



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

BEATRIZ BATISTA ALMEIDA

O *BILDUNGSROMAN* CONTEMPORÂNEO:
UMA ANÁLISE DE *SAPATO DE SALTO*, DE LYGIA BOJUNGA, E *SINFONIA EM*
BRANCO, DE ADRIANA LISBOA

GOIÂNIA
2026



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

Beatriz Batista Almeida

3. Título do trabalho

O BILDUNGSROMAN CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DE SAPATO DE SALTO, DE LYGIA BOJUNGA, E SINFONIA EM BRANCO, DE ADRIANA LISBOA

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 **Beatriz Batista Almeida**, **Usuário Externo**, em 12/08/2026, às 11:15, 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 **Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, Professora do Magistério Superior**, em 12/08/2026, às 12:20, 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 **6422268** e o código CRC **D8AA39B6**.

Referência: Processo nº 23070.039552/2026-27

SEI nº 6422268

BEATRIZ BATISTA ALMEIDA

**O *BILDUNGSROMAN* CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DE *SAPATO DE SALTO*,
DE LYGIA BOJUNGA, E *SINFONIA EM BRANCO*, DE ADRIANA LISBOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos literários

Linha de pesquisa 3: Literatura, história e sociedade.

Orientadora: Profª. Dra. Larissa Warzocha
Fernandes Cruvinel

GOIÂNIA

2026

Almeida, Beatriz Batista

O Bildungsroman contemporâneo: [Manuscrito]: uma análise de Sapato de salto, de Lygia Bojunga, e Sinfonia em branco, de Adriana Lisboa / Beatriz Batista Almeida. - 2026.

CXXIX, 129 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.

Bibliografia.

1. Bildungsroman. 2. Romance de Formação Feminino. 3. Formação Feminina. 4. Literatura Brasileira Contemporânea. 5. Representações da Violência.

I. Cruvinel, Larissa Warzocha Fernandes, orient. II. Título.

CDU 821.134.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 30 da sessão de Defesa de Dissertação de Beatriz Batista Almeida, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Literários.

Aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e seis, a partir das 15h via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "O BILDUNGSROMAN CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DE SAPATO DE SALTO, DE LYGIA BOJUNGA, E SINFONIA EM BRANCO, DE ADRIANA LISBOA". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Renata Rocha Ribeiro (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e Professora Doutora Marisa Martins Gama-Khalil (PPGELIT/UFU), membro titular externo. 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 Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, 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 dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Renata Rocha Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 10/08/2026, às 16:09, 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 **MARISA MARTINS GAMA-KHALIL, Usuário Externo**, em 11/08/2026, às 14:03, 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 **Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, Professora do Magistério Superior**, em 12/08/2026, às 12:20, 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 **6401784** e o código CRC **F78A83A7**.

*Ao meu pai (in memoriam),
com amor, gratidão e saudade.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, que se fez presente ao longo de toda a minha vida. Em especial ao meu pai, que não pôde me acompanhar até a conclusão deste trabalho, mas que permanece presente em tudo que sou e faço; e ao meu irmão, Henrique, cuja presença me transmite a segurança de ter sempre com quem contar.

Aos meus amigos, que estiveram comigo nos altos e baixos deste processo. Em especial, à Fernanda, minha irmã do coração, por transformar o peso dos dias difíceis em algo mais leve e por não me deixar esquecer de mim mesma.

À minha orientadora, professora Larissa Cruvinel, pela compreensão e pela sensibilidade com que acolheu minhas dificuldades e respeitou meus limites, fundamentais para que esta etapa se concretizasse.

Aos professores e professoras da Faculdade de Letras, que, em diferentes momentos, contribuíram para o caminho que me trouxe até aqui.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que viabilizou esta pesquisa, e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), pelo espaço de formação.

Por fim, a mim mesma, por ter seguido em frente mesmo quando o cansaço, a dúvida e as circunstâncias me colocaram para baixo, e por ter encontrado, pouco a pouco, formas de continuar.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as reconfigurações do *Bildungsroman* feminino na literatura brasileira contemporânea a partir da análise de *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga, e *Sinfonia em branco* (2013), de Adriana Lisboa, narrativas voltadas à representação da formação de mulheres. Parte-se do pressuposto de que o Romance de Formação, historicamente vinculado ao ideal masculino e burguês de constituição do sujeito, passou por sucessivas reformulações na modernidade, relacionadas às transformações históricas e culturais dos modos de compreender o indivíduo e seus processos formativos. Em diálogo com os estudos sobre o gênero de Cristina Ferreira Pinto (1990), Wilma Patricia Maas (2000), Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel (2004; 2009) e Marcus Vinicius Mazzari (2020), a análise buscou compreender de que modo essas obras atualizam criticamente os pressupostos do *Bildungsroman* e contribuem para o delineamento de tendências do Romance de Formação feminino brasileiro contemporâneo. A investigação evidenciou recorrências temáticas, formais e ideológicas nas duas obras, ao mesmo tempo em que apontou deslocamentos e tensões que atravessam os processos formativos de mulheres em contextos marcados por diferentes formas de opressão de gênero. Em *Sapato de salto*, esses processos são marcados pela marginalização da infância, pela violência patriarcal e por relações de cuidado e solidariedade entre mulheres, tensionando o ideal individualista e linear característico do modelo clássico do gênero. Já em *Sinfonia em branco*, a fragmentação narrativa, a centralidade da memória e o entrelaçamento entre violência e silenciamento configuram trajetórias atravessadas pela descontinuidade e pela permanência do passado na constituição das personagens. A partir dessas leituras, a pesquisa constatou que, nas obras analisadas, a formação feminina se constitui como um campo de problematização das relações entre sujeito, gênero e realidade social, articulando-se à construção de formas possíveis de existência diante de perdas, rupturas e violências que atravessam a experiência feminina. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para a reflexão crítica sobre duas narrativas da literatura brasileira contemporânea centradas na formação de mulheres, evidenciando como elas reelaboram os pressupostos do *Bildungsroman*.

PALAVRAS-CHAVE: *Bildungsroman*. Romance de formação feminino. Formação feminina. Literatura brasileira contemporânea. Representações da violência.

ABSTRACT

This research investigates the reconfigurations of the female *Bildungsroman* in contemporary Brazilian literature through the analysis of *Sapato de salto* (2006), by Lygia Bojunga, and *Sinfonia em branco* (2013), by Adriana Lisboa — narratives focused on representing the formation of girls and women. It assumes that the *Bildungsroman*, historically linked to the masculine and bourgeois ideal of subject formation, has undergone successive reformulations in modernity, related to historical and cultural transformations in the ways of understanding the individual and their formative processes. In dialogue with studies on the genre by Cristina Ferreira Pinto (1990), Wilma Patricia Maas (2000), Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel (2004; 2009), and Marcus Vinicius Mazzari (2020), the analysis seeks to understand how these works critically update the assumptions of the *Bildungsroman* and contribute to outlining trends in the contemporary Brazilian female *Bildungsroman*. The investigation revealed thematic, formal, and ideological recurrences in both works, while also highlighting displacements and tensions that traverse women's formative processes in contexts marked by different forms of gender oppression. In *Sapato de salto*, these processes are marked by the marginalization of childhood, patriarchal violence, and relationships of care and solidarity among women, challenging the individualistic and linear ideal characteristic of the genre's classical model. In *Sinfonia em branco*, narrative fragmentation, the centrality of memory, and the intertwining of violence and silencing shape trajectories traversed by discontinuity and the persistence of the past in the constitution of the characters. Based on these readings, the research found that, in the works analyzed, female formation is constituted as a field for problematizing the relationships between subject, gender, and social reality, articulating the construction of possible forms of existence in the face of losses, ruptures, and violence that permeate women's experience. In this sense, the study seeks to contribute to critical reflection on two contemporary Brazilian literary narratives centered on women's formation, highlighting how they rework the premises of the *Bildungsroman*.

KEYWORDS: *Bildungsroman*. Female *Bildungsroman*. Female development. Contemporary Brazilian literature. Representations of violence.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. O <i>Bildungsroman</i> (Romance de Formação).....	12
1.1. Surgimento do <i>Bildungsroman</i>	12
1.2. Relação entre o <i>Bildungsroman</i> e o advento do romance como gênero.....	18
1.3. A formação em <i>Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister</i>	22
1.4. A ampliação do conceito.....	29
1.5. Romance de Formação feminino.....	34
1.6. Tendências contemporâneas do <i>Bildungsroman</i> feminino brasileiro.....	39
2. A formação feminina em <i>Sapato de salto</i>.....	48
2.1. Lygia Bojunga e a literatura infantil e juvenil brasileira.....	48
2.2. A literatura bojanguiana e o <i>Bildungsroman</i>	53
2.3. O ideal de família, a marginalização infantil e a violência patriarcal.....	57
2.4. Histórias de mulheres e a ideia de destino.....	65
2.5. Emancipação e formação compartilhadas.....	73
3. <i>Sinfonia em branco</i> e a reconfiguração do <i>Bildungsroman</i>.....	79
3.1. Adriana Lisboa e a escrita do indizível.....	79
3.2. Família, silêncio e violência: antes e depois de tudo.....	84
3.3. O afastamento do lar e a abertura para novas experiências.....	97
3.4. Os voos possíveis: culpa e redenção.....	107
Considerações finais.....	117
Referências.....	125

Introdução

Nos debates sobre literatura, é comum que se utilize o termo Romance de Formação — ou *Bildungsroman* — para designar narrativas centradas no percurso de amadurecimento de um protagonista. Tal associação relaciona-se ao fato de o gênero ter se consolidado como uma das expressões mais emblemáticas das tensões que atravessam a formação do sujeito moderno. No entanto, mais do que representar simplesmente o desenvolvimento individual, o *Bildungsroman* configura-se como uma forma narrativa vinculada a concepções historicamente determinadas de sujeito e formação humana. Compreender o gênero implica, portanto, reconhecer sua historicidade e os conflitos que estruturam os processos formativos nele representados, frequentemente atravessados por embates entre liberdade e adaptação social, ideal de formação e experiência concreta, autonomia e pertencimento.

O *Bildungsroman* consolida-se como um projeto literário e ideológico vinculado às transformações históricas e sociais da Alemanha do final do século XVIII, período marcado pela consolidação de novos ideais de sociedade e formação humana. É nesse horizonte que se insere *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795–1796), de Johann Wolfgang von Goethe, amplamente reconhecido como paradigma inaugural do Romance de Formação. Ao acompanhar a trajetória de um jovem burguês em busca de uma educação ampla, tradicionalmente destinada à nobreza, a obra articula o desenvolvimento do protagonista às mudanças de seu tempo e consolida a noção de *Bildung* como ideal formativo associado à busca por uma síntese harmônica entre aspirações individuais e integração social.

No entanto, à medida que o século XIX avança e o projeto humanista associado ao Iluminismo entra em crise, a ideia de uma formação harmoniosa — entendida como conciliação entre a interioridade do indivíduo e o mundo externo — passa a ser progressivamente tensionada. No século XX, esse processo se intensifica com as contribuições da psicanálise e com os impactos das duas grandes guerras mundiais, contexto que repercute diretamente nas transformações do romance moderno e alimenta a chamada “crise do romance”. Nesse cenário, o *Bildungsroman* passa a ser frequentemente relido à luz dessas mudanças históricas e culturais, assumindo contornos mais fragmentários e instáveis voltados à representação de experiências formativas que já não se ajustam ao modelo do romance realista burguês nem à ideia de uma formação contínua e harmoniosa do sujeito.

No Brasil, o Romance de Formação foi gradualmente incorporado, ao longo do século XX, por escritores e escritoras brasileiros, assumindo contornos próprios relacionados tanto à influência da tradição europeia quanto às especificidades de um contexto social marcado por

profundas desigualdades e por relações assimétricas de poder. Nesse contexto, a experiência formativa deixa de se restringir a um percurso individual e burguês de integração social e passa a incorporar trajetórias marcadas por experiências de marginalização, violência, desigualdade racial, conflitos de classe e opressões de gênero, tensionando os pressupostos do paradigma clássico do *Bildungsroman*.

Essas transformações têm repercutido diretamente na crítica literária brasileira contemporânea, especialmente nos estudos voltados a narrativas centradas em experiências historicamente marginalizadas. Nessas obras, os processos formativos tendem a ser atravessados por condicionamentos sociais específicos relacionados à exclusão social, às estruturas patriarcais e às diferentes formas de violência e opressão que incidem sobre a constituição das personagens. Entre esses desdobramentos, destaca-se o *Bildungsroman* feminino, categoria utilizada para designar romances de formação centrados na experiência de mulheres.

É a partir dessa vertente que o presente estudo se desenvolve, voltando-se para o Romance de Formação feminino na literatura brasileira contemporânea como um recorte crítico relevante para a compreensão de deslocamentos recorrentes em uma tradição historicamente estruturada em torno de uma experiência masculina de formação. Ao incorporarem trajetórias atravessadas por relações de opressão de gênero, essas narrativas passam a evidenciar modelos de formação marcados pela tensão entre os processos de constituição do sujeito e as estruturas sociais que condicionam sua experiência, pela descontinuidade e pela impossibilidade de integração plena à realidade social.

É nesse horizonte que se inserem os romances *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga, e *Sinfonia em branco* (2013), de Adriana Lisboa, tomados como objeto de análise deste trabalho. A seleção dessas obras decorre do interesse em investigar, em narrativas pertencentes a projetos literários autorais distintos, diferentes formas de reelaboração da formação feminina no contexto da literatura brasileira contemporânea. Embora reunidos sob um mesmo recorte teórico, os romances não são abordados por meio de uma perspectiva comparatista, nem se propõe o estabelecimento de um cotejo sistemático entre eles. Cada obra é analisada a partir de sua própria configuração estética e dos processos formativos que constrói, de modo que sua presença em um mesmo corpus permite observar, por meio de análises independentes, diferentes possibilidades de atualização do *Bildungsroman* feminino no Brasil.

Em *Sapato de salto*, Bojunga apresenta a trajetória de Sabrina, menina órfã de dez anos que, diante de sucessivas experiências de exploração, violência e abuso sexual,

desenvolve estratégias de sobrevivência que a conduzem a determinadas formas de amadurecimento. Paralelamente, a narrativa acompanha Paloma, mulher adulta que também atravessa um processo de transformação e emancipação em confronto com estruturas sociais opressivas. A relação estabelecida entre ambas sugere que a formação não se constitui exclusivamente por meio de um percurso individual e autônomo, mas também como experiência relacional atravessada por vínculos afetivos, trocas simbólicas e deslocamentos intergeracionais.

Já em *Sinfonia em branco*, Lisboa constrói uma narrativa que alterna tempos, vozes e perspectivas para acompanhar a trajetória das irmãs Clarice e Maria Inês, da infância à vida adulta. Inseridas em um ambiente familiar atravessado pela opressão, suas trajetórias são marcadas por experiências de silenciamento e violência, inclusive abuso sexual, cujos desdobramentos incidem sobre suas formas de percepção de si e de relação com o mundo. O reencontro entre as irmãs, décadas mais tarde, desencadeia um movimento de rememoração por meio do qual as personagens são levadas a confrontar os resultados de seus caminhos. A estrutura não linear e polifônica da narrativa reforça, assim, uma concepção de formação dissociada de qualquer ideia de estabilidade, configurando-se antes como um percurso fragmentário, atravessado pela memória e pela permanência das marcas do passado.

A partir do exposto, esta pesquisa pretende analisar as reconfigurações do Romance de Formação nessas obras, investigando como trajetórias de mulheres atravessadas por experiências de violência, exclusão e opressão de gênero formulam novas possibilidades de representação da formação humana. Busca-se, ainda, situar tais narrativas em diálogo com a tradição do *Bildungsroman* feminino brasileiro contemporâneo, procurando identificar tendências de reelaboração do gênero a partir das formas pelas quais esses romances retomam e transformam concepções de formação vinculadas à experiência feminina.

Em consonância com o panorama delineado, a presente pesquisa apoia-se, sobretudo, nos estudos de Cristina Ferreira Pinto (1990), Wilma Patricia Maas (2000), Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel (2004; 2009) e Marcus Vinicius Mazzari (2020), cujas reflexões permitem compreender a constituição histórica do Romance de Formação, bem como os pressupostos estéticos, filosóficos e ideológicos que estruturam o paradigma clássico do gênero, consolidado a partir de *Wilhelm Meister*, e, sobretudo, as diferentes reformulações assumidas por essa forma narrativa em distintos contextos históricos.

De maneira mais específica, esta pesquisa estabelece interlocução com estudos acadêmicos que abordam *Sapato de salto* e *Sinfonia em branco* sob a perspectiva do Romance de Formação feminino, contribuindo para a compreensão das reconfigurações

contemporâneas do gênero. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Luciana Maeda (2011), Juliane Chatagnier (2014), Vanessa Borella da Ross (2014) e Maiara Andraschko (2017), cujas análises discutem as relações entre formação feminina, infância, memória, fragmentação narrativa e violência nas trajetórias das personagens. Sem desconsiderar a relevância dessas contribuições, o presente estudo busca ampliar esse campo de discussão ao situar ambas as obras em diálogo com a tradição do *Bildungsroman* feminino brasileiro contemporâneo, procurando entender tendências de transformação dessa forma narrativa a partir da maneira como esses romances revisitam e reelaboram concepções de formação humana.

Para desenvolver as questões mencionadas, a dissertação organiza-se em três seções principais. Na primeira, discute-se a constituição do *Bildungsroman*, retomando as condições socio-históricas relacionadas ao surgimento do gênero, sua inserção na tradição europeia e suas relações com o desenvolvimento do romance moderno. Nesse contexto, examina-se também o lugar de *Wilhelm Meister* como paradigma do Romance de Formação, considerando a consolidação da noção de *Bildung* — vinculada a pressupostos estéticos, filosóficos e ideológicos específicos — como princípio orientador do modelo clássico do gênero. Em seguida, abordam-se as reformulações assumidas pelo Romance de Formação ao longo do tempo, considerando as transformações históricas da modernidade e suas reconfigurações em diferentes contextos culturais. Sob essa perspectiva, a análise volta-se para manifestações contemporâneas do gênero em narrativas brasileiras centradas na experiência feminina, investigando os modos pelos quais essas obras reelaboram criticamente a tradição do *Bildungsroman* e formulam outras possibilidades de representação da formação.

A segunda seção dedica-se à análise do romance *Sapato de salto*, investigando de que maneira a obra atualiza a tradição do Romance de Formação a partir de trajetórias femininas marcadas pela opressão, pela exclusão social e pela marginalização da infância. A discussão concentra-se em aspectos estruturantes da narrativa, como os modelos familiares, o patriarcalismo e as diferentes formas de vulnerabilidade que atravessam as experiências de Sabrina e Paloma, configurando percursos formativos marcados pela resistência e pela busca de ruptura com contextos opressivos. Nesse movimento, a análise procura evidenciar como o romance desloca e ressignifica pressupostos clássicos do gênero, apontando para tendências contemporâneas que dialogam com a constituição de uma tradição do *Bildungsroman* feminino.

Na terceira seção, analisa-se o romance *Sinfonia em branco*, investigando os processos de formação de Clarice e Maria Inês, construídos em meio à fragmentação temporal, à

centralidade da memória e às violências que atravessam suas experiências. A reflexão volta-se para elementos centrais da narrativa, como a estrutura não linear, os não ditos e as relações familiares atravessadas por conflitos, que configuram percursos formativos descontínuos e marcados pela permanência do passado. A partir dessas questões, procura-se discutir de que modo o romance reelabora criticamente convenções associadas ao Romance de Formação e dialoga com tendências contemporâneas da vertente feminina do gênero.

1. O *Bildungsroman* (Romance de Formação)

1.1. Surgimento do *Bildungsroman*

Amplamente debatido desde seu surgimento e inserido em uma longa tradição literária que atravessa séculos, o Romance de Formação, ou *Bildungsroman*, permanece, até os dias atuais, como um gênero literário dinâmico frequentemente revisitado pela crítica contemporânea. Essa permanência se deve a sua capacidade de se reinventar e de dialogar com as condições sociais e históricas de cada época, característica especialmente relevante para esta pesquisa, interessada em compreender como o gênero se transforma nas narrativas de formação feminina no Brasil contemporâneo.

No contexto brasileiro, uma das principais referências teóricas sobre o tema é o estudo de Wilma Patricia Maas (2000), intitulado *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*, que apresenta um mapeamento histórico-crítico do conceito, discutindo seus elementos constitutivos e suas transformações ao longo do tempo. Conforme a autora, o termo *Bildungsroman* foi cunhado pelo filólogo Karl Morgenstern em 1810 para designar narrativas centradas na trajetória de um herói em seu processo de formação integral — física, intelectual e moral — rumo a um ideal de perfectibilidade. Mais do que qualquer outro tipo de romance, observa Maas, esse modelo narrativo busca promover uma formação paralela no próprio leitor, estimulando sua reflexão e seu amadurecimento. Tal perspectiva revela um traço fundamental do gênero: a crença iluminista no poder formativo da literatura como instrumento de aperfeiçoamento humano.

