eles escrevem cartas entusiasmadas a Herrndorf. Todo o tipo de leitoras e leitores lhe escrevem: obrigado por este livro, como continua a história de Maik e Tchick? Como    que o senhor conseguiu fazer soar como os adolescentes de hoje falam? Como    que eu tenho a sensa  o de me lembrar tão precisamente de algo que nunca vivi, mas que sempre quis? Como o senhor sabia que comigo têm sido exatamente assim? (R  ther, 2020, tradu  o nossa).³

Portanto, podemos considerar que o impacto positivo do romance nos jovens leitores d  -se em grande medida pelo fator da identifica  o entre leitor e personagem. Ant  nio Cândido (2007), ao falar sobre a categoria narrativa da personagem, descreve-a como a possibilidade de adesão afetiva do leitor com aquilo que está sendo contado, e cita a identifica  o como um dos mecanismos pelos quais isso pode ocorrer. Para tanto,    necessário que a personagem seja crível e pareça verdadeira, como se pudéssemos encontrar alguém igual em nossas vidas. Portanto, mostra-se relevante a pergunta que Herrndorf se faz ao retornar às suas obras favoritas da adolescência e que guiar   a produ  o do romance *Tchick*: “quem eu era aos doze anos de idade?”.

Para o trabalho em questão, a verossimilhança de Maik Klingenberg e a identifica  o que o leitor jovem tem com ele será de extrema importância para analisar a obra a partir do ponto de vista do gênero *Bildungsroman*, ou “Romance de Forma  o”. Isto se d   pelo fato de este gênero promover o desenvolvimento não somente narrativo da personagem principal, mas têm o desenvolvimento do próprio leitor e de sua visão do mundo no ato da leitura, o que só    possível com a identifica  o do leitor com o herói.

O *Bildungsroman*    um gênero literário que possui sua origem e seu significado intimamente atrelados ao contexto alem  o e    tendência da   poca de uma busca da identidade nacional, representados fortemente na literatura. O conceito surge para descrever o romance do alem  o Johann Wolfgang von Goethe, *Os Anos de*

³ Nur Monate später beginnen die ersten Schulklassen, „Tschick“ im Deutschunterricht zu lesen. Sie schreiben Herrndorf begeisterte Briefe. Alle möglichen Leserinnen und Leser schreiben ihm, danke für dieses Buch, wie geht es weiter mit Maik und Tschick? Wie haben Sie das nur gemacht, dass es klingt, wie Teenager heute reden? Dass ich das Gefühl habe, mich an etwas so genau zu erinnern, das ich nie erlebt habe, aber immer wollte? Wie wussten Sie, dass es mir genauso auch ging?

Aprendizado de Wilhelm Meister, publicado em 1795. A representação da formação de seu protagonista, um jovem burguês do século XVIII, é influenciada pelos princípios ideológicos e filosóficos do Iluminismo, baseados sobretudo na crença no aperfeiçoamento pessoal com vistas ao bem comum (Maas, 2000).

A literatura em língua alemã produzida no período da *Aufklärung* caracteriza-se muito pela noção de seu dever pedagógico. As obras escritas naquele momento tinham em vista a educação social pelo meio ficcional, o que configura *Os anos de aprendizado* em uma espécie de indicação do caminho a ser seguido pela burguesia alemã.

Na Alemanha, onde o processo foi acima de tudo lento e pouco definido, a literatura teve um papel fundamental na veiculação dos princípios que nortearam a passagem da cultura do mérito transmitido, fundamentado nos direitos de posse e herança, para a cultura do mérito pessoal adquirido, atributo do burguês em formação (Maas, 2000, p. 29).

Dessa forma, o projeto estético do Romance de Formação pressupunha uma comunicação, um diálogo direto com o seu leitor. No romance de Goethe, esse leitor pressuposto é o burguês alemão, materializado na narração autodiegética, para usar os termos de Genette (1985), da personagem principal. Ao acompanhar a personagem em suas considerações, o leitor poderá ativar o elemento da identificação.

A relação imediata estabelecida entre leitor e obra pede de seu leitor, seja ele o burguês do século XVIII ou o sujeito do século XXI, uma compreensão dos processos históricos e de como a obra, inserida num contexto específico, articula seus recursos estilísticos e temáticos para dialogar e instruir quem a lê. É comum, por exemplo, que se aborde um narrador autodiegético que represente um certo leitor pressuposto. Em *Meister*, é o jovem burguês do século XVIII. Em *Tchick*, é o adolescente do mundo globalizado dos anos 2010 representado na narração de Maik. O Romance de Formação busca dialogar com as experiências pessoais de quem o lê, para que assim, em um processo de identificação, haja a formação do leitor concomitantemente à do herói.

Essa ideia representa o que Hans Robert Jauss, um importante crítico literário alemão do século XX, chama de “horizonte de expectativas” dentro da teoria da Estética da Recepção. O conceito argumenta que o leitor traz para a obra suas experiências de vida e de contato com o que é um romance, criando assim expectativas que norteiam sua leitura (Zilberman, 1989). Sendo essas expectativas

resultados de experiências concretas, elas dependem do contexto no qual se inserem autor, leitor e obra, razão pela qual a compreensão dos processos históricos torna-se importante para a análise do *Bildungsroman*. Um leitor contemporâneo a Goethe apreciou seu romance de uma maneira diferente daquela pela qual nós, atualmente, podemos apreciar.

A Estética da Recepção é uma corrente teórica que surge no contexto dos anos 60, representada sobretudo pelos teóricos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e que procura analisar o texto literário a partir do leitor como produtor de sentidos. Sua pertinência para nosso trabalho dá-se pela consideração dos aspectos históricos em conjunto com os aspectos estéticos de uma obra. Para os teóricos da Estética da Recepção, “a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra” (Zilberman, 1989, p. 33). Portanto, o leitor confere à obra um significado a depender de onde se situa no espaço e no tempo e do que se espera da literatura produzida nesse contexto, do código vigente que constrói um romance.

Isto nos ajuda a compreender não somente de que maneira o público contemporâneo à publicação de uma determinada obra o recebe, mas ao fazê-lo procura também traçar quais as visões de mundo dominantes no momento e, para o nosso caso específico, qual a noção veiculada de formação. Portanto, tomaremos a teoria da recepção como base teórica na abordagem do Romance de Formação e na análise do romance de Herrndorf, uma vez que essa corrente procura partir da experiência do leitor na interpretação do texto literário.

Em suma, tratar do gênero *Bildungsroman* exige uma profunda compreensão histórica e social que não nos permite limitar apenas à configuração do texto literário e seus recursos estéticos, mas exige que compreendamos como tais recursos conversam com a sociedade.

Na tradição da crítica literária, a interpretação do *Bildungsroman* já sofreu alterações ao longo da história e parte dos estudiosos em literatura o consideram como fenômeno exclusivo goethiano, não podendo se configurar em gênero literário tanto pela sua difícil definição quanto pela íntima relação que estabelece com seu romance prototípico. É o caso de György Lukács (1885-1971), que em sua *A teoria do romance* (2000) fala do *Erziehungsroman* (ou “romance de educação”) mais do ponto de vista dos elementos do humanismo na configuração de *Meister* do que do estabelecimento de um gênero em si, argumentando que tais preceitos só alcançaram

plenitude no romance de Goethe. O Romance de Formação não poderia, sob tal lógica, se constituir como um gênero literário próprio que abarcasse outras obras, pois é limitado a um caso e um *Zeitgeist* (ou seja, uma espécie de “espírito do tempo”).

Entretanto, para a compreensão de *Tchick* como parte da tradição do Romance de Formação, levaremos em conta a noção de gênero flexível estabelecido por Jürgen Jacobs, para quem o Romance de Formação apresenta-se como capaz de abarcar outras obras fora da *Goethezeit* (época goethiana).

Uma definição ampla do *Bildungsroman* há que incluir, portanto, as oscilações perceptíveis na evolução histórica do conceito, neutralizando-as na medida em que as reconhece como características constituintes do gênero. Isso significa que a existência do *Bildungsroman* como gênero é possível apenas se admitirmos uma contínua alteração de seus pressupostos, a qual se desenha a partir de um programa narrativo básico. Esse programa, conforme a própria definição que Jacobs indica, constitui-se necessariamente a partir do romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (MAAS, 2000, p. 63).

Desse modo, essa noção dialoga diretamente com a abordagem histórica da Estética da Recepção e exige a compreensão das alterações da maneira como os romances representam a formação e como a sociedade leitora a interpreta. Trata-se de considerar o gênero literário como algo em constante transformação, transformação essa que se baseia na forma como cada sociedade se organiza. É um gênero mutável, mas de bases conceituais sólidas. No entanto, para entender melhor o que constitui essas bases conceituais, é necessário que se tenham em mente, de maneira mais clara, as possibilidades de representação narrativa da formação do herói em um romance. Bakhtin (2011), dando ênfase na figura do protagonista, faz uma distinção entre o herói romanesco tradicional e o herói do *Bildungsroman*. Para ele, o primeiro é uma “grandeza constante” e que não altera seu caráter, enquanto segundo é tido como uma “grandeza variável”, que se altera com influência do tempo e espaço do enredo e essa mudança adquire relevância narrativa. Como afirma:

Paralelamente a esse tipo dominante e maciço, existe outro tipo de romance, incomparavelmente mais raro, que produz a imagem do homem em formação. Em contraposição à unidade estatística, aqui se fornece a unidade dinâmica da imagem da personagem. O próprio herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável na fórmula desse romance. 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, 2011, p. 219).

Esta noção traz consigo a ideia de que o indivíduo assimila, em sua formação e em seu desenvolvimento, seu próprio tempo histórico, em um diálogo com o espaço representado ficcionalmente e, por consequência, com o espaço real do leitor.

Será sobre essas bases que desenvolveremos este trabalho, tendo como objetivo a análise do romance de Herrndorf para aferir em que medida suas características o inserem na tradição do *Bildungsroman*, aqui especificamente do século XXI, momento de transformações sociais rápidas e globalização do mundo que influenciam direto nossa percepção, nossos horizontes de expectativas.

Começaremos pela exposição do Romance de Formação, sua origem enquanto termo e conceito e a noção de gênero flexível trazida por Jürgen Jacobs como argumento para a expansão deste gênero literário para fora dos limites históricos de seu surgimento. Para tal, entenderemos, a partir de análises feitas por teóricos como Franco Moretti (2020), Marcus Vinícius Mazzari (1999) e Wilma Patrícia Maas (2000), de que maneira se apreendeu o *Bildungsroman* na tradição literária, a partir de exemplos de análise, e de que maneira é possível que este se configure a depender do contexto com o qual dialoga.

Sabendo que essa concepção do gênero exige uma abordagem teórica de natureza histórica, entenderemos melhor a Estética da Recepção como ferramenta de análise partindo de seus principais teóricos, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, incluindo, contudo, a contribuição de estudiosos brasileiros, como Regina Zilberman e Luiz Costa Lima. Com isso, ao entendermos seus postulados teóricos, será possível aplicar seus processos na análise do romance.

Por fim, havendo reunido material para entender o Romance de Formação e sua melhor abordagem teórica, partiremos para a análise do romance *Tchick* a partir de duas categorias narrativas essenciais: a personagem e o espaço, relevantes para a construção de um cenário que seja capaz de dialogar com seu leitor ideal.

Em suma, o presente trabalho pretende demonstrar de que maneira o *Bildungsroman* manifesta-se na literatura alemã contemporânea e de que maneira sua contemporaneidade afeta a formação e a relação do protagonista com o meio em que vive. Considerando que o gênero, para se entender como tal, depende do contexto histórico e social no qual o próprio romance circula e o público alvo do livro, seu leitor, faz-se necessário compreender o contexto globalizado do século XXI e de que maneira a sociedade ocidental, especificamente adolescente, recebe o romance e

dialoga com o enredo. Compreender a relação entre esses elementos contribui para entender o gênero como flexível e adaptável às diferentes configurações sociais. Portanto, reforça a ideia de que o Romance de Formação é um gênero produtivo em constante expansão e que não se limita ao tempo de Goethe.

2 O *BILDUNGSROMAN*

Ao remontar a origem de um determinado termo, podemos considerar tanto aqueles que o cunharam quanto aqueles que o definiram sem, no entanto, nomeá-lo. O *Bildungsroman*, ou “Romance de Formação”, tem sua origem bastante relacionada à origem do próprio gênero romance, razão pela qual a definição de muitos teóricos por vezes pode designar tanto um quanto outro. Para o presente trabalho, retomaremos o significado histórico do termo e suas primeiras definições, tomando o devido cuidado em delimitar suas diferenças diante dos demais tipos de romance, o que o transforma em gênero próprio.

O termo *Bildungsroman* tem origem com o filólogo alemão Karl Morgenstern (1770-1852) que, em 1810, utiliza-o pela primeira vez em uma conferência na Universidade de Dorpat, na Estônia, como forma de definir o romance de Johann Wolfgang von Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicado em 1795. Trata-se da junção de duas palavras da língua alemã: *Bildung* (formação) e *Roman* (romance). Ao citar a definição de Morgenstern, Maas diz que:

A definição inaugural do *Bildungsroman* por Morgenstern entende sob o termo aquela forma de romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade” (Maas, 2000, p. 19).

Entretanto, o termo *Bildung* é considerado de difícil tradução e, com o tempo, seu sentido sofreu alterações significativas. Dessa forma, não se limita ao que convencionamos chamar de formação pura e simples, sendo necessário compreender o que se entendia por *Bildung* naquele contexto.

O romance de Goethe é considerado, dentro da tradição acadêmica, a “obra fundadora de um gênero literário” (Mazzari, 1999, p. 64). Isso porque, dentre os primeiros romances que procuravam representar o aprendizado enquanto tema, destacou-se como pioneiro de um modelo muito ilustrativo da noção de formação humanista na representação literária, muito influenciado pela *Aufklärung* (o Iluminismo alemão). Para a época de Goethe, *Bildung* emancipa-se da esfera religiosa, influente na formação do indivíduo, e afirma sua independência também em relação à educação institucional (Mazzari, 2022).

A noção humanista de formação pressupõe que não basta a educação formal para o desenvolvimento do ser, pois trata-se de um processo contínuo do ser no mundo, sendo necessário para tanto a experiência. Moses Mendelsohn (apud Baumann, Oberle, 1985) define essa formação na *Aufklärung* como a conjugação entre cultura e esclarecimento, sendo o primeiro de ordem prática, da experiência, e o segundo de ordem intelectual e da capacidade de raciocinar sobre a vida e as questões humanas. Trata-se da busca por uma forma de educação que não se limite às instituições.

É debatendo esses conceitos que o romance de Goethe surge como uma espécie de representação pedagógica da noção humanista de formação, em uma Alemanha ainda bastante atrelada à nobreza. Filho de comerciantes, espera-se que Wilhelm Meister siga os anseios projetados por sua classe e herde os negócios da família. Entretanto, o protagonista reconhece nesta condição uma limitação para seu desenvolvimento pessoal e não enxerga nisso sua plenitude. A formação aristocrática apresenta-se como a alternativa ideal para o indivíduo que procura desenvolver-se plenamente, em uma formação universal, e no romance de Goethe isto é representado pelo ingresso do protagonista em um grupo de teatro, atividade mais próxima dos costumes aristocráticos. Trata-se da educação da classe burguesa pela arte com o intuito de desenvolver o próprio espírito e atuar na vida pública.

A discussão da qual Morgenstern parte em sua análise é em relação à diferença entre a epopeia antiga e o romance burguês. Enquanto o primeiro representa as ações do herói sobre o mundo, o segundo representa as ações do mundo sobre o herói, impactando-o em sua interioridade. Nesse sentido, o Romance de Formação dialoga com o surgimento do próprio gênero romance, isso porque essa nova forma literária representa estruturalmente o descompasso do indivíduo com o mundo em que este circula em um momento de profundas transformações sociais. Lukács, em sua *A teoria do romance* (2007), procura traçar as origens desse novo gênero a partir das transformações históricas ocorridas e explicar como a representação literária, resultado dos impactos históricos, passou da epopeia para o romance.

O filósofo húngaro explica que “a epopeia dá forma a uma totalidade de vida fechada a partir de si mesma, o romance busca descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida” (Lukács, 2007, p. 60). O que significa dizer que enquanto o mundo da epopeia mostrava-se coerente e fechado em si, o romance representa o “desabrigo transcendental” desse novo sujeito que, vivendo agora em uma realidade

fragmentária, não enxerga seu lugar no mundo. Portanto, essa forma literária, o romance, representa esta ausência de totalidade, essa ruptura entre o eu e o mundo. Será nesse contexto que o herói *Bildungsroman* buscará sua harmonia com a sociedade.

É importante destacar que a opção pelo termo *Bildung* não se dá ao acaso. O gênero, tido como invenção alemã, encontra similares na literatura que o precede, confundindo-se eventualmente. Kunrath (2018) procura deixar claro que um gênero dificilmente constitui-se como puro, e o Romance de Formação encontra em outros gêneros aspectos que também o definem. Os chamados *Entwicklungsroman* (ou romance de desenvolvimento) e *Erziehungsroman* (romance de educação), já presentes no romance europeu, apresentam características em comum com o *Bildungsroman*, como a abordagem do processo de desenvolvimento pessoal e amadurecimento do protagonista. Entretanto, há distinções relevantes que devemos levar em consideração.

Em linhas gerais, nas palavras de Kunrath (2018, p.133), “o *Entwicklungsroman*, traduzido por romance de desenvolvimento, narra a vida do protagonista em etapas, uma espécie de percurso até sua morte, porém sem um objetivo predefinido”. No Romance de Formação, por sua vez, nota-se a tendência pela consciência que seu herói tem de sua própria formação e seus objetivos a serem alcançados. Embora estes possam se mostrar equivocados, o protagonista sabe que passa pelo processo de amadurecimento e tem em vista um destino almejado. Quanto ao *Erziehungsroman*, este “trata do desenvolvimento do protagonista rumo a um objetivo específico através de instâncias pedagógicas” (Kunrath, 2018, p. 133). Diferencia-se, portanto, do protagonista do *Bildungsroman* que encontra sua formação fora das instituições, sejam elas a escola ou a família, visto que há a tendência pela exclusão dos pais como agentes formadores. Porém, apesar de a personagem não encontrar nessas instituições seu processo de amadurecimento, ela atravessa um caminho especulado pela noção de formação dado pelo contexto.

Considerando que o termo cunhado por Morgenstern, assim como as futuras abordagens do gênero, tem em *Wilhelm Meister*, de Goethe, seu modelo ideal, é imprescindível entender que o ideal de formação individual da época com a qual dialoga é sobretudo de tradição humanista. Desta forma:

O Romance de Formação, de acordo com o contexto em que surgiu, representa o ideal burguês de que, através do aprendizado e da experiência, o jovem será capaz de desenvolver-se física e espiritualmente, para usar de suas melhores aptidões em benefício da sociedade (Kunrath, 2018, p. 135).

O ideal humanista do *Bildungsroman*, vindo da *Aufklärung* (Iluminismo alemão), pressupõe primeiro a autonomia do indivíduo em sua formação, buscada por meio da razão, mas em contato com a experiência prática, a vivência com camadas sociais diferentes. Tal elemento afigura-se pela relação com personagens que, em contato com o herói, o colocam em embate com o diferente, incentivando-o à reflexão crítica do seu próprio processo. Essa concepção de formação possui o já mencionado objetivo de integração social, ou seja, a formação do indivíduo dá-se tendo como objetivo a reconciliação entre ele e a sociedade.

Franco Moretti (2020) relaciona esse ideal de reconciliação com o momento histórico alemão do surgimento de *Meister* e as relações entre a burguesia e a aristocracia alemãs. Diversa da ruptura ocorrida na França de 1789, havia um certo ímpeto em se conciliar ambas as classes, processo esse expresso no Romance de Formação paradigmático na figura de Wilhelm. Como o crítico italiano explica:

Não por acaso é um gênero literário que se difunde na Alemanha - onde a revolução nunca teve possibilidade alguma de lograr - e na Inglaterra - onde, realizada há mais de um século, a revolução havia aberto, com particular amplitude, o caminho para uma simbiose social renovada entre os séculos XVIII e XIX. Na França, o modelo sociocultural do *Bildungsroman* teria parecido irreal: e de fato não criou raízes ali. Para que a socialização do jovem ocupe o centro da grande narrativa francesa, será necessário esperar Stendhal e Balzac: e esta será, naturalmente, outra história (Moretti, 2020, p. 111).

Marcus Vinícius Mazzari (2018) explica que, embora Morgenstern tenha entrado para a história literária como aquele que definiu o termo *Bildungsroman*, já era possível ver em Hegel (1770-1831) e na análise que este faz do romance de Goethe a descrição da estrutura fundamental deste gênero. É nela que se fundamenta o objetivo deste romance como a busca de seu herói pela sua harmonia com o mundo, o que Hegel chama de harmonia entre, respectivamente, a “poesia do coração” e a “prosa das relações”. Mazzari explica que:

Também na *Estética* de Hegel o termo *Bildungsroman* não chega a ocorrer, embora sua síntese histórico-filosófica sobre o “romanesco” (*Romanhafte*) esteja claramente orientada pelos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e tenha lançado a ideia (tão cara a Lukács) do confronto educativo com a

realidade constituída como o grande tema do romance moderno (Mazzari, 2022, p. 100).

Como traço essencial, a relação entre formação individual e sociedade é o que pode se configurar como a espinha dorsal do *Bildungsroman*. Entende-se, com isso, que o ideal de formação representado textualmente dialoga com os ideais de formação que a realidade à qual o romance refere-se proporciona, seja reforçando-a ou satirizando-a, como veremos adiante. É por esse motivo que se enxerga muitas vezes o Romance de Formação pela sua função social do diálogo com o público leitor.

