



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

MÔNIA FRANCCIELE DE SOUZA DOURADO

**A NARRATIVA JUVENIL TESTEMUNHO-FORMATIVA:
APROXIMAÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS**

GOIÂNIA

2025



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mônia Franciele de Souza Dourado

3. Título do trabalho

A narrativa juvenil testemunho-formativa: aproximações éticas e estéticas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ferraz De Paula, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do

art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônia Franciele De Souza Dourado, Discente**, em 12/05/2025, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5355271** e o código CRC **9A0C15FD**.

Referência: Processo nº 23070.006415/2025-25

SEI nº 5355271

MÔNIA FRANCIELE DE SOUZA DOURADO

**A NARRATIVA JUVENIL TESTEMUNHO-FORMATIVA: APROXIMAÇÕES ÉTICAS E
ESTÉTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Línguas e Linguística.

Área de concentração: Estudos Literários.

Linha de pesquisa: Literatura, história e sociedade.

Orientador: Professor Dr. Marcelo Ferraz de Paula.

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DOURADO, Mônia Franciele de Souza

A narrativa juvenil testemunho-formativa: [manuscrito] : aproximações éticas e estéticas / Mônia Franciele de Souza
DOURADO. - 2025.

CLX, 160 f.

Orientador: Prof. Marcelo Ferraz de Paula.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

1. Narrativa testemunho-formativa. 2. Literatura juvenil. 3. Bildungsroman. 4. Testemunho. 5. Memória. I. Paula, Marcelo Ferraz de , orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 16 da sessão de Defesa de Tese de Mônia Franciele de Souza Dourado que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Literários.

Aos sete dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "A NARRATIVA JUVENIL DE TEOR TESTEMUNHAL E O BILDUNGSROMAN: APROXIMAÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Marcelo Ferraz de Paula (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Tânia Maria Pereira Sarmento Pantoja (PPGL/UFG), membro titular externo; Professor Doutor Abílio Pachêco de Souza (POSLET/UNIFESSPA), membro titular externo; Professora Doutora Renata Rocha Ribeiro (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Yvonélio Nery Ferreira (PPGLL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Marcelo Ferraz de Paula, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos sete dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

A narrativa juvenil testemunho-formativa: aproximações éticas e estéticas



Documento assinado eletronicamente por **Renata Rocha Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 07/04/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yvonelio Nery Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 07/04/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **TANIA MARIA PEREIRA SARMENTO PANTOJA, Usuário Externo**, em 07/04/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Abilio Pachêco de Souza, Usuário Externo**, em 07/04/2025, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ferraz De Paula, Professor do Magistério Superior**, em 07/04/2025, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5274839** e o código CRC **DE6FEC2E**.

Referência: Processo nº 23070.006415/2025-25

SEI nº 5274839

MÔNIA FRANCIELE DE SOUZA DOURADO

**A NARRATIVA JUVENIL TESTEMUNHO-FORMATIVA: APROXIMAÇÕES
ÉTICAS E ESTÉTICAS**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás - UFG, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Ferraz de Paula (Orientador)

Prof. Dr. Abílio Pacheco de Souza (Unifesspa)

Prof. Dr. Ivonélio Nery Ferreira (UFG)

Prof.^a Dra. Renata Rocha Ribeiro (UFG)

Prof.^a Dra. Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja (UFPA)

Goiânia, GO

2025

AGRADECIMENTOS

Ao Rogério, meu companheiro, que esteve a meu lado nessa jornada e em outras tantas, me incentivando, aconselhando e acolhendo em horas diversas e adversas ao longo de meu processo (às vezes solitário) de pesquisa e escrita.

À Amanda e ao Daniel, meus filhos queridos, agradeço pela paciência nos momentos em que estive ausente, seja viajando para cumprir compromissos acadêmicos ou com um livro em mãos. Vocês são minha melhor parte!

Aos meus familiares, em especial à Selma, minha mãe, Celina, minha avó e Zélia, minha tia, por toda compreensão e ajuda. Vocês são a melhor rede de apoio que uma doutoranda poderia ter.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, minha casa, por todo apoio, e pela liberação no último ano para que eu pudesse me dedicar com mais afinco à escrita da tese.

Ao professor Marcelo Ferraz de Paula, meu orientador desde o mestrado, meus sinceros agradecimentos por acreditar em meu potencial e empreender comigo mais uma luta acadêmica, desta vez rumo ao título de Doutora. Grata por sua paciência e dedicação desde sempre.

À Universidade Federal de Goiás, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística por todo suporte necessário para que eu pudesse realizar o sonho do *Stricto Sensu* da melhor forma possível.

Aos professores Abílio Pacheco, Ivonélio Ferreira, Renata Ribeiro e Tânia Sarmiento-Pantoja pelas inestimáveis contribuições para esta pesquisa.

A Deus, pelo dom da vida, e pela concretização de mais um objetivo o qual um dia ousei sonhar.

*Quando a morte conta uma história, você
tem que parar para ouvi-la.*

*(A menina que roubava livros – Markus
Zusak)*

*Foge, meu jovem, foge! — exclamou. —
Que significam essas palavras
místicas? Fugir de quê? Fugir para onde?
Melhor teria feito o espectro ao me
gritar: “Volta-te para ti!”*

*(Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister
- Goethe)*

DOURADO, M. F. S. A narrativa juvenil testemunho-formativa: aproximações éticas e estéticas. 2025. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

RESUMO

Este estudo busca propor aproximações éticas e estéticas da teoria do *Bildungsroman* juntamente com a teoria do testemunho na literatura juvenil através de duas narrativas: *Uma vez* (2005), de Morris Gleitzman e *Um caminho na noite* (1990), de Lois Lowry. Ambas são classificadas como literatura juvenil e trazem como características principais o protagonismo juvenil e os horrores da Segunda Guerra Mundial como pano de fundo, de modo que são marcadas pela memória do trauma, característica de um evento singular no passado, que visa um processo de ressignificação no presente. Além disso, as obras possuem traços formativos análogos à teoria do *Bildungsroman*, pelas relações que tecem com o aprimoramento individual e coletivo de suas personagens principais, aspecto de importante conteúdo para a narrativa voltada para jovens. O presente estudo foca-se na investigação da contribuição da narrativa ficcional para tratar de questões relacionadas ao crescimento físico/cognitivo/psicológico do sujeito, além de uma formação memorialística ativa que se relaciona à pertinência do teor testemunhal presente em tais obras. Além disso, pretende-se sugerir o termo *narrativa testemunho-formativa* para designar as obras que trazem a fusão entre a formação e o teor testemunhal em seu enredo. Como resultados obtidos, observa-se a convergência entre testemunho e formação em narrativas juvenis como proveitosa, no sentido de que atuam no reconhecimento identitário das novas gerações leitoras, e contribuem para uma ressignificação reflexiva de vida no presente, além de trazerem pautas importantes para serem tratadas com os jovens, as quais contribuem com seu desenvolvimento e formação geral. Como referencial teórico o estudo se vale das considerações de Seligmann-Silva (2000, 2003, 2006 e 2008), Sarmiento-Pantoja (2012, 2013 e 2021), Paula (2021), Kokkola (2009), Bosmajian (2002) sobre testemunho; Cruvinel (2009), Maas, (2000), Mazzari (1999, 2010 e 2020), Moretti (2020) e Bakhtin (2003), sobre o Romance de Formação. Além de Adorno (1975, 1998), Felman (2000), Colomer (2003) e Ceccantini (2000 e 2010), entre outras fontes teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa testemunho-formativa. Literatura juvenil. *Bildungsroman*. Testemunho. Memória.

ABSTRACT

This study aims to propose ethical and aesthetic approaches to the *Bildungsroman* theory together with the theory of testimony in youth literature through two narratives: *Uma vez* (2005), by Morris Gleitzman and *Um caminho na noite* (1990), by Lois Lowry. Both are classified as youth literature and have as their main characteristics youth protagonism and the horrors of the Second World War as a backdrop, so that they are marked by the memory of trauma, characteristic of a singular event in the past, which aims at a process of resignification in the present. Furthermore, the works have formative traits analogous to the *Bildungsroman* theory, due to the relationships they weave with the individual and collective improvement of their main characters, an aspect of important content for the narrative aimed at young people. The present study focuses on investigating the contribution of fictional narrative to address issues related to the physical/cognitive/psychological growth of the subject, in addition to an active memorialistic formation that is related to the relevance of the testimonial content present in such works. Furthermore, we intend to suggest the term testimonial-formative narrative to designate the works that bring the fusion between formation and testimonial content in their plot. As results obtained, the convergence between testimony and formation in youth narratives is observed as fruitful, in the sense that they act in the identity recognition of the new reading generations, and contribute to a reflective resignification of life in the present, in addition to bringing important topics to be discussed with young people, which contribute to their development and general formation. As a theoretical framework, the study uses the considerations of Seligmann-Silva (2000, 2003, 2006 and 2008), Sarmento-Pantoja (2012, 2013 and 2021), Paula (2021), Kokkola (2009), Bosmajian (2002) about testimony; Cruvinel (2009), Maas (2000), Mazzari (1999, 2010 and 2020), Moretti (2020) and Bakhtin (2003), on the Formation Romance. In addition to Adorno (1975, 1998), Felman (2000), Colomer (2003) and Ceccantini (2000 and 2010), among other theoretical sources.

KEYWORDS: Testimonial-formative narrative. Youth literature. *Bildungsroman*. Testimony. Memory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – LITERATURA JUVENIL: O LIMIAR ENTRE A FRATURA E O APRIMORAMENTO.....	21
1.1 As muitas faces do romance de formação em mais de dois séculos de existência.....	21
1.1.1 A teoria do <i>Bildungsroman</i> e sua associação com a obra de Goethe	21
1.1.2 Estética <i>bildungsromanesca</i> após <i>Os anos de aprendizado</i>	28
1.2 Narrares da violência: a literatura juvenil sob o olhar do testemunho ...	38
1.2.1 Literatura de teor testemunhal: surgimento e variantes.....	38
1.2.2 Trauma e memória como elementos do testemunho	44
1.2.3 Relações com a <i>Aufklärung</i>	49
1.2.4 A crise e a aquisição de consciência	52
1.3 Literatura juvenil na modernidade: possibilidades e especificidades	55
1.3.1 Surgimento e novas tendências da cultura literária jovem	55
1.3.2 Segmentos criativos na literatura juvenil atual	61
1.3.2 Consciência e amadurecimento na literatura juvenil contemporânea	66
CAPÍTULO 2 - UMA VEZ: UMA AMIZADE VERDADEIRA ENTRE FRATURAS E ESPERANÇAS	71
2.1 O drama da guerra pelo olhar do protagonismo juvenil.....	71
2.1.1 Felix: entre a fantasia e a luta pela sobrevivência	71
2.1.2. Continuação da saga <i>Uma vez</i> : a completa trajetória de Felix.....	88
2.2 Uma vez: trauma e vulnerabilidade na literatura juvenil	93
2.3 Uma vez: entre sofrimentos e crescimentos	98
CAPÍTULO 3 – UM CAMINHO NA NOITE: SER VALENTE É NÃO PENSAR NO PERIGO	104
3.1 Atos de coragem e a luta pelo bem comum.....	104
3.1.1 A escolha de um caminho perigoso.....	104

3.1.2. Amigas em tempos de paz, irmãs em tempos de guerra	114
3.1.3 Uma noite de aprendizado e resistência	121
3.2 Medo, silenciamento e memória	127
3.3 O amadurecimento e seus vários caminhos	134
3.3.1 O acúmulo de experiências e a busca por integração	134
3.3.2 O <i>Bildungsroman</i> feminino e o alargamento do gênero	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo a investigação das incidências e influências do romance de formação e do teor testemunhal em narrativas juvenis, levando-se em consideração os principais aspectos éticos e estéticos presentes nesse cômputo. Como *corpus* de análise, adotamos duas obras que estão ligadas à narrativa dos eventos da *Shoah*¹: *Uma vez* (2005), de Morris Gleitzman e *Um caminho na noite* (1989), de Lois Lowry. Tal escolha está relacionada à conexão existente entre tais narrativas juvenis e a literatura de testemunho voltada às memórias do Holocausto². Outra convergência está representada na trajetória de seus protagonistas, uma vez que nestas é possível encontrar aproximações com a concepção do *Bildungsroman* – ou romance de formação – moderno, de modo que nossos objetos de estudo estão pautados nessa tríade teórica.

A ideia de pensar um recorte que contemplasse testemunho, formação e literatura voltada para jovens nasceu a partir das pesquisas direcionadas à dissertação *A narrativa cinematográfica e a construção das memórias das ditaduras na América Latina: uma análise do protagonismo infantil em O ano em que meus pais saíram de férias e Infância clandestina* (Dourado, 2020) e a posteriores estudos acerca do romance de formação moderno e sua adaptação às narrativas infantis e juvenis da atualidade. Tal análise despertou a noção de que existem outros modos de amadurecimento individuais ainda pouco explorados, como aqueles que se ambientam em um cenário de violência extrema, a exemplo de uma situação de exceção, que podem adentrar inclusive em um contexto de coletividade; cenários diligentemente representados pela literatura em toda sua diversidade.

Ademais, o fato de tais narrativas serem classificadas como juvenis e possuírem protagonistas jovens amplifica nosso questionamento, pois estas remetem a um percurso formativo diante de um evento histórico de um passado traumático, enredo que será lido principalmente pelas novas gerações, as quais não presenciaram esses cenários. Nessa perspectiva, existe um instigante contexto de aceitação e influência aos jovens que este

¹ Catástrofe em hebraico. Termo usado para se referir aos eventos atroztes infligidos aos judeus e outros grupos na Segunda Guerra Mundial.

² Existe entre alguns teóricos – entre eles Giorgio Agamben (2008) - o consenso de que o emprego do termo *Holocausto* seria inapropriado e até desrespeitoso para se referir ao massacre infligido aos judeus e outros grupos durante a Segunda Guerra. Entretanto, neste estudo são utilizados tanto o termo *Holocausto* (sacrifício, no idioma grego), quanto *Shoah*, termo aqui já explicado, para fazer referência ao evento em questão, por entendermos que ambos já fazem parte do senso comum, e em concordância com Salgueiro, por entendermos que o uso do vocábulo *Holocausto* possui “explícita intenção de denúncia, (e não de ‘insensibilidade’)” (2012, p. 287).

estudo pretende sondar ao longo das próximas páginas. Assim, as obras que compõem este *corpus* pretendem trazer à tona a percepção de que tais obras, que aqui chamaremos de narrativas testemunho-formativas, devem fazer parte do rol de leituras dos jovens, tendo em vista a importância da literatura como elemento construtivo do indivíduo leitor. E apesar de parcialmente divergentes, testemunho e *Bildungsroman* podem atuar na narrativa juvenil de modo a dotá-la de uma cota suficientemente relevante de conscientização e aprendizado, imprescindível não somente no processo de formação literária, mas também de caráter da juventude moderna, o que faz com que sua inscrição nos estudos literários seja pertinente. Principalmente se pensarmos que o passado possui uma função social importante: a de abrir os olhos da humanidade para a possibilidade de novas catástrofes, ao mesmo tempo em que ressignifica-se no presente uma mácula do passado na tentativa de propiciar aos jovens uma dose de desenvolvimento histórico e humanístico.

A tese está dividida em três capítulos, sendo o primeiro notadamente mais teórico, no qual os principais conceitos que alicerçam as análises são abordados; além das concepções norteadoras para a compreensão geral da pesquisa. Os capítulos dois e três trazem as análises das narrativas que compõem o *corpus* de forma isolada, mas também providas de entrelaçamentos teóricos, desdobramentos e perspectivas a partir de outras obras literárias correlacionadas e que ajudam a tecer estudos comparativos proveitosos. As obras que compõem o *corpus* de pesquisa são analisadas como um todo, porém são observados mais substancialmente os aspectos históricos, que remetem à parte testemunhal, e a trajetória dos protagonistas no tempo e espaço das narrativas, que está ligada à possibilidade formativa inerente a cada uma. De modo que os dois últimos capítulos compilam tanto os aspectos históricos de cada obra analisada, como também sua perspectiva testemunhal e formativa, além dos panoramas éticos e estéticos pertinentes. Para tal, também é importante a observação do universo da literatura juvenil e o impacto nela causado por essa modalidade literária.

O conceito de literatura voltada para crianças e jovens nos moldes modernos data de meados do século XIX, uma vez que a própria compreensão de infância também é uma ideia bastante recente. Conforme Phillipe Ariès (1981), o significado de infância tal qual conhecemos hoje se torna mais recorrente a partir do final do século XVI e durante o século XVII, o que coincide com a redução da mortalidade infantil, substancialmente alta no período. Crianças e jovens eram vistos como “adultos em miniatura”, não existindo de fato um sentimento ou universo que fosse particular a essas faixas etárias. Todavia, na

sociedade contemporânea, o universo da infância – e conseqüentemente da juventude, se a considerarmos como uma extensão desta – possui muitas peculiaridades, como o direito ao afeto, cuidado e educação.

A literatura voltada para crianças e jovens está vinculada à ascensão do capitalismo e seus valores, e se consolida somente a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente após o fim da Segunda Guerra Mundial, ampliando-se ainda mais a partir da década de 1970. Particularmente no Brasil, os anos de 1920 sinalizam o início dessa assiduidade literária não adulta a partir das obras de Monteiro Lobato. Contudo, sua expansão e autonomia acontece com o *boom* literário das décadas de 1970 e 1980, de acordo com João Luís Ceccantini (2000). Essas décadas também simbolizam a consolidação de uma sociedade de ideologia familista, na qual, contrária ao estilo colonial, cada membro da família possui sua função. Ao pai, cabe o sustento material; a mãe torna-se zeladora do lar e provedora afetiva; e a criança representa a conservação do *status quo*, e passa a situar-se no centro dos cuidados familiares, conforme Regina Zilberman (1998, p. 15).

Nesse sentido, ainda que tardiamente na década de 1970, percebe-se no Brasil a necessidade de incentivos à geração de um hábito consistente de leitura na população, o que motiva a criação de campanhas a favor da introdução de crianças e jovens no mundo do livro e da leitura. Tal iniciativa vem instituir a literatura infantil como um nicho específico, sendo remodelada na década de 1980, uma vez que grosso modo, as crianças que já eram leitoras na década anterior em geral passam a integrar o público consumidor de literatura juvenil na fase da adolescência.

Apresentando um caráter pedagogizante, a narrativa voltada para jovens era frequentemente relacionada a aspectos utilitários, ou seja, era pensada a partir de temas que estão atrelados à educação moralizante e didática, principalmente para serem bem aceitas e trabalhadas nas escolas. Entretanto mudanças no painel político-econômico do período culminam na abertura de novos temas tanto na literatura infantil quanto juvenil, que segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002) tornam-se mais contestadoras e engajadas a partir de então. O elemento estético passa a ser mais evidenciado, agregando valor artístico às obras e trazendo questões importantes à compreensão de mundo. Ou seja, em vistas de ingressar o jovem indivíduo em sua conjuntura social, há que se politizá-lo de igual modo, segundo tal pensamento. Logo, torna-se responsabilidade dos adultos mediar uma espécie de processo civilizatório pelo qual as novas gerações, as quais

Hannah Arendt (2016) chamam de “recém-chegados”, carecem passar. Para a autora, estes são

a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (Arendt, 2016, p. 78).

Assim, se pensarmos em produções voltadas ao público adolescente e infantil, também é preciso levar em conta o processo de desenvolvimento do indivíduo-leitor, tanto em sua formação literária quanto psicológica. Perspectiva essa a propósito cara a esse subgênero, no qual temas e situações são abordados na intenção de conscientizar e preparar o “recém-chegado” quanto às diferentes situações e experiências da vida.

Levando em consideração tais reconhecimentos e processos formativos, percebemos que a literatura infantil e juvenil³ passa a ser um terreno fértil para a influência do *Bildungsroman*, romance de formação ou romance de aprendizado, que se caracteriza pela jornada de amadurecimento vivida por um jovem protagonista ao longo da narrativa, o que implica na ultrapassagem de obstáculos diversos de ordem pessoal e social ao longo da trama. Essa modalidade discursiva apresenta-se de modo a culminar em uma formação integral ou parcial “do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade” (Maas, 2000, p. 18). Nessa perspectiva, conforme Larissa Cruvinel (2004, p. 30), “o *Bildungsroman* e a literatura infanto-juvenil estão ligados pelo princípio da educação e têm por objetivo traçar o aprendizado da personagem concomitantemente à formação do leitor”. Em síntese, como resultado dessa fusão, tem-se a possibilidade de convergência e/ou identificação entre o leitor e a obra, resultando assim em um processo de espelhamento gerador de evolução a partir do elemento ficcional, questão que estaria ligada à concepção de educação já proposta nos paradigmas literários juvenis.

O *Bildungsroman* tem a obra *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* como referência inicial, narrativa publicada em duas partes, respectivamente em 1795 e 1796 pelo célebre escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe. O gênero está relacionado ao desejo de aperfeiçoamento e emancipação do indivíduo protagonista, ideia então difundida pela burguesia europeia do século XVIII, uma vez que, de acordo com

³ Utilizamos a nomenclatura “infantil” e “juvenil” para fazer referência à literatura voltada para crianças e jovens, por entendermos que tais termos são independentes e requerem análises distintas. Todavia, conforme a concepção de teóricos como Maria Zaíra Turchi (2008) e João Luís Ceccantini (2000), é possível pensar no termo *infantojuvenil* como uma intersecção aceitável, ainda que controversa, na medida em que designa obras capazes de hibridizar seu público-alvo.

Wilma Maas, importante pesquisadora do romance de formação, “a educação e a formação do jovem burguês passaram a ser, nos inícios da época moderna, a ferramenta para a transição de uma cultura do mérito herdado para uma cultura do mérito adquirido” (Maas, 2000, p. 15). Ou seja, a possibilidade de aprimoramento e expansão individual deveria ser estendida aos burgueses e não ser somente um privilégio exclusivo da nobreza.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister trata da formação de seu protagonista homônimo, um jovem pertencente à classe burguesa, que contrariando as expectativas de seus pais sobre seu futuro no ramo do comércio, decide enveredar-se pelo caminho das artes, juntando-se a uma companhia de teatro da Alemanha. Entre caminhos e percalços, o personagem passa por processos de autodescobrimento e construção individual, como paixões, perigos e conflitos sociais. E assim, em determinado momento da narrativa Meister é surpreendido pelos membros da sociedade da torre – uma organização secreta que se dedica à formação integral de seus discípulos previamente escolhidos –, que o declaram já “pronto”, em relação a seu processo de aprimoramento pessoal e coletivo. Nas palavras do abade, mentor da sociedade da torre “– Glória a ti, jovem! Chegaram ao fim teus anos de aprendizado; a Natureza te absolveu” (Goethe, 2020, p. 473).

Entretanto esse viés de desenvolvimento individual do sujeito, tão caro e contido em *Os anos de aprendizado* e nos parâmetros da sociedade oitocentista vem sofrendo várias adaptações ao longo do tempo. Sob esse aspecto a história do *Bildungsroman* coincide com a do romance – gênero que abriga essa vertente, uma vez que ambos têm sobrevivido às mudanças de comportamentos, novas ideologias e abordagens trazidas por novas concepções em diferentes esferas, chegando aos séculos XX e XXI com uma roupagem mais contemporânea, hibridizada e amplificada. No caso do *Bildungsroman* a ideia de formação permanece, porém não necessariamente mais individualista, eurocêntrica, masculina, burguesa, e adulta como na obra de Goethe.

Todavia, conforme Cruvinel, de modo genérico a jornada do herói no romance de formação se dá através da passagem pela iniciação simbólica, cujo “objetivo central também é de procurar um ‘progredir’, relacionado ao sentido de morte simbólica que irá instaurar o fim de uma fase e o renascimento para outra etapa” (Cruvinel, 2004, p. 43). Em outras palavras, o processo de iniciação nada mais é do que a “integração do homem ao *cosmos*” (Cruvinel, 2004, p. 26), visando “uma ruptura com uma fase para que o ser possa viver plenamente em cada nova realidade” (Cruvinel, 2004, p. 26). Com base nessa concepção, é importante ressaltar que os desafios pelos quais passa o protagonista desse

tipo de narrativa não se configuram apenas em episódios de aventuras, pois atuam como provações de caráter indispensável para seu amadurecimento. O resultado desse período de provações é “um equilíbrio entre o eu e o mundo, partindo da noção de que o homem não nasce pronto e deve alcançar uma formação para encontrar a harmonia com a coletividade” (Cruvinel, 2004, p. 56-57). Ou seja, ao fim do período de provações podemos afirmar que o herói conclui sua *Bildung* de forma bem-sucedida.

Dessa forma, várias obras contemporâneas a Meister têm sido associadas a processos de aprendizagens, como por exemplo *Oliver Twist* (1837) e *David Copperfield* (1850) de Charles Dickens, *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain (1884), *Um retrato do artista quando jovem* (1916) de James Joyce, *O tambor* (1959), de Günter Grass e *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger (1951); obras estas que não são destinadas ao público juvenil, porém traçam a trajetória de aprendizado de protagonistas jovens. Já como exemplos brasileiros de *Bildungsroman* juvenis podemos citar *A casa da madrinha* (1978) e *O sofá estampado* (1980) de Lygia Bojunga Nunes, além de *O voo da arara azul* (2007), de Maria José Silveira, que inclusive também possui traços testemunhais, e *Todos contra D@nte* de Luís Dill (2008).

Assim, a literatura juvenil também tem possibilitado que temas considerados sensíveis suscitem questões delicadas que precisam ser tratadas com o jovem leitor, como sexualidade, morte, suicídio, violência, dor e trauma, no sentido de apresentá-lo às demandas tão caras à vida real e sugerir suas superações, o que vai de encontro à ideia de aprendizado. Situações que muitas vezes coincidem com suas primordiais vivências, quiçá traumatizantes, pois remetem a um evento doloroso para o personagem e até possivelmente para o leitor em suas próprias vivências. A propósito, dor e trauma também são temas recorrentes dentro da linhagem literária do testemunho, parte teórica integrante e não menos importante deste estudo.

Para Jeanne Marie Gagnebin (2009, p. 111), o trauma é a ferida que se abre no corpo ou na alma através de acontecimentos violentos, mas que não conseguem ser elaborados pelo sujeito sobre forma de palavra. Uma vez que esse trauma está relacionado a memórias pertencentes a uma sociedade, ou atuando na composição de uma identidade comum a um limite geográfico ou a um contingente histórico, ele se torna gerador de uma narrativa de testemunho ou de teor testemunhal, conforme veremos adiante. Estas lacunas, frutos de falhas existentes na cocriação de um evento passado, adquirem um tom confessional ao contar o que a memória insiste em lembrar com pungência, ou mesmo esquecer diante do sofrimento. Conforme Wilberth Salgueiro (2017, p. 2),

os traços nebulosos e lacunares do trauma ganham guarida no movimento da rememoração, também pleno de rasuras e incompletudes. O trauma rememorado se faz via linguagem, que tenta entender aquilo que, repetidamente, repele.

As narrativas relacionadas ao testemunho são relatos bem anteriores ao século XX, porém foram impulsionadas a partir dos relatos de remanescentes do Holocausto. A partir desse evento vários sobreviventes optaram por verbalizar suas pungentes histórias, dentre as quais muitas foram levadas a conhecimento público através de publicações literárias. Mas assim como o romance de formação, o viés testemunhal tem passado por uma série de adaptações ao longo do tempo, e os estilos narrativos inerentes a essa função discursiva estão cada vez mais diversificados. Hoje é possível pensar em diferentes narradores e protagonistas: homens, mulheres, crianças, jovens, sobreviventes ou criadores de ficção, entre outros.

Vale também ressaltar que embora as narrativas testemunhais tomem como ponto de partida a representação do real, é comum que o autor também se utilize de instrumentos ficcionais para complementar sua história, ou preencher lacunas causadas pela falha de memória, o que de forma alguma prejudica o relato; antes o enriquece:

A presença da ficção na confissão e no testemunho não invalida em hipótese alguma os traços gerais do gênero testemunho (híbrido aliás, como os demais gêneros, subgêneros e outras formas podem ser). Ao contrário, esse cruzamento amplifica a questão. Cada texto, cada caso há de propor protocolos e pactos, que não de variar, certamente, a partir mesmo do repertório e do acolhimento do leitor. (Salgueiro, 2012, p. 299).

Assim como a trajetória de formação, a narrativa de cunho testemunhal na literatura juvenil contemporânea também possui certa recorrência, ainda que em menores proporções. Como exemplo podemos citar *Postais da terra de ninguém* (2012) de Aidan Chambers, *Fuja coelhinho, fuja*, de Barbara Mitchelhill (2015), *A luz na escuridão* (2022), de Sharon Cameron e *A menina com estrela* (2022) de Luíze Valente. Dentro do mesmo segmento também podemos mencionar *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak (2005) e *O menino do pijama listrado*, de John Boyne (2006), que diferentemente das narrativas citadas acima não são categorizadas como literatura juvenil propriamente, mas são populares entre os jovens leitores. Já os exemplares brasileiros de narrativa de testemunho juvenil são em grande parte voltados para o período ditatorial, vigente entre 1964 a 1985 no país. Alguns exemplos são: *Assassinato na biblioteca*, de Helena Gomes (2008) e *Clarice* de Roger Melo (2018). A conhecida série Vaga-Lume, coleção de obras

literárias dirigidas aos públicos infantil e juvenil, também explorou a temática do período de exceção e suas implicações em *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel (2009).

Os protagonistas das obras citadas acima geralmente são crianças e jovens que vivem períodos históricos de exceção marcados pelo acúmulo de situações ultrajantes que se relacionam à fratura de vida, como a perda dos pais, abandono, repressão, falta de perspectiva para o futuro e medo. Personagens que de uma forma ou outra também precisam passar por um amadurecimento, ainda que precoce, ainda que impositivo, diante dos horrores que presenciam. Horrores estes que tendem a ser de certo modo atenuados em tais narrativas, mas jamais anulados, pois fazem parte do cunho memorialístico que possibilita a emersão dos fatos históricos geradores de consciência às novas gerações, pois consoante à Tânia Sarmiento-Pantoja (2012, p. 419): “no universo da catástrofe não há espaço para a invulnerabilidade, uma vez que todos acabam atingidos”.

Também é interessante destacar que ao passo em que a jornada formativa traz para a obra um elemento acumulativo em direção ao aperfeiçoamento do indivíduo, o caráter testemunhal agrega memórias traumáticas em forma de bloqueios que poderiam inclusive prejudicar ou até impedir a proposta de educação contemplada no *Bildungsroman*. Grosso modo, uma obra que apresente as duas características teria que lidar com dois vetores opostos: um que direciona para um estado de elevação pessoal, e outro que conduz a um estado paralisante e reflexivo através da empatia para com a dor do outro. Conforme Vítor Aguiar e Silva (2007, p. 730-731) o protagonista do romance de formação ao confrontar-se com o seu meio, “vai aprendendo a conhecer-se a si mesmo e aos outros, vai gradualmente penetrando nos segredos e problemas da existência, haurindo nas suas experiências vitais a conformação do seu espírito e do seu carácter”. Por outro lado, a matéria testemunhal “trata exatamente das impossibilidades de reconstrução da harmonia perdida, da destruição de parâmetros de estruturação social, da perda de referenciais de identidade, da perda da confiança no mundo” (De Marco, 2004, p. 54). Duas constatações teóricas bastante adversas.

Todavia, em algumas obras é possível observar a incidência tanto do processo formativo quanto do teor testemunhal em suas construções literárias. Quando voltadas para o público juvenil, apresentam-se como narrativas que possuem um jovem protagonista que de alguma forma sofre com as intempéries de um regime totalitário, ao mesmo tempo que tais infortúnios o impulsionam a uma progressiva situação de amadurecimento e consciência. O personagem se vê ameaçado por fatores externos dos quais não tem poder de controle ou resolução. Perde pessoas próximas ao seu convívio

como familiares e amigos, e passa a existir em uma teia de vulnerabilidade, mas ao mesmo tempo de resistência.

Para o teórico italiano Franco Moretti o romance de formação encontra seu fim no século XX, principalmente devido às grandes guerras ocorridas nesse período. Na visão do autor (2000), a história tem o poder tanto de tornar as diferentes formas culturais necessárias como também de torná-las igualmente inviáveis, justamente o que a guerra fez ao *Bildungsroman* segundo sua concepção. De tal modo, ao passo em que a juventude do mundo se encontrava dizimada após as catástrofes mundiais, não havia mais motivo para traçar qualquer tipo de narrativa relacionada ao desenvolvimento de um protagonista jovem, o que caracteriza o gênero. Para Moretti (2000), desde então os traços do *Bildungsroman* ficaram cada vez mais fracos, o que na visão do autor contribui para com a sua ruína, pois essa vertente literária não seria mais capaz de abarcar a principal adversidade histórica e social que se instaura a partir dos eventos ímpares da guerra, os quais contemplam o trauma. Contudo, essa é justamente a proposta desta pesquisa, ou seja, investigar a possibilidade formativa na presença de um trauma coletivo, a partir da dosagem de cada um desses fatores e da incidência de uma contrapartida histórica. De modo que a inviabilidade detectada por Moretti em 1987 entre formação e testemunho pode ser repensada na chave do hibridismo e das modulações que essas teorias têm alcançado em tempos recentes.

Com base nessas questões, esta pesquisa busca investigar na literatura juvenil as possíveis aproximações bem como disjunções existentes entre os dois tópicos teóricos mencionados, o *Bildungsroman* e o testemunho, além da possibilidade de coexistência de ambas em uma mesma obra de classificação juvenil, e quais seriam suas contribuições para o amadurecimento e a formação crítica do jovem leitor. Nesse contexto, a hipótese investigativa deste estudo pauta-se nas aqui denominadas narrativas testemunho-formativas – ou seja, obras que contemplem ao mesmo tempo o teor testemunhal e a possibilidade de uma trajetória formativa – e em sua possível contribuição, tanto para a formação do indivíduo leitor em sua esfera individual, como também em aspectos de emancipação e consciência histórica, levando-se em conta as especificidades de direcionamento para o leitor juvenil. Também espera-se verificar os impactos éticos e estéticos que tais vetores trazem para as obras, além de seus possíveis efeitos nos adolescentes, como questões elucidativas e emancipatórias, tão necessárias a essa faixa etária. Além disso espera-se que esta pesquisa evidencie a necessidade de mais estudos

de tais aspectos junto à literatura juvenil, constatando assim sua contribuição para os estudos literários em geral.

Uma vez (*Once*, no original) publicado em 2005⁴, é a primeira obra de uma série que narra na pessoa do protagonista e de seus amigos a história de crianças inevitavelmente atingidas pelo estado de exceção implantado através do Holocausto na Polônia. Em *Uma vez* conhecemos Felix Salinger, um garoto judeu polonês de dez anos que é deixado em um orfanato católico por seus pais como forma de protegê-lo diante da perseguição infligida aos judeus no período lúgubre da Segunda Guerra. Apresentando grande inteligência e criação imaginativa, o garoto foge no intuito de encontrar os pais. Sua jornada de amadurecimento se dá com base nos perigos os quais tem que enfrentar, além dos traumas com os quais precisa lidar. Juntamente com Zelda, sua mais nova amiga, Felix se mune de coragem, determinação, e de sua capacidade de inventar histórias na esperança de chegar a seu objetivo: encontrar seus pais em um país devastado pela guerra e pelo ódio aos judeus.

Já *Um caminho na noite* (*Number the stars*, no original) é um romance publicado em 1989^{5 6} cujo enredo também gira em torno dos lamentáveis eventos da Segunda Guerra Mundial. Nessa narrativa temos como protagonista Annemarie Johansen, garota de família cristã e com iguais dez anos, que vive na Dinamarca ocupada pelos nazistas em 1943. Apesar de não estar inserida nos principais grupos-alvo da perseguição empreendida por Adolf Hitler e o *Reich* alemão, ela e sua família aderem aos propósitos da resistência local, que viabiliza a fuga de quase toda a população judia dinamarquesa, evitando sua aniquilação nos campos de concentração. Entre eles sua grande amiga Ellen Rosen, juntamente com sua família. Assim como *Uma vez*, *Um caminho na noite* também evidencia sua verossimilhança com os acontecimentos históricos, mesclados ao aspecto ficcional.

Portanto, a partir do empreendimento deste estudo também busca-se analisar a importância do *Bildungsroman* e da narrativa testemunhal para a formação de jovens leitores, objetivando a observação da ocorrência de uma esfera crítica em relação a

⁴ Neste estudo usaremos a edição de 2017 da obra de Gleitzman.

⁵ Neste estudo usaremos a edição de 1990 da obra de Lorry.

⁶ Embora cronologicamente *Um caminho na noite* tenha antecedido a *Uma vez*, neste estudo optamos por trazer primeiramente trazer a análise da obra de Gleitzman por ser tratar de uma narrativa testemunho-formativa de protagonismo masculino, mas tradicional portanto se levarmos em consideração o paradigma inicial, ou seja, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, também de protagonismo masculino. Assim, o protagonismo feminino apresentado da narrativa de Lorry aqui representa mais um ponto de variação entre os tantos apontados com relação à estética recente do *Bildungsroman*.

aspectos históricos e memorialísticos presentes nas obras, acompanhada das transformações psicológicas inerentes ao público-alvo. Além disso, espera-se que partir das obras mencionadas seja possível traçar um panorama inicial da literatura juvenil de cunho formativo-testemunhal e seu trabalho de conscientização e amadurecimento dos jovens diante das vivências de suas personagens e suas representações e ressignificações. Através da empatia para com o outro e o olhar profundo para si próprio, a literatura tem a oportunidade de contribuir para a reflexão crítica e o aprimoramento de seus leitores.

CAPÍTULO 1 – LITERATURA JUVENIL: O LIMIAR ENTRE A FRATURA E O APRIMORAMENTO

– *Nisso o senhor se engana; tudo que nos acontece deixa-nos rastros, tudo contribui, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação; é perigoso, no entanto, querer prestar-se contas disso. Pois nos tornamos orgulhosos e negligentes, ou abatidos e desalentados, e tanto um quanto outro é embaraçoso demais para o futuro.*

(*Wilhelm Meister – Goethe*⁷)

1.1 As muitas faces do romance de formação em mais de dois séculos de existência

1.1.1 A teoria do *Bildungsroman* e sua associação com a obra de Goethe

A epígrafe acima pertence a um conhecido trecho de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* – obra de Wolfgang von Goethe, e um dos pilares teóricos desse estudo – no qual Wilhelm, protagonista da narrativa, dialoga com um andarilho que encontra pouco antes de chegar à casa de Lothario, a fim de informar-lhe sobre a morte de Aurelie. No excerto em questão, Wilhelm ainda não havia recebido o “veredicto de formação” por parte da sociedade da torre, e portanto encontrava-se ainda em vias de desenvolvimento. Somente pouco mais tarde ele receberia seu “certificado final”, ou seja, o reconhecimento de sua formação, na pessoa do abade e de seus demais membros. Desse modo, a ideia de formação na obra está inserida em um contexto de desenvolvimento progressivo, de constituição gradativa de um ser ou de determinada situação. Essa característica de incompletude, ou ainda de gradativa construtividade presente na história, representa o cerne da ideia do *Bildungsroman*, uma vez que a trajetória dinamizada de determinado sujeito é narrada em forma de romance, e que seus passos – firmes ou hesitantes – o

⁷(2020, p. 406).

encaminham para uma espécie de aprendizado, ainda que parcial, sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.

A obra de Goethe narra a jornada do jovem Wilhelm Meister, pertencente à burguesia alemã e dotado de um espírito subjetivo. Desde criança Meister mostra aptidão e encantamento pelo teatro, fato que o incentiva no início da fase adulta a partir em busca de uma desejada aventura: inserir-se em uma companhia teatral, e vivenciar, dia após dia, as surpresas e imprevisibilidades de um destino fora dos padrões de sua classe. Tudo isso ao mesmo tempo em que almeja para si um processo formativo de caráter transformador em detrimento de sua vida burguesa socialmente pré-moldada. Nesse sentido, é como se o protagonista tivesse, conforme a visão de Marcus Vinícius Mazzari (2010, p. 14), uma “inclinação irresistível por uma formação harmônica”.

A experiência na trupe teatral efetivamente cumpre uma função relevante no desenvolvimento das faculdades físicas, mentais e espirituais do personagem, que viaja para várias partes do país e conhece muitas pessoas, com diferentes personalidades e convicções. É também nesse período que Wilhelm vive um intenso caso amoroso com Marianne, uma das atrizes do teatro, e também uma dolorosa decepção por suspeitar de uma traição de sua parte, o que leva o jovem a desistir da relação. Alguns anos após sua partida, Meister descobre que Marianne está morta mas que lhe deu um filho, o pequeno Felix, que passa então a ser o centro de suas alegrias. Outro ponto decisivo da narrativa é seu contato com a obra de William Shakespeare, a qual o encanta e passa a influenciá-lo.

Não obstante, com o passar do tempo Wilhelm resolve encerrar sua passagem pelo teatro, e seu temperamento subjetivo acaba por guiá-lo a outras vivências igualmente educativas. Sua saga formativa atinge seu clímax quando descobre que é um dos escolhidos pela sociedade da torre e que todos os seus passos foram monitorados pelos membros dessa instituição com o intuito de que ele atingisse um elevado nível de emancipação como sujeito individual e social. Sua educação foi propositalmente voltada para aprimorar suas aptidões humanitárias, podendo inclusive a partir de então desfrutar do delicioso amor de Nathalie, uma nobre e bela jovem, que na narrativa representa a quota de objetividade que falta ao protagonista e o equilíbrio preciso para seu pleno desenvolvimento. Assim, a união matrimonial entre Wilhelm e Nathalie sugere na obra mais um indício dos ideários da época na constituição das *mésalliances*, casamentos entre a nobreza e a burguesia, simbolizando a equivalência entre as classes.

O termo *Bildungsroman*, que resulta da combinação em alemão entre *Bildung* (formação) e *Roman* (romance), foi usado pela primeira vez pelo filósofo alemão Karl

Morgenstern em 1810, e já continha relações diretas com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, uma vez que para Morgenstern a obra apresentava a peculiaridade da formação de um jovem protagonista desde seus primórdios e seu caminho em direção a um grau de perfectibilidade, além de possibilitar o diálogo com o próprio leitor de modo mais amplo do que os demais tipos de romance (Morgenstern, 1820 *apud* Maas, 2000, p. 46). O *Bildungsroman*, portanto, difere-se dos demais subgêneros no sentido de que retrata os caminhos e descaminhos de um ser em plena construção, ao passo que nas demais estruturas romanescas o indivíduo já precisa encontrar-se “acabado” para iniciar sua jornada na narrativa, o que vai de encontro à visão de Mikail Bakhtin ao constatar que “a imensa maioria dos romances (e das modalidades romanescas) conhece apenas a imagem da personagem pronta” (Bakhtin, 2011, p. 2018).

É interessante destacar que o aspecto de unicidade e exclusividade do Meister em relação aos parâmetros do *Bildungsroman* não foi atribuído somente por Morgenstern. Inspirado nas bases do Iluminismo e da Revolução Francesa – que havia então se difundido por grande parte do continente europeu –, o caráter burguês desse gênero supera as demais expectativas contidas na literatura da segunda metade do século XVIII, uma vez que os anseios dessa nova classe social se relacionavam a uma possibilidade de formação integral, ou seja, que contemplasse tanto os aspectos individuais, em seu sentido espiritual e humanístico, quanto sociais, como o lugar e a função do sujeito perante à coletividade. Desse modo, se pensado a partir da referência em *Os anos de aprendizado*, narrativa que traz consigo os anseios de uma burguesia insatisfeita com seu *status* de reconhecimento e posição na sociedade da época,

o *Bildungsroman* deveria tratar da trajetória individual de um jovem representante dessa parcela da sociedade, movido por uma vontade de se aprimorar, acompanhando seu percurso de formação e desenvolvimento, até que se encontre, em certo ponto, maduro, inserido socialmente e em equilíbrio com o mundo em que vive, tendo consciência de seu papel nele. (Farias, 2016, p. 20-21).

Logo, o *Bildungsroman*, centralizado em *Os anos de aprendizado*, se torna mais um produto influenciador na democratização formativa na Alemanha, país bastante inflexivo quanto à divisão de classes sociais na época. Sendo assim, o modelo do romance de formação estaria bastante enrijecido no contexto histórico do século XVIII, tempo de ambientação da narrativa de Goethe, e desse modo não seria viável estabelecer novos diálogos com produções literárias dos séculos posteriores.

Em *A teoria do romance*, Georg Lukács também traça um panorama sobre a ideia do *Bildungsroman* atrelada à narrativa de Goethe. Para ele, a justificativa do romance reside “na reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta” (Lukács, 2000, p. 138). Lukács (2000) também observa que tal reconciliação não pode se dar a partir de um acomodamento, ou de uma harmonia já estabelecida. É justamente o sentimento de incômodo ou de insatisfação que levaria o personagem a galgar seu próprio desenvolvimento. O despertar de forças ou gatilhos geradores de conflitos seria então fundamental para movê-lo da inércia em que se encontra e muni-lo de coragem para buscar seus ideais. Em *Os anos de aprendizado*, um desses gatilhos é a inaptidão de Wilhelm para o comércio, fonte financeira de sua família. Sua proximidade com o teatro quando criança e sua vontade de conhecer outras partes de seu país com um novo olhar de igual modo contribuem para esse impulso inicial. O personagem expressa seu interesse em perseguir seus objetivos em uma carta para seu amigo Werner:

Para dizer-te em uma palavra: formar-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-los. Tenho mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que tu imaginas. (Goethe, 2020, p. 284).