Morgenstern também elegeu *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe (1795-1796), como obra paradigmática do gênero, por concentrar de modo exemplar o ideal de aperfeiçoamento humano — posição que consagrou o romance como modelo canônico. Composta por oito livros, a obra tematiza a tensão entre a formação restrita da burguesia, de caráter utilitário e profissionalizante, e a educação ampla da nobreza,

orientada para o desenvolvimento integral das potencialidades individuais, aspiração que move o jovem protagonista Wilhelm Meister. Essa dicotomia, contudo, não se limita ao campo pedagógico, mas traduz o conflito histórico de uma sociedade em transição, em que o projeto de formação do indivíduo reflete as contradições da modernidade nascente, marcada, simultaneamente, pelo desejo de ascensão burguesa e pela crise dos antigos valores aristocráticos. Assim, desde sua origem, o *Bildungsroman* abrange não apenas um percurso individual, mas também um movimento histórico.

De acordo com Marcus Vinicius Mazzari (2020), em *Romance de formação: caminhos e descaminhos do herói*, o primeiro leitor de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* foi o poeta Friedrich Schiller, que acompanhou o processo de criação da obra, oferecendo críticas e sugestões a partir dos manuscritos enviados por Goethe. Após a publicação do romance, Schiller argumentou que a obra não poderia ser enquadrada nos moldes tradicionais de gênero literário, justamente por inaugurar uma nova forma de narrar o processo de formação do indivíduo moderno. Ao situar o romance ao lado de grandes marcos da modernidade, como a *Doutrina da Ciência*, de Fichte, e a Revolução Francesa, o poeta reconheceu em Goethe uma das vozes que melhor expressavam as transformações intelectuais e sociais de sua época.

Essa inovação estética e filosófica refletia também uma mudança de ordem intelectual e histórica: o tema da formação tornava-se central em um momento em que o Iluminismo associava o progresso social à educação dos cidadãos. Tal contexto, conforme Maas (2000, p. 15), favoreceu a transição da “cultura do mérito herdado para a cultura do mérito pessoal adquirido”, problematizando o lugar da nobreza como classe dominante. A concepção de *Bildung* que sustenta o *Bildungsroman* tradicional está, portanto, intimamente ligada à obra de Goethe e ao horizonte ideológico do final do século XVIII, que via na educação o caminho para a emancipação individual e coletiva. Essa noção evidencia que o ideal de formação, em seu modelo inaugural, é construído a partir de uma experiência masculina e burguesa, o que, de certo modo, delimita quem pode — e quem não pode — se constituir como sujeito da *Bildung* tradicional.

Vale mencionar ainda que a consolidação do conceito *Bildungsroman* no âmbito acadêmico deve-se ao filósofo Wilhelm Dilthey, que ampliou seu escopo ao associá-lo ao ideal burguês de *Bildung* e ao “espírito nacional alemão” (Maas, 2000, p. 20), emergente nas últimas décadas do século XVIII – período marcado, como já mencionado, pela transição da cultura feudal para a ascensão burguesa e pela emancipação política e econômica dessa classe. Conforme Mazzari (2020), Dilthey foi responsável por consolidar e popularizar esse conceito

ao identificar nos romances associados a *Wilhelm Meister* uma forma literária centrada no desenvolvimento humano ao longo das diferentes etapas da vida. Nesse conjunto de narrativas, chamado por Dilthey de “escola de Wilhelm Meister”, observava-se uma tradição romanesca nascente, que retratava um jovem movido por ideais elevados, que entra em conflito com a realidade concreta. Nesse cenário, o protagonista amadurece, alcança maior compreensão de si e de sua função no mundo.

Ainda segundo Mazzari, o Romance de Formação ocupa um lugar significativo dentro da reflexão estética do filósofo Georg Hegel sobre o romanesco, embora o teórico não utilize expressamente o termo *Bildungsroman*. Em sua *Estética*, Hegel compreende o romance moderno como uma expressão das lutas formativas do indivíduo no interior da realidade social e histórica. Para o filósofo, essas lutas constituem, essencialmente, o processo educativo por meio do qual o sujeito reflete sobre o sentido de sua existência, aprimora-se e conquista uma posição adequada no mundo. O romance goethiano, nesse sentido, se destaca por condensar a complexidade de um processo de autodesenvolvimento que é, simultaneamente, individual e histórico. Essa concepção hegeliana extrapola o contexto alemão ao permitir compreender o *Bildungsroman* como uma narrativa voltada à constituição do indivíduo em sua relação com a realidade social e histórica, contribuição fundamental para pensar as reconfigurações do gênero em contextos femininos.

Ademais, durante o século XVIII, o tema da formação ganhava relevância no debate filosófico e educacional europeu. O pensador Moses Mendelssohn, segundo Maas (2000), foi pioneiro ao inserir o termo *Bildung* no pensamento alemão moderno, atribuindo-lhe um sentido abrangente que ultrapassa a noção de instrução formal. Durante o Iluminismo, o conceito tornou-se central, associado ao aprimoramento individual e coletivo. Em 1784, Mendelssohn diferenciou *Bildung* de termos afins como *Kultur* (cultura) e *Aufklärung* (Iluminismo), definindo-o como um processo abrangente que abarca tanto dimensões práticas quanto teóricas da vida em sociedade. Para o filósofo, *Bildung* era uma transformação da vida social, resultado dos esforços humanos para melhorar as condições de convívio. Essa definição enfatizava a ideia de *processo* formativo, entendido como "sucessão de etapas [...] que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo" (Maas, 2000, p. 27).

Já no final do século XVIII, *Bildung* dialogava intimamente com o conceito de *Erziehung* (educação formal), relacionado ao cultivo do potencial intelectual por meio de métodos pedagógicos. A distinção entre os termos, porém, consagrou-se na crítica

especializada: enquanto *Erziehung* remete a um processo sistemático e orientado, *Bildung* designa um desenvolvimento espontâneo e contínuo.

Além disso, o final do século XVIII também testemunhou a valorização da moldagem do caráter individual, fenômeno paralelo ao surgimento de uma literatura destinada à juventude na Alemanha. Multiplicaram-se obras com "intenção e destinação claramente pedagógicas" (Maas, 2000, p. 29), voltadas para a formação intelectual e moral dos jovens. É, no entanto, em *Wilhelm Meister* que o ideal de *Bildung* como formação universal e autônoma atinge sua expressão mais acabada. Goethe transcende a noção da burguesia de formação como instrução técnica ou profissional. O protagonista da narrativa, um jovem burguês, almeja uma educação humanista, semelhante àquela reservada à aristocracia, que privilegiava uma formação ampla e integral em detrimento do viés utilitário associado à burguesia. É notório que a *Bildung* do personagem constrói-se não pela educação formal, mas pelas experiências vividas, pelos equívocos e pelo contato com estratos sociais diversos. O romance, assim, abrange as aspirações individuais de Meister e as restrições impostas pela sociedade de classes da época.

Não à toa, como assinala Maas (2000, p. 20), o processo formativo de Meister metaforiza "a trajetória arquetípica a ser cumprida pelos filhos da incipiente burguesia alemã em busca de legitimação e reconhecimento político". Como dito, a *Bildung* no romance goethiano também não se limita ao desenvolvimento individual: é um espelho das transformações históricas, abrangendo o anseio burguês por superar as limitações de classe mediante uma formação emancipatória. O ideal de formação emerge, portanto, como um projeto político de emancipação burguês que representa, literariamente, o embate entre tradição e modernidade.

Em síntese, pode-se afirmar que a origem e a definição do termo *Bildungsroman* revelam uma dupla historicidade: de um lado, o desenvolvimento do conceito filosófico de *Bildung*, que se consolida entre o Iluminismo e o idealismo alemão; de outro, a emergência de uma forma literária que traduz essas transformações culturais e sociais no plano da narrativa. Ao articular ambos os aspectos, Maas (2000, p. 22) evidencia como o gênero se constitui simultaneamente como expressão estética e documento histórico de uma classe em ascensão:

A palavra *Bildungsroman* conjuga, portanto, dois termos de alta historicidade no contexto alemão e mesmo europeu. Por um lado, a incipiente classe média alemã movimenta-se em direção à sua emancipação política, processo que se reflete na busca pelo auto-aperfeiçoamento e pela educação universal. A par disso, cristaliza-se o reconhecimento público de um gênero literário voltado para a representação do próprio ideário burguês, gênero esse que o século XIX irá conhecer como a grande forma do romance realista.

A relação intrínseca entre história e literatura explica por que o conceito permanece tão debatido: se, por um lado, sua gênese está ligada a um contexto histórico específico, por outro, sua estrutura narrativa mostrou-se capaz de se reinventar em diferentes culturas e temporalidades. Essa plasticidade é o que permite ao *Bildungsroman* contemporâneo problematizar o ideal de formação universal herdado de Goethe, reconfigurando-o a partir de sujeitos historicamente marginalizados.

A leitura do filósofo Georg Lukács sobre o *Bildungsroman* aprofunda essa tensão entre universalidade e historicidade. Em *A teoria do romance*, publicado pela primeira vez em livro no ano de 1920, Lukács compreende *Wilhelm Meister* como uma síntese das tendências romanescas do mundo moderno, o idealismo abstrato e o romantismo da desilusão, e identifica nele a tentativa que mais se aproxima de restaurar a totalidade épica perdida. Para o autor, o romance goethiano é o *Bildungsroman* por excelência, pois

[...] seu tema é a reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta [...] Tipo humano e estrutura da ação, portanto, são condicionados aqui pela necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática mas possível; de que ela tenha de ser buscada em penosas lutas e descaminhos, mas possa no entanto ser encontrada (Lukács, 2000, p. 138)

Na edição brasileira do romance publicada pela Editora 34, há um posfácio traduzido intitulado “Goethe und seine Zeit”, escrito por Lukács em 1936, no qual ele interpreta a obra como “produto de uma crise de transição, de uma curtíssima época de transição” (2020, p. 598), de modo que não teve “precedentes imediatos, tampouco pôde ter uma sucessão artística verdadeira”. Essa singularidade decorre do fato de a concepção de *Bildung* apresentada por Goethe ter emergido em um momento histórico em que os ideais inaugurados pela Revolução Francesa ainda alimentavam a crença na história como um horizonte de progresso, tornando plausível a expectativa de que o desenvolvimento do indivíduo pudesse realizar-se em consonância com a realidade social. *Wilhelm Meister*, assim, também marca o limite histórico do *Bildungsroman* clássico: um gênero que se estrutura sobre a expectativa de conciliação

entre o sujeito e a realidade concreta, mas cuja evolução posterior passa a evidenciar as fissuras e os conflitos dessa tentativa de síntese.

É importante mencionar ainda que, para Lukács, a narrativa expressa tanto o otimismo iluminista revigorado pela Revolução Francesa quanto as contradições desses valores, ao idealizar uma formação plena do indivíduo em uma sociedade que, ao mesmo tempo, restringe e condiciona essa possibilidade. A obra oscila entre a crítica à sociedade burguesa e a adesão a seus princípios, e Lukács entende essa ambiguidade como expressão de um gênero situado entre o mundo idealista do Iluminismo e a modernidade do romance psicológico e social, marcada pela consciência das contradições humanas. Apesar de preservar elementos do “romance do período Iluminista” e da “épica artística” (2020, p. 598) do pós-Renascimento, a obra goethiana antecipa a concentração dramática e a complexidade interior que se tornariam centrais no romance moderno. Lukács entende a narrativa, portanto, não apenas como um produto de sua época, mas como uma forma elevada de síntese entre expressão artística e compreensão ideológica da transição histórica vivida por Goethe.

Diante do exposto, também é possível entender que essa ambiguidade apontada por Lukács antecipa questões centrais que perpassam a transposição do *Bildungsroman* para outros contextos: a busca de uma totalidade formativa em condições históricas que inviabilizam a conciliação entre interioridade e mundo. É nesse ponto que se abre o espaço para releituras críticas do gênero, como as que emergem na literatura escrita por mulheres, em que o percurso de formação se reconfigura como processo de resistência, de reconstrução identitária e de contestação às normas patriarcais e coloniais.

Nesse contexto, ressalta-se uma problemática mais ampla na crítica literária: a dificuldade de conciliar a historicidade do *Bildungsroman* — frequentemente visto como um “fenômeno tipicamente alemão” (Maas, 2000, p. 20) — com sua aparente universalidade temática. Não à toa, no Brasil, Massaud Moisés incorporou o termo ao Dicionário de termos literários, definindo o *Bildungsroman* como: “modalidade de romance **tipicamente alemã**, gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou de educação, rumo da maturidade” (2004, p. 56, grifo nosso). Essa dificuldade de delimitação conceitual do gênero permanece atual, influenciando inclusive a análise de obras contemporâneas, aspecto que será discutido no tópico dedicado à ampliação do conceito *Bildungsroman*.

1.2. Relação entre o *Bildungsroman* e o advento do romance como gênero

O Romance de Formação surge atrelado a um momento específico de transformação do panorama literário europeu, particularmente na Alemanha do final do século XVIII, quando temas como educação, o desenvolvimento interior do indivíduo e progresso ganharam destaque. Conforme observado por Maas (2000), a trajetória do jovem burguês em busca de desenvolvimento pessoal e social coincide com o momento em que o romance começa a ser valorizado como forma artística. Na Alemanha, esse reconhecimento só se consolida no final do século XVIII, especialmente quando autores de prestígio, como Goethe, passam a se dedicar ao gênero, e o romance, assim, “deixa de ser considerado literatura trivial e de má qualidade” (Maas, 2000, p. 13). Convém, nesse contexto, compreender a ascensão do romance como forma narrativa que, ao se consolidar como a mais representativa da modernidade, estabelece as bases estruturais e temáticas que possibilitam o desenvolvimento da tradição do *Bildungsroman*.

Inicialmente, grandes transformações históricas, como o Renascimento, a Reforma Protestante e, sobretudo, o Iluminismo, contribuíram para a formulação de uma imagem de sujeito centrado, racional e dotado de uma identidade estável — uma figura autônoma, que se reconhece como contínua no tempo. No entanto, essa concepção começa a ser desestabilizada à medida que, nas palavras de Stuart Hall (2006, p. 29), “as sociedades modernas se tornavam mais complexas”, resultando em uma “concepção mais social do sujeito” (p. 30). Paralelamente, “um quadro mais perturbado e perturbador do sujeito e da identidade estava começando a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associados com o surgimento do Modernismo” (p. 32).

Com o avanço das ciências humanas e das teorias da linguagem, da psicanálise e da cultura, o sujeito deixa de ser concebido como unidade transparente a si mesmo. A própria noção de identidade é reformulada e passa a ser compreendida como uma construção marcada por contradições e deslocamentos, permanecendo, segundo Hall (2006, p. 38), “sempre incompleta, sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. O romance, nesse contexto, emerge como forma estética capaz de representar essa complexidade e multiplicidade de experiências, tornando-se a expressão artística por excelência da modernidade e de seu momento de transição. Não à toa, embora seja possível reconhecer traços comuns em sua evolução, a narrativa romanesca caracteriza-se pela pluralidade estilística, temática e estrutural.

A singularidade do gênero romanesco é analisada por Mikhail Bakhtin em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1993), obra em que o teórico investiga as características do romance em contraste com os demais gêneros literários, especialmente a epopeia. Para Bakhtin (1993, p. 397), o romance é “o único gênero por se constituir, e ainda inacabado”, ou seja, um gênero em permanente formação, marcado por sua natureza dinâmica e aberta, o que o distancia dos demais. Nesse sentido, a forma romanesca “se acomoda mal com os outros gêneros”, pois “parodia os outros gêneros [...], revela o convencionalismo das suas formas e da linguagem, elimina alguns gêneros, e integra outros à sua construção particular, reinterpretando-os e dando-lhes um outro tom” (Bakhtin, 1993, p. 399). Essa capacidade assimiladora e transformadora decorre de seu surgimento tardio na história da literatura. Por desenvolver-se em uma cultura já estruturada pela escrita e pela circulação do livro impresso, o romance encontrou condições para dialogar criticamente com os gêneros anteriores, reinterpretando-os e subvertendo a hierarquia literária então consagrada.

Conforme Bakhtin, a hegemonia do romance a partir do século XVIII desencadeou um processo de transformação que o autor denomina “romancização”. Esse fenômeno histórico-literário manifesta-se quando gêneros tradicionais, como o drama, a poesia e a lírica, passam a assimilar características fundamentais do romance, como maior flexibilidade estrutural, incorporação do plurilinguismo e valorização do diálogo e da ironia como elementos constitutivos. Embora processos análogos possam ser identificados no Helenismo e na Renascença, foi na modernidade que essa mudança atingiu seu ápice, transformando o próprio panorama literário. Os gêneros que resistiram a essa assimilação converteram-se em meras estilizações de si mesmos, muitas vezes assumindo um caráter paródico, pois sua rigidez formal tornava-se anacrônica frente à flexibilidade do romance.

Essa “romancização”, contudo, não pode ser compreendida apenas como resultado da influência direta do romance sobre os demais gêneros. Como enfatiza Bakhtin, esse fenômeno está intrinsecamente ligado às profundas transformações da realidade social e cultural que caracterizam a modernidade. O romance destaca-se precisamente por ser o gênero que “reflete mais profundamente, mais substancialmente, mais sensivelmente e mais rapidamente a evolução da própria realidade” (Bakhtin, 1993, p. 400). Essa sintonia com o presente em constante transformação explica por que o romance tornou-se não apenas o gênero dominante, mas o principal guia da evolução literária moderna, capaz tanto de expressar as tendências contemporâneas quanto de antecipar futuras transformações do trabalho artístico.

A conexão entre romance e realidade manifesta-se, principalmente, na concepção de tempo que o gênero romanesco introduz. Como explica Bakhtin (1993, p. 419), ocorre uma mudança de perspectiva quando “o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo”. Diferentemente das formas literárias clássicas, que se organizavam em torno de um passado mítico ou de valores eternos, o romance elege o presente histórico como eixo fundamental de sua construção narrativa. Essa centralidade do agora em formação faz com que tanto o tempo quanto o mundo representados percam seu caráter estático e acabado, assumindo uma natureza processual e inacabada.

É nesse contexto que Bakhtin (1993, p. 419) identifica, no romance moderno, a consolidação de uma nova forma de consciência histórica na literatura: pela primeira vez, tempo e mundo “se revelam [...] como algo que vai ser, como um eterno movimento para um futuro real”. O romance capta a realidade não como dado estabelecido, mas como campo de possibilidades em permanente devir. Essa percepção dinâmica se traduz naquilo que o teórico denomina “um inacabamento semântico específico” (p. 400), qualidade única do gênero romanesco. Ao incorporar em sua própria estrutura formal a incompletude do presente histórico, o gênero reflete as transformações sociais, as antecipa e, em certa medida, as potencializa. É essa capacidade de captar o fluxo temporal em sua complexidade dialética, entre o já dado e o ainda por vir, que faz do romance o gênero exemplar da evolução literária na era moderna.

No texto “O romance de educação na história do realismo” (1997, p. 237), Bakhtin discute especificamente o Romance de Formação. Para o autor, na maior parte das variantes do gênero romanesco o herói é concebido como uma grandeza constante, uma unidade estável cujo caráter permanece invariável; é o desenrolar do destino desse herói que organiza o enredo. No Romance de Formação, porém, o herói constitui uma unidade dinâmica, um sujeito em devir, e sua trajetória é marcada por diferentes modos de transformação, definidos principalmente pelo grau de integração com o tempo histórico. Nesse caso, o processo de formação do herói é o núcleo organizador da narrativa.

Bakhtin identifica diferentes modalidades dessa formação, variáveis sobretudo em relação ao grau de participação do herói na historicidade do mundo. Em alguns casos, a narrativa acompanha o percurso completo da vida do protagonista, da infância à velhice, enfatizando a maturação ao longo do ciclo da vida; em outros, concentra-se na passagem específica da adolescência, marcada por idealizações, para uma vida adulta mais pragmática; há ainda aqueles em que o processo formativo não é generalizável nem homogêneo: trata-se de experiências singulares que encaminham o herói ao seu próprio destino; ou os que

vinculam a formação diretamente a processos pedagógicos. Por fim, no último tipo mencionado pelo autor, a formação individual torna-se indissociável da transformação histórica, que é o caso de *Wilhelm Meister*. Como observa Bakhtin (1997, p. 240), nesse modelo:

O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está em questão. A força organizadora do futuro desempenha portanto um importante papel, na mesma medida em que o futuro não é relativo à biografia privada, mas concernente ao futuro histórico [...] A imagem do homem em devir perde seu caráter privado (até certo ponto, claro) e desemboca numa esfera totalmente diferente, na esfera espaçosa da existência histórica.

Nesse quadro, o herói torna-se também o ponto de passagem entre épocas, alguém cuja constituição subjetiva se mostra inseparável do próprio movimento histórico. Assim, torna-se evidente que as bases conceituais que Bakhtin atribui ao romance moderno — sua incompletude constitutiva, a natureza dialética da relação entre sujeito e mundo e a capacidade de incorporar a historicidade em transformação — também estruturam o Romance de Formação. No último tipo descrito pelo teórico, a formação do herói reflete o próprio processo histórico, de modo que o indivíduo se constitui ao mesmo tempo em que o mundo se transforma. O *Bildungsroman*, então, é uma das realizações mais acabadas do princípio romanesco do devir: ao narrar um sujeito cuja identidade está sempre em processo, permeada por tensões sociais, contradições históricas e possibilidades de futuro, ele expressa o inacabamento e a complexidade que caracterizam o romance moderno em sua essência.