A definição inaugural de Karl Morgenstern já traz esta noção ao dizer que “uma tal representação deverá promover também “a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance” (Maas, 2000, p. 19)”. Dessa forma, consideramos o desenvolvimento do herói do *Bildungsroman* simultaneamente ao desenvolvimento de seu leitor, uma vez que este percebe o mundo apresentado no romance pelos olhos do protagonista, geralmente narrador, e que tem nessa leitura seu próprio percurso de formação (Moretti, 2020).

Toda a definição do Romance de Formação retorna àquele que constitui seu paradigma (ou modelo ideal), o romance de Goethe. É por isto que toda a análise que se faz de um romance sob essa perspectiva o faz por métodos históricos e, por vezes, de literatura comparada. Por se constituir como paradigma do gênero, as obras consideradas pertencentes a essa tradição são analisadas em comparação a ele, ou pelo menos em um diálogo direto. É exatamente este o motivo pelo qual alguns teóricos tendem a restringir o fenômeno ao *Goethezeit*, desconsiderando a possibilidade de constituição de um gênero próprio que abrace outras obras separadas do espaço e tempo de Goethe.

Considerar o *Wilhelm Meister* como exemplo máximo do Romance de Formação implica dizer que nenhuma obra poderá alcançá-lo efetivamente. Uma vez que o gênero se estrutura a partir de noções humanistas de formação, características do período goethiano, seria impossível considerá-lo fora disso. Se partíssemos desta perspectiva, deveríamos desconsiderar a abordagem feita pela crítica literária até os dias de hoje, e nenhuma obra poderia de fato se constituir como *Bildungsroman*. Isto significa que, para ampliar o gênero, devemos olhar sob outro prisma, que aqui será a ideia de gênero flexível, desenvolvida pelo professor alemão Jürgen Jacobs (1989).

Maas (2000) explica a contribuição de Jürgen Jacobs e sua abordagem generalista e flexível do gênero como capaz de dar conta também de outros romances. Portanto, isto significa que:

Uma definição ampla do *Bildungsroman* há que incluir, portanto, as oscilações perceptíveis na evolução histórica do conceito, neutralizando-as na medida em que as reconhece como características constituintes do gênero. Isso significa que a existência do *Bildungsroman* como gênero é possível apenas se admitirmos uma contínua alteração de seus pressupostos, a qual se desenha a partir de um programa narrativo básico. Esse programa, conforme a própria definição que Jacobs indica, constitui-se necessariamente a partir do romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (Maas, 2000, p. 63).

Como veremos, esta abordagem nos permite avaliar a questão da formação como variável. As características do Romance de Formação passam por variações a depender do contexto com o qual dialoga, embora mantenham-se aspectos balizadores, como a relação (ou busca por equilíbrio) entre o eu e o mundo. Estudar tal variação exige um aporte teórico literário que leve em conta aspectos históricos e seu diálogo com elementos estéticos, razão pela qual abordaremos neste trabalho a Estética da Recepção como ferramenta de análise.

Todavia, sendo a base do gênero sua origem em *Meister*, será necessário entender sua influência para, dessa forma, sermos capazes de analisar o objeto do presente trabalho.

2.1 Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister: o paradigma do Romance de Formação

Conforme mencionado, o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicado em 1795, é considerado o fundador de um gênero literário, o Romance de Formação, e serve como paradigma a partir do qual outras obras podem ser interpretadas. Portanto, se quisermos abordar *Tchick* como pertencente ao gênero, precisamos considerar os heróis de ambos os romances no contexto de suas realidades históricas (Mazzari, 1999). Significa dizer que precisamos pelo menos ter em vista a estrutura geral deste romance do século XVIII, como se dá o percurso formativo do herói e de que maneira a obra dialoga com a época na qual se situa. Isso porque no *Bildungsroman*, como diz Franco Moretti (2020, p.13), “efetua-se a assimilação do tempo histórico no ordinário/privado”.

Partiremos da estrutura geral do romance em questão para depois tratar dos pormenores. Mazzari (1999) argumenta que *Meister* toma por base dois pontos fundamentais: o conceito teleológico do desdobramento gradativo das potencialidades do indivíduo e a socialização como interação necessária entre indivíduo e sociedade (a que Hegel chama de discrepância entre “poesia do coração” e “prosa das relações sociais”). Por conceito teleológico entende-se o desenvolvimento pessoal com uma finalidade, um objetivo. Partiremos desta ideia para explicar o romance.

Wilhelm Meister, protagonista e narrador do romance de Goethe, é um filho da classe burguesa. Seus pais são comerciantes da classe média alemã do século XVIII, e, embora o romance não deixe claro, há quem situe seus acontecimentos aproximadamente entre os anos de 1770 e 1780 no interior da Alemanha. Wilhelm recusa seu destino de herdar os negócios da família e opõe-se à limitação da formação burguesa voltada ao trabalho, contraposta à formação aristocrática, considerada universalizante. Em uma carta que escreve ao seu cunhado Werner, Wilhelm explicita seu desejo por uma formação universal tal qual a da aristocracia, reflete sobre a sociedade alemã e pondera sobre caminhos individuais a serem tomados.

Fosse eu um nobre e bem depressa estaria suprimida nossa desavença; mas, como nada mais sou do que um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. Ignoro o que se passa nos países estrangeiros, mas sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permites dizer (Goethe, 2009, p. 284).

Este trecho da carta remete a uma questão de extrema importância para o nosso trabalho: a inadequação do sujeito ao lugar que ocupa na sociedade. No romance de Goethe, sua representação dá-se pela estrutura da sociedade alemã do século XVIII em um momento de transformações, da “transição de um estado econômico ainda feudal e latifundiário, para uma economia mais moderna e democrática, em que os ideais e os privilégios da aristocracia serão dissolvidos em meio ao tecnicismo e cientificismo burguês” (Maas, 2000, p. 35). Wilhelm, como indivíduo burguês que carrega o ideal de formação do *Bildungsroman* humanista, traz o diálogo direto com a realidade do próprio leitor, contemporâneo à realidade do romance. As estruturas sociais às quais a obra se refere são as mesmas que as do leitor burguês, que se vê representado e compelido a questionar seu próprio caminho.

Mazzari (2022) argumenta que a carta escrita por Wilhelm a Werner é uma espécie de programa do Romance de Formação, visto que traz seus motivos fundamentais. No trecho citado, vemos o motivo da Totalidade (formação plena), representado na ambição de Meister de desenvolver suas capacidades individuais. Outro motivo, presente na carta, é o da Autonomia, ou seja, o desejo de formar-se a si mesmo. E para isso, por valorizar a formação aristocrática, Meister enxerga no teatro essa possibilidade:

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).

A visão do teatro como possibilidade dá-se, primeiro, por considerar que o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo acontece por vias artísticas, intelectuais e físicas. Segundo, porque sendo o teatro e as artes práticas até então aristocráticas, há nelas a possibilidade de uma formação universal, voltada para desenvolvimento do eu, ao mesmo tempo que consiste num projeto burguês com vistas para a sociedade alemã. Mazzari (2022) diz que o anseio de Wilhelm pelo teatro é, também, a vontade de criar um Teatro Nacional na esteira dos ideais de Lessing e Schiller sobre o papel humanista e formador que caberia ao futuro teatro alemão, essencialmente burguês.

Esse elemento é representativo dos anseios da burguesia em atuar no mundo e indica o último motivo fundamental do programa do *Bildungsroman* presente na carta escrita a Werner, a Harmonia, ou seja, a formação plena do indivíduo com vistas à sua inserção na sociedade. Nas palavras do próprio Meister:

Mas não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo. Some-se a isso minha inclinação pela poesia e por tudo quanto está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto, para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo (Goethe, 2009, p. 286).

A consideração que Wilhelm a princípio tem do funcionamento da sociedade alemã pode ser considerada como “prosa das relações”. Ou seja, a realidade dada,

aquilo que é socialmente esperado de si. Por sua vez, o anseio de se formar individualmente, de divergir dessa expectativa, é o que podemos chamar de “poesia do coração”, sendo a harmonia a superação dessa aparente contradição entre anseios pessoais e expectativas sociais. Dessa forma, o romance estrutura-se tendo a realidade histórica vigente como referencial direto, e é por se apoiar nessa realidade histórica que o projeto de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* formula sua utopia, sua idealização de caminhos a serem seguidos pelas estruturas sociais, políticas e econômicas, caminhos estes distintos do já estabelecido.

As conversas que Wilhelm Meister tem ao longo do romance com figuras como Jarno, Serlo e Melina, contribuem para modificar suas próprias concepções. Embora o teatro e a arte em geral desempenhem inicialmente um importante papel em seu projeto de formação, apresentam-se posteriormente como um equívoco a ser superado.

Os sete primeiros livros do romance compreendem a dedicação de Meister à atividade teatral. Ingressa em uma trupe itinerante para posteriormente se juntar à companhia teatral de Serlo, que depois de algumas apresentações se transforma em companhia de ópera para se adaptar ao público e aumentar seu lucro (Maas, 2000). Dessa forma, despede-se das atividades teatrais com a convicção de que logo deveria voltar às atividades da vida prática, à vida definida para a burguesia.

Além da dedicação ao teatro, existe a aproximação de Meister ao círculo da nobreza em si. Seu contato inicial dá-se, contudo, distanciado do processo de aprendizado. Esse primeiro contato dá-se com o Barão, a Condessa e o Conde, como afirma Maas (2000, p. 139): “Do primeiro, Meister acaba por obter, de maneira servil, recursos em pagamento por suas apresentações teatrais; Da segunda, Meister consegue uma espécie de flerte, culminando com um beijo às escondidas nos aposentos da nobre”. A princípio, não há aqui contribuições significativas para o amadurecimento pessoal de Meister, ao contrário de seu contato com Natalie.

Natalie aparece pela primeira vez para cuidar de Wilhelm após ele se envolver em uma briga. Entretanto, só irão se reencontrar no oitavo livro, quando Meister entende a influência da Sociedade da Torre e o envolvimento de Natalie com ela. O que não impede que o primeiro contato cause um impacto no protagonista, o que muda seu comportamento. Maas diz:

Podem reconhecer algumas modificações no comportamento do protagonista, a partir da influência emanada da bela amazona, ou Natalie, quando esta e Wilhelm finalmente se encontram. Wilhelm abandona a “má companhia” que os críticos do romance tanto lhe censuraram, passa a frequentar efetivamente os ambientes aristocráticos, chega mesmo a apresentar algum interesse por assuntos da vida econômica (apenas na medida, é verdade, em que lhe garantam a sobrevivência), como se poderá observar no reencontro com Werner (Maas, 2000, p. 140).

No reencontro entre os dois há também a resolução do processo pelo qual Meister passou. Natalie esclarece sobre as intervenções da Sociedade da Torre, “instituição formadora que promove, ao longo da narrativa, intervenções que deverão dirigir o destino e a trajetória de Wilhelm Meister” (Maas, 2000, p. 164). Natalie atua neste momento como organizadora, como a responsável por elucidar a concepção pedagógica da Sociedade e seu princípio de “educação pelo erro”. Ela e seus irmãos também foram educados por eles, e ela explica esse processo.

Meister casa-se com Natalie no final do romance, o que representa não apenas a felicidade amorosa, mas sobretudo o “estreitamento dos vínculos de Wilhelm Meister com a Sociedade da Torre” (Mazzari, 2022, p. 148). Trata-se do final feliz, a harmonia do indivíduo com o mundo através da concepção humanista de formação representada pela Sociedade.

As intervenções da Sociedade da Torre no percurso formativo de Meister permeiam o enredo. Serão os diálogos e experiências tidas com seus integrantes que influenciam as mudanças de percepção do protagonista ou, pelo menos, instigam seu embate com novas ideias. O primeiro exemplo que temos é a discussão recorrente ao redor do tema predominante na primeira metade do romance: sua vocação teatral. Representantes da racionalidade iluminista, os membros da Sociedade da Torre procuram se contrapor à ideia inicial de Meister sobre sua formação, baseado no conceito de gênio, na “vocação “genial” intuitiva, a “feliz disposição natural” que Meister acredita possuir” (Maas, 2000, p.166). Isso porque tal caminho propicia, na concepção da Sociedade, os enganos influenciados pelo auto-reconhecimento.

O que para Meister parece então extremamente significativo, sua vocação teatral, trata-se, para os membros da sociedade, de uma tendência juvenil, incitada e mantida pela carga de afeto que o homem dedica às atividades ligadas às recordações da infância e primeira juventude (Maas, 2000, p. 167).

As recordações mencionadas dizem respeito à mãe de Wilhelm que, contrariamente às expectativas do pai, o estimula para as artes e para o teatro.

Apesar disso, o projeto de educação da Sociedade da Torre baseia-se também na educação pelo erro. Conscientes do equívoco no qual Meister encontra-se ao dedicar-se ao teatro, a intervenção da Sociedade limita-se aos embates intelectuais sobre conceitos como destino, arte e a própria formação.

2.2 A recepção teórica do *Bildungsroman* na tradição literária

Mencionamos anteriormente que uma abordagem que considere o Romance de Formação um gênero independente deve tratá-lo em sua flexibilidade, na consideração das modificações estruturais, ainda que se atenha ao paradigma de Goethe. Mazzari (2022), ao analisar o romance *Verde Henrique*, de Gottfried Keller, sob a ótica do *Bildungsroman*, busca uma definição do gênero que não seja nem restritiva ao clássico de Goethe e nem ampla demais para abarcar qualquer tipo de obra. O autor argumenta:

“Buscar minha plena formação, tomando-me 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 harmônico e reconciliado, como se dá com Wilhelm Meister, se desemboca em resignado isolamento, como *Hipérion*, de Hölderlin, ou mesmo em fracasso total, em “tragédia de formação”, como na primeira versão do *Verde Henrique* (Mazzari, 2022, p. 154).

Essa concepção do Romance de Formação deixa de lado a ideia de harmonia do eu com o mundo, característica que vimos presente em Hegel, Lukács e o próprio Jürgen Jacobs, para quem a história de um romance do gênero “conduz, por meio de uma sucessão de engano e decepções, a um equilíbrio com o mundo” (Maas, 2000, p. 62). Mazzari, ao falar de *Verde Henrique*, explica a impossibilidade de formação nos moldes goethianos no contexto ao qual se refere, o século XIX. O próprio Goethe, ao escrever depois a continuação *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*, o aborda pelas transformações do conceito de formação pela influência de novas experiências históricas, sobretudo dado o contexto da nova divisão capitalista do trabalho (Mazzari, 1999).

Portanto, precisamos considerar em que medida a realidade histórica transforma a concepção de formação, e como esta é representada no romance. Não nos cabe o apego à formação humanista da *Aufklärung*, algo muito particular daquele momento e lugar em que a obra de Goethe se situava. Sobretudo porque desde então

as estruturas sociais passaram por forte alteração, como a crescente comunicação globalizada, que será vista por nós ao abordarmos *Tchick*.

Isso quer dizer que nossa abordagem neste trabalho será pela consideração das variáveis da formação, com atenção à representação das etapas do percurso formativo do herói do romance e sua relação com a sociedade, ainda que não reconcilie-se com ela. Citando Maas (2000, p. 215): “Estabelece-se assim uma nova galeria de protagonistas de romances em que a questão da formação está presente, de uma forma, porém, que ultrapassa os pressupostos do romance realista burguês, configurando-os conforme a realidade histórica”.

2.2.1 Os herdeiros de Wilhelm Meister: *Bildungsroman* no século XIX

Tanto Maas quanto Mazzari e Moretti, referências citadas até o momento para lidar com o *Bildungsroman*, possuem uma abordagem de expansão do gênero. Seus estudos partem de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* para introduzir seus aspectos e, a partir disso, serem capazes de analisar outros romances sob esse prisma. Em certa medida, é nosso interesse avaliar essas análises para entender a maneira como a tradição crítica literária lidou com o gênero até o momento. Portanto, iremos nos dedicar neste momento a expor e considerar as configurações desses estudos para assim entender e evidenciar suas contribuições para nossa própria análise.

Partindo da consideração que fizemos sobre a alteração que sofre o alcance da harmonia entre indivíduo e sociedade, Moretti (2020) considera os romances de formação do século XIX como inconclusivos, não havendo sequer correspondência entre anseios subjetivos e coletivos. O autor justifica seu ponto de vista considerando as estruturas deste momento histórico, europeu principalmente, que em tese explicam essa nova perspectiva do sujeito e do mundo, o que ele chama de “realismo oitocentista” (Moretti, 2020).

Moretti analisa o romance de Stendhal, *O Vermelho e o Negro*. Julien Sorel, seu protagonista, representa o contraditório, contraste entre sua “verdadeira identidade” e aquela que apresenta socialmente. Nas palavras do crítico:

Estamos nos antípodas do herói do *Bildungsroman*. Ali, a “verdadeira identidade” era perfeitamente *visível*: aliás, era realmente possível apenas na medida em que conseguisse “se manifestar”, “se objetivar”. Aqui, ao contrário, ele se restringiu a uma esfera não apenas diferente, como contraditória e hostil ao comportamento público. É a esfera da *interioridade*, compreendida,

nas palavras da *Fenomenologia do Espírito*, como “lei do coração” em conflito com o “curso do mundo” (Moretti, 2020, p. 140).

“Lei do coração” e “curso do mundo” relacionam-se em certa medida às noções da *Estética* de Hegel de “poesia do coração” e “prosa do mundo”, ou seja, com a ideia do descompasso entre interioridade e mundo objetivo e social. Tal descompasso, como já mencionado, não se dá ao acaso, sendo reflexo de seu tempo. *O vermelho e o negro*, no contexto de uma França de Napoleão Bonaparte do início do século XIX, mostra sobretudo um contexto de extremas mudanças em um país que passa de uma revolução diretamente para o bonapartismo. Como diz Moretti:

Pois a Restauração reprimiu as turbulências e os traumas que marcaram a virada de um século para outro, mas não pôde impedir que eles continuassem a serem sentidos como possibilidades na ordem do dia. A lembrança desses últimos 25 anos é muito próxima e vívida: e a legitimação simbólica da Europa de 1815 é, no mínimo, muito débil (Moretti, 2020, p. 141).

O sentimento de instabilidade em um mundo de transformações confere ao indivíduo uma insegurança frente ao mundo. As personagens desse Romance de Formação configuram-se como pessimistas e imprevisíveis pois não conseguem realizar sua interioridade no mundo, no que Moretti define como uma disparidade entre “aspirações subjetivas” e “possibilidades objetivas”. Diferente de *Meister*, a “continuidade entre interesse privado e bem comum é posta em dúvida” (Moretti, 2020, p. 135).

Moretti estabelece a separação entre o real e o ideal (ou imaginário), ou seja, uma vez que não posso ser no mundo, serei em mim mesmo, na imagem que tenho de mim. É nisso que se baseiam as personagens de *O vermelho e o negro*. Nesse caso, o imaginário é um refúgio dessa incompletude e desarmonia entre a poesia do coração e a prosa do mundo, um refúgio “àqueles valores que se demonstraram dificilmente realizáveis no comportamento público, naquilo que ‘se é’ aos olhos do mundo” (Moretti, 2020, p. 146).

A juventude, nesse caso, é a fase da idealização que deve ser superada. No entanto, não havendo essa superação, os heróis de Stendhal e Púchkin não conseguem renunciar à juventude, não havendo com isso o processo de aprendizagem e integração ao mundo. Faz parte do que Moretti chama de “realismo oitocentista”, cujos romances têm que terminar mal, portanto:

É por isso que a narrativa realista não pode aceitar a convenção do final feliz: esta demonstra a coincidência de valores e fatos, enquanto a nova imagem de realidade baseia-se na sua separação (Moretti, 2020, p. 191).

Ainda no escopo do século XIX⁴, Moretti traz Balzac e sua *A comédia humana* para o debate com o objetivo de ressaltar outro elemento social importante deste momento: o individualismo da mobilidade social. Mobilidade social, contudo, não com um objetivo claro, mas como um fim em si mesmo, voltado unicamente para o eu. Justifica-se pelo sistema social que mostra a mobilidade individual como possibilidade e o sustenta por conferir ao desejo de sucesso um aspecto da natureza humana (Moretti, 2020). Há o que Moretti chama de “indiferença ética” na personagem balzaquiana, que procura a conquista individual não importando de que forma. Lucien de Rubempré aceita e toma para si o mundo como é para se beneficiar dele, mas para isso deixa de lado sua própria individualidade. Ao falar desse protagonista de Balzac, Moretti afirma:

Cedo ou tarde, todos os personagens próximos dele descobrem que não podem confiar em Lucien. Porque é egoísta? Certamente. Mas, ainda mais porque, no fundo, Lucien não existe - não existe como *pessoa*. É apenas um ser social, um “filho do século”, uma figurinha transparente que recebe toda a sua cor de forças imensamente maiores do que ele, e que só precisam dele por pouco tempo (Moretti, 2020, p. 211).

Nesse Romance de Formação balzaquiano, a maturidade não é alcançada pela harmonia entre o eu e o mundo, mas justamente pelo contrário, pelo recuo do sujeito frente a um mundo que, no contexto de fortalecimento das estruturas capitalistas, leva o ser humano ao declínio.

Citamos que o Romance de Formação, de maneira diferente dos outros tipos de romance, aborda intensamente a ação do mundo sobre a personagem. Para Moretti (2020), o realismo de Balzac privilegia o plano de fundo, que age diretamente na trama e a produz, sendo o primeiro plano da narrativa puro produto dos movimentos desse mecanismo. E é justamente porque Lucien é transparente e não possui individualidade que ele é sujeito sensível dessa influência social, no que salta o âmbito sociológico do romance.