Seguindo a linha de raciocínio de Lukács, uma vez passada a fase de deslocamento é necessário que o protagonista se depare não somente com experiências novas e decisivas ao longo de seu caminho – para a promoção de sentimentos alternantes de inquietude e satisfação –, mas também com revezes e percalços, que lhe dão a possibilidade da escolha e também da reflexão. Dores e arrependimentos são de mesmo modo passíveis de ocorrer, pois um dos princípios do romance de formação é a educação pelo erro, “o qual permite ao educando entregar-se a seus equívocos como forma de superá-los” (Maas, 2000, p. 30). De maneira que a trajetória do protagonista do romance de aprendizado vincula-se a uma ideia de processo, de continuidade, de um vir a ser. A efetiva construção de um indivíduo não pode pular etapas. Cada evento sucedido é importante para a composição final desta, que afinal possui sua parcela de individualidade, mas também deve mirar o bem comum, e a inserção harmônica desse sujeito na sociedade.

Outro aspecto significativo a ser analisado é a natureza da instrução que o protagonista recebe. Wilhelm Meister, jovem dotado de significativa subjetividade, tem a necessidade de se enveredar por experiências que fujam de sua realidade cotidiana e

tediosa, para então aprender a valorar uma vida mais rotineira (ao final, Wilhelm sonha em se casar e formar uma família tradicional). Tal esclarecimento é a ele permitido pelos membros da sociedade da torre, que controlam as ações de seus escolhidos e intervêm em suas vidas, pois sabem que não há crescimento efetivo se o tempo de aperfeiçoamento dos escolhidos não estivessem atrelados a tais vivências. Outro modo de educação consiste na possibilidade de escolhas equivocadas, o que leva o formando a eventuais retrocessos e reflexões, que seria o princípio da educação pelo erro, já aqui mencionada e presente na obra. O abade, Jarno, Lothario e os demais membros da sociedade, ainda que tivessem pleno controle sobre as experiências de Wilhelm, o permitiriam propositalmente errar, pois na fala do abade:

Não é obrigação do educador de homens preservá-los do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegra-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente. (Goethe, 2020, p. 470-471).

Um exemplo da educação pelo erro é o envolvimento entre Wilhelm e Marianne no início da narrativa. Mesmo sob a supervisão dos integrantes da torre, a Wilhelm é permitida tal situação, no sentido de que o insucesso da relação o levaria a um crescimento, ainda que doloroso, e ao arrojo necessário para mais uns passos em direção a sua evolução. Aliás, é bem comum no romance de formação que casos amorosos alavanquem ou sejam parte do processo como um todo. Ademais, ainda mais ao final o jovem descobre que sua ligação com Marianne lhe gerou um exitoso fruto, Felix, seu amado filho, uma criança inteligente e cheia de vida, que também possui função formativa na vida de Wilhelm. A paternidade torna-se para ele uma de suas coroações, e no convívio entre pai e filho, talvez a maior fatia de aprendizado seja delegada ao progenitor.

Acerca dessa lógica, é viável compreender que, nas palavras de Franco Moretti, “para que o enredo [do romance de formação] termine, é necessário então uma fusão do protagonista com seu novo mundo” (Moretti, 2020, p. 58). Novamente, as esferas que constituem o pessoal e o coletivo em termos de amadurecimento humano apresentam-se indissociáveis. De fato, a essência do romance de formação deve consistir na bem sucedida compatibilidade entre os anseios pessoais e sua função enquanto sujeito social. O que para Jean-Jacques Rousseau não seria algo passível de acontecer, uma vez que segundo sua leitura, existe uma grande dicotomia entre o homem natural – com suas próprias vontades e ambições –, e o homem civil, que zela pelo bem-estar social e o coloca

em termos de prioridade (Rosseau, 1994). Para Rosseau (1994), é impossível que o homem alcance o nível de perfectibilidade em ambas as instâncias, relacionando-a apenas ao aspecto social, que consiste para ele na formação do cidadão e de sua função na sociedade.

Em sua obra *O romance de Formação* (2020), Moretti acredita que tais instâncias podem sim coexistir de uma maneira harmônica. Para o autor tais percursos (individual e coletivo) alimentam-se mutuamente, e são exemplificados por ele através de duas figuras planas que se sobrepõem parcialmente (Moretti, 2020). Uma delas consistiria na “felicidade ‘individual’”, no “espaço da harmonia ‘estética’”, e na “livre construção da personalidade” (Moretti, 2020, p. 44). A outra sintetiza “o mundo da vigilância social, das desigualdades ‘orgânicas’, da necessidade, da ‘fábula’” (2020, p. 44). E no campo onde se dá exatamente a sobreposição das figuras encontra-se o que Moretti denomina “área de síntese” (2020, p. 43), que seria o ponto de convergência do *Bildungsroman*. Um local de complementaridade, no qual convivem “as duas tensões opostas da existência moderna” (2020, p. 43), o que sob a ótica do autor configura-se na “imagem indelével do pensamento burguês” (2020, p. 44).

Outra discussão relevante reside na comparação do romance de formação primitivo à fábula, como observa Franco Moretti (2020). Assim como a fábula – narrativa de fatos reais ou imaginários, com teor moralizante – no romance de aprendizado o fundo moral se confunde ao conteúdo pedagogizante presente na evolução do protagonista. Ademais, há que se concordar que os acontecimentos na vida de Wilhelm não são uma simples casualidade do destino. Em *Os anos de aprendizado*, algumas situações no decorrer da narrativa são um pouco questionáveis, pois ocorrem fora da ideia de verossimilhança, principalmente as ações ligadas à trajetória de Wilhelm, que aparenta ser constantemente conduzida por forças superiores. Suas experiências se encaixam de modo perfeito como um quebra-cabeças, enquanto o personagem caminha para seu mais alto grau de desenvolvimento.

À prova do exposto, podemos citar alguns exemplos conceituais: a oportuna viagem a negócios, para que Wilhelm pudesse enfim se colocar em direção à companhia de teatro; o assalto à trupe, que os deixam sem condições de continuar a execução das peças, justamente no momento em que Wilhelm já se encontrava de certo modo duvidoso de seu talento e de sua permanência no grupo; sua convivência com Mignon, representação da subjetividade na narrativa, capaz de promover a Wilhelm uma dose de aprendizado que lhe falta; ou com Philine e Frederich, representação da tendência ao

irracional; ou ainda a influência de Jarno, que o introduz à obra shakespeariana, ampliando ainda mais sua visão de mundo. Ou seja, são influências oportunas para a construção do caráter do personagem. De modo que tais eventos atuam na narrativa como “providências divinas”, mas que na verdade fazem parte do “pacote evolutivo” já traçado para Wilhelm pela sociedade da torre. Tais “coincidências” acontecem porque para os parâmetros oitocentistas seria mais fácil pensar em um sistema que controlasse e garantisse a formação do sujeito, assim como o abade e seus companheiros influenciaram na vida de seu discípulo, do que idealizar um modelo de formação mais autônomo.

A propósito, o conceito da soberania da sociedade da torre, em que homens podem “brincar de ser Deus” e controlar o destino e os aprendizados de outros homens é ambíguo até para o próprio Goethe, que se encarrega de fixar na narrativa uma contrapartida no livro VI, intitulado *Confissões de uma bela alma*, visão claramente controversa à ideia principal da obra. O capítulo, segundo a visão de Gunter Karl Pressler “constrói a ponte entre as paixões da juventude e o pragmatismo-realismo do cidadão burguês moderno” (Pressler, 2020, p. 219). A passagem apresenta-se de modo descontinuado da narrativa linear como se fosse uma espécie de *flashback*, e nela é traçada a história de uma canonisa – que depois sabemos ser tia de Nathalie e ter atuado na educação da sobrinha como preceptora –, que possui uma formação baseada no preceito pietista, ou seja, fundamentada nos desígnios divinos e portanto oposta à proposição da torre. A canonisa sinaliza na narrativa que outros modos de formação também seriam possíveis e talvez até mais humanizados do que a experiência de Meister, cuja tradução é mestre, inferência que inclusive se faz outra contradição na obra. A narrativa se desenvolve a partir do período de formação de um sujeito que, propositalmente pensado por seu autor, possui um sobrenome de grande imponência para um aprendiz, o que é reforçado por Maas: “Mais do que nunca, o sobrenome Meister (mestre) parece inapropriado para aquele que o traz, estando Wilhelm mais próximo da condição de discípulo do que de maestria” (Maas, 2000, p. 156). Assim, o acréscimo do capítulo VI à obra configura a possibilidade dada ao leitor pelo próprio Goethe de compreender que existem outros caminhos que de igual modo levariam a um aprimoramento dos indivíduos através de um viés humanístico.

Entretanto, ao longo do tempo a presença da ficção imaginativa em narrativas cujo foco é a formação deixou de ser recorrente. Aqui propomos o termo ficção imaginativa conforme a visão de Michael Cart (2010), que seria o limite ficcional antes da fantasia, cuja incidência de elementos mágicos ou distópicos é necessária, mas que

para a ficção imaginativa seriam incabíveis, o que se estende também à ideia de verossimilhança contida em textos como *Os anos de aprendizado*. Os escritores então passam a dar preferência a histórias que possuam uma semelhança mais concreta com a vida cotidiana do leitor, criando com ele uma relação de proximidade e espelhamento do real.

1.1.2 Estética *bildungsroman* após *Os anos de aprendizado*

Apesar da conhecida associação quase hegemônica entre o *Bildungsroman* e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, nos séculos posteriores vários escritores também se enveredaram pelo gênero, e um grande número de obras literárias são consideradas hoje exemplos de romance de formação. Assim como Goethe, no seguimento europeu podemos destacar os romances *Oliver Twist* (1837) e *David Copperfield* (1850), ambos do escritor britânico Charles Dickens. Considerados duas obras-primas da literatura inglesa, os títulos acima foram alguns dos primeiros a dar sequência à ideia do aprendizado de um jovem protagonista. No primeiro conhecemos o jovem Oliver Twist, órfão faminto e mal tratado na casa de correção em que fora deixado desde que nasceu. Certo dia, ao pedir por mais uma porção de mingau Oliver é expulso do local, então é obrigado a seguir uma jornada solitária e miserável por locais e trabalhos diferentes. Refugiado em uma gangue, o protagonista já adolescente é recrutado para a função de batedor de carteiras, o que o leva à prisão. Após muitas privações e sofrimento Oliver encontra ao final da narrativa alguns de seus familiares, que o acolhem e assumem a sua custódia. A partir de uma vida mais digna Oliver então reflete sobre seu passado e sobre sua formação pessoal e coletiva através das adversidades enfrentadas.

Já *David Copperfield* narra a vida do protagonista também homônimo desde a infância até a maturidade. Órfão de pai desde seu nascimento, o jovem David tem que lidar com os maus tratos e espancamentos do padrasto, que não tarda a enviá-lo para um colégio interno, sob os cuidados do perverso Senhor Creakle. Os percalços em sua vida se agravam com a morte de sua mãe, que não resiste ao parto da segunda filha. David então é entregue aos cuidados de uma tia paterna, a excêntrica Betsy Trotwood. A partir de então o protagonista, que passa a ser chamado de Trot pela tia, passa por um lento processo de emancipação e desenvolvimento, enquanto reflete sobre sua vida e a sociedade ao seu redor. Ao longo da narrativa Dickens também aborda várias pautas de ordem social, como a ganância e a exploração humanas.

Outro clássico europeu inscrito na tradição formativa é *Um retrato do artista quando jovem*, publicado pelo irlandês James Joyce em 1916. O primeiro romance publicado por Joyce narra as experiências que correspondem à infância e juventude de Stephen Dedalus, protagonista que de alguma forma configura uma espécie de *alter ego* de seu autor. Os dilemas vividos por Dedalus perpassam por sua estadia em um internato jesuíta, cuja doutrina severa gera no jovem um grande conflito entre moral religiosa e os prazeres carnavais. Tal questão também desencadeia uma série de acontecimentos que o confrontam e instigam reflexões sobre seu papel no mundo, além de sua real identidade.

Dentro do rol de *Bildungsromane* europeus também é válido mencionar *O tambor* (1959) de Günter Grass, nascido na cidade Livre de Danzig, hoje Gdańsk, na Polônia. A trama narra a história de Oskar Matzerath, por ele mesmo narrada ao longo de sua estadia em um hospital psiquiátrico entre 1952 a 1954. Ambientado no início da Segunda Guerra Mundial, a narrativa traz a perspectiva de Oskar desde os seus primeiros anos, quando sofre uma queda e desde então interrompe seu processo de crescimento, tornando-se um anão e rejeitando as complexidades do mundo adulto. Assim, como prova de sua imaturidade, a qualquer indício de contrariedade Oskar principia a tocar seu tambor, presente recebido na infância, mas que fora substituído por vários outros tambores ao longo de sua vida, tão logo o tambor antigo apresentasse sinais de grande desgaste. A obra retrata a formação do protagonista a partir de um processo truncado por diversos motivos, entre eles a perda precoce da mãe, a vida amorosa conturbada, a confissão de um assassinato que não cometeu, e a internação em um hospital psiquiátrico onde escreve suas memórias, ao mesmo tempo em que situa a narrativa entre os acontecimentos da Segunda Guerra, e posteriormente a reconstrução da Alemanha pós guerra.

Como visto, as obras citadas acima convergem em alguns padrões bem comuns ao universo de narrativas de formação. A ideia do órfão ou da criança em estado de vulnerabilidade já sinaliza para uma vida futura repleta de provações e desafios que se apresentam no estilo como situações geradoras de desconforto, de certo modo então funcionais para que se inicie a fase da ação, da quebra de inércia, do rumo ao aprendizado, que também se converge no conhecimento sobre si próprio. “A personalidade humana só pode desenvolver-se agindo. Mas agir significa sempre uma interação ativa dos homens na sociedade”, nos lembra Lukács (2020, p. 600). Nesse sentido, os revezes enfrentados pelos protagonistas são importantes para a decisão que implica na tomada de atitude, gatilho para o desenvolvimento, exatamente como acontece em Meister.

Com o tempo, e já devido à atualização dos conceitos do *Bildungsroman*, a tradição europeia passa a existir em outras partes do mundo. A literatura norte-americana também tem explorado bastante as trajetórias do desenvolvimento humano em diferentes contextos. Já em 1884 o escritor estadunidense Mark Twain publica *As Aventuras de Huckleberry Finn*, romance de teor formativo, mas que não é originalmente classificado como literatura juvenil, assim como os demais acima citados. Nele encontramos a trajetória de Huck Finn, típico protagonista rebelde que narra em primeira pessoa partes de sua infância e adolescência. Assim como os exemplos anteriores, Finn tem seu caráter moldado pelo ambiente em que vive seus primeiros anos e pela instabilidade familiar. Filho de pai alcoólatra, o pequeno Huck passa a ser cuidado por duas senhoras de boa índole, mas acaba fugindo com Jim, um escravo, pois ambos anseiam por liberdade. Com seu novo amigo, o personagem vive aventuras e experiências diversas que contribuem para seu desenvolvimento geral. Ao fim da narrativa o personagem segue para as terras do lado oeste do país que ainda precisam ser desbravadas, em uma jornada em busca de novas experiências.

Diferentemente das versões europeias, as narrativas de formação norte-americanas atraíram um público jovem que com elas se identificaram, mesmo sendo classificadas como ficção adulta. Um exemplo é o clássico *O apanhador no campo de centeio* (1951), do também norte-americano J.D. Salinger. Nele conhecemos Holden Caulfield, um jovem criativo e inteligente, mas que passa pela adolescência de forma rebelde, como se sofresse uma espécie de inadaptação ao mundo e à sociedade em que vive. Caulfield não consegue se identificar junto à escola e às demais pessoas a sua volta, e amargando suas tantas frustrações, tenta se imaginar bem inserido a algum ambiente de alguma forma, como por exemplo, estar em um lugar onde fosse útil, como um ambiente perigoso em que pudesse ajudar pessoas. O jovem então imagina-se salvaguardando crianças de um abismo, e é neste sentido que se forma a metáfora do título. É a partir desse momento que se inicia seu percurso de aprendizado. Ao fim, o amor e o cuidado existentes entre ele e sua irmã Phoebe – que desempenha na narrativa a função do equilíbrio – o faz refletir sobre seu real lugar no mundo. *O apanhador* é uma narrativa publicada quase duzentos anos depois de *Os anos de aprendizado*, mas que apesar das diferenças históricas e culturais entre ambas, ainda tenta manter o teor formativo em seu enredo, mesmo com outras abordagens estéticas pautadas na ordinariedade, ou seja, não há na narrativa a alusão a alguma força superior que possa conduzir Holden ao amadurecimento. Todavia há que se levar em conta na narrativa os encontros e

desencontros do destino comuns a todos os seres humanos, e nesse contexto sua formação reside justamente nas escolhas que faz, e nas reflexões a que é levado por suas experiências.

A literatura brasileira de igual modo possui bons exemplares de narrativas de cunho formativo. Dois deles são *Memórias sentimentais de João Miramar*, publicado em 1924 pelo modernista Oswald de Andrade, cujo enredo e gatilho principal para a iniciação do fluxo de consciência se assemelha aos demais mencionados, e *Perto do coração selvagem* (1943), de Clarice Lispector, obra que possui a peculiaridade do protagonismo feminino, o que amplia ainda mais a noção de diversidade no gênero nos moldes atuais. No Brasil tais títulos também foram populares entre os jovens principalmente na primeira metade do século XX, apesar de terem classificação adulta. O primeiro exemplo narra a trajetória de vida de João Miramar, paulistano de família abastada financeiramente. Também órfão de pai, Miramar inicia seu questionamento acerca de si mesmo e do mundo já na adolescência, ao ser transferido para um colégio de rapazes. Além disso, o tempo passado na Europa e o contato com culturas tão diferentes da sua funciona para o personagem como uma espécie de fuga da sua ordinária existência, que cria na narrativa um impulso para seu aprimoramento. Já no livro de Lispector conhecemos o cotidiano de Joana, que tem sua vida narrada a partir de suas reminiscências. Órfã de mãe desde sempre, a menina é criada pelo pai, que também morre precocemente. Diante da ausência de seus genitores Joana é levada para a casa dos tios, que não estabelecem com a personagem qualquer vínculo afetivo e prontamente a encaminham para um internato. Em meio a seus fluxos de consciência, Joana passa por diversas experiências desafiadoras para uma jovem, como uma paixão platônica e um casamento fracassado. Enquanto cumpre sua trajetória de aprendizados, persevera na protagonista o desejo de se encontrar no mundo.

1.1.3 *Bildungsroman*: permanência e desdobramentos

Ao indagarmos sobre a sobrevivência do *Bildungsroman* ao longo do tempo, chegamos obviamente à conclusão de que esta esteve condicionada à capacidade de adaptação aos diferentes contextos literários e históricos desde então, pois caso contrário, assim como tantas outras modalidades poéticas e prosaicas, teria ficado no passado. O gênero teve que passar por uma série de adequações inclusive conceituais para que sua permanência fosse possível nos padrões literários atuais, na medida em que desde *Os anos*

de aprendizado, tanto os interesses literários quanto o contexto sócio histórico propício para o desenvolvimento de narrativas também seguem se modificando.

Logo, é certo que nos dias atuais não se pode pensar somente em um “cânone mínimo”, como sugere Wilma Maas (2000). Ou seja, a ideia do *Bildungsroman* articulada a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* tal qual foi concebida no século XVIII não consegue sistematizar as novas nuances que o estilo tem apresentado com o passar dos anos. Assim como para Morgenstern (1820 *apud* Maas, 2000) também não seria possível pensar em um teor formativo para uma protagonista do sexo feminino, ou pertencente a uma classe economicamente desfavorecida. A trajetória do romance de formação, nesse sentido, coincide justamente com os novos ares contemporâneos e seus novos conceitos, que nem por isso deixam de ser complexos. Além do mais, alguns importantes teóricos já sinalizavam no passado que tal hegemonia de pensamento e conservadorismo não seriam mais viáveis no gênero, entre eles Georg Lukács (2000), que considera inclusive o enredo de *Os anos de aprendizado* bastante individualizado e pessoal, e que por isso a ideia de um estilo literário advindo de tal obra não poderia ter igual aplicabilidade em outras narrativas.

Em síntese, o *Bildungsroman* – apesar da plena convicção de que o Meister foi e continua sendo sua referência principal – tem tentado meios de se adequar às demandas literárias da Modernidade. É inegável que o romance de formação subsiste ao tempo, e que tem adquirido novas particularidades visando sua adaptação. Uma delas é o hibridismo com outros contextos literários, que traz a liberdade que o gênero precisa para se moldar aos novos discursos trazidos, e também de seus leitores. De acordo com Mazzari (1999, p. 85), as distinções sucessivas que o *Bildungsroman* vem apresentando em relação ao paradigma de *Os anos de aprendizado* são reflexos das transformações políticas e econômicas que têm lugar nas sociedades as quais o protagonista busca integração.

Todavia, devido a toda essa diversidade diegética a qual temos acesso, a tarefa de se reputar e categorizar o *Bildungsroman* moderno se torna cada vez mais árdua, inclusive se pensarmos que quase todo o romance moderno contém uma parcela de educação. Contudo, de acordo com Wilma Maas, “a história da continuidade do *Bildungsroman* no século XX reitera o caráter dinâmico e empírico do gênero, na medida em que se estabelece uma *tradição consciente do Bildungsroman*” (2000, p. 80). A autora ainda acredita que obras posteriores de mesma linhagem podem remeter-se ao estilo, ao passo que também o subvertem.

A partir de uma visão mais ampliada, o sentido performático do romance de formação converge-se à ideia do próprio gênero romance, do qual este se origina, pois assim como os sujeitos que protagonizam uma narrativa *bidungsromanesca*, salvo o neologismo, o gênero romance demonstra significativa evolução desde seus primórdios. O romance, segundo Bakhtin (1988), é o único que se mantém em evolução dentre os tantos gêneros já formados e alguns parcialmente mortos. Isso porque ele nasce na era moderna e é nutrido por ela. Na visão do autor, o romance está inserido em uma representação literária que denota o presente, e que, na linha arbitrária do tempo, é inacabado. E então, uma vez atingida pelo presente tal representação literária

entra em relação – numa ou outra forma de medida – com aquele acontecimento da vida que está se desenvolvendo agora, ao qual também nós – autores e leitores – estamos ligados de maneira substancial. Com isso, cria-se uma zona de estruturação de representações radicalmente nova no romance, uma zona de contato máximo do objeto de representação com o presente na sua imperfeição, e por conseguinte, também com o futuro. (Bakhtin, 1988, p. 420).

De maneira que o gênero romance, que para Claudio Magris (2009, p. 3) define-se em “(...) resíduos do universo épico remodelados e recompostos em novas estruturas, declínio de antigos valores e arrojada construção da realidade, mistura de estratégias narrativas populares (...)”, já situa-se no âmago da Modernidade, e dela dispõe para conservar seu dinamismo. Um exemplo é *Dom Quixote da la mancha* (1605), considerado o primeiro romance moderno. Quantas versões romanescas diferentes dessa obra temos agora desde o tempo de Cervantes? Sem mencionar as estruturas ainda mais antigas, percebemos que o caráter progressista e dinâmico desse gênero é inegável.

Logo, o romance de formação também dá mostras de adaptações pertinentes aos novos quadros que vão se instaurando no mundo. Já é possível encontrar traços formativos em narrativas de protagonismo feminino, ou cuja ambientação ocorre em países financeiramente vulneráveis. E assim, outra modalidade literária que encontra no percurso formativo um grande aliado para a criação de bons enredos é certamente a literatura juvenil, evoluída no século XX e comumente fixada e confundida com as literaturas infantil e adulta. Todavia é preciso lembrar que seus leitores, os jovens, se encontram em processo de desenvolvimento em um mundo moderno. Consoante a essa condição, a literatura juvenil precisa ser constituída de elementos e produtos históricos desse momento, o que é confirmado por Roberta Trites:

o romance juvenil, com o seu questionamento das instituições sociais e de como elas constroem os indivíduos, não foi possível até que a era pós-moderna influenciou os autores a explorar o que significa se

definirmos as pessoas como sujeitos socialmente construídos, em vez de como indivíduos autocontidos, ligados pelas suas identidades. (Trites, 2000, p. 16, tradução nossa)⁸.

Sob essa ótica, as questões inerentes à juventude pós-moderna precisam estar inseridas em tais narrativas. Sua rotina, suas relações com a família, com a tecnologia, relacionamentos amorosos, e certamente adversidades de múltiplas naturezas as quais permeiam este gênero. Outra vertente bastante veiculada na literatura juvenil são as relações entre os jovens e seus processos de amadurecimento, o que se torna uma aproximação direta ao romance de formação, certamente não concebida do exato modelo de *Os anos de aprendizado*, mas já servindo-se de sua maleabilidade. João Luís Ceccantini (2000) também verifica a relevante incidência do teor formativo em textos juvenis:

A importância da *narrativa de formação* como subgênero de grande ocorrência no *corpus* examinado [obras brasileiras de classificação juvenil entre 1978 a 1997] não parece menosprezável, apontando para a ideia que defendo já há algum tempo, a de que o *Bildungsroman*, subgênero que tem por grande paradigma *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), de Goethe (1749-1832), é uma das principais fontes longínquas para aquilo que se convencionou chamar literatura juvenil, sendo possível encontrar na produção contemporânea inúmeras obras que, de diferentes maneiras, “atualizam” o subgênero. (Ceccantini, 2000, p. 319, grifos do autor).

De maneira que, como já mencionado, tais aproximações têm sido possíveis devido aos diversos processos de atualização que o romance de formação vem sofrendo ao longo da trajetória da literatura desde então para se enquadrar aos padrões literários contemporâneos. De outra forma sua sobrevivência estaria ameaçada, principalmente na literatura juvenil, que geralmente retrata o período de transição da adolescência para a fase adulta de um protagonista já marcado por vicissitudes de ordens diversas, mas que geralmente não alcança na narrativa um status de formação integral, pois a trama resume-se a um período de sua vida delimitado pelo tempo do romance. Sendo assim, as narrativas juvenis contemporâneas podem apresentar somente traços do romance de formação de acordo com Daniel Delbrassine (2006), uma vez que em seus enredos não é recorrente a trajetória do amadurecimento até a fase adulta em sua integralidade, mas sim uma etapa da formação, que prioriza geralmente os problemas decisivos e seus solucionamentos (Delbrassine, 2006 *apud* Cruvinel, 2009, p. 26-27).

⁸ No original: “the YA novel, with its questioning of social institutions and how they construct individuals, was not possible until the postmodern era influenced authors to explore what it means if we define people as socially constructed subjects rather than as self-contained individuals bound by their identities”.

Em outras palavras, o *Bildungsroman* é pertinente na literatura juvenil, mas há que se considerar somente uma etapa do percurso formativo do sujeito-personagem, pois as obras em si geralmente não representam toda a sua trajetória. Entretanto para as narrativas de amadurecimento a juventude é o período mais importante a se considerar, pois é justamente nela que ocorrem as principais mudanças de um sujeito. Por esse motivo, o gênero “fixa na juventude a parte mais significativa da existência” (Moretti, 2020, p. 13). Ademais, o processo formativo do jovem protagonista passa a não possuir mais o peso de um evento catedrático em sua vida. Há nas novas narrativas de cunho formativo uma tendência geralmente favorável a processos de amadurecimentos com maiores doses de leveza, talvez devido à parcialidade formativa descrita acima, no que concorda Michael Cart (2010, p. 119, tradução nossa) ao constatar que “o amadurecimento em si se tornou um processo significativamente mais atenuado e, como resultado, está surgindo uma nova fase do desenvolvimento humano”⁹.

Ainda segundo Delbrassine, tais narrativas têm como desdobramentos temas considerados tabus para seu público destinatário, pois contemplam seu interesse e realidade. Além disso segundo o autor esses temas visam três objetivos: o de abrir os olhos sobre o mundo, possibilitando um processo de reflexão; partilhar uma experiência; e transmitir valores, ainda que não sejam visados moralismos (Delbrassine, 2006 *apud* Cruvinel, 2009, p. 27). Assim, a literatura juvenil também tem propiciado que temas considerados restritos suscitem questões delicadas que também precisam ser tratadas com o jovem leitor, como sexualidade, morte, suicídio, violência, dor e o trauma. Situações essas igualmente desafiadoras principalmente para indivíduos que também passam por processos reais de formação.

Neste contexto, existe um consenso entre parte dos teóricos de que o romance de formação atual possivelmente não possa ser equiparado ao seu protótipo oitocentista em teor de genuinidade, no sentido de um modelo puro como *Os anos de aprendizado*. Porém suas mesclas com novas tendências educativas dão legitimidade ao seu prosseguimento, que traz em sua essência o hibridismo, e a possibilidade de acompanhar o futuro. Conforme Maas (2000), existem *Bildungsromane* em maior ou menor grau, dependendo de seu nível de semelhança com o cânone mínimo. De mesmo modo François Jost afirma que

⁹ No original: “coming of age itself has become a significantly more attenuated process, and as a result a new category of human development has begun to appear”.

hoje, na imensa maioria dos casos, [uma obra] se relaciona ao mesmo tempo a uma dezena de subgêneros e subespécies. (...) A arte do romance contemporâneo é a arte das infinitas hibridações (...). Segue-se dessas observações que o *Bildungsroman* não constitui de forma alguma uma categoria isolada. Mesmo seus protótipos participam em diversos níveis de outros grupamentos que tampouco formam gêneros cerrados. (Jost, 1969, p. 98, tradução nossa)¹⁰.

Também é importante frisar que visões mercadológicas também são relevantemente levadas em conta no tocante à literatura juvenil, uma vez que a arte literária por si só precisa se preocupar com questões como recepção, oferta e consumo. Escolhas estas que também se relacionam a possibilidades narrativas, como modo de construção, ponto de vista e linguagem. Na literatura juvenil esta combinação tem se tornado bastante comum, uma vez que o viés estético dessa modalidade é geralmente levado a priori através da busca pelo interesse do leitor, no que diz respeito ao tema, projeto gráfico, pareamento com a realidade contemporânea, divulgação e outros pontos importantes. De modo que as relações entre o teor estético, recepção, apresentação e repercussão precisam estar em consonância com o que o jovem deseja realmente ler.

Não obstante, se os parâmetros estéticos possuem relevância suficiente para compor todo um viés de tratamento da literatura juvenil, o teor ético, também relevante, pode se constituir entre outros elementos também importantes, pelo itinerário da formação do protagonista pelas vias do *Bildungsroman*. Assim como o protagonista, o adolescente leitor é também um indivíduo em contínua formação, que pode se espelhar nos enfrentamentos das narrativas que lê e conseqüentemente no aprimoramento de personagens para lidar com seus próprios conflitos e assim, buscar superá-los, na perspectiva de que, conforme Mikhail Bakhtin, *Bildungsroman* ou romance de formação são termos que se relacionam à “imagem do homem em formação no romance” (Bakhtin, 2003, p. 2017).

Um sentimento de responsabilidade constitutiva do sujeito leitor deve estar atrelado ao propósito da narrativa juvenil, assim como o propósito frutivo. Nesse sentido, a literatura de cunho testemunhal também exerce um papel importante, pois de igual modo apresenta-se como mediadora da emancipação sobre os traumas humanos através

¹⁰ No original: “aujourd’hui, dans l’immense majorité des cas, elle relève en même temps d’une dizaine de sous-genres et de sous-espèces (...). L’art du roman contemporain est l’art des hybridations infinies (...). Il s’ensuit de ces remarques que le *Bildungsroman* ne constitue en aucune façon une catégorie isolée. Même ses prototypes participent à des degrés divers à d’autres groupements qui, eux non plus, ne forment des genres clos”.

do processo de evocação memorialística de conteúdos históricos marcados pelo sofrimento, como veremos mais adiante.

Outro exemplo das convergências entre o amadurecimento e outras vertentes literárias é a obra *O meu amigo pintor* (1987), de Lygia Bojunga Nunes. Nela conhecemos Cláudio, um garoto pré-adolescente que tem que lidar com a morte de seu melhor amigo, o pintor – homem de meia-idade morador do mesmo prédio que o garoto. A situação se agrava ainda mais quando Cláudio descobre que a morte do amigo se dá devido a um suicídio. Entre memórias e questionamentos, o jovem vai vivendo seus próximos dias até conseguir reelaborar a sua dor e deslocar suas saudades para o lado amarelo de seus sentimentos, que na narrativa simbolizam as lembranças alegres. Assim, *O meu amigo pintor*, aborda o jovem leitor com uma temática tão delicada e ganha sua empatia, além indicá-lo a existência de novos caminhos em sua representação.

Há ainda na narrativa a presença da perseguição política que também a caracteriza como possuidora de um viés testemunhal, uma vez que descobrimos posteriormente que o pintor atuou como militante em algum episódio de exceção quando era mais jovem, possivelmente no período da ditadura militar, e por isso foi um preso político. Os traumas advindos dessa experiência estão, portanto, relacionados a seu quadro de depressão, que conseqüentemente o leva ao suicídio. Em meio às frustrações que experiencia, o amadurecimento de Cláudio se dá de modo forçado, precoce, pois mesmo sendo muito jovem e com pouco conhecimento sobre a vida, uma situação dolorosa específica atua em sua existência como um elemento propulsor, e inicia nele uma transformação. Diante dela o garoto já não pode mais estagnar-se. Abre-se uma brecha, uma quebra de ingenuidade, e inicia-se um processo de transposição, que Maria Cecília Marks chama de “travessia” (Marks, 2020, p. 53). Em seu artigo denominado “No meio da travessia – aproximações e diferenças na formação de Wilhelm Meister e Riobaldo”, a autora, que faz referência aos protagonistas de *Os anos de aprendizado e Grande sertão: veredas*, assevera que seus processos de formação não se completam em um determinado tempo-espaço, mas prosseguem ao longo de suas vidas, em um contínuo estado de travessia, palavra utilizada com muita frequência no romance de Guimarães Rosa.

Travessia que se torna “o destino da vida humana” (Marks, 2020, p. 51), ou seja, uma escola pela qual os indivíduos passivos de aprimoramento precisam passar; ou ainda uma passagem na qual o sujeito “passa de um estado a outro através da experiência e da reflexão a respeito do vivido” (Marks, 2020, p. 53). Todavia o processo não é fácil, tal

qual seria atravessar uma simples ponte. A travessia exige muito, pois o crescimento é de fato muito doloroso. Todavia ao transpor os primeiros desafios, o jovem não se encontrará totalmente completo, mas terá crescido o suficiente para enfrentar novos combates, ou “alcançar a outra margem”, (Marks, 2020, p. 53). Isso porque até lá “ele já será outro, pois o percurso dessa vivência o transforma, não deixando possibilidade de retorno à condição anterior” (Marks, 2020, p. 53). Assim, o “tornar-se outro”, não implica no esvaziamento do ser primeiro, mas sim em um acúmulo de experiências que lhe possibilitarão abandonar sua primitividade e adquirir condições de afiançar a continuidade da jornada.

1.2 Narrares da violência: a literatura juvenil sob o olhar do testemunho

1.2.1 Literatura de teor testemunhal: surgimento e variantes

O século XX foi marcado por grandes mudanças tanto nos âmbitos científicos quanto nos âmbitos tecnológicos, ou ainda nos comportamentos sociais. Abrigado na contemporaneidade, foi também um momento marcado por intensa produção cultural e atravessado por grandes convicções de ordens filosóficas, sociológicas e políticas. Contudo, todo esse progresso enfim alcançado e todas as nuances de uma civilidade e intelectualidade até então inéditas no mundo não foram suficientes para evitar simultâneos retrocessos em tais quesitos, que culminaram nos maiores conflitos armados já registrados pela história – mesmo em um século já elucidado aos moldes contemporâneos –, e através deles, as maiores devastações e perdas humanas que o planeta já presenciou. O século XX foi palco da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, mesmo com toda sua diplomacia, resultando em consequências catastróficas e ímpares, com as quais a humanidade precisa lidar mesmo nos dias presentes.

É também no século XX que a chamada literatura de testemunho alcança seu ápice, na medida em que alguns sobreviventes de situações ultrajantes referentes a períodos totalitários tomam a iniciativa de narrar suas doloridas histórias e dar “testemunho” de períodos traumáticos fixados em uma zona obscura seus passados, vividos seja na prisão, na guerra, ou em qualquer ambiente imposto coercitivamente. Em outras palavras, a literatura de testemunho é constituída a partir dos relatos daqueles que por algum motivo não sucumbiram à extrema violência e na condição de sobreviventes tomam a decisão de compartilhar com a sociedade remanescente e vindoura situações de opressão experienciadas na esfera pessoal e social.

Entre todos os chamados relatos testemunhais circulantes no campo literário, ficaram mais conhecidos os advindos dos sobreviventes da Segunda Guerra, cujas existências foram marcadas pelo poder de aniquilação de seus repressores. A maioria das vítimas que expuseram seus testemunhos no pós-guerra foram presas em campos de concentração ou estiveram em esconderijos durante o confronto – marcado pelo ódio e pela banalização da vida humana. Por isso são consideradas exceções diante de uma esmagadora maioria de mortos. Estima-se que mais de 60 milhões de pessoas tenham perdido suas vidas nesse período manchado pelo horror, o que o categoriza como um acontecimento sem precedentes na história da humanidade. Ainda no contexto da guerra, estima-se que entre suas vítimas fatais sejam computados mais de seis milhões de judeus, grupo mais atingido pelo ódio e pela idealização da superioridade de raças empreendida pelos nazistas. É também da comunidade judaica remanescente da guerra que se originam a grande maioria dos relatos publicados como literatura de viés testemunhal. Por esse motivo os judeus optam pelo termo *Shoah* – *catástrofe* em hebraico – para se referir a esse cruel episódio, em detrimento da palavra Holocausto, que em grego significa *sacrifício*, significado que segundo seu entendimento não denota de modo algum o real significado do evento.

Nesse seguimento, alguns nomes como Primo Levi, Elie Wiesel e Imre Kertész na prosa, e Paul Celan na poesia, ficaram conhecidos por relatarem suas próprias experiências através de sua condição de sobreviventes e, portanto, são considerados referências da literatura de testemunho de viés mais ortodoxo. Todavia, é importante salientar que a literatura testemunhal, assim como o *Bildungsroman*, vem adaptando-se e hibridizando-se ao longo do tempo, e portanto possui no contexto atual uma versão mais carregada de ficcionalidade e literariedade. Essa tendência à ficção testemunhal deve-se talvez à tentativa de não esquecimento do fato, pois uma vez passada a fase dos relatos genuínos, provenientes dos sobreviventes dos campos, instaura-se uma cultura de desdobramentos literários baseados nas primeiras e nebulosas memórias dos que o viveram de fato.

Entretanto, a noção de testemunho contida neste estudo também alcança outros panoramas históricos marcados pelo alto nível de repressão e violência, como ditaduras, diferentes contextos de guerras, e exploração humana. Vítimas de genocídios e massacres também têm seus discursos reconhecidos pela mesma natureza testemunhal, além de relatos provenientes de preconceitos de qualquer ordem e miséria, como é o caso dos escritos de Carolina Maria de Jesus. Mulher negra, mãe solteira de três filhos e moradora

de favela, Carolina narra sua luta diária contra a fome e a opressão, ao mesmo tempo em que denuncia as desigualdades sociais e a falta de dignidade dos menos favorecidos socialmente nas décadas de 1950 e 1960. Sua principal obra é *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), narrativa fiel de seu cotidiano em forma de diário, idealizada pelo jornalista Audálio Dantas.

Todavia, a aceitação do testemunho atravessado por uma concepção literária é bastante divergente se pensarmos nas origens e nos objetivos primários de um relato testemunhal, no sentido de depoimento para efeitos de jurisprudência, e consequentemente de justiça. Essa é inclusive a percepção de Márcio Seligmann-Silva, importante teórico neste campo, ao defender que tais relatos testemunhais não devem ser considerados como gênero literário, mas uma “*face da literatura* que vem à tona na nossa época de catástrofes e que faz com que toda a história da literatura [...] – seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o ‘real’” (Seligmann-Silva, 2006, p. 85, grifos do autor). Tal condição se deve ao peso negativo contido nos relatos testemunhais e a controvérsia criada pelo corpo de intelectuais da área sobre sua possível representação artística. De modo que, conforme a visão do autor (2006), em detrimento de uma “literatura de testemunho”, a qual não se configura como um gênero, deve-se buscar por um “teor testemunhal”, que marca toda obra literária, mas que aprendemos a detectar a partir da concentração desse teor na literatura e escritura do século XX” (Seligmann-Silva, 2006, p. 85).

Mas apesar da diversidade de opiniões acerca da literatura de viés testemunhal e de seu reconhecimento, é indiscutível a presença da essência do trauma nessa modalidade. Em *É isto um homem?* (1947), o italiano Primo Levi faz uma profunda reflexão sobre a situação em que se encontrava em seus anos de aniquilação no *Lager*, enfrentando na realidade de suas palavras um sentimento de dilaceração:

Vamos morrer, todos; estamos para morrer; [...] o Campo é uma grande engrenagem para nos transformar em animais, não devemos nos transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar nosso depoimento; e, para viver, é essencial esforçar-nos por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização. Sim, somos escravos, despojados de qualquer direito, expostos a qualquer injúria, destinados a uma morte quase certa, mas ainda nos resta uma opção. Devemos nos esforçar por defendê-la a todo custo, justamente porque é a última: a opção de recusar nosso consentimento. (Levi, 1988. p. 38-39).

O testemunho de Primo Levi é narrado em via testemunhal direta, ou seja, configura-se no relato do próprio sobrevivente de uma experiência-limite, que partilha

suas angústias e experiências inenarráveis no campo de concentração de *Auschwitz*. Esse viés do testemunho é bem restrito, e constitui uma versão mais tradicional do estilo designada pelo termo *superstes*, ou em latim “quem viveu até o fundo uma experiência, sobreviveu à mesma e pode, portanto, referi-la aos outros” (Agamben, 2008a, p. 150), ou ainda “aquele que se mantém no fato e que se mantém presente” (Benveniste, 1995, p. 278). Em relação à *Shoah*, são poucos os narradores *superstes* que ainda restam para contar sua vivência individual em meio à trama histórica; entretanto Giorgio Agamben considera-os como o “tipo perfeito de testemunha” (2008 a, p. 26), por serem geradoras de um relato “puro”, ou seja, ausente de qualquer recurso de literariedade, apenas baseado em fragmentos de memórias que condizem com as reminiscências reais do evento em questão.

Na outra ponta dos narrares existe o testemunho vinculado ao termo *testis*, ou *terstis*, terceiro em latim, que a partir de uma nova abordagem testemunhal “indica a testemunha enquanto intervém como terceiro na disputa entre dois sujeitos” (Agamben, 2008 a, p. 150). Em outras palavras, a versão *terstis* se dá a partir da história contada por terceiros, ou seja, a testemunha ocular, aquela que vê e presencia os acontecimentos, cuja narrativa “se faz marcar ainda pelo caráter exemplar da verdade implicada em seu testemunho, pois ele precisa deixar evidente que ao expor em público a história que conta ele mostra seu compromisso com a verdade”, conforme Augusto Sarmiento-Pantoja (2019, p. 10). Jeanne Marie Gagnebin também introduz a esse combo o conceito de *testemunha solidária*, aquela que como uma boa interlocutora, ouve atentamente os fatos e se encarrega de fazer com que ecoem na coletividade.

Testemunha não é somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha é aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (Gagnebin, 2009, p. 57, grifo da autora).

Uma outra terminologia existente para rotular os tipos de narrações testemunhais é ainda o termo *auctor*, que nas palavras de Eurídice Figueiredo, designa “alguém que transmite a memória coletiva ao mesmo tempo em que trabalha nos arquivos para dar testemunho do que existiu no passado” (Figueiredo, 2014, p. 42). Ou seja, o termo *auctor* é ainda mais atravessado pelos arquivos memorialísticos e pela noção de coletividade, o

que remeteria a um autor que se baseia em relatos testemunhais para criar uma narrativa de ficção na mesma condição de testemunha. Em conformidade com a definição de Figueiredo está a concepção de Shoshana Felman ao afirmar que “a testemunha poderá ser (...) aquele que (de fato) *testemunha*, mas também aquele que *gera* a verdade, por meio do processo discursivo do testemunho” (2000, p. 27-28, grifos da autora). Essa modalidade engloba um minucioso trabalho de pesquisa e também o engajamento apresentado pelo autor da trama testemunhal para trazer à tona as questões imersas nos eventos geradores de tais testemunhos.

Um outro viés testemunhal está relacionado ainda com relatos oriundos de países hispano-americanos que trazem como pauta narrativas em torno de questões inerentes à repressão e resistência, como causas indígenas e a escravidão. De acordo com Valeria De Marco (1999), a discussão testemunhal nas Américas está polarizada primeiramente no *Premio Casa de las Americas* de 1969, organização fundada para promover a cultura literária e premiar os melhores títulos anuais publicados no universo latino-americano, no qual algumas obras do segmento começaram a despontar; e também dos relatos provenientes da imposição violenta de colonizadores ou patriarcalistas em tais países, como é o caso de *Mi nombre es Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1982), relato da índia guatemalteca de mesmo nome do título à antropóloga americana Elizabeth Burgos; e *Biografía de un cimarrón* (1962), escrito por Miguel Barnet e baseado nos relatos de Esteban Montejo, um ex-escravizado cubano de 108 anos que narra sua história de resistência. Ambas as obras representam as biografias de seus protagonistas e são pautadas em iniciativas de ativismo e resistência às hostilidades perpetradas a seus povos originários.