Georg Lukács, retomando as proposições de Hegel¹, também oferece importantes contribuições para a compreensão da forma romanesca, em geral. Em *A teoria do romance*, ao considerar as relações entre o épico e o romanesco, o filósofo define o romance como "a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade" (Lukács, 2009, p. 55). Essa formulação revela como o romance emerge como forma literária capaz de expressar a fragmentação da experiência

¹ Conforme nota incluída em *A teoria do romance*, Hegel, ao conceber o romance como a epopeia burguesa, insere-se em uma tradição teórica que já reconhecia o romance como herdeiro da epopeia antiga. Antes dele, Blankenburg já havia estabelecido essa relação ao afirmar que o romance, em sua melhor forma, desempenhava para os modernos um papel análogo ao da epopeia para os gregos (Lukács, 2009, p. 55)

moderna, marcada pela perda de unidades totalizantes e pela problematização do sentido existencial.

Ao contrário da epopeia, que apresenta um mundo coeso e acabado, o romance evidencia a incompletude e as contradições da realidade, refletindo a busca por significados que deixaram de ser evidentes. Essa abertura formal converge com a concepção bakhtiniana de temporalidade histórica, pois mostra como o gênero incorpora a instabilidade do mundo moderno e as transformações sociais que moldam tanto as concepções de indivíduo quanto as formas literárias.

Essas noções discutidas sobre a forma romanesca — como sua abertura estrutural, sua relação com o tempo histórico e sua capacidade de representar a experiência moderna em sua complexidade — são fundamentais para compreender o surgimento do Romance de Formação. O *Bildungsroman* não apenas surge no interior da tradição do romance, como também se constitui como uma de suas expressões mais características na modernidade. Consolidado em *Wilhelm Meister*, de Goethe, o gênero articula de modo exemplar os princípios do romance moderno ao narrar o processo de formação de um sujeito em meio às transformações sociais de seu tempo. Ao colocar em cena a tensão entre interioridade e exterioridade, entre o desenvolvimento da subjetividade e a inserção no mundo objetivo, o *Bildungsroman* revela a dinâmica histórica da modernidade.

Nesse sentido, o Romance de Formação pode ser compreendido como o espaço em que a forma romanesca alcança uma de suas realizações mais complexas: a tentativa de dar forma literária à constituição do sujeito em meio às transformações da modernidade. O *Bildungsroman* estrutura essa trajetória como processo, tensionando as relações entre continuidade e ruptura, interioridade e exterioridade, autonomia individual e integração à realidade social. Ao fazer da formação uma experiência aberta, conflitante e historicamente situada, o gênero evidencia o potencial do romance moderno de representar os impasses históricos entre indivíduo e mundo.

1.3. A formação em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*

A publicação de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795–1796) constitui um marco fundamental na literatura alemã, emergindo no contexto histórico em que o país buscava consolidar uma identidade nacional em sua produção literária. Em *Romance de formação em perspectiva histórica* (1999, p. 67), Mazzari afirma que Goethe realiza "a

primeira grande tentativa de retratar e discutir a sociedade de seu tempo de maneira mais global" ao centrar "a questão da formação do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades sob as condições históricas dadas" — formulação que dialoga diretamente com a leitura lukacsiana do romance.

É nesse sentido que a obra goethiana se consolida como fundadora do gênero *Bildungsroman*, estabelecendo um paradigma estrutural e temático capaz de orientar, por semelhança ou contraste, as formas posteriores do Romance de Formação. Como observa Maas (2000, p. 23-24), “dezenas de verbetes em enciclopédias literárias entendem o *Bildungsroman* como um gênero cuja obra modelar é *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*”. Segundo a autora,

Todas as obras posteriormente consideradas como *Bildungsromane*, na Alemanha e fora dela, são mensuradas, sob a perspectiva de sua temática e composição estética, ante o paradigma constituído pelo romance de Goethe. Assim, há obras que são *Bildungsromane* em maior ou menor medida, dependendo de sua maior ou menor semelhança com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (Maas, 2000, p. 23-24)

Nesse sentido, mesmo as obras que desafiam a tradição, seja por inovações formais ou por questionamentos ideológicos, mantêm, em alguma medida, um diálogo com a matriz goethiana. As narrativas posteriormente classificadas como *Bildungsromane*, dentro e fora da Alemanha, são avaliadas em alguma medida a partir dos parâmetros inaugurados por Goethe — seja pela proximidade, seja justamente pelas maneiras pelas quais se afastam desse modelo.

Diante disso, embora muitos romances de formação, sobretudo as vertentes femininas, se afastem do cânone estabelecido por Goethe, examinar os princípios formativos de *Wilhelm Meister* é fundamental para compreender tanto a origem do gênero quanto suas reconfigurações posteriores. Em síntese, a narrativa goethiana, elevada à condição de paradigma por Karl Morgenstern, oferece não um modelo rígido a ser reproduzido, mas as bases conceituais que permitem examinar como o ideal de formação é constantemente reinterpretado em diferentes contextos históricos e sociais.

Em relação ao romance de Goethe, acompanha-se a trajetória de Wilhelm Meister, um jovem de origem burguesa que busca o aperfeiçoamento em diferentes âmbitos, distanciando-se da educação utilitarista tradicionalmente reservada à burguesia alemã da época. Em determinado momento da narrativa, após o falecimento do pai do protagonista, Werner — seu amigo de infância e associado aos negócios da família — escreve-lhe incentivando-o a assumir as atividades comerciais e a dar continuidade às viagens de trabalho. Em sua resposta, já decidido a ingressar em uma companhia de teatro, Meister expressa seu

desinteresse pela vida burguesa que lhe estava destinada e explicita um dos temas centrais do romance: a oposição entre a formação restrita da burguesia, orientada sobretudo por finalidades utilitárias, e o ideal de formação ampla reservado à nobreza, associado ao cultivo amplo das potencialidades individuais. O protagonista descreve essa disparidade da seguinte maneira:

[...] sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa cultura geral, e pessoal, se me permites dizer. Um burguês pode adquirir méritos e desenvolver seu espírito a mais não poder, mas sua personalidade se perde, apresente-se ele como quiser. Enquanto para o nobre, que se relaciona com as mais distintas pessoas, é um dever conferir a si mesmo um porte distinto, e esse porte, já que a ele nunca estarão cerradas portas nem portões, transforma-se num porte espontâneo (Goethe, 2020, p.284-285).

Ciente das limitações impostas à sua classe social, Meister inicia efetivamente sua trajetória formativa ao deixar definitivamente a casa paterna e partir em viagem para integrar-se à companhia de teatro — espaço no qual acreditava poder alcançar uma formação mais ampla. Esse deslocamento constitui sua primeira ação deliberada em direção a um projeto de formação que ultrapassasse os limites da instrução burguesa tradicional.

Ao dedicar-se à carreira teatral, Meister passa a perceber no teatro uma oportunidade de desenvolver suas potencialidades e alcançar um tipo de formação que ultrapassa o modelo utilitarista reservado à burguesia. A convivência com a companhia de teatro e os deslocamentos que essa experiência proporciona ampliam seus horizontes sociais, permitindo-lhe o acesso a ambientes culturalmente diferentes e a círculos aristocráticos e populares. Essa fase inicial da narrativa é marcada pelo afastamento do espaço doméstico e, sobretudo, pelos encontros e experiências que inauguram, ainda de modo incipiente e idealizado, o percurso formativo do protagonista.

Além disso, como observa Mazzari (1999, p. 71), “através de sua atividade teatral, ele [Meister] espera não só proporcionar a expansão plena de suas potencialidades, mas também contribuir para a criação de um futuro Teatro Nacional”, um projeto alinhado ao “forte anseio da época, de caráter democrático-burguês, que visava a uma integração cultural que abarcasse todas as classes sociais”. Dessa forma, o teatro representa para Meister tanto um instrumento de autoformação quanto um meio de educação coletiva do público alemão.

Posteriormente, o abandono da companhia de teatro — motivado pela transformação da companhia em um grupo de ópera por interesses financeiros — revela o caráter transitório dessa etapa, que, embora o afaste da vida burguesa, não lhe oferece um projeto formativo consistente. De acordo com Maas (2000, p. 139), o contato de Meister com a nobreza durante

esse período assemelha-se mais a "aventuras de um pícaro", mostrando-se pouco produtivo para o efetivo amadurecimento do protagonista. Isso não significa, contudo, que a experiência teatral seja destituída de importância para seu processo formativo, uma vez que parte dos membros da chamada “Sociedade da Torre”, que orienta a formação de Meister, compreende o erro como um elemento constitutivo do processo de aprendizagem.

A Sociedade da Torre é um grupo que acompanha secretamente Meister desde o início de seu percurso e personifica o ideal de uma sociedade educadora comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos. Embora sua atuação permaneça discreta durante grande parte da narrativa, ela se revela plenamente nos capítulos finais, quando a compreensão de Meister acerca de seu percurso formativo se amplia.

Por meio das palavras da personagem Natalie, membro dessa comunidade, evidencia-se um princípio pedagógico central da associação:

[...] examinado mais atentamente, veremos que **toda a capacidade, mesmo a mais ínfima, nos é inata**, e que não pode haver capacidade indeterminada [...] Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais (Goethe, 2020, p. 495-496, grifo nosso)

Esse trecho explicita a filosofia da Sociedade: o cultivo das disposições naturais do indivíduo como caminho para sua realização plena. Contudo, há divergências internas quanto à aplicação desse princípio. Enquanto, por exemplo, o personagem Abade compreende o erro como parte constitutiva do processo educativo — justificando, assim, a tolerância da Sociedade diante dos equívocos de Meister, como seu envolvimento com a companhia teatral —, Natalie defende uma postura mais diretiva, em que se espera que o educador previna possíveis desvios. Tais tensões revelam a complexidade das discussões pedagógicas no interior da Sociedade, em que coexistem diferentes concepções sobre os métodos e limites da formação ideal.

Além disso, a reviravolta promovida pela revelação desse grupo opera uma “relativização da ideia inicial (bastante individualista) de formação” (Mazzari, 2020, p. 35). A trajetória de desenvolvimento passa a ser entendida não apenas como “desdobramento gradativo de inclinações e potencialidades do indivíduo”, mas sobretudo como processo relacional e social, resultado da interação entre o indivíduo e o mundo, entre a subjetividade e a realidade objetiva — ou, nos termos da imagem hegeliana evocada por Mazzari, entre a “poesia do coração” e a “prosa das relações”. Nesse sentido, a Sociedade da Torre representa

uma pedagogia que, para além do crescimento pessoal, busca preparar o sujeito para uma atuação consciente e responsável na vida coletiva.

Referente a isso, conforme destacado por Maas (2000), a Sociedade da Torre promovia o desenvolvimento de qualidades inatas do indivíduo “orientado para a vida em sociedade e para ações em prol do bem coletivo” (p. 30). Essa dimensão social manifesta-se em iniciativas concretas, como as viagens que a Sociedade oferece a Meister após a conclusão simbólica de seus anos de aprendizado e o reconhecimento do equívoco teatral. Tais viagens tinham como objetivo ampliar sua formação por meio da experiência do mundo, promovendo um contato mais direto com a realidade exterior. Complementam-se, assim, a formação interior inicialmente buscada pelo protagonista e a dimensão social posteriormente incentivada pela Sociedade — síntese que constituía o ideal de formação universal: a harmonia entre o indivíduo e o mundo.

Essa ampliação da compreensão do mundo social é evidente em outra carta de Meister a Werner, na qual o protagonista declara: “Deixo o teatro e me junto aos homens, cujo contato haverá de me conduzir, em todos os sentidos, a uma pura e sólida atividade” (Goethe, 2020, p. 467). O narrador reforça essa mudança ao observar que Meister “pela primeira vez parecia inteirar-se de que necessitava de meios exteriores para agir de maneira estável” (p. 468). Tal concepção dialética da formação é posteriormente articulada por Jarno, membro da Sociedade:

É bom que o homem que pela primeira vez entra no mundo faça uma grande ideia de si próprio, pense em obter-se muitas vantagens e procure fazer todo o possível; mas quando sua formação atinge um certo grau, é vantajoso que aprenda a se perder numa grande massa, aprenda a viver para os outros e a se esquecer de si mesmo numa atividade apropriada ao dever. Só então aprende a conhecer a si mesmo (Goethe, 2020, p. 469).

No entanto, embora a Sociedade da Torre represente um núcleo estruturante da formação de Meister, sua trajetória não se define exclusivamente pelos princípios pedagógicos dessa comunidade. Ao longo do romance, o jovem encontra personagens cujas experiências, valores e modos de vida contribuem para a configuração de seu processo formativo. Não por acaso, para Mazzari (2020, p. 36-37), no percurso de Meister destacam-se dois polos extremos, “representados, por um lado, pelos membros da Torre e, pelo outro, pelas figuras do harpista e de Mignon”. Segundo o crítico, “as figuras do harpista e de Mignon” são “guiadas por uma espécie de liberdade incondicionada e, ao mesmo tempo, aprisionadas por uma nostalgia tão profunda quanto indefinida” e “contrapõem-se frontalmente às teorias da Torre”. A presença dessas personagens introduz na narrativa experiências marcadas pela errância,

pela melancolia e pelo desajuste, evidenciando aspectos da existência que escapam ao ideal pedagógico defendido pela comunidade.

O reencontro entre Meister e Werner, após o término da carreira teatral do protagonista, também representa um momento paradigmático no seu processo formativo, pois, além de contrapor a busca pelo aperfeiçoamento pessoal à mentalidade burguesa de acumulação material, também evidencia, de forma tangível, os resultados desse processo. Enquanto Werner, personificação do ideal burguês, se dedicou aos negócios, multiplicou sua fortuna e consolidou-se no matrimônio, Meister investiu em sua formação intelectual e existencial:

Werner garantiu que seu amigo estava mais alto, mais forte e mais encorpado, mais distinto em sua natureza e mais agradável em seu comportamento [...] Faltou muito para que Werner causasse em Wilhelm uma impressão igualmente favorável. O bom homem parecia haver antes recuado do que avançado (Goethe, 2020, p.475-476).

A posterior descrição acentuada do declínio físico de Werner, "magro", "rosto anguloso", "peito retraído" (p. 476), contrasta com a figura aprimorada de Meister, cuja elegância e refinamento expressam os efeitos concretos de seu processo formativo, simbolizando a diferença entre seus projetos de vida.

Contudo, é fundamental observar que o protagonista não adere simplesmente à nobreza em substituição à burguesia. Como aponta Maas (2000, p. 151), Meister "permanece à margem de uma efetiva inserção em um estrato social definido, transitando livremente por entre os dois que se lhe apresentam como possibilidades". Essa condição liminar mantém-se até o desfecho da narrativa, evidenciada pela não concretização de seu casamento com Natalie, evento que poderia tê-lo integrado definitivamente à aristocracia.

Além disso, a narrativa desenvolve de maneira significativa o tema da paternidade, que se torna um ponto de inflexão no percurso formativo do protagonista. O jovem Félix surge na história com a possibilidade, nunca confirmada, de ser filho biológico de Meister. Embora a filiação permaneça incerta, a relação entre os dois adquire relevância decisiva, uma vez que Meister assume, de fato, a função de educador do menino. Como observa Maas (2000), a experiência de ocupar esse papel conduz o protagonista a uma reflexão mais profunda sobre si mesmo e sobre suas limitações. Se, inicialmente, Meister já demonstrava consciência das restrições impostas pela sua origem burguesa, a descoberta de uma possível paternidade amplia sua autoconsciência, levando-o a reconhecer sua ignorância em relação ao mundo: "Wilhelm via a natureza por um novo órgão, e a curiosidade, a ânsia de saber da criança faziam-no sentir somente agora que débil interesse tivera pelas coisas exteriores a ele

e quão pouco conhecimento tinha delas” (Goethe, 2020, p. 475). A convivência com Félix, marcada pela curiosidade infantil, expõe a postura até então indiferente do protagonista perante o conhecimento empírico, configurando-se como um fator decisivo em sua formação ao confrontá-lo com suas deficiências existenciais e intelectuais.

Vale mencionar ainda que a relação pedagógica entre Meister e Félix estabelece uma dinâmica flexível, na qual os papéis de mestre e aprendiz se mostram intercambiáveis. Em determinado momento, o próprio narrador descreve que "Wilhelm percebeu que na verdade era mais o menino que o educava do que ele ao menino" (Goethe, 2020, p. 480). Essa inversão encontra ressonância na análise de Maas (2000, p. 159), para quem a presença de Félix no desfecho narrativo simboliza que “o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências”. Tal conclusão implica entender que o término da narrativa não representa uma conclusão da formação, mas sim o ponto de partida para uma nova etapa, aquela em que o protagonista, consciente de suas lacunas existenciais e intelectuais, se lança em busca de preenchê-las.

Essa leitura estabelece a concepção da *Bildung* como um processo contínuo e inesgotável. A ausência de uma resolução convencional, marcada tanto pela não concretização do casamento, que poderia simbolizar a ascensão social de Meister, quanto pela ampliação da autoconsciência, reforça precisamente a ideia de formação contínua. Como argumenta Mazzari (1999, p. 73), “a expansão plena e harmoniosa das capacidades do herói, a realização efetiva de sua totalidade humana é projetada no futuro e sua existência apresenta-se assim como um 'estar a caminho' rumo a uma maestria ou sabedoria de vida”.

Nesse sentido, a trajetória de Wilhelm Meister, com seu caráter inconcluso e sua postura de aprendizado permanente, consolida-se como a expressão mais acabada do projeto estético e filosófico do *Bildungsroman* tradicional. Os postulados de formação articulados no romance goethiano estão intimamente vinculados à conjuntura socio-histórica em que o protagonista está inserido, e é justamente essa articulação entre sujeito e mundo que confere à obra seu valor paradigmático. Por isso, ao se pensar na ampliação do conceito, aplicar essa mesma lente a outros romances de formação, sem considerar as especificidades históricas, sociais e culturais de cada obra, pode levar a leituras equivocadas.

A importância do romance de Goethe reside no fato de oferecer as coordenadas conceituais a partir das quais o gênero *Bildungsroman* pode ser reconhecido, discutido e transformado. Assim, mesmo as obras que se distanciam de seu horizonte burguês ou que o contestam frontalmente dialogam, de maneira explícita ou implícita, com esse paradigma

inaugural, o que torna indispensável retomá-lo ao refletir sobre as múltiplas configurações da formação na literatura.

1.4. A ampliação do conceito

Retomando a discussão sobre a dificuldade de delimitação conceitual do *Bildungsroman*, é preciso aprofundar agora uma questão central para os estudos do gênero: a tensão entre sua origem histórico-cultural específica e sua pretensa universalidade temática. Conforme mencionado anteriormente, a crítica literária frequentemente reconhece o *Bildungsroman* como um produto singular da tradição alemã; contudo, simultaneamente, tende a utilizá-lo como chave de leitura para narrativas de formação oriundas de diversos contextos.

Sobre esse aspecto, Maas (2000) retoma o trabalho de Jürgen Jacobs, que propõe uma concepção mais flexível do gênero, capaz de abarcar suas diversas manifestações históricas. Jacobs, conforme citado por Maas, afasta-se de uma compreensão restritiva do *Bildungsroman* ao período classicista weimariano, propondo uma caracterização baseada em elementos conteudísticos que permitem identificar o gênero mesmo em contextos culturais distantes de sua origem.

Segundo essa perspectiva, o *Bildungsroman* se caracteriza por narrar a trajetória de um jovem protagonista cuja vida é marcada por erros e decepções que o conduzem a certo equilíbrio com o mundo. Esse processo formativo pressupõe uma consciência, por parte do personagem, de estar vivenciando não uma sequência aleatória de eventos, mas um caminho de autodescoberta e orientação no mundo. Além disso, Jacobs identifica movimentos recorrentes nesse percurso: a ruptura com a família, o encontro com mentores, experiências artísticas e eróticas, inserção profissional e participação na esfera pública. Esses elementos, no entanto, não se apresentam de forma fixa ou invariável; como ressalta Maas (2000, p. 63), a formulação de Jacobs indica “a possibilidade de variação ou mesmo a ausência de determinadas características”.

Essa flexibilidade conceitual permite que o gênero se adapte a diferentes concepções de formação, desde o ideal humanista de Goethe até as críticas modernas e contemporâneas à noção de formação harmoniosa. No entanto, essa definição proposta por Jacobs, por se basear em características “predominantemente conteudísticas, em detrimento das formais”, acaba, para Maas (2000, p. 63), “não conduzindo, portanto, a um corpus definidor”.

Nesse sentido, é compreensível que estudiosos como Manoela Oliveira (2013) argumentem que o gênero nunca teve um conceito estável, diluindo-se na própria história do romance moderno. Para Oliveira (2013, p. 34), a ênfase no “desenvolvimento individual” como critério definidor acabou por englobar “praticamente qualquer romance”, já que a tensão entre indivíduo e sociedade é constitutiva da narrativa romanesca em geral. Vale mencionar que não é o objetivo deste trabalho discutir todas as conceituações até então apresentadas por Oliveira; antes trazemos à luz das discussões as proposições de Maas sobre o *Bildungsroman* que permitem pensar o gênero como determinado discursiva e dialeticamente.