⁴ Convém mencionar que, embora tenhamos optado pela abordagem de romances franceses do século XIX, também temos exemplos relevantes do *Bildungsroman* dentro da literatura em língua alemã da mesma época. Entre eles, cabe mencionar os romances “*Der Grüne Heinrich*”, do autor suíço Gottfried Keller, e “*Der Nachsommer*”, do austríaco Adalbert Stifter.

Desta forma, nota-se que os diferentes romances do século XIX analisados por Moretti apresentam, em sua estrutura, a relação íntima que mantém com seu *Zeitgeist*. Entretanto, abordam (ou melhor, ressaltam) aspectos ligeiramente diferentes que levam a um resultado: a impossibilidade da harmonia entre o sujeito e o social. É ilustrativo de um momento histórico, particularmente europeu, de transformações econômicas. Entretanto, abordam o desenvolvimento de um herói em contato com o mundo e exploram as possibilidades do amadurecimento da juventude para a vida adulta, apresentando-se como um *Bildungsroman* próprio, pintado pelas cores da realidade com a qual dialoga.

Contudo, essas são apenas algumas configurações do Romance de Formação, ligadas à Europa do século XIX. Precisamos ter uma gama um pouco mais ampla de exemplos que toquem outros lugares em outros momentos para perceber, de maneira eficiente, as mutações pelas quais o gênero passa.

2.2.2 O Romance de Formação em contextos pós-guerra do século XX

Na exploração do *Bildungsroman* no contexto do século XX, as transformações ocorridas na sociedade após a primeira e a segunda guerra são imprescindíveis para se compreender a forma que toma o gênero neste novo momento de sua história. Os estudos que Mazzari e Maas fazem das obras de Thomas Mann e Günter Grass passam necessariamente pelo pessimismo daquele momento, neste caso europeu, e como ele condiciona a impossibilidade do conceito de adesão do sujeito (aqui, o protagonista do romance) com a sociedade na qual vive.

Para o caso específico de Günter Grass e seu romance *O Tambor*, publicado em 1959, essa impossibilidade da harmonia entre o eu e o mundo confere ao romance o caráter paródico do *Bildungsroman*. Mazzari (1999) retoma o já citado *A Teoria do Romance* de Lukács para caracterizar Oskar Matzerath, personagem principal que, segundo o professor, se assemelha bem mais ao modelo de herói épico definido por Lukács do que ao herói do Romance de Formação, cuja essência humana é moldada pelo seu contato com a realidade que o cerca. Na história de *O Tambor*, Oskar é um garoto que já nasce dotado de capacidades intelectuais completas e decide, desta maneira, interromper seu desenvolvimento aos três anos de idade. Mazzari argumenta:

Nascendo Oskar Matzerath com sentidos, intelecto e mesmo personalidade plenamente desenvolvidos, a questão da “formação”, do desdobramento das

potencialidades individuais, sofre um deslocamento radical em sua história. Ele é, sem dúvida, um produto de seu tempo, mas não porque a sua existência, como se dá com os heróis dos romances de formação, se constitua a partir de confrontos diretos com a realidade social em que está inserido. Neste aspecto, Oskar parece aproximar-se mais da condição do herói épico, tal como caracterizada e contraposta por Lukács, na *Teoria do Romance*, à do herói romanesco (Mazzari, 1999, p. 89).

Oskar não é movido pela vontade em se aperfeiçoar, seja da maneira que for. Não caminha, portanto, em direção à sua integração com a sociedade. Pelo contrário, recusa-se a tal. Nega-se a seguir uma carreira pequeno-burguesa herdada do pai e almeja uma existência artística, idealizada na figura do tambor que ganhará da mãe aos três anos. Neste aspecto, o romance de Grass assemelha-se ao paradigma goethiano, com a diferença de que “Wilhelm chega a essa decisão através de vivências concretas, na esteira de seu processo de amadurecimento” (Mazzari, 1999, p. 90), enquanto Oskar toma essa decisão no momento de seu nascimento.

Decidir interromper seu desenvolvimento cedo na vida é também uma recusa, relacionada ao motivo anterior, em se adequar socialmente. Com isso, o herói busca desmascarar a ideia de “programa de formação” cultivada pela pequena-burguesia alemã (Mazzari, 1999). Oskar transforma o tambor em parte essencial de si, substituindo a linguagem verbal pelo instrumento, o que causa conflito quando é matriculado na escola primária. O embate que tem com a professora Spollenhauer, que aqui representa a valorização de normas e convenções sociais, será a ilustração máxima de sua rejeição pela convencionalidade. Mazzari explica a percepção de Oskar, considerando que ele não se adequa à formação institucional, escolarizada:

A partir desse momento ele se vê diante da tarefa de preencher sozinho as lacunas de sua formação, de superar sua “ignorância clamorosa” sem o auxílio da escola, pois apesar de seus dotes fantásticos, ele não domina técnicas intelectuais tão simples como ler e escrever. É obrigado então, de certo modo como os heróis clássicos do *Bildungsroman*, a trilhar o caminho da aprendizagem. Contudo, as várias etapas da trajetória então iniciada irão se constituir em primeiro lugar enquanto paródia (Mazzari, 1999, p. 94).

Oskar, então, decide inicialmente alfabetizar-se a partir de Goethe e Rasputin, tendo em ambos seus mestres. Posteriormente, se dedica à vida teatral, tal como Meister, tendo como fim “escapar à estreiteza do cotidiano pequeno-burguês, aliás cada vez mais comprometido com os crimes do nacional-socialismo” (Mazzari, 1999, p. 103). São possibilidades de expandir sua visão de mundo, mas sua trajetória dentro do teatro se apresenta conflituosa, ilustrada de maneira grotesca e caricatural.

O processo de Oskar Matzerath apresenta, porém, uma limitação condicionada pelo seu meio pequeno-burguês de Danzig.

Alfabetização com Gretchen Scheffler; estudo autodidata de seus mestres Goethe e Rasputin; a paixão juvenil por Maria e, por fim, a pesquisa detalhada da anatomia feminina: quando se dá o terceiro encontro com Bebra, todas as possibilidades de expansão individual oferecidas pelo meio pequeno-burguês de Danzig-Langfuhr pareciam esgotadas (Mazzari, 1999, p. 102).

Sendo a possibilidade de formação individual limitada, Oskar decide, após a morte de Alfred Matzerath, seu pai, retomar seu crescimento para lidar finalmente com as responsabilidades da vida adulta. Esse processo é representativo da vida alemã-ocidental no período pós-guerra, dotada de pessimismo, o que definirá o caráter paródico do romance em relação ao *Bildungsroman*, uma vez que as possibilidades mencionadas de desenvolvimento já são inviabilizadas desde seu princípio.

Nesse sentido, tanto Maas (2000) quanto Mazzari (1999) reconhecem em Oskar o porta-voz da história coletiva alemã. A personagem seria uma alegoria de uma geração “exposta de maneira mais direta às deformações da ideologia nacional-socialista, envolvida de forma ativa em ações criminosas e depois, alguns anos mais tarde, dizimada fisicamente pela guerra” (Mazzari, 1999, p. 53). O pessimismo desta geração culmina no crescimento irregular de Oskar, que com a retomada de seu crescimento deforma-se fisicamente. Como resultado, integrar-se à sociedade e assumir responsabilidades torna-se tão indesejável a Oskar quanto antes, sendo a nostalgia seu único caminho possível.

Portanto, diferente da noção de formação vista em *Meister*, influência da *Aufklärung* de uma possibilidade de harmonia entre indivíduo e sociedade característica de seu momento histórico, *O Tambor* apresenta uma visão pessimista e relativamente catastrófica de um período histórico de crise, representado em personagens quebradas e em conflito interno. Isso molda esse novo *Bildungsroman*, que encontra na paródia do gênero sua possibilidade.

Desta maneira, entender as transformações do *Bildungsroman* na história da literatura mostra-nos que é essencial entender o período histórico em que cada romance é publicado e a sociedade na qual circula, assim como o leitor com o qual dialoga, para entender suas particularidades. Também mostra-nos suas possibilidades de configuração e como o romance analisado estabelece uma nova relação com essa tradição literária. Essa abordagem apresenta-nos caminhos de

análise, sendo necessário reconhecer na própria crítica literária sua historicidade, razão pela qual optamos pela análise teórica da Estética da Recepção.

3 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Sendo o *Bildungsroman* um gênero literário dotado de uma relação direta com o leitor pressuposto em sua própria formação, torna-se pertinente uma abordagem teórica que dê conta, de maneira consistente, do modo como essas relações se estruturam. No contexto das transformações dos anos 1960, surge uma das principais correntes teóricas que procuram questionar esses métodos tradicionais, sobretudo imanentistas, de análise literária. Sob a representatividade de dois teóricos alemães, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, emerge a chamada “Estética da Recepção” como reação à forma como se estudava literatura dentro da universidade.

Compreender a contribuição dessa teoria para os estudos literários implica examinar o motivo de seu surgimento. Seu contexto - as reformas educacionais da Alemanha dos anos 60 - ajuda a entender a própria construção epistemológica da teoria da recepção, isso porque essa teoria surge como um contraponto às correntes teóricas em evidência na academia naquele momento.

Em 1967, Hans Robert Jauss inicia o ano letivo na Universidade de Constança, no sul da Alemanha, com sua conferência em meio à ebulição das revoltas políticas e agitação dos movimentos estudantis. O questionamento dentro do contexto acadêmico aos cursos superiores culmina em sua recusa, já neste momento, aos métodos tradicionais de ensino da história da literatura, movimento com o qual ele denuncia como uma fossilização que “estava presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX” (Zilberman, 1989, p. 9). Isso significa que os estudos em literatura estavam limitados, respectivamente, ou a um impressionismo que enfatizava elementos biográficos e a intenção do autor ou a um imanentismo que buscava no texto, e somente nele, as respostas para suas perguntas. Não havia, portanto, nenhum tipo de conciliação entre estética e história, e é isso que Jauss denuncia:

Somente pela superação dessas orientações seria possível promover uma nova teoria da literatura, fundada no “inesgotável reconhecimento da historicidade” da arte, elemento decisivo para a compreensão de seu significado no conjunto da vida social; não mais, portanto, na omissão da história. Indiretamente ele está acusando as correntes a- ou anti-históricas vigentes nos estudos literários alemães, resultantes das influências diversas recebidas desde o final da guerra (Zilberman, 1989, p. 9).

As influências mencionadas por Zilberman vêm sobretudo do *New Criticism* e da estilística, correntes com grande influência nas universidades alemãs da década de 50. Entretanto, é nos anos 60 e com a chegada do estruturalismo que haverá o contraponto teórico significativo da Estética da Recepção. Nessa primeira exposição, Jauss procura deixar clara sua insatisfação com a ideia de texto como independente, com um significado embutido em si e universal. Como veremos mais adiante, sua ruptura com o estruturalismo não é radical, uma vez que apresenta heranças, sobretudo do Círculo de Praga, e conseqüentemente do formalismo russo, enquanto a vertente francesa do movimento se mostra ao professor de Constança como inaceitável:

O que não se verifica, contudo, é qualquer afinidade com a vertente francesa do movimento, então em evidência, porque nessa exacerba-se o aspecto julgado inaceitável por Jauss: a afirmação da autonomia absoluta do texto, que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura autossuficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna. Devido a isto, é a estrutura o único objeto a ser descrito pelo estudioso da literatura, jamais, porém, interpretado, circunstância em que interferiram os valores pessoais do crítico; e esses precisam ser evitados, para a teoria da literatura comportar-se efetivamente como uma ciência (Zilberman, 1989, p. 10).

Segundo Mattoso Câmara Jr. (2001, p. 44), o estruturalismo francês é “uma posição científica geral para todos os campos do conhecimento humano”. Portanto, ele surge como uma preocupação de conferir rigor científico às ciências humanas, sobretudo por uma perspectiva positivista, configurando-se como um método epistemológico capaz de se ocupar das pesquisas antropológicas, psicanalíticas, linguísticas (da qual tem origem) e, sendo o mais importante para nosso presente trabalho, a poética (ou literatura), esta representada principalmente por Roland Barthes e Tzvetan Todorov.

Essa corrente surge a partir da tardia aparição das teorias estruturalistas do Círculo de Praga na Europa Ocidental, especificamente na França da década de 60. Aparece, entretanto, como uma espécie de contraponto que busca uma teoria geral da estrutura nas várias áreas do saber que articula estruturas inconscientes e sistemas culturais. Por se ocupar o estruturalismo, antes de tudo, dos estudos linguísticos, o nascimento da fonologia é considerado por Todorov (1970) como uma espécie de primeira variedade da linguística estrutural e, conseqüentemente, o nascimento do próprio estruturalismo. Isso significa que a análise dos elementos em relação de valor no conjunto, cujo sentido é criado pela identificação dos elementos

em determinada ordem, contribui, individualmente, para uma construção conjunta de significado. Os elementos linguísticos, o signo verbal, devem ser analisados em sua relação entre si. Tzvetan Todorov, considerado um importante divulgador em língua francesa do formalismo russo e representante do estruturalismo nos estudos em literatura, afirma que “o conhecimento da literatura e o conhecimento da linguagem são simultâneos e que só poderemos falar do discurso literário na medida em que possamos falar do verbo em geral, e inversamente” (Todorov, 1970, p. 22).

Em linhas gerais, parte da noção de que existe sempre uma estrutura, uma inter-relação de coisas que ao entrarem em contato transformam seu sentido. A poética estrutural, neste momento, parte do princípio de que há algo a ser desvendado na estrutura textual, sendo a obra literária mera configuração sistêmica de um significado além. Em suma, seria a noção de que o código poético é apenas uma forma de representação de estruturas universais. Todorov argumenta que “qualquer obra só é considerada, então, como a manifestação de uma estrutura abstrata mais geral, de que não é mais que uma das realizações possíveis” (Todorov, 1970, p. 15).

Jauss criticava o aspecto “a-histórico” dessa busca pelas estruturas universais. Por se apegar à tentativa de criar uma “ciência da literatura”, o estruturalismo francês teria renegado as influências históricas na interpretação da obra artística, aspecto até então abordado pelo estruturalismo tcheco do Círculo de Praga, à sua maneira.

Apesar da influência do estruturalismo tcheco na vertente francesa do movimento e de suas preocupações com um aspecto linguístico da análise literária, ambas as correntes possuem bases teóricas diversas. O estruturalismo tcheco do Círculo de Praga se assemelha em muitos aspectos ao próprio *New Criticism*, corrente teórica norte-americana surgida na década de 1920, que se concentrava no texto literário isolado, sem deixar que qualquer elemento externo influencie sua análise. A partir do formalismo russo e, posteriormente, dos estruturalismos russo e tcheco, há uma forte influência dos pressupostos da linguística Saussuriana, em uma tentativa de transferir seus métodos para outras áreas que não a linguística. Como afirma Terry Eagleton: “De modo geral, o estruturalismo é uma tentativa de aplicar essa teoria linguística a outros objetos e atividades que não a própria língua” (Eagleton, 2006, p. 146).

Podemos dizer que, apesar das correntes citadas constituírem ideias e métodos próprios, seu desenvolvimento se dá por relações históricas de influência e contraponto. Roman Jakobson, famoso nome do formalismo russo, posteriormente se

tornou um dos principais nomes do estruturalismo tcheco e, visto que, segundo Eagleton (2006), isso constituiu uma transição do formalismo para o que ele chama de “estruturalismo moderno”, pavimentou o caminho para a vertente francesa. Entretanto, o que diferencia especificamente o estruturalismo tcheco do francês, além das influências de Saussure, é que aquele considera não apenas a imanência do texto, mas também aspectos diacrônicos e as transformações do sistema literário ao longo do tempo. Na vertente francesa desta corrente teórica, os processos linguísticos são apenas reflexos de profundezas ocultas, algo abstrato que recusava em sua análise a penetração de tudo que não fosse uma estrutura maior, com receio de incorrer na crítica subjetiva.

Por outro lado, a teoria marxista vigente enfatizava o simples espelhamento da sociedade no texto literário. Segundo Jauss (2002, p. 94), “A concepção marxista da literatura se restringiu, desde Plekhanov até Lukács, à teoria do reflexo e, daí, ao ideal da *mimesis* do realismo burguês, esperou ela que o receptor reconhecesse de imediato uma realidade objetiva.”

A Estética da Recepção surge, portanto, do contraponto de seus precursores teóricos sem com isso negá-los por completo. Luiz Costa Lima (2002), crítico literário e professor brasileiro importante para a tradição da teoria da recepção no Brasil, é mais direto ao mencionar as disputas políticas em voga na Alemanha e suas consequências para a academia. Para ele, esse novo movimento aparecia como uma alternativa ao imanentismo que considerava burocratizante da Alemanha Ocidental, mas também ao que chamava de “marxismo reflexológico” da Alemanha Oriental, reduzido a um certo mecanicismo. A opção teórica era tanto intelectual quanto política, o que Henry J. Schmidt (1979) definiu como uma “opção liberal”, tendo em vista que: “A situação era ainda mais delicada pelo confronto com a Alemanha Oriental. De um lado, a teoria do reflexo marxista punha entre parênteses o valor estético, de outro, o estruturalismo francês desdenhava a inserção da literatura na sociedade” (Lima, 2002, p. 14).

Seja pelo viés historicista em busca do contexto da obra, seja pelo imanentismo das teorias estruturalistas e do formalismo russo, parecia haver uma concordância entre tais correntes em prol do banimento do leitor como categoria de análise e de sentido. A escola de Constança, representada nas figuras de Iser e Jauss, demonstrava, neste momento, especial preocupação com a contribuição do leitor e da sua interpretação para os estudos em literatura. Portanto, era preciso que se partisse

de uma abordagem do leitor como figura empírica e como figura virtual representada textualmente, mas sem que para isso precisasse depender das teses marxistas e do materialismo dialético, que até então se apresentavam como alternativa para uma análise contextual da obra literária.

Entretanto, entendemos que a Estética da Recepção não constitui um movimento uniforme e possui influências teóricas e filosóficas diversas, que resultam em aplicações distintas de análise sobre a interpretação do leitor. Antoine Compagnon (2012), quando aborda especificamente a categoria do leitor em seu célebre texto *O demônio da teoria*, divide a escola em duas categorias representadas, respectivamente, por Wolfgang Iser, com forte ênfase na análise do ato individual de leitura e de influência da fenomenologia herdada de Roman Ingarden (1893-1970) na literatura e, antes dele, Edmund Husserl (1859-1938) na filosofia; e, por outro lado, por Hans Robert Jauss e sua análise de um leitor coletivo a partir da hermenêutica, com fortíssima influência do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Contudo, apesar de Jauss dar atenção própria à hermenêutica, ambos os estudiosos da recepção consideravam-se herdeiros da fenomenologia de Ingarden e daí partiram seus estudos. O sentido da literatura passava a ser, então, “um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (Compagnon, 2012, p. 147). E para essa análise, combinavam o modelo fenomenológico com outros modelos precursores nos estudos literários, como o formalismo e o estruturalismo do Círculo de Praga.

A alternativa epistemológica encontrada pela escola de Constança parte, principalmente, do diálogo com três correntes precursoras: a sociologia da leitura, o estruturalismo tcheco e o *reader-response criticism*. Jauss reconhece naquele momento uma dicotomia nas teorias literárias e afirma que: “Da orientação definida pela escola positivista e pela idealista destacaram-se a sociologia da leitura e o método imanentista, aprofundando ainda mais o abismo entre poesia e história” (Jauss, 1994, p. 14). Portanto, sua proposta é a de uma unificação da poesia com história, da estética com a sociedade. E é nisso que vem seu diálogo com tais correntes teóricas: o recurso metodológico de cada uma.

Para entender o caminho trilhado pela escola de Constança, abordaremos brevemente os três precursores citados, a começar pela chamada “sociologia da leitura”. Representando o lado histórico da dicotomia vista por Jauss, preocupava-se com a relação entre literatura e sociedade. Para Jauss (1994), sendo sua base

marxista, havia um porém: na tentativa de mostrar a literatura como espelhamento da realidade, o marxismo reduzia as relações sociais a questões de classe. E para o crítico alemão isso significa dizer que os processos de produção econômica influem em muito menor medida na literatura do que supõem os marxistas:

Apenas muito precariamente a literatura admite ser remontada a fatores do processo econômico, pois a mudança estrutural dá-se com muito maior lentidão na “infraestrutura” do que na “superestrutura”, e o número de determinantes verificáveis é muito menor na primeira do que na última (Jauss, 1994, p. 16).

O segundo movimento, o já abordado estruturalismo tcheco, foi retomado por Jauss com a descrição do fato literário na sua relação com o leitor, na medida em que o estruturalismo permitiu, a partir da noção de “estranhamento”. Essa abordagem, diferente da vertente francesa, contava com a completude do sentido a partir do leitor virtual, ou seja, do leitor enquanto unidade pressuposta no texto em si. A obra de arte só concretiza sua significação quando é percebida pelo sujeito estético. Embora tangenciasse um sujeito real, considerava-se o leitor puramente estrutural, percebido no texto, ou seja, nenhuma análise externa deveria ser feita. O mais próximo que o estruturalismo tcheco chegou de uma aceitação de elementos extraliterários foi pelo conceito de “norma”, que indica o “caráter coletivo da percepção estética, de modo que se configura como um horizonte que pode ser ou é efetivamente reconstituído pela história da literatura” (Zilberman, 1989, p. 22). Será essa norma vigente que propiciará a citada concretização de sentido, uma vez que esse código (linguístico, inclusive), que é introjetado no leitor, determina o que este espera da leitura. É o princípio do conceito de “horizonte de expectativas” desenvolvido por Jauss, que abordaremos em breve.