Dentro dessa mesma versão testemunhal podemos citar a obra juvenil *Cachorro velho* (*Perro viejo*, no original), da escritora cubana Teresa Cárdenas. Publicado em 2010 no Brasil pela editora Pallas, *Cachorro velho* se passa em Cuba e conta a trajetória de um velho escravo cujo apelido pejorativo dá nome ao título. Desde criança Cachorro Velho vive no engenho a servir a três gerações de senhores. Ao longo de sua vida sofre as mais variadas violências, além de presenciar outras tantas, infligidas a seus companheiros de senzala. Desalentado e sem perspectiva de mudança de vida, o velho escravo passa a descrer de qualquer força superior, ou qualquer entidade que olhasse pelos negros. Mesmo presenciando várias fugas de outros escravizados para quilombos, Cachorro Velho já não consegue enxergar-se como um ser livre, como são os pássaros. O personagem almeja para si somente uma realização final: lembrar o rosto de sua mãe, há muito por ele

esquecido por ser muito pequeno quando sua genitora faleceu. A obra de Cárdenas utiliza-se da ficção para dar forma à representação da realidade de Cuba nos séculos XVIII e XIX. Representação essa que adquire tom testemunhal pois está atrelada a fatos históricos marcados por traumas individuais e coletivos.

Ainda nas Américas temos uma outra perspectiva de valor testemunhal, que se associa às ditaduras militares impostas a vários países latino-americanos ao longo do século XX. No vasto acervo inerente a esse conteúdo encontramos produções literárias em poesia e também em prosa, como contos, relatos, autobiografias, poemas e narrativas constituídas pelo elemento ficcional, mas baseadas neste momento obscuro da história. Podemos citar como exemplos: *K: relatos de uma busca* (2011), e *Júlia, nos campos conflagrados do Senhor* (2020) de Bernardo Kucinsky, *A noite da espera* (2017), de Milton Hatoum e *As meninas* (1973), de Lygia Fagundes Telles. Nenhuma das obras acima estão inscritas na categoria juvenil, entretanto algumas são populares entre os jovens e retratam várias iniciativas de resistência diante da perseguição infligida a militantes e seus familiares. Estas são narrativas brasileiras, porém em todos os países marcados pela truculência dos anos ditatoriais existe uma infinidade de obras que retratam o período e que possuem função de arquivos, a fim de que as memórias da repressão não sejam esquecidas.

Em conformidade com essa perspectiva temos a obra juvenil *Clarice*, de 2018. Escrita por Roger Melo e ilustrada por Felipe Cavalcante, *Clarice* narra em primeira pessoa as vivências da protagonista homônima, uma menina que tem sua vida marcada pela violência da ditadura militar brasileira. A trama é ambientada em Brasília, provavelmente depois da implantação do Ato Institucional 5, período mais atroz do regime ditatorial no país. Por sua tenra idade, Clarice não possui total entendimento das situações que acontecem ao redor, o que é esclarecido por Tânia Sarmiento-Pantoja ao observar que, na condição de vítima do estado de exceção, a criança ou o adolescente não compreende de fato todas as questões envolvidas, pois “o conhecimento é parco: a criança sabe pouco, sabe apenas o que a atinge de maneira inevitável” (Sarmiento-Pantoja, 2012, p. 415).

Ao ser deixada aos cuidados da tia e do primo, Clarice não sabe ao certo o que está acontecendo com seus pais, que na verdade estão presos sob acusação de subversão. Apenas sabe que todas as mudanças que estão ocorrendo em sua vida possuem relação com “E.L.E.S.” (Melo, 2018, p. 10), que é como ela chama os perseguidores de sua família. A partir dessa situação de quebra do círculo familiar, a garota observa com sofrimento as transformações que aos poucos vão se instalando em seu cotidiano. A

ausência dos pais, a censura, o medo, as incertezas; tudo contribui para que se abra uma ferida traumática em sua existência. Até mesmo uma atividade simples como a leitura de um livro passa a ser algo proibido, pois os livros passam a ser considerados “objetos subversivos”, principalmente os de capa vermelha – em referência ao Comunismo –, conforme a fala da tia, e por isso é preciso livrar-se deles atirando-os no rio amarrados a uma grande pedra. Os livros que tornam-se apenas arquivos na memória da protagonista atuam na narrativa como um microcosmos das rasuras que se instauram em sua vida. A visão testemunhal da obra é bastante clara, e além de instigar o leitor a uma busca pelos fatos históricos do período, orienta-os no sentido de crescimento diante dos infortúnios da vida. Quanto à real e cruel situação dos pais de Clarice, a narrativa usa de recursos como a metáfora a fim de expor os fatos de modo mais eufemizado como, por exemplo a destruição de livros, justificada por seu suposto “conteúdo subversivo”.

1.2.2 Trauma e memória como elementos do testemunho

A exemplo de *Cachorro velho* e de *Clarice*, na situação do testemunho há também que se refletir sobre o trauma gerado sobre as vítimas. Feridas ainda abertas, que latejam e clamam por reparação. É justamente por esse sentimento de dor perene que Seligmann-Silva define o trauma como “a memória de um passado que não passa” (2008, p. 69). Primo Levi também expressa sua dor ao rememorar seus dias no campo de concentração e sentir novamente o trauma de um passado recente. Para o sobrevivente de *Auschwitz*, “a recordação de um trauma, sofrido ou infligido, é também traumática, porque evocá-la dói ou pelo menos perturba: quem foi ferido tende a cancelar a recordação para não renovar a dor (...)” (Levi, 2004, p. 20).

Perante às cicatrizes do trauma, o ato de narrar uma experiência-limite torna-se demasiadamente penoso, uma vez que para tal é preciso retornar a eventos que na memória estão turvos, incertos ou maculados pela iminência de esquecer os piores dissabores que um ser humano poderia experimentar. Além disso, o senso de assimilação do fato traumático não se dá de forma integral, por mais que a memória trabalhe em prol de o sistematizar. Isso acontece, segundo Roney Cytrynowicz porque a memória

procura sempre apaziguar os conflitos, fechar as feridas, restaurar as ruínas, silenciar as dores; ela tem compromisso com a subjetividade, com a reconstrução de uma história pessoal que precisa encontrar saídas viáveis, até mesmo do ponto de vista psíquico, para reconstruir uma vida, um futuro, e isso por mais que ela conte das dores e feridas. (Cytrynowicz, 2003, p. 133).

De modo que a narrativa de um testemunho de violência está sempre inserida no limiar entre a lembrança e o esquecimento, uma vez que a memória está predisposta ao apagamento daquilo que repele, ao mesmo tempo em que tenta processar as informações e colocá-las a um nível mental minimamente inteligível. É exatamente o que acontece com Felix e Annemarie, os protagonistas das narrativas em destaque nesta pesquisa, e dos personagens ao seu redor. Por este motivo, após um evento lúgubre, uma parcela dos atingidos opta pelo silenciamento, tamanho o horror que vivenciaram. Walter Benjamin (2012) já relatava sobre o nível de incomunicabilidade dos soldados da Primeira Guerra Mundial ao retornar a suas casas. Atormentados pela experiência da fome, do frio, do medo e da morte, aqueles que regressavam das trincheiras não eram capazes de testemunhar e voltavam “não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (Benjamin, 2012, p. 214). No caso de *Auschwitz* – um episódio de horrores sem parâmetros de comparação na história – essa situação se agrava, pois ao invés da iniciativa de contar, muitas vezes prevalece entre as vítimas um quase intransponível silêncio, associado ao medo, à vergonha e ao sentimento de culpa por ter sobrevivido.

Todavia, o ato do testemunho diante de uma situação-limite de tais proporções é amplamente considerado um imperativo pela sociedade, uma vez que as experiências individuais de uma vítima nessas condições são atravessadas pela noção de coletividade. Cada testemunho individual se analogiza a um retalho, e tem sua importância para colaborar na tecedura da “colcha”, ou seja, na versão final do fato que será transportado para as novas e futuras gerações pela história. Relatos particulares são, nesse sentido, portadores de versões exclusivas e detalhadas que para Paul Ricoeur, em seu célebre ensaio *A memória, a história, o esquecimento* (2007) está relacionado a um dever de memória. O autor entende o dever de memória como uma premissa para se discutir o trauma e a opressão, por possuir um viés ético e um senso de justiça. Tal situação sinaliza para a importância do ato do testemunho, seja para externalizar o ocorrido, ou em ímpetos de participar aos outros sobre uma terrível experiência individual; ou ainda, na busca por reparação, ou para falar por aqueles que não puderam testemunhar.

Por tal motivo, uma considerável parte dos sobreviventes é acometida pelo ímpeto de narrar, ainda que tal iniciativa exija um alto nível de esforço, uma vez que o trauma ocasiona um processo de ruptura da memória e conseqüentemente, da fala. Sendo assim o testemunho é considerado por muitos uma narrativa limítrofe, pois situa-se sempre à margem do equilíbrio e da completa sanidade. Além disso, existe uma outra problemática que pode travar a efetivação do relato: a falta de credulidade por parte

do ouvinte, pois nem sempre existem interlocutores dispostos a ouvir e a acreditar de fato no discurso do outro, tornando-se testemunhas não solidárias. Além disso, “uma pessoa com dor inconsolável torna-se tedioso para aqueles que não compartilham dessa dor. ‘Supere isso’ e ‘vá em frente’ é a autopreservação e a demanda coletiva dos vivos”¹¹, conforme argumenta Hamida Bosmajian (2002, p. 146, tradução nossa). No caso do Holocausto, as cenas descritas não podem ser sequer imaginadas, e mais parecem ser fruto de um pesadelo do sobrevivente, o que amplia sua tensão entre a escolha pelo testemunho ou pelo silêncio. Posto isso, Hannah Arendt argumenta que:

Existem numerosos relatos de sobreviventes. Quanto mais autênticos, menos procuram transmitir coisas que escapam à compreensão humana e à experiência humana – ou seja, sofrimentos que transformam homens em ‘animais que não se queixam’. Nenhum desses relatórios inspira arroubos de indignação e de simpatia capazes de mobilizar os homens em nome da justiça. Pelo contrário, qualquer pessoa que fale ou escreva sobre campos de concentração é tida como suspeita; e se o autor do relato voltou resolutamente ao mundo dos vivos, ele mesmo é vítima de dúvidas quanto à sua própria veracidade, como se pudesse haver confundido um pesadelo com a realidade. (Arendt, 1989, p. 489).

Primo Levi aborda essa questão de falta de credibilidade em *Os afogados e os sobreviventes* (2004). O autor relata um sonho frequente entre os prisioneiros do *Lager*, que consistia em voltarem para casa e relatarem para seus amigos e familiares sobre os horrores presenciados. As pessoas, por sua vez, os escutavam com desdém, e viravam as costas, desacreditando dos acontecimentos testemunhados. De fato, o medo coexiste com o desejo de exteriorizar as inumanidades infligidas à vítima, o que traz ao indivíduo um sentimento de hesitação e de culpa por ter milagrosamente sobrevivido às atrocidades e estar vivo para contar, ao passo que a grande maioria pereceu, e por isso não é capaz de fornecer sua versão dos fatos. Dessa forma, tal qual o sonho descrito por Levi, a situação de negligência testemunhal se torna frequente por parte de quem escuta, pois o ato de ouvir, tomar sua cota de consciência daquilo que é inimaginável pode se tornar incômodo, requerendo uma atitude de alteridade a qual nem todos estão dispostos a submeter-se. A interlocução de um testemunho requer um olhar mais atento ao outro, a sua dor. Melhor ainda se houver disposição em fazer algo para amenizá-la; entretanto uma escuta paciente e atenta por aqueles aos quais os testemunhos são endereçados já sinaliza um mínimo de compassividade por parte do ouvinte.

¹¹ No original “A person with inconsolable grief becomes tedious to those who do not share that grief. “Get over it” and “get on with it” is the self-preserving and collective demand of the living”.

De modo que o testemunho está atrelado às nuances da memória, suas pungências e embotamentos; suas lacunas e clarezas. À memória pertence a responsabilidade do reavivamento da história. Em outras palavras, as memórias que correspondem a esse passado bárbaro precisam estar vivas, caso contrário, as chances de que este recaia no esquecimento são muito elevadas. Os traumas, feridas abertas no seio da sociedade precisam ensinar algo para as gerações do futuro. E nesse sentido, as narrativas do trauma, assim como outros campos artísticos como a música, o cinema e a pintura, funcionam como guardiões dos eventos da história, uma vez que se tornam suplementos de uma memória que tende naturalmente a esquecer não com dificuldades as mazelas do passado. Tal diversidade de registros históricos mostra-se muito importante para o objetivo do máximo alcance público possível, na expectativa de que cheguem ao conhecimento de várias gerações distintas e de que por elas sejam reelaborados.

Michael Pollak afirma que “o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história” (1989, p. 11). Por conseguinte, a história, detentora da “verdade”, também precisa coexistir juntamente com a memória na construção da narrativa testemunhal, pois esta sempre terá uma relação direta com os aspectos históricos. E uma vez que a memória representa o elo principal entre história e testemunho, ela também precisa garantir a integração entre passado e presente, o que é importante para as novas gerações. Ou seja, é como se à memória fosse delegada uma função social: a de manter vivo o passado, e fazer com que ele chegue ao presente o mais intacto possível, no intuito de que possa ser ressignificado no futuro. Para Pierre Nora, memória e história são dois produtos da humanidade que precisam ser mutuamente alimentados, pois “tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história” (Nora, 1993, p. 14). E a partir dessa fusão, passa a existir “uma interação dos dois fatores que leva a sua sobredeterminação recíproca” (Nora, 1993, p. 22).

Como observa Eric Hobsbawm, “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX” (2006, p. 13). Logo, nossa sociedade estaria fadada à falta de consciência histórica sem uma manutenção memorialística adequada. Maurice Halbwachs (2004) também pondera que uma vez que não constituímos mais uma sociedade oral, que compartilha suas memórias através de relatos, precisamos criar mecanismos de lembranças a fim de conservar o

passado. Nora (1993) igualmente defende a preservação da memória testemunhal, por ser um patrimônio pertencente à coletividade que se encontra em vias de esquecimento. De igual modo Seligmann-Silva atesta que “a leitura estética do passado é necessária, pois opõe-se à musealização do ocorrido: ela está vinculada a uma modalidade da memória que quer manter o passado vivo no presente” (2003, p. 57).

No tocante à manutenção de memórias, portanto, temos a literatura como aliada. As representações literárias, sejam elas vinculadas a qualquer vertente do testemunho, cumprem seu papel arquivístico, mantendo sua relação com o passado histórico e com o futuro, que as terá como *status* de herança. Narrativas testemunhais como as citadas anteriormente são nesse sentido absolutamente necessárias principalmente para preservação das “memórias subterrâneas”, termo usado por Michael Pollak (1989) para se referir às memórias que estão fixadas na contramão da história oficial, e que geralmente estão relacionadas aos grupos infligidos por ações totalitárias e às injúrias por eles sofridos. Não obstante, ao interpelarmos sobre memória, faz-se importante a compreensão de suas nuances. Em vista disso, as modulações de um trauma podem se apresentar, como sabemos, de modo individual ou coletivo. Ambos possuem o mesmo compromisso para com a verdade, porém podem perfazer percursos diferenciados. Sendo assim, a visibilidade do teor testemunhal tanto no âmbito individual quanto no coletivo é um dos pontos comuns entre este e o romance de formação, como tratamos anteriormente.

A memória coletiva é formada a partir dos discursos oficiais, ou seja, reconhecidos e chancelados pela história. Uma vez que tais discursos são apropriados por uma determinada região ou país e por seus habitantes reproduzidos, cria-se o conceito de lugares de memória, que seria “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer” (Nora, 1997, p. 2226). Nesse viés, a memória coletiva está ligada à ideia de identidade comum a um grupo que reconhece os mesmos discursos históricos. As obras testemunhais de cunho fictício geralmente integram elementos da memória coletiva como pano de fundo em seus enredos. Em se tratando de narrativas voltadas para o público infantil e juvenil, as narrativas que se inspiram em tais memórias se apresentam um pouco suavizadas, a depender da idade para a qual a obra é indicada.

Já as memórias individuais ou subterrâneas, conforme já dito, são validadas através de relatos memorialísticos paralelos aos discursos oficiais, já que por estes nem sempre são reconhecidas. Geralmente estão relacionadas ao lado mais vulnerável, às

vítimas de todo o processo. É comum que tais relatos subterrâneos sejam de algum modo tangenciados pelos sujeitos dominantes. Sob esse ponto de vista, o processo memorialístico individual é bastante subjetivo, pois o ato de lembrar não é mecânico, e exige uma reconstrução mental do evento, que entre lacunas e bloqueios tenta resgatar o máximo possível de informações, o que nem sempre é possível, como sabemos. Isso porque de acordo com Luís Alberto Romero “a memória é uma atividade livre. É feita de lembranças, esquecimentos, distorções, reflexos, subterfúgios, realces, esmaecimentos e mil operações mais” (Romero, 2007, p. 10), e nessas circunstâncias o lembrar possui o mesmo peso do esquecer. Portanto, as memórias individuais ligam-se à maioria dos relatos de violência, que por esse motivo possuem caráter testemunhal. Ademais, os relatos subterrâneos são privilegiados nas narrativas do trauma, que deles se valem para criar enredos imagísticos baseados ou semelhantes.

1.2.3 Relações com a *Aufklärung*

Ao refletirmos sobre os entrelaçamentos entre o romance de formação e o viés testemunhal na literatura, é possível perceber uma notável convergência entre essas duas teorias referentes ao termo “esclarecimento”, ou *Aufklärung*, em alemão. Aos moldes kantianos, o conceito de *Aufklärung* baseia-se no abandono do homem de sua menoridade – que para o filósofo não consiste na completude dos dezoito anos, mas no processo de crescimento do indivíduo ante às ideias do Iluminismo, no intuito de dispor-se a um nível aceitável de emancipação pessoal e social. Isso porque segundo Immanuel Kant (2005) o sujeito em situação de menoridade não é capaz de utilizar seu próprio entendimento sem a orientação de outro indivíduo, necessitando assim de uma espécie de mentoria que o possa nortear até que se forme por completo. Kant ainda sugere que o sujeito em menoridade não é corajoso o suficiente para “servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (Kant, 2005, p. 64).

Nesse contexto, “servir-se de si mesmo” (Kant, 2005, p. 64) é tão necessário quanto a “formar-se a si mesmo”, parcialmente parafraseando uma das expressões mais conhecidas de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2020). Logo, o princípio da *Aufklärung* é um dos conceitos que forjam as bases do Iluminismo, e pelo seu caráter educativo e progressista, é também refletido junto ao conceito de *Bildungsroman*. Nas palavras de Wilhelm: “aquele em quem há muito que desenvolver, há de se esclarecer mais tarde sobre si mesmo e o mundo. Poucos são os que têm sentido e, ao mesmo tempo,

são capazes de ação. O sentido se alarga, mas paralisa; a ação anima, mas limita” (Goethe, 2020, p. 522). Tal convergência resulta na ideia de que para sair da minoridade é preciso passar pelo processo de amadurecimento, o que resultaria no ganho de autonomia necessária para que o indivíduo possa se emancipar, ou seja, alcançar o esclarecimento. Mesmo os romances de formação recentes trazem essa perspectiva de “travessia”, conforme sugere Marks, como um de seus princípios básicos.

Paralelo a essa concepção, temos o juízo de Theodor Adorno, filósofo e crítico estético alemão, cuja fortuna crítica possui lugar relevante quanto aos estudos da *Shoah* e suas consequências, por sua ascendência judaica e veemente oposição ao fascismo. Em alguns de seus ensaios o autor também disserta acerca dos propósitos da *Aufklärung*. Ainda que na *Dialética do esclarecimento* (1944) Theodor Adorno e Max Horkheimer apresentem uma visão distinta do conceito de Kant sobre o esclarecimento, em *Educação após Auschwitz* (1947) tal noção é reinterpretada. Preocupado com os rumos que o mundo tomaria no pós-guerra, Adorno acredita que o que ele denomina “aberração no curso da história” (2006 a, p. 117), referindo-se ao fascismo e ao nazismo, só pode ser combatido pelas vias do esclarecimento, que podemos entender aqui como o processo de tomada de consciência e o olhar crítico quanto a meios de evitar a todo custo a repetição de eventos como *Auschwitz*.

Quando falo de educação após *Auschwitz*, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (Adorno, 2006a, p. 122).

Portanto, a noção de esclarecimento, que participa das concepções do romance de formação e do testemunho, está convergida nas aqui denominadas narrativas testemunho-formativas através de seu impacto na percepção do leitor. Esclarecer-se significaria não somente compreender o passado e dele apropriar-se – esse seria o aspecto coletivo e é igualmente importante –, mas também conhecer-se a si mesmo, e perceber o próprio processo de formação, que tomamos aqui como aspecto individual, dentro do contexto da própria história. Obviamente a literatura não é o único parâmetro a se levar em conta nesse *status* de crescimento, porém ela se posiciona no sentido de cumprir seu papel de esclarecimento junto ao leitor. E certamente entre os jovens essa tomada de consciência pode se dar de forma mais intensa, por se tratar de indivíduos em processo de transformação em um mundo altamente cambiante.

Por isso, o trabalho sobre a condição arquivada das narrativas testemunhais se amplia quando pensamos em obras juvenis que também cumprem esse papel. Segundo Hobsbawm, “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente-contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (Hobsbawm, 2006, p. 13). Esse estado de alienação das novas gerações se torna preocupante se pensarmos que nelas está depositada a confiança no futuro. Sendo assim, as obras que compõem o corpus de pesquisa deste estudo, entre outras tantas, são importantes quanto à aquisição de consciência histórica por parte dos arquivos memoriais existentes, principalmente os subterrâneos, que proveem as novas gerações da compreensão necessária para evitar que tais atrocidades tenham lugar novamente na história. *Uma vez* e *Um caminho na noite* estão, portanto, entre o rol de narrativas que se configuram como arquivo memorialístico ante os traumas que imperam nas sociedades que os vivenciaram.

Como instrumento mantenedor de memórias, a narrativa testemunhal propicia um olhar sobre a dor do outro, além do reconhecimento de pertença a uma identidade memorialística que não deve ser desprezada, mas sim ressignificada. Na literatura juvenil o testemunho geralmente propõe ao leitor uma espécie de resgate histórico que tem lugar através do drama de uma personagem fictícia, mas que geralmente representa um indivíduo específico que de fato fez parte do episódio em questão, ou pessoas que de modo genérico também o viveram. Personagens de tenra idade, e que por sua vulnerabilidade e conhecimento parcial do que se passa ao redor, tomam parte de um protagonismo bastante peculiar nas narrativas, mostrando seu poder de resistência. Dessa maneira é comum que o sujeito protagonista não possua total consciência das situações que se passam ao seu redor, como é o caso de *Clarice*, de Cláudio em *O meu amigo pintor* e de Felix, em *Uma vez*. Essa característica é denominada por Tânia Sarmiento-Pantoja *mirada-míope*, pois no processo de rememoração

se insinua, assim, como protocolo de captura do real que dialoga com a relatividade das versões testemunhais, com a provisoriedade das verdades, com a possibilidade de casar imaginação e evidência. Mas que, sobretudo, de outro modo, também se articula à ideia de uma memória infantilizada, ainda por amadurecer, e que se apropria do senso de partilha para repassar adiante, também através de uma mirada – agora a do leitor/espectador – um saber sobre a resistência, apreendido no processo de aprendizagem. (Sarmiento-Pantoja, 2012, p. 422).

Portanto, é possível perceber que tanto o romance de formação quanto a narrativa testemunhal estão imbuídos em uma teia de superação, resistência e aprendizagem,

valores relevantes e envoltos em uma construção ética que vai de encontro à literatura voltada ao público juvenil. É necessário que o jovem leitor perpassa por uma jornada frente a seu autodescobrimento e também ao descobrimento da sociedade ao seu redor. E para tal feito o elemento ficcional é consideravelmente válido, no sentido de que personagem e trama sejam moldados em um terreno de pertença e reconhecimento do leitor.

1.2.4 A crise e a aquisição de consciência

Shoshana Felman também nos chama a atenção para as analogias existentes entre o testemunho e o processo de aprendizagem de um indivíduo. Em seu conhecido ensaio “Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar” (2000), a autora menciona que os caminhos do ensino precisam passar por uma espécie de “crise” para que sejam realmente validados. Em relação às narrativas testemunho-formativas, a situação de crise descrita por Felman é geralmente ocasionada por algum elemento traumático.

Na era do Holocausto, de Hiroshima, do Vietnã – na idade do testemunho – eu aventuraria dizer que o ensinar deve, por sua vez, *testemunhar*, fazer algo *acontecer*, e não apenas transmitir um conhecimento passivo, passar adiante informações preconcebidas, substancializadas, das quais se acredita saber de antemão, ou seja, ser (exclusivamente) algo dado. (Felman, 2000, p. 67, grifos da autora).

Obviamente, em termos de narrativa, um trauma por si só jamais poderia ser pensado como um elemento gerador de aprendizado, entretanto sua ressignificação por parte do sujeito que o sofre, a partir de um trabalho de reparação física e psicológica, pode desencadear um processo de crescimento e aprendizado ao indivíduo que o sofreu. Assim, Felman (2000) defende que de certo modo o processo de crise que desencadeia o aprendizado precisa ser performático e não apenas cognitivo. Em outras palavras, a reelaboração de um trauma depende tanto de um trabalho externo – através de uma intervenção psiquiátrica, por exemplo – quanto interno – como o indivíduo e suas reminiscências.

Em narrativas testemunhais o trauma é um elemento sempre presente, sendo em muitos casos motivador do próprio relato testemunhal. Nesse contexto, a ideia é que a ressignificação de um evento traumático por parte do personagem que o vivencia na narrativa possa gerar a formação de um aprendizado no leitor, que pode tomar suas experiências como uma espécie de “lição” para a própria vida. Não precisando

necessariamente passar pela mesma vivência para compreender seu processo de crescimento. Em outros termos, as experiências pessoais e coletivas dos personagens poderiam servir de espelhamento nas vivências do sujeito que as tomam através da leitura.

Conforme Rosana Kohl Bines

Trata-se antes de implicar o jovem leitor na conversa com o mundo, valorizando a complexidade de sua experiência, de seu repertório de vivências e leituras e a sua prontidão para a escuta da dor, que se dá no terreno seguro do texto, do lado de cá da vida. (Bines, 2007, p. 89).

Em narrativas juvenis testemunho-formativas essa questão implicaria em uma experiência catártica, que primeiramente teria o poder de chocar o leitor, e depois alcançar sua empatia, para finalmente fazê-lo refletir sobre a própria condição no contexto histórico que vivencia. Colocar-se em posição de alteridade seria então como tomar a posição de testemunha, que quebra e reavalia “categorias e pontos de referência precedentes” (Felman, 2000, p. 68). A partir disso, é possível converter a experiência dolorosa em aprendizado, mirando a si próprio e ao outro, com seus trajetos e vicissitudes. Nas palavras de Felman “em uma era pós-traumática eu sugeriria que o ensinar deveria igualmente tomar sua posição à margem de si próprio, à margem de sua concepção convencional” (2000, p. 68).

Assim como Felman, Adorno, como vimos, também vincula o exercício do aprendizado ao testemunho em *Educação após Auschwitz*, uma vez que através de seus meandros seria possível chegar a um nível de esclarecimento que pudesse impedir a reincidência dos nefastos eventos da *Shoah*. Assim, também as novas gerações cresceriam conscientes de seu papel cultural, social e intelectual, uma vez que receberiam tal educação desde a infância, como sugere o autor. Para Adorno, a imersão consciente nos traumas históricos de uma sociedade, além de viabilizadora para um reconhecimento identitário, também colabora para um processo civilizatório.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que *Auschwitz* não se repita. Ela foi a barbárie contra qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois *Auschwitz* foi a regressão [...]. (Adorno, 2006a, p. 119).

Observamos, portanto, que é possível elencar alguns pontos de convergência entre as ocasiões formativas e testemunhais em situações reais ou fictícias, porém é preciso reforçar a premissa de que o trauma não é, ou não deveria ser, um elemento formativo, uma vez que seu peso negativo sempre direciona a um retrocesso de vida que certamente tem o poder de impactar diretamente o desenvolvimento de um sujeito em

todas as instâncias. Em síntese, nas palavras de Maria Manoela Moreno e Nelson Coelho Júnior, “assim como na experiência de dor, que deixaria uma espécie de depósito de excitação pulsional, o traumático também estaria referido a uma espécie de depósito, de interiorização sem inscrição” (2012, p. 52). Depósito esse que impossibilita à vítima um processo de elaboração figurativa adequado, o que leva a uma falha memorial do evento em questão, como se a lembrança estivesse fragmentada. Além do mais o trauma, como vetor negativo diante do aprendizado, teoricamente se posicionaria como uma espécie de empecilho, de perda diante do ego, que falha na projeção consciente da representação, distorcendo-a:

O trauma deve ser compreendido em uma negatividade: uma violenta e brusca ausência das tópicas e das dinâmicas psíquicas, a ruptura da coerência psíquica, o desmoronamento dos processos primários e secundários. É no caráter “negativante”, na perda pelo ego de seus recursos, que compreendemos a qualidade traumática. A desorganização brutal originar-se-ia, acreditamos, não numa percepção, mas na ausência de sentido do violento excesso de excitação e do estado de desamparo do ego, na impossibilidade para o ego de representá-los para si (Botella, Botella, 2002, p. 93).

Nesses termos, o “caráter negativante” do trauma, como definem os autores funciona como mais um desdobramento que ao mesmo tempo em que prejudica e corrói o aprendizado, o impulsiona e o media. Logicamente um sobrevivente do Holocausto não teria o mesmo contexto e muito menos a mesma possibilidade de formação de um indivíduo na posição de Wilhelm Meister, todavia suas vivências lhe garantem uma experiência de aprendizado, ainda que parca e limitada. Por conseguinte, ele certamente não será mais o mesmo que principia a narrativa.

Através dessas reflexões nos certificamos de que o passado traumático precisa encontrar formas de reparação. As memórias do trauma precisam ser tratadas e ressignificadas. Todavia, como exposto anteriormente, para a fratura advinda do trauma existe a possibilidade de falar, expor o acontecido, não como uma solução curativa, mas ao menos paliativa para a ferida ainda latejante. O testemunho então torna-se não somente um ato de prestatividade para com o outro, mas também um ato de cuidado para consigo mesmo. É uma forma de dar vazão ao incomunicável, de dar lugar às narrativas até então retidas internamente, ao mesmo tempo em que se processa o que não se pode verbalizar. A ação de testemunhar, dar conta ao outro do ocorrido, tem a função de trabalhar a favor da ressignificação do trauma, colocando-o metaforicamente em uma gaveta apropriada, que pode ser aberta e rememorada se necessário, mas que pode ser eventualmente

“trancada”. Como assevera Seligmann-Silva: “a ‘passagem’ do ‘literal’ para o ‘figurativo’ é terapêutica” (Seligmann-Silva, 2000, p. 89).

De modo que no contexto dessa pesquisa, as circunstâncias de aprendizados presentes nos romances analisados funcionam para o público jovem como objeto de espelhamento, de projeção representativa, atestando assim seu aspecto de positividade ante à formação do próprio leitor, ao passo que o elemento traumático gera a sua desconstrução. O que pode ser compensado pelo ganho de lucidez histórica a partir do olhar testemunhal direcionado através de narrativas ao jovem leitor. Em outras palavras, as narrativas testemunho-formativas também podem conceder ao público o benefício da empatia e também da experiência, tão necessárias aos indivíduos modernos, já tão expropriados de experiências, como sugere Giorgio Agamben (2008b).

E através das construções de memória nós, sujeitos insertos no presente e consequentemente na pós-modernidade precisamos entregar ao futuro o material histórico necessário para sua apropriação sobre o passado, pois trazemos em nós a responsabilidade de conscientização das novas gerações. Ademais, é válido ressaltar que tais experiências desastrosas e pautadas no sofrimento amplificam-se quando relacionadas ao mundo infantil ou juvenil. Quando se trata da vida fraturada de um jovem protagonista em uma narrativa o sentimento de pungência se expande, o que acarreta no leitor uma maior empatia. E para integrar tais enredos, temos o elemento ficcional, que se junta ao discurso histórico para fins de verossimilhança e criação. Assim, nessa escala de proporção na qual a história, o trauma e a ficção são contrabalanceados, o nível formativo também há de ser acrescido, a fim de que o jovem também tenha a oportunidade de expandir-se psico-sócio e cognitivamente. Logo, os elementos estéticos presentes em tais literaturas são importantes, na medida em que criam pontes para a reflexão das questões éticas que a história incansavelmente reconta. O ódio, o massacre, e a intolerância integram os princípios éticos debatidos com a sociedade por meio dos aspectos artísticos e estéticos literários.

1.3 Literatura juvenil na modernidade: possibilidades e especificidades

1.3.1 Surgimento e novas tendências da cultura literária jovem

Historicamente, as produções literárias infantis e juvenis, tal qual culturalmente conhecemos hoje, datam do século XVII e possuem origens europeias. Contudo, já

existiam literaturas anteriores a esse período que possuíam características comuns aos parâmetros conhecidos em nosso tempo, e que geralmente estavam inscritas na tradição de fábulas. Todavia, a publicação de *As aventuras de Telêmaco* em 1699 pelo teólogo e escritor francês François de Fenélon, além de outras produções de mesma vertente nos próximos anos sugerem o marco inicial do subgênero na Europa. Além da presença da fantasia como elemento diferencial, as primeiras obras voltadas para crianças e jovens eram elaboradas a partir de conteúdos de valor moralizante, visando possibilidades de aprendizado pautado por padrões maniqueístas. Assim, nas escritas direcionadas ao público não adulto foi atrelada uma concepção didática, de caráter moral e religioso, o que resultou em textos “construídos para disseminar noções que deveriam regular o comportamento das crianças e homogeneizar os seus valores” (Canton, 1994, p. 42).

No Brasil, como sabemos, a literatura voltada para crianças e jovens adquire maior notoriedade a partir da década de 1980. Nelly Novaes Coelho (1991) aponta que os primórdios desse novo segmento também baseavam-se em uma relação indissociável entre leitura e educação, pautada em questões morais, religiosas, tradicionais e nacionalistas. Ainda segundo Coelho (1991), tais textos possuíam uma forte tendência estrangeira, assemelhando-se a uma sequência de lições.

Por encontrar-se ainda em fase de concepção, a literatura juvenil de algumas décadas atrás acaba então sendo categorizada como uma extensão da literatura infantil, que já possuía maior reconhecimento público e acadêmico naquele momento. Além disso, de acordo com Ceccantini (2010), durante um longo tempo não houve uma completa distinção entre narrativas voltadas para crianças ou jovens, sendo todas incluídas na categoria infantojuvenil. No entanto, com o tempo essa classificação começou a apresentar alguns desgastes, como diferenças de temáticas e interesses, pois seu público-alvo contemplava crianças e adolescentes, apresentando assim uma considerável discrepância em relação à faixa etária e às preferências de estilo. Além disso, devido aos avanços tecnológicos e às mudanças sociais do final do século XX, esse recorte literário teve como característica a celeridade quanto às variações de estilo, tornando-se duas modalidades amplamente cambiantes.

A partir dessa quebra de categorização, mudanças foram empreendidas no sentido de trazer certa autonomia à narrativa juvenil. De acordo com Teresa Colomer, a literatura não adulta do fim da década de 1970 experienciou um “enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual” (2003, p. 173). Nesse sentido, várias ações foram relevantes para garantir sua validação no sistema literário,

como teses e dissertações que trouxeram discussões e reflexões sobre o tema, além de uma inserção significativa de autores e obras especificamente voltados ao público jovem na grade das classificações literárias. Ademais, a FNLIJ¹², que dá início a um sistema de premiação das melhores obras infantis em 1975, cria em 1979 a categoria juvenil, na qual obras com pautas juvenis diversas passam a ganhar visibilidade. Também foram importantes o surgimento de disciplinas voltadas ao subgênero em instituições universitárias, o que gerou interesse no campo da pesquisa, e também promoveu debates acadêmicos e outras premiações na área (Ceccantini, 2010, p. 80). Logo, a partir de tais iniciativas, a literatura juvenil inicia-se em seu gradual processo de reconhecimento, não sem controvérsias por parte do universo literário em geral.

Todavia, é importante destacar que mesmo com a iniciativa de separação empreendida entre as literaturas infantil e juvenil, entre elas ainda hoje permanece um nível significativo de convergências, o que faz com que sejam frequentemente correlacionadas ou até mesmo confundidas. Além disso, sua inserção no cânone literário ainda encontra uma série de resistências, uma vez que sobre os textos infantis e juvenis ainda recai o preconceituoso rótulo de “literatura menor”, conforme assevera Angel Daniel Matos (2013). Tais textos ainda são em parte taxados de excessivamente simplistas e previsíveis, demandando assim pouco esforço de compreensão por parte do leitor. Inclusive há quem considere a literatura juvenil apenas como um estágio intermitente, ou uma ponte, que auxiliaria na transição literária de jovens até um maior grau de maturidade, ou seja, uma categoria sem autonomia que não geraria impacto suficiente no mundo literário. Um dos motivos de tal julgamento talvez seja pelo fato de o fluxo de pesquisa sobre a literatura juvenil ser menor, pois como sabemos, esta data de um período mais recente.

Sendo assim, os estudos voltados para esse campo eram no passado considerados simplesmente como literatura não adulta, ou seja, uma confluência entre textos voltados para o público infantil e juvenil, sem o estabelecimento de especificações a cada vertente. Porém nos últimos trinta anos um considerável número de teóricos tem contribuído com diversos estudos e análises que tratam exclusivamente da literatura juvenil e suas particularidades, desvinculando-a da literatura infantil. Conforme Michael Cart (2010), no século XX houve o reconhecimento de uma nova classe de indivíduos com necessidades de vida diferentes – os adolescentes. A partir de então, obras dirigidas a esse

¹² Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

grupo começaram a aparecer. Contudo, é importante esclarecer que uma parte significativa do arcabouço teórico inerente à literatura infantil atua de modo basilar para igualmente compor os aspectos dos textos voltados para jovens especificamente neste estudo, devido a seus entrelaçamentos diversos.

No caso brasileiro, como já exposto, a literatura juvenil foi primeiramente concebida para servir ao ambiente escolar. A próxima relação entre a literatura juvenil e os currículos escolares também favoreceu o desenvolvimento de um certo didatismo na categoria, uma vez que seus enredos estavam em grande parte voltados para o processo de ensino-aprendizagem no ambiente estudantil, pois “a escola se cristalizou como espaço por excelência de circulação da literatura juvenil” (CECCANTINI, 2010, p. 81). Mas apesar dessa ideia primitiva, é válido reconhecer o esforço das instituições escolares no intuito de incentivar a cultura do livro literário em seus discentes e formá-los não somente como acadêmicos, mas também como leitores. Assim, devido a muitas transformações no âmbito histórico e social, a literatura juvenil passa a se desprender dos estigmas pedagógicos nas últimas décadas e se modificar gradativamente, abrindo espaços que privilegiam abordagens mais estéticas.

Entretanto a literatura juvenil ainda se encontra em processo de determinação. Apesar de sua gradativa constituição como subgênero, e do acolhimento pela sociedade literária em geral, o fato é que ainda hoje não existem parâmetros completamente definidos que possam categorizá-la – o que na verdade vem se tornando uma tendência em todos os segmentos literários pós-modernos. Situando-se de modo comprimido entre os subgêneros infantil e adulto, a literatura juvenil sofre por eles várias influências, e por isso experimenta um certo alargamento de seus parâmetros originais, apropriando-se de algumas características de ambos. O resultado, conforme Ceccantini (2010), é um *status* de instabilidade no subgênero, refletido pela própria faixa etária do público ao qual é destinado, a adolescência, que de igual modo se constitui como um “terreno vago, impreciso e mítico” (Ceccantini, 2010, p. 81). Nas palavras do autor:

É preciso o esforço de adequar o instrumento de análise ao objeto em foco – mimetizar o caráter intersticial da adolescência, ou seja, a ideia de que se trata de um período da vida humana comprimido entre dois polos, no caso, a infância e a idade adulta, configurando uma espécie de “limbo” que possuiria apenas parcialmente independência e identidade própria. (Ceccantini, 2010, p. 81).

De fato, o público cuja faixa etária compreende a adolescência talvez seja o mais peculiar em se tratando de ofertas literárias, pois é nele que se concentram as maiores

transformações sofridas pelos indivíduos leitores, sejam de ordem física, psicológica, cognitiva ou social. Nas palavras de Ana Mercês Bock, “a adolescência seria uma fase de reestruturação do ‘núcleo do eu’, quando as estruturas psíquicas/corporais, familiares e comunitárias sofrem mudanças conflitantes” (Bock, 2007, p. 65). Por isso a juventude é considerada um “período de crise” ao longo da existência humana, em que a personalidade do sujeito está sendo moldada, e cujos critérios de desenvolvimento são variantes. Ademais, é necessário acrescentar o impacto da pós-modernidade nas novas gerações, que se encontram inseridas em um universo tecnológico em que uma diversidade virtual infinita lhes é apresentada em fácil alcance, e em que as conexões interpessoais são tão próximas e tão distantes ao mesmo tempo. Diante dessa corrida potencializada pelos valores contemporâneos, temos os jovens como os principais influenciados, por sua proximidade precoce com o espaço cibernético.

Com base nessas informações, a literatura juvenil, que já é constituída por influências diversas, precisa passar pelo crivo da constante renovação para dar conta de tantas peculiaridades que se relacionam ao mundo adolescente, e uma de suas principais tarefas é estar conectada ao cotidiano, às vivências e anseios de seu público, além de seus principais medos e problemas. É espelhar a vida real, enquanto vale-se também de elementos fantásticos e nessa junção consegue meios de representar mimeticamente a diversidade de situações pelas quais passam um jovem hodierno. Por esse motivo, o texto literário juvenil precisa obviamente ser uma fonte de fruição, mas também um terreno de reconhecimento, de familiaridade, na qual o leitor se sinta inserido, ou seja, reconheça nele uma história digna de empatia. Para Peter Hunt a literatura infantil, e por extensão, a literatura juvenil

atravessa as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas; ela requer contribuição de outras disciplinas; é relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção. Implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gênero e sexualidade, o que leva o debate mais para o domínio do afeto que para o da teoria. (Hunt, 2010, p. 49).

Nesse contexto, o processo de evolução sofrido pela literatura juvenil valida-se principalmente no sentido de abandonar pontos de vista demasiadamente conservadores e investir em valores libertadores, como pontuam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002, p. 159). A literatura juvenil, portanto, mais do que contribuir para a diversidade, precisa ser a diversidade. Uma extensa gama de temáticas, ambientes e informações devem ser abordados, inclusive de diferentes formas, que certamente privilegiem os

recursos estéticos disponíveis e que tornem o texto atraente, além de fugir “dos pressupostos básicos de simplicidade antes estabelecidos” (Colomer, 2003, p. 175). Nesse viés, entre as novas concepções conjecturadas nesse segmento, as narrativas estão mais direcionadas em “encarar os problemas, do que em ocultá-los” (Colomer, 2003, p. 257), além de indicar “inovações situadas nos temas tratados, no tipo de imaginário, nos personagens, no cenário narrativo ou na incorporação de recursos não-verbais” (Colomer, 2003, p. 176).

Assim, o lúdico, o imagético, o onírico, também são artifícios essenciais na construção de uma narrativa voltada para jovens. Conforme Gabriela Luft (2010, p. 113), também se destacam nesse cômputo “a incorporação da oralidade, a ruptura com a poética tradicional e a incorporação de procedimentos narrativos como a metalinguagem e a intertextualidade”. Ademais, as narrativas são pautadas em temas que sejam fonte de interesse para o público não adulto, além de estarem de acordo a sua realidade, uma vez que em seus enredos

jovens leitores podem reconhecer suas angústias, faces diversas do medo – morte, separações, violências, crises de identidade, escolhas, perdas, afetividades, [...] cuja temática envolva acontecimentos problemáticos para os seres humanos em qualquer tempo e espaço. (Martha, 2010, p. 121).

O mercado literário voltado para jovens, portanto, compreende que é imprescindível levar em conta as preferências de seu público para garantir sua adesão aos textos. Por esse motivo, as temáticas representadas estão em sua maioria atreladas ao dia-a-dia do jovem moderno. Cruvinel (2009) também observa que em prol da aceitação das obras, os escritores precisam estar atentos às particularidades de textos que possam agradar os adolescentes, o que acarreta uma situação de colaboração mútua entre escritor e leitor. Colomer (2003, p. 293) também constata que existe uma “tendência de assumir uma ficção protagonizada por personagens em correspondência direta com as características emocionais e psicológicas de seus destinatários”.

A fim de compreender melhor os processos criativos e suas tendências atuais, Colomer, em seu livro *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual* (2003), traça os principais perfis temáticos da literatura juvenil contemporânea. A autora elenca três principais propostas temáticas validadas pelos autores, as quais determinam-se primeiramente pela “reflexão psicológica”, relacionando-se às introspecções individuais, além de representar a “vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente” (Colomer, 2003, p. 249). Nessa

tendência considerada a mais importante pela autora, nota-se um tom mais intimista e reflexivo por parte do jovem protagonista, que usa de sua própria voz para apresentar os acontecimentos. A segunda tendência seria a “denúncia social”, relacionada a questões sociais diversas, como denúncias de exploração e repressão em diferentes circunstâncias. E a terceira está vinculada à dinâmica entre a realidade e a representação ambígua, pautada na presença do elemento fantástico, “através dos modelos de forças misteriosas, de ficção científica e de fantasia moderna” (Colomer, 2003, p. 251). Segmento considerado cada vez mais popular entre os jovens.