De acordo com Maas (2000, p. 38), o *Bildungsroman* não é uma categoria literária fixa, mas um conceito em constante movimento, moldado tanto pelas obras que a ele pertencem quanto pelas interpretações críticas que se sucedem ao longo do tempo. Sua existência depende precisamente dessa “contínua alteração de seus pressupostos”, desde que preservada a relação dialética entre indivíduo e sociedade que constitui seu núcleo temático fundamental. Nessa perspectiva, compreende-se o gênero como “um objeto formado predominantemente por manifestações discursivas que se poderá legitimar a existência de um *Bildungsroman* diferente a cada período histórico-cultural, a cada núcleo formador de significado” (Maas, 2000, p. 262).

Essa natureza discursiva do gênero é sintetizada por Larissa Cruvinel (2004, p. 19, grifo nosso), quando a pesquisadora afirma que

O conceito de *Bildungsroman* está em constante movimento, pois a **Bildung (formação) exige uma dialética**: o homem forma a sociedade, e a sociedade forma o homem, em um processo dinâmico e contínuo. Por essa razão, é possível afirmar que o gênero transcende as especificidades nacionais alemãs e o contexto histórico da segunda metade do século XVIII, expandindo-se para além desses limites.

É precisamente a dialética da *Bildung* — este processo contínuo de formação recíproca entre indivíduo e sociedade — que fundamenta a possibilidade de conceituar o *Bildungsroman* como gênero historicamente mutável.

A apropriação brasileira do Romance de Formação, analisada por Maas (2000, p. 253), na qual “o conceito se estabelece a partir de núcleos histórica e socialmente determinados”, demonstra que a capacidade de adaptação conceitual decorre diretamente da natureza processual da própria *Bildung*. Em outras palavras, se a formação é um fenômeno em permanente devir, então o gênero que a representa necessariamente compartilha dessa característica de adaptabilidade. É assim que o *Bildungsroman* mantém sua identidade como

gênero: por meio da capacidade de ressignificar seus elementos constitutivos (o processo formativo, a relação indivíduo-sociedade, os motivos recorrentes) em diferentes contextos.

Em vista disso, é natural que narrativas posteriores que pretendam inscrever-se no cânone do Romance de Formação acabem inevitavelmente por se distanciar dos pressupostos originais do romance goethiano, à medida que dialogam com seus próprios contextos históricos, sociais e culturais. O desafio, assim, reside em avaliar como o *Bildungsroman* consegue transcender suas raízes históricas, mantendo-se relevante e produtivo em contextos diversos, ao mesmo tempo em que preserva seu núcleo temático: a relação dialética entre indivíduo e sociedade no processo formativo.

Segundo Maas (2000, p. 209), no século XX o *Bildungsroman* passa por uma transformação radical, afastando-se do ideal clássico de formação harmoniosa para incorporar narrativas marcadas por crise, fragmentação e desilusão. Isso ocorre, entre outros fatores, devido ao avanço da psicanálise e à devastação causada pelas duas guerras mundiais, que rompem com o ideal burguês de desenvolvimento contínuo e natural do sujeito. Nesse momento, o indivíduo deixa de reconhecer-se como uma unidade harmônica e passa a compreender-se como uma identidade fragmentada. Em outras palavras, “a personalidade individual se descobre fragmentária”, tornando insustentável a crença em um desenvolvimento linear e equilibrado.

Walter Benjamin, no texto “A crise do romance” (1987), ao considerar a relação do gênero romanesco com a epopeia, propõe uma possibilidade alternativa de leitura do *Bildungsroman* fora dos moldes goethianos. Em suas reflexões, Benjamin analisa a obra *Berlin Alexanderplatz*, publicada em 1929 por Alfred Döblin, e a interpreta como um exemplo de *Education sentimentale* dos marginalizados. Para o autor, o romance marca um rompimento com o *Bildungsroman* burguês:

Pois essa é a lei da forma romanesca: no momento em que o herói consegue ajudar-se, sua existência não pode mais ajudar-nos. E se é certo que essa verdade vem à luz, em sua forma mais grandiosa e mais implacável, na *Education sentimentale*, então a história de Franz Biberkopf é a *Education sentimentale* dos marginais. O estágio mais extremo, mais vertiginoso, mais definitivo, mais avançado, do velho “romance de formação” do período burguês (Benjamin, 1987, p. 60)

Conforme Maas (2000, p. 214), na narrativa estudada por Benjamin, a sobrevivência do gênero se concretiza, portanto, “pela representação de um marginal [...] em lugar dos anos de formação de um herói burguês”.

Maas também retoma autores como Thomas Mann e Günther Grass, que subvertem as convenções do gênero ao apresentar protagonistas que não alcançam a síntese esperada entre indivíduo e sociedade, de modo que a formação é interrompida ou distorcida. Em *Confissões do impostor Felix Krull* (1954), Mann apresenta um protagonista que rejeita a formação clássica: Felix Krull ascende socialmente por meio de disfarces, negando qualquer projeto de autodesenvolvimento. Para Maas (p. 222), ele busca "livrar-se de qualquer pessoalidade, de quaisquer marcas de individualidade", configurando um "anti-*Bildungsroman*" ou um "*Bildungsroman* às avessas" (p. 224).

Segundo Maas, a narrativa de Mann representa uma das possíveis reinvenções do *Bildungsroman* no século XX por atualizar a tradição goethiana por meio de um olhar crítico e paródico. Ao incorporar elementos da narrativa picaresca e subverter as convenções do romance burguês autobiográfico, Mann reflete as transformações sociais, políticas e culturais na Alemanha da primeira metade do século XX — período marcado por guerras mundiais, instabilidade econômica, ascensão de regimes autoritários e questionamentos aos ideais burgueses de progresso. Em síntese, a obra oferece uma resposta possível à evolução do *Bildungsroman* em um tempo de crises e rupturas, indicando como o conceito de formação pode se adaptar a novas configurações históricas e culturais.

Já em *O tambor* (1959), de Günter Grass, a paródia do modelo goethiano é ainda mais explícita. Para Mazzari (1999), com o avanço da sociedade burguesa, tornou-se progressivamente mais difícil alcançar um equilíbrio entre indivíduo e meio social, o que impactou diretamente o processo de desenvolvimento pessoal. Diante desse cenário, “os escritores foram também, gradativamente, assumindo um posicionamento cada vez mais crítico em relação ao clássico goethiano” (Mazzari, 1999, p. 68), valendo-se inclusive da paródia, como é o caso de *O tambor*.

A trajetória de Oskar Matzerath, protagonista do romance, é marcada justamente por uma recusa da *Bildung*: “Oskar não é movido pela aspiração de aperfeiçoar sua personalidade; tampouco se compõe sua trajetória de etapas ascendentes rumo a uma integração fecunda com a sociedade, mas sim de sucessivas recusas” (Mazzari, 1999, p. 90). Internado em um hospício, Oskar narra sua vida desde o nascimento e afirma ter vindo ao mundo com “sentidos, intelecto e mesmo personalidade plenamente desenvolvidos” (p. 89). Aos três anos de idade, então, decide voluntariamente interromper seu crescimento físico e simbólico, rejeitando todas as etapas convencionais do amadurecimento. Para Mazzari (1999, p. 108), “a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, portanto também enquanto ser social, está inviabilizada desde o início”.

Essa recusa à formação tradicional evidencia o esgotamento das premissas do Romance de Formação clássico. Como observa Maas (2000), as diferenças entre os séculos XVIII–XIX e o século XX tornam-se evidentes na contraposição entre Wilhelm Meister e Oskar Matzerath. Segundo a autora (2000, p. 233), “a crença em uma trajetória teleológica que conduzisse ao pleno desenvolvimento das habilidades naturais do indivíduo não mais se pode manter, nem ser representada literariamente”. A crítica ao ideal burguês de formação, nesse contexto, não apenas subverte os princípios estruturantes do *Bildungsroman* goethiano, mas também reflete o declínio desse paradigma em uma era marcada pelas guerras mundiais, pela ruína das promessas iluministas e pelo desencanto com a ideia de progresso e integração social.

Seguindo a linha das reinvenções do *Bildungsroman* no século XX, Patricia Maas e José Lucas dos Santos (2018) analisam *Extinção – Uma derrocada* (1986), de Thomas Bernhard, destacando o diálogo crítico da obra com os pressupostos do gênero. Os autores observam que, embora a trajetória do protagonista Franz-Josef Murau compartilhe algumas “premissas incutidas ao programa do *Bildungsroman*” (Maas e Santos, 2018, p. 256), ela também se distancia significativamente, “na medida em que esse personagem não deseja atingir um grau de perfectibilidade, nem se reconciliar com a sociedade”. O objetivo do protagonista é “estetizar sua vida particular”, de modo que a retomada do Romance de Formação se dá de modo subvertido. Trata-se de um sujeito descentrado, formado a partir de eventos traumáticos, como a Segunda Guerra Mundial, que não encontra na sociedade um espaço de identificação ou desenvolvimento possível.

Em “Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero” (2007, p. 54), Cíntia Schwantes atesta que o século XX, quando a burguesia já estava estabelecida como classe dominante, propiciou “uma retomada do gênero, tentando estabelecer outras identidades minoritárias: de gênero, primeiramente, e de etnia e classe, posteriormente”. A autora analisa as seguintes obras: *Duas iguais* (2004) de Cíntia Moscovitch e *Pecados safados* (1995) de Betty Brown, com protagonistas lésbicas; *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição Evaristo, sobre uma personagem negra e empregada doméstica em processo de enlouquecimento; e o conto “Sargento Garcia” (1982) de Caio Fernando Abreu, que aborda a descoberta identitária de um protagonista homossexual. Nas palavras da autora (2007, p. 56), todos os protagonistas apresentam “um processo de formação que inclui tornarem-se conscientes de sua diferença e por fim reivindicá-la de alguma forma”.

Nesse sentido, revelam-se alguns eixos centrais dessa reinvenção: a problematização da integração social como objetivo da formação, a incorporação de conflitos específicos

relacionados a gênero, raça e classe, e a adoção de desfechos abertos ou transgressores. Assim, Schwantes sugere que, em vez de representar uma ruptura completa com a tradição, esses *Bildungsromane* realizam uma crítica ao gênero, expandindo seus limites para acomodar experiências formativas diversas e até então excluídas do cânone literário.

Esses estudos mencionados apontam para a transformação do Romance de Formação no decorrer do tempo. Seja pela paródia, pela transgressão ou pela crítica social, em todos os casos, o gênero sofre um processo de atualização em que os pressupostos de formação do protagonista — ou a ausência deles — estão em diálogo com a época representada. É nesse contexto que se insere o *Bildungsroman* feminino, temática central desta dissertação, que explora como os processos de constituição do sujeito se reconfiguram em narrativas brasileiras contemporâneas.

1.5. Romance de Formação feminino

Além das diversas transformações históricas que o *Bildungsroman* sofreu ao longo do tempo, é importante destacar que o gênero também apresenta uma significativa dimensão feminina. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990), de Cristina Ferreira Pinto, constitui uma das principais referências críticas para a discussão do Romance de Formação feminino no Brasil. A obra analisa narrativas brasileiras consideradas pertencentes ao gênero, estabelecendo parâmetros fundamentais para compreender como o gênero foi ressignificado pela perspectiva feminina no contexto literário brasileiro.

A partir das contribuições de teóricos como François Jost, Jerome Hamilton Buckley e Martin Swales², Ferreira Pinto (1990, p. 11) afirma que a ideia de formação dos *Bildungsromane* tradicionais consiste em um “processo durante o qual se aprende a ‘ser homem’, ou seja, apresenta-se o desenvolvimento de uma personagem masculina”. Para entender a ausência de protagonistas femininas nesses romances, a autora resgata o trabalho de críticas feministas da década de 1970, como Ellen Morgan, cujas considerações apontam que, mesmo quando há narrativas centradas em mulheres, estas se restringem a papéis sociais normativos, como o casamento e a maternidade. Quando o foco é o desenvolvimento pessoal

² Desses autores, Ferreira Pinto refere-se às seguintes obras: *La Tradition du Bâthuggroman* (1969), de Jost, *Season of Youth: the Bildungsroman from Dickens to Golding* (1974), de Buckley e *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse* (1978), de Swales. Na perspectiva de Ferreira Pinto, todos estes trabalhos servem como exemplos de como o Romance de Formação é definido a partir de uma trajetória formativa masculina. Em Buckley e Swales, contudo, aparecem análises de romances de formação - ou romances que se baseiam nos pressupostos desse gênero - com uma protagonista ou co-protagonista feminina.

da mulher, este geralmente é retratado como fracassado, encerrando-se em suicídio, isolamento, loucura ou renúncia.

Nesse sentido, a incompatibilidade entre a autonomia e subjetividade femininas e as expectativas sociais é um eixo central do problema. Ao buscar afirmar-se como sujeito fora dos papéis tradicionalmente atribuídos à mulher, a protagonista ameaça a ordem vigente e, por isso, é frequentemente punida e marginalizada. Assim, o percurso da personagem feminina no *Bildungsroman* mostra-se mais restrito, diferenciando-se daquele vivido pelas personagens masculinas, cujo processo de formação tende a ser reconhecido, validado e concluído com êxito. Em outras palavras, o aprendizado feminino “se daria dentro de um espaço bem delimitado” (Ferreira Pinto, 1990, p. 13), pois 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”.

Já na década de 1980, conforme Ferreira Pinto (1990, p. 14), surgem estudos³ que tentam estabelecer uma tradição do Romance de Formação feminino, observando que as características convencionais do gênero não se aplicam plenamente às experiências das mulheres. Devido a essas diferenças, algumas autoras propõem termos distintos para referir-se a vertente feminina, como “novels of female development”, proposto por Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland, que engloba o desenvolvimento físico e interior da protagonista ao longo da vida. Annis Pratt, por sua vez, sugere uma distinção entre “romance de desenvolvimento”, equivalente ao *Bildungsroman* tradicional, e “romance de renascimento e transformação”, que foca na formação de uma mulher mais velha, voltada para a realização de aspirações pessoais. Este último, segundo Pratt, torna possível um desfecho positivo para a protagonista, ou seja, um sentido de vitória pessoal, de realização interior.

Por outro lado, nos *Bildungsromane* feminino, a trajetória da mulher frequentemente se constrói em meio a uma tensão irreconciliável: ou ela se integra à sociedade, o que, em contextos patriarcais, costuma exigir a conformidade a papéis convencionais que anulam sua individualidade, ou busca afirmar-se como sujeito autônomo, o que muitas vezes implica sua marginalização ou exclusão do espaço social. Nessa perspectiva, o “romance de renascimento e transformação” se mostra mais adequado às experiências femininas, com maiores chances de um final positivo, porque valoriza a realização interior da protagonista, em vez da conciliação com estruturas sociais que restringem suas possibilidades.

³ Os estudos mencionados por Ferreira Pinto são: *Archetypal Patterns in Women's Fiction*, de Annis Pratt (1981), a coleção de ensaios publicados no volume *The Voyage In: Fictions of Female Development*, organizada por Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland (1983) e o estudo de Esther Kleinbord Labovitz (1986), *The Myth of the Heroine: The Female "Bildungsroman" in the Twentieth Century*.

Nesse cenário, ao analisarem a tradição do *Bildungsroman* feminino, as autoras mencionadas concordam com Ellen Morgan⁴ em um ponto fundamental: de forma recorrente, a formação da personagem feminina visa prepará-la para papéis sociais pré-estabelecidos, sendo seu desenvolvimento abruptamente interrompido na maturidade física. Não à toa, conforme Ferreira Pinto, muitas obras começam como romances de formação em potencial, mas falham em apresentar um desenvolvimento completo da protagonista, surgindo, assim, os *Bildungsromane* truncados ou fracassados. Essa interrupção pode ocorrer tanto pela aceitação de um papel social imposto, em detrimento da formação interior, quanto pela rejeição deste destino, o que frequentemente conduz à loucura ou à morte.

Nesses estudos realizados entre as décadas de 1970 e 1980, mesmo quando a ruptura com os padrões sociais sugere um futuro promissor para a personagem, esse desfecho raramente se concretiza — permanece apenas como uma possibilidade implícita. Isso porque, segundo Ferreira Pinto (1990, p. 24), a ausência de modelos literários anteriores — de “mães poéticas”⁵ — gera nas escritoras “dúvida sobre sua autoridade para criar, para levar sua protagonista à auto-realização completa”. Nesse sentido, o *Bildungsroman* feminino realiza uma “dupla revisão literária e histórica” (p. 27): primeiro, ressignifica um gênero literário historicamente moldado por experiências masculinas, inserindo nele vivências femininas até então marginalizadas; segundo, subverte a estrutura narrativa convencional ao questionar o próprio conceito de formação bem-sucedida. Assim, o *Bildungsroman* feminino amplia o cânone literário e oferece uma ferramenta crítica para repensar a relação entre indivíduo e sociedade sob a ótica de gênero.

Com base nessa perspectiva, Ferreira Pinto propõe-se a discutir quatro exemplos brasileiros de *Bildungsromane* femininos: *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, *As Três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz, *Perto do Coração Selvagem* (1944), de Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles. Nessas obras, as protagonistas iniciam seus processos de formação com o objetivo de “alcançar a integração e

⁴ Ellen Morgan, em "Human Becoming: Form and Focus in the Female Bildungsroman" (1972), foi uma das primeiras a apontar a marginalização da protagonista feminina no *Bildungsroman*. Para a autora, o desenvolvimento da personagem mulher era frequentemente limitado à preparação para o casamento e a maternidade, e seus desejos individuais entravam em conflito com as normas sociais, levando a finais inconclusos ou trágicos.

⁵ A expressão “mães poéticas” refere-se às antecessoras femininas na tradição literária — autoras que poderiam servir como modelo ou fonte de inspiração para escritoras posteriores. A ausência ou o apagamento dessas figuras ao longo da história contribui para a chamada “ansiedade da autoria”, vivenciada por muitas mulheres que escrevem. O termo insere-se no campo da crítica feminista, especialmente a partir dos estudos de Sandra Gilbert e Susan Gubar em *The Madwoman in the Attic* (1979), no qual as autoras argumentam que as mulheres lidam com a dificuldade de afirmar sua voz autoral diante da falta de uma tradição feminina consolidada.

realização do EU e a integração social” (p. 30). Contudo, os desfechos divergem significativamente de acordo com o período de produção das obras.

Nas obras da década de 1930, constata-se um fracasso duplo: as personagens não têm êxito nem na esfera individual nem na social, culminando em finais marcados pela negatividade e marginalização. Já nas décadas seguintes, Lispector e Telles propõem protagonistas que alcançam a integração do eu por meio da rejeição da inserção social, estabelecendo um modelo narrativo em que a realização pessoal depende da ruptura com os padrões sociais vigentes. Conforme mostra Ferreira Pinto (1990, p. 30), essa distinção entre desfechos “assinala as transformações sociais, que, numa pequena distância cronológica, permitiram a Lispector e Fagundes Telles entrever um futuro de realizações para suas personagens”.

Em relação às características gerais do *Bildungsroman* feminino, Ferreira Pinto argumenta que, embora o gênero apresente muitos traços do modelo tradicional, como o conflito geracional, a jornada de autoeducação e a viagem, esses elementos são ressignificados. Para a autora (1990, p. 147), mesmo quando há paralelos formais com o gênero tradicional, “alguns desses elementos, porém, manifestam-se nessas obras de modo diverso daquele visto em exemplos masculinos”, pois a realidade social da mulher exige uma reinvenção do processo formativo. Um exemplo disso está na figura familiar de oposição: enquanto na vertente masculina o embate central ocorre com o pai, nas narrativas femininas “o conflito da protagonista envolve a figura materna” (p. 148), seja como modelo de resistência ou como padrão a ser recusado. Essa inversão revela que a formação da mulher implica necessariamente a ruptura com destinos já traçados, articulando-se, assim, uma *Bildung* distinta.

Na tese *Reverendo o gênero: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo* (2013), Maria Alessandra Galbiati analisa a representação da mulher em dois romances considerados *Bildungsromane* femininos contemporâneos: *Rubyfruit Jungle* (1973), da americana Rita Mae Brown, e *Hotel du Lac* (1984), da escritora britânica Anita Brookner. Apesar de se concentrar em obras estrangeiras, a análise de Galbiati oferece contribuições relevantes para a compreensão do Romance de Formação feminino no contexto brasileiro. Segundo a autora, até o século XX, a principal distinção entre o *Bildungsroman* masculino e feminino reside no fato de que o herói masculino passa por um processo formativo que culmina na integração social e na realização profissional, enquanto a trajetória da heroína se restringe ao espaço doméstico, impedindo sua autorrealização. Aquelas que desafiavam esse modelo, buscando educação, independência ou vocações fora do casamento, eram

marginalizadas, reforçando a visão de que a mulher “não parece ser adequada para protagonizar um *Bildungsroman*, justamente porque se atribuía a ela uma atitude passiva e dependente” (Galbiati, 2013, p. 42).