Para Zilberman (1989), enquanto o marxismo submetia a arte à infraestrutura econômica, os formalistas a deixaram tão de lado a ponto de esquecer a história. A Estética da Recepção surge, portanto, como a necessidade de aliar o caráter estético e o papel social da arte, e para isso parte de quatro premissas. A primeira é a ideia de que a obra literária é mutável pela sua natureza histórica, que se manifesta durante o processo de recepção e efeito. Com isso, a obra se atualiza como resultado da leitura, sinal de que se está viva. Ou seja, sendo o sentido de um texto literário concretizado pelo leitor, e sendo este uma categoria histórica que depende de contexto, período em que vive e meio em que circula, considera-se na Estética da Recepção que um

mesmo texto, em momentos e lugares distintos, pode apresentar significados distintos. Esses significados são, sim, guiados pela estrutura do texto, mas a interpretação depende, também, dos conceitos introjetados no leitor pela sociedade em que vive.

Isso nos leva à segunda premissa, que explicita a herança que Jauss traz do estruturalismo tcheco ao tratar do leitor como aferível textualmente. De acordo com Zilberman:

Como se vê, os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário. Em vez de lidar com o leitor real, indivíduo com suas idiosincrasias e particularidades, Jauss busca determinar seu virtual “saber prévio” (Zilberman, 1989, p. 34).

Tal critério impede uma análise literária imbuída de um subjetivismo exagerado e mantém um método coerente que não se afasta da matéria dada pelo texto.

A terceira premissa diz respeito à reconstituição do chamado “horizonte de expectativas”, que considera que uma obra literária, dialogando com os códigos vigentes (ou seja, o que se espera de um texto literário em dado contexto), predetermina a recepção do leitor, oferecendo-lhe orientações. Em suma, é a expectativa que um dado leitor, em dado momento e lugar, tem daquilo que lê. Ao lermos um romance, por exemplo, temos algumas expectativas, seja em relação à estrutura verbal ou temática, que guiam nossa leitura. Em relação a essa análise, Jauss propõe, unindo história e estética:

A análise da experiência literária do leitor escapa ao psicologismo que a ameaça quando descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática (Jauss, 1994, p. 27).

O citado conhecimento prévio nos é de suma importância, sobretudo o conhecimento do gênero literário, para realizar a análise de qualquer texto pela perspectiva do Romance de Formação. Isso porque, embora sua definição seja debatível, interpretar um romance tendo como pano de fundo a noção de que se trata de um *Bildungsroman* afeta nosso horizonte de expectativas, conduzindo-nos a uma visão particular daquilo que esperamos de uma obra do tipo. Há, por exemplo, diversas edições de diferentes obras que, ao serem consideradas romances de

formação dentro da tradição literária, trazem isso em sua própria estrutura. Por exemplo, a edição brasileira de *A Montanha Mágica* (2016), de Thomas Mann, publicada pela editora Companhia das Letras traz, em sua contracapa, um pequeno texto que categoriza a obra como *Bildungsroman*. A leitura deste resumo já pode alterar o horizonte de expectativas do leitor real, situado na atualidade em que tal gênero já passou pelo escrutínio do mundo acadêmico.

Jauss, herdando conceitos dos formalistas e estruturalistas, considera como “boa” aquela obra que dá conta de contestar essa expectativa, essa percepção habitual. Disso parte sua noção de “distância estética”, que, segundo ele, é “equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer” (Zilberman, 1989, p. 35). Portanto, é a medida do quanto a arte se distancia das expectativas do leitor, sendo essa aferição dependente do momento histórico e social nos quais ele se encontra, razão pela qual a recepção de uma obra (ou seja, sua interpretação) não é única e permite variações.

Por fim, a quarta premissa parte da reconstituição do horizonte de expectativas citado anteriormente, considerando-o a partir da hermenêutica literária que Jauss toma emprestado de Gadamer, sua principal influência. A hermenêutica, que se pretende uma ciência da interpretação, tem em Gadamer a lógica da pergunta e da resposta que permite compreender o diálogo entre o texto e sua época. Essa lógica implica encontrar a pergunta para a qual a obra analisada se constitui como resposta. Para introduzir melhor a hermenêutica, retomemos Zilberman:

Como se viu, alguns conceitos da hermenêutica, extraídos da obra de Gadamer, *Verdade e Método*, aparecem na conferência de 67: o de horizonte de expectativas, na segunda tese, explica como ter acesso ao mundo do leitor; a lógica da pergunta e da resposta, na quarta tese, ajuda a compreender o diálogo entre o texto e sua época e entre o texto do passado e o leitor do presente, do que resulta a fusão de horizontes, conceito também emprestado de Gadamer. Igualmente formulação sua é o princípio ou consciência da história dos efeitos, empregado na sexta tese, segundo a qual as repercussões da obra do passado atuam sobre o sujeito, determinando sua interpretação (Zilberman, 1989, p. 63).

Os aspectos mencionados repousam sobre o efeito estético da obra analisada. Ou seja, a hermenêutica literária proposta por Jauss a partir da influência de Gadamer pede que se entenda sua metodologia dentro da experiência que a obra de arte proporciona ao leitor.

Ao elaborar a aplicação da hermenêutica na análise da literatura, Jauss diferencia os horizontes de expectativas implícitos e explícitos. O primeiro, de cunho intratextual, analisa o efeito estético condicionado pela estrutura da obra, sendo os aspectos considerados imutáveis, porque o texto, em sua estrutura, se conserva o mesmo ao leitor. O segundo é o aspecto extraliterário e contextual, que leva em consideração a experiência do leitor real e sua contribuição para dialogar com a obra e atribuí-la sentido. Em suma, seria a oposição entre o leitor implícito e o leitor explícito, situado historicamente.

É necessário que se considere a análise desses dois leitores separadamente, levando em conta o código predeterminado pela obra ao leitor e os códigos situados contextualmente, para que se possa fazer uma análise hermenêutica da experiência da leitura. Zilberman (1989) menciona que a prioridade nesse caso é reconstituir o leitor implícito, para que a partir disso possamos analisar as projeções ideológicas de leitores históricos.

A hermenêutica divide o processo de análise em três etapas: compreensão, interpretação e aplicação. A etapa da compreensão decorre da percepção estética da obra, dos efeitos suscitados por ela. A interpretação é a etapa da leitura retrospectiva, já a partir do horizonte de expectativas do leitor na primeira etapa. Por fim, a terceira etapa, o processo de aplicação, pretende encontrar as perguntas para as quais a obra foi, originalmente, sua resposta. Como cita Zilberman:

Isto significa interpretar o texto literário enquanto resposta tanto para expectativas de tipo formal, quanto para as questões de sentido, decorrentes de seu posicionamento diante do mundo e as vivências históricas de seus primeiros leitores (Zilberman, 1989, p. 69).

Trata-se, portanto, de reconstituir os horizontes de expectativas dadas historicamente. Jauss, ao tomar essas três etapas da hermenêutica, procura reelaborar esses horizontes a partir do efeito estético. O crítico nomeia, respectivamente, como “horizonte progressivo da experiência estética”, “horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa” (que permite ao próprio estudioso se situar historicamente e entender seu próprio horizonte de expectativas), e, por fim, a leitura reconstrutiva. Aqui, “intervém o conhecimento histórico que localiza o texto na época, as mudanças por que passou e provocou, o modo como foi assimilado a uma linha do tempo” (Zilberman, 1989, p. 70). Nesta etapa, Jauss defende que não se trata de uma soma das interpretações subjetivas ao longo do tempo, mas sim de considerar

apenas interpretações que ele chama de “concretizações”, pois são aceitas publicamente como formadoras de normas. Portanto, ao contrário do caminho tomado por Wolfgang Iser, Jauss considera nesse processo o leitor coletivo.

Dessa forma, Jauss propõe um programa metodológico que parte da relação de três aspectos: diacrônico, sincrônico e a relação entre literatura e vida prática e social. Para o crítico alemão: “O literário na literatura não é determinado apenas sincronicamente - pela oposição entre as linguagens poética e prática -, mas o é também diacronicamente, por sua oposição àquilo que lhe é predeterminado pelo gênero e à forma que o precede na série literária” (Jauss, 1994, p. 19). Com isso, retomamos a busca pela associação do caráter estético com o histórico na literatura, culminando na importância que Jauss atribuía a essa arte em seu impacto no meio em que circula. Há, segundo essa noção, uma importância social do texto literário pela via da emancipação proporcionada por ele ao leitor. Jauss indica ser essa a finalidade última da literatura, que para ele liberaria aquele que a lê das percepções usuais, fornecendo-o uma nova visão de mundo (Zilberman, 1989). A literatura é um veículo de normas que vêm para formar o leitor, sem que para isso ele precise ele próprio passar pelas experiências representadas pelo herói do romance. Considerando que uma boa obra é aquela que possui maior distância estética, entende-se, conseqüentemente, que uma boa obra é aquela que, ao se afastar do usual, propõe ao leitor uma nova forma de enxergar o mundo. Nisso, podemos notar semelhanças com o que se tem da noção de *Bildungsroman* nos estudos literários.

Portanto, uma obra literária não se basta como mera representação da realidade, como propunha a análise marxista. Ela vai além disso, influencia e é influenciada. Partindo da noção de que “não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca” (Zilberman, 1989, p. 53), o teórico elabora a noção de “fruição compreensiva e compreensão fruidora”, ou seja, o princípio de que só se gosta do que se entende e só se compreende o que se pode apreciar esteticamente. Esse processo, culminando na identificação, é o que proporciona a emancipação do sujeito leitor, por fazer com que este sinta enquanto entende

Tal influência se dá pela identificação do leitor com aquilo que lê, e o faz pela via estética, no que Jauss toma emprestado os conceitos de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Por *poiesis*, entende-se a participação ativa do leitor para a atribuição de sentido à obra. E, dentro da distância estética, “quanto mais o artista inova, mais ele espera contar com a participação do público” (Zilberman, 1989, p. 55). *Aisthesis*, por

sua vez, trata justamente da renovação da percepção do mundo elaborado pela leitura. Ao passo em que, por fim, a *katharsis* é a concretização do processo de identificação do leitor com a obra e, principalmente, suas personagens (ou seu herói, especificamente). É o leitor assumindo, para Jauss, novos comportamentos através da transformação de suas convicções, o que culmina no aspecto essencial de nossa análise: “esta característica acentua a função comunicativa da arte verbal, que, por seu turno, depende do processo vivido pelo recebedor: o de identificação” (Zilberman, 1989, p. 57).

Como mencionado, a identificação se dá principalmente com o herói do romance. O *Bildungsroman*, pressupondo uma formação do leitor em conjunto com a formação do próprio protagonista, geralmente o representa como um narrador autodiegético. Dessa forma, quem o lê sabe, sem intermédio, sua concepção de mundo e como esta se transforma até o final da narrativa.

Jauss enfatiza a função formadora da literatura e elabora algumas possíveis modalidades da identificação suscitada pelo comportamento das personagens. A associativa, da representação do herói enquanto uma espécie de jogo; a admirativa, do herói enquanto modelo a ser seguido (Werther é um exemplo); a simpatética, do herói enquanto homem comum; a catártica, mais perto do conceito aristotélico já citado da *katharsis*; e a irônica, que propõe uma possível identificação apenas para, depois, ironizar seu modelo. Tais modalidades, entretanto, não podem dar conta de todas as possibilidades de identificação (Zilberman, 1989), razão pela qual atuam para nós como maneiras de se refletir essa relação entre herói e leitor. Cabe, portanto, se dedicar à análise particular da obra em si para daí então verificar de que forma se dá tal relação.

Essa análise de uma obra em particular precisa considerar que, por mais que haja o retorno de temas já antes trabalhados na literatura, isso não significa que os romances que as trabalham sejam iguais. Examinar a configuração do tema em um romance específico evidencia, historicamente, como ela se modifica, e para isso entende-se a influência do contexto nessa representação, partindo-se, portanto, do horizonte de expectativas do próprio estudioso do texto. Nesse caso, o método hermenêutico nos obriga a enxergar nossa própria posição como objeto de reflexão. Afinal, nossa análise também é condicionada pela nossa vivência.

Citamos anteriormente que Jauss e Iser se distinguem pela base teórica e seu consequente método de análise. Convém entender essa diferença para que

possamos, conscientemente, adotar uma posição epistemológica em nosso trabalho. Dos principais aspectos que diferenciam ambas as abordagens, o mais relevante é que enquanto Jauss considera o leitor coletivo, Iser se dedica aos processos de interpretação do leitor individual. Entretanto, isso não significa que cada interpretação esteja livre para aceitar digressões, mas sim que o método fenomenológico, no qual Iser se baseia a exemplo de Roman Ingarden, proporciona um método de análise da recepção sem pressupor um leitor ideal e coletivo.

Wolfgang Iser traz em sua análise o conceito de lugares vazios do texto. Estes nada mais são que as “relações não-formuladas entre as diversas camadas do texto e suas várias possibilidades de conexão” (Lima, 2002, p. 26). Ou seja, trata-se do não dito dentro da estrutura do texto, o qual o leitor precisa “suplementar” a partir daquilo que ele consegue apreender na relação entre as informações dadas pela obra. Aqui, Iser fala em “suplemento” no lugar de interpretação, pois trata-se de um processo adicional ao texto, sem que seja por ele autenticado. Luiz Costa Lima (2002), ao exemplificar tal processo, analisa *Dom Casmurro*:

Em *Dom Casmurro*, Bentinho, na melancolia da velhice, acusa Capitu de havê-lo traído; Bentinho, contudo, é a única voz que se ouve, aquele cuja narração não é contestada por nenhum outro personagem, além de ser um experimentado advogado. Além do mais, Bentinho não esconde que, desde criança, se caracterizara por ser uma maria-vai-com-as-outras. Cada um destes segmentos entra em choque com os demais e cria um lugar vazio. Caberá ao leitor suplementar o(s) vazio(s) criado(s) pois, do contrário, o enredo não “fluirá” (Lima, 2002, p. 26).

Portanto, esse conceito convida o leitor a ter uma participação ativa na constituição de sentido da obra. Com isso, é estabelecido uma espécie de “jogo sobre a representação”, no qual leitores e autores jogam juntos, e o autor, intencionalmente estruturando seu texto, deixa espaços ainda não acessíveis à consciência, se realizando somente quando o leitor é incitado a imaginá-los e suplementá-los com o que ele tem de experiência e expectativas.

Partindo desta noção, o autor compõe um mundo ficcional distinto do que Iser chama de sua “existência extratextual” (2002), ou mundo real. Há, portanto, níveis de diferença na constituição de uma obra, e essas diferenças constituem o lugar vazio. Primeiramente, há a já mencionada diferença entre realidade ficcional e real, que diz respeito ao confronto entre as experiências, expectativas e conhecimentos prévios do leitor e o universo apresentado pela obra. A diferença, por exemplo, entre valores

retratados em uma obra do século XVIII e os valores de um leitor do século XXI cria lugares vazios que pedem interpretação.

Há um segundo tipo de diferença, chamada de intratextual, que traz contradições dentro do próprio texto literário. Trata-se da ambiguidade, mudança de foco, variações no tom do que diz o narrador, contradições entre personagens e etc. É o que Iser denomina como diferença “entre constelações semânticas construídas no texto” (Iser, 2002, p. 108).

Por fim, há a diferença entre texto e leitor. Esta seria a diferença entre as predisposições do leitor e a atitude que o texto exige que ele tome. O texto o provoca e o convida a uma interação ativa, pois o leitor é forçado não a espelhar ou projetar suas expectativas na obra, mas a se ajustar também à lógica do texto.

O conflito entre tais diferenças culmina no jogo da interpretação e o significado resultante deste processo. O leitor, ao transpor tais diferenças age ativamente para constituir sentido à obra, tornando este resultado individual. Com isto, Iser conclui:

Se o “suplemento” é o produto desses traços contrapostos, podemos extrair duas conclusões: 1. O “suplemento”, como o significado do texto, é engendrado através do jogo e, portanto, não há um significado prévio ao jogo. 2. A geração do “suplemento” através do jogo admite diferentes desempenhos de diferentes leitores no ato de recepção - e isso mesmo na medida que pode ser jogado ou para que alcance a vitória (o estabelecimento do significado) ou para que se mantenha o jogo livre (a conservação em aberto do significado) (Iser, 2002, p. 109).

Embora possamos considerar, neste trabalho, as contribuições de Iser para a análise do nosso objeto de pesquisa, o método hermenêutico de Jauss se mostra mais pertinente, principalmente se quisermos partir para a reconstituição da recepção do *Bildungsroman* no tempo. Isso implica abordar o leitor coletivo, aqui chamado de leitor pressuposto, que representa um ideal de leitor configurado historicamente. Portanto, partiremos principalmente das noções de horizonte de expectativas, lógica da pergunta e resposta e, em certa medida, do caráter formador da leitura preconizado na teoria de Jauss.

4 ESTRUTURAS NARRATIVAS E O ROMANCE DE FORMAÇÃO EM TCHICK

Osman Lins, escritor brasileiro que teorizou sobre o espaço narrativo na obra de Lima Barreto, buscou, para a definição do espaço, uma distinção entre este e o que chamou de “ambientação”.

Por *ambientação*, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado *ambiente*. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo; para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa” (Lins, 1976, p. 77).

Existe, portanto, uma sutileza entre a representação física do espaço e sua representação simbólica no conjunto da obra. Por conjunto, entendemos sua relação com outras categorias da narrativa que, em sintonia, contribuem para ambientar e situar afetivamente o leitor, como será o caso aqui trabalhado da categoria narrativa da personagem do romance. Com isso, Lins cita dois papéis decisivos do leitor para a construção do significado: a consideração de sua experiência do mundo e seu conhecimento da arte narrativa. Levando em conta que o espaço narrativo, para ele, só faz sentido em confluência com a personagem, a identificação antes citada do leitor com o herói do romance adquire um significado ainda maior, nos levando a pensar na identificação do leitor com o espaço representado.

Embora Osman Lins procure separar tipos de ambientação em sua análise, como o caso da ambientação franca ou reflexa, o que nos cabe aqui será a ênfase em sua definição sobre as funções exercidas pelo espaço no romance. Para a análise de uma obra sob a perspectiva do *Bildungsroman* e a Estética da Recepção, nos é de extrema importância considerar de que maneira o espaço influencia a personagem e seu desenvolvimento e, sobretudo, de que forma essa representação dialoga com o leitor, uma vez que se pretende que os espaços apresentados, assim como a personagem, dialoguem com um leitor pressuposto. Ou seja, seriam espaços que também fazem parte da vida desse leitor.

É com isso que a função caracterizadora nos será ferramenta de análise. Contudo, mais do que analisar o espaço como projeção da personagem, nos cabe aqui entender o espaço como influência sobre as ações desta. Lins traz outra distinção

relevante entre o espaço que propicia a ação e o espaço que a provoca. Nas palavras dele:

O fato de o espaço, em certos casos, provocar uma ação – desatando, portanto, forças ignoradas ou meio ignoradas -, relaciona-o com o imprevisto ou surpresa; enquanto isso, os casos em que o espaço propicia, permite, favorece a ação, ligam-se quase sempre ao adiamento: algo já esperado adensa-se na narrativa, à espera de que certos fatores, dentre os quais o cenário, tornem afinal possível o que se anuncia (Lins, 1976, p. 101).

Portanto, partiremos destas duas possibilidades de influência sobre a personagem para entender o desenvolvimento de suas ações.

Podemos pensar que a ambientação definida por Osman Lins surge também como forma de elaborar a caracterização da personagem. Caracterizá-la consiste em elaborar um conjunto de ações e pensamentos que atribuem à personagem uma espécie de ilusão de complexidade fechada em si, como se tivéssemos plena noção da sua personalidade e moral (Cândido, 2007). Uma vez que o romance de formação procura desenvolver e evoluir a personagem e sua psiquê, esta só seria possível se ela, a personagem, transitar por diferentes espaços, sobretudo espaços que não haviam sido visitados antes. Lukács (2007) teoriza sobre a interioridade característica do romance e esbarra nesta relação entre lugar e constituição interior. Para ele, o romance é “a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesma, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova, encontrar sua própria essência” (Lukács, 2007, p. 91). Se o romance é o encontro com sua própria essência, o *Bildungsroman* é o encontro com uma essência nova, com o desconhecido dentro do conhecido. Será, portanto, o questionamento de sua própria identidade provocado pelo espaço que o desafia.

A elaboração da personagem e seu espaço, como mencionado, passa pela ideia do leitor pressuposto. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é a representação, pela escolha de um indivíduo, Meister, de toda uma classe burguesa em ascensão do período em que se escreve. Sua formação apresentada no romance parte de um ideal que deveria ser seguido por esse leitor pressuposto, pelo leitor burguês, para se alcançar sua harmonia com o mundo. Portanto, o Romance de Formação parte da necessidade de adesão afetiva do leitor, esta só sendo possível pelo processo de identificação com o que é representado.

O que podemos notar, portanto, é que a caracterização da personagem depende da imagem social do indivíduo representado no contexto de publicação do romance. Stuart Hall (1932-2014), teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, aborda a evolução das identidades culturais ao descrever três concepções de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (2006). Abordaremos tais concepções com o intuito de compreender de que maneira o indivíduo pode dialogar com seu espaço e como isso influencia a formação da personagem do *Bildungsroman*.