É importante frisar que a pesquisa empreendida por Colomer pauta-se em obras juvenis escritas por autores originários da Espanha, seu país de origem. Entretanto suas conclusões se assemelham bastante às tendências da literatura juvenil mundial. Sendo assim, a partir do levantamento realizado pela teórica, notamos que as obras discutidas neste estudo estão contempladas em dois dos agrupamentos pré-estabelecidos, pois seus enredos possuem concomitantemente a particularidade dos vetores da repressão, na qual está contido o peso testemunhal, além da introspecção e da reflexão, que conecta-se à noção de amadurecimento, participante do romance de formação. Temas que estão focados em entregar o conteúdo artístico esperado pelo público, ou que os valorizam do ponto de vista estético; mas que de igual modo trabalham na representação do que a literatura precisa de fato tratar com o jovem leitor. Uma vez que a literatura se torna um terreno de reconhecimento, é possível estabelecer uma relação de proximidade com o leitor, possibilitando-o refletir pela obtenção de respostas para seus dilemas pessoais.

1.3.2 Segmentos criativos na literatura juvenil atual

Em se tratando de preferências temáticas dos adolescentes contemporâneos, as narrativas estrangeiras são bastante apreciadas no Brasil. Temas como conflitos amorosos atravancados por questões hierárquicas ou familiares são bem recorrentes, como é o caso das obras da escritora norte-americana Colleen Hoover, com a sequência *É assim que acaba* (2016) e *É assim que começa* (2022). Com destaque para sua outra obra de sucesso, *Todas as suas (im)perfeições* (2019), que contempla uma temática semelhante. Dentro da mesma perspectiva, podemos citar a saga *A seleção* (2013), da também norte-americana Kiera Cass, uma sequência de seis obras igualmente aclamada no mercado literário, e *Mil vezes amor*, de Lynn Painter, obra lançada em janeiro de 2024 e que já se configura como uma das narrativas juvenis mais vendidas em plataformas digitais.

Como exemplos brasileiros podemos citar as obras de Thalita Rebouças, jornalista, roteirista e autora de mais de vinte títulos dirigidos ao público jovem. Suas narrativas estão pautadas no universo adolescente e trazem como enredos temas comuns a essa geração, como descobertas, sentimentos e iniciações amorosas, além de temas considerados tabus, como *bullying*, homoafetividade e gravidez precoce. Dentre sua extensa produção podemos citar *Fala sério, mãe* (2004) e *Confissões de uma garota excluída, mal amada, e (um pouco) dramática* (2016). Outro nome brasileiro que tem despontado recentemente dentro do mercado editorial juvenil é o de Paula Pimenta, autora da sequência *Fazendo meu filme*, que já conta com cinco títulos, e é iniciada por *Fazendo meu filme: a estreia de Fani*, publicado em 2019. As narrativas tratam das descobertas e vivências de Estefânia, ou Fani, uma adolescente mineira que vive situações comuns a sua faixa etária, como amores platônicos e timidez, ao mesmo tempo que aprende a lidar com seus problemas e ter coragem para tomar importantes decisões.

Nota-se, portanto, que as temáticas recorrentes na literatura juvenil prezam pelo apreço dos leitores às temáticas escolhidas, principalmente no tocante às questões que privilegiam traços estéticos – baseados no subjetivo e no campo da interpessoalidade, e visam a superação de adversidades. Nesse contexto, é perceptível que alguns temas surjam com bastante recorrência na esfera juvenil, alimentados pela indústria cultural, que encontra nas predileções de seu público e na divulgação dos meios de comunicação em massa uma possibilidade de repetição do sucesso de enredos anteriores. Os leitores, por sua vez, tendem a ser mais ativos com relação ao universo ficcional literário, auxiliando inclusive na sua cocriação. Trata-se da denominada *fanfiction*, uma tendência de leitura e escrita na qual os próprios leitores desenvolvem a continuação dos enredos em plataformas virtuais. De acordo com Maria Lúcia Bandeira Vargas, a *fanfiction* se caracteriza por ser uma narrativa “escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens, e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais, e de lucros envolvidos nessa prática” (Vargas, 2005, p. 21). A autora ainda complementa que os fãs-autores se prestam a esse trabalho unicamente por sua afeição à obra original. Ou seja, os textos *fanfics* são reconhecidos como extensões das narrativas primitivas e somente fazem sentido dentro de um contexto com elas em comum. Embora o fenômeno seja pertinente a quaisquer classificações literárias, ele está aqui mencionado por sua popularidade entre narrativas juvenis e jovens adultas.

Outro aspecto importante da literatura juvenil é a tendência de um segmento cada vez mais fragmentado, formando assim outras subclassificações que se direcionam a

grupos específicos. É o caso da *young-adult literature*, ou YAlit, termo que pode ser traduzido como literatura jovem adulta. Bastante difundido na mídia literária contemporânea o YAlit se trata de um desdobramento da literatura juvenil que pode ser voltado tanto para adolescentes quanto para jovens adultos. Michael Cart, em sua obra *Young adult literature: from romance to realism* (2010), traça um panorama sobre a criação da YAlit nos Estados Unidos. Segundo o autor, a tendência surge com a ideia de valorização do ideário jovem logo após os anos que abrigaram a Grande Depressão no país. Cart observa que passado o período de maior recessão, houve nos Estados Unidos um grande empreendimento voltado para a criação de uma cultura da juventude, o que estimulou o aparecimento do conceito de adolescência na sociedade da época. Ficou estabelecido então que o período da adolescência estaria concentrado no intervalo entre os doze e os dezoito anos, e que seria um momento de aquisição de aprendizado e cultura para os jovens, que deveriam ser frequentes nas escolas ao invés de se lançarem ao mercado de trabalho antes da maioridade. A maior permanência no ambiente escolar certamente incentivou o hábito de leitura entre os jovens, que se tornaram mais assíduos e começaram a adquirir preferências temáticas.

Algumas características da YAlit são bastante similares à literatura juvenil, como a abordagem do cotidiano, o fortalecimento da identidade, representação de temas considerados tabus, além da própria trajetória do amadurecimento, divergindo-se entre si talvez com relação ao aprofundamento do tema e o modo como este é tratado na narrativa. Devido a essa convergência, alguns dos títulos mencionados acima poderiam ser classificados nas duas categorias, como as obras de Colleen Hoover e Kiera Cass. Como exemplo de YAlit podemos citar também a saga *Jogos vorazes*, de Suzanne Collings. O primeiro título, *Jogos vorazes*, foi publicado em 2008, e já conta com mais quatro outros livros, também validados pelo sucesso entre os jovens, inclusive sendo adaptado para o cinema. As narrativas se passam em um mundo distópico em que a sobrevivência humana é ameaçada pela ação de entidades poderosas, enredo também frequentemente adotado em outras narrativas juvenis com sucesso. Outra saga aclamada é a sequência *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, pautada sob a vertente do fantástico – uma sociedade de vampiros na Terra, e da superação de problemas. Portanto nessa classificação, com exceção dos elementos fantásticos, os personagens enfrentam dramas que são correspondentes às situações vividas pelo público indicado.

No Brasil, segundo Ceccantini (2000), a YAlit tem início a partir da publicação traduzida da saga *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling, nos anos 2000. O

autor constata que em torno das narrativas de Rowling se formou um novo grupo de leitores no país, bastante heterogêneo quanto à idade, e constituído de uma maioria que até então não possuía o hábito da leitura frequente. Desde então, o *best-seller* passou a abrir novos caminhos de leitura para adolescentes e jovens adultos, que encontraram na ficção literária um passatempo duradouro e de qualidade.

Entretanto a YAlit não pode ser determinada somente pelas faixas etárias para as quais suas narrativas se dirigem. Como um subgênero híbrido entre as literaturas juvenil e adulta, a YAlit não se atém somente a números que correspondem a idades, mas ao conceito de juventude em si, que engloba instâncias culturais, históricas e sociais. O termo “jovem adulto”, inclusive, é bastante controverso quanto à faixa etária compreendida. Alguns teóricos acreditam que o público YA se situaria entre 14 e 21 anos, porém a YALSA¹³ (Young Adult Library Service Association) sugere que o grupo seria formado por pessoas pertencentes ao intervalo entre 15 e 29 anos. O conceito de juventude, portanto, é variante do ponto de vista etário, por isso, para Luís Antônio Groppo a juventude deve ser pensada como “uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (Groppo, 2000, p.8).

Em continuidade sobre as classificações juvenis cada vez mais subdivididas, surge também no fim do século XX a *New Adult literature*, ou literatura nova adulta, que se situa entre a literatura adulta e a YAlit. A classificação *New Adult* pode ser considerada como o próximo segmento literário dos adeptos à YAlit por afinidade de concepções, ou seja, uma espécie de *upgrade* literário, o que segundo Cart (2010) é uma estratégia por parte dos editores a fim de estabelecer uma certa fidelização dos leitores. Entretanto as distinções entre as duas classificações são consideradas quase nulas por parte de alguns teóricos.

Outra estratégia comum na literatura moderna está pautada na chamada *crossover fiction*, fenômeno que funciona como uma espécie de ponte entre as literaturas juvenil e adulta, possibilitando que determinadas obras transcendam suas indicações de faixa etária e possam ser lidas, com ou sem devidas adaptações por outro grupo. Dessa forma, seu intuito seria democratizar leituras pertencentes à esfera canônica e trazê-las assim para o mundo dos jovens. Sendo assim, tal tendência se posiciona como o oposto

¹³ Associação americana que trabalha em prol do crescimento e divulgação da YAlit.

da categorização engessada que norteia a distribuição literária. Sandra Beckett enfatiza que “na verdade, a *crossover fiction* aborda um público diversificado e intergeracional que pode incluir leitores de todas as idades: crianças, adolescentes e adultos¹⁴ (Beckett, 2009, p. 3-4, tradução nossa). A autora também observa que muitas vezes tais homogeneizações “(...) transgridem ou transcendem os limites genéricos tradicionais, bem como a idade convencional¹⁵” (Beckett, 2009, p. 67, tradução nossa). Nesse sentido, essa tendência desencadeia um processo de hibridização literária, que rediscute e amplia os paradigmas sobre temáticas e público-alvo, o que vai de encontro à concepção de alguns teóricos, como Marthe Robert (2007), que questiona a excessiva classificação romanesca por temas e faixas etárias, por não observar em tal prática boa assertividade.

Entretanto, mesmo havendo contrastes em suas concepções, algumas obras inscritas na YAlit são exemplos de atuação da *crossover fiction*, pois situam-se no limbo entre adolescência e fase adulta, e dessa forma conseguem instigar o interesse de leitura de ambos os grupos. Para isso as editoras lançam mãos de diversos elementos paratextuais como ilustrações, notas explicativas e prefácios, que auxiliam na compreensão das ficções, principalmente quando direcionadas para leitores mais jovens que se aventuram em enredos mais complexos. Outro recurso importante é o projeto de *design* gráfico, que delinea de modo criativo o projeto e o torna atrativo do ponto de vista visual. A *crossover fiction* também pode se dar através de adaptações, principalmente da literatura adulta para a infantil/juvenil, como é o caso de *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger (1951), que conforme citado anteriormente, não é originalmente uma obra voltada para jovens, porém, popularizou-se como tal; e algumas obras de Machado de Assis, que foram transpostas para os quadrinhos, sendo assim direcionadas a públicos iniciantes.

A partir dessa perspectiva, verificamos que o movimento em questão contribui para a abordagem de temas fraturantes em todas as classificações literárias, não necessariamente de forma direta, mas utilizando-se recursos como a sugestão e a associação, no sentido de amplificar as experiências do leitor, como acontece por exemplo nas obras de cunho testemunhal destinadas a crianças e jovens, como as narrativas selecionadas nesse estudo.

¹⁴ No original: “In fact, crossover literature addresses as diverse, cross generational audience that can include readers of all ages: children, adolescents, and adults”.

¹⁵ No original: “(...) often transgress or transcend traditional generic boundaries as well as conventional age boundaries”.

Portanto, do ponto de vista da integralização da literária, a *crossover fiction* de igual modo mostra-se uma tendência pertinente, uma vez que ao mesmo tempo em que a literatura é um território bastante plural, com potenciais diversos e inclusivos, ela também pode ser vista como uma unidade, aliás libertadora em todos os sentidos. Ademais, a literatura, como qualquer outra arte, busca refletir as transformações de seu tempo. E sob esse aspecto, a cultura literária contemporânea visa a diluição das fronteiras etárias, seguindo o conceito de que os leitores devem ser reconhecidos como sujeitos – cujas identidades estão em constante transição em um mundo cada vez mais globalizado (Hall, 2011), e não pelo seu enquadramento etário. E que por fim possa haver um diálogo profícuo entre literatura e leitor, ambos vistos em suas integralidades, e com inúmeras possibilidades de mútua interação.

1.3.2 Consciência e amadurecimento na literatura juvenil contemporânea

A partir das tendências aqui mencionadas, verificamos que o dinamismo é uma constante na literatura voltada para jovens na atualidade. À indústria literária tem sido cobrado cada vez mais um senso de responsabilidade para com o leitor e seu universo, ao passo que o leitor, por conseguinte, tem demonstrado uma prática literária cada vez mais engajada, tomando a leitura como um espelho de sua própria experiência. No tocante às tendências, a literatura pós-moderna de fato tem propiciado uma grande abrangência para a diversidade temática, o que significa uma expressiva pluralidade de sentidos e caminhos possíveis de serem percorridos. Entretanto é possível perceber a incidência de um princípio comum em todas as suas nuances: o poder humanizador, uma vez que segundo Antonio Candido (1972), a literatura consegue suprir a carência de ficção e poesia do ser humano, além de proporcionar-lhe conhecimento de mundo e auxiliar na formação de sua personalidade. Nessa mesma ótica Mario Vargas Llosa afirma que a literatura apresenta-se como “uma vida artificial, feita com a linguagem e a fantasia, que coexiste com a outra, a real, desde tempos imemoriais (...)” (Llosa, 2009, 23). Logo, é justamente essa visão humanizadora que nos interessa, no sentido de situar o leitor como sujeito responsável por ressignificar tanto seu próprio contexto de vida como da sociedade em geral, através de sua consciência de alteridade. Sensibilizar-se pela dor do outro, sentir empatia, e colocar-se no lugar de quem sofre também é um demonstrativo de responsabilidade, que a literatura por seu poder de alcance é capaz de suscitar.

Tão importante quanto a capacidade humanizadora, é a possibilidade formadora da literatura, também aqui já discutida, que segundo Candido “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972, p. 805). No que concerne a adolescentes e jovens adultos, o aspecto formativo pode ser considerado indissociável das ficções direcionadas a esses grupos. Nessa perspectiva, é possível perceber a existência de clara integração entre a literatura juvenil e a concepção moderna de formação, o que é atestado por Cruvinel, a partir da ideia de que “as narrativas juvenis frequentemente abordam o amadurecimento do ente ficcional para a vida, de modo que, ao final da narrativa, o protagonista alcança um acréscimo de experiência” (2009, p. 21). Lukács também partilha da mesma ideia ao observar de modo mais abrangente que “(...) de maneira mais ampla e abstrata, quase todo o romance burguês moderno e significativo contém a história de uma educação” (Lukács, 2000 *apud* Mazzari, 2010, p. 148). Cássia Farias (2016, p. 15) chega inclusive a afirmar que ainda que a literatura juvenil não se limite ao *Bildungsroman*, este poderia ser o gênero principal nos enredos de suas ficções.

Amadurecimento esse que não se dá de modo completo nesse tipo de narrativa, que geralmente retrata apenas uma fase da vida de seu protagonista considerada crítica, seja por transformações físicas ou psicológicas que atingem internamente a personagem, ou por meio de influências externas, como acontecimentos familiares. Nas obras analisadas por este estudo, verificamos que as influências que desencadeiam tal amadurecimento nos jovens protagonistas são de caráter externo e estão relacionadas ao contexto histórico, pois estão pautadas na repressão e nos horrores de um determinado momento de exceção da história. Observa-se, portanto, que é justamente esse o recorte do qual se ocupa o teor testemunhal, presente devido aos traumas sofridos, e às memórias que permanecem como rastros do passado nas tramas escolhidas.

Nesse sentido, o fato traumático acaba por causar um hiato no seguimento da formação. Um ambiente propício para desencadear um processo educativo obviamente será desafiador, no qual a personagem terá que lidar com frustrações de diversas ordens, que servirão como um trampolim para sucessivos graus de aprendizado. Todavia, uma vez que nessa transição exista o fator de um acontecimento recalcado, temos o que Moretti chama de “vislumbre descontínuo da ‘experiência’” (Moretti, 2020, p. 85). Ou seja, no âmbito formativo desse tipo de narrativa o ganho de experiência é atingido por um senso de intermitência, pois abre-se nesse ponto uma fenda que pode ou não ser reconstruída, ou pode até ser reconstruída parcialmente, a depender da subjetividade de cada indivíduo,

ou de sua capacidade de transformar circunstâncias dolorosas em aprendizado, ou ainda dos processos terapêuticos pelos quais tem passado. Nas palavras de Moretti: “a experiência consiste em ter a experiência daquilo que teríamos preferido não ter tido a experiência – algo essencialmente desagradável: a experiência da dor” (Moretti, 2020, p. 85).

Para Moretti, a verdadeira experiência seria fruto de um trabalho interno de reabilitação, no qual o sujeito tivesse a capacidade de realizar a conversão da dor – elemento negativo, para o aprendizado – elemento positivo. Por isso, para o autor a experiência se reflete em um produto de aquisição, a qual se configura em um “crescimento, expansão do ser; é também uma espécie de experimento feito consigo mesmo” (Moretti, 2020, p. 85). Para Meister, a morte de sua amada Marianne – entre outros fatores, como sua inaptidão para o comércio e paixão pelo teatro – caracteriza-se como um evento de impacto em sua vida, o que o ajuda a tomar a decisão de galgar maiores patamares de educação, tirando-o da inércia de sua posição burguesa. Porém Wilhelm não passa por nenhuma situação na qual sua vida corresse sérios riscos; não, ao menos no início da narrativa, momento em que decide empreender sua já pré-estabelecida jornada. A grande maioria das personagens literárias que conhecemos, tampouco, e ainda assim seus processos, sejam eles em busca de uma formação parcial ou integral, são legítimos. Na maioria dos casos, temos indivíduos que se movem de suas zonas de conforto por insatisfação ou anseios de melhoria, e não por estarem no centro de um massacre de ordem global. Assim, após um certo pontapé inicial, as personagens adquirem impulso para iniciar a travessia que as levará a um processo de instrução superior ao que tinham ao começo da história.

Entretanto não se deve negar a possibilidade de desenvolvimento humano após uma experiência-limite. O que se propõe aqui, portanto, é a ideia da relativização do indivíduo, ou seja, o atestado de sua subjetividade quando colocado a provas cuja assimilação extrapola seu próprio entendimento. Mesmo um trauma de ordem coletiva tem o poder de reverberar em cada vítima de modo diferente. Temos então a noção de que o processo de apropriação da experiência manifesta-se de modo particular, e que, portanto, alcançar um nível de aprimoramento pessoal quando o sujeito encontra-se em estado de vulnerabilidade diante de tamanha hostilidade não é uma assertiva, e sim uma hipótese. É nesse viés que as obras que compõem este estudo são analisadas e individualmente indagadas sobre o status de formação de seus protagonistas. O que depende, como sabemos, do significado dado as suas experiências, pois conforme

Moretti: “o episódio torna-se experiência se o indivíduo souber dotá-lo de um significado que amplie e fortaleça sua personalidade” (Moretti, 2020, p. 85).

Assim, diferentemente do modelo clássico de *Bildungsroman*, em cujo ponto de partida o protagonista já se encontra em um nível aceitável de humanidade, nos deparamos com narrativas nas quais antes que qualquer processo de aprimoramento se principie, é imprescindivelmente necessário um trabalho de resgate, daqueles que viram a morte frente a frente, e cujas feridas, latejantes e sangrentas, são ainda candidatas a cicatrizes. Como observa Moretti:

Mais um ponto de viragem na história do Romance de formação: a narrativa da juventude não é mais a forma simbólica que permite “humanizar” a estrutura social, como em Wilhelm Meister, (...). Ela serve apenas para pôr em relevo a força desumana e indiferente do novo mundo, que reconstrói – como se fosse uma autópsia – a partir das feridas infligidas aos indivíduos. (Moretti, 2020, p. 254).

No contexto desse estudo, a principal barreira que Félix e Annemarie encontram para que o curso de suas formações como jovens sujeitos transcorra normalmente é a iminência constante de perigo. Suas trajetórias são inevitavelmente marcadas pela presença da perseguição e do ódio, como a de muitas crianças e jovens por eles aqui representados, o que se amplifica diante da *Shoah*, um evento sem quaisquer parâmetros comparativos na história. O inenarrável torna a situação de formação ainda mais desafiadora, pois conforme Bosmajian “o Holocausto foi e é essencialmente um desastre: abriu um abismo intransponível entre aqueles que o experimentaram e os que vieram depois”¹⁶ (2002, p. 134, tradução nossa). Entretanto, ainda persiste em tais narrativas um potencial evolutivo, que pode ser fixado através da resistência, imperativa para aqueles os quais Tânia Sarmiento-Pantoja denomina “seres da exceção” (Sarmiento-Pantoja, 2021, p. 16), ou seja, indivíduos “empurrados para uma vida fora-do-lugar” (Sarmiento-Pantoja, 2021, p. 16), que precisam agarrar-se à esperança da sobrevivência.

O diferencial contido nessas ficções reside no fato de que o impulso inicial que retira os protagonistas do estado de inércia é a manutenção da própria vida, e seus desafios se equivalem a batalhas, que se perdidas, representam uma sentença de morte; mas se vencidas, equivalem-se a mais um degrau na construção do ser. Nesse sentido, as narrativas testemunho-formativas possuem legitimidade diante de sua importância na compreensão dos jovens, na visão de que, conforme a constatação de Tânia Sarmiento-

¹⁶ No original: “the Holocaust was and is essentially a meaningless disaster: it opened an unbridgeable abyss between those who experienced it and those who came after”.

Pantoja, “para organizar a perspectiva crítica entre infância, juventude e exceção, é importante destacar os elementos de sua constelação temática: a jornada, a aprendizagem, a rememoração, a repetição (...)” (2021, p. 18). E para o público fica a mensagem da não descartabilidade da vida, da superação dos percalços e seus tempos difíceis e da empatia para com o sofrimento alheio, pois uma vez que exista a jornada, seja ela ainda árdua, cruel e inclemente, existe a possibilidade de aprendizado, e, a partir de tal premissa, apresenta-se então a possibilidade de contribuição formativa e reflexiva ao jovem leitor. É o que vamos analisar nos próximos capítulos deste estudo.

CAPÍTULO 2 - *UMA VEZ*: UMA AMIZADE VERDADEIRA ENTRE FRATURAS E ESPERANÇAS

Anything is possible when you have a friend.

(Morris Gleitzman – Always)¹⁷

2.1 O drama da guerra pelo olhar do protagonismo juvenil

2.1.1 Felix: entre a fantasia e a luta pela sobrevivência

Conforme Pierre Nora (1993), a memória coletiva é um patrimônio de ordem social cuja existência é frequentemente ameaçada pelo ato de esquecer. A fim de evitar tal fatalidade, haja vista os prejuízos do apagamento histórico na sociedade, faz-se necessária, segundo o autor, a criação de lugares de memória, que “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea” (Nora, 1993, p. 13), e que em tais circunstâncias “é preciso criar arquivos” (Nora, 1993, p. 13) que possam abrigar os espólios do passado, ou do contrário no futuro não haverá história e as futuras gerações nada saberão sobre os primórdios das sociedades nas quais estão inseridas.

Os chamados arquivos de memória relacionam-se às fontes de manutenção da história do passado pelo presente, como fotos, reportagens, documentos e textos como poemas e romances. Portanto, diante da iminência dos riscos reais de apagamento memorialístico cabe também à ficção o dever de unir-se à história para auxiliar na construção de uma consciência coletiva sobre seu pertencimento. Obviamente não se entende aqui o termo ficção como uma reprodução idêntica dos fatos ocorridos, mas a possibilidade de uma representação mimética que não exige fidedignidade aos fatos ocorridos, mas reinterpreta-os conforme sua própria visão de mundo, o que dessa forma a garantiria certa universalidade. Marthe Robert partilha da mesma opinião ao observar que “o grau de realidade de um romance nunca é coisa mensurável, representando apenas a parcela de ilusão que o romancista deseja representar” (Robert, 2007, p. 18). Nesse viés, as narrativas ficcionais de teor histórico são dotadas de ainda mais poder de dinamicidade mimética, pois precisam se adaptar ao arcabouço temporal e à cota de veracidade que são

¹⁷ (2021) Sétimo e último livro da sequência de *Uma vez*.

conduzidas historicamente para o presente, no intuito de manter vivas memórias sociais que não devem cair no esquecimento.

É nesse contexto que se desenvolvem inúmeras narrativas de cunho histórico, dirigidas na atualidade para diferentes faixas etárias a exemplo de *Uma vez*, publicada por Morris Gleitzman, em 2005, na Austrália, pela editora *Penguin Books*. No Brasil a obra somente foi traduzida e publicada em 2017 pela editora Paz e Terra.

Vencedor do prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) 2018 – Produção 2017 na categoria Tradução/Adaptação jovem, e recomendado como um dos cem melhores livros para jovens pelos críticos de leitura da BBC (*British Broadcasting Corporation*) e *The Guardian*, *Uma vez* é inspirada na história verídica de um orfanato polonês com mais de 200 crianças judias cuidadas por Janusz Korczak, um médico judeu que decide-se por morrer com elas no campo de extermínio de *Treblinka* quando são descobertos pelos nazistas em 1942.

Seu autor, Morris Gleitzman, nasceu na Inglaterra em 1953 e emigrou para a Austrália em 1969. Gleitzman é descendente de família judia polonesa. Seu avô judeu nasceu na Cracóvia, emigrando ainda jovem para a Inglaterra. Segundo o próprio autor (2017), seu avô conseguiu sair da Polônia antes da guerra, porém seus parentes que lá permaneceram foram quase todos mortos nos eventos lúgubres da *Shoah*. No entanto, apesar de não ter relação direta com a guerra, Gleitzman usa de sua pesquisa e criação ficcional para trazer à tona as memórias desse período marcado pela crueldade. Na contracapa do livro, lê-se a dedicatória: “Para todas as crianças que não tiveram sua história contada” (2017, p. 6), usando assim de seu poder de criatividade e representação mimética para reproduzir o passado em obras juvenis.

Uma vez é o primeiro livro de uma sequência de sete narrativas que tratam das vivências de Felix Salinger, definida em *Uma vez* (2005), *Então* (*Then*, 2009, no original), *Now* (2010), *After* (2012), *Soon* (2015) *Maybe* (2017) e *Always* (2021), sendo até o momento somente as duas primeiras obras já traduzidas e publicadas no Brasil. Tomando a saga como um todo, é válido destacar que este estudo foca principalmente na análise do primeiro título, porém os demais são aqui mencionados no intuito de compreensão da trajetória do protagonista traçada por seu autor.

A história é contada na perspectiva de Felix e é também por ele narrada. A trama inicia-se no ano de 1942, na Polônia, em meio à perseguição que assola os judeus devido à promulgação da chamada Solução Final, fixada por Hitler em 1941. Mas já alguns anos antes os pais do personagem, que são livreiros judeus, temendo por seu próprio futuro

decidem-se por deixar o garoto de por volta de sete anos de idade aos cuidados de um orfanato católico para meninos, na tentativa de livrá-lo dos horrores do *Reich* alemão. Mas, como dito, ao início da trama em 1942 o protagonista já possui dez anos completos. Entretanto com o desenrolar da história e ainda considerando os próximos passos da sequência, o personagem Felix atinge um nível mais conciso de maturidade de modo a ser considerado um adolescente ao longo da narrativa. Processo que se torna ainda mais acelerado inclusive devido aos traumas que sofre e as responsabilidades que toma precocemente, chegando inclusive à fase adulta em algumas das narrativas da saga. Contudo, em se tratando de categorias literárias, a obra pode ser considerada híbrida e passível de leitura em várias faixas etárias distintas, mesmo sendo inscrita na literatura juvenil.

Certo dia, ao se deparar com uma cenoura inteira em seu prato de sopa, fato jamais acontecido no abrigo devido à escassez de alimentos em um país destruído pela guerra, Felix fica surpreso. Na imaginação do garoto, o legume boiando em seu prato, “bem no meio do repolho e das gotas de gordura de porco e de algumas lentilhas solitárias, e dos pedaços de reboco cinza do teto da cozinha” (Gleitzman, 2017, p. 8) – o que exemplifica a precariedade do local – só significaria um bom presságio. Para ele, a cenoura é um sinal de que seus pais estavam voltando para buscá-lo após o longo período de três anos e oito meses de estadia no local. Dono de um grande senso de criatividade e imaginação, o personagem acredita que seus pais estão viajando no intuito de resolver problemas inerentes à livraria, mas não tardam a retornar.

Essa cenoura é um sinal enviado por minha mãe e meu pai. Eles mandaram meu legume preferido para me avisar que enfim conseguiram resolver os problemas. Para que eu soubesse que, depois de longos três anos e oito meses, as coisas estão, finalmente, melhorando para os livreiros judeus. Para me dizer que eles já estão vindo me buscar e que vamos voltar para casa. (Gleitzman, 2017, p. 9).

Após agradecer “a Deus, Jesus, Maria, ao Papa e a Adolf Hitler” (Gleitzman, 2017, p. 8), discurso fruto da doutrinação que recebe no local, Felix tem o ímpeto de guardar a cenoura para dar a algum amigo que, diferente dele, não poderia mais encontrar os pais, e nesse sentido a esperança de uma mudança de vida move sua generosidade. É importante frisar que até este ponto da narrativa Felix ainda é um garoto bastante ingênuo, e até então a maior barreira a se superar em sua existência seria encontrar seus progenitores, o que em sua ilusão pueril era algo certo. Mas enquanto isso sua espera se torna cada vez mais difícil. Ademais, ao longo dos três anos e oito meses no orfanato –

tempo constantemente enfatizado por ele –, o garoto experiencia várias transformações físicas, como constatação de seu desenvolvimento primário. Um de seus únicos passatempos é criar histórias através de seu talento em narrar, as quais escreve em um caderno dado por seus pais, por ele guardado com todo esmero.

Contudo, um fato decisivo para a trama acontece: soldados nazistas entram inesperadamente no orfanato e queimam livros judeus lá existentes. Mesmo após emitir um primeiro julgamento bastante infantilizado sobre a situação que presencia, Felix acaba por ligar a destruição dos livros judeus a seus pais, que podem estar em perigo por causa dos livros que vendem. É madre Minka, a superiora do local, que se encarrega de esclarecê-lo da realidade, mas o faz apenas parcialmente. É também a primeira vez que o protagonista ouve a palavra “nazistas”, termo que não entende direito, mas nota que não é positivo em nenhum aspecto. Há nesse momento uma espécie de quebra parcial de inocência na narrativa, mas suficiente para que Felix se recuse a ficar estagnado diante da situação. Esse tipo de elaboração mental limitada é bem comum em narrativas de exceção infantis ou juvenis, pois conforme Tânia Sarmiento-Pantoja “o conhecimento [do protagonista] é parco: a criança [ou no caso o jovem] sabe pouco, sabe apenas o que a atinge de maneira inevitável” (2012, p. 415). Além disso, de acordo com Bosmajian (2002) é comum que em narrativas infantis e juvenis algumas informações importantes não sejam elucidadas ao protagonista, o que geralmente se estende ao jovem leitor. Desse modo, ao direcionar seus agradecimentos a Adolf Hitler junto a Deus, Jesus, Maria e ao Papa, Felix demonstra desconhecimento factual do contexto histórico em que está inserido, o que também representa uma estratégia do autor para não elucidar completamente todo o contexto do Holocausto, apelando para o conhecimento prévio do leitor, caso ele exista, pois de acordo com Bosmajian

O memorialista que escreve intencionalmente para um jovem leitor implícito pode contornar as representações de extremidades da *Shoah*, mas também pode evitar contextualizar tal mal histórica e politicamente, convidando o leitor a responder apenas às memórias de situações específicas e às emoções da vítima¹⁸. (Bosmajian, 2002, p. 126, tradução nossa).

¹⁸ No original: “The memoirist who intentionally writes for a youthful implied reader can sidestep the representations of extremities of the Shoah, but can also avoid contextualizing such evil historically and politically by inviting the reader to respond solely to the memories of specific situations and to the emotions of the victim”.

Felix, então, resolve fugir do orfanato para encontrar seus pais antes que os nazistas o façam primeiro, para que, consoante a sua imaginação pueril, possa avisá-los de que seus livros correm perigo de serem destruídos como os de madre Minka. Porém, antes de deixar o local, ele dá mostras de sua generosidade ao presentear Dodek, seu melhor amigo, com a cenoura recebida anteriormente, e também com seus livros preferidos, alguns exemplares da coleção *Just Willian*, da escritora inglesa Richmal Crompton. Tais obras narram a história de Willian, um jovem inglês de onze anos e suas peripécias junto a seu grupo de amigos. Em *Uma vez* tais obras possuem um aspecto de ludicidade, à qual Felix se agarra nos momentos mais difíceis e retira inspiração para suas próprias histórias, que passam a ser o seu refúgio diante das atrocidades que presencia. Nas palavras de Felix: “Sempre adorei as histórias de Willian. Ele tenta fazer coisas boas, e mesmo que crie uma confusão ou que fique insuportável, a mãe e o pai dele nunca o abandonam” (Gleitzman, 2017, p. 29). Nesse contexto, a menção a outras obras que de igual modo indiquem certa convergência formativa é uma estratégia comum nos romances de formação, assim como a menção a *Hamlet*, muito apreciado por Meister após ter sido apresentado à literatura shakespeariana.

Nesse ponto de vista, Tânia Sarmento-Pantoja (2013) reitera a ideia de que referências relacionadas ao lúdico possuem nas narrativas testemunhais com protagonismo infantil e juvenil um teor de aprendizado e de constituição de resistência. Segundo a autora (2013), é através de elementos lúdicos que o protagonista trabalha a compreensão das impressões ao seu redor e assume uma postura diante de suas experiências, o que já demonstra em Felix uma capacidade precoce de aprendizado diante dos obstáculos que podem levá-lo a um status de crescimento mais elevado.

Durante vários dias de caminhada Felix se depara com vários perigos, alguns dos quais nem mesmo percebe pela sua inocência e insipiência da realidade – o que demonstra na obra o conflito do personagem com o seu meio, como é típico de uma narrativa formativa. Obviamente o medo se torna uma constante ameaça em sua viagem, mas o garoto, mesmo com sua inexperiente visão de mundo, compreende que o medo é certamente um elemento paralisante quando se trata de ir avanti por um objetivo, decidindo assim contê-lo: “Quando a gente fica triste, para de prestar atenção, comete erros e pode acabar sendo pego. A gente tropeça nas raízes das árvores, escorrega, bate a cabeça, quebra os óculos e as freiras podem acabar ouvindo quando a gente praguejar” (Gleitzman, 2017, p. 33). Não obstante, o personagem segue almejando um final melhor, que para ele consiste em encontrar os pais e voltar a viver como antes, em sua casa, na

livraria e com os amigos. Quase levar um tiro ou ser entregue à polícia, ou sentir desamparo por não ter ninguém a quem recorrer são situações enfrentadas por Felix, que se mune de coragem, determinação e de sua capacidade de inventar histórias para conseguir chegar a seu objetivo.

Invento uma história sobre um grupo de crianças de outro país cujos pais trabalham em um depósito de livros. Um dia, uma pilha enorme de livros judaicos cai em cima dos pais e os esmaga, e então as crianças prometem que quando ficarem adultas vão se vingar de todos os livros judaicos e de seus donos. Não parece uma história muito boa. Mas por enquanto, ela vai ter que servir. Quem sabe no caminho eu consiga pensar em outra melhor. [...] Será uma viagem longa até a cidade. (Gleitzman, 2017, p. 55).

Assim, no árduo percurso até a vila mais próxima Felix vai exercitando sua criatividade com histórias diversas para se entreter do frio, do cansaço e da fome. O garoto usa de sua habilidade imaginativa para lembrar parcamente das casas, dos comércios e dos moradores que costumavam estar ali. No caminho encontra também algumas casas totalmente abandonadas, com vestígios de moradores que saíram às pressas; ouve barulhos de tiros bem próximos e é até alvejado sem sucesso por um caminhão de soldados que passa por ele. Até a livraria e sua antiga casa já estão ocupadas por outras pessoas, que tão logo o veem planejam entregá-lo às autoridades, obrigando-o a fugir o quanto antes. Todos esses acontecimentos sinalizam a Felix que algo está errado, mas não são suficientes para levá-lo à realidade factual, que por enquanto não passa de um sentimento de desconfiança, uma vez que analisa o contexto ao seu redor pelo prisma da *mirada-míope* referida por Tânia Sarmiento-Pantoja (2012). De igual modo, assim como ocorre ao personagem, o autor também precisa trabalhar com a possível parcela de ingenuidade por parte do leitor. Isso porque diante das tendenciais fusões classificatórias as quais presenciamos nos dias de hoje, se torna difícil prever ou mensurar o quanto de conhecimento prévio da história está em sua compreensão, e conseqüentemente o quanto de realidade pode ser inserida em narrativas que tratam da *Shoah*, em vista da significativa variação dos perfis de leitores.

Lydia Kokkola (2009) reforça tal concepção observando que a fim de mitigar as cenas de maior violência, alguns autores utilizam a estratégia da metáfora. Desse modo, o grau de maturidade do leitor é que determina sua cota de consciência acerca do fato narrado. A autora ainda sugere que principalmente para leitores mais jovens é interessante a contribuição de um adulto que atue como mediador, acompanhando assim a leitura e sondando as percepções da criança ou adolescente. E assim, segundo seu entendimento,

“o texto pode ser preenchido com informações suprimidas que os leitores adultos reconhecerão, mas que permanecerão incompreensíveis para os leitores infantis que carecem dos conhecimentos necessários” (Kokkola, 2009, p. 36, tradução nossa)¹⁹.

Entretanto a autora observa que o uso de metáforas no contexto da narrativa de trauma infantil e juvenil deve ser pensado com cautela, uma vez que segundo sua leitura, “o Holocausto desafia o uso de metáforas” (2009, p. 15, tradução nossa)²⁰. Por sua condição de evento ímpar na história da humanidade, ou seja, marcado por “experiências exclusivas”, segundo Dominick LaCapra (2005, p. 51), os episódios da *Shoah* não possuem de fato parâmetros de comparação completos que possam se relacionar a determinados sentidos metafóricos. Ou seja, nem todos os fatos representados em obras de cunho testemunhal estão consoantes à experiência do leitor, situação que se amplia em se tratando da representação da barbárie para leitores não adultos.

Podemos dizer “Estou morrendo de fome” quando já se passaram quatro horas desde a última vez que comemos uma refeição decente. Podemos dizer “estou exausto” quando nosso filho nos acordou no meio da noite. Podemos dizer “eu estou receoso” quando queremos dizer que estamos um pouco arrependidos. Esse uso de hipérbolos na linguagem cotidiana prejudica nossa capacidade de comunicação quando as circunstâncias que descrevemos não são hiperbólicas. Quando se refere literalmente à fome, à exaustão e ao medo, o uso destes termos em um sentido não metafórico torna-se difícil para os leitores compreenderem; o significado está além dos limites de nossa experiência. Metáforas ainda mais abstratas não são eficazes porque são frequentemente usadas em contextos moderados, o que pode reduzir seu poder e/ou sugerir conotações infelizes. (Kokkola, 2009, p. 15, tradução nossa)²¹.

Na continuação da narrativa, Felix, após muito caminhar, se depara com uma casa em chamas e várias galinhas queimadas por um incêndio aparentemente criminoso. Mais adiante o menino encontra um casal estirado ao chão. Ambos estão mortos. Este é seu primeiro contato, porém não o único, com cadáveres vítimas de assassinato, uma situação certamente traumática principalmente para uma criança de dez anos.

¹⁹ No original: “Thus, the text may be filled with suppressed items of information that adult readers will recognize, but which will remain incomprehensible for child readers who lack the necessary background information”.

²⁰ No original: “The Holocaust defies the use of metaphor”.

²¹ No original: “We can say ‘I’m starving’ when it has been four hours since we last ate a decent meal. We can say ‘I’m exhausted’ when our child woke us up in the middle of the night. We can say ‘I’m afraid’ when we mean that we are slightly sorry. This use of hyperbole in daily language undermines our ability to communicate when the circumstances we describe are not hyperbolic. When referring to literal starvation, exhaustion and fear, the use of these terms in a non-metaphoric sense is hard for readers to grasp; the signified lies beyond the limits of our experience. Even more abstract metaphors are not effective because they are frequently used in moderated contexts, which can reduce their power and/or carry unfortunate overtones”.

Todo aquele calor me faz tremer. Nunca tinha visto um morto de verdade. Mortos de verdade são diferentes dos mortos nos livros. Quando a gente vê alguém morto de verdade, dá vontade de chorar. Eu me sento no gramado e as chamas que saem da casa secam minhas lágrimas antes que elas escorram pelas bochechas. (Gleitzman, 2017, p. 59).

Logo mais à frente Felix encontra Zelda, uma garotinha de seis anos aparentemente desmaiada nos arredores do incêndio. Ele a salva do fogo que matou seus pais e destruiu sua casa e a leva consigo. A companhia de Zelda cultiva em Felix um sentimento de responsabilidade de sobrevivência, pois ele não encontra-se mais sozinho. A partir de então toma para si a responsabilidade de responder pela vida daquela criança indefesa, sem ao menos refletir sobre sua própria condição igualmente frágil. É como se a partir desse momento o amadurecimento de Felix não existisse apenas no plano de sua individualidade, mas também cabe a ele cuidar de Zelda, agora órfã, e zelar pelo seu bem estar, o que significa adquirir sentimentos de alteridade e abrir-se também a uma formação social. Nesse viés, é como se o desenvolvimento individual do garoto também alcançasse o plano coletivo. Por isso além de resgatá-la e levá-la consigo, Felix também a protege do jeito que sabe melhor, criando para ela uma porção de histórias que possuem a função de ocupar suas mentes no intuito de defendê-las das circunstâncias aterradoras a que estão submetidos. Decisão que os ajuda a passar pelos horrores da aniquilação sem total consciência do que estão vivendo. Assim, nasce na narrativa um sentimento de companheirismo e cumplicidade entre os dois jovens que fará jus à intenção de Gleitzman em contar a história de uma grande amizade em meio ao caos da Segunda Guerra.

Na sequência, Felix prossegue sua peregrinação rumo a um destino incerto, diante do desejo de avisar a seus pais sobre os livros e de proteger Zelda dos perigos iminentes. Porém mesmo em seu estado de vulnerabilidade frente à grandeza do inimigo, o garoto demonstra ser capaz de atos de bravura, atitude típica de um indivíduo em estado de formação, cujo desenvolvimento é frequentemente posto a provas de coragem. Em certo momento os dois presenciam uma verdadeira procissão, na qual centenas de pessoas caminham cansadas, famintas e desorientadas sob a violenta vigilância de soldados. Todos os caminhantes usam uma espécie de braçadeira branca com uma estrela azul no centro, o que na narrativa está relacionada à designação dos judeus. A história nos confirma que tal descrição está relacionada às chamadas marchas para a morte, deslocamentos que conduziram milhões de prisioneiros a longas distâncias, saindo da Polônia com destino a outras regiões também dominadas. No entanto Felix em sua

insipiente leitura de mundo julga se tratar de livreiros judeus sendo conduzidos até a cidade, mas mesmo com essa versão em mente não se conforma totalmente. O garoto faz o possível para que Zelda também não compreenda a situação, a qual ele próprio não compreende inteiramente. Inventa para ela histórias fictícias para justificar a fatídica cena, na tentativa de proteger sua inocência.

É difícil ver direito por causa das árvores, mas não parecem ser fazendeiros. Acho que há algumas crianças. Outras pessoas parecem ser bem idosas. Outras parecem estar nuas. Acho que vejo também uns soldados apontando armas para todas elas.

– O que estão fazendo? – pergunta Zelda.

Espero que minha imaginação invente alguma resposta. Mas ela não inventa nada. [...]

– O gorila tem um amigo – diz Zelda. – Um homem bonzinho. Como não quer que o gorila seja capturado, ele fala para o exército deixar o gorila em paz, e então os soldados começam a bater nele com uma arma. Eu olho para Zelda. Pela tristeza no rosto da menina, sei que ela viu o homem apanhando.

Eu a aperto com mais força.

– É uma ótima história – digo. – E quando o homem melhorar, ele e o gorila vão viver felizes na floresta e abrir uma confeitaria.

Isso – diz Zelda, calmamente.

Ela não parece acreditar totalmente nessa história.

Nem eu. (Gleitzman, 2017, p. 76-77).

As narrativas que os dois jovens vão construindo a partir de suas imaginações são principalmente pautadas no protagonismo de Willian e Violet, personagens dos livros de Richmal Crompton. Quase todas elas contextualizadas em uma situação similar às adversas vivências de Felix e Zelda no momento, e conjecturadas em possíveis soluções para suas problemáticas. Nota-se, portanto, que as narrativas de Willian se tornam para Felix um microcosmos de suas idealizações, nas quais ele, através do mágico processo de espelhamento possibilitado pela literatura, encontra motivação para também continuar.