As obras analisadas por Galbiati, datadas de alguns anos após aquelas estudadas por Ferreira Pinto, refletem possíveis mudanças significativas nesse cenário. Conforme destaca a autora, esses romances apresentam finais abertos que expressam a luta constante pela autodefinição. Em *Rubyfruit Jungle*, Molly, uma jovem lésbica em busca de autonomia no mundo do cinema, enfrenta a repressão heteronormativa, enquanto em *Hotel du Lac*, Edith, uma escritora madura que já tem sua independência financeira conquistada, problematiza o ideal do casamento. Ao apresentar heroínas cuja formação “não é estática” (Galbiati, 2013, p. 110), mas sim um processo dinâmico de “contínua autoformação no decurso da vida”, essas narrativas colocam-se como uma “permanente problematização crítica do desenvolvimento pessoal e social da heroína”, pois é justamente no confronto com uma realidade cultural em transformação que Molly e Edith constroem suas identidades. Nesse sentido, essas obras confirmam que o *Bildungsroman* feminino consiste em uma revisão histórica e literária, na qual a autoformação feminina é um ato de resistência e autonomia em permanente construção.

No texto “(Trans)formação e representação da mulher no *Bildungsroman* feminino contemporâneo”⁶, Galbiati (2011, p. 1719–1720) argumenta que a representação da formação identitária feminina constitui um processo marcado por “insatisfação, infelicidade, frustração [e] incompletude”. Essa condição se expressa em protagonistas com “baixa autoestima e ausência de amor-próprio”, em contraste com a autoconfiança dos heróis masculinos.

Nesse texto, a autora destaca uma diferença fundamental entre as narrativas escritas antes e depois do século XX:

No romance de formação feminino contemporâneo, constata-se uma maior abertura do gênero – flexibilidade estrutural, variedade temática (inclusive, assuntos tradicionalmente considerados “não-literários”), reorientação de conceitos, reconstrução de valores éticos, morais, religiosos e quebra de paradigmas sociais [...] A caracterização da protagonista atualizou-se. Cada vez mais se observa a reflexão sobre suas ações e sobre suas experiências, e, assim, estabelece-se uma diferença crucial na representação da mulher antes e depois do século XX (Galbiati, 2011, p. 1722)

O *Bildungsroman* feminino contemporâneo, ao romper com as estruturas rígidas do gênero tradicional, revela-se um espaço em que a protagonista não apenas sofre as imposições

⁶ Nesse trabalho, Galbiati aponta para cinco *Bildungsromane* femininos contemporâneos: *Rubyfruit Jungle* (1973) da norte-americana Rita Mae Brown, *Hotel du Lac* (1984) da britânica Anita Brookner, *Lucy* (1990) da antígua-americanista Jamaica Kincaid, *A Complicated Kindness* (2004) da canadense Miriam Toews e *Wetlands* (2008) da alemã Charlotte Roche.

sociais, mas as questiona ativamente. Essa “flexibilidade estrutural” e “quebra de paradigmas” representam as transformações históricas da condição feminina — da predominância da submissão silenciosa do século XIX à busca da consciência crítica dos séculos XX e XXI.

Em suma, se em *Meister*, o modelo tido como paradigma do *Bildungsroman*, o deslocamento e insatisfação do personagem se dá devido a classe social a qual o protagonista pertence, nos romances de formação feminina é possível vislumbrar o estabelecimento de uma tradição na qual o desequilíbrio entre indivíduo e mundo se dá a partir dos processos de exclusão, marginalização e opressão ao qual os corpos subalternos são submetidos. Além disso, a protagonista contemporânea, ao refletir criticamente sobre suas experiências, transforma seu processo de formação em uma denúncia das normas que tentam definir o que é — e como deve ser — uma *mulher*.

1.6. Tendências contemporâneas do *Bildungsroman* feminino brasileiro

No tópico anterior, apresentou-se um conjunto de obras que busca identificar e dialogar com a tradição do Romance de Formação feminino, abordando estudos que analisam narrativas protagonizadas por mulheres, tendo como horizonte crítico o *Bildungsroman* masculino. Para compreender como essa tradição se atualiza na contemporaneidade brasileira, torna-se necessário retomar estudos que identificaram traços do gênero em romances nacionais mais recentes. Embora nem sempre se proponham a discutir os rumos do gênero enquanto tradição, tais estudos revelam um interesse particular na articulação entre trajetórias femininas e o contexto histórico-social que as molda. O objetivo desta parte, portanto, é identificar algumas tendências dessa tradição na literatura brasileira contemporânea.

Em sua tese, Lucilene Canilha Ribeiro (2021) analisa quatro romances de Lygia Fagundes Telles — *Ciranda de pedra* (1954), *Verão no aquário* (1964), *As meninas* (1973) e *As horas nuas* (1989) — sob a ótica do *Bildungsroman*, com foco na formação das mulheres na sociedade brasileira da segunda metade do século XX. Nas três primeiras obras, Ribeiro (2021, p. 182) identifica aproximações com o modelo clássico do gênero, especialmente no que diz respeito à transição da adolescência para a idade adulta: “a história de mulheres (Virgínia, Raíza, Ana Clara, Lia e Lorena) em sua juventude, que vivem um momento de aprimoramento, no auge da busca do entendimento acerca de um momento vindouro”. Nesses casos, os processos formativos consistem em trajetórias marcadas pelo esforço de adaptação à vida adulta, em meio a conflitos típicos da juventude.

Em *Ciranda de pedra*, observa-se a presença do conflito estruturante do gênero desde Goethe: a tensão entre realização pessoal e integração social. No entanto, à medida que amadurece, a personagem Virgínia, em meio à desestruturação familiar, “se apresenta não tão preocupada em inserir-se em contextos preexistentes, mas em experimentar e criar novos horizontes para si mesma” (Ribeiro, 2021, p. 103). Ao final da narrativa, desloca-se a resolução de seus dilemas para um tempo porvir, “projetando no futuro do ‘quando crescer’ a possível solução dos conflitos interiores” (p. 123). Retomando as análises de Ferreira Pinto (1990, p. 124), observa-se que o desfecho da narrativa se mostra bastante positivo, ao apontar “a possibilidade de vitória e auto-integração da protagonista”, resultado da “rejeição dos padrões de comportamento e relações ditados pela sociedade”.

Já em *Verão no aquário*, a formação se dá de maneira mais intimista, com “ênfase no amadurecimento psicológico e sentimental da personagem” (Ribeiro, 2021, p. 140), abrangendo um curto período — um verão — durante o qual a protagonista está “assumindo responsabilidades, apaziguando-se emocionalmente e reatando os laços de afetividade com a mãe” (p. 137). Narrado em primeira pessoa, o processo formativo de Raíza é atravessado pela relação ambígua com a mãe, “pois, se por um lado há a conflituosa oposição, por outro existe profunda admiração, levando a protagonista a querer imitá-la” (p. 139). Assim, a mãe atua como modelo e mentora no percurso de formação da filha.

Ao final do verão, que coincide com o desfecho do romance, “terminam também todas as sensações intensificadas pelo calor: a febre, a luxúria, o cansaço e a raiva, análogas a atmosferas febris, calorosas, mormacentas” (p. 154), permitindo que Raíza alcance um estado de serenidade e harmonia interior. Nesse sentido, a narrativa sugere que o processo formativo da protagonista se realiza por meio de um amadurecimento íntimo e emocional, desvinculado de metas sociais convencionais.

De maneira similar, *As meninas* também apresenta protagonistas que narram suas próprias histórias com foco na passagem da adolescência para a vida adulta. Lia, Ana Clara e Lorena têm seus caminhos entrelaçados em meio à repressão da ditadura militar brasileira da década de 1960, contexto que atravessa suas subjetividades e experiências de formação. A narrativa é marcada por monólogos interiores e “contempla apenas a despedida dessas garotas, ou seja, os últimos dias anteriores à separação das três” (Ribeiro, 2021, p. 156), que vivem juntas em um pensionato de freiras. Em uma trajetória autodidata, desvinculada de uma educação formal, e não linear, as protagonistas vivenciam processos de formação influenciados por diferentes aspectos, como origem social, família, sexualidade, ideologia e classe.

Convém mencionar que, ainda de acordo com Ribeiro (2021, p. 157) a sexualidade e a relação com o corpo feminino exercem um papel fundamental na formação das protagonistas, revelando diferentes modos de inserção e resistência no mundo. Lorena reprime seus desejos e idealiza um futuro com um homem casado, ao mesmo tempo em que esconde seus pensamentos mais íntimos sob uma fachada de recato. Lia encara o sexo como prática libertária, em sintonia com a crítica aos valores conservadores e à moral tradicional. Já Ana Clara vivencia a sexualidade de forma marcada por traumas e pela precariedade imposta por sua condição socioeconômica. A personagem relata “uma infância sofrida, envolvendo declarações de abusos sexuais, violência física e moral contra ela e a mãe”. Para ela, o corpo transforma-se em um meio de sobrevivência, e seu desejo de ascensão social está vinculado à esperança de alcançar, na realização do casamento, segurança e dignidade. Como afirma Ribeiro (p. 178), “a crise de identidade das três meninas perpassa pela questão da sexualidade, por como elas lidam com a situação e de que forma isso não apenas conforma suas personalidades, mas também impulsiona suas devidas aprendizagens”.

Os desfechos das personagens também revelam diferentes possibilidades (ou limites) de formação. Ana Clara tem um final trágico: sua morte simboliza a falência de um projeto de construção pessoal inviável desde o início, atravessado por abusos, pobreza, dependência química e solidão. Por outro lado, apesar de também enfrentarem dificuldades e a dor da perda da amiga, “a integridade pessoal é alcançada por Lia e Lorena, que seguem seus projetos após o desfecho do romance” (Ribeiro, 2021, p. 181). Ainda assim, o final permanece ambíguo: “mesmo o final de Ana não é tão definitivo quanto parece. Lorena declara que a amiga está morta e pede a ajuda de Lia para dar um fim mais digno à amiga deixando-a em um banco de praça como se estivesse dormindo. Porém nada se sabe além desse fato e o leitor desconhece o que virá a seguir”.

Em *As horas nuas*, a obra mais recente analisada por Ribeiro, o processo formativo revela-se mais complexo e mais distante do paradigma goethiano. A narrativa apresenta Rosa Ambrósio, uma mulher madura que se vê confrontada com o isolamento imposto pela idade, marcado pela morte do marido, o relacionamento distante com a filha e o declínio de sua carreira como atriz. Retomando Simone de Beauvoir, Ribeiro (2021, p. 187) argumenta que a formação de uma mulher em idade avançada difere daquela vivenciada por personagens mais jovens, uma vez que essa mulher “assiste à perda do espaço social a ela concedido”. Nas palavras da autora: “Rosa já não tem a mesma relevância enquanto mãe, amante, atriz ou qualquer outra função antes exercida em plenitude”. Passada a juventude, a mulher já não

corresponde às exigências relacionadas ao corpo e ao papel social que lhe eram impostas, sendo, assim, relegada às margens da sociedade.

Segundo Ribeiro, a narrativa também aborda a sexualidade da personagem de forma ousada e transgressora, especialmente ao tratar do tema na maturidade feminina, fase em que, socialmente, espera-se o silenciamento do desejo. Rosa revisita lembranças de antigos amantes e experiências eróticas sem recorrer à censura moral, confrontando a ideia de que o envelhecimento deve ser acompanhado da renúncia ao prazer. Ao narrar suas vivências, a protagonista recusa esse apagamento simbólico associado à velhice, abrindo caminho para um processo de ressignificação de si.

Rosa também conta com a presença de uma espécie de mentora em sua trajetória formativa, ainda que esta não atue diretamente sobre seu percurso. Trata-se da psicanalista Ananta, cuja influência ultrapassa os limites do consultório, levando Rosa à reorganização de suas memórias, um marco do início do seu processo de transformação.

O desenvolvimento da personagem consiste, assim, em uma “reconciliação de Rosa Ambrósio consigo mesma e com sua condição” (Ribeiro, 2021, p. 201). Ela adota uma postura ativa diante da vida e “constrói um futuro amparado em seus desejos, sejam profissionais ou amorosos” (p. 199). A concretização desses projetos permanece em aberto, o que confere ao desfecho da narrativa um caráter igualmente indefinido com a realização projetada para o futuro; mas Rosa mostra-se capaz de superar sua condição inicial de passividade, exclusão e fragilidade emocional.

Danielle Felício Mafud (2023), em sua dissertação, também analisa *Ciranda de pedra*, mas, para os propósitos desta investigação, destaca-se a leitura de *O peso do pássaro morto* (2017), de Aline Bei, como um *Bildungsroman* feminino. A obra apresenta uma narradora-protagonista que relata suas experiências desde a infância até a maturidade, mais especificamente, dos 8 aos 52 anos. Segundo Mafud, a formação da personagem é atravessada por vivências de perda desde a infância, incluindo o luto. Contudo, essas perdas não se restringem à ausência de pessoas queridas, estendendo-se a uma dimensão subjetiva de esvaziamento interior, associada ao isolamento e ao silenciamento. Como observam Tofanello e Zolin (2020, apud Mafud, 2023, p. 103), essa temática do silêncio se manifesta tanto na trajetória da protagonista quanto na estrutura narrativa da obra, em que o “não dito” desempenha um papel expressivo.

Na infância, suas vivências são permeadas por afetos frágeis e perdas precoces, sendo marcante a morte da amiga Carla, episódio que inaugura a vivência do luto e gera uma sensação de desamparo que se prolonga ao longo da narrativa. Ao ser transferida de escola, a

menina enfrenta situações de exclusão, humilhações e bullying, o que acentua o sentimento de inadequação e contribui para a construção de uma autoimagem fragilizada. Pouco depois, a perda de Seu Luís, vizinho e figura afetiva fundamental, reforça o isolamento da personagem e encerra simbolicamente os laços de acolhimento da infância.

Já na adolescência, dois eventos impactam de forma decisiva seu desenvolvimento: o estupro sofrido e, como consequência direta, a maternidade precoce. Consoante Mafud, a relação com o filho Lucas, fruto dessa violência, constrói-se baseada no distanciamento e no silêncio, que se prolongam até o final da narrativa, paralelo a um processo contínuo de retraimento emocional e exclusão social da protagonista.

Ao longo da vida adulta, entretanto, uma série de acontecimentos fomentam transformações na trajetória da protagonista, conduzindo ao “aprofundamento de sua formação, até então desconhecida da personagem” (Mafud, 2023, p. 152). Destacam-se, nesse percurso, a adoção do cachorro Vento, que reativa sentimentos de cuidado e afeto, o rompimento definitivo com o filho, acompanhado do “arrependimento de uma maternidade não desenvolvida e de uma relação agora, visivelmente, irreversível” (p. 154), e, sobretudo, a mudança de seu antigo apartamento para uma nova casa. Essa mudança espacial, segundo Mafud, adquire caráter simbólico, representando também uma transformação interior, marcada pela rememoração de sonhos e desejos esquecidos, sinalizando o renascimento de uma mulher que volta a se reconhecer como sujeito de vontades e escolhas.

No entanto, essa nova fase é interrompida pela morte do cachorro Vento e, em seguida, pelo falecimento da protagonista, o que, de certo modo, evidencia a “impossibilidade de escape formativo para uma mulher com a trajetória da protagonista” (p. 161). Nesse contexto, para além das limitações sociais impostas às mulheres, sobressaem as violências físicas e simbólicas que atravessam sua vida e inviabilizam a realização plena de seu processo de formação. Ainda assim, apesar desses eventos trágicos, há uma conquista de autonomia e harmonia: mesmo sem marido e filhos, a personagem afirma uma existência possível fora das expectativas normativas, o que configura uma transformação significativa na representação da formação feminina contemporânea.

A partir de uma abordagem distinta, Aline Alves Arruda (2007), em *Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro*, propõe uma leitura de *Ponciá Vicêncio* como uma apropriação afrodescendente e feminina do gênero *Bildungsroman*, marcada por tonalidades paródicas. A narrativa, publicada em 2003, acompanha a trajetória da infância à vida adulta de Ponciá, mulher negra e descendente de escravizados, em uma

jornada de busca por identidade e pertencimento em meio a sentimentos de deslocamento, exclusão e marginalização social.

Para Arruda (2007, p. 46), o percurso da personagem, que parte do espaço rural em direção ao urbano, configura-se como uma “metáfora da diáspora que nos remete diretamente à história dos ancestrais de Ponciá e se constitui um recurso estilístico que parodia a literatura canônica”. Ao contrário da viagem típica do herói burguês, que deixa a casa paterna em busca de aprimoramento individual, a viagem de Ponciá é uma “fuga da condição de mercadoria em direção à liberdade” (p. 53), uma tentativa de reconstrução identitária e de reinserção na estrutura social. Arruda destaca ainda que essa ruptura reconfigura o Romance de Formação, afastando-se dos modelos femininos analisados por Ferreira Pinto (1990), nos quais o percurso da protagonista tende a ser interrompido pelas imposições da domesticidade.

As dores que atravessam a trajetória de Ponciá — entre elas, sete abortos, agressões físicas e sexuais, ausência de afeto e a não realização como esposa e mãe — são interpretadas como expressões das “forças diaspóricas” (Arruda, 2007, p. 50), conceito que remete às experiências de dispersão, desterritorialização e fragmentação da identidade dos sujeitos negros, historicamente submetidos a regimes de exclusão e silenciamento. Nesse contexto, a busca individual da protagonista adquire um valor coletivo, funcionando como uma alegoria da condição dos afrodescendentes no Brasil. A trajetória de Ponciá é atravessada por uma herança coletiva e, como salienta Arruda, a memória diaspórica, atravessada pela violência da escravidão, pela ruptura dos vínculos comunitários e pelo apagamento das identidades negras, constitui o verdadeiro motor da formação, orientando a *Bildung* de Ponciá.

O desfecho da narrativa, sinalizado pelo retorno de Ponciá à vila natal e pela reunião com a família — “na terra, no barro, que a menina-moça-mulher se reencontra consigo e com os seus” (Arruda, 2007, p. 70) —, revela que sua formação não se realiza apenas no enfrentamento das adversidades do espaço urbano, mas sobretudo na retomada dos vínculos familiares e ancestrais, que lhe restituem o sentido de pertencimento e continuidade. Assim, a *Bildung* proposta por Conceição Evaristo não se encerra no amadurecimento individual típico do romance canônico, mas se amplia como gesto de resgate e afirmação de uma memória coletiva afro-brasileira. Nas palavras de Arruda (p. 59), trata-se de “um *Bildungsroman* paródico que incorpora a errância como signo da experiência negra, deslocando o eixo do desenvolvimento burguês para o da reconstrução da identidade étnica”.

De modo semelhante, a dissertação de Vanessa Didolich Cristani (2023) investiga a trajetória de formação e resistência da protagonista-narradora do romance *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, situando a obra no campo do *Bildungsroman* afrofeminino e

destacando seu papel como contranarrativa à história oficial brasileira. A autora argumenta que a narrativa de Kehinde, uma mulher negra escravizada no século XIX, rompe com os modelos clássicos do gênero ao articular o amadurecimento da personagem com a violência colonial, o apagamento histórico e as estratégias de sobrevivência e reconstrução identitária.

A formação da protagonista não ocorre de modo linear e harmônico, mas por meio de um processo marcado por deslocamentos, perdas, recomposições e ressignificações. Kehinde é descrita como uma personagem “constituída pelo signo da itinerância” (Miranda, 2019, p. 310, apud Cristani, 2023, p. 13), cujas experiências de desenraizamento físico e simbólico moldam uma trajetória de resistência que articula a constituição de si, a reconexão com a ancestralidade africana e as redes de afeto entre mulheres negras. Através da maternidade, da religiosidade e dos seus projetos de empreendedorismo, a personagem reconfigura sua identidade em múltiplos territórios.

Em suma, Kehinde precisa constantemente reconstruir a si mesma, em um processo de recomposição afetiva e simbólica de fragmentos, “como se sua vida fosse uma infinita colagem de um passado que sempre se faz presente” (Cristani, 2023, p. 31). Nesse percurso, Cristani enfatiza a importância do afeto e da espiritualidade africana como fundamentos de reconstrução identitária. As figuras de Nega Florinda e Agontimé são destacadas como mentoras espirituais que orientam Kehinde em sua jornada de amadurecimento e de reconexão com suas raízes. Através dessas mulheres, a protagonista aprende a preservar suas crenças ancestrais e a recriar formas de resistência.

Cristani (2023, p. 54) também destaca o “drama da maternidade incompleta” vivenciado por Kehinde. O filho Banjokô, fruto de um estupro cometido por José Carlos, senhor da fazenda, representa a inscrição da violência racial e patriarcal na experiência da personagem. Já Luiz, filho de Kehinde com Alberto, é vendido como escravizado pelo próprio pai durante uma viagem da protagonista, o que desencadeia uma longa e dolorosa busca. Essas vivências maternas não paralisam Kehinde; ao contrário, impulsionam sua persistência e reinvenção. A carta endereçada a Luiz ao final da narrativa, ditada por Kehinde devido à sua cegueira, é interpretada como um marco fundamental de sua formação: ao deixar registrado seu testemunho, ela transforma-se em “sujeita ativa da história” (p. 83), inscrevendo sua trajetória como documento coletivo e político da experiência dos escravizados.