As concepções que Hall traz dos sujeitos tangencia a questão da formação do indivíduo. Para ele, a noção de sujeito do Iluminismo estava baseada:

Numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo (Hall, 2006, p. 11).

Hall argumenta que a identidade do sujeito evolui para uma gradual fragmentação interna. O sujeito do Iluminismo, dotado de uma essência interior, passa por uma transição para o que chama de “sujeito sociológico”. Parte do mundo moderno, o sujeito sociológico apresenta uma ideia de interação entre o eu e o mundo. Nas palavras do sociólogo: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p. 11). Esta definição de sujeito coincide com a noção já abordada neste trabalho da ideia de formação do indivíduo pela experiência na *Aufklärung*, na alteração da identidade e da essência interior pela vivência. É o que vive Wilhelm Meister em seu contexto burguês no século XIX.

Por outro lado, o sujeito pós-moderno é fragmentado, já não possui mais uma essência única interior. Ele é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2006, p. 12). Ele não possui, portanto, uma identidade fixa e imutável, mas eternamente em transformação. Hall argumenta que há nisso um processo de “descentramento” do sujeito. Para explicar esse descentramento, ele parte de algumas concepções teóricas.

Hall parte da teoria marxista e a consideração das condições históricas e seus efeitos no indivíduo. Não havendo essência humana universal:

Os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhe foram fornecidos por gerações anteriores (Hall, 2006, p. 35).

Portanto, as estruturas sociais preconcebidas tinham um papel determinante na identidade do sujeito. O processo pós-moderno de globalização causa impacto nas identidades nacionais: “Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais” (Hall, 2006, p. 68). O sociólogo argumenta que as distâncias entre os países e suas identidades nacionais são encurtadas pela tecnologia. O mundo se torna menor e um lugar passa a ter o poder de impactar, quase que imediatamente, um outro lugar distante. “Os *fluxos culturais*, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas”” (Hall, 2006, p. 74). Partindo desta noção, o mundo caminha para o que Hall define como “homogeneização cultural”, da qual a indústria cultural, sobretudo ocidental e norte-americana, faz parte.

Entretanto, essa identidade homogênea encontra contradições nas identidades locais. O sujeito transita por diferentes representações culturais e diferentes concepções de indivíduo, o que cria uma contradição interna:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (Hall, 2006, p. 88).

É nesse lugar que se encontram Maik e o romance *Tchick*. Influenciado por uma indústria cultural que se propõe homogênea, o protagonista precisa lidar com as contradições e viver com elas. A formação do sujeito pós-moderno, diferente do sujeito do Iluminismo ou sociológico, não encontra conclusão porque não possui uma essência real interna. Com isso, Maik, diferente do modelo do *Bildungsroman*, não irá necessariamente encontrar um equilíbrio perfeito com a sociedade, mas caminhará para aceitar sua fragmentação e viver com a incompletude.

4.1 A representação dos espaços em *Tchick*: a relação entre movimento e imobilidade

O enredo de *Tchick* gira em torno do protagonista Maik Klingenberg, de quatorze anos, que após conhecer seu novo colega de turma, Tchick, é incitado a partir para uma aventura pela Alemanha em um carro roubado. Conforme mencionado, Maik é um narrador autodiegético, elemento recorrente do Romance de Formação.

Portanto, temos uma definição de espaços: Berlim e a estrada alemã. Para a definição de tempo, o romance utiliza com frequência referências contemporâneas à sua publicação para situar o leitor no período em que a história se passa. Alguns elementos servem para provocar no leitor uma sensação de época, como colocar um CD para tocar ou nomear bandas ou cantores específicos como *Beyoncé* ou *The White Stripes*, banda de notável sucesso nos anos 2000. São elementos característicos da chamada Literatura Pop (Degler; Paulokat, 2008). Entretanto, é possível traçar o período com um nível maior de certeza se notarmos as referências, tipicamente adolescentes, utilizadas pelo narrador. Maik, ao se lembrar de um amigo de infância que havia se mudado para o campo, tece comentários sobre a mudança brusca pela qual este passa neste novo cenário, o que justifica, mais do que a distância física, seu afastamento.

Se me lembro bem, eu o visitei três vezes, no máximo. E em todas elas foi tão deprimente que eu não quis voltar nunca mais. Paul me mostrou a casa, o jardim, o mato e uma plataforma na árvore, na qual ele ficava empoleirado o tempo todo para observar os animais. Só que lá, claro, não havia animais. Um pardal passava voando a cada duas horas. E ele ainda registrava a movimentação. E isso foi no começo do ano, quando foi lançado o GTA IV, mas Paul já não dava mais a mínima (Herrndorf, 2011, p. 26).

O narrador situa esse acontecimento no momento em que foi lançado o jogo de videogame, GTA IV, em Abril de 2008. Ao terminar o relato, Maik diz que “depois disso, não nos encontramos mais com tanta frequência. Isso foi há três anos. Esse era o meu melhor amigo no passado” (Herrndorf, 2011, p. 26). Com isso, percebemos que o enredo se passa no ano de 2011. Temos, com isso, uma referência ao tempo da narrativa.

Entretanto, mais do que saber o ano exato, é importante notar a maneira como o texto se constrói para definir sua realidade. Em diálogo com a realidade do próprio

leitor adolescente, o narrador percebe e articula o mundo partindo daquilo que é mais próximo dele: a cultura pop, aqui representada pelo videogame. Maik irá recorrer com certa frequência, no decorrer da história, a esse recurso para fazer uma leitura do mundo e situar uma ambientação que, como visto em Lins (1976), é mais do que a representação física dos anos 2000, é sua representação afetiva dentro das referências que o leitor pressuposto tira desta época, resultado da articulação entre espaço e personagem. Notamos isso no decorrer de nossa análise.

Os pais de Maik, na ocasião da história narrada, estão ausentes. A mãe, que possui problemas com álcool, está internada em uma clínica de reabilitação, enquanto seu pai sai em viagem com sua secretária, também amante, sob o pretexto do trabalho. Trata-se não somente de uma ausência física, mas também afetiva, elemento relevante para a construção do protagonista.

Os primeiros espaços habitados por Maik, em sua vida monótona, são sua casa e a escola. Serão os primeiros cenários retratados no romance e que indicam, simbolicamente, reclusão e exclusão. O romance já estabelece de início sua relação distante com os pais, e o narrador caracteriza sua casa como um espaço vazio, em que estar sozinho é um fato recorrente. Ao relatar suas últimas férias de verão, Maik descreve:

De qualquer maneira, passei todo o verão metido no porão, entalhando. E foram ótimas férias de verão, muito melhores do que uma viagem. Meus pais quase nunca estavam em casa. Meu pai ia de credor em credor e minha mãe estava num spa de beleza. E eu acabei escrevendo a redação sobre isso: *Mamãe e o spa*. História baseada em palavras-chave por Maik Klingenberg (Herrndorf, 2011, p. 30).

Não só o narrador relata seu constante isolamento pela ausência dos pais, como também ilustra, com o porão, a imagem de um local fechado, isolado, recluso. É no porão, não em seu quarto ou na sala, onde passa suas férias, comumente um momento de explorar novos espaços. Contudo, argumentar que o fato foi “muito melhor que uma viagem”, junto com o restante da descrição, caracteriza Maik como alguém que vê em sua solidão e monotonia algo positivo. Sua casa, um espaço privado, próprio e individual, que em princípio poderia representar proteção e origem, aqui aparece como espaço do abandono estrutural. E Maik, por sua vez, parece aceitar sua condição passivamente, não havendo portanto a possibilidade de transformação, apenas manutenção do mesmo.

Por outro lado, sua casa representa o mundo das aparências, a imagem social da casa perfeita de classe média com uma família ideal. A família, pelo que vimos, não condiz com essa imagem, mas tudo o que cercava os espaços da casa representava exatamente isso: estrutura financeira e poder. Maik, quando se vê sozinho após a viagem dos pais, passa não somente a usufruir de tudo aquilo mas também a cuidar daquele lugar. “Eu teria ficado muito chateado se fosse obrigado a regar o jardim, mas agora eu era praticamente o dono da casa e o jardim era *meu*” (Herrndorf, 2011, p. 78). O status de dono da casa muda a perspectiva daquela tarefa e o transforma numa imagem de poder: “Conde Maik von Armani y Prada rega suas terras. Eu podia fazer isso todas as manhãs! E também acharia bom se alguém me visse nessa hora. Mas ninguém me viu durante a maior parte do tempo” (Herrndorf, 2011, p. 78). Sua pretensa fantasia de poder não lhe serve de muita coisa. Ainda se mantém isolado e excluído.

Assim como sua casa, a escola também institucionaliza a exclusão de Maik, contrariando a expectativa do ambiente social e coletivo. Ela reforça a reclusão, e a personagem ocupa uma posição marginal: não tem amigos, é invisível e, quando o notam, é ridicularizado. A redação que escreve sobre sua mãe torna-se o gatilho para isso. Spa de beleza, embora seja um termo usado pela própria mãe, é um eufemismo para se referir à clínica de reabilitação frequentada por ela por conta de seu alcoolismo. Maik lê o texto na classe, e temos acesso a cerca de quatro páginas de um relato íntimo, esbarrando em temas delicados, como a relação complicada entre seus pais e a disfuncionalidade de sua família. Seu relato é sensível com relação à mãe, embora trate do assunto de maneira aberta e curiosamente naturalizada. Sua redação surpreende seus colegas e desagrada ao professor, gerando o primeiro choque entre casa e escola, entre seu ambiente familiar e a sociedade.

Tudo indicava que eu tinha cometido um erro enorme. Embora eu não soubesse qual. Mas era óbvio que, para Schürmann, eu tinha cometido um erro monumental com essa história. E que ele a considerava a redação mais constrangedora da história mundial também estava meio evidente. Mas eu só não sabia o porquê, ele não me contou e, sinceramente, até hoje não sei o motivo (Herrndorf, 2011, p. 34).

A discrepância entre sua realidade privada e a expectativa social é tamanha que Maik sequer entende seu suposto erro, e tal discrepância gera o descompasso

entre o protagonista e o contexto em que vive em seu isolamento, fator que será trabalhado pelo restante do enredo.

A leitura de seu texto em sala e a reprimenda do professor culminam no apelido criado a Maik pelos colegas de turma: “Psico”. Sua marginalização e exclusão são reforçadas e afetam a percepção de si mesmo e de seu lugar no mundo. Não há, para ele, integração sequer entre seus pares, seus colegas adolescentes. A escola, espaço de normas, hierarquias e repetição, funciona segundo códigos rígidos de reconhecimento social que Maik não domina. Há o predomínio de uma identidade imposta socialmente, uma repetição do modelo, que gera nele um descompasso físico e existencial. Tratar o alcoolismo da mãe com naturalidade não condiz com o que se espera ao abordar o tema em sociedade.

A escola, para o protagonista, é um lugar de constrangimento social provocado tanto pelos seus colegas alunos quanto pelos próprios professores. Será essa a relação afetiva entre personagem e espaço: a visão da escola como lugar hostil. Isso e sua impopularidade podem ser elementos que propiciam a adesão afetiva do leitor adolescente potencialmente introvertido e igualmente impopular. Antonio Cândido (2007) argumenta sobre esse espelhamento da personagem no leitor, pincelando seus mecanismos. Para ele, a personagem representa a possibilidade de adesão afetiva do leitor, seja por identificação, projeção ou transferência. Segundo o autor, a leitura do romance depende “da aceitação da *verdade* da personagem por parte do leitor” (Candido, 2007, p. 54). Esse, entretanto, não atua sozinho e precisa do contexto para que adquira sua verossimilhança, na relação entre o contexto real e o representado literariamente. Nas palavras de Antônio Candido:

Assim, a verossimilhança propriamente dita, - que depende em princípio da possibilidade de comparar o mundo do romance com o mundo real - acaba dependendo da organização estética do material, que apenas graças a ela se torna plenamente verossímil (Candido, 2007, p. 75).

Daí a importância em se representarem os espaços e suas ambientações em consonância com a projeção que o leitor pressuposto tem desses lugares.

Esses primeiros espaços representados, escola e casa, simbolizam, portanto, a imobilidade. O que contrasta diretamente com a representação da estrada, espaço de constante movimento e transformação. A partir da viagem no Lada roubado, inicia-se essa transição entre um espaço e outro. Ao sair de casa, Maik se distancia dos

pais, dos professores e das normas, deixando de lado, ainda que momentaneamente, os ritos sociais. A estrada, como veremos, simboliza um espaço em que as normas sociais perdem sua força: não há horário, currículo ou expectativas de conduta social. Há o novo, o diferente e imprevisível.

A dicotomia criada é a de multiplicidade versus repetição. Os encontros pela estrada rompem com a monotonia de Maik, das mesmas pessoas com comportamentos semelhantes. Cada parada é uma espécie de microcosmo diferente, com novas possibilidades de viver. Desse modo, a estrada introduz a relativização das normas e o contato com marginalidades, o que proporciona a ampliação do horizonte de expectativas de Maik e, conseqüentemente, do próprio leitor.

4.2 O espaço que induz ao movimento

Ao descrever sua vida escolar, Maik descreve, com mais ou menos detalhes, as pessoas que circulam por esse espaço. Dentre elas, a mais relevante para o andamento da história seria Tatjana, seu interesse romântico (ou melhor, amor platônico), algo comum a um adolescente de quatorze anos. Seu suposto amor pela garota dialoga diretamente com a figura que este espera representar socialmente, com o que ele deseja ser em contraste com o que é. Em dado momento da narrativa, o protagonista relembra momentos de sua aula de educação física e como aquele momento, para ele, era uma oportunidade de se provar para as garotas de sua turma, em especial Tatjana. O evento citado é uma disputa de salto em altura entre os garotos. Na medida em que o sarrafo aumentava, menos alunos sobravam, e seus colegas eram constantemente incentivados pelas outras garotas, exceto o próprio Maik, que no final ganha a disputa. Ao descrever seu último salto, o narrador deixa clara sua expectativa:

Quando minhas costas bateram no colchão macio, escutei o lado dos meninos aplaudindo de maneira contida. Do lado das meninas não escutei nada. Quando o colchão me impulsionou para cima de novo, meu primeiro olhar foi para Tatjana, e ela estava olhando para a sra. Beilcke. A Natalie também estava olhando para a sra. Beilcke. Essas vacas ridículas não tinham visto meu salto. Nenhuma das meninas tinha visto o meu salto. Elas não estavam *interessadas* no desempenho nos saltos do sonífero psicótico (Herrndorf, 2011, p. 43).

Maik esperava o mesmo tipo de atenção dada pelas meninas aos outros rapazes. Sua frustração imediatamente o leva para a concepção padrão que tem de si, de um “sonífero psicótico”. O que o movimenta na direção de algo perto de uma adequação à vida social é sua busca por aceitação das garotas, e Tatjana é a representação dessa expectativa, que, quando não alcançada, leva-o novamente ao estado de isolamento e auto imagem negativa.

Em outro momento do texto, pouco depois da experiência narrada, Maik anseia pela festa de aniversário de Tatjana. Sua certeza de que seria convidado é tão grande que, muito antes de isso acontecer, ele trabalha por horas a fio em um desenho que seria seu presente. Contudo, em seu último dia de aula e quando todo mundo já tinha recebido seu convite, Maik percebe que não foi convidado. Seu único espaço de convívio social, o mundo escolar, estava prestes a receber um hiato com as férias, sua expectativa de outro evento social, a festa, estava fora de cogitação, e sua vida solitária o aguardava em casa. Na saída da escola, o narrador relata: “Depois de um tempo, parei e me sentei no meio-fio. Eu não estava a fim de ir para casa. Não queria que o dia se tornasse como todos os outros” (Herrndorf, 2011, p. 65). Aqui, o espaço caminha para o que Osman Lins (1976) considera como propiciador da ação. Maik torna-se cada vez mais insatisfeito com a monotonia de sua vida, e tudo em sua volta contribui para que ele se julgue entediante. O fim do ano letivo leva-o para o isolamento em sua casa vazia, agora com a total ausência dos pais. E será isso, portanto, que proporcionará ao protagonista a possibilidade de sair de casa com seu novo amigo.

Tchick aparece de surpresa na casa de Maik. Com uma nova amizade imposta, ambos passam os dias das férias escolares se encontrando na casa do protagonista. Suas conversas levam ao interesse que Maik tem por Tatjana e sua intenção de presentear-lá no seu aniversário. O cenário está posto: casa vazia sem os pais, uma nova personagem responsável por impulsionar o herói para a ação e a crescente insatisfação de Maik. A situação então se intensifica quando Tchick surge com um carro, um Lada Niva velho roubado e o convida a aparecer de surpresa na festa de Tatjana para entregar seu presente. Relutante, o protagonista se aproxima: “Apenas fui até lá, rapidinho, e me sentei meio de lado no banco do passageiro, porque não queria ficar dando muita bandeira na porta de casa” (Herrndorf, 2011, p. 79). Agora dentro do carro, Maik alterna entre a vontade de permanecer e a de sair:

Tchick soltou o freio de mão e, sinceramente, não sei por que não desci. Afinal, sou mais para covarde. Mas, exatamente por isso, talvez, não quis ser covarde. Ele pisou no pedal bem à esquerda com o pé esquerdo e o Lada rolou sem fazer barulho de marcha a ré. Tchick apertou o pedal do meio, e o carro parou. Um toque na salada de cabos, o motor ligou e fechei os olhos. Quando os abri novamente, estávamos deslizando o Ketschendorfer Weg, entrando à direita na Rotraudstraße (Herrndorf, 2011, p. 80).

A situação descrita neste momento da narrativa e o acúmulo da insatisfação do protagonista consigo mesmo provocam e propiciam a ação. Maik é levado a sair de sua monotonia e arriscar algo novo, algo mais ousado.

O que se segue é inesperado: dois adolescentes chegam com um carro roubado em uma festa para a qual não foram convidados, Maik entrega o presente para Tatjana e, sem esperar a resposta, volta para o carro e vai embora. A missão está cumprida, mas a insatisfação permanece. Tchick convida Maik para algo mais arriscado: viajar para Valáquia, onde teoricamente mora sua família. Neste momento, dois outros espaços colidem, dois outros ambientes compostos por personagens que dão o tom a essa ambientação: a estrada, trazida como possibilidade por Tchick, e sua casa.

Após o convite, Maik tem tempo para refletir. Tchick vai embora, e os dois parágrafos que seguem trazem essa oposição entre os dois espaços. Primeiro, a possibilidade da viagem. Maik é deixado com uma sensação ruim, pensando em Tatjana e em como sua ação poderia, na verdade, ter repercutido negativamente. “Eu nesse momento teria realmente dado alguma coisa para estar na Valáquia ou em algum outro lugar no mundo” (Herrndorf, 2011, p. 93). O que vem depois é o momento derradeiro. O protagonista reflete mais uma vez sobre sua vida em casa e sua família.

Antes de ir para a cama, abri mais uma vez o computador. Encontrei quatro e-mails do meu pai, que estava reclamando por eu ter desligado o celular e também não atender o telefone de casa, e eu tinha de pensar em umas desculpas quaisquer para ele e explicar que tudo estava correndo às mil maravilhas por aqui. O que era o caso. E como eu não estava nem um pouco a fim desses e-mails e estava sem nenhuma inspiração, procurei “Valáquia” na Wikipedia. E daí comecei a dar tratos à bola *de verdade* (Herrndorf, 2011, p. 93).

O capítulo então se encerra e o próximo começa com sua viagem junto a Tchick.

4.3 A estrada como caminho para o autoconhecimento

Será na estrada que a personagem principal iniciará seu real período de desenvolvimento. Até então, os espaços representados no romance atuaram como ilustração da personalidade de Maik e como agente que instiga o movimento, que provoca e propicia a ação. Boa parte do romance de Herrndorf se passa nesse espaço contínuo que é a estrada, podendo se caracterizar como um *road novel* (romance de estrada), como é o caso do romance de Mark Twain (2021), *As Aventuras de Huckleberry Finn*, que inspirou Wolfgang Herrndorf a escrever *Tchick*. Ambos os romances abordam a simbologia da viagem e a participação de personagens que encontram no caminho, proporcionando novas experiências em um ambiente fluido e mutável.

Tal caracterização não é ao acaso. É comum que romances do tipo se relacionem com o *Bildungsroman* justamente porque a estrada é esse espaço de movimento. Considerando o conceito de cronotopo proposto por Bakhtin (2018), tempo e espaço se fundem, sendo esse movimento espacial, portanto, um igual movimento no tempo, fator importante para o amadurecimento.

Contudo, o amadurecimento não se dá somente pelo tempo, é necessário que, no Romance de Formação especificamente, o amadurecimento surja, como dito, pelas influências externas, que nesse caso se representam por personagens em locais diversos. A personagem se movimenta no tempo e no espaço e acumula experiências e influências. Ao longo do enredo, chama a atenção o quão distintos são entre si (e entre os espaços representados inicialmente) os locais pelos quais Maik passa. No entanto, chama atenção especial uma versão diferente de um espaço já mencionado: o familiar.