Sob essa vertente, outro exemplo de narrativa como elemento de ludicidade e apego diante dos horrores enfrentados é *A menina que roubava livros* (2005), de Markus Zusak. Nela conhecemos Liesel Meminger, garota judia e sobrevivente na Alemanha nazista que surpreende até a Morte, narradora de sua história, por sua coragem e resistência. Adotada por uma família cristã humilde, Liesel enfrenta dificuldades para se adaptar à nova vida, e em meio às hostilidades da guerra, a menina cria o hábito de roubar livros, cujas leituras ajudam-na de certo modo a fugir de sua triste realidade e embarcar em uma dimensão paralela idealizada por sua imaginação. Enquanto passa grande parte do seu tempo entre a leitura dos livros roubados – graças a Hans, seu pai adotivo que a ensina a ler – Liesel, assim como Felix e Zelda, consegue desligar-se um pouco do

contexto de guerra em que está inserida. Em suas palavras: “o único dom que me salva é a distração. Ela preserva minha sanidade” (Zusak, 2005, p. 5). E ao passo que vai se desenvolvendo física e mentalmente se encanta pelo mundo das palavras, que para ela tem o poder de levá-la a outros mundos e de auxiliá-la na elaboração de seus medos. Logo, tanto em *A menina que roubava livros* como em *Uma vez*, os livros funcionam como um meio de retirar um pouco do peso que lhes trazem os tempos de totalitarismo.

A relação entre livros e a situação de indivíduos atingidos pelo estado de exceção também se apresenta em *Clarice* (Melo, 2018), todavia em um contexto um pouco distinto. Na narrativa a protagonista, impactada pela truculência dos anos de chumbo no Brasil, é impedida de cultivar o exercício da leitura, pois os livros são tidos como fontes de subversão e por isso são proibidos para os civis. Assim como Felix, Clarice preocupa-se com a ideia conceitual sobre os livros existentes na sociedade, e não entende a razão pela qual um objeto comum pode ser considerado tão nocivo, ideia que é fruto de sua compreensão limitada pela idade. Contudo, seu sentimento de apreensão sobre a proibição dos livros é genuíno, mesmo sem a noção do que se passa nos porões dos DOI-CODIs por todo o país. De modo que na obra os livros se tornam uma metonímia em relação aos seres humanos enquadrados na improbidade dos períodos de exceção.

Esse é um mundo em que tudo está de cabeça para baixo. Então os livros submersos afundam para cima. Boiam? Boiam. São mais como pássaros presos pelos pés. As capas não são só capas vermelhas, como os adultos gostam de mentir, os adultos são de morte. Livros como paraquedas, caindo pra cima. E afogados afogados afogados, os livros. Um dia virão à tona, por enquanto, continuarão proibidos, no fundo. As pessoas não estão prontas ainda pra eles. (Melo, 2018, p. 106).

Assim como Felix usa das histórias que tem em mente para visitar o mundo paralelo da fantasia e do sonho, elas o ajudam a organizar seus pensamentos em busca da verdade. O protagonista inicia então um questionamento interno acerca dos fatos estranhamente relacionados entre si que estão acontecendo na tão pacífica Polônia de pouco tempo atrás. E então começa a se dar conta de sua ingenuidade e dos perigos que ele e Zelda estão correndo com uma conclusão: “Talvez os nazistas não odeiem apenas nossos livros. Talvez eles odeiem a gente também” (Gleitzman, 2017, p. 72).

Após muito caminharem entre os “livreiros judeus”, Felix e Zelda chegam a um local horrendo similar a uma vila, e lá presenciaram ainda mais atrocidades. Assistem a pessoas sendo mortas e crianças sendo arrancadas de seus pais, obrigadas aos gritos a entrarem em um caminhão, enquanto seus pais são empurrados portão adentro para um local estranho. Na verdade, os dois amigos seguem os prisioneiros até um gueto polonês,

onde os judeus são obrigados a realizar trabalhos forçados ou são de lá encaminhados a campos de extermínio. Além da presença dos judeus, os protagonistas veem um aglomerado de pessoas a poucos metros que os gritam ofensas e os chamam de sujos. Há pessoas caídas e sangrando com o vislumbre de uma cena dantesca – o que demonstra a preocupação do escritor em caracterizar o espaço. Zelda então é capturada por um soldado das SS, para grande desespero de Felix. Diante da perspectiva de que Zelda seja levada no caminhão, o garoto é acometido por uma espécie de colapso mental temporário que o impede de falar ou se mover. E ao mesmo tempo em que o medo o paralisa e suas vistas se escurecem, o personagem sente-se atravessado por uma fratura de vida.

Contudo, mesmo diante das piores situações, as ficções do trauma de teor infantil e juvenil geralmente contém um elemento essencial para a continuidade de seus protagonistas: a sorte, ou em outra hipótese, o aforismo da “inclinação irresistível” para a formação conforme sugere Mazzari (2010, p. 14), que aparece como um componente providencial na trama em detrimento da realidade, que costuma ser diferente. No momento em que tudo está aparentemente perdido para os dois jovens surge Barney, um homem até então desconhecido usando uma jaqueta de couro velha. Barney então inicia uma discussão com o soldado em uma língua estranha, e após muita insistência e argumentação consegue impedir que Felix e Zelda sejam jogados no caminhão e leva-os a um local desconhecido. Em relação à cena descrita, portanto, existe um consenso por parte da teoria especializada de que a presença da sorte ou de finais afirmativos também sejam uma tendência desse tipo de narrativa. De acordo com Kokkola (2009), a representação da *Shoah* para jovens torna-se diferenciada pela fusão entre temáticas desafiadoras, responsabilidade ética e posicionamentos fora dos limites normais. Nesse sentido, mesmo com a presença constante de eventos aniquiladores, é esperado que a ficção se encarregue de levar ao leitor uma mensagem de esperança diante da violência, conservando assim sua positividade e sua fé no futuro, a qual costuma ser associada à sorte, que conduz o protagonista a um final positivo na trama. Bosmajian considera que as narrativas que temos hoje confirmam a ideia de que as histórias para crianças e jovens precisam ter um final minimamente afirmativo, senão feliz. Ainda segundo a autora:

Esses “finais felizes” fazem parte do processo de convencionalização da experiência e sobrevivência do trauma do Holocausto em narrativas previsíveis, e concluem que o desastre foi significativo para o sobrevivente-narrador. O significado é retirado do desastre na medida em que a criança [ou o adolescente], depois de absorver o conteúdo através da forma da narrativa começa a refletir sobre a natureza do mal em oposição à virtude, “que engendra a fé na humanidade” e, assim,

instila confiança na própria vida; significado que surge à medida que a criança se torna consciente do preconceito flagrante e aprende resistir a esse preconceito; o significado emerge, finalmente, não apenas através da educação da criança em empatia, mas também em termos de valores transcendentais. (Bosmajian, 2002, p. 134, tradução nossa)²².

Ao retomar os sentidos após o colapso, Felix percebe que está junto à Zelda em uma espécie de galpão abandonado que lhes serve de esconderijo. Levados por Barney, os dois encontram-se temporariamente a salvo junto a outras crianças e jovens também protegidos pelo homem misterioso. Ruth, Jacob, Henryk, Chaya e Moshe são descendentes de famílias judaicas e foram acolhidos por Barney em diferentes momentos desde o início da catástrofe. Ao ver aquelas crianças e ouvir suas tristes histórias, Felix sobe mais um degrau na consciência das lúgubres ocorrências das quais é vítima, o que o faz caminhar um pouco mais em seu processo de amadurecimento. Acerca de tal questão, ao empreender uma jornada formativa é muito importante que o protagonista seja consciente dos fatos ao seu redor e de sua mudança através deles. Ou seja, no decorrer do romance de formação “o protagonista deve ter uma consciência mais ou menos explícita de que ele próprio não percorre uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo” (Maas, 2000, p. 62).

Debilidado física e mentalmente, Felix sente-se fraco e temporariamente incapaz de prosseguir sua jornada rumo à procura de seus pais. Nesse estágio da narrativa, é possível perceber que o garoto já encontra-se perdido em seu objetivo inicial de encontrar seus progenitores, e também em estado de abalo psicológico. Além do medo, o protagonista também passa a experimentar uma descontinuação em seu fluxo criativo quanto à invenção de suas narrativas.

Fico parado e ignoro a mão do homem nas minhas costas e tento inventar uma história que me anime. Uma história sobre um garoto que encontra os pais em uma cidade e os leva para uma ilha deserta que tem confeitarias onde eles vivem felizes para sempre.

Não adianta.

Quando fecho os olhos só consigo ver soldados nazistas atirando em pessoas, entre crianças que só querem uma carona na estrada. (Gleitzman, 2017, p. 86).

²² No original: “Such ‘happy endings’ are part of the process of conventionalizing the experience and survival of the Holocaust trauma in narratives that are predictable and conclude that the disaster was ultimately meaningful for the survivor-narrator. Meaning is culled from the disaster in that the child, after absorbing the content through the form of the narrative begins to reflect on the nature of evil as opposed to virtue, ‘which engender faith on the Humanity’, and thereby instills confidence in life itself; meaning emerges as the child becomes conscious of egregious prejudice and learns to resist that prejudice, meaning emerges, finally, not only through the child’s education in empathy, but also in terms of transcendent values”.

Nessa lógica, Moreno e Coelho Júnior nos falam acerca da relação paradoxal entre trauma e memória. Conforme os autores, em um indivíduo fragilizado psicologicamente as impressões do trauma “constituem o avesso da memória, espécie de negativo de uma impressão que só pode ser revelada por meio de sua ligação a uma imagem, mediante uma regressão formal do pensamento (...)” (2012, p. 52). Gagnebin também expõe as consequências negativas de choque traumático, que “(...) fere, separa, corta ao sujeito o acesso simbólico, em particular a linguagem” (2009, p. 51). E diante da impossibilidade de figuração e do silenciamento é Felix quem ouve as narrativas de seus companheiros e através delas passa a se inteirar mais da realidade. O protagonista se dá conta então de que cada criança e jovem ali presente possui uma história pungente, não sobre terceiros ou sequer encontrada nos livros de Crompton. Assim como Felix e Zelda, todos os demais membros do galpão abandonado foram impiedosamente atingidos pela guerra. Seus relatos também estão repletos de perseguições, ferimentos, fugas e mortes, semelhantes aos relatos de testemunhas reais que são representados pelos personagens. Alguns, como Moshe, devido ao peso do trauma que sofreram, estão ainda silenciados, o que lembra a definição de Benjamin sobre os soldados que retornavam da guerra sem possibilidade de narrar o que presenciaram (1996).

Em suas inexperientes vivências o grupo não tem exata noção das proporções da catástrofe em seu aspecto global, ou seja, o real impacto de uma guerra ante ao mundo. Mas no plano individual todos guardam cicatrizes dos horrores que sofreram inscritos em suas memórias individuais, consideradas por muitos teóricos, entre eles Michael Pollak (2018) como subterrâneas. Entretanto aos poucos sua ingenuidade vai dando espaço para a verdade e para a consciência, em um percurso já parcialmente traçado para o esclarecimento.

– Adolf Hitler não gosta de crianças judias – diz a garota de cabelos cacheados.

– Adolf Hitler? – pergunto surpreso. – O padre Ludwick diz que Adolf Hitler é um grande homem. Ele é o responsável pela Polônia. É o primeiro-ministro ou rei ou algo assim.

Zelda me lança aquele seu olhar e diz:

– Adolf Hitler é o chefe dos nazistas. Você não sabe de nada, não é? (...)

Eu olho para as outras crianças, que estão todas concordando. Se todas estiverem certas, é inacreditável. Será que o padre Ludwick sabe disso? (Gleitzman, 2017, p. 94).

Felix descobre nos relatos de seus companheiros uma realidade que para ele se mostra mais onírica do que a própria ficção das histórias que imagina, devido ao seu olhar

míope em relação à situação em que se encontra. Em se tratando de uma perspectiva onírica, *Uma vez* também possui marcas que podem inscrevê-la nesse recurso. Uma das características do livro é o começo de todos os capítulos com a expressão “Uma vez”, o que de certa forma traça uma aproximação com os contos de fadas e com sua dimensão atemporal. Além disso, na narrativa de Gleitzman também estão compreendidas ideias de fundo moral. Além de todos os capítulos serem iniciados com “Uma vez”, a narrativa começa a ser contada como se fosse uma história em um passado remoto vivido por Felix, mas que na verdade trata-se de seu presente, o que é possível descobrir logo depois da mudança de tom no desenrolar do capítulo. Todos os demais livros da sequência possuem a mesma característica de iniciarem-se conforme seus títulos, o que mostra originalidade. No plano individual, os testemunhos de Felix também possuem de certo modo a dimensão do devaneio, uma vez que os traumas que coleciona estão silenciados pela impossibilidade da fala, assim como sua história se passa por evento inimaginável.

Sem saber para onde ir, Felix e Zelda permanecem então no esconderijo sob a tutela de Barney. Percebendo o talento narrativo de Felix, Barney resolve levá-lo a uma missão perigosa fora dos limites do galpão que lhes serve de abrigo. Após entrarem em um local desconhecido, os dois encontram uma sala com pessoas usando o uniforme das SS. Felix observa Barney com um misto de medo e curiosidade. De repente percebe que ele se prepara para uma intervenção bucal em um dos superiores do exército nazista, e assim o menino logo compreende que Barney é um dentista que presta serviços clandestinos ao inimigo em troca de suprimentos. Ao iniciar então um procedimento dentário doloroso pela falta de anestesia, Barney pede a Felix que distraia os pacientes com algumas de suas ótimas histórias. E assim, os dois podem levar para o abrigo um pouco de comida e algumas roupas como pagamento pelos trabalhos prestados.

Felix e as demais crianças jamais imaginariam sobre o pacto entre Barney e os nazistas, porém é esse acordo que lhes prolonga a sobrevivência. Com sua contribuição no trabalho de Barney, Felix se sente útil em poder ajudar pessoas com suas narrativas. Mas mesmo quem muito aprecia histórias algumas vezes precisa ouvir algumas doses de realidade. Ao notar que Zelda, em sua ingenuidade de garota de seis anos, idealiza com muita intensidade o encontro com seus pais, todos acham por bem contar-lhe a verdade. É Felix o encarregado em falar-lhe sobre o acontecido. Nesse momento o garoto tem consciência de que a realidade pode ser dolorosa, porém é a melhor opção, demonstrando um maior estágio de maturidade de sua parte. Após saber da morte dos pais Zelda nega-se a acreditar nos fatos relatados e revolta-se contra o grupo, que imediatamente principia

a contar-lhe suas próprias histórias. A narrativa nesse estágio é tomada de um sentimento de pungência.

Dentre os relatos, pais, avós, animais de estimação, bebês, todos foram aniquilados pelo ódio. Casas foram incendiadas, pertences foram roubados. Tudo que tinham de mais caro havia sucumbido diante da catástrofe. Todos ali presentes possuem as próprias histórias de sofrimento a serem contadas, as quais ainda não possuem a noção de serem testemunhos, entretanto sentem o peso do trauma ao rememorarem seu passado, como Jacob, ao relatar: “A vovó foi queimada – diz, com lágrimas pingando de suas piscadelas. – Cheguei em casa e estavam todos queimados. Vovó e Popi e Elie e Martha e Olek” (Gleitzman, 2017, p. 117). Ou Henryk, que rememora sob um sentimento de revolta: “Odeio os duendes [nazistas] – retruca. – Eles mataram Sigi e cortaram o rabo dele” (p. 118). Ou ainda Chaya, que externaliza seu discurso através de uma metáfora na qual ela é representada na personificação de uma princesa, ameaçada no próprio castelo por duendes que queriam informações sobre seus inimigos.

– (...) Para obrigá-la a contar, os duendes deram à princesa três opções. Ou eles machucariam ela, ou machucariam as pessoas mais velhas, ou machucariam os bebês. (...)

– A princesa escolhe a primeira opção – diz lentamente. – Mas como ela não sabia de nada, os duendes acabaram fazendo as três coisas. (Gleitzman, 2017, p. 118).

Assim, após lamentos e memórias doloridas, as crianças se dão conta de sua fragilidade diante uma verdadeira logística da morte criada por Hitler. Ademais, percebem que suas narrativas não são fatos isolados. Mas quando se unem e acolhem seus testemunhos passam a colocá-los diante de uma coletividade, suas vozes juntas possuem maior repercussão. O ato do testemunho, desse modo, possui a imprescindível função de denúncia, ao passo que traz a realidade e a confronta a partir de uma reelaboração. Assim, o testemunhar também é uma demonstração de resistência que compreende o compartilhamento de suas memórias, traumas e impressões com os demais, ao mesmo tempo em que também é possível acolher os narrares do outro sem que se inclua neles os parênteses do julgamento.

Pela sua esperteza e agilidade, Felix aos poucos vai se tornando o braço direito de Barney, que passa a levá-lo em seus afazeres fora do abrigo. Ao presentear o garoto com um par de botas quase novas, Barney conta que as comprou por um alto preço porque “todo mundo merece ter alguma coisa boa na vida pelo menos uma vez” (Gleitzman, 2017, p. 120). Nessa fala, os dois personagens deixam aos leitores uma das principais

reflexões de *Uma vez*, a de que até mesmo em meio ao caos podem surgir coisas boas, e que amizade e lealdade são valores inegociáveis. Na sequência, nas casas vazias que visitam a fim de procurar água, comida ou objetos úteis, Felix vê um tumulto entre vários objetos quebrados e pessoas mortas, entre elas uma criança de colo. Mais um choque de realidade ao protagonista. Ao indagar Barney sobre o porquê de tamanha crueldade, o homem se encarrega de entregar-lhe mais uma triste verdade.

– Não existe campo – diz ele lentamente. – Os nazistas não estão levando ninguém para o campo. Estão levando os judeus embora para matar todo mundo. (...)

– Você está inventando isso – digo, gritando com Barney. – Se fosse verdade, você teria avisado as pessoas hoje à noite. (...)

– Eles não teriam acreditado em mim, diz. – Não acreditaram no homem do campo de extermínio. Nem mesmo depois de os nazistas o terem matado. E eu preciso estar vivo para tomar conta de você e dos outros. (Gleitzman, 2017, p. 126-127).

Nesse momento, Felix se conscientiza de que as chances de que seus pais também tenham sido levados aos tais campos de extermínio são muito grandes, o que dilacera seus sentimentos e rouba-lhe parte da esperança de reencontrá-los. Sua primeira reação é de revolta por tudo que se passa ao seu redor. Sente aversão às histórias que inventa, e aos preceitos religiosos por ele absorvidos nos tempos do orfanato. Assim como em *Meister*, conforme Maas (2000), o protagonista do romance de amadurecimento ao perceber suas próprias limitações – nesse caso não poder salvaguardar seus amigos, seus pais, ou a si próprio de tais acontecimentos ultrajantes – se sente invadido pelo princípio da negação. Os horrores que presencia o afetam de modo a sentir-se impotente diante da realidade, assim como sente que a partir da barbárie todas as influências estéticas são descartáveis, o que o aproxima do pensamento de Adorno, conforme veremos mais adiante.

Fico rolando na cama. Nunca mais quero ouvir outra história. Nunca mais quero escrever outra história. Nunca mais quero ler um livro. O que os livros trouxeram de bom para mim, para minha mãe e para meu pai? Teria sido melhor ter armas. (Gleitzman, 2017, p. 129).

Devido ao fato de que Felix, de certa forma, já imagina ter perdido seus pais, sua reação também pode ser relacionada às primeiras fases do luto: negação e raiva, que de acordo com Elisabeth Kubler-Ross (2017) compreendem o indivíduo em seu questionamento da razão de tais episódios se passarem em sua vida e não com outra pessoa, o que o faz pulverizar seus sentimentos reprimidos nos sujeitos ao seu redor e no ambiente em que se encontra. Felix então, endurecido pelos infortúnios a ele infligidos,

almeja ser uma pessoa rude e inflexível e que não se abala facilmente, atitude que na verdade configura-se como uma tentativa de autoproteção. Mas mesmo deprimido e incapaz de aceitar a realidade ultrajante ainda possui amigos, que o acolhem e o confortam de certo modo. É Zelda, sua melhor amiga e companheira de infelizes momentos quem o consola. Aliás, a história de amizade entre Felix e Zelda se apresenta como o principal *leitmotiv* de toda a sequência. Na parte interna da capa, Morris Gleitzman (2017) reforça sua iniciativa em representar uma amizade duradoura que pudesse sobreviver ao tempo e aos obstáculos mais difíceis. Ademais Zelda representa para Felix um ponto de equilíbrio a ele necessário para entender e agir conforme sua realidade. Sua constante diligência para com a garota sinaliza uma já precoce expansão em seu senso de responsabilidade e desenvolvimento.

É justamente por Zelda que nosso protagonista se arrisca novamente. Ao perceber que a garota está ardendo em febre, Felix recebe a permissão de Barney para retornar às casas e apartamentos esvaziados em busca de algum medicamento que a cure. Em meio à procura, Felix se surpreende ao encontrar em um apartamento uma fonte de memórias boas de seu passado: uma das narrativas de *Willian* de Richmal Crompton. Por um só momento Felix parece se esquecer de sua pungente realidade e retornar ao tempo em que possuía a proteção dos pais em uma casa aquecida e com comida suficiente. Ler novamente as páginas de *Willian* é para o garoto como adentrar em um território muito conhecido, que para ele simboliza uma pequena trégua de todas as adversidades que vem enfrentando. A possibilidade de folhear as páginas e reler trechos tão conhecidos de seu livro preferido lhe traz boas memórias, e lhe devolve provisoriamente a esperança e a vontade de continuar vivendo. Nesse sentido, diferente da memória traumática, a memória sã é constituída de construções mentais mais estáveis por estar alicerçada no que Sándor Ferenczi (1992) denomina processo de introjeção, em que as memórias são reconstruídas na psique através de um impulso libidinal, o qual está condicionado ao nível de afetividade investido pelo sujeito em seu objeto de desejo.

Tal experiência confere a Felix uma espécie de relaxamento que o faz adormecer, talvez como uma reação psicológica que reflete um sentimento de negação de seu vil presente, com o qual o personagem precisa lidar. Nesse instante é como se Felix se posicionasse momentaneamente em um limbo temporal entre seu passado e seu presente. Diante da percepção fronteira de seu eu em duas dimensões completamente distintas, o garoto sente como se o tempo não tivesse passado. Isso acontece porque segundo Tânia Sarmiento-Pantoja “ao entrar no entrelugar o *tempo de exceção* funda uma temporalidade

à parte, descontínua, mas sem renunciar às conexões com as temporalidades contínuas da vida ordinária” (2021, p. 15-16, grifos da autora). Porém ao ser despertado Felix constata que ainda está inserido no mesmo pesadelo. Para seu desespero garoto vê a sua frente um soldado nazista, que ordena que ele entre em um dos caminhões. Após um breve movimento, Felix consegue soltar-se e corre em direção ao galpão que os abriga. Mas é demasiado tarde, e ao entrar nosso protagonista vê Barney, Zelda e todos os demais sendo arrastados até o trem que os levará a um destino incerto.

Aglomerados junto a outras muitas pessoas, em pé, sem água ou comida, o grupo não tem exata noção do que se passa. Somente Barney, o único adulto entre eles, sabe de fato o que essa captura significa, e por esse motivo usa de sua imaginação para tirar a atenção das crianças do que se passa ao seu redor. Ao entrarem no trem, inventa uma história de que estão todos tirando férias, e para que estas não vejam a terrível cena lá projetada, sugere que todos se unam e formem com seus casacos uma espécie de barraca, abrindo seus olhares da situação externa. Barney e Felix até empreendem uma tentativa de libertar Zelda do futuro que os aguarda, pois descobrem que seu pai era um dos chefes nazistas mortos pela resistência polonesa, e assim a apresentam aos soldados. Eles concordam em libertá-la, porém a menina decide-se por ficar com Felix, seu guardião. É nesse pior momento que Felix conhece o teor da palavra “resistência”.

Sem qualquer intenção, o protagonista encontra um parafuso meio solto em uma tábuia podre do vagão. Ao chutar a tábuia, percebe que ela cede ainda mais formando uma brecha que, alargada pelos prisioneiros, permite que uma pessoa passe para fora do trem. Pular seria um risco, pois os soldados estariam a postos em cima dos vagões com metralhadoras. Todavia essa poderia ser a única chance. Algumas pessoas começam então a pular do trem em movimento, ficando livres. Do grupo apenas Felix, Zelda e Chaya decidem arriscar, e Barney, por sua vez, resolve ficar junto dos restantes. Os três pulam no meio de um campo cheio de árvores e Chaya é atingida por vários tiros vindos do trem, sucumbindo assim à crueldade dos nazistas. Felix e Zelda conseguem se desvencilhar dos disparos e terminam a narrativa a salvo, prosseguindo com sua peregrinação no próximo livro.

2.1.2. Continuação da saga *Uma vez*: a completa trajetória de Felix

As outras seis narrativas da sequência trazem Felix como protagonista, porém não são narradas em ordem cronológica. *Then*, o segundo livro, foi publicado em 2008 na

Austrália e sua tradução, *Então*, foi publicada em 2019 no Brasil. A mensagem cravada em sua capa já revela um pouco de seu enredo: “Todo mundo precisa de uma família, não importa onde será encontrada”. A trama inicia-se com Felix e Zelda juntos procurando por um abrigo seguro após sua fuga do trem. Entre esconderijos e perseguições os amigos vão parar na propriedade de Genia, camponesa cristã que comovida pela situação das crianças resolve abrigá-las, mesmo sabendo das horríveis consequências caso fosse descoberta. Genia e seu marido Gabriek decidem-se então por manter os dois em sua casa como sobrinhos distantes. Mas sua proteção não é suficiente para livrá-los dos perigos iminentes. Após uma denúncia Genia e Zelda acabam sendo capturadas pelos nazistas e são punidas com a morte por enforcamento público. Zelda por ser confundida com uma judia, e Genia por abrigar judeus em sua casa, para total desespero de Felix e Gabriek.

Em algumas das narrativas Felix já se encontra em avançada idade. É o caso de *Now*, terceira obra da saga publicada em 2010, cuja capa traz a seguinte mensagem: “Sometimes facing the past is the bravest act of all”²³. Nesse ponto da sequência a vida do personagem dá um enorme salto, pois ele já se encontra com oitenta anos de idade e é um conceituado médico cirurgião que já ajudou a salvar muitas vidas. Doutor Felix Salinger vive então na Austrália junto com Zelda, sua neta de seis anos que recebeu o nome de sua melhor amiga de infância. Vítima de *bullying* na escola em que frequenta, Zel, como é apelidada, vive junto com seu avô diversas experiências de resistência e aprendizado. Diferentemente das demais obras, *Now* é narrada pela perspectiva de Zelda (Zel), e não de Felix. Além disso, um incêndio de grandes proporções atinge a cidade onde moram, causando grande devastação e mortes. Juntos, Felix e Zel precisam enfrentar seus problemas de cabeças erguidas, ao passo em que Felix ainda tenta superar seu passado catastrófico. Para isso, segundo Zel é necessário “Don’t dwell on the bad stuff”²⁴ (Gleitzman, 2010, p. 61).

Já *After* (2012), o quarto livro traz em sua capa a mensagem “So much was lost – can hope survive?”²⁵. Aqui a história retorna aos tempos finais de guerra, mais especificamente no ano de 1945, dois anos após a morte de Zelda e Genia. Felix já se encontra com treze anos e vive desde então escondido em um buraco cavado por Gabriek abaixo do estábulo de cavalos. A ausência da amiga Zelda provoca em Felix uma grande

²³ “Às vezes encarar o passado é o maior ato de bravura” (tradução nossa).

²⁴ “Não habite nas coisas ruins” (tradução nossa).

²⁵ “Muito já foi perdido. Pode a esperança sobreviver?” (tradução nossa).

lacuna existencial, uma vez que os dois adquiriam laços fortes após todas as experiências que viveram juntos. Impelidos a lutar pelo fim da guerra Felix e Gabriek juntam-se aos Partidários (Partisans) soviéticos e iniciam sua trajetória junto à resistência local. Todavia diante de tantas tragédias na vida de nosso protagonista, Gleitzman resolve dar a Felix uma compensação pertinente. Em *After* o personagem tem a oportunidade de se reencontrar com sua mãe, mesmo que somente por alguns minutos. Após o fim da guerra, o garoto encontra sua mãe em um campo para refugiados de guerra na Alemanha (seu pai havia falecido no campo de concentração). Por estar muito debilitada, eles têm apenas seus últimos momentos de vida para se despedirem. Mas o reencontro com sua genitora dá a Felix uma sensação de dever cumprido, como se uma etapa de sua vida tivesse sido vencida, possibilitando-o, mesmo alquebrado por tão lamentáveis perdas seguir adiante, rumo à dolorosa (re)construção de seu ser.

Soon (2015), o quinto livro, dá sequência à história de *After*, ambientando-se no pós guerra imediato. Sua mensagem de capa é “Sometimes it takes the worst of times to being out the best in people”²⁶. Assim como em *After*, em *Soon* a situação é de inteiro caos. A Polônia encontra-se quase totalmente destruída pelos bombardeios e repleta de pessoas famintas, que fazem qualquer coisa por comida e abrigo. O país também está repleto de gangues, que saqueiam lojas e matam estrangeiros por acharem que a Polônia deve ser limpa de “invasores” de quaisquer outras nacionalidades. Felix e Gabriek encontram-se abrigados em um apartamento desabitado em Varsóvia, e vivem de alguns poucos trabalhos informais feitos por Gabriek, que devido aos dissabores vividos nos tempos de guerra acaba entregando-se ao vício pelo álcool. Em meio a tantos problemas, Felix ainda precisa cuidar de um bebê cujos pais ucranianos foram mortos por uma das gangues. Eles o nomeiam como Pavlo, e alimentá-lo se torna um desafio ainda maior, pois leite é um produto praticamente inexistente. É nessa busca pela sobrevivência da criança que Felix conhece Anya, uma garota de mais ou menos sua idade e pertencente a uma gangue que saqueia lojas e outros comércios. Felix e Anya passam a ajudar-se mutuamente e resolvem então estabelecer uma parceria para livrar-se de seus inimigos e levar Pavlo para seu país de origem antes que seja demasiado tarde. Após uma longa e difícil viagem até a Ucrânia, ao chegarem os personagens são vítimas de uma perseguição que resulta na morte do bebê. Ao final da narrativa Anya revela a Felix que foi vítima de

²⁶ “Às vezes é preciso o pior dos momentos para revelar o que há de melhor nas pessoas” (tradução nossa).

estupro e está grávida de um soldado soviético, o que evidencia que as tragédias na vida dos dois jovens ainda estão longe de acabar.

Maybe, publicado em 2017, dá sequência à narrativa de *Soon*, com Felix e Anya retornando à Polônia. Sua capa traz a mensagem: “He might not survive, but he’s hoping he will”.²⁷ Os dois amigos, juntamente com Gabriek decidem então retornar à sua fazenda no intuito de recomeçar a vida, plantar, criar animais e dar a Anya um pouco de conforto e sossego em seu período de gestação. Todavia encontram a propriedade já ocupada por invasores que se recusam veementemente a deixá-la, pois alegam que estava abandonada. Entre idas e vindas Felix recebe um convite irrecusável de mudar-se para a Austrália e lá estudar medicina, sua grande paixão. Mas uma pane no avião que os transporta acaba ocasionando sua queda. Felix e Anya – esta já em avançado estágio de gravidez – conseguem sobreviver por estarem munidos de paraquedas, diferentemente dos demais, que sucumbem ao desastre. Em terra firme são ajudados por Gosling, garoto que os leva em segurança para o reinício de suas vidas. Após um tempo nasce Ruby, a filha de Anya, que a essa altura apaixona-se por Gosling e resolve formar com ele uma família. Felix finalmente inicia seu tão sonhado curso de medicina, profissão que o leva a um outro patamar de vida. Entretanto seu passado permanece impregnado em sua memória, pois os traumas que sofreu sempre o remeterão ao garoto deixado no orfanato católico e perseguido pelo ódio de uma guerra sem precedentes.

Por fim, a última narrativa da saga é denominada *Always*, e foi publicada em 2021. Nela também é ambientado o último tempo cronológico da trajetória de Felix, ou seja, o ano de 2019. Sua mensagem de capa é “Anything is possible when you have a friend”²⁸. Nela Felix já se encontra com oitenta e sete anos de idade e já está aposentado como médico. As lembranças de sua longa vida estão sempre presentes e passam como *flashes* em seu pensamento, principalmente no que diz respeito à Zelda, sua grande amiga de infância, morta precocemente aos seis anos de idade nos tempos do Holocausto. Mas nosso idoso protagonista tem a Zel, sua neta e grande companheira do presente, já com dezesseis anos. Nesse ponto de sua trajetória Felix conhece Wassim, um garoto negro de dez anos que mantém por ele uma grande admiração, além de saber tudo sobre sua vida passada. Felix então embarca com Wassim para uma última aventura: procurar por um suposto tesouro nazista escondido em um país da Europa Ocidental, o qual não é especificamente mencionado na narrativa.

²⁷ “Ele pode não sobreviver, mas ele espera que sim”, (tradução nossa).

²⁸ “Tudo é possível quando se tem um amigo” (tradução nossa).

Devido a isso eles passam a ser perseguidos Kcruk Szynsky, filho de Cyril Szynsky, um velho conhecido e antagonista de Felix desde tempos remotos. O plano de Kcruk é segui-los até o local correto e lá dar cabo de suas vidas para então apossar-se do suposto tesouro. Ao chegarem no local do tesouro, Felix e Wassim são surpreendidos ao se depararem com dezenas de ossadas de crianças judias mortas pelos nazistas, o que os deixam bastante comovidos e reflexivos. No intuito de ter acesso ao tesouro, Kcruk então arma várias bombas, que explodem o local secreto e enterram para sempre o suposto tesouro juntamente com os restos mortais de tantos inocentes que perderam suas vidas por causa de uma guerra sem sentido. De volta para casa Felix, já bastante debilitado e cansado das armadilhas da vida vem a falecer, rodeado de pessoas que o amam e com a tranquilidade de quem foi um bom amigo e fez o que pôde para ajudar qualquer pessoa que cruzasse seu caminho.

Ao final de cada livro há uma nota explicativa do autor que funciona como recurso paratextual. Algumas os contextualizam, outras os cruzam com a realidade histórica da guerra. Outras ainda contam trechos de histórias sobre pessoas ou episódios reais nos quais alguns enredos são baseados, cada uma delas trazendo à tona a ideia principal das obras. Nessa perspectiva, Kokkola (2009) argumenta que o uso de elementos paratextuais é bastante oportuno para sinalizar as factuais presentes nesse tipo de narrativa, uma vez que direcionam os jovens acerca do quanto de evidências históricas e o quanto de imaginação do autor existe na narrativa.

De modo que a sequência, além de funcionar como um arquivo de suplementação de memórias de um passado atravessado por questões históricas e políticas, se encarrega de representar os caminhos trilhados por Felix como um saldo cumulativo de experiências que o fazem evoluir para um maior nível no processo de construção individual e coletiva de seu eu. A guerra, a ausência dos pais e de um acolhimento por parte do mundo são para ele alguns gatilhos geradores de conflitos que o fazem tomar atitudes proativas diante da possibilidade da morte. E o jovem leitor, diante de um texto que traz consigo as marcas de um passado histórico recente, pode ser influenciado por um elemento transformador, na medida que nele nasce “a necessidade de que o próprio sujeito adolescente, enquanto um ser de linguagem, deva se ‘apropriar’, de alguma forma, dos discursos que o constituem” (Coutinho, 2009, p. 139). Nesse sentido, para um jovem ou uma criança, ter coragem para agir contra um destino dizimante, contornando obstáculos que lhes serve de impulso e caminhando rumo à outra

margem já se configura como uma parcela de crescimento, diante do percurso que o transforma e o prepara para novas travessias no caudaloso rio de suas vivências.

2.2 *Uma vez*: trauma e vulnerabilidade na literatura juvenil

Uma vez, inscrita no conjunto de narrativas testemunhais inerentes aos episódios da *Shoah*, traz em seu enredo a ótica da representação do trauma a partir de um protagonismo juvenil, o qual é sempre dotado de um teor de ingenuidade e leitura parcial da realidade, configurando na obra um aspecto da já mencionada *mirada-míope*. Ademais em relação a Felix, protagonista da trama, a própria condição de adolescente de descendência judaica implica em um maior nível de vulnerabilidade inevitavelmente fixado em sua existência. Os episódios traumáticos a ele infligidos, assim como aos demais personagens jovens, insere na narrativa um tom severo de violência e cerceamento de direitos, na visão de que “no universo da catástrofe não há espaço para a invulnerabilidade, uma vez que todos acabam atingidos” (Sarmiento-Pantoja, 2012, p. 419).

Contudo, em se tratando de narrativas de protagonismo juvenil escritas para jovens, a preocupação com o teor da representação de situações violentas tende a se amplificar. Bosmajian (2002) afirma que em se tratando de literatura infantil – e também juvenil como extensão, existe a prerrogativa de que poupar a criança, (ou o adolescente) torna-se sempre uma motivação quando adultos escrevem para essas categorias. Nessa pauta persiste o questionamento acerca da temática do Holocausto: até que ponto retratar de maneira verossímil episódios violentos em narrativas testemunhais juvenis? Ao longo da história, Felix se depara com casas sendo invadidas e queimadas, crianças e adultos sendo agredidos e mortos, além dos lamentáveis relatos que ouve dos companheiros do esconderijo. O cenário perturbador vivido por Felix nos remete à indagação de que ao se escrever uma narrativa do trauma direcionada para crianças e jovens, é preciso refletir primeiro sobre seu impacto aos olhos dos leitores.

Temas delicados como a morte, por exemplo, possuem controvérsias quanto a sua representação em tais obras. Acerca desse aspecto Kokkola (2009) indica que discussões recentes acerca da escrita do Holocausto podem ser divididas em três principais campos: aqueles que acreditam que o silêncio – no sentido de omissão de palavras quando estas precisam ser limitadas – seria a melhor alternativa; aqueles que estão convictos de que os fatos são capazes de falar por si mesmos, e por isso defendem

a não ficção; e a parcela que acredita que a ficção seria a melhor forma de comunicação com leitores comuns. A teórica também aponta para o teor aporético de tal discussão, que leva em conta pontos de vista diversos.

Contextualizando a teoria de Kokkola, as obras aqui analisadas prezam pelo princípio da ficção, que utiliza-se de seu caráter mimético para traçar o desenvolvimento de sua representação. Nela existe a consciência histórica de sua parcela de realidade, assim como sabemos que existem momentos de silêncio pertinentes às categorias de leitores aos quais as narrativas são direcionadas, igualmente importantes, inclusive. As cenas de violência na narrativa são em sua maioria descritas com verossimilhança, ainda que estas resultem em um maior peso negativo dentro do enredo; todavia, os detalhes mais vis das cenas presenciadas por Felix podem ter sido omitidos, até mesmo pelo seu caráter de oniricidade, e pelas características de inocência e incerteza inerentes ao próprio protagonista. No entanto, apesar do peso negativo das experiências que vivencia, Felix também consegue trilhar um caminho, ainda que arrastado, ante a um aprendizado, ao se dar conta das verdades ao seu redor, dos perigos, e de sua situação frente ao ódio infligido ao povo judeu.

Porém, na contramão das descrições do horror, uma das principais características de narrativas juvenis sobre atos violentos é um certo tom de leveza em suas representações, que pode ser um recurso estético estrategicamente pensado para compensar as cenas de violência, inevitáveis nesses textos. Assim como o processo de aprendizado de um indivíduo tende a ser mais atenuado em romances modernos, conforme já mencionado. De modo que tais recursos trazem à leitura um teor de palatabilidade mais aceitável, objetivando um nível maior de reconhecimento e aceitação da obra por parte do leitor. Nesse viés, tais narrativas possuem em seus processos geradores de conflitos mais abrandados, o que tende a elevar a aceitação e a despertar no leitor um nível de empatia mais elevado. De acordo com Dominick LaCapra (1998) a empatia, além de funcionar como um alerta que sinaliza para uma condição testemunhal, cria um laço de afetividade entre leitor e obra. É portanto através do sentimento de empatia que o leitor – indivíduo dotado de subjetividade – ante a representação de uma criança ou jovem em condições de sofrimento, coloca-se em seu lugar, e muito provavelmente além de partilhar de suas dores, é também capaz de assimilar seus aprendizados, o que configura um dos princípios do romance de formação.

Nesse contexto, a relação entre testemunho e seu viés de palatabilidade é pauta de outra discussão, no sentido de que a conversão estética dos eventos da *Shoah* também

é paradoxal. A ideia da impossibilidade de representação dos eventos atrozos relativos à Segunda Guerra está centrada principalmente na teoria de Adorno, que adverte à crítica cultural do pós-guerra de que “(...) escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas”, trecho do ensaio *Crítica cultural e sociedade* (Adorno, 1998, p. 26). Grosso modo, a preocupação de Adorno estava direcionada na aceitação indiscriminada de *Auschwitz* e seus desdobramentos como bem cultural, o que na visão do teórico acarretaria uma representação facilmente digerível, ou seja, sem o peso de uma violência que seja capaz de chocar o público. Para Adorno seria inaceitável que esse evento catastrófico na humanidade em algum momento pudesse se tornar aceitável e até reproduzível – discussão que gera em meio à teoria da *Shoah* uma dupla polarização de juízos e até de tendências. Soma-se ao julgamento de Adorno o teor de indescritibilidade que paira sobre tal evento, sob o consenso de que toda e qualquer linguagem é falha em traçar para *Auschwitz* uma representação coerente ante sua dimensão imensurável.

Nesse sentido, Marcelo Ferraz de Paula observa que apesar do impasse gerado pelo aforismo de Adorno, um segmento completo de obras diversas de caráter testemunhal “se consolidou tentando evitar o risco da estetização do horror, ao mesmo tempo em que se confrontavam com a impossibilidade de uma literalização absoluta da catástrofe, devido ao seu caráter traumático” (Paula, 2021, p. 81). Entretanto, o sofrimento humano sempre foi retratado desde os primórdios das manifestações artísticas, e sua simbolização sempre esteve atrelada a um contexto de mimetização reparadora, ou de denúncia e revolução, o que evidencia a condição ética dessa prática. Nesse sentido o autor assevera que

é preciso ter em mente que a concepção harmônica da arte, criando objetos deleitáveis e orgânicos, sempre conviveu com uma dimensão dolorosa, mutilada e indigesta da existência humana, a qual nunca deixou de representar o sofrimento mais terrificante. (Paula, 2021, p. 81).

Alguns anos mais tarde, entretanto, o próprio Adorno reflete e ressignifica sua concepção acerca da relação entre *Auschwitz* e representação em outros escritos, como por exemplo em um ensaio denominado *Engagement*, de 1962. Nele, o filósofo observa que apesar de todo horror e toda quebra de valores humanísticos vistos em *Auschwitz*, pode haver algum sentido na tentativa de sua transposição cultural. Em um trecho da *Dialética negativa*, de 1966, Adorno também reitera que “A dor perene tem tanto direito à expressão como o torturado ao grito: por isso pode ter sido errado afirmar que não se

pode escrever mais nenhum poema após Auschwitz” (Adorno, 1975, p. 362-363), o que do mesmo modo evidencia sua reflexão para com seu polêmico discurso anterior. Mas apesar de tal hipótese, para Adorno o senso ético e catedrático da *Shoah* precisa prevalecer a todo custo. Na visão de Gagnebin a tarefa de Adorno nessa questão reside em evocar uma visão circunspecta sobre sua representabilidade.

Adorno tenta pensar juntas as duas exigências paradoxais que são dirigidas à arte depois de *Auschwitz*: lutar contra o esquecimento e o recalque, isto é, lutar igualmente contra a repetição e pela rememoração; mas não transformar a lembrança do horror em mais um produto cultural a ser consumido; evitar, portanto, que “o princípio de estilização artístico” torne *Auschwitz* representável, isto é, com sentido assimilável, digerível, enfim, transforme *Auschwitz* em mercadoria que faz sucesso (...). (Gagnebin, 2009, p. 79, grifos da autora).

Arte e representação, nesse contexto, portanto, são termos controversos. Todavia, sem perdas de caráter ético, a relação entre arte, dor e trauma não somente é possível como também deve estar inscrita sob um imperativo diante da sociedade pela função social que desempenha. Segundo Anamelia Buoro (2000) a arte se assemelha à vida quando articulada à dimensão entre homem e mundo. Ernest Fischer também nos fala sobre a função social da arte, que “é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (1987, p. 20). A arte, portanto, precisa coexistir com a realidade, travestindo-a de um sentimento de resistência que nasce a partir do olhar do homem para o mundo no qual está inserido.

Sob esse aspecto é preciso que haja um entrelugar em que a literariedade e a representação do trauma possam coexistir de maneira harmônica na literatura, dentro de uma articulação que contemple o belo, o estético, mas que não ultrapasse a tênue linha da banalidade. As narrativas de cunho testemunhal, portanto, devem prezar tanto pelo seu teor ético quanto estético, elementos constituintes de seu caráter. *Uma vez* certamente desempenha esse papel, pois recorre ao inventário memorialístico da *Shoah* a fim de criar uma representação que está ao alcance dos jovens leitores, não por seu nível de complexidade, mas pelo trabalho estético capaz de prender sua atenção, enquanto os valores de cunho ético são abordados e reelaborados pelas novas gerações, que passam a tecer com a história uma relação de maior intimidade ao tomar parte de seu conhecimento. Sob essa ótica, conhecer a história é também uma forma de apropriação. Os traumas a que Felix, Zelda e os demais jovens são expostos possuem na narrativa um peso testemunhal baseado nos fatos históricos que emergem do lodo de uma guerra sem

parâmetros, e expõem as histórias de crianças e jovens reais que indefesos, pereceram ante à catástrofe imposta pela guerra.