O desfecho da narrativa representa a consolidação de uma trajetória formativa marcada por sabedoria e maturidade forjadas na dor, na perda e na resistência. Ao final, Kehinde é uma mulher idosa, solitária e ainda marcada pelos traumas do passado, mas reconhecida como “referência na comunidade [...] uma grande matriarca, sábia, política (e

politizada), a quem todos respeitam” (Cristani, 2023, p. 67). Essa imagem final encerra um processo de formação que se dá entre o trauma e a reinvenção de novos modos de existência e pertencimento.

Com foco em outra realidade, Vanessa Borella da Ross (2017) analisa aspectos do Romance de Formação feminino em duas obras de Lygia Bojunga que tematizam a infância e a juventude de suas protagonistas — *Retratos de Carolina* (2002) e *Sapato de salto* —, refletindo sobre a construção da personagem feminina no século XXI. Embora a autora desenvolva importantes considerações sobre este último romance, objeto de análise desta dissertação, tais discussões serão retomadas posteriormente, no capítulo a ele dedicado. Neste momento, a atenção dirige-se a *Retratos de Carolina*, narrativa que acompanha a trajetória de Carolina desde a infância até a vida adulta, evidenciando seus conflitos internos e sociais na busca por identidade e autonomia.

Narrado majoritariamente em terceira pessoa, a obra estrutura-se em duas partes: a primeira reúne oito capítulos, ou “retratos”, que acompanham a personagem dos seis aos vinte e cinco anos de idade; a segunda apresenta os dois retratos finais: um autorretrato em forma de diário, seguido de um último retrato aos vinte e nove anos e de uma conversa da autora com o leitor.

Segundo Ross (2017, p. 58), a trajetória de Carolina é atravessada por diversas paixões: pela arquitetura, por uma roupa, por uma cidade e por um homem. No entanto, “algumas paixões se apresentam de maneira avassaladora e, a maioria, acarreta em um desfecho negativo, ocasionando traumas e frustrações”. Dentre essas paixões, destaca-se a que envolve o homem com quem a personagem se casa, vivenciando uma relação conflituosa que limita suas possibilidades de desenvolvimento ao levá-la a abandonar seus projetos pessoais, como a carreira profissional. Para Ross (p. 64), esse marido “representa ideias oriundas do patriarcalismo em que a sociedade funciona com base na hierarquia sexual onde o homem possui domínio sobre a mulher”. A vivência do casamento, atravessada pela violência, abuso sexual, gravidez resultante do estupro, cujo agressor é o marido da protagonista, e a decisão de interromper a gestação, integram o processo de amadurecimento de Carolina.

Nesse contexto, enquanto a figura materna encarna um modelo tradicional e conservador do qual Carolina busca se afastar, retomando o conflito tradicional com a mãe destacado por Ferreira Pinto (1990), o pai surge como uma presença mais acolhedora e reflexiva. Sem exercer controle direto, ele atua como um mentor que estimula a filha a refletir sobre sua realidade e a seguir seus próprios desejos. Assim, a trajetória da protagonista ganha

novos rumos quando, recuperando sua autoestima, ela decide pelo aborto, pela separação conjugal e retoma seus projetos e sonhos individuais.

Esse momento poderia representar o encerramento da narrativa, no entanto, em um processo metanarrativo, a personagem exige de sua criadora, Lygia Bojunga, mais um retrato. É então que surgem dois novos retratos: um escrito pela própria Carolina e outro pela autora, que simbolizam a (re)construção da identidade feminina e a (re)conquista de sua autonomia. Ao mesmo tempo, para a protagonista, esses retratos também expressam “o desejo de abraçar maiores desafios, de se aperfeiçoar no que faz e de prosseguir com a formação” (Ross, 2017, p. 68). O desfecho, assim, apresenta-se aberto, mas esperançoso e positivo, ao sugerir que o processo formativo de Carolina não se encerra com a ruptura conjugal, mas se projeta para o futuro como um percurso contínuo de autoconhecimento, aprimoramento e afirmação subjetiva. Ao reivindicar sua própria voz — primeiro ao escrever um autorretrato e, depois, ao ser retratada pela autora em tom de cumplicidade —, Carolina reafirma sua capacidade de narrar a si mesma e de conduzir sua própria história, rompendo definitivamente com os condicionamentos que antes limitavam sua autonomia.

Essas análises evidenciam que o *Bildungsroman* feminino no Brasil tem se desdobrado em múltiplas direções, distanciando-se progressivamente do modelo clássico do gênero. Nas últimas décadas, autoras nacionais têm ampliado as possibilidades formais e temáticas do *Bildungsroman* ao explorarem experiências formativas marcadas por traumas, violências, apagamentos e exclusões, mas também por resistências, reconstruções identitárias e buscas por pertencimento. A formação das protagonistas nesses romances é atravessada por rupturas em relação aos modelos normativos que regulam a constituição do sujeito, bem como as experiências de gênero, sexualidade, idade, raça e classe, reposicionando o ideal de formação como um processo contínuo, que reconhece tanto as instabilidades e tensões quanto as formas singulares de reelaboração e resistência.

Nesse cenário, destacam-se algumas tendências recorrentes, como a fragmentação narrativa, o uso de recursos introspectivos, especialmente o monólogo interior e a narrativa em primeira pessoa, a centralidade da infância e da memória enquanto dispositivos de constituição do sujeito, o enfrentamento de estruturas opressoras, patriarcais, raciais e sociais, que moldam a experiência das personagens, bem como a valorização de formações femininas compartilhadas e a presença de mentoras e mentores, como o pai de Carolina, que atuam como agentes de orientação e fortalecimento das protagonistas. Ademais, ainda que atravessadas por vivências dolorosas, essas narrativas frequentemente se encerram com desfechos que sugerem algum tipo de transformação, reinvenção de si ou resiliência,

recusando a simples fuga da realidade ou a ideia de formação como mera adaptação ou conformidade. Sob essa perspectiva, o *Bildungsroman* feminino contemporâneo no Brasil parece não apenas fortalecer uma tradição literária, mas também se configurar como um gesto político de afirmação de vozes historicamente marginalizadas, propondo novos modos de narrar, lembrar e existir.

Longe de propor uma definição ou uma tipologia definitiva, este capítulo buscou apresentar algumas tendências apontadas por estudos recentes com o intuito de vislumbrar possibilidades de leitura que se abrem no cenário atual. Trata-se, portanto, de destacar inflexões que a crítica tem observado em obras contemporâneas consideradas *Bildungsromane* femininos, reconhecendo desde já o caráter parcial e aberto dessas leituras. As análises propostas nos capítulos seguintes pretendem contribuir com esse debate ao oferecer uma nova perspectiva sobre *Sapato de salto* e *Sinfonia em branco* que, além de dialogar com essas tendências, também se ancora em teorias voltadas à compreensão da construção do sujeito feminino na narrativa ficcional.

2. A formação feminina em *Sapato de salto*

2.1. Lygia Bojunga e a literatura infantil e juvenil brasileira

Lygia Bojunga é uma das principais autoras nacionais associadas ao que se chama de literatura infantil e juvenil, tendo contribuído significativamente para a consolidação de uma produção literária que, a exemplo de Monteiro Lobato, valoriza a imaginação, a liberdade criativa e a complexidade da criança e do jovem. Sua escrita se destaca por desafiar os limites tradicionalmente impostos a esse campo da literatura, pois não se contenta com a simplicidade ou com o didatismo; pelo contrário, aprofunda-se nas subjetividades infantis e juvenis e nos problemas sociais do contexto nacional.

A trajetória da autora gaúcha como escritora começou nos anos 1970, com a publicação de narrativas que apresentam a potencialidade de conquistar leitores de todas as idades e reconhecimento da crítica nacional e internacional. Desde *Os colegas* (1972) até *Intramuros* (2016), Bojunga publicou vinte e três livros⁷. Em 1973, a autora recebeu o prêmio do Instituto Nacional do Livro por *Os colegas*. No ano seguinte, a obra foi agraciada com o Prêmio Jabuti e passou a integrar a Lista de Honra da IBBY (*International Board on Books for Young People*). Entre os prêmios recebidos, destaca-se também o prestigiado Hans

⁷ No site da editora Casa Lygia Bojunga, há uma parte dedicada a todos os livros publicados pela autora: https://casalygiabojunga.com.br/?page_id=66.

Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil e juvenil, concedido pelo conjunto da obra — sendo Bojunga a primeira escritora fora do eixo Europa-Estados Unidos a conquistá-lo.

A autora ingressou no cenário literário em plena ditadura militar brasileira (1964–1985), período marcado pela repressão política, censura e silenciamento de vozes dissidentes. Ainda assim, Bojunga conseguiu elaborar uma literatura que, por meio de metáforas e recursos simbólicos, articula uma crítica contundente às estruturas políticas autoritárias e à exclusão social. Um aspecto notável de sua produção é justamente a forma sensível como a autora aborda temas densos e existencialmente profundos, como a morte, a solidão, a opressão, os conflitos familiares, a construção da identidade e o desejo de liberdade.

Sob essa perspectiva, as trajetórias formativas presentes nas narrativas bojunguianas podem ser compreendidas para além da ideia de um desenvolvimento linear e harmonioso frequentemente associado ao *Bildungsroman* clássico. Em suas obras, as personagens geralmente constituem-se em meio a experiências de violência, exclusão, disciplinamento e marginalização que incidem diretamente sobre seus modos de perceber a si mesmas e de ocupar determinados lugares sociais. Nesse ponto, torna-se pertinente aproximar essa leitura das análises críticas sobre a autora.

Em *Leitura e desleitura na obra de Lygia Bojunga*, Tatiana Coelho Palhano (2009, p. 27) observa que, em um contexto em que “os movimentos sociais estavam completamente desarticulados” e as poucas resistências restantes se limitavam a “pequenos grupos em portas de fábrica”, Bojunga apresenta personagens que evidenciam “a força do trabalho coletivo e o valor da democracia”. Sua obra é marcada por uma inquietação ética e política diante das opressões, bem como por um olhar sensível às experiências de amadurecimento e à busca por liberdade e autenticidade.

Juliane Chatagnier (2014, p. 101) também destaca o uso estratégico da literatura bojunguiana como espaço de crítica social e política. Apesar de suas obras parecerem “ingênuas” à primeira vista, a autora as utiliza para denunciar questões como “a desigualdade social e sexual”, o preconceito e a marginalização da mulher. Essa crítica, muitas vezes implícita, é viabilizada justamente porque, como ela observa, “os generais não leem livros infantis”, o que permite certa liberdade criativa e política. A antropomorfização e o humor aparecem como recursos recorrentes para abordar tais temas com leveza, mas sem superficialidade. Além disso, a autora se vale dessa liberdade para discutir a “construção de identidades ‘fragmentadas’”, em um momento histórico marcado pela repressão política e pelo conservadorismo social, especialmente durante a ditadura militar brasileira, quando

prevaleciam discursos oficiais que impunham modelos rígidos de comportamento, silenciando vozes dissidentes.

É inegável que Lygia Bojunga pertence ao cânone literário brasileiro, mas sua obra ainda enfrenta estigmas relacionados ao que se entende por literatura infantil e juvenil. Durante muito tempo — e ainda hoje, em alguns círculos acadêmicos e críticos — essa literatura foi e ainda é considerada de menor valor estético, vista como uma produção simplificada, voltada a um público supostamente incapaz de compreender obras mais complexas. O próprio surgimento e consolidação dessa literatura no Brasil esteve historicamente atrelado à ideia de uma função pedagógica, com foco na formação moral e escolar do leitor, utilizando-se de linguagem facilitada e com pouca ambição estética, o que reforçou esse preconceito.

Em *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988) discutem o contexto socioeconômico e cultural que favoreceu o surgimento dessa literatura no Brasil. Com a implantação da República em 1889, além da ampliação da produção de bens culturais, passou-se a atribuir mais importância à infância, tornando as crianças o principal público da nova literatura. A valorização da instrução e o papel crescente da escola impulsionaram a criação de uma literatura infantil nacional, inicialmente voltada à formação do cidadão e à alfabetização, com um forte tom didático.

No início do Modernismo, em 1921, Monteiro Lobato publicou *A menina do Narizinho Arrebitado*, história que, mais tarde, integraria *Reinações de Narizinho* (1931) e daria origem ao universo do Sítio do Picapau Amarelo. Lobato respeitava a inteligência dos jovens leitores e empregava uma linguagem que atraía o público infantil, conquistando enorme sucesso e chamando a atenção de outros escritores para essa literatura. Como observam Lajolo e Zilberman (1988, p. 54), “o nacionalismo, a exploração da tradição popular consolidada em lendas e histórias e a inclinação educativa, juntos ou separados, sufocaram em muito a imaginação”. Nesse cenário, Lobato destacou-se por valorizar a criatividade, o senso crítico e a fantasia, tornando-se um marco da literatura infantil brasileira.

É nesse período que se configuram os contornos de uma literatura infantil que oscila entre duas forças. Conforme Lajolo e Zilberman (1988), de um lado, essa produção literária reflete e interpreta os dilemas da sociedade brasileira, em especial as tensões geradas pelo processo de modernização, com suas contradições e desigualdades sociais; de outro, preserva a dimensão lúdica e fantástica da infância, abrindo espaço para a expressão de um universo simbólico próprio. Essa duplicidade revela, ao mesmo tempo, o compromisso social e o potencial emancipador da literatura infantil e juvenil, como sintetiza o seguinte trecho:

De um lado, [a literatura infantil e juvenil] reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens. [...] De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança (Lajolo; Zilberman, 1988, p. 67)

Nas décadas seguintes, contudo, a renovação inaugurada por Lobato não encontrou continuidade imediata. A partir de 1940, com a expansão do mercado livreiro brasileiro, a produção literária voltada ao público jovem se intensificou. Embora isso tenha favorecido a profissionalização do escritor, também levou à repetição de fórmulas narrativas e à escassez de inovações estéticas, o que resultou em “menor reconhecimento artístico e maior marginalização da literatura infantil” (Lajolo & Zilberman, 1988, p. 87).

Segundo Edmir Perrotti (1986), a renovação inaugurada por Lobato permaneceu como uma experiência isolada durante várias décadas. Apenas a partir dos anos 1970 uma nova geração de escritores retomou esse projeto, colocando em questão a concepção utilitária que tradicionalmente orientava a literatura infantil e juvenil brasileira e afirmando a dimensão estética como princípio central dessa produção. Escritores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha e João Carlos Marinho passam a redefinir os rumos dessa literatura: rompe-se com a imagem idealizada da infância e rejeita-se a figura da criança obediente, adotando-se uma perspectiva mais crítica e autônoma.

No contexto dessa renovação, Gabriela Luft (2011, p. 122) observa que, embora diferentes tendências marquem a literatura infantil e juvenil nacional, “nenhum dos livros premiados pode ser enquadrado em uma única linha, dada a multiplicidade de temas que abordam”. A autora destaca duas principais inovações temáticas: a exploração dos aspectos psicológicos dos protagonistas e a abordagem de conflitos familiares e questões como a morte e a solidão. Percebe-se, assim, uma crescente valorização da infância e da juventude em toda a sua complexidade, com narrativas que não subestimam suas experiências.

Ainda hoje, no entanto, o preconceito e a marginalização da literatura infantil e juvenil persistem, alimentados por uma visão reducionista que ignora sua riqueza estética e complexidade temática. Esse preconceito também é intensificado pela ausência de consenso entre teóricos e críticos quanto ao que define essa literatura. Alguns buscam delimitações a partir de temas ou estruturas narrativas; outros defendem que o fator determinante é o público a que se destina. Nenhum desses critérios, porém, dá conta da multiplicidade de formas, estilos e abordagens que compõem esse campo. Conforme discute Michele Laranja (2009), a literatura infantil e juvenil não se define apenas pelo conteúdo ou pela forma, mas pela

amplitude de leitura que proporciona. Não à toa, muitos livros originalmente destinados ao público adulto tornaram-se clássicos da literatura infantil e juvenil, como *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, e *As viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, ao passo que inúmeras obras publicadas para jovens leitores conquistam leitores adultos. A multiplicidade de temas e estilos reforça a ideia de que essa literatura não deve ser medida por critérios limitadores.

Em suma, embora sejam recorrentes algumas características, como o uso de uma linguagem mais próxima à oralidade, o emprego da fantasia e personagens jovens, é difícil definir uma especificidade do gênero. Noutras palavras,

há certas particularidades que aproximam os textos da Literatura para crianças e jovens. Contudo, isso não significa que tais características sejam responsáveis pela diferenciação entre tais textos e os da “Literatura Geral”, especialmente porque não são exclusivos dessas obras (Laranja, 2009, p. 14).

María Teresa Andruetto, em *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), também problematiza a distinção rígida atribuída à literatura infantil e juvenil e os equívocos resultantes das expectativas que recaem sobre ela. Segundo a autora, grande parte das distorções que afetam esse campo surge da tentativa de ajustar a produção literária a demandas pedagógicas, morais ou mercadológicas, que acabam definindo o que seria “adequado” para crianças e jovens. Tal adequação, vinculada a ideias preconcebidas sobre infância e juventude, orienta-se pela busca de livros “corretos”, “educativos” ou “funcionais”, que frequentemente privilegiam a transmissão de valores, a higienização temática ou a pertinência curricular, em detrimento da complexidade estética. O resultado é a fabricação de obras que atendem às expectativas institucionais e ao mercado editorial, em vez da experiência literária.

Andruetto (2012, p. 62) observa que, nesse cenário, “os resultados de se acreditar cegamente nas leis do mercado fazem que se confunda literatura com cifras de venda por título”, produzindo uma gama de obras simplificadas ou orientadas por demandas comerciais e pela busca de ampla circulação, ao passo que narrativas que desafiam e deslocam o leitor tendem a encontrar menor espaço na lógica mercadológica dominante. Tal prática reduz a literatura infantil e juvenil ao seu caráter utilitário e limita sua potência imaginativa e crítica, especialmente quando tratada como produto destinado a cumprir finalidades externas ao literário.

A defesa de uma “literatura sem adjetivos”, portanto, converge com a compreensão adotada nesta pesquisa: a de que a literatura para crianças e jovens não pode ser reduzida ao

público que alcança ou às supostas características formais que deveria apresentar. Ao contrário, trata-se de uma literatura marcada pela densidade estética e pela capacidade de convocar leitores de diferentes idades a uma experiência significativa de leitura.

Em sua análise dos romances de Bojunga⁸, Michelle Laranja identifica a construção da identidade marginal de protagonistas infantis que, diante de conflitos sociais e familiares, embarcam em jornadas de autoconhecimento, liberdade e pertencimento. Tal perspectiva reforça que os textos infantis e juvenis tendem a se estruturar a partir de conflitos identitários e sociais, e que a marginalização da literatura infantil e juvenil está intrinsecamente ligada à própria marginalização da infância. Segundo Laranja (2009, p. 34), “consideramos a criança marginal por raramente ocupar uma posição de poder, por sempre receber alguma forma de dominação – pela família, pela escola ou por qualquer outra ‘instituição’ de que possa fazer parte”. Historicamente, a criança tem sido vista como um ser em formação, cuja importância reside no que será no futuro. Assim, “a criança é valorizada não como sujeito em si, com sua personalidade, mas porque um dia será um adulto e precisa ser educado para tanto” (p. 41). Essa lógica utilitarista condiciona também o valor atribuído a essa literatura: “as obras destinadas a esse público são vistas como ‘uma espécie de ainda não literatura’, uma vez que absorvem o caráter provisório da infância” (p. 17).

Nesse contexto, a obra de Bojunga atravessa os limites do que se convencionou chamar de literatura infantil e juvenil, ao explorar com ousadia as contradições e problemáticas de cada contexto retratado, bem como as complexidades da subjetividade infantil e juvenil. Suas narrativas desestabilizam categorias rígidas de classificação e criam espaços de liberdade que possibilitam experiências literárias densas e significativas para leitores de todas as idades. Além disso, Bojunga se destaca na literatura contemporânea como uma escritora que aborda temas polêmicos com profundidade e sensibilidade e, muitas vezes, considerados tabus. É nesse ponto que se estabelece a relação entre sua obra e o *Bildungsroman*, especialmente pela forma como suas personagens, frequentemente meninas ou adolescentes, vivenciam trajetórias de formação marcadas por marginalização, rupturas, questionamentos e resistências às normas sociais, familiares e institucionais.

2.2. A literatura bojungaiana e o *Bildungsroman*

⁸ Dissertação que analisa quatro romances de Lygia Bojunga — *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Seis vezes Lucas* (1995) e *Sapato de salto* (2006) — a partir da noção de identidade marginal, destacando o caráter engajado da autora e a forma como suas obras revisam valores sociais e estereótipos, evidenciando o caráter plural e questionador das obras.

Em *Lygia Bojunga em três tempos: o processo de criação ficcional*, Maria Luiza Bretas (2013, p. 24) constata que a obra de Bojunga é estruturada a partir de um duplo movimento: de um lado, a autora identifica a permanência de uma série de motivações composicionais que atravessam todos os livros, como a força do diálogo, a vivacidade da fala, o papel da arte e o trânsito entre ideias, o que contribui para a construção de um percurso simbólico e reflexivo dentro de cada narrativa.