Em dado momento, Maik e Tchick encontram, em uma cidade pequena, uma família composta pela mãe e seus cinco filhos, entre eles Friedemann. Os dois são convidados para o almoço, e neste momento nota-se o contraste entre esse ambiente familiar e aqueles dos protagonistas. Representando o oposto do que estão acostumados, é no cenário que se encontram as diferenças mais marcantes: a organização da casa e a harmonia entre os objetos e personagens em cena, a previsibilidade do ritual do almoço e uma figura parental presente. No trecho mais significativo deste momento, o narrador ilustra:

No jardim havia uma grande mesa branca de madeira com dez cadeiras. Quatro delas já estavam ocupadas pelos irmãos de Friedemann. A mais velha

era uma menina de uns nove anos, o mais novo tinha aproximadamente seis, e todos com a mesma aparência. A mãe trouxe a comida numa panela imensa, arroz com pirão. Supostamente, arroz mole era isso: arroz com pirão. O pirão era amarelado, e nele nadavam pequenas bolotas e temperos verdes. A mãe serviu a todos com a concha, mas ninguém tocou na comida. Em vez disso, todos ergueram os braços como se seguissem uma ordem e se deram as mãos, e já que a família toda estava olhando para nós, também erguemos as mãos (Herrndorf, 2011, p. 120).

A organização e a educação dos filhos são ilustradas pelo ritual à mesa, todos seguindo as ordens da mãe, que muito longe de se mostrar autoritária, representa a amabilidade que Maik enxerga na figura materna, mas aqui diferente de como se dá sua relação com a própria mãe. Como mencionado anteriormente, o protagonista possui pela mãe um carinho especial, apesar de seus problemas com álcool. Algo que não acontece com seu pai, figura que se mostrará autoritária e emocionalmente indisposta. Curiosamente, a passagem em questão não menciona em nenhum momento a existência do pai das crianças.

Ao servirem a sobremesa, a mãe propõe aos filhos uma disputa de conhecimentos gerais para decidir quem pegaria sua parte primeiro. A brincadeira segue e todos participam, numa dinâmica em que todos demonstram interesse. O fato não escapa à atenção de Maik e Tchick, que, após se despedirem, reconhecem o caráter atípico da situação.

“Gente fina”, disse Tchick, e me perguntei se ele estava falando sério. Parecia que não podia estar falando sério; afinal, ele tinha girado o dedo do lado da testa antes. Mas a expressão do seu rosto deixou claro que ele estava falando muito sério. Que as duas coisas eram sérias. O dedo girando era sério e “gente fina” também, e ele tinha absoluta razão: era gente fina, totalmente maluca. Que eram simpáticos e um pouco lelés, que faziam uma comida pra lá de gostosa e, além disso, sabiam incrivelmente muita coisa – exceto onde ficava o supermercado. Isso eles não sabiam (Herrndorf, 2011, p. 123).

O contato com a família de Friedemann possui duas funções narrativas: a de aproximar Tchick e Maik e apresentá-los a possibilidade de outros arranjos familiares. Apesar da hospitalidade da mãe de Friedemann, os adolescentes se sentem o tempo todo inadequados, em um cenário que destoa completamente do que estão acostumados. O estranhamento os leva a enxergar aquela família como maluca: “era gente fina, totalmente maluca” (Herrndorf, 2011, p. 123). Os dois definitivamente não se encaixam naquele contexto, mas aquele espaço familiar, previsível e organizado, contribui para entender que há outras formas de se viver em família e, mais importante

ainda, contribui para que ambos tenham uma consciência do lugar de onde vêm. A experiência que compartilham fortalece sua amizade e mostra que, por se identificarem como marginalizados, ainda que em contextos sociais diferentes, ambos possuem muito em comum.

Como citado, Lukács diz que a aventura da personagem do romance é uma busca por si mesma. Em *Tchick*, a estrada é essa distância percorrida do eu passado para um eu futuro, encontrando em paisagens bucólicas seu afastamento do ambiente que antes o definia. Para que possa se encontrar, Maik precisa sair de si mesmo, do espaço que o representava, e o movimento necessário para tal leva ambos, Maik e Tchick, a percorrerem uma distância tão grande que já não sabem onde estão. Em certo ponto, estão tão distantes que parecem ter chegado literalmente ao fim do mundo.

A trilha também se tornava lamacenta aos poucos, Tchick se arrastou em primeira marcha pelos buracos fundos e moles, os postes de luz sempre ao nosso lado. Quatro quilômetros. Cinco quilômetros. O terreno subiu um pouco. A série de postes de luz chegou ao fim, os cabos pendiam do último como cabelos recém-lavados, dez metros depois o mundo tinha chegado ao seu fim (Herrndorf, 2011, p. 162).

Maik finalmente chega ao final de tudo aquilo que representa seu mundo e sua vida. O ponto final é um abismo, algo que lembra uma lua por sua “terra branco-acinzentada, crateras tão grandes que dava para construir uma casa dentro de cada uma delas” (Herrndorf, 2011, p. 162). A personagem saiu do mundo e teve a oportunidade de, nesse caminho, olhar para como ele funciona. Encontros e acasos o apresentam um panorama do que pode ser a vida, e como suas expectativas dizem muito respeito apenas àquele lugar em que ele se limitava, a escola e sua casa. Observando essa nova paisagem, o protagonista reflete:

Daí, encaramos a paisagem de crateras, e depois de ter encarado o suficiente essa paisagem de crateras, pensei em Berlim. De uma hora para outra, fiquei com dificuldade de imaginar que, um dia, eu tinha morado lá. Mal conseguia imaginar que tinha ido à escola lá, e eu também não conseguia imaginar que algum dia voltaria a fazer isso (Herrndorf, 2011, p. 163).

Em *Tchick*, temos uma Alemanha do século XXI. O leitor pressuposto se espelha na personagem, um adolescente de quatorze anos, em um mundo extremamente globalizado. Muito embora contextos específicos desenhem um

adolescente específico, podemos considerar em certa medida traços gerais que caracterizam esse momento da vida. Inseguranças, incertezas disfarçadas de certezas, contato com novas experiências, insatisfações, interesses românticos etc.

O Romance de Formação de *Tchick* trabalha com a adolescência para apresentar novas experiências da personagem que narra e ilustrar como esse novo contato com o mundo molda sua percepção de si e dos outros. Maik, nesse caso, constrói uma imagem equivocada de si por ter uma visão limitada do mundo, muito representada pela limitação espacial. Ele transita pelos mesmos lugares e, como não parece se encaixar, tira conclusões sobre sua essência somente a partir dessas experiências. O contato com lugares e pessoas diferentes, como a família harmoniosa de Friedemann, a figura isolada e parada no tempo de Horst Fricke e com o desapego à idealização representado por Isa, apresenta essas novas possibilidades, novos caminhos que influenciam novas maneiras de se enxergar.

É a partir disso que o leitor, idealmente adolescente, se vê espelhado pela personagem e adquire, com ela, uma visão dessas novas possibilidades. O leitor que porventura ainda não viveu o suficiente para chegar a essa conclusão pelas próprias experiências pode, com essa leitura, viver junto com Maik e em certa medida evoluir junto com ele. Os espaços iniciais, escola e casa, são comuns a quase todos os adolescentes, mas os espaços que Maik conhece são essa possibilidade do novo representado literariamente.

4.4 A visão de mundo de Maik e sua relação com o leitor

Vimos o que influencia inicialmente a visão de mundo do protagonista e vimos como sua aventura é um convite a revisitar tal visão. Concepções equivocadas são trabalhadas narrativamente em uma relação dialética entre o velho e o novo, em um movimento de evolução. Ou, para usar um termo mais adequado aqui, de formação.

A noção equivocada de mundo trazida pelo narrador não surge do nada. Maik é muito influenciado por elementos da indústria cultural, cada vez mais globalizada, mas sobretudo de origem norte-americana. Aquilo que chamamos “cultura pop” é uma difusão global de narrativas (seja em filmes, livros, séries ou video games). E como muitos desses dialogam com o público adolescente, o resultado é que os jovens são diretamente influenciados por suas ideias de adolescência, status e popularidade. É por este motivo que Maik se considera entediante, pois tem em mente uma noção “hollywoodiana” do que é ou não interessante.

O narrador deixa escapar em diversos momentos a presença dessa cultura pop. Um dos já citados é quando lembra da frase “quero um advogado”, que, segundo ele, é “como todo mundo aprendeu na televisão”. Mas, além de citar elementos do pop como filmes específicos, cantores ou jogos, Maik fantasia a realidade a partir da imagética do cinema. Em determinado momento, ao ver seu pai com aquela que claramente era sua amante, Maik se tranca no quarto, cai ao chão e começa a “soluçar” (Herrndorf, 2011). O cenário muda abruptamente para uma narração dessa fantasia, na qual ele é um agente da CIA que se envolve romanticamente com Mona, amante do pai. É nesse momento que a realidade e a fantasia se misturam no discurso.

“Não entenda errado”, eu soluçava. “eu nunca trabalharia voluntariamente para a CIA! Mas sou obrigado, você entende?” E é claro que ela entendeu isso. Chorando, ela desabou ao meu lado. “Mas o que iremos fazer então?”, ela perguntou desesperada.
 “Não podemos fazer nada!”, respondi. “Podemos apenas jogar o jogo deles. O mais importante é manter a fachada. É preciso que você se lembre que agora sou um aluno do *nono ano* e que me *pareço* com um aluno do *nono ano*, e que continuaremos a viver normalmente nossas vidas, pelo menos por mais um, dois anos, como se não nos conhecêssemos!” (Herrndorf, 2011, p. 71).

A mistura entre fantasia e realidade dá-se não somente porque essa cena surge narrada abruptamente, mas porque o narrador mistura aquilo que acontece consigo com esse cenário construído. “Soluçava” aparece duas vezes, uma para demonstrar seu choro na vida real e outra para o choro da ficção. No meio disso, um elemento parece deslocado, o “aluno do nono ano”. Nesse contexto, só faz sentido se considerarmos o funcionamento das duas cenas juntas.

Portanto, muitas das concepções de Maik vêm dessas questões. O leitor pressuposto, adolescente, também é influenciado pelos elementos da indústria cultural e também possui concepções equivocadas equivalentes às de Maik, o que, mais uma vez, gera a mencionada identificação. E o aprendizado do protagonista é conjugado com o aprendizado do leitor.

Maik parece transitar entre certezas sobre o mundo e a ignorância, o que se deixa transparecer pela descrição narrativa. Há de sua parte um questionamento constante sobre o mundo e, por vezes, há também certa ausência de vocabulário que denuncia esse desconhecimento. Suas referências são sobretudo da cultura pop,

sejam filmes, jogos, músicas ou livros, e ele é confrontado constantemente com os equívocos dessa influência, latente no período em que a história se passa.

O romance começa pelo seu final. Seus primeiros capítulos são Maik, após um acidente de carro com Tchick, internado em um hospital, recebendo, alternadamente, a visita de médicos, enfermeiras e policiais. Ao ser interrogado por um policial, Maik se questiona sobre como agir:

Quero falar com meu advogado.

Essa seria a frase que eu provavelmente teria de dizer agora. A frase certa na hora certa, como todo mundo aprendeu na televisão. Mas não é tão fácil dizer: Quero falar com meu advogado. Tenho quase certeza de que eles morreriam de rir. O problema é: não faço a mínima qual é a dessa frase. Se eu disser: quero falar com meu advogado, e eles perguntarem: “*Com quem você quer falar? Seu advogado?*”, o que vou responder? Nunca vi um advogado na minha vida e também não sei para que eu precisaria de um. E nem sei o que exatamente um advogado faz e se todos encaram qualquer bronca. Deve ser algo parecido com um juiz, acho, só que ele está do meu lado e tem mais noção das leis do que eu. Mas qualquer um desse lugar aqui tem mais noção das leis do que eu (Herrndorf, 2011, p. 14).

O trecho se inicia com uma suposição do que deveria fazer. É o sujeito que antecipa as expectativas e pensa em como agir a partir disso. Essa incerteza é um elemento da ignorância, reforçado por uma visão de mundo influenciada por elementos da cultura pop. “Como todo mundo aprendeu na televisão”. Tanto essa ideia é limitada à influência da ficção que Maik demonstra não saber o verdadeiro significado da frase, justamente por nunca ter tido uma experiência dessas. Tudo o que ele pode fazer é supor: “deve ser algo parecido com um juiz”. Os elementos que Maik desconhece são, sobretudo, elementos do mundo dos adultos. Em determinado momento, ao descrever o médico que o atende, o locutor deixa transparecer esse aspecto.

O médico abre e fecha a boca feito uma carpa. Demoram alguns segundos até que saiam palavras. O médico grita. Por que será que o médico está gritando? Ele está gritando com uma mulher baixinha. Daí o cara de uniforme se mete no meio, um uniforme azul. Um policial que ainda não conheço. Ele dá uma bronca no médico. Como sei que se trata de um médico? Ele usa um avental branco. Poderia ser padeiro também. Mas no bolso do avental há uma lanterna de metal e um negócio desses de escutar. O que um padeiro vai fazer com um negócio de escutar, escutar um pãozinho? Deve ser mesmo um médico (Herrndorf, 2011, p. 17).

Neste momento, Maik acorda no hospital após o acidente. Seu esforço é em reconhecer onde está, e para isso recolhe elementos que lhe parecem familiares. O

uniforme azul é característica de um policial, e um avental branco é típico de um médico, reforçado pelo que ele chama de “negócio de escutar”, o que demonstra sua limitação de vocabulário, muito característico da adolescência. Esse aspecto reforça uma aproximação entre autor e leitor, que possivelmente chamaria um estetoscópio da mesma maneira. A aproximação, por sua vez, é elemento de identificação.

Entretanto, a ignorância que Maik demonstra em certos aspectos contrasta com certezas e convicções fortes acerca da sociedade e de si mesmo inserido nela. Tais certezas são evidenciadas pelo seu julgamento dos outros e pela definição, quase que intransigente, de si próprio. Maik, no período em que está internado no hospital, recebe da enfermeira Hanna apelidos variados. “Maiki”, “Maikipaiki”, “Michael Schumacher” são exemplos de nomes de que o protagonista parece gostar. “Só por isso eu gostaria de ficar mais um ano neste hospital” (Herrndorf, 2011). O capítulo seguinte a esse relato começa com uma ponderação da personagem sobre apelidos.

Podem existir dois motivos para não se ter apelidos. Ou se é um tédio completo, e por isso ninguém dá um apelido pra gente, ou não se tem amigos. Se eu tivesse de me decidir por uma das duas opções, então, sinceramente, preferiria não ter amigos do que ser um tédio. Porque quando se é um tédio, automaticamente não temos amigos, ou apenas amigos que são mais entediados que nós mesmos (Herrndorf, 2011, p. 25).

Maik estabelece, com aparente certeza, motivos para se receberem apelidos. O trecho em questão alterna entre a definição convicta de um conceito e a exposição de sua preferência frente às possibilidades consideradas por ele únicas. São duas opções: ou se é um tédio ou não se tem amigos. Não há outras razões, restando somente duas alternativas igualmente negativas. A partir disso, ele faz uma escolha. É melhor não ter amigos. No entanto, parece entender que sua escolha difere do que ele toma como realidade, uma vez que o parágrafo seguinte une o pior dos dois mundos. “Mas ainda existe uma terceira possibilidade. O cara pode ser um tédio completo e não ter amigos. E temo que esse seja meu problema” (Herrndorf, 2011, p. 25).

Ao mesmo tempo que se coloca em uma posição sempre negativa e pessimista no mundo, Maik parece por vezes buscar uma posição privilegiada em relação aos outros. O narrador relata que seu único apelido na escola foi “Psico”, e segue argumentando a injustiça de recebê-lo.

E até agora ainda não expliquei por que eles me chamaram de Psico. Pois, como eu disse, meu nome foi Psico por um tempinho. Não sei o motivo. Bem, está claro: devia significar que eu não batia bem. Mas, na minha opinião, muitos outros poderiam receber esse nome antes de mim. Frank poderia se chamar assim, ou Stöbcke com seu isqueiro; em todo caso, eles são mais lesados que eu (Herrndorf, 2011, p. 29).

Ainda que Maik se considere alguém entediante e desinteressante, ele procura também se afirmar, definindo certezas em relação aos seus colegas para sair por cima. Esses enunciadores coexistem, em contradição, o que define um tipo de narrador: o adolescente inseguro. A contradição e a insegurança culminam em equívocos que serão revisitados ao longo do romance como forma de aprendizado, como é o caso da primeira (quase) experiência sexual do protagonista.

Em determinado momento de sua jornada, os adolescentes conhecem Isa, uma garota que surge como personagem marginal, mas aparentemente autossuficiente. Ao descrevê-la, Maik diz: “Ela andava descalça, suas pernas estavam pretas até os joelhos. Usava uma calça camuflada com a barra dobrada e uma camiseta encardida” (Herrndorf, 2011, p. 136). Ambos a encontram no depósito de lixo onde procuram por uma mangueira a fim de roubar combustível de um carro. Apesar de inicialmente as três personagens não se darem bem, Isa os ajuda com seu plano e passa a integrar o grupo por um breve período, o suficiente para criar uma afeição e configurar a primeira experiência sexual de Maik.

O capítulo dedicado a essa relação é determinante para a construção da subjetividade do protagonista e para a dimensão formativa da narrativa. Maik é marcado pela insegurança, passividade e, mais importante ainda, idealizações românticas (como no caso de Tatjana). O adolescente associa sexualidade a um romantismo idealizado, quase pueril. O encontro com Isa rompe essa expectativa e trata o sexo com naturalidade e livre de idealização.

As três personagens banham-se em um lago no meio das montanhas onde passam a noite. Ao amanhecer, Tchick vai até a cidade para comprar algo para comer e deixa Maik e Isa sozinhos. Isa procura por uma tesoura dentro do carro e pede para que Maik corte seu cabelo. Neste momento, a garota tira sua camiseta, com a naturalidade de quem não se importa, e se senta na beira do lago. A atividade é realizada com calma e timidez: “No início, tentei não ficar tocando a cabeça de Isa com a mão o tempo todo, mas é difícil transformar alguém num *skinhead* com uma tesoura tão minúscula sem se apoiar’ (Herrndorf, 2011, p. 153).

Ao terminarem, os dois se sentam lado a lado e observam a paisagem, que o narrador descreve com beleza:

Isa ainda não tinha vestido sua camiseta, e diante de nós erguiam-se as montanhas com sua neblina matinal em tons de azul, que nadava nos vales da frente, e mais a neblina amarela nos vales de trás, e eu me perguntei por que isso era tão bonito. Na verdade, quis dizer *como* era bonito ou, de todo modo, como eu achava bonito e por que, ou, pelo menos, eu não conseguia explicar o porquê, e em algum momento achei que talvez essa explicação não fosse necessária (Herrndorf, 2011, p. 154).

O cenário representa a sensação do narrador, mas a romantização que Maik tem do momento é interrompida pela crueza de Isa, que pergunta: “você já transou alguma vez?” (Herrndorf, 2011, p. 154). O diálogo segue com a proposta da garota, feita com uma casualidade que confronta a postura e as expectativas de Maik. Com o choque, ele recusa:

Na verdade, porém, eu não queria transar com ela. Eu achava a Isa o máximo e cada vez mais o máximo, mas sinceramente eu achava que bastava estar sentado ao lado dela nessa manhã nublada e sua mão sobre o meu joelho, e era superdeprimente que ela tivesse tirado a mão (Herrndorf, 2011, p. 155).

Sua primeira experiência sexual não se consuma plenamente. A “quase” experiência é marcada por hesitação e constrangimento. O que está em jogo não é a iniciação sexual como maturidade alcançada, mas o confronto com o próprio limite e com a idealização de Maik. A cena representa o embate com uma outra forma de encarar o sexo e seu resultado não deve necessariamente ensiná-lo outras formas de se viver e enxergar o mundo, mas sim apresentar a pluralidade de existências. Antes de Isa, Maik relaciona a sexualidade à projeção romântica, representada pela relação com Tatjana. O desejo é tratado por via da fantasia, da idealização e do amor platônico.

Na tradição do *Bildungsroman*, a experiência amorosa ou sexual do protagonista é comumente representada como o alcance da maturidade, da completude. *Tchick* rompe com essa expectativa e oferece um enredo baseado na personalidade fragmentária do sujeito. O “quase” da experiência de Maik ilustra uma característica pertinente ao Romance de Formação de *Tchick* em que crescer não significa alcançar um final completo, mas conviver com a incompletude e com uma

identidade fragmentada. A interação com Isa não precisou da consumação do ato para ser significativa. Para ele, bastou a proximidade e o contato.

Isa atua também para mostrar a Maik que é possível alguém se interessar por ele. Entretanto, ele não percebe isso a princípio e precisa de Tchick como mediador, papel que desempenha durante o romance todo. Em certo momento da jornada, os jovens se acidentam e Tchick fica impossibilitado de conduzir a aventura. Havia machucado a perna e Maik precisa assumir o volante, tomar o controle e deixar de ser conduzido como fez até então. Mas não o faz sem antes hesitar: “sou o cara mais covarde desta terra. O mais entediante e o mais covarde, e agora podemos continuar a pé. Eu tentaria usar o carro na trilha do campo, talvez. Mas não na estrada” (Herrndorf, 2011, p. 192). O diálogo segue e Maik verbaliza o motivo que o fez aceitar a viagem. Considerava-se um rapaz tedioso e queria mudar isso. Tchick argumenta:

“As meninas não gostam de você porque sentem medo de você. Se quiser saber minha opinião. Porque você não dá bola pra elas e porque você não é tão delicado quanto Langin, aquele babaca. Mas você não é tedioso, manezão. E a Isa gostou de você de cara. Porque ela não é tão idiota quanto parece. E porque ela tem algumas qualidades, caso você saiba o que quero dizer. Ao contrário da Tatjana, que é uma ostra paralítica” (Herrndorf, 2011, p. 192).