Todavia, dentro da discussão entre arte e ética é interessante observar que, como qualquer outra narrativa publicada, os enredos de cunho formativo-testemunhal também são atravessados por questões mercadológicas que nem sempre são validadas pela crítica do Holocausto, principalmente se pensarmos nos públicos infantil e juvenil. Segundo a concepção de Adorno e Horkheimer (2006b) essa percepção equivocada da representação da barbárie ocorre porque a indústria cultural tende a “adaptar-se aos desejos por ela evocados” (2006b, p. 198-199), o que causaria a alienação proporcional dos fatos (2006b, p. 195). Em narrativas do trauma esse debate está frequentemente centrado em passagens de teor violento e aniquilador, questão que se amplifica no universo literário não adulto. Em narrativa infantis e juvenis, no entanto, tal discussão é geralmente levada a outra dimensão, uma vez que seu modelo estético de representação é bastante particular, como já foi discutido. Desse modo, Bosmajian observa que

O leitor implícito, a criança ou o adolescente, é o leitor ideal, o ouvinte e testemunha eventual para o narrador-autor. As próprias limitações do leitor permitem ao narrador moldar a experiência em uma história que o narrador pode suportar contar e a criança [e o jovem] supostamente pode suportar ouvir²⁹. (Bosmajian, 2002, p. 137, tradução nossa).

Ao pensarmos em meios de compreensão e suportabilidade em textos de ordem testemunhal para jovens, há que se refletir também sobre a estética, pois, partindo-se da divisão de representações sugeridas por Kokkola, conclui-se que a estratégia da ficção é a maneira de exposição mais adequada, em detrimento do silenciamento e da não-ficção para a tarefa do representar. Em *Uma vez*, determinadas temáticas possuem um modo representativo bem sucedido porque são tratadas de modo cuidadoso para com o leitor, além disso as representações em questão contam com a peculiaridade de um olhar ingênuo que conduz a narrativa a partir de suas perspectivas. Felix, com seu potencial imaginativo, cria na obra uma esfera de tenuidade, a qual dispensa agressividades excessivas mas não se perde em seu valor de resistência, conceito originariamente ético segundo Alfredo Bosi (1996, p. 11), que se une aos aspectos estéticos a fim de proporcionar ao leitor uma experiência literária singular que aponta para um percurso de reflexões e aprendizados.

²⁹ No original: “The implied reader, the child or adolescent, is the ideal reader, listener and eventual witness for the narrator-author. The very limitations of the reader enable the narrator to shape experience into a story that the narrator can bear to tell and the child supposedly can bear to hear”.

2.3 Uma vez: entre sofrimentos e crescimentos

Uma vez, por seu caráter de obra ficcional partidária da história, possui como um de seus principais objetivos a transmissão de memórias para os indivíduos das novas gerações, na expectativa de que uma vez providos das informações que moldam a consciência histórica, trabalhem por mantê-la viva para as gerações do futuro o que nos dias atuais faz-se uma necessidade. Tal imperativo se fortalece se considerarmos o tom confessional acrescido à trama, indicativo desse viés literário que contempla exposição de fatos, geralmente de natureza violenta, infligidos por motivos de coibição ou punição. Contudo, uma vez que a narrativa está ambientada em episódios marcados por estados totalitários, o termo mais correto para defini-la seria “aniquilação”, que no sentido da *Shoah* teria o termo “catástrofe” como coletivo. Logo, toda e qualquer representação que se refira a *Auschwitz* estará inevitavelmente relacionada ao ódio, à morte e à mais profunda degradação humana.

Conforme aqui já discutido, o teor de assimilação de uma experiência-limite nas proporções do Holocausto costuma ser restrito para a maioria de suas vítimas. As lacunas rememorativas e a própria situação de trauma criam uma bagagem de teor indefinidamente desfavorável para a reelaboração mental do episódio, o que também acontece com os personagens das ficções relacionadas. O trauma, portanto, torna-se um fator negativo quando se trata da constituição de um sujeito que o vivencia, no que concorda Seligmann-Silva ao constatar que “o trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho da memória individual e outro construído pela sociedade” (Seligmann-Silva, 2008, p. 67). Assim, toda experiência que perpassa por uma coletividade também possui seu aspecto individual, pois como seres com capacidades e reflexões distintas, somos impactados por fatos em comum de modos diversos. Sob essa ótica, a possibilidade de uma formação particular em um indivíduo advindo de um processo traumático é existente, o que depende uma atividade reelaborativa adequada, que o permita lidar com os seus “fantasmas”, e então, mesmo com a impossibilidade de esquecer, encontrar um local de neutralidade suficiente para seguir rumo a um amadurecimento, cujo nível, de igual modo, está intrinsecamente relacionado a uma condição individual.

Quando pensamos na relação entre sofrimento e aprendizado, estamos realizando uma reflexão acerca do binômio trauma e formação, dois vetores discrepantes, mas que ainda assim podem ser passivos em estabelecer um pacto de convivência em um

contexto comum. Franco Moretti, conforme já citado, aponta para essa possibilidade ao concluir que diante da nova roupagem dos romances de formação modernos, o que existe é um processo de reconstrução, viabilizado “a partir das feridas infligidas aos indivíduos” (Moretti, 2020, p. 54). De modo que sob tal perspectiva existe a hipótese de uma “reconciliação” do indivíduo com seu passado, que mira na expectativa e no aprendizado. Mesmo Wilhelm Meister nos primórdios do *Bildungsroman* já passaria por uma série de entraves que adiarão um pouco seu objetivo de formação, mas que seriam cruciais em seu desenvolvimento. Após Meister, muitos outros protagonistas de vários enredos passariam por revezes que culminariam em um fôlego a mais, possibilitando sua chegada ao fim do percurso. Acerca dessa lógica, Jost considera que o amadurecimento “acontece graças a uma série de experiências, infelicidades e desventuras que, em vez de passarem ao largo do herói ou de tomá-lo como testemunha, simplesmente, moldaram e formaram-no” (Jost, 1969, p. 104, tradução nossa)³⁰.

Nessa visão Felix, sob uma interpretação formativa menos ortodoxa, também reúne seus percalços para chegar a uma posição talvez não de aprimoramento, mas de crescimento pessoal e coletivo em *Uma vez*, levando em consideração a certa equivalência de termos no conceito de formação. Um dos primeiros fatos que sinalizam para o desenvolvimento de Felix é o seu sentimento de responsabilidade por Zelda. Ele, um garoto de dez anos vivendo seus próprios dramas, toma para si o compromisso de zelar pelo bem-estar da garota, mesmo que isso retarde seu objetivo que consiste na busca pelos próprios pais. Seus nobres sentimentos e senso de diligência já demonstram sua maturidade nesse aspecto.

Apoio a menina inconsciente nas costas e vou cambaleando no meio da fumaça e das faíscas em direção à cerca. Ao me espremer para passar por baixo do arame quente, ele queima meu braço, mas não ligo. Só quero conseguir escapar, levando comigo essa pobre órfã e ir para o meio da plantação de repolhos. (Gleitzman, 2017, p. 60).

Assim como Meister, Felix vence seus impulsos individualistas para servir às demandas alheias igualmente urgentes, abrindo-se a um processo de socialização que inclui não somente Zelda, mas todos os personagens que alcançarem seu afeto. Tal abertura por parte do personagem vai de encontro à ideia da “interação dinâmica entre o “eu” e o mundo, entre o indivíduo particular e a sociedade” (Mazzari, 2020a, p. 15). Nesse

³⁰ No original: “s’est accompli grâce à une série d’expériences, de malheurs et de mésaventures qui, au lieu de glisser à côté du héros ou de l’avoir pour simple témoin, l’ont façonné, modelé, formé”.

aspecto, as práticas de alteridade na narrativa se mostram como uma atitude ética, que olha atentamente para a parcela do outro que existe em si próprio.

Entretanto, é importante destacar que mesmo que haja uma conduta de socialização entre os personagens que pertencem a um lado comum, diante de experiências-limite vinculadas a um contexto de exceção a harmonização entre o sujeito e seu próprio mundo é praticamente inconcebível, podendo ser de algum modo ressignificada através do trabalho elaborativo da memória, hipótese que encontra-se em tempo posterior ao momento do evento em questão.

Outro aspecto importante no amadurecimento do protagonista é seu teor de coragem. Sair de um orfanato localizado em cima de uma montanha e empreender uma longa jornada por um objetivo é um ato de muita coragem na idade de Felix. Adentrar um incêndio e salvar uma pessoa também o é. De igual modo, caminhar entre centenas de prisioneiros com dezenas de soldados que os agridem e matam, é também uma atitude corajosa. Obviamente Felix e Zelda têm suas mentes de certo modo protegidas pela própria insipiência da realidade, mas não completamente. Entretanto não desistem diante dos perigos que os assolam, o que demonstra sua determinação. Várias outras cenas na narrativa podem também exemplificar os atos de bravura de Felix, como sua coragem ao sair do abrigo no intuito de conseguir para Zelda uma aspirina, além da própria fuga do trem em movimento, enquanto os soldados atiram em sua direção e suas chances de sair ileso são pequenas. De igual modo, nas demais obras da sequência Felix permanece com o mesmo espírito de coragem em diferentes marcações temporais, como em *After* (2012) em que o garoto então com treze anos se une aos Partisans soviéticos implantados na Polônia a fim de combater o nazismo.

Com relação à saga por completo, é interessante observar que além da jornada existencial de Felix e seus esforços para se esquivar da morte no contexto esmagador da *Shoah*, várias histórias com temas delicados aos olhos do jovem leitor coexistem com a trama principal. É o caso de *Now* (2010), em que Zelda, neta de Felix, é vítima de *bullying* em sua nova escola após se mudar para a Austrália. Junto a seu avô, Zel, narradora da trama, encontra meios de lidar com a situação. Já em *Soon* (2015), quinta narrativa da sequência, Gabriek, marido viúvo de Genia, desiludido com a morte da esposa e com o caos instaurado no pós-guerra torna-se alcoólatra, deixando de lado muitas de suas responsabilidades. O vício e o desalento diante da vida culminam posteriormente em uma tentativa de suicídio por parte do personagem, situações plantadas na narrativa porque precisam ser debatidas com o leitor. Ainda em *Soon* conhecemos Anya, amiga de Felix

de quinze anos e participante de uma das muitas gangues que se formam na Polônia pós-*Auschwitz*. Tentando sobreviver em meio à fome e à destruição, a garota acaba sendo vítima de estupro por parte de um soldado soviético. Mesmo tendo o aborto como possibilidade, Anya decide-se por prosseguir com a gravidez, ainda que indesejada e precoce. É Felix quem oferece-lhe acolhimento durante o difícil estágio. Wassim, o garoto negro também se torna um elemento de discussão, pois em *Always*, última parte da sequência, torna-se alvo de preconceitos e perseguições diversas. Os exemplos citados demonstram que também há na sequência preocupação em inserir aspectos mais próximos da vida cotidiana dos leitores, algumas situações com as quais muitos se identificam. Ademais tais abordagens são conduzidas por caminhos que visam sua superação.

Além de seus ímpetos de coragem, outro elemento primordial para o processo educativo de Felix é a tomada de consciência. Seu estado de alienação começa a ser revertido a partir da percepção ainda no orfanato de que algo está errado com relação a seus pais e ao mundo, o que lhe é confirmado ao longo de sua viagem até a cidade. Para Felix, sair da zona de negligenciamento de informações é uma atitude decisiva, simbolizando um passo em seu percurso de amadurecimento. A partir da quebra de inércia, o personagem continua a passar por várias situações ao longo da narrativa que gradativamente lhe abrem mais os olhos, como o crime envolvendo o núcleo familiar de Zelda; o questionamento acerca dos “fazendeiros” que caminham sob as agressões dos soldados, ou as casas abandonadas e os cadáveres espalhados pelo caminho. Mas certamente seu estado de insipiência da realidade muda somente a partir de seu encontro com Barney e os jovens do abrigo, pois é lá que o protagonista descobre quem são os “fazendeiros” ou os “livreiros judeus” e para onde estão sendo levados pelos soldados com a suástica nos uniformes. Também é por Barney que Felix chega a mais terrível das conclusões: seus pais também se encontram na mira de Hitler e podem não estar mais vivos. Tal reflexão é para o garoto um real divisor de águas, pois abre um “abismo intransponível”, parafraseando Bosmajian (2002, p. 134), em sua existência. Assim, é interessante também frisar na narrativa a figura do mentor, elemento bastante comum em enredos de amadurecimento. Em *Os anos de aprendizado*, Wilhelm descobre a responsabilidade do abade e dos demais membros da sociedade da torre em prover-lhe uma espécie de mentoria, a fim de garantir o sucesso da formação do protagonista. Em *Uma vez* essa incumbência pode ser atribuída a Barney, ainda que mais amenizada pelas configurações modernas do romance de formação.

Felix então inicia um processo de recusa à sua situação e resolve trabalhar para mudar o cenário de males ao qual está sendo submetido, o que é comum nessa fase do amadurecimento. Nesse sentido, é possível perceber que sua tomada de consciência está tanto relacionada à condição de trauma quanto de formação, que carecem de um sujeito consciente de suas verdades e trajetórias para se legitimarem. E sob essa ótica, verificamos então que os elementos trauma e formação não são de todo excludentes entre si. Ademais, na convergência entre essas duas instâncias posiciona-se o elemento *catarse*, que de acordo com Tânia Sarmiento-Pantoja (2013) é um dos constituintes da narrativa de catástrofe, por possuir aspectos em comum ao gênero trágico. Também em narrativas de educação a existência da ideia de *catarse* está pressuposta tanto na trajetória de transformação do herói quanto na experiência do leitor. Nesse contexto, também é relevante analisarmos a relação entre *catarse* e *testemunho*, pois são dois conceitos que se interligam, principalmente no contexto de experiências emocionais e de transformação. A *catarse*, em sua essência, é a liberação de emoções intensas, um processo de purificação que pode levar ao alívio e à renovação interior. O *testemunho*, por sua vez, é a expressão de uma experiência pessoal, frequentemente compartilhada para inspirar ou ajudar outros, ação que também se converge em uma forma de expurgo, ou uma espécie de liberação e aquisição de nova consciência a partir da externalização do próprio relato.

Outro indicativo de desenvolvimento em *Uma Vez* está centrado na acumulação de experiências por parte do protagonista. Caminhar sozinho por vários dias na mira da morte e entender a importância de seu potencial imaginativo para manter um mínimo de sanidade mental, são vivências as quais se pode extrair uma parcela de aprendizado, na perspectiva de que consoante ao pensamento de Moretti (2020) um fato se transforma em experiência uma vez que seja dotado de um significado e consolide no indivíduo a sua personalidade. Sob tal aspecto podemos observar que na narrativa os processos de tomadas de consciência e de experiência estabelecem uma relação recíproca, pois cada nova consciência desencadeia uma possibilidade de experiência e vice-versa. Tal conjuntura nos dá a entender que as experiências de Felix somente são validadas através de sua cota de consciência do que se passa ao seu redor, situação semelhante a de Meister em algumas ocasiões da narrativa. Nesse sentido, a aquisição de experiências no processo pode servir como aprendizados para as futuras condutas do indivíduo, pois alertam acerca do que pode ser convenientes ou não. Logo, os caminhos do herói nessa lógica intuitiva podem ser vividos ou praticados de acordo com as impressões da experiência. Sabemos

que as experiências de Felix na narrativa são de ordem coercitiva pois ele não escolhe passar por elas. Todavia em contextos diferentes o fator experiência está muito relacionado à ordinariedade da vida, ao que se permite realizar com mais probabilidade de sucesso do que da primeira vez.

Cumpra assinalar, em primeiro lugar, que “formação” não é um mero sinônimo para “cultura”, “instrução”, “erudição”, etc. Buscar sua “formação” significa também buscar uma desenvoltura nos assuntos mundanos, fazer novas experiências, aproximar-se o máximo possível de uma (sempre inatingível, porém) “maestria de vida”. “Formação” não significa, portanto apenas adquirir novos conhecimentos, mas também redimensionar o já sabido, passar em revista, criticamente as opiniões, os juízos e pré-juízos, conceitos e pré-conceitos e, desse modo, estar inserido num processo de contínuas transformações. (Mazzari, 2020 b, p. 26).

Por fim, compreendemos que Felix passa por um processo de aprendizado tanto no aspecto pessoal quanto social ao longo da narrativa, o qual é dividido em fases; todas igualmente importantes para se chegar a um estágio mais avançado de aprendizado e principalmente de esclarecimento diante da vida. Suas cicatrizes sobreexistem, entretanto são como impulsos que conduzem o protagonista de estágio a estágio, rumo não a um estado de completude, mas de aprimoramento diante de si próprio e diante do mundo. E ao leitor é dada a oportunidade de compreensão de fatos que contados através de personagens como Felix se tornam mais inteligíveis, e sua reflexão mais coerente. Quanto ao teor histórico, este será resguardado através da ficção cujo leitor, “ao concretizar o processo de leitura, preenchendo as lacunas do texto, cria um espaço próprio de contemplação estética e da vivência ética” (Cruvinel, 2009, p. 29). Em síntese, *Uma vez*, sob o prisma de narrativa testemunho-formativa, traz imbuído em seu contexto o fator da resistência gerada a partir do engajamento presente na obra, e dos personagens inseridos em um contexto de luta, vida e aprendizado.

CAPÍTULO 3 – UM CAMINHO NA NOITE: SER VALENTE É NÃO PENSAR NO PERIGO

Durante alguns instantes, escutando a conversa, Annemarie achou que tinha voltado aos velhos tempos, às alegres visitas que faziam à fazenda, quando a luz do verão entrava noite adentro e as crianças ficavam dormindo lá em cima enquanto os adultos conversavam animados, lá embaixo. Mas havia uma diferença. Antigamente, sempre havia risadas. Hoje, ninguém ria mais.
(Lois Lowry – *Um caminho na noite*)³¹

3.1 Atos de coragem e a luta pelo bem comum

3.1.1 A escolha de um caminho perigoso

No trecho de *Um caminho na noite* apresentado acima como epígrafe, Annemarie – protagonista da narrativa – revive um momento saudoso de sua infância, quando ainda haviam passeios à fazenda do tio Henrik e conversas animadas. Um momento em que havia liberdade e espaço para ser criança, sem os inúmeros medos habituais instaurados nas mentes de todos nos tempos de guerra. Pequenos prazeres que outrora faziam parte da rotina de pessoas comuns, e agora integram um passado não tão longínquo mas agora praticamente inalcançável, desde que suas existências foram atingidas pelos horrores de uma guerra sem sentido.

Number the stars, título original da obra publicada pela americana Lois Lowry em 1989, traz em seu enredo mais uma entre tantas histórias de vidas alquebradas por períodos de violência histórica, mas especificamente durante os eventos da *Shoah*. No Brasil, a trama foi publicada com o título de *Um caminho na noite* em 1990 pela editora Xenon. A obra também preza por seu projeto estético, tendo suas edições mais recentes ilustradas por Rui de Oliveira, renomado ilustrador brasileiro e vencedor de vários prêmios na categoria, entre eles o prêmio de literatura infanto-juvenil de ilustração da Academia Brasileira de Letras, e por quatro vezes o prêmio Jabuti de ilustração.

³¹ (1990, p. 67).

A autora Lois Lowry nasceu em Honolulu no Estado do Havaí e tem mais de trinta obras publicadas, várias delas voltadas aos públicos infantil e juvenil. Em suas narrativas, Lowry explora diversos temas considerados complexos para esses grupos, como doenças terminais, assassinatos, racismo e o Holocausto. No caso deste último, assim como Morris Gleitzman, a autora usa de seu conhecimento sobre os fatos históricos e de sua imaginação para criar histórias que estabelecem verossimilhança com tais acontecimentos e suas gigantescas proporções. Além disso, suas vivências também ajudam a moldar e contextualizar seus enredos. Seu pai trabalhou como dentista para o exército americano e por tal motivo toda a família se mudava com frequência para outros estados nos Estados Unidos, ou até para outros países, o que fez com que Lowry vivesse em locais bastante distintos. Todavia, em 1942 seu pai foi enviado ao Pacífico a fim de desempenhar sua função junto às tropas americanas na Segunda Guerra Mundial, e assim como todos os demais enviados, não trouxe boas histórias em sua bagagem ao retornar. Lowry cresceu então ouvindo os testemunhos de uma verdadeira catástrofe, e mais tarde como escritora considerou necessário tratar de tais temas com seus leitores em suas obras.

Por causa do trabalho de seu pai, a família de Lowry também morou no Japão pós-guerra, mais especificamente de 1948 a 1952, momento de grande crise no país principalmente pela destruição massiva das cidades de Hiroshima e Nagasaki com as bombas atômicas, o que deu à autora um vislumbre do lado derrotado de uma guerra, e não somente da condição dos vencedores. Desse período de sua vida Lowry também levou várias memórias para outros escritos, como em *On the horizon* (2020), ainda sem tradução para o português. Publicado trinta e um anos após *Number the stars*, *On the horizon* também traz em seu enredo memórias dos infames desdobramentos da Segunda Guerra em Hiroshima, no Japão e em Pearl Harbor, Havaí, sob a ótica da própria autora. A obra escrita em forma de versos é baseada nas experiências pessoais de Lowry, que por haver morado em ambos os lugares consegue projetar suas lembranças na criação de um contexto imaginativo que engloba a situação da guerra sob perspectivas opostas. Com um belo projeto estético e ilustrado em preto e branco pelo premiado ilustrador norte-americano Kenard Pak, *On the horizon* traz à tona não somente os aspectos dolorosos de tantas vidas perdidas e fraturadas por uma tragédia de ímpares proporções, como também enfatiza a importância dos laços de amizade para transpor barreiras.

Laços de amizade que também são parte primordial da história descrita em *Um caminho na noite*. A obra é vencedora de prêmios como o *Dorothy Canfield Fisher* e o *National Jewish Book Award*, além de ser ganhadora da medalha *John Newbery*, mais

importante prêmio literário norte-americano na categoria literatura juvenil. Assim como em *Uma vez* a história se passa no ano de 1942, logo após a implementação da chamada Solução Final para os Judeus, ou seja, a decisão nazista pela execução massiva e sistemática nos campos de extermínio, tal qual em *Uma vez*. O foco narrativo se dá em terceira pessoa e o cenário escolhido por Lowry é a Dinamarca, mais precisamente sua capital, a cidade de Copenhague, já totalmente ocupada por soldados nazistas ao início da trama. A narrativa é moldada através de várias informações confirmadas pela história, as quais são reforçadas pela autora em um posfácio explicativo; como por exemplo a história da ocupação nazista no país, que se rendeu sem oferecer nenhum tipo de resistência, por consciência de seu número reduzido de frota e soldados diante da força do inimigo, e a viabilização da fuga de grupos perseguidos para fora do país.

Em meio à trama conhecemos Annemarie Johansen, garota com iguais dez anos, assim como Felix Salinger. Annemarie é de família cristã, o que configura a grande diferença entre os dois personagens, uma vez que mesmo atingida pela intensa vigilância do exército e a escassez de alimentos e outros produtos, a garota e sua família não se encontram no radar de perseguição por parte dos nazistas como o protagonista de *Uma vez*. Entretanto, a vida para ela já não é mais a mesma há tempos. Seu pai, professor, e sua mãe, dona de casa, já não conseguem mais suprir as necessidades da família como antes. Além disso, vários produtos habituais estão fora de circulação, como carne, café, manteiga e frutas ou açúcar. Roupas e sapatos também estão cada vez mais difíceis de serem adquiridos. Já não há mais energia elétrica nas casas, e por consequência, não há mais sistema de aquecimento. As pessoas vivem assustadas, com medo da perseguição dos homens de Hitler implantados em seu território por todos os lados, e por consequência, qualquer mal passo se torna um grande motivo para suspeitas nos soldados, que consideram inimigos todos aqueles que de alguma forma omitem informações importantes, oferecem ajuda a judeus e outros grupos perseguidos, ou simplesmente não simpatizam ou não colaboram com a causa nazista.

A saga da protagonista inicia-se com uma inocente aposta de corrida mal sucedida na volta da escola. Por estarem correndo pelas ruas e fazendo barulhos estridentes, Annemarie, juntamente com Kirsti, sua irmã caçula e Ellen, sua melhor amiga, são paradas pelos soldados nazistas, que as fazem diversas perguntas entre olhares desconfiados. Também reprimem-nas por estarem correndo, o que é proibido na Copenhague ocupada, ainda que por brincadeira. Aliás, o direito dos civis à mobilidade em geral está todo comprometido no contexto da obra. Há um rígido toque de recolher e

não se pode deixar a cidade sem algum tipo de explicação às SS. Sob tal contexto, percebemos que a cultura de repressão implantada pelos nazistas nos países ocupados também afetou diretamente as crianças em geral, mesmo as não judias, pois de acordo com Bosmajian (2002), em sua vida cotidiana, as crianças também estavam cercadas pelo anti-semitismo não apenas em atitudes repressivas, mas também em slogans, cartazes em lojas e bancos de parques, em comícios e manifestações, em suas canções de marcha, entre outros contextos.

As garotas ficam assustadas ao serem abordadas de forma tão abrupta, e suas mães mais ainda. Por isso são aconselhadas a não passarem mais pelo mesmo caminho ao dirigirem-se à escola, evitando assim serem vistas todos os dias pelos mesmos soldados. Somente Kirsti, a irmã mais nova de Annemarie, parece não ter se abalado com a situação. Conhecida por seu gênio difícil, a garotinha já está acostumada à presença desagradável dos soldados por toda a cidade, pois não se lembra de como era a vida antes da ocupação, por ser muito jovem. Além disso, Kirsti, pela sua imaturidade ainda não é capaz de detectar com clareza os perigos de estarem rodeadas por estrangeiros com caras fechadas e rifles nas mãos. Ao contrário de Annemarie, que por ser um pouco mais velha já consegue perceber os perigos iminentes, sendo capaz de sentir o medo e a tensão percorrendo seu corpo ao ter um soldado e seu grande rifle tão próximos de si.

A família de Annemarie resume-se aos pais e à Kirsti, sua irmãzinha tagarela e destemida de cinco anos de idade. Lise, sua irmã mais velha havia morrido há três anos, vítima de um atropelamento misterioso. O ano era 1939 e Lise então com dezoito anos fora atropelada enquanto passeava com Peter Nielsen, seu então noivo. O casamento que estava prestes a acontecer deu então lugar a uma enorme tristeza no seio da família Johansen. Por consequência disso o pai e a mãe nunca mais foram os mesmos. Estavam envelhecidos pela dor da perda de sua primogênita. Peter, o noivo, também foi ferido no atropelamento mas sobreviveu e às vezes visita a família, em geral tarde da noite. Obviamente essa versão contada dos fatos intriga a esperta Annemarie, que não possui total consciência da realidade ao seu redor, mas já não é tão ingênua para perceber que a história da morte de Lise é bastante vaga e lacunosa.

- Ela [Lise] e o Peter tinham ido a algum lugar, e aí houve um telefonema, que havia acontecido um acidente. Mamãe e papai correram para o hospital. (...)
- Eles disseram que ela foi atropelada por um carro. Acho que a rua devia estar molhada, e estava ficando escuro, e talvez o motorista não tenha conseguido frear (...). – Papai estava tão enfurecido. Ficou

socando uma mão na outra o tempo todo. Ainda me lembro do barulho: paf, paf, paf. (Lowry, 1990, p. 44-45).

Mesmo com toda turbulência gerada pela morte de Lise, Annemarie é capaz de analisar nos gestos e na revolta do pai que algo estava errado com relação à história do acidente. A propósito, ao longo da narrativa é possível detectar em Annemarie um nível de astúcia que supera a simples esperteza e curiosidade de uma garota comum. Além disso, sua capacidade de raciocínio e de tomada de decisões vai crescendo ao longo do tempo, o que significa que já existe na protagonista um pendor natural para o desenvolvimento, do modo análogo a Wilhelm Meister. Com relação à possível omissão de informações por parte da família à protagonista, reiteramos o conceito de Bosmajian (2002), de que a iniciativa natural de poupar a criança e o jovem das verdades dolorosas é tão recorrente na representação literária como na vida real. Ademais, particularmente em *Um caminho na noite* a ideia de omitir as sutilezas da crueldade da guerra não é apenas uma forma de poupar ouvidos inocentes, mas também uma estratégia de sobrevivência, como veremos adiante. Todavia, mesmo sendo poupada da realidade do mundo, dos reais acontecimentos com a irmã mais velha, ou ainda da condição dos judeus por causa da perseguição de Hitler, Annemarie não acredita na total veracidade dos discursos que ouve, e por causa disso está sempre em busca da verdade, o que demonstra seu poder de criticidade.

Além de estar com sua família, Annemarie passa bastante tempo junto a sua melhor amiga, Ellen Rosen. As duas garotas estudam na mesma classe e têm a mesma idade. Além disso os Johansen e os Rosen residem no mesmo prédio, o que estreita também as relações entre as duas famílias. Os Rosen são de religião judaica, e assim como todos os demais judeus, têm vivido em alerta máximo desde o início da guerra, pois sabem que os nazistas não são simpatizantes do judaísmo, e que têm tirado judeus de suas casas e os transportado para outras localidades, que são denominadas por eles de campos de trabalho. Nesse ponto da narrativa ainda não é possível saber da real situação dos campos para os quais os judeus são levados, porém alguns ainda acreditam que podem ter um destino ainda pior nas mãos dos nazistas do que ser simplesmente transportado para um novo local de trabalho.

A tensão de ser um judeu em plena Segunda Guerra precede qualquer confiança em um futuro incerto. Tensão essa que se agrava quando as mães de Ellen e Annemarie descobrem que as filhas foram indagadas na rua pelos soldados, posto que naquele momento é imprescindível tornar-se “invisível” e não ficar marcado pelos alemães

infiltrados na cidade há três anos. O fato é que em geral toda a população, judeus, cristãos, adultos e crianças sentem-se invadidos e incomodados com a ocupação nazista, inclusive a família real dinamarquesa, agora neutralizada em seu próprio país. Mas mesmo sem poder suficiente para expulsar o exército invasor, o rei Cristiano X faz frequentes aparições em seu cavalo pelas ruas de Copenhague de cabeça erguida, em sinal de bravura e resistência. Esse também é um fato real, detalhado no posfácio da obra.

Para Annemarie o significado da palavra “resistência” é uma descoberta recente. Às vezes ela a escuta entre as conversas do pai e da mãe, ou de Peter Nielsen; ou ainda de forma sussurrada nos diálogos entre a mãe e Sophy Rosen, mãe de Ellen. No início da obra, a garota não sabe ao certo seu real significado, mas entende que está relacionada a não aceitação passiva da invasão nazista e também às visitas noturnas de Peter e aos jornais que ele leva escondido aos pais ocasionalmente. Um deles é o *De Frie Danske*³², um folhetim clandestino. Atenta e curiosa ao que se passa ao seu redor, a garota decide então perguntar ao pai, o qual explica-lhe que o jornal tem como pauta as represálias por parte de um grupo organizado contra as atitudes nazistas, ou seja, medidas em retaliação aos seus desmandes, em geral sabotagens e atentados, com o intuito de frear o ideário de Hitler ao menos na Dinamarca. O pai também esclarece que o grupo também é chamado de resistência local. Além disso Annemarie também toma consciência de que “os membros da Resistência são dinamarqueses” (Lowry, 1990, p. 14). E que “ninguém sabia quais, pois trabalhavam em grande segredo”; também inteira-se de que “estavam determinados a combater os nazistas de todas as maneiras possíveis. Estragavam os carros e caminhões dos alemães e bombardeavam suas fábricas. Eram muito valentes” (Lowry, 1990, p. 14). Mas “às vezes eram capturados e mortos” (Lowry, 1990, p. 14). E assim, juntando pequenos fragmentos de informações obtidos aleatoriamente, nossa protagonista começa a compreender um pouco sobre a misteriosa “resistência”, surpreendendo-se ao saber que várias pessoas arriscam suas vidas e de suas famílias por uma causa social, pelo bem comum.

Neste viés, do mesmo modo que Felix Salinger, Annemarie inicia sua jornada pelos caminhos do aprendizado tomando gradativa consciência dos fatos ao seu redor, ou seja, abrindo sua mente e usando-se de seu raciocínio e algumas informações para compreender os desvarios e a violência de uma guerra histórica. Ademais, se comparada

³² “Os dinamarqueses livres”. (Lowry, 1990, p. 13)

à Kirsti, é possível perceber que Annemarie já tem caminhado alguns passos em seu processo formativo, ainda que parcos nessa fase inicial da narrativa.

Todavia, é interessante perceber o aspecto ordinário da história de Lowry. Apesar de estar vivendo em um período histórico ímpar que caracteriza-se principalmente pelo caráter de exceção, Annemarie é uma garota comum, mas que diante dos diversos impasses despontados em sua vida resolve agir ativamente em busca de soluções. Assim como Meister, que não pertencia à nobreza, e portanto não possuía privilégios que lhe garantissem uma experiência de vida voltada para um aprendizado completo, Annemarie também estaria fadada a uma condição passiva em sua existência, não fosse sua sagacidade e resiliência. Tais atributos são utilizados pela protagonista para fins de alcançar seus objetivos, mas ao longo da caminhada ela também adquire sua cota de amadurecimento e aprendizado, o que condiz com a afirmação de Moretti de que “o romance de formação consiste em ‘abaixar a história ao nível da experiência e não o contrário’” (Moretti, 2000, p. 13).

Mas, de mesmo modo como qualquer outra narrativa de formação, muitas “reviravoltas” são previsíveis ao longo do processo. Crianças não podem enfrentar um exército munido pelo ódio de seu *führer* e por avançados armamentos bélicos. Consciente disso, nossa protagonista não tem outra opção a não ser resignar-se em alguns momentos e voltar a sua condição frágil de criança. Ao contar histórias à irmã na hora de dormir, Annemarie se permite usar um pouco a imaginação e sonhar com um mundo melhor, com reis e rainhas em lindos palácios e tempos de paz. Assim como para Felix, as fantasias, frutos de seus pensamentos, servem para a garota como uma válvula de escape diante da dura realidade, as quais funcionam como uma espécie de alter ego em suas vivências. Outra similaridade entre Felix e Annemarie é a presença de um indivíduo mais frágil, que precisa ser cuidado e que exige dos protagonistas um senso de dedicação e de responsabilidade ativa. Zelda e Kirsti personificam tais personagens em ambas as narrativas, tendo em comum traços de personalidade como teimosia, coragem e alienação dos fatos.

As mudanças no país e nas pessoas em geral são observadas por Annemarie mesmo entre as famílias consideradas “fora do alvo” dos nazistas. A vida ficara mais difícil desde então; e as pessoas cada vez mais caladas e seus olhares sem o brilho habitual. O próprio rei Cristiano, um dos símbolos de resistência do país já quase não é visto nas ruas por seus súditos, pois encontra-se já em idade avançada, além de ter sido ferido em um acidente enquanto andava a cavalo. Peter, antes brincalhão, não é mais a

mesma pessoa. Continua a visitar a família, mas “agora vive apressado, falando rápido com a mãe e o pai de coisas que Annemarie não entendia. Ele não cantava mais as músicas malucas que faziam Annemarie e Kirsti rir tanto. E nem ficava por lá, à toa” (Lowry, 1990, p. 21-22). A garota também repara no pai e em sua mudança. “Parecia muito mais velho e muito cansado, como um homem derrotado” (Lowry, 1990, p. 22). E vê tais transformações com sentimento de pesar. Não obstante, sabe que existem pessoas em situação bem pior que a sua própria.

Um bom exemplo são algumas famílias estavam simplesmente desaparecendo de Copenhague, entre elas a da Sra. Hirsch, dona de um armarinho de aviamentos na cidade. O repentino sumiço dos Hirsch preocupa bastante os pais de Annemarie e também os pais de Ellen, principalmente porque fixo na porta na loja havia um cartaz escrito em alemão com uma suástica em cima. A garota sabe que naquele momento qualquer situação que envolva os alemães não pode ser boa, mas toma parcial consciência dos fatos após uma visita de Peter no meio da madrugada.

(...) o Peter nos contou que os alemães deram ordens de fechar muitas lojas pertencentes a judeus.

– Judeus? – repetiu Annemarie. – A Sra. Hirsch é judia? É por isso que o armarinho estava fechado? Por que é que eles fazem isso?

Peter inclinou-se para frente.

– É o jeito que encontraram para atormentar as pessoas. Por algum motivo, decidiram atormentar os judeus. Tem acontecido em outros países. Aqui demoraram um pouco. Resolveram nos dar um tempo. Mas, agora, parece que começou. (Lowry, 1990, p. 28-29).

Annemarie é duplamente surpreendida com tais informações, pois até então não sabia qual a relação entre a ocupação e os judeus. Aliás, até aquele momento não havia sequer pensado em qualquer distinção entre judeus e cristãos, e se questiona se os judeus fizeram algum mal para que a eles fosse imposto tamanho castigo. A mãe a tranquiliza dizendo que os Hirsch serão cuidados por amigos, pois “amigos são para essas coisas” (Lowry, 1990, p. 29). Ao pensar em amigos, Annemarie faz a importante associação de que “os Rosen também são judeus” (Lowry, 1990, p. 29), e logo faz a inferência que Ellen e sua família correm perigo. Ao pensarmos na fase inicial típica dos romances de aprendizado, em que gatilhos são acionados despertando nos protagonistas o desejo de transformação, podemos associá-lo ao sentimento de empatia de Annemarie para com Ellen, pois ver sua melhor amiga em perigo torna-se na narrativa um impulso inicial para o processo de desenvolvimento da protagonista. Para Annemarie é imprescindível zelar pela vida de sua companheira de corridas e brincadeiras, uma vez que não pôde salvar a vida de Lise, sua própria irmã.

Nesse sentido, aqui a protagonista não se preocupa com a manutenção de seu próprio bem-estar e segurança, mas sim com a segurança de um ou mais personagens que lhes são caros ao longo da trama. Semelhante a Felix, que busca o bem-estar de Zelda acima do seu próprio e também dos outros amigos que encontra ao longo de sua jornada. Verifica-se portanto que o desejo de salvaguardar o outro também faz parte do conceito de formação, posto que nele existe o sentimento de empatia e de comprometimento para com as relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e seu meio, uma vez que para o protagonista

(...) o crescimento apresentado não pode ser simplesmente físico: o desenvolvimento pelo qual a personagem passa diz respeito a sua relação com o outro e a sociedade, com a tomada de consciência e de responsabilidade, além de um maior conhecimento de si e de suas capacidades. (Farias, 2016, p. 149).

Responsabilidade é justamente o sentimento despertado em Annemarie ao avaliar os riscos de ser judeu em um mundo que odeia judeus. Ao lembrar-se de uma conversa com o pai há três anos de que todos morreriam para proteger o rei Cristiano caso fosse necessário – tamanha era a afeição do povo dinamarquês para com o seu monarca – a garota novamente questiona-se em sua coragem e capacidade de defender seus afetos. “Agora tinha dez anos, pernas compridas e nada de sonhos idiotas a respeito de bolos confeitados em rosa. E agora ela e todos os outros dinamarqueses eram a segurança de Ellen e dos pais de Ellen e de todos os judeus da Dinamarca” (Lowry, 1990, p. 30). Nesse trecho, Annemarie rejeita os elementos que associam-se a sua imaturidade e inocência e deseja o crescimento, que consiste em estatura física e desenvolvimento mental.

De modo que a protagonista prefere ameaçar sua liberdade junto aos alemães a arriscar que Ellen e sua família ficassem refém das tropas de Hitler, pois a amizade entre as duas garotas mostra-se forte o suficiente para tal. Nesse contexto, a narrativa juvenil *A menina com estrela*, da escritora Luíze Valente, traz um enredo parcialmente semelhante à obra de Lowry, em se tratando da grande amizade entre duas garotas em períodos totalitários. Nascida no Rio de Janeiro, mas com ascendência portuguesa e alemã, Valente aborda em suas publicações temas relativos ao judaísmo e à Segunda Guerra. Publicada em 2022 pela editora Pingo de Ouro, *A menina com estrela* também é ambientada no período do Holocausto, possivelmente após 1942. Já nas primeiras páginas conhecemos Eva e Alma, duas amigas inseparáveis que nasceram – possivelmente na Alemanha – no mesmo ano, no mesmo mês e no mesmo dia, com diferença de apenas algumas horas entre seus nascimentos. De família judaica, Eva passa a ser vítima de preconceito em sua

escola após a chegada de professores “higienistas” que fazem de tudo para afirmar a “inferioridade” da garota na sala de aula. Somente Alma, sua melhor amiga, não a abandona diante da “ciência” dos professores.

Entretanto a situação de Eva piora drasticamente quando seus pais e seu irmão pequeno são presos e levados a um local desconhecido pelos nazistas, possivelmente um campo de concentração. Sem explicações detalhadas, a trama dá a entender que o pai de Alma é integrante da alta patente nazista, e que ele próprio se encarrega de denunciar e prender a família de Eva. Somente a garota se salva desse cruel destino por não estar em casa no momento dos acontecimentos. Na mesma semana a família de Alma se muda para a casa de Eva, por ser maior e mais confortável. Porém Alma tem uma surpresa quando entra em seu novo quarto: Eva está escondida dentro do armário há dias. Então, em nome de sua amizade, Alma passa manter a amiga escondida por quanto tempo seja necessário em seu quarto, suprindo-lhe de água e alimentos. Eva, por sua vez, passa longos meses vivendo no minúsculo espaço de seu armário, saindo somente durante a madrugada ou quando o pai e a madrasta de Alma estão ausentes. Assim, a vida de Eva é inevitavelmente marcada pela perda dos pais e pelo preconceito implantado na mente das pessoas contra os judeus, além de ter sua vida interrompida por uma guerra cuja razão de existir é desconhecida pela protagonista, assim como se passa com Ellen. Em contrapartida Alma, igualmente frágil, faz o possível para manter a vida e a integridade da amiga, assim como Annemarie, que enfrenta seus medos no intuito de salvar a vida de Ellen.

Mas em meio a momentos de grande coragem Annemarie admite sua fragilidade diante da potência de sua inimiga: a guerra. “Será que morreriam mesmo para protegê-los? De verdade? No escuro do quarto, Annemarie foi suficientemente honesta consigo mesma para admitir que não tinha tanta certeza” (Lowry, 1990, p. 31). Sua hesitação reflete sua pouca idade e inocência, pois em termos gerais, o processo do desenvolvimento e autodescobrimento é iniciado a partir de um fator significativo na vida do personagem, mas apresenta sua cota de inconstância principalmente em obras juvenis, nas quais os protagonistas são sempre muito jovens quando se enveredam pela jornada de aprendizado que precisam cumprir. O medo de falhar ou até a ameaça da própria sobrevivência são justificativas comuns para os primeiros recuos da jornada formativa, principalmente por personagens do sexo feminino, ainda mais afetadas pela rudeza do ambiente e das sequelas deixadas pelo trauma. Mas ainda assim Annemarie adquire a noção de que todos precisam fazer sua parte, e decide-se pela tomada de atitude ao refletir junto ao pai sobre a situação:

- Você se lembra do que o garoto disse para o soldado, papai? Que a Dinamarca inteira era a segurança do rei?
- O pai sorriu.
- Nunca me esqueci disso.
- Bem – disse Annemarie devagar –, acho que agora a Dinamarca inteira deve ser a segurança dos judeus, também.
- Assim será – respondeu o pai. (Lowry, 1990, p. 30).

A esse ponto da história, os personagens veem o autoritarismo dos nazistas com certo ceticismo, mas não possuem certeza de seus reais objetivos em relação aos judeus e outros grupos menores, conforme já mencionado. Mas mesmo sabendo que a resistência local está trabalhando para ajudar a comunidade judaica, os Johansen, assim como a maioria dos civis somente passam a ter conhecimento dos reais planos de Hitler na passagem do Ano-Novo judeu. Essa data, outrora sempre festejada nas Sinagogas e nas casas, estava diferente naquele ano. Ao voltarem da Sinagoga, os Rosen não tiveram sua ceia habitual de Ano-Novo. Ao invés disso, Ellen foi enviada para dormir na casa de Annemarie sem grandes explicações. Entretanto, o que seria um momento eufórico entre as duas melhores amigas acaba transformando-se uma noite de medo. Os Rosen trazem a notícia do que havia sido relatado pelo rabino na Sinagoga: “os nazistas pegaram todas as listas de endereços: listas com nomes e endereços de todos os judeus. Claro que os Rosen estavam na lista, junto com muitos outros” (Lowry, 1990, p. 40). Com essa informação todos compreendem que o intuito dos soldados é prender os judeus e levá-los embora para algum lugar. “Não sabemos para onde e não sabemos realmente por quê. Eles chamam de ‘relocação’. Não sabemos nem o que isso significa. Só sabemos que não está direito, que é perigoso e que precisamos ajudar” (Lowry, 1990, p. 40), é o que preconiza o pai de Annemarie, sob o aval da filha e de todos os demais presentes.

3.1.2. Amigas em tempos de paz, irmãs em tempos de guerra

Como esperado, tanto os Rosen quanto os Johansen veem-se apreensivos e confusos com a notícia dada pelo rabino, pois significa que todos precisam tomar atitudes imediatamente, antes que seja tarde. Assim, sem poder abrigar a todos – pois muito em breve os nazistas fariam uma busca geral pela redondeza à procura de seu alvo –, os Johansen decidem-se por esconder Ellen em sua casa, enquanto Peter fica encarregado de encontrar um lugar seguro para os pais da garota. A ideia é simples: fazer com que Ellen se passe por Lise, a filha mais velha morta há anos atrás. Por isso, o pai de Annemarie adverte: “Se aparecer alguém, mesmo que sejam soldados, vocês duas vão fingir que são

irmãs. Vocês passam tanto tempo juntas que não vai ser difícil” (Lowry, 1990, p. 41). Logicamente mentir para os soldados seria uma tarefa arriscada, mas todos, inclusive Annemarie e Ellen deviam estar preparados e serem bastante persuasivos, posto que suas vidas corriam sérios riscos. O pai, mesmo receoso do que aconteceria nas próximas horas naquele apartamento, afaga as garotas e tenta passar-lhes um pouco de tranquilidade: “– Não tenham medo. (...) Antigamente eu tinha três filhas. Hoje estou muito orgulhoso de ter três filhas novamente” (Lowry, 1990, p. 42).