Por outro lado, observa-se uma sequência linear e cronológica, que Bretas analisa a partir da noção de “adulterar” de personagens e leitores, terminologia originalmente apontada por Eliane Yunes. Segundo Yunes (1996, p. 1 *apud* Bretas, 2013, p. 16), “lendo-se cronologicamente a obra de Lygia Bojunga Nunes tem-se a impressão de ela ter sido fiel aos seus leitores crianças: cresceu com eles e os foi formando sofisticadamente”. A ideia de “adulterar” expressa, assim, o modo como as personagens das narrativas de Bojunga amadurecem gradualmente, acompanhando a trajetória de crescimento do próprio leitor ao longo da leitura de sua obra completa. Bretas propõe, assim, uma divisão da obra de Bojunga em três fases: o tempo da fantasia, o tempo da angústia e o tempo da memória.

De acordo com a autora, os livros do “tempo da fantasia” são marcados por maior leveza, transmitindo ao leitor a expectativa de resolução dos conflitos de forma mais amena. Já os do “tempo da angústia” assumem tom mais denso, revelando perplexidade, inquietação e incerteza diante do destino humano, frequentemente sem respostas consoladoras. Por fim, os livros do “tempo da memória” evocam a reflexão e a rememoração do vivido, tanto por parte das personagens quanto do próprio leitor, que se reconhece e partilha essas experiências.

Bretas constata que as obras bojunguianas apresentam uma linha crescente de amadurecimento das personagens, que passam a exigir também maior envolvimento e maturidade por parte do leitor. As personagens são inseridas em contextos cotidianos e vivenciam intensamente questões existenciais, sociais e afetivas complexas, como insegurança, afeto, abandono e desejo de pertencimento. Esse amadurecimento ocorre por meio de uma jornada de provas, descobertas e rupturas:

As personagens, portanto, experimentam um processo de crescimento físico e emocional, com suas provas e passagens, rumo à transformação proporcionada pelo amadurecimento. O leitor, arrebatado pela intensidade do texto, também cumpre sua passagem metaforicamente e sai modificado ao final da leitura: mais crítico, mais sensível, mais humano, mais equilibrado frente às suas angústias e conflitos (Bretas, 2013, p. 17).

Assim, as narrativas colocam, ao mesmo tempo, personagem e leitor em um processo de amadurecimento. Não à toa, podemos observar que, geralmente, as personagens são postas

em situações que as encaminham para uma “discussão filosófica, profunda, sobre a natureza humana, não importa a idade dos personagens ou dos leitores” (Bretas, 2013, p. 60). Esse parece ser, ainda conforme Bretas, o objetivo de toda obra de Bojunga: o crescimento das personagens em um amplo sentido, de forma que o mais importante é o caminho atravessado pelo indivíduo e o resultado dessa travessia. Ao propor percursos de amadurecimento emocional, intelectual e afetivo para suas personagens, Bojunga estabelece um diálogo direto com o *Bildungsroman*, especialmente ao tematizar a formação de crianças e adolescentes em contextos de marginalização, ruptura e busca por sentido existencial.

Além das aproximações temáticas, a obra de Bojunga também dialoga com o *Bildungsroman* no plano formal, ao organizar as narrativas de modo que o leitor acompanhe progressivamente o desenvolvimento das personagens e participe da construção dos sentidos. A recorrência ao discurso direto e a força dos diálogos, apontadas por Bretas, por exemplo, conferem maior dinamismo ao texto e fazem com que a caracterização das personagens e a compreensão dos acontecimentos se construam gradualmente ao longo da leitura. Assim, o leitor assume um papel ativo, reconstruindo os vínculos entre os episódios narrados ao mesmo tempo em que acompanha o amadurecimento das personagens. Desse modo, a narrativa concretiza aquilo que Bretas identifica como um processo simultâneo de amadurecimento de personagens e leitores, aproximando-se de uma das potencialidades formativas do *Bildungsroman*: fazer da leitura também uma experiência de formação.

Na dissertação *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes* (2004), Larissa Cruvinel investiga o diálogo entre o gênero e seis obras da autora: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979) e *O sofá estampado* (1980). A partir do paradigma fundacional de Goethe, a pesquisadora analisa como Bojunga, em um contexto histórico e cultural distante do classicismo weimariano, reelabora os princípios pedagógicos que estruturam o Romance de Formação. Neste estudo, mais do que uma adaptação temática e formal, o que se observa é uma apropriação crítica do gênero, que adquire novas formas ao ser transposto para o universo infantil e juvenil, atravessado por deslocamentos simbólicos, tensões entre fantasia e realidade e uma perspectiva formativa que incorpora também dimensões sociais e políticas brasileiras.

Nas análises de Cruvinel, destaca-se que, na obra de Bojunga, o processo de formação se desenvolve em estreita articulação com os problemas da realidade brasileira, que recebem especial destaque na construção das personagens. Assim, a trajetória formativa é deslocada para um contexto histórico, social e cultural específico, marcado por desafios

próprios. Em *A bolsa amarela*, por exemplo, a autora observa que o fato de a protagonista Raquel ser uma menina não é apenas uma questão de representação de gênero, mas se vincula à realidade social em que a obra está inserida. Além disso, para Cruvinel, diferentemente dos casos analisados por Cristina Ferreira Pinto, nesta obra há um processo efetivo de formação, que não se limita à constituição da identidade individual, mas implica a integração social da personagem.

A superação de conflitos pessoais por Raquel está relacionada à sua capacidade de construir uma forma de existir que encontre amparo na coletividade. As provas enfrentadas pela personagem refletem os obstáculos vividos pelas mulheres na contemporaneidade, o que torna o aprendizado e a formação da protagonista socialmente situados. Nas palavras da pesquisadora: “uma forma de perceber os desdobramentos do gênero é observar em nosso contexto atual, com a participação da mulher em todos os setores da vida, como ocorre sua formação para que ela encontre respaldo neste mundo, com os obstáculos próprios de nossa sociedade” (Cruvinel, 2004, p. 59).

De modo geral, Cruvinel observa que as obras de Bojunga dialogam com o gênero *Bildungsroman* ao retratar trajetórias de amadurecimento que envolvem conflitos internos e rupturas com padrões normativos, especialmente em relação à infância. A formação das personagens se dá a partir de vivências concretas e simbólicas, frequentemente atravessadas por elementos de contestação, imaginação e desejo de liberdade. A autora destaca como os processos formativos são, nessas narrativas, marcados por um movimento de autoconhecimento que não se restringe à interioridade, mas que se articula a uma busca por pertencimento e participação no mundo social. Como afirma Cruvinel (2004, p. 97): “a aprendizagem nas narrativas bojunguianas leva as personagens a se defrontarem com problemas próprios da realidade brasileira”, evidenciando o modo como a formação individual está atrelada a uma transformação do meio.

A relação entre a obra bojunguiana e o *Bildungsroman* apresenta-se, portanto, de forma intensa e produtiva, revelando modos de reelaboração do gênero tanto no plano temático quanto no formal. Nesse contexto, *Sapato de salto* constitui um objeto privilegiado para a investigação dessas reconfigurações, perspectiva já explorada por outros estudiosos, como Luciana Maeda (2011), Juliane Chatagnier (2014) e Vanessa Borella da Ross (2017).

O romance marca um momento importante na trajetória de Bojunga, sendo, ao lado de *Aula de inglês* (2006), uma das obras que assinalam seu retorno à literatura após um

período de dedicação exclusiva à Casa Lygia Bojunga⁹, editora fundada por ela em 2002. O livro é composto por catorze capítulos e uma pequena seção intitulada “Pra você que me lê”, em que a própria autora se dirige diretamente ao leitor para comentar o processo de criação da obra. Neste trecho, Bojunga afirma que a escrita de *Sapato de salto* foi atravessada pela elaboração de *Aula de inglês*, sugerindo que o desenvolvimento de suas personagens se articula entre as duas narrativas.

A escritora também revela que começou a escrever *Sapato de salto* antes mesmo da publicação de *Retratos de Carolina* (2002), mas, por não sentir afinidade com as personagens, descartou grande parte do que havia produzido. Posteriormente, voltou-se à escrita de *Aula de inglês*, conciliando essa atividade com a administração da editora, o que a obrigou a “empurrar a escritora pra segundo plano e fazer ela se contentar com as sobras do tempo e da dedicação consumidos pela editora” (Bojunga, 2006, p. 253). Nesse período, Bojunga dividiu sua atenção entre os poucos rascunhos de *Sapato de salto* e o desenvolvimento de *Aula de inglês*. Somente em 2005 conseguiu retomar com mais intensidade o trabalho criativo e concluir ambos os romances.

A narrativa de *Sapato de salto* pode ser organizada em três eixos principais: o primeiro abrange o período em que Sabrina, uma menina de dez anos, é adotada e passa a conviver com o casal Gonçalves e Matilde; o segundo corresponde à sua estada na casa da tia Inês e da vovó Gracinha, quando toma conhecimento da história de sua mãe; por fim, o foco narrativo é compartilhado com a família de Paloma, personagem que desempenha um papel central no processo de emancipação da protagonista.

2.3. O ideal de família, a marginalização infantil e a violência patriarcal

Sapato de salto narra a história de Sabrina, uma menina órfã de dez anos que, logo no primeiro capítulo, é adotada pelo casal Matilde e Gonçalves. Embora sua vivência anterior no orfanato não seja detalhada, torna-se evidente a expectativa da personagem em relação à nova “família”, à qual ela deseja pertencer. No entanto, a adoção rapidamente se revela ilusória: Matilde e Gonçalves não retiram Sabrina do orfanato para integrá-la como filha, mas para submetê-la a uma rotina exaustiva de trabalho doméstico e cuidado com os filhos do

⁹ A Casa Lygia Bojunga foi criada pela escritora para publicar e distribuir sua obra. Conforme informa a própria editora, a iniciativa surgiu do desejo de Bojunga de conhecer em profundidade o percurso de suas personagens até chegar às mãos dos leitores, o que lhe permitiu acompanhar diretamente todas as etapas do processo editorial, da edição ao projeto gráfico. A editora integra, ainda, um projeto cultural mais amplo, que inclui a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, dedicada à promoção da leitura e da literatura.

casal, Betinho e Marilda. Entre os serviços com a casa e a função de babá, Sabrina é retratada como uma figura subalterna, explorada e invisibilizada dentro da própria casa.

O casal justifica sua exploração com a crença de que estão prestando um favor à menina, conforme demonstra a fala da própria Matilde:

Mas ordenado não precisa: a gente vai dar casa, comida, roupa e calçado. E você viu o embrulhinho que ela trouxe, não viu? É sempre assim: elas chegam sem nada. A gente é que tem que dar tudo. E você viu como ela é forte? é do tipo que tá sempre com fome (Bojunga, 2006, p. 10)

Apesar da dura realidade imposta, a inocência de Sabrina a leva a interpretar a situação de modo mais simples. Mesmo diante do trabalho exaustivo, a personagem projeta em Matilde e Gonçalves o seu anseio por uma família, espelhando neles a esperança de um lar seguro e acolhedor.

Segundo Diógenes Carvalho, Fabiane Verardi e Thalita Borges (2024, p. 7), a narrativa evidencia as contradições entre os modelos idealizados de família e a realidade social brasileira. A busca empreendida pela personagem por uma estrutura familiar estável e segura revela “o lado sombrio da sociedade tradicional brasileira com seus preconceitos e hipocrisias”, que recai “de modo cruel na vida da menina”. Nesse contexto, a narrativa articula temáticas relacionadas ao afeto, ao abandono e ao pertencimento, ao mesmo tempo em que evidencia e denuncia as violências simbólicas e institucionais que atravessam as estruturas familiares.

A figura de Matilde representa a dona de casa vinculada a um modelo familiar tradicional, cujas atribuições se restringem ao cuidado do marido, dos filhos e à manutenção do espaço doméstico. Conforme observa Juliane Chatagnier (2014, p. 110), Matilde vive “completamente alienada da sociedade”, condição evidenciada por sua submissão ao marido, mesmo diante das violências que ele impõe a Sabrina. Inserida nessa estrutura, sua posição a transforma na patroa da menina, contribuindo para a reprodução de uma lógica de dominação classista e patriarcal, enquanto Gonçalves, por sua vez, encarna a figura do chefe incontestável do lar, exercendo sua autoridade de forma opressiva sobre todos os membros da família, inclusive Sabrina.

Como aponta bell hooks (2018, p. 100), a instituição familiar, nos moldes do patriarcado, constitui um dos principais espaços de reprodução da dominação masculina e da violência sexista. A autora observa que “muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas” (p. 100); em outras palavras, tal violência, que não se restringe à agressão física, está relacionada à forma como o patriarcado organiza a estrutura

familiar, legitimando a autoridade do homem e, de maneira geral, do adulto (homem ou mulher) sobre aqueles que ocupam posições de menor poder, como mulheres e crianças. Além disso, mesmo quando não recorrem à violência física, muitos adultos, especialmente mulheres, ainda majoritariamente responsáveis pela criação dos filhos, sustentam a crença de que “uma pessoa que tem autoridade tem o direito de usar de força para manter a autoridade” (p. 101-102), perpetuando, assim, a ideia da “violência como meio aceitável de controle social”.

Sapato de salto reflete diretamente essa lógica de opressão: tanto Sabrina quanto Matilde ocupam posições de subalternidade dentro da estrutura doméstica, ainda que em níveis distintos de consciência e agência. A violência que recai sobre Sabrina é sustentada pela autoridade de Gonçalves e pela omissão e culpabilização de Matilde, expressando o modo como as normas patriarcais organizam a vida familiar e legitimam o domínio masculino.

Além disso, de forma mais ampla, a criança pode ser compreendida como um sujeito historicamente marginalizado, uma vez que “é sempre limitado em suas ações, sempre controlado por adultos e, na maioria das vezes, reprimido em seus desejos” (Laranja, 2009, p. 44). A experiência de Sabrina sob a tutela da família adotiva evidencia essa condição: sem rede de apoio ou possibilidade de fazer ouvir sua voz, Sabrina é progressivamente desumanizada e reduzida a um corpo funcional — serve à casa como empregada, às crianças como babá, a Gonçalves como objeto de desejo e a Matilde como bode expiatório de suas frustrações diante da traição do marido.

Essa rede de opressões mobiliza de forma interseccional os marcadores de classe, gênero, idade e violência, evidenciando a complexidade da marginalização vivida por Sabrina em um ambiente familiar autoritário. A dinâmica opressiva que recai sobre a personagem não é pontual ou isolada, mas está enraizada em um processo histórico marcado por desigualdades sociais, sustentadas pela confluência entre patriarcado, escravidão e colonialismo.

O ápice da desumanização da personagem é o estupro cometido por Gonçalves, narrado no primeiro capítulo, “O segredo azul fraquinho”. A violência sexual é precedida por uma ausência estrutural: Sabrina é privada de família, lar, escola e amigos, elementos fundamentais para uma infância digna. Gonçalves, inicialmente, aproveita-se dessa carência afetiva para construir uma relação de falsa confiança, o que a leva a vê-lo como uma figura paterna. Recordando uma antiga colega do orfanato que fugia repetidas vezes e, certo dia, não retornou mais, Sabrina pensa: “não voltou porque, na certa, achou um pai. Que nem eu” (Bojunga, 2006, p. 19).

A cena do abuso, no entanto, desvela a perversidade dessa dinâmica:

E depois [Gonçalves] cochichou:

- Esse vai ser o nosso maior segredo, viu? - e foi brincando de roçar o bigode na cara dela.

Sabrina sentiu o coração disparando. O bigode desceu pro pescoço. Sabrina não resistiu: teve um acesso de riso. De puro nervoso. [...] De dentro da risada saiu uma súplica:

- Que que há, seu Gonçalves? não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. - Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

- Vem cá com o teu papaizinho.

- Não faz isso! Por favor! Não faz isso! - Tremia, suave. - Não faz isso!

Fez. (Bojunga, 2006, p. 20)

Este trecho não apenas narra o abuso, mas também expõe a violência psicológica implícita na quebra de confiança e na deturpação da figura paterna. A fala de Sabrina, “Pai não faz assim com a gente”, revela o abismo entre sua idealização da paternidade e a realidade do abuso. A ação de Gonçalves em se autodenominar “papaizinho” enquanto comete o ato de violência sexual ressalta a perversidade de quem se aproveita da vulnerabilidade e do desejo de afeto da criança. O desfecho, “Fez.”, seco e impactante, sublinha a brutalidade do ato e a impotência da menina diante do abuso.

Ademais, no título desse capítulo, “O segredo azul fraquinho”, a narrativa mobiliza o simbolismo da cor azul para expressar, de maneira sutil e poética, a violência vivida por Sabrina. A escolha dessa cor para qualificar o segredo evoca, de início, os significados tradicionalmente associados a essa tonalidade. Segundo Michel Pastoureau (1997), o azul está associado à distância, ao sonho, à noite e à sombra, mas também a sua dimensão melancólica, fria e de esterilidade.

A expressão “segredo azul fraquinho”, portanto, carrega em si uma tensão simbólica entre o que é delicado e o que é opressivo. O adjetivo “fraquinho”, no diminutivo, acentua uma percepção infantil da experiência: uma confiança rompida, uma cumplicidade perdida, um afeto transformado em tristeza, um roubo da sua esperança. A suavidade do tom contrasta com a dureza do que é ocultado, e o azul, com sua carga de frieza e melancolia, torna-se metáfora do isolamento e do desamparo. A expressão reflete a experiência emocional de Sabrina diante da traição, da ausência de proteção e da violência encoberta.

É nesse sentido que Luciana Maeda (2011, p. 37) interpreta o “segredo azul fraquinho” como metáfora da “cumplicidade inocente e o segredo na interpretação de Sr. Gonçalves”. O “azul fraquinho” simboliza, assim, a “fragilidade de criança que não consegue reagir ao abuso sofrido”. A metáfora acentua a oposição entre a vulnerabilidade da infância e

a frieza das violências sofridas por Sabrina no espaço doméstico, remetendo ao abandono, à manipulação afetiva e à silenciosa pactuação com a violência.

De modo geral, a tragédia vivenciada por Sabrina também pode ser compreendida à luz da concepção de afeto da filosofia de Baruch Spinoza. Em *Ética* (2009, p. [50]), Spinoza define afeto como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções”. Gilles Deleuze (2019, p. 35), em seus “Cursos sobre Spinoza”, destaca que, para entender essa proposição, o afeto (*affectus*) deve ser distinguido da afecção (*affectio*). Enquanto a afecção diz respeito à forma de um corpo que é modificado por outro, o afeto, por sua vez, refere-se à variação na potência de existir do indivíduo, ou seja, o aumento ou a diminuição de sua capacidade de agir em consequência dos encontros que experimenta.

A princípio, Deleuze apresenta a diferença da ideia e do afeto: “a ideia é um modo de pensar definido por seu caráter representativo”, enquanto que “todo modo de pensamento enquanto não representativo será denominado afeto”. Em síntese:

uma vontade, implica, a rigor, que eu quero alguma coisa; o que eu quero, é objeto da representação, o que eu quero está dado em uma ideia, mas o fato de eu querer não é uma ideia, mas um afeto, porque é um modo de pensamento não representativo (Deleuze, 2019, p. 35)

As ideias que se afirmam nos indivíduos se sucedem umas às outras segundo um “regime de variação”; isto é, no sujeito não se operam apenas transformações no plano das ideias, mas também variações na sua potência de existir. Ao retomar as expressões do próprio Spinoza, Deleuze afirma que há uma variação da “força de existir, ou outra palavra que ele emprega como sinônimo: *vis existendi*, a força de existir ou *potentia agendi*, a potência de agir; e estas variações são perpétuas” (p. 39). Em Spinoza, os afetos não são simples estados emocionais, mas modos reais de existência que expressam o quanto a potência de agir é aumentada ou diminuída em função dos encontros que se estabelecem com outros corpos e ideias.

Nessa variação contínua que caracteriza os afetos, duas paixões fundamentais modulam a potência de agir: a alegria e a tristeza. A alegria corresponde a um aumento dessa potência, enquanto a tristeza implica sua diminuição. Como observa Deleuze, quando o indivíduo é confrontado com algo que o oprime ou ameaça, há uma redução da *potentia agendi*, ou seja, um enfraquecimento da capacidade de perseverar no ser. A tristeza, portanto, não é compreendida como uma simples emoção passageira, mas como um modo de existência diminuído. Para Spinoza, a produção de paixões tristes nos outros, como o medo, a culpa ou a

submissão, configura uma forma de “exercício do poder” (Deleuze, 2019, p. 42), uma estratégia típica dos regimes que buscam controlar os corpos e as mentes.

Em *Sapato de salto*, a expectativa de Sabrina de ser acolhida por uma família e encontrar em Gonçalves uma figura paterna genuína gera um afeto de alegria. A fala “O senhor é que nem meu pai” (Bojunga, 2006, p. 20) revela a admiração e a idealização que a personagem projeta nesse novo vínculo, impulsionada pelo desejo de pertencimento e proteção. Esse afeto positivo aumenta momentaneamente sua potência de agir, oferecendo-lhe um breve sentimento de estabilidade. No entanto, o abuso sexual cometido por Gonçalves provoca uma ruptura violenta dessa dinâmica afetiva, convertendo a alegria em uma tristeza paralisante:

E o grande segredo dos dois passou a animar a vida dele, a botar sombra nos dias dela: e de noite, tudo que é noite, a mesma tensão: ele hoje vem? O olho hipnotizado pela maçaneta redonda, de louça branca, o coração batendo assustado. Foi se esquecendo de prestar atenção no estudo, foi se esquecendo de pensar que cor que era isso e aquilo, nunca mais desenhava (Bojunga, 2006, p. 21)

A passagem ilustra a paralisia da potência de agir de Sabrina: a criança que antes brincava, estudava e desenhava passa a fixar os olhos na maçaneta, antecipando a violência. O segredo transforma-se em uma sombra que a aprisiona, esvaziando sua infância de sentido e comprometendo seu bem estar emocional, ao apagar traços de sua criatividade e vitalidade.