Esse movimento de equívoco auxilia na identificação entre leitor e autor, levando ambos ao aperfeiçoamento, que é o entendimento de que sua percepção de mundo era equivocada, sendo esse processo um dos traços característicos do *Bildungsroman*. E os responsáveis por mostrar isso a ambos são outros personagens que aparecem na narrativa e as experiências que proporcionam, sendo Tchick, aqui, o mediador mais relevante, ao mesmo tempo em que descobre o mundo e se descobre com o protagonista. Neste momento de confissão, por exemplo, Tchick, assim como o amigo, expõe diretamente sua fragilidade e se assume como homossexual, mas o faz sem a menção direta ao termo. Expor suas inseguranças é outro elemento que aproxima ambos.

Posteriormente, Maik e Tchick encontram outra personagem relevante para sua compreensão do mundo: Horst Fricke. Representante de uma figura adulta ambígua, Fricke é um idoso que vive isolado em uma cidade abandonada, em ruínas. Curiosos com o cenário quase pós-apocalíptico, os adolescentes investigam o cenário, entram nas casas e dirigem pelas ruas.

Do lado de fora havia marcas de carro, e Tchick seguiu em frente com cuidado, a primeira marcha engatada, quando aconteceu uma pancada terrível. Nos entreolhamos. O Lada estava parado e veio a próxima pancada, como se alguém martelasse a carroceria do lado de fora. Ou estivesse atirando pedras. Tchick virou um pouco a cabeça e daí percebi que o vidro atrás de nós estava parecido com uma teia de aranha (Herrndorf, 2011, p. 165).

Os dois percebem que há alguém atirando do segundo andar de uma casa. Maik sai do carro e acena: “não queremos nada! Nós nos perdemos. Vamos voltar imediatamente!” (Herrndorf, 2011, p. 166). O velho grita de volta, interage brevemente e convida os adolescentes a entrar. A descrição que o narrador faz do interior da casa pinta um cenário pós-guerra, parado no tempo:

Sua sala - se é que se pode chamá-la assim -, a bem da verdade, não estava num estado muito melhor do que os cômodos das casas que tínhamos revistado. Embora desse para perceber que era habitada, estava incrivelmente escura e suja. Numa das paredes havia uma quantidade imensa de fotos em preto e branco (Herrndorf, 2011, p. 166).

A ambientação caracteriza essa nova personagem: um idoso que parou no tempo e vive isolado do resto da sociedade, o que se confirma quando Maik e Tchick dizem vir de Berlim. “Quando descobriu que éramos de Berlim, ficou muito interessado em saber se a cidade realmente tinha se modificado tanto e se ainda dava para andar a salvo pelas ruas” (Herrndorf, 2011, p. 167). Fricke é uma figura adulta às margens das estruturas sociais, mas sua descrição o afasta da possibilidade de ser um modelo romântico da liberdade absoluta.

Até o encontro com Horst Fricke, a viagem dos adolescentes é marcada por uma lógica quase lúdica: a estrada como espaço de liberdade e descoberta na vida às margens. Horst introduz a realidade e uma outra representação da marginalidade, essa mais negativa. Ele funciona como uma projeção de um possível futuro não integrado socialmente e, como veremos, *Tchick* não culmina numa integração harmoniosa das personagens com a sociedade aos moldes do *Bildungsroman* tradicional. Fricke atua como influência para Maik não como um mentor, mas como um exemplo do que a marginalidade pode se tornar. É o aprendizado pela rejeição.

O que esse encontro pode ou pretende ilustrar é que a formação precisa ser contínua. Não há um ponto final como no caso da estagnação de Fricke em relação à vida, mas o contrário. Há o movimento constante da estrada. Surge uma espécie de intenção de Horst em educar. “E vocês precisam se lembrar de mais uma coisa, meus

pombinhos”, ele disse por fim. “Nada tem sentido. Nem o amor. *Carpe diem*” (Herrndorf, 2011, p. 169). Fricke então entrega aos dois uma garrafa velha, mas não diz do que se trata.

Ele reforçou que só devíamos abri-la quando estivéssemos numa emergência, quando a situação fosse tão crítica que não soubéssemos mais o que fazer, nunca antes, e daí isso nos ajudaria. Ele disse *salvaria*. isso salvaria nossas vidas (Herrndorf, 2011, p. 169).

Os garotos se despedem e voltam para o carro. Abrem a garrafa, sentem o cheiro ruim e a atiram pela janela. Esse gesto pode ser lido como uma recusa àquele modelo de vida isolada e marginal. O ideal, aqui, não é se manter estático e preso ao passado como Fricke, mas em movimento constante, representado pela estrada.

Um dos capítulos mais importantes e que ilustra esse aprendizado pela comparação entre passado e presente, entre imobilidade e movimento, dá-se logo após Maik assumir o Lada e conduzir a viagem. O capítulo inicia-se no presente da viagem, os adolescentes dirigindo em uma noite sem lua, num clima descrito como silencioso e escuro. O momento desencadeia uma memória de infância de Maik: ele e sua amiga Maria brincando, à noite, em um campo de cevada perto de onde moravam. O senhor Klever, vizinho de ambos e um homem idoso, intervém.

Ele tinha uma raiva imensa de crianças. E estava andando com seu cachorro salsicha, iluminando a plantação, gritando que estávamos arruinando os camponeses. E que deveríamos sair dali imediatamente, que ele chamaria a polícia e apresentaria uma queixa e que isso custaria milhares de euros (Herrndorf, 2011, p. 195).

Ao serem abordados pelo senhor, as crianças fogem para direções opostas e se separam. Ao procurar o caminho de volta para casa, Maik tem dificuldade em reconhecer o cenário, visto por ele até o momento somente à luz do dia. Ele, conforme relata, só havia saído à noite com a presença dos pais. Aquele novo momento era diferente: “agora tratava-se de um mundo novo, completamente diferente do mundo à luz do dia; era como se eu tivesse, de repente, descoberto a América” (Herrndorf, 2011, p. 196). A noite atua simbolicamente como o desconhecido, com a percepção de que o mundo é maior do que o espaço doméstico e o controle dos adultos.

O medo após fugir do senhor Klever transforma-se gradativamente em prazer enquanto descobre esse novo cenário. Há agora excitação e liberdade, sentimento também novo para aquele momento da vida. Maik segue correndo, as ruas vazias

exceto pelo encontro com duas mulheres adultas sentadas à frente do que ele descreve como um restaurante chinês. “Uma chorava e dizia: “Eu não entro mais lá! Eu não entro mais lá!”. E a outra tentava consolá-la, mas não conseguia” (Herrndorf, 2011, p. 196). Os três se encaram, mas não interagem. Maik segue seu caminho. Aquele encontro o impressiona e o marca profundamente. É uma nova percepção, a de que adultos também sofrem. O mundo é instável e há algo incompreensível na vida adulta. Essa cena introduz uma espécie de fissura na visão infantil do mundo.

A narração retorna ao presente da viagem e estabelece o paralelo: “e hoje é outra noite dessas” (Herrndorf, 2011, p. 197). Novamente é noite, novamente há silêncio e ele está de novo frente ao desconhecido, na estrada. A diferença é que agora está acompanhado. Tchick está ao seu lado e, quando Maik hesita em continuar a viagem, ele o abraça e diz “temos de seguir em frente” (Herrndorf, 2011, p. 197).

Diferente do episódio com sua amiga Maria e o senhor Klever, na cena com Tchick a noite já não é mais uma descoberta involuntária, ao acaso, mas um movimento consciente e deliberado. As personagens escolhem explorá-la e Tchick age como mediador dessa travessia, levando Maik a viver o desconhecido ainda que isso o faça hesitar. É a descoberta da complexidade da vida, a expansão de suas experiências e o incentivo à autonomia, a viver por iniciativa própria. Tchick já conduziu por tempo suficiente, agora era a hora de Maik vencer seu medo e buscar novas vivências. Mesmo que não haja um objetivo definido a ser alcançado, mesmo que não cheguem nem perto de Valáquia, o que importa é seguir o caminho, o processo em direção ao novo. Mais do que geográfico, seu deslocamento pela estrada simboliza seu deslocamento interior.

Maik só assume o volante porque Tchick havia se machucado após o primeiro acidente com o carro. Após se despedirem de Horst Fricke, Maik e Tchick se deparam com o fim da estrada:

A estrada se perdia logo depois da cidadezinha abandonada, e precisávamos cruzar o campo. À esquerda, uma paisagem corroída; à direita, um barranco imenso, comprido, de pedrinhas, escorria para baixo, e no meio disso havia uma pista de quarenta ou cinquenta metros de largura, um platô estreito. Ao me virar para trás uma vez, enxerguei a cidadezinha às nossas costas, vi a casa de dois andares onde o atirador Fricke morava e vi... que havia um carro de polícia estacionado na frente dela. Minúsculo, quase irreconhecível, mas mesmo assim não dava para confundir: a polícia. O carro parecia estar partindo. Chamei a atenção de Tchick e nós rasgamos o terreno a quase oitenta por hora (Herrndorf, 2011, p. 171).

Para fugir da polícia, os dois exploram os limites da estrada e descem com o carro por um barranco, mas perdem o controle e capotam. Feridos, eles são socorridos por uma mulher a quem o narrador refere-se apenas como “a fonoaudióloga”. Esse encontro, aparentemente secundário, possui um significado muito importante, pois essa nova personagem ocupa uma posição peculiar. Ela é uma adulta que não representa autoridade repressiva. Pelo contrário, parece se interessar e se empolgar com a história dos adolescentes. Ela não é a figura adulta institucionalizada que ambos encontram nos policiais, nos professores e nos pais. É uma imagem adulta diferente inclusive em sua profissão, pelo menos na percepção de Maik e Tchick. Enquanto os leva para o hospital, a fonoaudióloga pergunta aos jovens o que havia acontecido e escuta com atenção e curiosidade. Na sala de espera, ela os acompanha e o relato da viagem prossegue.

Enquanto lhe contávamos que tentamos escrever nossos nomes com o Lada no campo de trigo, ela ficou dando risadinhas o tempo todo. E quando explicamos que a próxima coisa que faríamos seria voltar a Berlim de trem, ela acreditou (Herrndorf, 2011, p. 182).

A personagem da fonoaudióloga é a possibilidade adulta da escuta. Na narrativa, ela não tem nome, sendo definida pela sua profissão, que precisa ter uma escuta ativa para perceber o que precisa ser corrigido na fala. Ela se aproxima dos protagonistas como alguém em quem confiar, demonstra interesse e leva os dois a sério. Oferece cuidado, presença e ajuda. É um contraste direto com a visão que o pai de Maik tem sobre o mundo: “O mundo é mau e as pessoas também são más. Não confie em ninguém, não vá com estranhos e assim por diante. Foi o que meus pais me disseram, o que meus professores me disseram, e a televisão dizia isso também” (Herrndorf, 2011, p. 189).

Esse, contudo, foi apenas o primeiro acidente da dupla. A primeira interrupção da aventura que os leva a acreditar que tudo havia acabado. Os dois são tratados no hospital, retornam ao Lada que, apesar de ter capotado, ainda funcionava, e voltam à jornada.

Entretanto, há o fim repentino e definitivo desse processo de transformação na estrada. Ao retomarem o caminho, com Maik na direção, ambos são ultrapassados por um caminhão carregado de porcos. O motorista, parecendo identificar neles dois menores de idade, bloqueia o caminho e não deixa que avancem. O carro e o

caminhão iniciam uma disputa em movimento, zigue-zagueando enquanto o Lada tenta a ultrapassagem. Os veículos perdem o controle e derrapam:

Eu ainda estava com o pé fundo no acelerador, e preciso acrescentar que nesse momento não me sentia extremamente excitado. Eu conhecia esses zigue-zagues do PlayStation. Andar em zigue-zague me parecia muito mais normal do que andar em linha reta, e o transportador de porcos se comportava como um típico obstáculo. Então, me concentrei no obstáculo para puxar para o acostamento no último momento, e acho que teria feito igualzinho mesmo se Tchick não estivesse junto. Se Tchick não estivesse junto, eu não teria sobrevivido (Herrndorf, 2011, p. 200).

Tchick grita para que Maik pise no freio e isso faz com que o acidente não tenha sido pior. Levado a acreditar que pudesse controlar as coisas como fazia no videogame, Maik é confrontado por Tchick, mediador responsável por trazê-lo à realidade, que o impede de seguir com seu plano. O acidente ainda acontece e o carro se choca com o caminhão, mas com menos intensidade. Ambos saem do carro, machucados, e enxergam ao longe a polícia chegar.

Após o acidente, ocorre a separação dos dois protagonistas. Tchick é enviado para um abrigo para menores de idade e Maik retorna para a família, para o ambiente inicial. Essa separação também possui um peso simbólico muito grande. Durante toda a narrativa, Tchick funciona como o incentivador da aventura, figura de liberdade e o mediador da experiência de Maik. Ele representa algo comum no *Bildungsroman*, que é o amigo que introduz o protagonista em novas experiências. Tchick cumpre essa função e é uma figura marginal que surge de repente e provoca o movimento (a viagem). Sua separação e o fim da jornada dos jovens não é ao acaso. Sua aventura alcança os limites da marginalidade e não pode mais seguir por esse caminho. Para não se tornarem Fricke, a vida marginalizada precisa encontrar seus limites.

4.5 O retorno à casa e o resultado do amadurecimento de Maik

De volta à sociedade, Maik lida novamente com a presença de figuras adultas autoritárias, que encontram em seu pai o representante máximo. A figura adulta masculina em *Tchick* é, em sua maioria, autoritária ou violenta. O pai é esse sujeito que procura impor ordem, mesmo que seja com violência. O capítulo após o acidente trata diretamente da discussão entre Maik e seu pai. O texto se inicia com uma descrição do ambiente opressor:

Eu estava sentado numa cadeira e ele estava sentado numa cadeira diante de mim, tão curvado para a frente que seu rosto estava quase grudado no meu e seus joelhos apertavam os meus, e a cada palavra que ele gritava eu conseguia sentir o cheiro de sua colônia de barba. Aramis. Presente da minha mãe, pelo aniversário de cento e setenta anos (Herrndorf, 2011, p. 205).

A opressão aqui é representada através da proximidade do pai em relação a Maik. Não só seus rostos estão perto, mas seus joelhos também se apertam. Essa proximidade, junto com os gritos, é a manifestação de uma paixão, da raiva, do ódio e da intolerância. É essa a postura do pai em relação ao filho. A descrição também traz um aspecto sensorial importante: o cheiro de colônia de barba do pai. É um elemento que suscita no leitor, através de suas experiências, esse aspecto sinestésico, característico de um homem adulto, contribuindo para essa figura de alguém mais velho, mais distante, reforçado pelo trecho “Presente da minha mãe, pelo aniversário de cento e setenta anos” (Herrndorf, 2011, p. 205).

A cena segue com um diálogo que representa a dinâmica dessa família. O pai o questiona e, após não receber resposta, o agride.

Meu pai me catou pelos ombros e me sacudiu. “Você sabe do que estou falando? Faça o favor de falar alguma coisa!”
 “O que é pra eu falar? Já falei, sim, está claro. Entendi.”
 “Você não entendeu nada! Nada está claro pra você! Ele pensa que se trata de palavras. Um idiota!”
 “Não sou idiota só porque, pela centésima vez, eu...”
 Vupt, ele me lascarou uma bofetada.
 “Josef, pare com isso.” Minha mãe tentou se levantar, mas logo perdeu o equilíbrio e caiu de volta na poltrona ao lado da garrafa de amareto (Herrndorf, 2011, p. 205).

A agressão do pai surge quando é contrariado ou questionado. No trecho em questão, Maik apanha após se defender das ofensas. A mãe, por outro lado, não possui poderes nessa relação familiar, aqui representado pela incapacidade em se levantar da poltrona, resultado de seu alcoolismo. Essas ações representam as dinâmicas de poder.

A ideia do romance em relação à figura do pai é retratar essa violência como resultado de uma frustração e de um afastamento entre pai e filho. O gatilho para a agressão é a frustração. Frustração essa cuja origem pode ser o trabalho. Josef, o pai, é algo como um corretor de imóveis que está falido, infeliz com o casamento e com uma amante. Quando isso é trazido à tona, sua reação é a violência.

“Você acha que está sozinho no mundo? Você acha que isso não vai cair nas nossas costas? Como você acha que estou na foto agora? Como é que vou vender casas para as pessoas, se meu filho rouba carros?”

“Mas você não está mais vendendo casas. Afinal, sua firma...”

Vapt, meu rosto levou uma e eu caí no chão (Herrndorf, 2011, p. 206).

Entendemos que a violência do pai vem, portanto, da frustração. Ele se preocupa com a forma com que a rebeldia do filho pode atrapalhar sua imagem e como isso confronta diretamente sua autoridade. Preocupado com as aparências, ele representa um tipo específico de adulto que exige autoridade, mas sem legitimidade moral. É a ação que representa a paixão, e o ápice dessa relação conflituosa vem quando Josef tenta definir como Maik irá se comportar no seu julgamento. O que ele deveria dizer, como deveria dizer e como ele deveria jogar toda a culpa em Tchick. Maik, por sua vez, reage de maneira diferente de como reagiria antes e se nega a seguir as ordens do pai. A reação culmina na agressão física:

“Vou contar pro juiz o que aconteceu”, falei. “Afinal, ele não é idiota.”

Meu pai me encarou durante uns quatro segundos. Esse foi o fim. Ainda consegui ver seus olhos faiscando, e depois não vi mais nada. Os golpes me acertaram em todos os lugares, eu caí da cadeira e escorreguei pelo chão, com os antebraços diante do rosto. Escutei minha mãe berrar e, tropeçando, gritar “Josef!”, e por fim eu estava deitado de tal maneira que conseguia enxergar a janela do terraço através dos meus braços. Ainda sentia os chutes, mas aos poucos eles foram diminuindo. Minhas costas doíam (Herrndorf, 2011, p. 207).

Sua frustração máxima é não conseguir fazer com que as coisas aconteçam da forma como gostaria. Pela forma como age, e pelas suas agressões quando Maik o questiona, conseguimos entender a personagem em si e a relação que têm com a personagem principal. Antes de ser espancado, o protagonista reage instintivamente a um movimento do pai. “Meu pai abriu o braço e eu encolhi a cabeça” (Herrndorf, 2011, p. 206). Isso estabelece a dinâmica de violência do pai e medo do filho, ambos sendo percebidos pelas ações das personagens mais do que pela exposição do narrador autodiegético.

Josef procura pintar para o filho uma imagem de Tchick que condiz com sua visão pessimista do mundo e das pessoas, fato já antes mencionado pelo narrador. Entretanto, o que ele utiliza como argumento é importante para mostrar ao leitor o que importa para ele:

E ele também não tem uma casa dessas para mostrar, ele mora na merda. Na merda de sete metros quadrados, onde também é o lugar dele. Ele pode

ficar feliz se acabar num abrigo para menores. Mas eles também podem expulsá-lo, Schuback disse. E, amanhã, ele vai tentar salvar a própria pele a qualquer custo - você entendeu? Ele já prestou o depoimento dele. Ele vai colocar toda a culpa em você. É sempre assim, todo idiota coloca a culpa no outro (Herrndorf, 2011, p. 107).

Tchick não tem o mesmo status social que a família de Maik, ainda que ela esteja frágil pela instabilidade financeira do pai. O protagonista, não se deixa convencer pelo discurso do pai, e isso é reflexo da sua jornada e seu processo de aprendizado. Havia conhecido o suficiente do mundo e das pessoas para saber que as coisas não eram dicotômicas e que bens financeiros ou status social não definiam a moralidade de alguém.

Enquanto Maik encara a viagem como a descoberta do mundo, o pai a vê como crime, vergonha e irresponsabilidade. Contudo, existe uma mudança de comportamento do protagonista. No início do romance, Maik era passivo, inseguro e dependente do julgamento dos outros. Depois da viagem, isso muda. Diferente do pai, ele experiencia o mundo fora das aparências e do status social e conhece a amizade verdadeira, a solidariedade e a liberdade. Muito embora o pai procure exercer domínio a qualquer custo, interiormente Maik já não reconhece totalmente essa autoridade. A agressão surge então como ato desesperado, uma reação defensiva àquilo que Josef encara como uma ameaça à imagem social de família que procura manter.

Podemos interpretar que a posição dessa cena ao final do romance demonstra a mudança de Maik. Mostra que a viagem o transformou em um rapaz que não mais aceita silenciosamente o mundo que o cerca. Com a experiência da viagem, ele agora possui consciência de outras possibilidades de vida e percebe algo essencial: os adultos não são necessariamente os exemplos definitivos de como se deve viver. Antes da viagem, Maik enxergava os adultos como figuras distantes e absolutas. Agora, depois de ter encontrado adultos vivendo de outras maneiras, ele passa a entender a própria fragilidade da sua família. Quando o pai o agride, essa percepção é reforçada e o protagonista passa a entender que autoridade não significa necessariamente a verdade. É uma etapa crucial de sua formação.

Chegamos, então, ao julgamento dos adolescentes. O fórum, descrito pelo narrador, é a ambientação opressora das instituições sociais. Como Maik descreve:

Lógico, eu estava nervosíssimo. Só as salas do fórum já eram o mais puro terror. Escadas imensas, colunas, estátuas na parede como numa igreja. E os seriados de TV de tribunal não mostram que primeiro a gente tem de ficar

esperando durante horas num lugar que parece o próprio velório. E era exatamente isso o que eu pensava enquanto esperava por ali, e pensava também que nunca mais iria roubar chiclete na vida (Herrndorf, 2011, p. 209).