Horas depois, toda a família é acordada pelo barulho de fortes batidas na porta. Obviamente eram os alemães, a esperada e temida visita da madrugada. Estavam à procura dos Rosen. Mas mesmo negando saber qualquer informação sobre os vizinhos, os Johansen têm sua casa invadida por soldados arrogantes e barulhentos. Com pavor percorrendo seus corpos, as meninas acordam com o barulho de vozes alteradas e ruídos estridentes de botas atravessando a sala. Mas felizmente antes que pudessem adentrar o quarto, Annemarie vê a correntinha de Ellen pendurada em seu pescoço e rapidamente pressente o perigo iminente. Seu pingente, uma Estrela de David, imediatamente denunciaria a origem de sua amiga. Ao tentar abrir o fecho sem sucesso, já escutando os passos dos soldados chegando à porta do aposento, Annemarie é acometida pelo ímpeto de arrancá-la. “– Aguenta firme. (...) É capaz de doer. – Pegou a correntinha, puxou com toda força e conseguiu parti-la. Assim que a porta se abriu e a luz inundou o quarto, fechou-a na mão e apertou bem os dedos” (Lowry, 1990, p. 49).

Depois de colocarem objetos abaixo no quarto na procura de alguém ali escondido, os soldados observam as meninas com olhares desconfiados. Annemarie logo percebe que os homens a sua frente não são jovens como os demais soldados que ficam nas ruas, mas ao contrário, “eram mais velhos e seus rostos estavam marcados pelo ódio” (p. 50). Kirsti, que não acorda com todo o barulho, continua dormindo. Ao perguntar seus nomes e perceber que Ellen se engasga ao dizer que se chama Lise, o soldado indaga sobre a cor de seu cabelo.

– A senhora tem uma filha loura dormindo no outro quarto. E tem esta filha loura... – Fez um gesto de cabeça apontando Annemarie. – Onde é que a senhora arranjou uma filha de cabelo escuro? – Ele puxou o cabelo de Ellen. – Com um pai diferente? Com o leiteiro? (...)
– Ou quem sabe a conseguiram em outro lugar? (...) – Na casa dos Rosen por exemplo? (Lowry, 1990, p. 50-51).

Indignados com o insulto, os Johansen tentam se controlar. Annemarie vê o pai ir até a estante e pegar um álbum antigo, arrancando dele três fotografias. Elas são de

Lise, Annemarie e Kirsti quando bebês. As duas garotas mais jovens têm cabelos claros nas fotos, exceto Lise, que na foto aparece risonha com seus cabelos cacheados e escuros, o que parece convencer o soldado, que rasga a foto em duas partes, joga-as no chão e amassa-as com o calcanhar da bota antes de sair, para alívio de todos. Annemarie jamais havia passado por uma situação tão tensa, mas se sente corajosa ao final de sua primeira prova à frente do inimigo. Foi quando percebeu seus dedos ainda apertados de medo. Então “olhou para baixo e viu que imprimira a Estrela de David na palma da mão” (Lowry, 1990, p. 52). A marca da estrela na mão de Annemarie passa a ter para a narrativa um significado importante, uma vez que nesse momento, Annemarie se dá conta do desafio e da responsabilidade que tem pela frente, pois proteger a melhor amiga e sua família torna-se para ela uma questão de honra. Sentindo que após dado o primeiro passo já não é possível voltar atrás, a protagonista se mune de sua coragem para enfrentar os próximos episódios da luta que junto a sua família acabou de empreender. Assim como Felix, Annemarie trilha seu caminho rumo a um nível maior de desenvolvimento ao praticar a alteridade.

Ademais, mesmo sem nada ter planejado a personagem deixa-se levar pelos acontecimentos, tomando as principais decisões que delimitam sua jornada de modo mais ou menos improvisado, o que demonstra outra característica das narrativas de formação. É comum que o caminho formativo dos personagens não seja totalmente consciente, o que evidencia assim a “ação formadora dos acontecimentos sobre o caráter do indivíduo” (Jost, 1969, p. 103). Ou seja, diferentemente de Meister, que já tinha sua jornada formativa preestabelecida pelos membros da sociedade da torre, os *Bildungsromane* modernos são embasados nas experiências – grosso modo aleatórias – vividas pelo protagonista, pois, de acordo com Jost, o *Bildungsroman* nada mais é do que “a confrontação do herói com seu meio” (Jost, 1969, p. 99).

Agora, uma vez tendo camuflado Ellen e escondido sua família, os Johansen estavam de fato tomando parte na resistência local, e por isso algumas medidas de proteção fazem-se necessárias. A primeira delas é não arriscar as meninas enviando-as para a escola, pois lá seria um local estratégico para que os soldados encontrassem e prendessem crianças judias. A segunda era tirar os Rosen da cidade o mais rápido possível. Por isso Inge, mãe de Annemarie, decide viajar com as meninas até a fazenda de seu irmão Henrik, uma propriedade situada em Gilleleje, região litorânea da Dinamarca e com menos vigilância por parte dos alemães. Tio Henrik é pescador e mora sozinho na casa que fora dos avós da garota. Sua casa é um local muito agradável e que

sempre suscita boas lembranças. Os pais de Ellen seriam encaminhados para lá posteriormente. Annemarie se inspira na coragem da mãe, que para ela se configura como uma espécie de mentora, além de outros mentores que terá ao longo da trama, pois Inge aparenta não sentir medo diante da situação de sair de casa e enfrentar a situação lá fora. No seguimento, enquanto a mãe embala algumas coisas para a viagem, Annemarie escuta o pai falando com Henrik ao telefone e percebe que estão se comunicando através de uma conversa estranha, como se estivessem falando por códigos.

– Então, Henrik, o tempo está bom para pesca? – perguntou o pai, animado.

Ele ouviu um pouco e depois continuou.

– Estou mandando a Inge, hoje com as crianças. Ela vai te levar um maço de cigarros. É, só um – disse, depois de um tempo.

(...) – Mas tem muito cigarro aqui em Copenhague agora, basta saber procurar, de modo que você logo estará recebendo outros.

Mas não era verdade. (...) O pai sentia muita falta de cigarro, exatamente como a mãe sentia falta de café. Volta e meia reclamava (ontem mesmo reclamara) de que não havia mais cigarro nas lojas. Contava em casa que os homens do escritório fumavam qualquer coisa: às vezes até grama seca, enrolada em papel comum. O cheiro era horrível.

Por que é que o pai estava falando assim, quase como se fosse um código? O que é que a mãe estava levando, de verdade, para o tio Henrik?

Então ela descobriu. Era Ellen. (Lowry, 1990, p. 56)

Annemarie percebe então que não estão seguros nem na própria casa, e sequer podem falar abertamente ao telefone. A garota então reflete sobre os riscos que ela e toda a família correm por dar guarida aos perseguidos de Hitler. Mas também percebe que o medo que sente, apesar de existente, já é menor que sua coragem, o que é um indício de seu progresso. Fora de casa os riscos são ainda maiores por causa da exposição de Ellen, e por isso a viagem de trem até a casa de tio Henrik é mais tensa do que o esperado graças à presença de soldados alemães no vagão em que se encontram. Eles as interrogam, desconfiando de Ellen e seus traços físicos bem peculiares, mas são distraídos pela tagarelice de Kirsti.

Gilleleje é um local de boas recordações para os Johansen. Lá Inge e Henrik cresceram, e depois de casada Inge sempre retorna a sua antiga casa com seu marido e suas filhas nas férias, desfrutando de momentos em família na linda propriedade banhada pelo mar. A nostalgia dos bons tempos de outrora quase esvanece o real dever de estar ali. Mas ainda assim, estar em Gilleleje é sempre um prazer à parte para a protagonista e sua família, sem contar a fartura de alimentos que não tinham na cidade desde o início da ocupação, como manteiga, queijo e maçãs, ingrediente para uma boa torta; ou pelo menos

o pouco que não era confiscado para a causa alemã. Ellen fica encantada com o mar e com o barulho dos pássaros. Annemarie então conta-lhe que ao olharem para o horizonte, o longínquo pedaço de terra que conseguem ver à frente faz parte de um outro país: a Suécia, um território milagrosamente neutro, ou seja, ainda não ocupado pelos alemães por algum motivo o qual as meninas desconhecem.

Annemarie, como sempre bem atenta, percebe que a mãe e o tio também conversam na mesma espécie de “código” que ouvira o pai falando ao telefone. Ouve tio Henrik dizer que no outro dia será dia de pesca, além de perguntar à mãe se a sala já está arrumada, o que a intriga. Ao indagar o motivo pelo qual a sala deveria estar arrumada, a garota recebe uma resposta igualmente intrigante. A mãe explica que haverá no cômodo um velório em razão da morte de uma tia-avó chamada Birte, da qual Annemarie nunca ouvira falar. Além do mais, ninguém estava triste. Mas mesmo sem todas as respostas das quais precisa a garota já percebe que o mundo dos adultos é complicado, e que nesses tempos de guerra, é preciso ter estratégias para burlar a extrema vigilância dos nazistas. Por fim, após tal reflexão, Annemarie se convence de que não há morte alguma e nem muito menos uma tia Birte, que na verdade nunca existiu. O que existe é um plano bem elaborado para alcançar o objetivo principal da viagem.

No outro dia, ao questionar tio Henrik sobre a suposta morte da tia Birte, Annemarie é pega de surpresa com outra pergunta com intuito inverso: “– Você é valente, Annemarie? (Lowry, 1990, p. 76). A garota então procura toda essa valentia dentro de si, e responde com um ‘Não muito’” (Lowry, 1990, p. 76). O tio, porém, não concorda e replica: “Não é verdade (...). Acho que você é feito a sua mãe, o seu pai e eu. A gente tem medo, é claro, mas também tem determinação. Sei que, se a ocasião chegar, você pode ser muito valente” (Lowry, 1990, p. 77), e acrescenta: “Mas (...), é muito mais fácil a gente ser valente se não sabe de tudo. De modo que a sua mãe não sabe de tudo. E nem eu sei. Nós só sabemos aquilo que precisamos saber. Mais nada. Você entende o que estou dizendo?” (Lowry, 1990, p. 76). Diante da fala do tio, Annemarie percebe que desconhecer os riscos também é uma forma de autoproteção, pois assim é mais fácil adquirir coragem para realizar o que é necessário; sabe também que por ser mulher tais riscos tornam-se ainda maiores. Por isso ela resolve poupar a Ellen e a Kirsti dos detalhes do plano para que também sejam valentes ante aos perigos vindouros, o que indica que a protagonista torna-se cada vez mais consciente de sua missão na narrativa. Assim, ao longo do processo de leitura espera-se que sua evolução também reflita no processo de compreensão e desenvolvimento do jovem leitor.

No meio da noite chega o coche funerário, que coloca no centro da sala de estar um grande caixão de madeira brilhante, todo cercado por flores. Velas acesas em castiçais também queimam em cima da mesa. O “velório da tia Birte” está prestes a começar. Kirsti, por ser ainda muito criança, é persuadida pela mãe a ir para a cama, muito a contragosto. Durante o “velório” Annemarie percebe o olhar de tristeza de Ellen, que oferece suas condolências pela morte da suposta tia, mas mesmo assim a protagonista não lhe revela nada. Nesse contexto, nota-se que grande parte das informações são omitidas a Annemarie por caráter de segurança, que por consequência também não tem o poder de relatá-las, o que constitui uma teia proposital de ingenuidade entre as personagens juvenis e infantis. Assim como Annemarie, Ellen e Kirsti também não têm acesso a informações cruciais para um entendimento razoável do contexto da guerra e das suas consequências. De mesmo modo, para o jovem leitor tais fatos também podem ficar suspensos, o que para Kokkola (2009) representa uma responsabilidade ética por parte da obra para com faixa etária do público destinado. Para a autora, a representação do Holocausto para crianças e conseqüentemente para adolescentes deve conter uma dose significativa de omissão de fatos de maior cruzeza, no intuito de não somente poupar o jovem leitor, mas também de estimular sua imaginação. Assim, para Kokkola (2009) é importante que um texto que se disponha a representar o Holocausto assuma a responsabilidade de apresentar a factualidade de seu conteúdo de modo ético.

Aos poucos algumas pessoas vão chegando. Um casal com um bebê adormecido, um homem já idoso, e mais um casal trazido por Peter Nielsen: os pais de Ellen. Grande é a alegria da garota ao ver os pais depois de vários dias. Já tarde da madrugada tio Henrik se retira para ir ao barco de pesca. O dia de trabalho não tardaria a começar. Os demais ficam em seus lugares, como se estivessem à espera de algum sinal ou acontecimento. Algum tempo depois Annemarie, que cochila em uma cadeira de balanço, é acordada pelo barulho de um carro que se aproxima com fortes faróis cujas luzes adentram a sala. São os soldados a vistoriar a inesperada reunião que acontecia no local. Ao entrarem na sala acham estranho o caixão estar com a tampa fechada.

(...) Eu conheço *bem* as suas tradições – disse, virando-se para a mãe, que continuava parada à porta. – E sei que faz parte da tradição prestar homenagens olhando para o rosto do ente querido. Estou achando muito esquisito vocês terem fechado este caixão tão bem.

(...) – Por que é que não está aberto? – perguntou. – Vamos abri-lo e dar uma última olhada na tia-avó Birte! (Lowry, 1990, p. 84-85, grifo da autora).

Sentindo que o plano este prestes a ser desvendado e o caixão prestes a ser aberto, Inge rebate: “O senhor tem razão. O doutor disse que tinha que ficar fechado, porque a tia Birte morreu de tifo e ele disse que talvez os micróbios ainda estivessem vivos e fossem perigosos, mas o que é que ele entende disso?” (Lowry, 1990, p. 85). Para ser mais convincente, continua: “(...) Como é que os bacilos ficariam vivos em uma pessoa morta? Pobre tia Birte, eu estava com tanta vontade de vê-la mais uma vez e dar-lhe um beijo de despedida. *Claro* que vamos abrir o caixão!” (Lowry, 1990, p. 85, grifo da autora). Todavia um dos soldados sente o sarcasmo na fala da mãe de Annemarie e lhe desfere uma forte bofetada no rosto. “Sua idiota! – rosnou o oficial. Imaginar que a gente tenha qualquer interesse em ver o corpo da sua falecida tia doente! Abra o caixão depois que tivermos saído” (Lowry, 1990, p. 85). E antes de sair ainda ordena que apaguem as velas ou fechem as cortinas. O desespero toma conta de Annemarie ao ver a mãe sendo agredida na frente de todos pelo oficial, porém sabe que o melhor a fazer é não revidar e deixá-los ir confiando em sua “superioridade”. Após a saída dos nazistas, Peter, que sabiamente ficara em silêncio durante a presença dos soldados, ergue-se, pega uma velha Bíblia e dispõe-se a ler um Salmo em voz alta.

Louvado seja o Senhor!
 Como é bom entoar Salmos ao Senhor!
 Que prazer nos dá louvá-lo!
 O Senhor reconstrói Jerusalém;
 reúne os filhos dispersos de Israel,
 cura os tristes,
 cuida-lhes das feridas,
 Ele, que conta as estrelas uma a uma...
 (Lowry, 1990, p. 86).

Trata-se do Salmo 147. À medida que em Peter lê, todos vão aos poucos saindo do grande estado de tensão em que se encontram. Annemarie repara que o senhor idoso move os lábios com as mesmas palavras, indicando conhecer o excerto lido muito bem. Já Annemarie não o sabe, mas escuta atentamente, tentando meditar nas palavras proferidas. Por um minuto pensa no céu, com suas inúmeras estrelas, e que conforme a leitura, Deus conhece a todas elas e as chama pelo nome. É justamente a concepção bíblica dessa passagem que inspira o título da obra em inglês: *Number the stars*. Já o título da tradução em português segue uma lógica diferente da tradução literal, mas ainda assim encontra-se inserido no contexto final da obra. Esse trecho da narrativa é bastante simbólico se pensarmos na condição dos judeus ante às palavras do Salmo e ante à guerra, na medida em que existe nelas uma grande discrepância. Contudo, os versículos recitados

suscitam nos presentes um último fio de esperança ao qual se apegar, pois trazem em seu discurso elementos reparadores como a cura e a união. Ao fim do Salmo, Peter olha pela janela a fim de certificar-se da ausência de soldados do lado de fora e percebe no silêncio da noite que é a hora precisa para finalizar o arriscado plano.

3.1.3 Uma noite de aprendizado e resistência

Peter então abre o caixão, que para a surpresa de todos está lotado com roupas quentes, que são distribuídas. À pequena bebê são dadas algumas gotinhas de um frasco, mesmo com relutância de sua mãe. Annemarie, que observa todo o andamento, entende que as roupas quentes servirão para que saiam na noite fria e escura, e o conteúdo do frasco deve ser algum tipo de sonífero para que a criança não acorde por um tempo. Inge também entrega um pacote de comida para cada pessoa. Prontos, o casal com a bebê e o idoso formam o primeiro grupo que parte com Peter para um destino desconhecido. Ainda próximo à porta, Annemarie ouve Peter pedir ao Sr. Rosen que entregue um pequeno pacote a Henrik quando estiverem no barco, pois seu conteúdo é muito importante para o sucesso do plano. Assim, a garota entende que todos estão sendo levados para o barco de tio Henrik às escondidas e que serão transportados de modo clandestino para um lugar mais seguro, possivelmente a Suécia. Também repara que assim como tio Henrik e sua mãe, Peter também não revela ao Sr. Rosen o conteúdo do pacote para a sua proteção, pois como diz tio Henrik, às vezes não saber de tudo é essencial para se ter coragem.

Dessa forma é interessante notar que em meio às descobertas de Annemarie, também o leitor vai realizando suas próprias descobertas e inferências para a compreensão da narrativa, uma vez que nem todos os fatos são narrados explicitamente; alguns apenas se encaixam à trama se observados do ponto de vista da protagonista, assim como ocorre em *Uma vez*. O diferencial é que enquanto a saga de Felix é narrada em primeira pessoa, ou seja, pelo próprio personagem, *Um caminho na noite* é narrado em terceira pessoa, apesar de a história também ser contada pela perspectiva de Annemarie, o que a configura como uma narradora observadora.

Ao ver o primeiro grupo saindo com Peter, nossa protagonista reflete acerca dos acontecimentos dos últimos anos, que não têm sido nada fáceis. Ao olhar para os Rosen, ali sentados esperando sua vez de ir ao encontro do barco, usando roupas velhas e grandes demais, sente uma pontada de tristeza. Seus rostos cansados pouco remetem às suas vidas em um passado recente. Então lembra da Sra. Rosen de cabelos arrumados, preparando

as velas para o *Shabat*; recorda também do Sr. Rosen, em meio a livros grossos nos quais estudava, ou corrigindo as provas, pois era professor. Ou mesmo Ellen, confiante e criativa ao atuar na peça da escola. Em suas reflexões, Annemarie pensa que talvez hoje nada disso faria mais sentido, posto que as prioridades mudam. E agora a prioridade dos Rosen é fugir do ódio implantado pelo antissemitismo e quiçá salvarem suas vidas, o que obviamente não seria conseguido de modo algum sem dificuldades. A Sra. Rosen com grande medo das águas frias e profundas do mar; Ellen, com seu pavor dos soldados alemães e seus grandes rifles. O Sr. Rosen, com seu orgulho de pai e de chefe de família ferido. Todos teriam que transpor grandes barreiras para seu próprio crescimento. Inge, sua mãe, antes uma dona de casa comum, e agora tão corajosa. Peter, agindo clandestinamente contra os nazistas. Até Kirsti, ainda tão criança, mas esperta o bastante para distrair os soldados com suas histórias intermináveis. Annemarie vê então sua família como um objeto de espelhamento, de exemplo a ser seguido.

De fato, a guerra tem realmente o poder de fazer com que os personagens passem por algum tipo de amadurecimento mesmo que forçado, e com Annemarie não seria diferente. Já não pensa em bonecas ou bolos confeitados com açúcar cor-de-rosa como antes. Já não pensa em bailes com belos príncipes ou brincadeiras após a escola com a mesma frequência. A protagonista, agora mais centrada, consegue fazer uma leitura suficientemente nítida dos acontecimentos ao seu redor mesmo sem informações pontuais. Ademais, já é capaz de manter o controle sob seu medo e enfrentar o desafio de proteger seus amigos. Assim, mesmo que parcialmente inconsciente, seu processo formativo também se encontra em franco progresso, ainda que movido pelo medo ou pela impossibilidade de permanecer passiva diante das injustiças que presencia.

Alguns minutos após a saída de Peter com o primeiro grupo cabe à Inge acompanhar os Rosen até o barco pela noite fria e escura. Mas antes mesmo de saírem dos arredores da casa, o Sr. Rosen tropeça no degrau perto da porta da cozinha, pois não podem usar nenhum tipo de luz a fim de não atrair os alemães. Ellen se despede de Annemarie sem saber se as duas se verão novamente um dia. Pouco antes de amanhecer, Annemarie, que havia pegado sono em uma cadeira de balanço, percebe que a mãe ainda não havia voltado. Grande é sua aflição ao imaginar que Inge poderia ter sido pega pelos nazistas. Então olha pela janela e vê uma sombra se movendo no começo da trilha que leva até a casa. É sua mãe, que havia tropeçado em uma raiz e encontra-se caída próximo à casa. Annemarie a ajuda a levantar, e enquanto chegam até a sala Inge lhe conta que os Rosen e os outros já estão com Henrik no barco e que em breve zarpariam para seu

destino. Mas já na cozinha as duas enxergam um pacote no chão. Trata-se do conteúdo dado por Peter ao Sr. Rosen para que fosse levado a Henrik. Sabendo da importância do embrulho para o sucesso da operação, Inge concorda que Annemarie o leve antes que seja tarde, pois teve seu tornozelo torcido devido à queda. Assim, para camuflar o conteúdo, mãe e filha o colocam no fundo de uma cesta com alguns alimentos em cima. Nossa protagonista se encontra ciente dos perigos que pode encontrar, mas é necessário que seja corajosa nos momentos em que é preciso, como diz tio Henrik. Inge também sente o peso do desafio que a filha tem pela frente

– Annemarie, você sabe como isso é perigoso. Se algum soldado vir você, e se te parar, você tem que fazer de conta que é só uma menininha. Uma menininha bobinha, que está levando o lanche de um pescador, um tio idiota que esqueceu o pão e o queijo em casa.

– O que é que tem no pacote, mãe?

Mas a mãe não respondeu.

– *Vá!* – ordenou. – *Vá embora. E corra*, o mais rápido que puder. (Lowry, 1990, p. 103, grifo da autora).

Sentindo o frio da madrugada cortando seu rosto, Annemarie corre pela trilha escura, entre raízes e folhas secas. Vestindo apenas um leve suéter, a garota então entende o motivo de Peter ter trazido tantos agasalhos e cobertores para os que saíram rumo ao barco. Agitada e receosa, Annemarie lembra que a imaginação pode ser um porto seguro quando se está com muito medo. Então, enquanto corre em silêncio reconstrói em sua mente uma história conhecida que costumava contar para Kirsti: Chapeuzinho Vermelho. Relembrar as conversas e risadas com a irmã a distrai de sua realidade momentaneamente. Imagina-se a própria Chapeuzinho, correndo pelos bosques com uma cesta nas mãos e com destino à casa da Vovozinha. Mas não se esquece de que assim como Chapeuzinho que tem um Lobo Mau a sua espreita, ela própria também precisa fugir de seus algozes. O dia já está raiando e o porto já está bem próximo; a garota já sente o cheiro da maresia. Mas já tão próximo de cumprir sua missão Annemarie é parada por quatro soldados armados, com dois enormes cães farejadores com bocas enormes e olhos brilhando.

Ao se dar conta do perigo a garota lembra da mãe, que a aconselhou a se passar por uma menina ingênua, e de Kirsti, imaginando como a irmã mais nova se portaria em seu lugar. Tenta explicar calmamente aos soldados que está levando o almoço do tio que é pescador, mas os homens a olham ainda mais desconfiados. A garota só consegue pensar no barco e nas pessoas que estão a bordo, com medo de que o plano fracasse. Então como vira Kirsti fazer várias vezes, Annemarie principia a tagarelar um discurso aleatório e bem infantil, o que irrita terrivelmente o soldado. Este, nervoso e arrogante, começa a

descartar todos os alimentos da cesta atirando-os no chão um a um à procura de carne, até encontrar o pequeno pacote no fundo da cesta e perguntar do que se trata, para desespero de Annemarie. A garota então põe-se a chorar, assim como a irmã mais nova faria em seu lugar. “Eu não sei! – respondeu, aos soluços. – Minha mãe vai ficar zangada, porque vocês me pararam e eu vou me atrasar! E vocês acabaram com o almoço do tio Henrik e ele também vai ficar danado comigo” (Lowry, 1990, p. 114). O soldado então rasga o embrulho e joga o conteúdo no chão para que os cães farejem, ao mesmo tempo em que grita com Annemarie: “– Pára de chorar menina chata! A idiota da tua mãe está mandando um lenço para o teu tio. Na Alemanha as mulheres têm mais o que fazer. Não ficam paradas em casa bordando lenços para os homens delas” (Lowry, 1990, p. 114). Os cães farejam vorazmente o tal “lenço”, mas se afastam por não encontrarem nada interessante. Mal sabiam eles que o lenço não é um objeto tão inocente assim.

Após recolocar o lenço e a maçã na cesta, Annemarie corre o mais rápido que pode até o barco. Henrik, ao ver a cesta com o lenço dentro, sente-se aliviado. Após realizar sua tarefa a garota corre em disparada para casa, também aliviada. Já de noite, após o retorno de tio Henrik para casa Annemarie enfim fica sabendo de toda a verdade, além de ter sua valentia reconhecida.

– Tio Henrik, onde estão os Rosen e os outros? Eu achei que você ia levar eles até a Suécia no teu barco. Mas eles não estavam lá.

– Estavam sim – respondeu ele, encostando-se nas costas largas da vaca.
– Mas você não devia saber disso. Você se lembra do que eu disse, que era mais seguro não saber? Mas vou te contar um pouquinho só, porque você foi valente demais.

– Valente, eu? – surpreendeu-se Annemarie. – Não fui não. Fiquei muito assustada.

– Você arriscou sua vida.

– Mas nem pensei nisso! Eu só estava pensando em...

Ele a interrompeu:

– Pois é isso que é *ser valente* – não pensar no perigo. Pensar apenas no que deve ser feito. Claro que você ficou assustada. Eu também fiquei. Mas você ficou de cabeça fria. E eu também (...). (Lowry, 1990, p. 119, grifo da autora).

Tio Henrik então lhe conta que no intuito de ajudar a salvar vidas de judeus dinamarqueses, ele e muitos outros pescadores construíram esconderijos debaixo dos conveses dos barcos. Peter e outros membros da resistência traziam as pessoas, que eram escondidas debaixo do convés e várias camadas de peixes até chegarem à Suécia. Uma vez a bordo, todos devem se manter em absoluto silêncio por um longo tempo, e por esse motivo a bebê teve que tomar um sedativo. O tio também relata que logo após a saída de Annemarie a embarcação foi inspecionada por soldados alemães, para o espanto da

garota. “Eles sabem que há judeus escapando, mas não sabem como e raramente os encontram. Os esconderijos estão muito bem disfarçados e, às vezes, a gente enche o tombadilho de peixe morto. Eles detestam sujar as botas tão bem polidas” (Lowry, 1990, p. 121).

Annemarie ouve tudo com atenção, pois para ela é muito importante que Ellen e sua família estejam seguros e em um território neutro. Só mais um detalhe aguça sua curiosidade: o lenço entregue para tio Henrik e sua função em toda a operação. O tio então explica-lhe que os soldados têm cada vez mais utilizado cães farejadores em suas abordagens, que são treinados para encontrar os judeus onde quer que estejam. Até mesmo por baixo de quilos de peixe morto. Pensando em uma maneira de resolver a situação, Peter levou o problema a alguns cientistas, que desenvolveram um tipo de droga que atrai o faro dos cachorros, mas tira-lhes o olfato logo em seguida por algum tempo, impedindo-os de encontrar as pessoas escondidas. Ao tomar ciência de tudo, a garota reflete acerca do quão importante foi seu trabalho, pois sem ele tudo estaria perdido para Ellen e os outros.

Se ela não tivesse encontrado o pacote perdido. Se ela não tivesse corrido pelo bosque. Se os soldados tivessem tomado a cestinha. Se ela não tivesse chegado ao barco a tempo. Todos esses “se” rodaram na cabeça de Annemarie. (Lowry, 1990, p. 122-123).

Com muito orgulho de si mesma, Annemarie sente-se vitoriosa por ter contribuído para a fuga de seus amigos e não ter desistido de suas convicções. Seu amadurecimento na narrativa envolve medos, traumas e mortes, mas são estes justamente os fatores mais preponderantes que levam a personagem a subir mais um degrau na continuidade de sua formação. Formação esta que não alcança somente a heroína em *Um caminho na noite*, mas também os demais ao seu redor, que se beneficiam de seu crescimento. A garota pensa então em Ellen, sua grande amiga, e em sua vida daí por diante. Precisa devolver a ela sua correntinha com a Estrela de David, por isso se pergunta se um dia a verá outra vez, o que prontamente lhe responde tio Henrik. “– Vai sim, pequenina, vai sim. Afinal, você salvou a vida dela. Um dia, a guerra vai acabar – (...) Todas as guerras acabam” (Lowry, 1990, p. 123).

Conforme a previsão de tio Henrik, a guerra enfim acaba após dois longos anos. Ver as pessoas eufóricas nas ruas hasteando a bandeira da Dinamarca e comemorando o fim do domínio nazista é motivo de grande alegria para os Johansen, exceto pelo fato de que além de Lise, Peter também havia perdido sua vida por causa da guerra, pois fora capturado e executado na praça de Ryvangen, em Copenhague, acusado de subversão.

Nessa ocasião Annemarie então fica sabendo do envolvimento não somente de Peter, mas também de Lise com a resistência local. Os pais contam que na verdade Lise fora atropelada por estar junto com outros membros da resistência. Os nazistas a viram e jogaram seu carro contra ela, o que culminou em sua morte. E assim, muitas coisas mudaram desde então. Contudo, Annemarie – mais crescida física e mentalmente aos doze anos – ainda aguarda ansiosamente pelo dia em que verá Ellen novamente. Até lá usa a Estrela de David em seu próprio pescoço, o que faz com que permaneça em sua memória toda a jornada que percorreram juntas até então.

No posfácio da obra, intitulado *Palavra final*, Lois Lowry expõe sua motivação em escrever a história de Annemarie, além esclarecer se existe ou não veracidade em alguns fatos contidos na narrativa. Segundo a autora a ideia principal de *Um caminho na noite* foi concebida a partir dos relatos de sua amiga dinamarquesa Annelise Platt, que viveu em Copenhagen na época da ocupação nazista – fato real que foi transposto para a narrativa. A autora cita fatos como a rendição pacífica da Dinamarca para a Alemanha e a grande popularidade do rei Cristiano como episódios igualmente verídicos. Também é factual a saga do povo dinamarquês em ajudar seus compatriotas judeus, enviando-os à Suécia dentro de embarcações de pescadores. Estima-se que cerca de sete mil pessoas foram retiradas do país pela teia de resistência dinamarquesa, representada na trama por Peter Nielsen e Lise Johansen. Lowry finaliza o posfácio com o trecho de uma carta escrita por Kim Malthe-Bruun, jovem de 21 anos que participou da resistência na Dinamarca mas foi preso e executado em 1945.

(...) e quero que todos se lembrem de que não devem sonhar com os tempos anteriores à guerra – o sonho de todos, jovens e velhos, deve ser o de criar um ideal de decência humana, sem mesquinhas e sem preconceitos. Este é o grande presente que nosso país deseja: algo que todas as crianças humildes possam almejar, algo de que sintam orgulho em participar, algo por que possam trabalhar e lutar. (Lowry, 1990, p. 132, grifos da autora).

Kokkola (2009) observa que trechos explicativos com prefácios, posfácios, agradecimentos e sessões sobre o autor são muito comuns na literatura sobre o Holocausto para crianças e jovens adultos, pois funcionam como algum tipo de paratexto que traz detalhes sobre a natureza histórica da narrativa em si. De acordo com a autora, seu principal objetivo é auxiliar o jovem leitor a reconhecer a divisão entre ficção e factualidade presentes na obra, o que é observado no posfácio de *Um caminho na noite*, pois faz com que o leitor situe-se entre os fatos da guerra. Nem sempre o leitor de um

texto baseado em eventos históricos possui o conhecimento necessário para realizar uma leitura competente ao tema tratado, logo, notas explicativas fazem-se necessárias.

Nesse contexto, a obra contribui para enriquecer a literatura juvenil de cunho histórico, pois faz referência a um período que deve ser pauta de discussão não somente narrativa, mas também midiática e política por parte dos jovens, uma vez que através da consciência histórica o indivíduo encontrar meios de compreender a sociedade em que vive e a própria identidade. Ou seja, mais uma vez história e literatura unem-se para dar ao leitor um paradigma do passado, obviamente ficcionalizado, mas legitimado por sua mescla com o discurso histórico. Benedito Nunes partilha da mesma concepção ao afirmar que “a leitura, portanto, ficcionaliza a História. Em contrapartida, a leitura historiciza a ficção, na medida em que a voz narrativa situa no passado o mundo da obra” (Nunes, 1988, p. 25).

Todavia, na questão entre história e literatura juvenil, o passado sozinho não se basta para trazer uma discussão pertinente sobre suas implicações. A representação literária de um processo histórico precisa compreender também o presente e o futuro, no intuito de promover a integração entre as novas gerações e os eventos do passado, em especial os episódios traumáticos, além de gerar pautas sobre possíveis desdobramentos. Todavia tal embate nem sempre é possível ou priorizado. Rosana Kohl Bines argumenta que “a ideia fundamental é a de que os sentidos não pertencem ao passado, não estão incrustados no evento que se relata. Os sentidos estão na possibilidade sempre renovada de acercar-se da experiência e reconstruí-la desde um outro lugar” (Bines, 2007, p. 88). Em outras palavras, a compreensão do passado possibilita a revisão de interpretações e a possibilidade de reelaboração no presente e futuro. Nossos jovens leitores precisam compreender as situações históricas presentes em narrativas como a de Lowry dentro de um espaço temporal que contemple passado e presente, a fim de que tenham condições de ressignificá-las nas sociedades as quais pertencem.

3.2 Medo, silenciamento e memória

Conforme a leitura de Márcio Seligmann-Siva, “a arte da memória, assim como a literatura de testemunho, é uma arte da leitura de cicatrizes” (2003, p. 56). Ora, uma cicatriz é parte indivisível de um corpo que a experiência através de um ato violento, seja ele de qualquer natureza. É uma marca indelével, que torna-se constante na memória da vítima, trazendo à tona momentos de dor e sofrimento que voltam em forma de

“fantasmas” de um passado devastador. Diante desse cenário, o passado traumático torna-se uma mancha na memória, uma ferida latente, com maior ou menor nível de pungência, a depender de um trabalho de elaboração memorialística pertinente. Assim, de modo ambíguo, essa ferida forjada no fogo da hostilidade e da repressão, ao mesmo tempo em que precisa ser esquecida, tem a função de não permitir o esquecimento do episódio que a gerou, pois “a memória só existe ao lado do esquecimento: um complementa e alimenta outro, um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve” (Seligmann-Silva, 2003, p. 53). De forma que o local traumático em geral se apresenta como um gatilho causador de incertezas e desordens de teor psicológico na memória de sua vítima. Mas mesmo assim, compreende-se que revisitar o passado traumático, ainda que dolorido, faz-se necessário na perspectiva de que “a lembrança pertence ao mundo da experiência” (Ricoeur, 2007, p. 66). Logo, trazer à tona as lembranças do trauma não é uma decisão vã, uma vez que nelas estão contidas as circunstâncias que devem ser ressignificadas e passadas adiante através do relato testemunhal, além da possibilidade de seu enquadramento no nível de uma experiência, ainda que dolorosa.

Uma ferida traumática não carece necessariamente de uma situação de degradação ou violência física para ser instaurada, pois sua criação também pode advir de agressões verbais, repressão e silenciamentos, que igualmente afetam de modo negativo a psique humana. Essa é a condição dos personagens de *Um caminho na noite*, principalmente de Annemarie, sua protagonista, que por ser cristã não se encontra na mira dos nazistas; entretanto, tem sua vida impactada pela perseguição de sua amiga Ellen e sua família, além da morte precoce de sua irmã, perda irreparável que transforma-se em uma lembrança dilacerante no seio de sua família. Sem contar o medo, a falta de autonomia e as privações trazidas pelo cenário catastrófico da guerra; Além disso junta-se ao todo as situações de coerção e de silenciamento que ela e os demais ao seu redor sofrem por intermédio dos soldados nazistas.

Diante dessa perspectiva, a análise de *Um caminho na noite* pela chave do teor testemunhal faz-se pertinente, no sentido de que seu enredo está vinculado aos episódios históricos de extrema violência e degradação humana empreendidos pela Segunda Guerra, não somente no plano individual mas também social. Ademais, assim como em *Uma vez*, a iniciativa de debater com o público jovem sobre o Holocausto e suas implicações assevera o propósito ético da obra de Lowry.

Todavia, diante de quaisquer escritos acerca do contexto do Holocausto direcionado para crianças e jovens, sempre existem questionamentos relacionados ao

modo com que o tema é abordado, e ao processo de recepção da parte de leitor, conforme aqui já discutido. Com *Um caminho na noite* não é diferente, uma vez que a obra representa com verossimilhança e de modo aberto a ação dos nazistas sobre a Dinamarca vista sob a ótica de uma garota de dez anos. De acordo com Bines (2007), relatar os acontecimentos mais violentos da realidade para leitores convencionalmente protegidos pela história é de fato um desafio que necessariamente perpassa pela conciliação do teor de densidade do enredo em questão com a legibilidade esperada em um texto voltado para indivíduos em processo de desenvolvimento, como é o caso. Acerca desse tópico, Kokkola também pondera que “quanto mais jovem forem os leitores implícitos, maior será o sentido de responsabilidade em protegê-los”³³ (2009, p. 13, tradução nossa). Ainda segundo Bines (2007), o embate sobre a incompatibilidade entre a criança – e no caso também o jovem – e os eventos da *Shoah* requerem dos autores a formulação de linguagens e categorias interpretativas diferentes, no sentido de que qualquer tema pode ser trabalhado se o texto apresenta uma abordagem interpretativa coerente com a faixa etária em questão, a qual deve ter condições de suportar o texto, ou seja, capaz de realizar uma elaboração pertinente do conteúdo que a ela se apresenta em forma de leitura. Em outras palavras, o enredo apresentado não deve trazer ao leitor em questão qualquer tipo de prejuízo, seja de ordem imagística ou psicológica; ao mesmo tempo que precisa fazer-se entender através das situações, palavras e cenários representados. De modo que uma narrativa de cunho testemunhal com descrições explícitas de violência pode tornar-se apelativa demais para os leitores infantil ou juvenil, a depender da faixa etária para qual o livro é indicado. Ainda na visão de Kokkola,

Num certo sentido, pode-se argumentar que qualquer escrito sobre o Holocausto para crianças [e para jovens] quebra um tabu estrito: que as crianças não devem ter medo. A literatura do Holocausto apresenta à criança um mundo em que os pais não estão no controle, onde a sobrevivência não depende da inteligência, mas de pura sorte, onde o mal está verdadeiramente presente e, o pior de tudo, uma história de terror que é verdadeira. Pois apesar de todos os textos problemáticos dos últimos anos, com o seu foco em questões e problemas, as tendências para “poupar a criança” e “prometer felicidade” permaneceram generalizadas. (Kokkola, 2009, p. 11)³⁴.

³³ No original: The younger the implied readers are, the greater the sense of responsibility to protect them.

³⁴ No original: In a sense, one can argue that any writing about the Holocaust for children breaks a strict taboo: that children are not to be frightened. Holocaust literature introduces the child to a world in which parents are not in control, that survival does not depend upon one’s wits but upon pure luck, where evil is truly present, and worst of all, a horror story that is true. For despite all the problem texts of recent years, with their focus on issues and problems, the tendencies to “spare the child” and “promise happiness” have remained widespread.

Em termos de comparação nesse aspecto, é possível perceber que os elementos de caráter violento em *Uma vez* são mais explícitos que em *Um caminho na noite*. Além de uma escolha estética do próprio autor – que inclusive pode perpassar por questões mercadológicas e de recepção por parte do leitor –, tal circunstância também se dá pelo fato de que ao contrário de Annemarie, Felix é um garoto judeu em situação de vulnerabilidade diante dos nazistas implantados na Polônia, o que o coloca em uma constante condição de alvo. Nos lugares por onde passa, o protagonista de *Uma vez* encontra somente a devastação e a crueldade para com seus companheiros e para consigo mesmo. Já na narrativa de Lowry, a perspectiva da aniquilação por parte dos nazistas é opcionalmente tratada de um modo mais sutil, porém existente, mas com a perspectiva de um final feliz ao menos para a maioria dos personagens, incluindo a protagonista. Annemarie e sua família, conforme já citado, encontra-se no lado “seguro” da história. Outra distinção gira em torno dos finais das obras, já que *Uma vez* possui um final ainda bastante desafiador e arriscado para Felix: jogar-se de um trem em movimento e contar com a sorte para não ser morto pelos soldados que disparam em sua direção. Por ser o primeiro livro de uma sequência de sete publicações, seu final conturbado seria inevitável, pois a saga baseia-se nas inúmeras fugas de Felix das mãos dos nazistas, enquanto vai progredindo alguns árduos degraus em seu amadurecimento. Felix deixa de ser perseguido somente em *Now*, o terceiro livro da saga, para retornar a mesma situação em *After*, o quarto livro, que retoma os tempos de guerra. Entretanto, o personagem vive situações de grande risco ao longo de todas as obras da sequência, as quais refletem ao leitor o impacto vivido pelo personagem na tentativa de garantir sua sobrevivência.

Assim como na sequência de Gleitzman, em *Um caminho na noite* as cenas mais impactantes também estão relacionadas ao contado direto entre os personagens e os oficiais nazistas. Uma delas é sua aparição repentina na casa dos Johansen em plena madrugada, à procura dos Rosen, pois nesse momento a verdadeira identidade de Ellen é quase revelada. Depois, no falso velório da tia Birte a situação se torna ainda mais tensa, com Inge sendo agredida fisicamente pelo soldado. O encontro de Annemarie com os soldados no caminho para o barco também é um episódio dramático da obra, pois se descoberto, o lenço cujo conteúdo inibe o faro dos animais seria confiscado pelos alemães, trazendo à obra um final fatídico, com a captura dos Rosen e dos demais no barco. Além disso, Annemarie, por estar mentido e ajudando na fuga de seus amigos também sofreria as consequências. E por fim, o acontecimento narrado por tio Henrik, ao mesmo tempo tenso e heroico, sobre a averiguação feita pelos soldados no barco no qual

se encontravam todos que seriam encaminhados à Suécia. De modo que, tal qual a concepção de Kokkola, a narrativa de Lowry adota um estilo mais sutil ao abordar a temática da *Shoah*, prezando por mitigar seu tom de violência, além de proporcionar à protagonista e sua família um final satisfatório no pós guerra. A concepção de manter uma certa leveza torna o texto visivelmente mais tolerável para um leitor precoce, porém não invalida seu caráter ético, atributo muito importante em uma narrativa com traços testemunhais.

Ainda, para efeitos de análise comparativa, em *Uma vez* as representações de violências são mais explícitas, porém tal fato não garante que a compreensão crítica de Felix acerca de sua dura realidade seja antecipada na obra. Pelo contrário, o personagem, tarda a realizar uma leitura correta do contexto de perseguição e extermínio no qual está incluído, situação que inclusive extrapola o enredo do primeiro livro da sequência. O protagonista somente adquire real noção da guerra na Polônia a partir de *Então*, segundo volume da saga, pois é esclarecido por Genia e Gabriek para sua própria segurança. Em *Uma vez* sua insipiência é justificada pela pouca experiência de vida, o que coincide com sua idade. Entretanto Annemarie, com iguais dez anos, encontra-se mais lúcida sobre sua realidade ao longo de *Um caminho na noite*, o que pode ser justificado pela rede de apoio que cerca a personagem desde o início da trama, formada pelos adultos a sua volta, encorajando-a a tomar parte nos trabalhos da resistência contra as ações dos nazistas.

Outro aspecto importante a ser levado em conta é a percepção da empatia do leitor para com a obra em questão, pois ela é necessária para ampliar seu reconhecimento e nível de alcance, sem mencionar questões mercadológicas. Entretanto, Jaime Ginzburg (2013) pondera que na intenção de gerar empatia, as narrativas modernas são propensas a apresentar um ritmo de estímulos de violência que podem ser prejudiciais, devido aos níveis de estresse, ansiedade e insegurança implícitos em seu enredo. Esse cenário se amplifica se pensarmos em nossos leitores alvo: crianças e jovens, que devido a seu processo de formação e maior subjetividade tendem a absorver e lidar com aspectos violentos e suas implicações de modo sentimental. Assim, com intuito de não interiorizar questões pungentes, muitos leitores são levados a não ter ou não apresentar empatia como forma de autoproteção diante de manifestações artísticas em geral, uma vez que “o sistema funciona de modo que é esperado que o público, em geral, reaja como se estivesse sedado. É um fator de proteção contra o risco de colapso emocional” (Ginzburg, 2013, p. 23). Assim, os sujeitos do mundo contemporâneo são levados a crer que reações acentuadas de empatia podem não ser encaradas como algo positivo.

Ou seja, em termos gerais, obter a empatia do leitor nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente se na trama estão envolvidos elementos éticos, os quais podem funcionar como uma fronteira ou um limite na representação em narrativas infantis e juvenis, no sentido de até onde, ou até quando as situações de uma catástrofe devem ser representadas. Contudo, os “limites” sugeridos pelo aspecto ético de uma narrativa testemunhal juvenil não necessariamente precisam adquirir o aspecto de enfadonhos, mas precisam ser trabalhados em consonância com a faixa etária a qual é direcionado no sentido de criar uma conexão empática com o leitor. Nessas circunstâncias, se entendermos que aqui a estética também está relacionada à sensibilidade, ou seja, aquilo que toca, que emociona o leitor, podemos perceber sua importância para cumprir com os termos éticos da narrativa testemunhal, no sentido de induzir uma reação catártica capaz de promover no jovem leitor uma integração mais intensa com o enredo histórico. Mais um motivo para que haja uma inserção adequada do elemento testemunhal na dinâmica literária juvenil, pois vários contextos históricos do passado nos ensinam que contra a alienação e a falta de interesse dos jovens, são necessárias estratégias que de modo ético suscitem uma elucidação crítica da história, o que pode ser aliado a uma apresentação estética conveniente. Entretanto, a representação literária de uma catástrofe não deve ser pensada de maneira a encantar o leitor ou captar sua extrema compaixão – o que para Adorno seria um enorme contrassenso –, mas de maneira a permitir seu entendimento e ativar sua consciência sobre o tema, o que sugere um mínimo de empatia. Pensando assim, a história de Annemarie cumpre seu papel de arquivo memorialístico e atua portanto na luta contra o esquecimento e o silenciamento, por promover um impulso para a compreensão mais aprofundada e crítica sobre o contexto do Holocausto.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre o papel da memória arquivada na reelaboração do trauma histórico, faz-se interessante recordar que a memória é uma construção do presente, posto que é ativada pelos mecanismos de evocação do passado. Um relato testemunhal, sob esse prisma, se dá segundo uma concepção dos eventos do passado articulados no presente. De modo que o exercício do testemunho está condicionado então aos meandros do lembrar, tão peculiar a cada indivíduo. Sobre a relação entre presente e passado na constituição da memória, Ecléa Bosi alude que

na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim o é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída

pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (Bosi, 1979, p. 17).

Partindo-se então do princípio de individualidade e subjetividade com que a memória trabalha, podemos dizer que o ato do testemunhar é único no sentido de que está sob as impressões individuais de seu autor. Essa ideia se torna ainda mais clara quando pensamos em seu princípio de autenticidade, o que é verificado por Felman ao observar que “em seu aspecto performático, o testemunho pode ser pensado, nesse sentido, como um tipo de assinatura” (2000, p. 64). A autora ainda argumenta que essa assinatura – que simboliza uma marca individual – possui um valor contrário ao do processo nazista de padronização dos indivíduos que eram levados para a morte nos campos de extermínio. Felman (2000) também indica que na contramão do nivelamento, que consiste na “própria essência do apagar e do aniquilar” (2000, p. 64), o testemunho adquire um status de engajamento, convergido em inúmeras vozes que se elevam em busca de um local de fala e escuta. Nesse viés, o ato do testemunhar deixa de ser individual para adquirir um *status* coletivo, uma vez que legitima-se através do engajamento social, convergido em inúmeras vozes que elevam-se em busca de um local de escuta e de fala. Essa questão se eleva ao pensarmos no indivíduo leitor e seu trabalho de contemplação a partir de um texto de viés testemunhal e memorialístico, uma vez que através da leitura são convidados a adentrar nas memórias de um passado histórico do qual não fizeram parte, mas que é parte indivisível e inapagável da sociedade a qual pertencem. Essa observação do passado é válida, na medida em que não é possível refletir sobre o desconhecido, e nem muito menos combatê-lo. Assim,

a literatura para jovens, incluindo a literatura juvenil sobre nazismo e o Holocausto, alinha seu leitor implícito com a consciência oficial e as convenções que são os veículos pelos quais uma civilização expressa suas memórias, desejos e medos”. (Bosmajian, 2002, p. 181)³⁵.

De modo que as narrativas dessa pesquisa, além de tantas outras de mesmo contexto possuem a função de esclarecimento junto às novas gerações, pelo respaldo histórico que proporcionam a seus leitores. Soma-se a essa ideia a importância do compartilhamento de memórias históricas, as quais formam um nicho identitário que reforça as fronteiras socioculturais de um determinado país. Por conseguinte, diante do trauma histórico, as narrativas testemunho-formativas juvenis aqui apresentadas

³⁵ No original: Literature for the young, including youth literature about Nazism and the Holocaust, aligns its implied reader with the official consciousness and the conventions that are the vehicles by which a civilization expresses its memories, desires and fears.

colaboram para difundir entre os jovens as pautas discursivas de um passado marcado pela impiedade e truculência. Logo, tais memórias legitimam-se através do conhecimento coletivo, pois de acordo com Mario Vargas Llosa “esse sentimento de pertencimento à coletividade humana através do tempo e do espaço é o maior êxito da cultura, e nada contribui tanto para renová-lo, em uma geração após a outra, quanto à literatura” (Llosa, 2009, p. 22).

Assim, se pensarmos no jovem leitor como um indivíduo pertencente e ativo em uma sociedade detentora de traumas de ordem tanto individual quanto coletiva, podemos também atribuir aos leitores de *Uma vez*, e *Um caminho na noite* – assim como tantas outras obras de cunho testemunhal – o *status* de testemunhas, pois, conforme a fala já citada de Gagnebin (2009), fazem-se portadores da história do outro; trazem novamente à tona as pautas do passado que carecem de ser retomadas para fins de reflexão. Além disso, alcançam a compreensão de que através do trabalho de leitura tornam-se conscientes dos fatos que geraram a aniquilação de milhões de pessoas e marcaram profundamente a vida de outras pela incidência do trauma. Logo, o leitor testemunha, mesmo jovem, a partir de sua emancipação quanto aos fatos históricos, tem a possibilidade de promover uma ruptura no silenciamento e instaurar um debate pertinente sobre o ódio, o horror e a devastação entre as novas gerações, com o objetivo de alertar para sua possível repetição de imensuráveis consequências, além de clamar por justiça e reparação daqueles que sofreram as intempéries de um regime coercitivo e intolerante.

3.3 O amadurecimento e seus vários caminhos

3.3.1 O acúmulo de experiências e a busca por integração

Em *O cânone mínimo* (2000) Wilma Maas discorre sobre o percurso trilhado pelo *Bildungsroman*, partindo de um modelo pré-estabelecido (Meister) até chegar em seu paradigma atual, cada vez mais amplo e universalizado, cujos pressupostos encontram-se em contínua alteração ao longo dos séculos e delineiam-se através de “oscilações perceptíveis na evolução histórica do conceito” (Maas, 2000, p. 63). A obra também destaca o papel dos conflitos e percalços no processo de formação, na medida em que o equilíbrio com o eu e com o mundo geralmente se dá mediante a uma “sucessão de enganos e decepções” (Jacobs, 1972 *apud* Maas, 2000, p. 62), mas que se torna “parte necessariamente integrante de uma história de ‘formação’” (Jacobs, 1972 *apud* Maas,

2000, p. 62). De modo que o romance de formação, seja ele pensado aos moldes primitivos ou modernos, possui em seu âmago o princípio da experiência cumulativa por parte do protagonista e representa

como esse jovem, em uma aurora afortunada, inaugura-se na vida, procura espíritos semelhantes aos seu e depara-se com a amizade e o amor. Tais romances representam também a maneira pela qual o jovem protagonista entra em conflito com as duras realidades do mundo, amadurecendo então por meio das diferentes experiências da vida, encontrando-se a si mesmo e tornando-se consciente de sua missão sobre a terra. (Dilthey, 1988 *apud* Maas, 2000, p.11).

Nessa perspectiva, a ideia de progresso gradativo na escala de desenvolvimento também está contida em *Um caminho na noite*, pois assim como os protagonistas dos demais romances de formação, Annemarie enfrenta diversos conflitos de ordem social e pessoal que a impulsionam a estágios de amadurecimento intermitentes, ao mesmo tempo em que a conduzem em seu processo formativo. Devido a esse fato, ao longo da narrativa é possível atestar seu desenvolvimento em vários estágios. Já no início da obra sua sagacidade e coragem demonstram seu potencial para o crescimento, uma vez que aprende a enfrentar o medo – elemento paralisante e retrocedente – para apresentar-se de modo sereno diante dos soldados, o que a auxilia a ir em busca de seus objetivos. Além disso, sua habilidade criativa também é importante para cumprir as missões que lhe são dadas e para fugir da realidade quando necessário, pois assim como Felix, através de seu fluxo criativo Annemarie consegue criar mundos paralelos em sua imaginação que funcionam como válvulas de escape, protegendo sua mente nos momentos mais adversos de sua trajetória no período de exceção ao qual é condicionada. Sua parcial incompreensão dos fatos é igualmente importante, pois a obra traz o *leitmotiv* de que torna-se mais fácil fazer o que precisa ser feito quando não se tem noção exata dos perigos de uma guerra.

Outro fator importante que contribui com a noção de amadurecimento contínuo de Annemarie é seu senso de responsabilidade para com as pessoas ao seu redor, em especial Kirsti e Ellen. De modo análogo a Felix e Zelda, Annemarie, em uma concepção menos individualista, mostra-se atenta às demandas coletivas, ou no caso, das personagens que se encontram em situação de vulnerabilidade mais crítica do que ela própria, o que já sinaliza para uma tentativa de harmonização social. Ademais, assim como trabalha para o bem estar de Kirsti e Ellen, Annemarie também recebe conselhos e cuidados de personagens já adultos, demonstrando na obra a presença de mentores, tal qual em *Uma vez*. Essa função na narrativa é delegada a Inge, mãe de Annemarie, tio

Henrik e ocasionalmente Peter, pois integram grupo de resistência que corre riscos diversos em prol de ajudar na fuga dos judeus. Além disso, o grupo também zela pela proteção das crianças, resumidas a Annemarie, Kirsti e Ellen. Em *A educação pela linguagem em Perto do coração selvagem* (2020), Mona Lisa Bezerra Teixeira aponta para a presença de mentores alinhados aos protagonistas de romances de formação. Segundo a autora (2020), as narrativas de cunho formativo representam o caminho percorrido pelo herói desde a infância até determinado estágio de maturidade, e movimentam-se no enredo “de maneira relevante, impulsionando ou retendo as ações do protagonista” (Teixeira, 2020, p. 484). Teixeira destaca a importância dos mentores para guiar o jovem aprendiz ao longo de sua travessia de aprendizado, mas argumenta que “acima de tudo, a formação desses indivíduos se dá através da experiência, dos tormentos e júbilos que envolvem a existência” (Teixeira, 2020, p. 484).

Na esteira dos acontecimentos, o processo de tomada de consciência também é decisivo para o desenvolvimento de Annemarie na obra. Mesmo antes de os nazistas chegarem até os Rosen, a intuição da garota já alerta-lhe para possíveis inconsistências, tanto na fala dos adultos quanto na forma em que a realidade lhe é retratada pelos mais velhos. Sua desconfiança para com o discurso acerca da morte de Lise é um claro exemplo. As visitas noturnas e rápidas de Peter, sempre com um jornal nas mãos ou uma notícia a dar, também lhe parecem estranhas. Assim, bastam-lhe algumas informações para que consiga chegar a conclusões importantes, as quais são relevantes no sentido de despertar sua consciência. Na sequência, o medo de que Ellen e sua família sejam capturados pelos invasores de seu país move Annemarie do estado de inércia em que se encontra e ajuda-a a reunir coragem para agir contra o inimigo. Seu nível de reflexão vai aumentando na medida em que tem acesso a novas informações e passa por desafiadoras experiências, ao mesmo tempo em que sua consciência sobre a realidade vai se expandindo ao longo de cada etapa empreendida para evitar que Ellen caia nas mãos dos soldados. Nesse sentido, a aquisição de consciência por parte de Annemarie coincide-se com seu ganho de maturidade, uma vez que o amadurecimento também está relacionado com o modo com que um indivíduo decide agir diante das informações que dispõe. Em outras palavras, o crescimento está por vezes condicionado ao conhecimento, que aqui se resume à ciência real dos fatos que circundam a protagonista.

De modo que é justamente por passar a compreender a logística de aniquilação empreendida pelos nazistas aos judeus que Annemarie resolve tomar parte nas ações de resistência. Seu pensamento pueril, seus sonhos e desejos de um momento para outro são

vistos pela personagem como futilidade diante da crueldade da guerra. Para ela é como se no mundo habitado pelos nazistas não houvesse mais espaço para a vida rotineira, como ir tranquilamente para a escola, realizar passeios, ou simplesmente ter com alguém uma conversa trivial. Ou ainda pior, Annemarie sente que é como se no mundo idealizado por Hitler não houvesse espaço para brincadeiras, ou mesmo para ser criança. Por isso a garota tem sua vida implacavelmente marcada por esse episódio sombrio, assim como tantos outros jovens espalhados pelo mundo real, que de mesma forma tiveram suas existências ceifadas ou alteradas de modo irreversível, restando-lhes as cicatrizes ainda latentes cujas memórias insistem em subsistir.

Contudo, para Annemarie, é como se diante dos fatos não houvesse possibilidade para a estagnação, e por isso se resolve por trilhar o caminho dos desafios. Entretanto, sua decisão pelo agir não é somente fruto de suas emoções. Annemarie, como os demais heróis *Bildungsromanescos*, também passa pelo crivo da autocontemplação, que a ajuda a descobrir suas capacidades. Se a formação do sujeito está condicionada à relação entre o eu e o mundo, a observação externa e a alteridade não seriam suficientes para tal realização. Para Lukács a verdadeira experiência formativa se dá através de “um equilíbrio entre atividade e contemplação, entre vontade de intervir no mundo e capacidade receptiva em relação a ele” (Lukács, 2000, p. 26). Portanto, é preciso que o protagonista olhe também para dentro de si, mirando em seu potencial e sua capacidade de adaptação diante das várias adversidades as quais ele está fadado a atravessar, para então iniciar sua jornada de amadurecimento. Nesse sentido, Annemarie precisa perceber a si mesma, e notar não somente suas capacidades, como sua esperteza e criatividade, mas também suas falhas. Em alguns momentos a protagonista questiona sua coragem e resiliência, e chega a admitir sua fraqueza, mas mesmo assim resolve arriscar-se em prol do que considera ser o certo a se fazer. E assim como Felix, mesmo diante das adversidades de uma guerra e de seu peso negativo para um modelo ideal de aprendizagem, a personagem é capaz de transformar suas experiências com o ódio e a repressão nazista em elementos propulsores que alavancam seu crescimento.

Conforme a ideia de Lukács, em termos genéricos o protagonista do romance de formação busca harmonizar-se consigo mesmo e com o mundo, que no caso se resume a seu contexto social no período da narrativa. Todavia em um cenário de exceção extrema essa tarefa não se completa totalmente, uma vez que a situação de guerra e violência independem de suas vontades. Entretanto, dentro de suas possibilidades Annemarie faz o possível para integrar-se tanto com sua própria consciência – vencendo seus medos e

persistindo em seu objetivo –, quanto com as pessoas ao seu redor, que são seu modelo de sociedade – atuando na resistência e ajudando a salvar vidas. De modo que Annemarie, assim como Felix, também reúne seus percalços para transformá-los em experiências acumulam um saldo considerável em seus crescimentos individuais e humanísticos.

3.3.2 O *Bildungsroman* feminino e o alargamento do gênero

A observação do processo formativo em *Um caminho na noite* levanta uma questão importante dentro dos estudos de romances de aprendizado: sua expansão e hibridização desde que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* foi estabelecido como paradigma do conceito por Karl Morgenstern em 1820. Tomando somente uma obra como ponto de partida, a ideia inicial do *Bildungsroman* apresentava o gênero de forma bastante limitada, pois tratava-se da jornada de aprendizado de um jovem do sexo masculino dentro dos parâmetros sociais europeus, ou seja, um indivíduo de cor branca, pertencente a uma classe social privilegiada, mas que haveria de passar por provações de várias naturezas para enfim encontrar seu lugar no mundo e viver em equilíbrio com a sociedade.

Todavia, conforme já abordado, ao longo dos séculos o romance de formação vem adaptando-se às tantas mudanças sociais e culturais do mundo, trazendo formatos diferentes, como por exemplo mesclado a outros gêneros e ambientado em diferentes cenários, fruto de sua integração com as referências modernas. Em outras palavras, na visão de Mazzari (1999), os gradativos desvios que o gênero vem apresentando em relação ao seu protótipo (Meister) refletem as transformações de ordem política e econômica dentro das sociedades que integram a narrativa do herói. Sobre essa vertente, Maas (2000) observa que o termo *Bildungsroman* – assim como seu conceito – está relacionado aos ideários histórico-culturais de seu tempo, que reafirmam sua possibilidade de associação a diferentes modelos históricos nos quais estão diluídas “as características temáticas originais em proveito de cada novo núcleo definidor de sentido” (Maas, 2000, p. 253). Sobre esse aspecto a autora ainda afirma 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” (Maas, 2000, p. 63).

Nesse seguimento, assim como a ambientação da narrativa, o estereótipo dos personagens principais também seguem se diversificando. As versões mais recentes do

Bildungsroman trazem protagonistas com diferentes faixas etárias e situados em épocas e contextos que em pouco ou nada assemelham-se aos de Meister. Além disso, seus personagens principais não pertencem necessariamente a uma classe social privilegiada como outrora. Assim, a ideia de desenvolvimento gradativo permanece, mas os enredos mostram-se bastante variáveis. Ainda segundo Maas (2000), é a capacidade de adaptação do gênero a diferentes contextos que possibilita a existência de *Bildungsromane* feministas, proletários, e até psicanalíticos. De acordo com a autora, cada época configurada histórica e intelectualmente pode ter seu próprio *Bildungsroman*, “na medida em que recorre aos princípios fundamentais capazes de definir o conceito, necessariamente transformando-os ou mesmo subvertendo-os” (Maas, 2000, p. 253). Ademais, como já aqui discutido, a ideia do romance de aprendizado se integrou muito bem às concepções das literaturas infantil e juvenil, principalmente porque, segundo Moretti (2000), mesmo o *Bildungsroman* adulto é um gênero que trata da juventude. Sobre essa perspectiva Trites (2000) também postula que a literatura juvenil é uma evolução histórica do *Bildungsroman*. De modo que a “adoção” de enredos que regem uma conduta de aprendizado em obras voltadas para crianças e jovens tornou-se muito proveitosa, na medida em que é papel da literatura desenvolver uma função social junto ao leitor com relação a sua própria jornada de aprendizado, o que extrapola a visão de um sentido meramente estético dentro dos padrões literários aqui predispostos.

Em vista disso, dentro da perspectiva desenhada por Maas, além de sua exitosa fusão à literatura de aprendizado não adulta, uma das principais atualizações do romance de formação moderno está centrada no protagonismo feminino. Morgenstern de modo algum imaginaria que à semelhança de Wilhelm Meister, o percurso formativo de uma mulher pudesse ser enfatizado em uma narrativa literária, uma vez que sua ocorrência foge aos parâmetros originais já mencionados. Tal situação está relacionada à concepção de que o papel da mulher nos séculos anteriores era considerado menor, o que não a habilitava para um processo de formação tal qual o masculino. Conforme Cristina Pinto (1990), a mulher não possuía livre-arbítrio ou liberdade suficientes para sair em busca de uma integração com o mundo e a sociedade em que vive. Ainda segundo a autora,

enquanto o herói do *Bildungsroman* passa por um processo durante o qual se educa, descobre uma vocação e uma filosofia de vida e a realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao *status quo*, colocando-se em uma posição marginal. Segundo as expectativas que a sociedade tinha em relação à mulher, portanto, seu “aprendizado” se daria dentro de um espaço bem delimitado. O “mundo” exterior responsável pela formação do herói do

Bildungsroman seria, no caso da protagonista feminina, os limites do lar e da família, não havendo margem para o seu crescimento interior. (Pinto, 1990, p. 13).

Ellen Morgan (1972), também aponta para a existência de romances de formação femininos no passado, porém seus propósitos de aprendizagem estavam centrados na ideia de preparar a mulher para o casamento e a para a maternidade. Logo, mais do que uma questão de gênero, a representatividade feminina no *Bildungsroman* perpassa por uma ideologia cultural que está relacionada ao estigma histórico de subalternidade que é associado à literatura feminina em geral, pois “o feminino representa a expressão do que tem sido sempre subjugado, silenciado, colocado em uma posição secundária em termos culturais” (Pinto, 1990, p. 26). Entretanto, tal visão vem se modificando ao passo que o papel da mulher do ponto de vista histórico e social ganha reconhecimento e validação na sociedade. Algumas obras pioneiras nessa categoria são *Orgulho e preconceito* (1813), de Jane Austen, e *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë. Ambas têm em comum as inquietações de suas protagonistas, Elisabeth Bennet e Jane Eyre, quanto ao cumprimento dos anseios de suas famílias acerca dos papéis sociais que lhe são determinados. Em busca de encontrarem seus próprios caminhos, as personagens enfrentam desafios de ordem social e moral que impulsionam seus processos de amadurecimento ao longo das tramas. De modo que o *Bildungsroman* feminino não se limita à história de aprendizado de uma personagem, uma vez que nele também estão inscritas reflexões sobre equidade e resistência.

Nessa abordagem, é igualmente importante destacar o trabalho de autoria feminina, pois a grande maioria de obras com protagonismo feminino advém de uma escritora de mesmo gênero e seus anseios pelo reconhecimento de pautas femininas na literatura. Dessa forma, o romance de formação com protagonismo feminino abre uma brecha junto à concepção tradicional do gênero, pois “ao romper o silêncio em que sempre foi colocado, o ‘feminino’ iguala-se também com o revolucionário, o subversivo, porque, se propõe a sair da posição secundária em que se achava” (Pinto, 1990, p. 26).

Todavia, graças à dinâmica literária, a geração de narrativas de cunho formativo dentre as quais situa-se a obra de Lowry já pertence a um cenário mais recente, mais amplo e aberto a novas atualizações. *Um caminho na noite* inova junto aos aspectos tradicionais do *Bildungsroman* tanto por seu protagonismo feminino quanto por sua classificação juvenil, o que o coloca em uma posição de narrativa híbrida. Annemarie, sua protagonista, não se forma somente por mero acaso do destino ou por uma situação

de aprendizado pré-estabelecida, como acontece com Meister. Sua jornada rumo ao aprimoramento se dá maiormente por sua decisão de correr os riscos necessários para um fim específico, que resume-se em esquivar sua amiga das mãos dos nazistas. Mas de modo análogo a Meister, motivos de força maior funcionam como impulso para que Annemarie quebre sua situação de inércia e siga seu caminho fora de sua zona de conforto. Contudo, é válido notar que tanto Meister quanto Annemarie não se encontram de fato prontos para iniciar sua travessia de aprimoramento ao princípio das narrativas, o que é uma característica do gênero, pois esse é justamente o perfil do herói, que despreparado e insipiente da realidade resolve se lançar a novas experiências, no intuito de “tentar a sorte” junto a seu destino. Ao longo da jornada, portanto, algumas lições são retidas, assim como alguns erros forçam a reflexão, que leva a um posterior estágio de amadurecimento. Alguns incômodos também são inevitáveis no desenrolar da história, os quais incluem medo, frustração, sentimento de perda, além dos vários conflitos que os personagens precisam resolver no intuito de ir adiante em seus percursos.

Mas assim como Meister e Felix, Annemarie passa pela experiência do autodescobrimento, uma das mais importantes para seu processo educativo, pois vincula-se ao reconhecimento de suas fraquezas e capacidades, ou seja, o conhecimento de si próprio, crucial na trama, pois ajuda a determinar qual é o seu limite, ou em outras palavras, o quão longe o personagem pode ir em seu crescimento, que como sabemos, é parcial em uma narrativa juvenil. Essa questão se fortalece em narrativas de aspecto testemunhal, posto que o contexto de violência e dor, geradores de marcas traumáticas, são sempre limitantes em se tratando de aprimoramento pessoal e formação social. Em *Um caminho na noite*, assim como em *Uma vez*, os traços da guerra estão presentes nas vivências dos personagens e agem sobre eles de forma negativa, posto que, conforme Pinto (1990), é comum que eventos exteriores causem impacto no desenvolvimento interior dos personagens, desencadeando transformações psicológicas, sociais e de caráter no desenrolar dos acontecimentos.

Sob outro aspecto, Franco Moretti (2020), assevera que a *Bildung* de um personagem só se dá por completo se sua juventude se transformar em maturidade. O que não quer dizer que ao final do livro tal personagem tenha obrigatoriamente que encontrar-se já velho para provar seu desenvolvimento. Não obstante, outros elementos são obviamente importantes para atestar o estágio de formação de um personagem, mas, grosso modo, se pensarmos que a ingenuidade, o medo dos desafios e a condição de sujeito errante pertencem à fase inicial de um *Bildungsroman*, certamente a maturidade

sugere um crescimento advindo de vários aprendizados gradualmente acumulados ao final da história.

De forma que a narrativa de aprendizado diante do trauma e da violência certamente contém em seu enredo obstáculos mais robustos e arriscados – ou quase intransponíveis – se comparados a um romance de formação tradicional. Ademais, nelas existe o peso da memória de cunho histórico, diante da representação de tantos indivíduos os quais viveram as hostilidades de um período de acentuada violência em sua própria pele e que clamam por reparação. Logo as narrativas testemunho-formativas aqui analisadas vão de encontro à visão estabelecida por Moretti (2020), que compreende um processo de reconstrução como um evento que se dá a partir das feridas infligidas aos indivíduos. Logo, nas circunstâncias que permeiam obras de viés testemunho-formativo, a reconstrução do ser possui um caráter formativo ao passo em que se vale das experiências obtidas e da maturidade adquirida ao longo do trajeto. Nesse sentido, certamente tal percurso está relacionado a um processo de aprendizado truncado e parcial, mas não impossível, uma vez que a própria reelaboração do trauma já sugere junto ao protagonista uma condição de superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, nos propusemos a analisar aspectos importantes da literatura juvenil na chave do teor testemunhal e da perspectiva de formação, investigando as convergências e discrepâncias pertinentes a essa fusão através de duas obras voltadas para jovens: *Uma vez* e *Um caminho na noite*. Ambas as narrativas são ambientadas no contexto da Segunda Guerra Mundial – o que configura o peso testemunhal das obras, detentoras portanto de memórias traumáticas do período –, e são protagonizadas por dois adolescentes, condição que as trazem um olhar diferente sobre a realidade, mais ingênuo e insipiente diante da crueza dos eventos inimagináveis da *Shoah*. Além disso, soma-se a esses aspectos a condição pueril dos protagonistas ao início das obras, que diante de tantos perigos e situações arriscadas são levados pelas circunstâncias a uma situação de amadurecimento precoce, porém real; no intuito de garantir sua sobrevivência em meio à guerra. Ainda dentro do recorte da pesquisa são analisados alguns elementos de ordem ética e estética e suas aproximações relacionadas aos conceitos propostos, como o compromisso da memória histórica diluída nas obras para com o trauma, a importância do conhecimento histórico para as próximas gerações, a ideia de ressignificação do trauma; além de temas literários de interesse dos jovens, a própria ideia de espelhamento para com a realidade, e questões de ordem mercadológica, entre outras.

Para tal, partimos do pressuposto de que a convergência de conceitos apresentada acima seria proveitosa para o jovem leitor, no intuito de impactá-lo em sua própria formação e conhecimento histórico através das jornadas dos personagens, que imbuídos em uma teia de ódio e intolerância, vivenciam diversas situações devastadoras que, ao mesmo tempo em que os atinge deixam várias feridas psicológicas, mas também os impulsionam a um maior estágio de seus desenvolvimentos refletidos nas experiências pelas quais são impelidos a passar.

Nesse viés, foram selecionadas algumas obras que têm como base as mesmas características da proposta teórica, ou seja, obras juvenis que tratam de traumas relativos ao Holocausto e que ao mesmo tempo possuem um viés de formação. Assim, além da análise das narrativas que integram o corpus da pesquisa, também foram mencionadas e/ou analisadas diversas obras também atravessadas por ao menos um dos aportes teóricos aqui explorados, visando um enriquecimento comparativo entre as leituras e a promoção do conhecimento de escrituras que possuem similaridades com as trabalhadas ao longo da tese.

No primeiro capítulo, realizamos uma apresentação das principais concepções acadêmicas que permeiam a pesquisa, ou seja, o *Bildungsroman*, a literatura de viés testemunhal e as concepções da literatura juvenil; a começar de seus primórdios, que contemplam seus contextos de surgimento e ideias iniciais, e em seguimento, suas versões atualizadas e o impacto de tais transformações ante o pensamento das novas gerações. Os pilares teóricos foram também confrontados com seu lugar no tempo e no espaço, além de suas relações históricas e funções junto à literatura em geral. Para esse intuito, vários estudiosos são mencionados e suas postulações aplicadas em exemplificações e esclarecimentos.

O segundo capítulo abriga a análise de *Uma vez*, evidenciando o enredo da narrativa e seus aspectos históricos, os quais também são vivenciados por Felix, seu protagonista, um garoto de família judaica em meio ao caos da guerra na Polônia ocupada de 1942. Ademais, o processo de desenvolvimento do personagem também é analisado a partir da perspectiva de suas experiências, que o conduzem a um degrau a mais em seu aprendizado de vida, ainda que truncado e precoce, diante do contexto histórico que ambienta a trama. As demais obras que fazem parte da continuação da saga de Felix também são mencionadas, pois nelas estão contidos os próximos passos da trajetória do protagonista após o fim de *Uma vez*, além de conterem informações importantes para a compreensão do primeiro título. De modo que a jornada de Felix, repleta de obstáculos de grandes dimensões, está centrada na superação de problemas e no alcance de objetivos, ademais sua caminhada o leva a um nível maior de formação se comparado à primeira versão do personagem ao início da obra.

Já o terceiro capítulo trata dos acontecimentos de *Um caminho na noite*, obra que também traz os eventos ímpares da Segunda Guerra como pano de fundo. Entretanto Annemarie, de modo distinto a Felix, está posicionada do lado oposto à perseguição, ou seja, é de religião cristã, o que causa na narrativa um impacto diferente. Mas, a personagem também enfrenta percalços e situações de risco, uma vez que ela e sua família decidem fazer parte da resistência local para ajudar na fuga de amigos. Por conseguinte, sua trajetória é igualmente marcada pelo medo e o silenciamento, que atuam como um vetor negativo para o desenvolvimento da garota. Não obstante, sua parcela de amadurecimento e aprendizado é legitimada por suas experiências e superação de obstáculos, que de igual modo funcionam na obra como trampolins que a impulsionam em seu processo formativo.

Como resultado, tem-se a repercussão de tais obras ante o jovem leitor, analisada por seu impacto e nível de formação. De fato, mais que uma opção frutiva, a literatura possui a função de resgatar aquilo que não pode se esvanecer com o passar do tempo, trazendo pautas do passado e integrando-as novamente entre as gerações que não as vivenciaram por meio da ficção. Pautas que, se bem analisadas, não possuem caráter obsoleto e tampouco estão fora dos contextos hodiernos. Por isso a relação entre a literatura e o esclarecimento possui um peso considerável ante à formação do leitor, na medida em que o conscientiza sobre seu lugar no mundo, o que é constatado por Llosa:

Ler boa literatura é divertir-se com certeza; mas, também, aprender, dessa maneira direta e intensa que é a da experiência vivida através das obras de ficção, o que somos e como somos em nossa integridade humana, com os nossos atos, os nossos sonhos e os nossos fantasmas, a nós e na urdidura das relações que nos ligam aos outros, em nossa presença pública e no segredo de nossa consciência, essa soma extremamente complexa de verdades contraditórias (...) de que é feita a condição humana. (Llosa, 2009, p. 21).

De modo que, entende-se que os eventos de outrora precisam ser debatidos com os jovens, pois neles estão contidas as heranças históricas, políticas e culturais que carregamos hoje, pois “esse passado deve ser incorporado dentro de uma memória voltada agora também para o futuro” (Seligmann-Silva, 2000, p. 89). *Uma vez e Um caminho na noite* possuem portanto um papel social junto aos jovens: dotá-los de uma consciência de mundo necessária a todos os seres humanos. Além disso, tais leituras também promovem uma cota de formação do ser através do espelhamento do personagem, adquirido por meio da empatia entre leitor e obra. Logo, os temas tratados nessas narrativas suscitam no jovem leitor – público-alvo nessa pesquisa – um impacto benéfico para que consigam lidar com suas próprias vivências, refletidas nas experiências dos personagens, que incluem esclarecimento e resistência. Assim, o progresso formativo é passível tanto para o personagem quanto para o leitor, que pode tirar para si uma espécie de “lição” diante da obra, refletida em um terreno de pertença e de reconhecimento que promove uma dose de lucidez para contornar situações adversas. Logo, a implicação testemunhal e formativa das obras aqui analisadas mostra-se pertinente e legítima junto à ideia de preparar o leitor para a vida através de consciência e aprendizado, absorvidos por meio da ficção e acrescidos de aspectos educadores e humanizadores, que vão de encontro às necessidades do ser em formação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Dialéctica negativa**. Tradução: José María Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO. Crítica cultural e sociedade. *In*: ADORNO, Theodor. **Prismas**. Tradução: Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-26.
- ADORNO. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 4. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006b. p. 158-199.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha: Homo Sacer III. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008a.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008b.
- ANDRADE, Oswald de. **Memórias sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Globo, 1993.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. Tradução: Fábio Kataoka. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Epos e romance**: sobre a metodologia do estudo do romance. *In*: Questões de Literatura e Estética: a Teoria do romance. Tradução: Aurora Bernardini. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARNET, Miguel. **Biografía de un cimarrón**. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1977.

- BECKETT, Sandra. **Crossover Fiction**: global and historical perspectives. New York/London: Routledge, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Vol. I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-europeias**. Economia, Parentesco, Sociedade. Tradução: Denise Bottmann. Campinas: Pontes, 1995.
- BINES, Rosana Cohl. **Jogo de xadrez**: representando a violência para crianças. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 29, p. 87-97, 2007.
- BOCK, Ana Mercês. **A adolescência como Construção Social**: Estudo sobre Livros Destinados a Pais e Educadores (PEE - 319). Psicologia Escolar e Educacional, v. 11(1), 2007, p. 63-76.
- BOSI, Alfredo. **Narrativa e resistência**. Araraquara: Itinerários, 1996.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Taq, 1979.
- BOSMAJIAN, Hamida. **Sparing the child**: grief and the unspeakable in youth literature about Nazism and the Holocaust. New York: Routledge, 2002.
- BOTELLA, Cesar; BOTELLA, Sara. **Irrepresentável, mais além da representação**. Porto Alegre: Criação Humana, 2002.
- BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. Tradução: Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. Tradução: Patrícia Rasmussen. São Paulo: Principis, 2021.
- BUORO, Anamelia. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BURGOS, Elizabeth; MENCHÚ, Rigoberta. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. 20. ed. Siglo XXI editores, 2007.
- CÂMARA, Gabriel. **O trauma, a fantasia e o Édipo**. Salvador, Cógito, 2011.
- CAMERON, Sharon. **A luz na escuridão**. Tradução: Isadora Sinay. 1. Ed. Rio de Janeiro: Globo Alt, 2022.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

- CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou**: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.
- CÁRDENAS, Teresa. **Cachorro velho**. Tradução: Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- CART, Michael. **Young Adult Literature**: From Romance to Realism. Chicago: ALA Editions, 2010.
- CASS, Kiera. **A seleção**. Tradução: Cristian Clemente. 1. Ed. São Paulo: Seguinte: 2012.
- CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)**. 2000. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2000.
- CECCANTINI, João Luís. Conflito de gerações, conflito de culturas: um estudo de personagens em narrativas juvenis brasileiras e galegas. **Letras de Hoje**: Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 80-85, jul./set. 2010.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução: Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril, 1978.
- CHAMBERS, Aidan. **Postais da terra de ninguém**. Tradução: Simone Campos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- COLLINGS, Suzanne. **Jogos vorazes**. Tradução: Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COUTINHO, Lúcia Gageiro. **Adolescência, cultura contemporânea e educação**. Estilos da Clínica, v. 14, n. 27, p. 134-149, 2009.
- CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **Narrativas Juvenis Brasileiras: em busca da especificidade do gênero**. 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogos e rupturas entre a memória e história do holocausto. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org). **História**,

Memória, Literatura: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 125-140.

DE MARCO, Valéria. Questões sobre literatura de testemunho. **Língua e Literatura** (USP), São Paulo, v. 25, p. 153-167, 2001.

DE MARCO, Valéria. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 62, 2004.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. Londres, Wordsworth Classics, 2000.

DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DILL, Luiz. **Todos contra D@nte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FARIAS, Cássia. **Narrativas de amadurecimento:** Relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. *In:* SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

FÉNELON, François. **As aventuras de Telêmaco:** filho de Ulisses. São Paulo: Madras, 2006.

FERENCZI, Sándor. Reflexões sobre o trauma. *In:* **Obras Completas. Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Esquecer Escrever**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GLEITZMAN, Morris. **Uma vez**. Tradução: Marília Garcia. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GLEITZMAN, Morris. **Então**. Tradução: Marília Garcia. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GLEITZMAN, Morris. **Now**. 3. Ed. London: Penguin Books, 2010.

- GLEITZMAN, Morris. **After**. 3. Ed. London: Penguin Books, 2012.
- GLEITZMAN, Morris. **Soon**. 3. Ed. London: Penguin Books, 2015.
- GLEITZMAN, Morris. **Maybe**. 3. Ed. London: Penguin Books, 2017.
- GLEITZMAN, Morris. **Always**. 3. ed. London: Penguin Books, 2021.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. 3. Ed. Tradução: Nicolino Simone Neto. São Paulo: 34, 2020.
- GOMES, Helena. **Assassinato da biblioteca**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2008.
- GRASS, Günter. **O tambor**. Tradução: Lúcio Alves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HATOUM, Milton. **A noite da espera**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HOOVER, Colleen. **É assim que acaba**. Tradução: Priscila Catão. 39. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2023.
- HOOVER, Colleen. **É assim que começa**. Tradução: Priscila Catão. 39. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2023.
- HOOVER, Colleen. **Todas as suas (im)perfeições**. Tradução: Adriana Fidalgo. 1. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.
- JOST, François. La tradition Du Bildungsroman. **Comparative Literature**, v.21, n.2, Tradução: Victor Ribeiro, p. 97-115, 1969.

JOYCE, James. **Um retrato do artista quando jovem**. Tradução: Tomaz Tadeu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

KOKKOLA, Lydia. **Representing the holocaust in children's literature**. 1. ed. Routledge, 2009.

KUBLER-ROSS, Elizabeth. **Sobre a Morte e o Morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KUCINSKI, Bernardo. **K.: o relato de uma busca**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

KUCINSKI, Bernardo. **Júlia: nos campos conflagrados do Senhor**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2021.

LACAPRA, Dominick. **History and memory after Auschwitz**. U.S.A.: Cornell University Press, 1998.

LACAPRA, Dominick. **Escribir la historia, escribir el trauma**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. Tradução: Luiz S. Henriques; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LLOSA, Vargas. **É possível pensar o mundo moderno sem o romance?** *In*: MORETTI, Franco (Org.). **A cultura do romance**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 17-32.

LOWRY, Lois. **Um caminho na noite**. Tradução: Cora Rónai. 1. ed. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

LOWRY, Lois. **On the horizon**. 1. ed. Nova York: Clarion Books, 2020.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, p. 111-130, 2010.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: 34, 2000.

LUKÁCS, Georg. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister. *In*: GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. 3. ed. Tradução: Nicolino Simone Neto. São Paulo: 34, 2020.

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

MAGRIS, Claudio. O romance é concebível sem o mundo moderno? *In*: MORETTI, Franco (org.). **A cultura do romance**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MARKS, Maria Cecília. No meio da travessia: aproximações e diferenças na formação de Wilhelm Meister e de Riobaldo. *In*: MAZZARI, Marcus Vinicius; MARKS: Maria Cecília (org.). **Romance de Formação**: caminhos e descaminhos do herói. Cotia: Ateliê Editorial, 2020, p. 43-60.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís; MARTHA Alice Áurea Penteadó (org.). **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. Assis: ANEP, 2010.

MATOS, Angel Daniel. Writing through Growth, Growth through Writing: The Perks of Being a Wallflower and the Narrative of Development. **The ALAN Review**, v. 40, n. 3, 2013.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister como protótipo do romance de formação. *In*: _____. **Romance de formação em perspectiva histórica**: o Tambor de Lata de Günter Grass. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 1999. cap. 2, p.67-87.

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

MAZZARI, Marcus Vinicius. Apresentação. *In*: GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. 3. ed. Tradução: Nicolino Simone Neto. São Paulo: 34, 2020.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Prefácio. *In*: MAZZARI, Marcus Vinicius; MARKS: Maria Cecília (Org.). **Romance de Formação**: caminhos e descaminhos do herói. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2020b. p. 43-60.

MELO, Roger. **Clarice**. 1. ed. São Paulo: Global, 2018.

MITCHELHILL, Barbara. **Fuja coelhinho, fuja**. Tradução: Luiz Antônio Aguiar. São Paulo: Biruta, 2015.

MORENO, Maria Manoela Assunção; COELHO JÚNIOR, Nelson Ernesto. Trauma: o avesso da memória. **Ágora** (PPGTP/UFRJ), v. XV, p. 47-61, 2012.

MORETTI, Franco. **The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture**. London: Verso, 2000.

MORETTI, Franco. **O romance de formação**. Tradução: Natasha Belfort Palmeira. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2020.

MORGAN, Ellen. Human becoming: form and focus in the neo-feminist novel. *In.*: CORNILLON, S. K. (org.). **Images of Women in Fiction: Feminist Perspective**. Bowling Green U Popular P, p.183-205, 1972.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. Tradução: Yara AunKhoury. Projeto História. São Paulo, dez 1993. *In.*: _____. **Leslieux de mémoire**. I La République, Paris: Gallimard, 1993. p. 7-28.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. 4. ed. Paris: Éditions Gallimard, v.1-3, 1997.

NUNES, Benedito. Narrativa histórica e narrativa ficcional. *In.*: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). **Narrativa, ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 9-35.

NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. 12. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

NUNES, Lygia Bojunga. **O meu amigo pintor**. 22. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2006.

NUNES, Lygia Bojunga. **O sofá estampado**. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

PAULA, Marcelo Ferraz de. A poesia do testemunho e o testemunho da poesia em Primo Levi e Varlam Chalámov. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 23, n. 43, p. 80-93, 2021.

PIMENTA, Paula. **Fazendo meu filme: a estreia de Fani**. 1. ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2019.

PINTO, Cristina. **O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRESSLER, Gunter Karl. Aprendizagem e fracasso do jovem Alfredo: Dalcídio Jurandir e o romance moderno de formação na Amazônia oriental. *In.*: MAZZARI, Marcus Vinicius; MARKS: Maria Cecília (org.). **Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

PUNTEL, Luiz. **Meninos sem pátria**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1988 (Série Vagalume).

REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, mãe**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2017.

REBOUÇAS, Thalita. **Confissões de uma garota excluída, mal amada, e (um pouco) dramática**. 3. ed. Rocco Jovens Leitores, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ROBERT, Marthe. **Romance de origens, origens do romance**. Tradução: André Telles. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

ROMERO, Luís Alberto. A memória, o historiador e o cidadão. A memória do Processo argentino e os problemas da democracia. **Topoi**, v. 8, n. 15, p. 9-23, jul.-dez. 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (E considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André Du Rap). **Matraga**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, UERJ, v. 19, n. 31, p. 284-303, jul./dez. 2012.

SALGUEIRO, Wilberth. Trauma e resistência na poesia de testemunho do Brasil contemporâneo. **Moara**, v. 44, p. 1-20, 2017.

SALINGER, Jerome David. **O apanhador no campo de centeio**. Tradução: Jório Dauster. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1951.

SARMENTO-PANTOJA, Augusto. O testemunho em três vozes: testis, superstes e arbiter. **Literatura e Autoritarismo** (UFMS), v. 1, p. 5-18, 2019.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Sobre o Olhar do (In)Vulnerável: a Criança, a Ditadura e as Memórias (In)Suspeitas. *In.*: CORNELSEN, Elcio; AMORIM, Elisa; SELIGMANN-SILVA, Márcio. (org.). **Imagem e Memória**, Belo Horizonte, p. 413-427, 2012.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Representações do sofrimento no cinema pós-ditatorial com protagonismo infantil. *In.*: XIII Congresso Internacional da ABRALIC, 2013, Campina Grande. **Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC**. v. 1. Campina Grande: UEPB, p. 580-590, 2013.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. **Narrares da exceção**: Estudos sobre a infância e a juventude na literatura e na cultura. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000, p. 73-98.

- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução. *In.*: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **História, memória, literatura e testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Unicamp, 2003.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho e a Política da Memória: O Tempo depois das Catástrofes. **Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, v. 30, n. 30, p. 71-98, 2006.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psic. Clin**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 2007.
- SILVEIRA, Maria José. **O voo da arara azul**. São Paulo: Callis, 2007.
- TEIXEIRA, Mona Lisa Bezerra. A educação pela linguagem em Perto do coração selvagem. *In.*: MAZZARI, Marcus Vinicius; MARKS, Maria Cecília. (org.). **Romance de Formação: caminhos e descaminhos do herói**. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.
- TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. 32. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TRITES, Roberta. **Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature**. Iowa City: University of Iowa Press, 2000.
- TWAIN, Mark. **As Aventuras de Huckleberry Finn**. Tradução: Sergio Flaksman. São Paulo: Ática, 2002.
- VALENTE, Luize. **A menina com estrela**. São Paulo: Pingo de ouro, 2022.
- VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.
- ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.