O julgamento se inicia e o juiz questiona quem teve a ideia da viagem. O pai de Maik intervém para jogar a culpa em Tchick, mas é interrompido: “A pergunta é para o acusado!”, disse o juiz. Se eu quisesse saber sua opinião, teria perguntado ao senhor” (Herrndorf, 2011, p. 211). Maik divide a culpa com o amigo, que tenta impedir. A conversa muda de foco e os agentes institucionais discorrem sobre a situação dos dois adolescentes:

É que o sujeito do abrigo explicou, detalhadamente, a origem de Tchick e falou sobre Tchick como se ele não estivesse presente e disse que a família dele era um tipo de merda antissocial, embora tivesse usado outras palavras. E daí o sujeito do Conselho Tutelar explicou que tinha me visitado e aos meus pais em casa, que a família era podre de rica e que eu era negligenciado e abandonado e que minha família, no fim das contas, também era uma espécie de merda antissocial, e quando a sentença foi proferida, fiquei espantado por eles não me colocarem em prisão perpétua (Herrndorf, 2011, p. 211).

A marginalidade dos adolescentes e de suas famílias foi definida por aqueles que representam as instituições. Para eles, a viagem e o acidente eram resultados desses contextos, o que define a visão da sociedade desses modelos específicos de configuração familiar. A punição, é diferente para cada um, o que expõe ainda mais a diferença das realidades dos adolescentes. Maik volta para sua realidade e é obrigado somente a cumprir serviços sociais, enquanto Tchick precisa ir para um reformatório e possivelmente encarar instituições disciplinares. Maik, apesar de sua família disfuncional, tem uma vida socialmente estruturada e protegida, diferente da fragilidade do amigo.

Maik retorna à normalidade do ambiente monótono da escola. Apesar de ter mudado, o cenário permanece o mesmo: “A escola estava recomeçando. Na porta da nossa classe, em vez de 9c havia agora um 10c. Fora isso, pouca coisa mudou. Os lugares marcados ainda eram os mesmos do nono ano” (Herrndorf, 2011, p. 213). Apesar disso, a transformação de Maik manifesta-se na relação com seus colegas de turma. Ele deixa de ser invisível e passa a chamar a atenção de seus colegas, principalmente daqueles que haviam ido à festa de Tatjana e o viram junto com Tchick dentro do carro. Maik chama atenção da própria Tatjana que, curiosa com o que tinha acontecido, escreveu a ele um bilhete que foi confiscado pelo professor. Wagenbach, o professor de história, leu o bilhete em sala de aula para caçoar de ambos. Foi,

contudo, interrompido pela presença de dois policiais que procuravam por Maik. Os policiais interrogam brevemente Maik sobre um carro desaparecido e seu possível envolvimento. Ele provou sua inocência, mas pareceu decepcionado. A experiência da viagem concedeu ao protagonista autoconfiança, e a imagem de fora da lei parecia ressoar bem com seus colegas:

Eu estava quase um tantinho decepcionado. Pois nesse momento tocou o sinal do fim da sexta aula, e a porta da classe se abriu. Trinta pares de olhos, ursinho de desenho animado inclusive, esbugalharam-se, e teria sido mais legal se eles estivessem apertando meu pescoço nessa hora com o cassetete. Maik Klingenberg, o criminoso barra-pesada. Mas eles queriam apenas se despedir e ir embora (Herrndorf, 2011, p. 221).

Maik tentou criar uma imagem sarcástica de deboche com os policiais para se mostrar aos colegas, mas foi repreendido. Ele se arrependeu da ideia, um movimento crítico em relação a si próprio: “E eu também não queria ser chato. Eles já tinham feito o suficiente por mim” (Herrndorf, 2011, p. 221).

O último capítulo do romance encerra-se com uma cena importante para a síntese da formação de Maik. Josef, pai de Maik, não estava em casa. Havia saído com Mona, sua amante, para visitar um apartamento. De seu quarto, Maik ouve barulhos do lado de fora e vê sua mãe atirar os móveis na piscina. Ele se aproxima e pergunta o que está acontecendo, e a resposta da mãe sintetiza o significado desta cena:

“Lembre-se de uma coisa nesta vida! Já conversei com você sobre as questões fundamentais? E não estou falando da confusão com o carro ou sei lá. Quero dizer as questões fundamentais de *verdade*”
Dei de ombros.
Ela apontou ao seu redor. “Tudo isso não importa. O que importa é: você é feliz com isso? Esse é o ponto. Só esse.” Pequena pausa. “Você está apaixonado?” (Herrndorf, 2011, p. 225).

É o ensinamento final do romance, partindo de alguém de fora da pretensa normalidade de comportamentos. A mãe de Maik procura ensiná-lo sobre a essência da vida e seu significado e rompe com o mundo das aparências representado pela casa e seus móveis chiques. Atirá-los na piscina pode ser compreendido como a rejeição à imagem que o pai até então tentava preservar, é uma libertação dessa fachada e a aceitação de si próprio e de sua anormalidade frente a visão social. Maik se junta à mãe e também joga os móveis na piscina. A mãe, emocionalmente ausente no início do romance, age como cúmplice da transformação do filho. A polícia,

acionada pelos vizinhos, aparece para verificar o que acontecia, e o longo parágrafo final constrói uma cena simbólica do afastamento das personagens, Maik e a mãe, das instituições sociais representadas pela polícia:

O policial falava alguma coisa sobre vizinhos, perturbação do sossego e suspeita de vandalismo, e enquanto isso minha mãe erguia o quadro pintado a metro com as duas mãos sobre a cabeça e foi planando assim como uma asa-delta até a piscina. Ela ainda sabia fazer isso tão bem como no passado. Sempre se saía muito bem. Parecia alguém cuja maior diversão na vida realmente é planar com um quadro chinfrim até a piscina. Estou certo que os policiais adorariam planar atrás dela, se por acaso não estivessem em serviço. Eu, por minha vez, tombei com a poltrona para a frente. A água estava morninha. Ao submergir, senti minha mãe pegando na minha mão. Juntamente com a poltrona, afundamos até embaixo e de lá olhamos a superfície da água reluzente, cintilante, com os móveis boiando nela, paralelepípedos escuros, e ainda sei muito bem o que pensei enquanto estava segurando a respiração e olhando para cima. Pensei que era bem provável que eles voltassem a me chamar de Psico. E que eu não estava nem aí. Pensei que havia coisa pior do que uma mãe alcoólatra. Pensei que agora não demoraria mais muito para eu poder visitar Tchick no seu abrigo, e pensei na carta da Isa. Também pensei em Hort Fricke e no seu *carpe diem*. E pensei na trovoada sobre o trigal, na enfermeira Hanna e no cheiro do linóleo cinza. Pensei que nunca teria passado por nada disso sem Tchick neste verão e que tinha sido um verão bárbaro, o melhor de todos, e pensei nisso tudo enquanto seguramos a respiração e olhávamos para cima, entre a cintilação prateada e as bolhas, onde dois uniformes se curvaram, sem saber o que fazer, sobre a superfície da água e conversavam entre si numa língua muda, longínqua, num outro mundo - e eu estava muito, muito feliz. Porque é certo que a gente não consegue segurar a respiração para sempre. Mas até que dá por um tempo bem longo (Herrndorf, 2011, p. 226).

A cena é carregada de significado simbólico. O ato de atirar os móveis na piscina causa incômodo aos vizinhos e atrai novamente a polícia, instituição quase onipresente no romance, para sua casa. Os dois não param o que estavam fazendo, não parecem ligar para a intervenção da pretensa normalidade e ordem. Maik reflete sobre sua vida e como seria a partir de então. Pensa que os policiais, se não fizessem parte naquele momento da ordem social e de uma espécie de pretensão da normalidade, muito provavelmente participariam da rebeldia da mãe. “Estou certo que os policiais adorariam planar atrás dela, se por acaso não estivessem em serviço” (Herrndorf, 2011, p. 226).

Mãe e filho mergulham na piscina, que agora representava o afastamento simbólico da normalidade. Isso traz para Maik a memória de sua viagem, cujas experiências o levaram até ali, na aceitação própria da marginalidade. Ele aceita as diferenças da mãe e aceita que talvez volte a ser excluído na escola, mas não vê

problema. Entendendo o que importa de verdade, sua amizade com Tchick e Isa, o protagonista se sente agora confortável com sua posição no mundo.

Maik reconhece, entretanto, que não é possível viver somente às margens da sociedade. Mergulhado, ele enxerga do lado de fora da piscina os policiais como algo distante, estranho. A água é o que separa os dois mundos, mas não pode separar para sempre. Em algum momento, ele precisa voltar à superfície, mas agora é capaz de fazê-lo sem se sentir deslocado e impróprio como se sentia antes. O protagonista se entende incompleto e percebe que pode viver em desarmonia com as expectativas sociais, mas alcança o que pode ser o maior aprendizado do romance: aprende a se aceitar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente dissertação de mestrado, procuramos evidenciar em que medida o romance *Tchick*, de Wolfgang Herrndorf, representa o gênero do *Bildungsroman*, ou Romance de Formação, na literatura contemporânea e de que maneira ele apresenta os elementos característicos dessa tradição. Buscamos, com isso, mostrar como o romance de Herrndorf é representativo de uma continuidade e expansão do gênero para além do período de Goethe e de seu romance *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*.

Inicialmente, tecemos considerações gerais acerca de *Tchick* e seu autor, traçando linhas gerais quanto ao público ao qual a obra se destina. Dedicamos um capítulo ao *Bildungsroman*, abordando sua origem e suas definições históricas. A partir disso, exploramos brevemente o romance de Goethe para evidenciar os traços gerais do Romance de Formação. Partimos dessa exploração da obra de Goethe para ilustrar a recepção crítica do gênero em diferentes momentos da história para ilustrar a possibilidade da expansão do gênero em si, usando como exemplo a abordagem que Franco Moretti (2020) e Mazzari (2022) fazem de obras de Stendhal, Balzac e Günter Grass. Com isso em mente, abordamos a Estética da Recepção como método de análise histórica do romance, traçando sua origem para explicar sua teoria e como ela seria utilizada em diálogo com o *Bildungsroman*. Estabelecidas as bases teóricas, pudemos partir, no quarto capítulo, para uma extensa análise narrativa do romance que é objeto deste trabalho.

Tchick é um romance influenciado diretamente pelos livros de aventura mencionados por Herrndorf em sua entrevista ao *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (Passig, 2011). Podendo ser considerado um romance tipicamente juvenil, a obra cria a prospecção de um leitor-alvo muito claro, que é o adolescente contemporâneo, configurando sua narrativa com o intuito de se aproximar desse leitor jovem. Sua linguagem, o tema da aventura, da fuga de casa e das inseguranças juvenis dialogam, segundo Malu Zoega de Souza (2001), com os livros tradicionais, ou canônicos, de aventura. Segundo a autora:

Quanto ao aspecto temático-ideológico, à linguagem e ao ponto de vista narrativo, como nos livros catalogados como infantis, percebe-se a preocupação com o (e a introjeção do) destinatário. As personagens quase sempre são jovens vivendo na época em que os livros são escritos (Souza, 2001, p. 33).

Metodologicamente, um dos fatores de análise que Jauss (1979) propõe para a Estética da Recepção é o chamado “horizonte de expectativas”. Aferi-lo se torna algo difícil e minucioso, sendo necessário compreender o contexto não apenas de onde é consumido, mas também produzido. Sua produção dialoga com um leitor imaginado previamente, e este representa a sociedade na qual o autor se insere. Muito embora contextos específicos desenhem um adolescente específico, podemos considerar em certa medida traços gerais que caracterizam esse momento da vida. Inseguranças, incertezas disfarçadas de certezas, contato com novas experiências, insatisfações, interesses românticos e etc.

A preocupação com o leitor é peça fundamental dentro da literatura feita para jovens e talvez por isso sua abordagem analítica exija, em alguma medida, a análise dos sentidos produzidos por esse leitor pressuposto. As aventuras pelas quais vivem Maik e Tchick, longe de serem meras peripécias ao acaso, contam com o leitor como um terceiro passageiro do Lada e o chama para lidar, assim como os personagens, com os confrontos às suas visões de mundo estanques e limitadas. É um convite ao aprendizado, que aqui utiliza a estrada como espaço simbólico do movimento em direção à transformação, que pode caracterizar o romance como parte da tradição do *Bildungsroman*. O leitor adolescente sai da leitura do romance potencialmente com uma outra visão de mundo e de si mesmo, tal como a personagem principal. E é nesse movimento que se tem uma formação conjunta dos dois, que se tornam um.

Contudo, a formação representada por este novo momento da literatura, especialmente em *Tchick*, não condiz *ipsis litteris* com o conceito humanista de *Bildung* de *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, romance que dá origem ao termo Romance de Formação. Apesar de apresentar parte dos elementos definidos por Jürgen Jacobs (Maas, 2000) para a justificativa do *Bildungsroman* como um gênero flexível, como é o caso da autonomia do indivíduo em seu processo de desenvolvimento e sua consequente fuga dos modelos das instituições como família, igreja e escola, o romance de Herrndorf faz parte de uma nova concepção de mundo e de sujeito.

Enquanto o herói do modelo inicial do Romance de Formação procura alcançar a harmonia entre seu eu interior (sua essência) e o mundo social em que vive, obtendo êxito em certa medida, os heróis que o sucederam, como notamos nos casos de Stendhal e Günter Grass, se afastam cada vez mais dessa harmonia. Seja pelo viés

pessimista de um contexto pós-guerra como o caso da personagem de *O Tambor*, ou pela conformação com a impossibilidade de integração total do sujeito ao mundo, como é o caso de *Tchick*.

Ao final do romance, Maik não concluiu sua formação. A estrada não encontra um ponto final harmonioso, mas uma ruptura brusca com esse processo, o acidente, que o leva de volta ao mundo institucional e à normalidade de antes. Esse retorno, contudo, é importante para mostrar um novo comportamento frente às situações e pessoas que marcam o período pré-aventura de Maik. O protagonista lida com os contextos opressores dos adultos com mais confiança, não se curva ao pai e enfrenta seu julgamento assumindo sua parcela da culpa.

Sua volta ao contexto inicial rompe com a estabilidade frágil da imagem social de família que seu pai procurava manter. Sua relação com seu pai se rompe, mas a relação com a mãe se estreita na aceitação da imperfeição. Maik ainda pode ser considerado “anormal” dentro da sociedade, mas seu aprendizado o levou a lidar com esse impasse. O romance, portanto, não oferece uma síntese harmoniosa como a encontrada no modelo paradigmático do Romance de Formação. A formação fica em aberto, havendo uma evolução em relação ao início mas não uma conclusão representada pela harmonia entre o eu e o mundo.

Nesse sentido, *Tchick* transforma e atualiza para seu tempo o modelo do *Bildungsroman*. Como mencionamos, o gênero do Romance de Formação se reconfigura a partir do diálogo com seu contexto social, e um sujeito contemporâneo com uma identidade fragmentada não poderia, nessa perspectiva, encontrar um caminho linear e harmônico de integração social. A formação de Maik não se dá pela figura de um mentor que o conduz a uma integração, mas sim pela amizade horizontal, sem hierarquias, de Tchick que o leva à compreensão do mundo pela marginalidade, pelo conflito com o status social na qual se insere o protagonista. Tchick, portanto, não é somente uma personagem secundária, mas o principal motor que move o enredo, funcionando como mediador da experiência formadora do protagonista.

Do ponto de vista da teoria da recepção, que aqui foi abordada principalmente pelas perspectivas de leitor pressuposto, horizonte de expectativas, lógica da pergunta e resposta e o caráter formador da leitura defendida por Hans Robert Jauss, a análise do romance pretendeu revelar que as expectativas do leitor, sejam em relação ao *Bildungsroman* tradicional ou à literatura juvenil, são reorganizadas e

rompidas. O leitor que espera uma reconciliação típica do Romance de Formação depara-se com a formação parcial, ambígua e aberta.

A lógica da pergunta e resposta proposta pela Teoria da Estética da Recepção parte da ideia de que toda obra literária é uma resposta a determinadas perguntas, feitas pelo leitor de cada época. A interpretação do leitor parte desse processo relacional e ele formula essas perguntas com base em seu horizonte de expectativas. O leitor de *Tchick* pode inicialmente se perguntar se Maik irá se integrar socialmente, seja porque ele espera a reprodução do modelo do Romance de Formação, isto é, a integração harmoniosa do indivíduo com a sociedade, seja porque a vontade de Maik, expressa desde o começo, é a de justamente ser reconhecido pelos seus colegas. A possível expectativa do sucesso da jornada é quebrada com o final aberto do romance. Maik volta mais confiante, lida com sua realidade de maneira diferente, mas ainda se vê em um contexto (familiar e escolar) em que não necessariamente reproduz o que se espera socialmente. O mais importante, contudo, é a aceitação, e esse processo de quebra de expectativas do leitor é que o leva ao aprendizado, produzindo em si também um processo formativo.

Tchick é um romance que aborda temas contemporâneos. Marginalidade, crise da família, busca por sentido, deslocamento social e ideais moldados globalmente por uma indústria cultural que reproduz padrões de comportamento. O *Bildungsroman* contemporâneo, por sua vez, se adere a essas questões para a configuração do ideal de formação que representa. A experiência real continua sendo o fator principal de influência sobre o processo de formação e desenvolvimento pessoal, mas tais experiências acontecem de acordo com os padrões do século XXI.

O romance de Herrndorf, portanto, pode ser lido como uma reinterpretação contemporânea do Romance de Formação, assim como os romances de Günter Grass e de Stendhal, abordados no capítulo dedicado ao *Bildungsroman*, reinterpretaram o gênero em seus períodos.

Tchick é um exemplo contemporâneo, uma possibilidade atual dessa reinterpretação. Em certa medida, a abordagem do *Bildungsroman* é também uma abordagem comparativa, o que torna pertinente uma futura comparação com outros romances contemporâneos, tanto aqueles que, assim como *Tchick*, podem ser considerados juvenis ou aqueles considerados *road novels*. Assim como abordamos o adolescente como leitor, existe a possibilidade de outros leitores em potencial, também contemporâneos, em diálogo com heróis diferentes do Romance de

Formação. E como notamos que, no romance de Herrndorf, a formação é um processo contínuo e interminável, isso não necessariamente restringe-se ao período em que supostamente dar-se-ia a fase de maior amadurecimento, que é a adolescência.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. et al. **A poética clássica**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. Print.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- CÂMARA JR., J. M. O estruturalismo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 11, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3298>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- CANDIDO, A. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- DEGLER, F; PAULOKAT, U. **Neue Deutsche Popliteratur**. Paderborn: UTB, 2008
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: _____. **Estética**. Trad. Inês A. D. Barbosa. São Paulo: Forense, 2009, p.411-422.
- GENETTE, G. **O discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, 1985.
- GLANC, T. Formalismo Tcheco-Russo. **RUS (São Paulo)**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 19, p. 68–92, 2021. DOI: [10.11606/issn.2317-4765.rus.2021.186466](https://doi.org/10.11606/issn.2317-4765.rus.2021.186466). Disponível em: <https://revistas.usp.br/rus/article/view/186466>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- GOETHE, J. W. V. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. 2. ed. Editora 34, 2009.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HERRNDORF, W. **Tschick**. Hamburg: Rowohlt, 2012.
- HERRNDORF, W. **Tchick**. Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Tordesilhas, 2011.
- ISER, W. O jogo do texto. In: Lima, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JACOBS, J; KRAUSA, M. **Der deutsche Bildungsroman**: Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München: C. H. Beck, 1989

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

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: Lima, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. *In*: Lima, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

KELLER, G. **Der Grüne Heinrich**. Frankfurt/M: Deutscher Klassiker Verlag, 1996.

KUNRATH, M. H. Algumas considerações e provocações sobre o Bildungsroman: semelhanças e diferenças em relação ao romance de desenvolvimento e ao romance de educação. **Revista Literatura em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 132–143, 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/2820>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LIMA, L. C. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

LUKÁCS, G. **A Teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2007.

MAAS, W. P. **O cânone mínimo**: O Bildungsroman na história da literatura. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MANN, T. **A Montanha Mágica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MAZZARI, M. V. **Labirintos da aprendizagem**: Pacto fáustico, Romance de Formação e outros temas de literatura comparada. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

MAZZARI, M. V. **Romance de formação em perspectiva histórica**: O tambor de lata de G. Grass. Cotia: Ateliê, 1999.

MORETTI, F. **O Romance de Formação**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2020.

PASSIG, K. Im Gespräch: Wolfgang Herrndorf: Wann hat es “Tschick” gemacht, Herr Herrndorf? **Frankfurter Allgemeine Zeitung**, Frankfurt, 31 de Jan. de 2011. Disponível em: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/im-gespraechwolfgang-herrndorf-wann-hat-es-tschick-gemacht-herr-herrndorf-1576165.html>. Acesso em 28 de ago. de 2025.

RÜTHER, T. Herr Herrndorf, wie haben Sie das gemacht? Frankfurter Allgemeine

Zeitung, Frankfurt. 16 de set. de 2020. Disponível em:
<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/zehn-jahre-tschick-briefe-an-wolfgang-herrndorf-16951453.html>. Acesso em 15 de jul. de 2025.

SEIBT, G. Wolfgang Herrndorf: Tschick: Zauberisch und superporno. **Süddeutsche Zeitung**, Munique, 12 out. 2010. Disponível em:
<https://www.sueddeutsche.de/kultur/wolfgang-herrndorf-tschick-zauberisch-und-superporno-1.1011229>. Acesso em: 10 set. 2025.

STIFTER, A. **Der Nachsommer**. Gröls Verlag, 2022.

SOUZA, M. Z. de. **Literatura juvenil em questão: a aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez, 2001.

TODOROV, T. **Estruturalismo e poética**. São Paulo: Cultrix, 1970.

TWAIN, M. **As aventuras de Huckleberry Finn**. São Paulo: Lafonte, 2021.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.