Essa diminuição de sua potência de agir torna-se ainda mais evidente na passagem em que Sabrina se questiona sobre as possibilidades de fuga: “[...] e agora? continuava falando baixinho com ele? sumia dali? olhava a dona Matilde no olho? [...] Quando o dia se levantou ela sentiu que ia ficar. Sem planos, sem escolha. Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar” (Bojunga, 2006, p. 21). A ausência de alternativas concretas e a percepção de que “ficar” é menos difícil do que “sumir” revelam uma condição de impotência extrema.

Essa impotência manifesta-se em múltiplas dimensões que se entrelaçam na experiência de Sabrina. Em primeiro lugar, sua condição marginalizada de menina, órfã e pobre a coloca em uma posição extrema de subserviência. Como aponta Laranja (2009, p. 75), “[Sabrina] decide submeter-se aos adultos para garantir suas necessidades básicas”, revelando o modo como a vulnerabilidade social condiciona suas escolhas. Essa realidade é agravada pelo medo constante de passar fome e de ser devolvida ao orfanato, que leva a personagem a adotar uma postura de resignação. Além disso, a completa ausência de redes de apoio ou alternativas de acolhimento evidencia-se de forma pungente em seu monólogo interior,

quando se pergunta “sumia pra onde?”, revelando não apenas o desamparo, mas a inexistência de qualquer espaço real de fuga e proteção.

A transformação desse cenário se dá de maneira abrupta e inesperada com a chegada da tia Inês, que aparece na casa de Matilde para reivindicar a guarda da sobrinha. Por se tratar de uma narrativa comumente associada ao público infantil e juvenil, a aparição de Inês pode remeter aos contos de fadas, nos quais figuras protetoras surgem em momentos de desamparo absoluto. Como observa Nelly Novaes Coelho (2003, p. 72), as fadas, “dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível”. A trajetória de Sabrina, marcada por violência e abandono, muda radicalmente com a chegada dessa figura que, embora não se encaixe no estereótipo da fada madrinha, assume simbolicamente esse papel salvador.

Ao tratar especificamente da função dos contos de fadas, Bruno Bettelheim (2002, p. 72) afirma que essas histórias,

contendo boas fadas que aparecem subitamente e ajudam a criança a encontrar felicidade apesar do "impostor" ou da "madrasta", permitem que a criança não seja destruída por esse "impostor". Os contos de fadas indicam que, escondida em algum lugar, a boa fada madrinha observa o destino da criança, pronta a afirmar seu poder quando for necessário e urgente. O conto de fadas diz à criança que "embora existam bruxas, nunca se esqueça que também existem boas fadas, muito mais poderosas”

Assim, a aparição da tia Inês representa o momento em que a intervenção mágica, ou, neste caso, afetiva e inesperada, torna possível uma mudança de destino. Ao evocar figuras similares aos da “bruxa má” e da “fada madrinha”, a narrativa tensiona simbolicamente as relações de poder no espaço doméstico.

Matilde, a figura materna dessa primeira estrutura familiar, mesmo se negando a ocupar esse lugar, assume o papel da “impostora”, especialmente ao reagir com hostilidade diante da revelação dos abusos, falhando em proteger Sabrina. Sua conduta, no entanto, revela mais do que uma falha moral individual: ao enxergar a menina como uma ameaça, uma possível rival afetiva ou sexual, Matilde adota uma postura que rompe com a lógica da sororidade e reproduz uma leitura distorcida da realidade. Em vez de reconhecer a violência sofrida por Sabrina, ela a reposiciona como concorrente, o que explicita tanto a interiorização de valores patriarcais quanto os limites impostos à agência de mulheres em contextos de dominação masculina. Trata-se de uma reação cruel e desumanizante, que evidencia como relações de poder comprometem a possibilidade de solidariedade entre mulheres.

Como argumenta Simone de Beauvoir (2019, v. 1, p. 17), na relação entre homem e mulher, esta é historicamente posicionada como “o Outro dentro de uma totalidade cujos dois

termos são necessários um ao outro”. Contudo, essa necessidade é assimétrica, pois a dependência assume formas distintas: o homem é dependente pelo “desejo sexual e desejo de posteridade”, enquanto a mulher depende dele de forma mais ampla e existencial, em uma relação de senhor e escrava ou vassala.

Beauvoir explica que, nesse contexto, “o senhor e o escravo estão unidos por uma necessidade econômica recíproca que não liberta o escravo”, e que essa relação “sempre favorece o opressor contra o oprimido”, e, diferente da relação exclusiva entre classes sociais, no caso das que envolvem o gênero, “o homem suserano protegerá materialmente a mulher vassala e se encarregará de lhe justificar a existência” (p. 17-18). A recusa a esse papel implicaria, para a mulher, a recusa da própria condição social dentro do sistema patriarcal. Assim, a alienação e a submissão de Matilde revelam os limites da agência feminina em um sistema em que a autoridade masculina é naturalizada e incontestável.

A tia Inês, por outro lado, deslocada dos padrões normativos da mulher tradicional e situada à margem da sociedade, emerge como uma figura de ruptura. Ao resgatar Sabrina e lhe oferecer uma nova estrutura familiar, ainda que marcada por tensões e durezas, Inês encarna a possibilidade de um afeto reparador. Sua presença representa uma forma alternativa de família, não idealizada nem romantizada, mas ancorada em princípios de responsabilidade e escuta. Reconfiguram-se, assim, os vínculos anteriormente marcados por dominação, silêncio e violência, abrindo espaço para a elaboração de uma experiência afetiva diferente.

O afastamento de Sabrina do lar opressivo representa mais do que uma mudança de espaço: é também o renascimento de uma expectativa. A menina, ainda que marcada pelas violências vividas, começa a projetar a imagem de uma nova família. Contudo, essa esperança não se dissocia das tristezas que carrega, como revela o episódio em que a dureza no olhar da criança surpreende a própria tia Inês:

– Minha mãe era feia?
 – Bonita. Mas acho que a vida estragou ela cedo.
 – Quem?
 – A vida, Sabrina, a vida. – E dessa vez lançou um olhar duro pra Sabrina. – Ou você acha que a vida é uma festa? – Parou e botou a mão na cintura.
 Sabrina ficou sustentando o olhar da tia Inês. Sustentando só, não: espelhando. A tal ponto espelhando, que, de repente, a tia Inês se surpreendeu de ver tanta dureza no olho de uma criança.
 – Não – a Sabrina respondeu afinal –, eu não acho que a vida é uma festa (Bojunga, 2006, p.40-41)

O olhar espelhado entre tia e sobrinha revela a complexidade da formação de Sabrina, que, mesmo criança, já internaliza uma percepção de mundo marcada por desencanto, violência e opressão. Essa dureza no olhar revela o modo como a trajetória

formativa da personagem se diferencia dos modelos tradicionais do *Bildungsroman*, em que o herói ou até mesmo heroína parte em uma jornada de busca e desenvolvimento pessoal. Ao contrário disso, Sabrina é lançada desde o nascimento a uma existência de desamparo. Sua infância não é um território de segurança ou proteção, mas de violência, carência e exclusão.

Em vez de um percurso contínuo e harmonioso de autodescoberta, a narrativa apresenta uma formação determinada pela ausência: de amparo, de reconhecimento e de pertencimento. A busca da protagonista, portanto, não se dá por um ideal de realização pessoal ou integração na ordem social, mas por formas mínimas de existência digna, por vínculos que não a oprimam e por espaços onde possa, enfim, constituir-se como sujeito.

2.4. Histórias de mulheres e a ideia de destino

O segundo arco da narrativa tem início no capítulo 2 da obra, quando Sabrina é levada pela tia Inês para morar com ela e com a avó Gracinha. A mudança de lar representa uma transformação significativa na trajetória da personagem, pois lhe permite vivenciar, pela primeira vez, uma infância minimamente autêntica e segura. Diferente da casa de Matilde e Gonçalves, marcada por autoritarismo, exploração e abusos, a nova moradia cria a expectativa da menina viver experiências cotidianas básicas da infância, como brincar, ter amigos e sentir-se acolhida. Trata-se de uma nova estrutura familiar, na qual Sabrina encontra certo alívio e a possibilidade de começar a lidar com as experiências traumáticas vividas até então. Não há mais a imposição de tarefas domésticas ou o cerceamento violento da espontaneidade infantil, o que permite um amadurecimento mais orgânico da personagem, ainda que inevitavelmente atravessado pelo sofrimento.

Não em vão, mesmo diante de uma realidade mais promissora, a menina permanece em estado de alerta. A personagem percebeu que “a vida *também* podia ser uma festa e de que ser feliz era tão bom” (Bojunga, 2006, p. 101, grifo da autora), mas esse vislumbre de felicidade é constantemente ameaçado pelo receio de que alguma coisa pudesse “botar a festa em risco”. Tal vigilância não surge do acaso, mas das experiências contínuas de abandono e violência, que moldam sua forma de estar no mundo. Como observa Laranja (2009, p. 85), “Sabrina, devido ao fato de ter passado por situações muito difíceis e humilhantes, desde que nascera e fora para um orfanato, parece aceitar as dificuldades mais recentes como suportáveis”.

A nova casa, pintada de amarelo por vontade da avó Gracinha, reflete as diversas vivências de Sabrina neste lar. A cor, presente em cada detalhe do ambiente — “parede, porta,

janela, número da casa, beiral do telhado, maçaneta, fechadura, tudo amarelo. Bem forte.” (Bojunga, 2006, p. 45) —, adquire valor simbólico na narrativa. Como observa Eva Heller (2013, p. 158), o amarelo é a cor mais contraditória, pois representa simultaneamente otimismo e irritação, iluminação e traição, esperança e marginalidade: “o amarelo é a cor do otimismo – mas também da irritação, da hipocrisia e da inveja. Ele é a cor da iluminação, do entendimento; mas é também a cor dos desprezados e dos traidores. É assim, extremamente ambígua”. De modo semelhante, Michel Pastoureau (1997) associa o amarelo à alegria e energia, mas também à doença e à loucura. A escolha da cor, portanto, antecipa a oscilação entre a felicidade e a tragédia que marcam esse período na vida de Sabrina. A segurança no novo lar é sucedida pela descoberta de histórias familiares trágicas, como o suicídio da mãe e o enlouquecimento da avó, e pelo assassinato de tia Inês. Esse acontecimento interrompe bruscamente a possibilidade de estabilidade e devolve a personagem a uma posição de extrema marginalidade.

A princípio, dentre as vivências positivas de Sabrina nesse período, ressalta-se a coragem e força da menina para verbalizar a dor do estupro que sofreu. A jovem sente-se segura o suficiente para confiar à tia seu segredo: “Tia Inês, eu preciso te contar um segredo! Um segredo que eu nunca ia contar, mas eu preciso, tia Inês, eu preciso te contar” (Bojunga, 2006, p. 103). A reação da tia, em vez de repressiva, como temia Sabrina, é acolhedora, resultando em um breve relato sobre a mãe de Sabrina, Maristela, que antes de completar quinze anos teve de recorrer à prostituição para sobreviver. Esse gesto de escuta e partilha marca a solidariedade entre mulheres atravessadas por experiências de opressão, em contraste com a atitude hostil de Marilda diante da descoberta dos abusos do marido.

Nesse contexto, para compreender a trajetória de formação de Sabrina, é fundamental considerar as histórias trágicas de Gracinha, Maristela e Inês. Embora suas experiências não constituam processos formativos nos moldes do *Bildungsroman*, elas funcionam como contrapontos à jornada da protagonista, revelando um legado feminino marcado pela pobreza, opressão e frustrações. São trajetórias que expõem as cicatrizes da desigualdade social, do desamparo e da violência sistêmica exercida pelos homens. Por meio de suas narrativas, emergem tensões ligadas à maternidade, ao trabalho, à paixão e às formas simbólicas e materiais da violência, aspectos que condicionam os destinos femininos ao longo da obra.

A figura de Maristela, mãe de Sabrina, é descrita como uma jovem tímida, gentil e submissa, em contraposição à personalidade forte e impulsiva da irmã: “A Inesinha é uma pimenta! Em compensação Maristela é mel puro [...] Maristela sempre suave e tímida, pra não dizer humilde e submissa, sempre pronta pra apagar os ‘incêndios’ da Inesinha” (Bojunga,

2006, p. 95). Aos quatorze anos, a jovem engravida de um homem mais velho e casado que, ao saber da gestação, recusa qualquer vínculo afetivo ou responsabilidade com ela e a criança. O episódio desencadeia um conflito com a mãe, Gracinha, que vê desmoronar o sonho de oferecer às filhas um futuro digno, com estudo, profissão e independência. Diante da rejeição materna e da falta de alternativas, Maristela decide sair de casa, iniciando uma trajetória marcada pela solidão, exclusão e extrema vulnerabilidade.

A jovem tenta encontrar empregos para manter-se, mas a gravidez se torna um obstáculo intransponível: “Com essa barriga não arranjo emprego. Tentei de babá, faxineira, tudo. Mas não deu” (Bojunga, 2006, p. 105). Diante da precariedade extrema, a única alternativa que lhe resta é a prostituição, em uma tentativa desesperada de garantir o próprio sustento e o da filha que ainda não nascera.

Contudo, após o nascimento de Sabrina, Maristela opta pelo suicídio, deixando um bilhete em que manifesta culpa, impotência e desesperança:

Minha mãe, Pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se. Eu queria ser professora, feito a senhora sempre quis. Mas agora eu só quero morrer. Não tenho coragem de pedir para a senhora tomar conta da menina. Vai dar despesa. Vai dar trabalho. Vai dar ainda mais chateação do que eu já dei. Acho melhor levar a minha filha comigo. Só que eu não sei se eu vou ter coragem, quem sabe um dia ela pode ser feliz. Desculpe qualquer coisa, viu? (Bojunga, 2006, p. 93-94)

A morte é representada como a única saída possível diante da ausência de alternativas dignas de existência, mas há, ainda assim, um desejo tênue de que a filha tenha uma vida melhor. Antes de se jogar no rio com uma pedra amarrada ao corpo, a jovem deixa a criança na porta da Casa do Menor Abandonado, com a esperança de que, por meio da filha, rompa-se o ciclo de sofrimento que a assolou. Tal gesto final pode ser compreendido como uma forma de negação ao destino que lhe foi imposto: uma rejeição “muda” da “estrutura social que exige da mulher submissão e dependência”, como define Ferreira Pinto (1990, p. 17). A morte por suicídio, nesse contexto, funciona como um protesto extremo diante das engrenagens da opressão e da violência estrutural.

Nesse sentido, a escolha de Maristela não se dá como simples derrota pessoal, mas como um ato de resistência em face da impossibilidade de um destino digno para si. Sua rejeição à vida de prostituição após o nascimento de Sabrina revela-se como um gesto de ruptura contra uma sociedade que a condenou à invisibilidade e à marginalização. Ao optar pela morte, a personagem recusa a perpetuação de um ciclo de humilhação e violência para si, marcando seu único momento de determinação. Sua história, ainda que não seja um

Bildungsroman, ecoa os padrões de interrupção violenta do desenvolvimento feminino, servindo como contraponto à jornada de Sabrina. Ao apresentar essa história à protagonista, Inês oferece a Sabrina um testemunho de resistência feminina que se inscreve em sua própria formação. Não à toa, ao comentar sobre a trajetória da tia e da mãe, Sabrina observa: “Pelo menos a minha mãe ninguém matou: foi ela mesma que acabou com ela” (Bojunga, 2006, p. 216).

Por outro lado, Inês tem sua trajetória encerrada com o assassinato cometido pelo homem com quem se envolveu ainda na juventude. Sua história possui paralelos com a de Maristela, já que ambas se relacionaram com homens mais velhos e, a partir dessas relações, foram empurradas à prostituição e à marginalidade. No caso de Inês, o envolvimento amoroso a conduz à dependência afetiva e à submissão extrema: “era só ele chamar que ela ia” (Bojunga, 2006, p. 121). Movida pela paixão, ela rompe com a família e parte para viver com o homem: “Tenho que acompanhar o homem que é a paixão da minha vida” (p. 122). A separação entre mãe e filha foi conturbada e dolorosa: dona Gracinha tentou impedi-la, mas Inês a empurra e parte determinada.

Mais tarde, já consciente das consequências devastadoras desse amor, Inês adverte Sabrina: “[...] amor é bonito, é bom; ser amada mais ainda, mas atenção, presta atenção. – O dedo se tornou mais energético. – Paixão, não! Paixão desgraça a gente” (p. 107). A personagem viveu por anos sob o domínio do homem que a explorou, a introduziu nas drogas e na prostituição e reduziu a sua existência a um ciclo de violência e servidão. A situação de Inês pode ser pensada à luz da opressão feminina em contextos sexuais.

Simone de Beauvoir (2019, v. 2, p. 364) aponta que há semelhanças entre a condição da mulher casada e da prostituta, ambas sujeitas a formas de submissão estruturalmente semelhantes, embora diferenciadas pelo grau de aceitação social: “a mulher legítima, oprimida enquanto mulher casada, é respeitada como pessoa humana [...] Ao passo que a prostituta não tem os direitos de uma pessoa; nela se resumem, ao mesmo tempo, todas as figuras da escravidão feminina”. Ainda segundo Beauvoir, muitas mulheres recorrem à prostituição como única forma possível de sobrevivência: “em um mundo atormentado pela miséria e pela falta de trabalho, desde que se ofereça uma profissão há quem a siga [...] Ainda mais porque tais profissões rendem muito mais do que outras” (p. 364–365). Essa é a realidade de Maristela, Inês e Sabrina. No caso de Inês, embora também esteja submetida à pobreza e à ausência de amparo social, inicialmente, a submissão parece operar sobretudo como resultado de um laço amoroso construído como um mecanismo de dominação e exploração.

Vanessa Ross (2017, p. 84) interpreta essa dinâmica como um processo de apagamento subjetivo. Para a autora, “a paixão amorosa anulava as forças de Inês, acarretando consequências devastadoras para ela”. A própria personagem reconhece esse estado de anulação: “o xodó maluco que eu sentia por você me deixava sem força pra te dizer não-vou-não-faço-não-me-pico-não-quero” (Bojunga, 2006, p. 134). A dependência era tão intensa que Inês apenas consegue se libertar do homem quando ele simula a própria morte durante um confronto armado e foge para o Paraguai.

Após anos de submissão, Inês reencontra a mãe, tira-a do asilo e passa a viver com ela na casa amarela. Nesse tempo, a personagem tenta encontrar Sabrina, oferecendo à sobrinha uma nova possibilidade de vida. No entanto, essa tentativa de reconstrução é brutalmente interrompida com o retorno do homem. Ao invadir a casa, ele se impõe com uma postura autoritária e dominante, certo de que Inês o obedecerá: “Você *pen*sa que acabou. Mas é só eu te levar pr’aquela cama que ‘ce vai deixar de pensar. – E empurra ela pro quarto.” (Bojunga, 2006, p. 136, grifo da autora). O confronto entre os dois termina com o assassinato de Inês.

Convém retomar novamente Beauvoir (2019, v. 2, p. 461), que identifica nas formas amorosas patriarcais exemplos de um tipo de dominação masculina. Segundo a autora, o amor feminino não se apresenta como uma experiência compartilhada de reciprocidade, mas como uma forma de “renúncia total” de si mesma “em proveito de um senhor”. Nessa lógica, ao passo que o homem permanece soberano mesmo quando ama, a mulher se despersonaliza e sua subjetividade “se aniquilará diante dele. O amor para ela torna-se uma religião” (p. 462).

O destino de Inês representa o desfecho de uma trajetória marcada por esse amor submisso, pela exploração e pelo apagamento subjetivo. Sua história evidencia que, quando atravessada pela desigualdade de gênero e por relações de poder, a paixão pode tornar-se instrumento de opressão. A advertência feita à sobrinha — “Paixão, não! Paixão desgraça a gente” — ganha um tom trágico, pois é o reconhecimento tardio da própria destruição. Seu fim brutal ocorre justamente quando ela tenta enfrentar a submissão e romper com a relação de poder, sendo punida pela tentativa de reaver sua autonomia. Ao contrário de Maristela, que opta pelo suicídio como uma forma de libertação diante de uma realidade insustentável, Inês não tem escolha: sua trajetória é violentamente interrompida pelo homem por quem se apaixonou. A morte de Inês não decorre de um gesto de negação ou resistência, mas da imposição de um destino que lhe é negado. O homem, reafirmando sua posição de domínio, decide por ela, anulando sua tentativa de recomeço.

Também é possível compreender a trajetória de dona Gracinha como igualmente trágica, marcada pela fragilidade psíquica, pela solidão e pelas lembranças traumáticas. Segundo Chatagnier (2014, p. 111-112), Bojunga trabalha em *Sapato de salto* com diferentes figuras femininas clássicas, como a dona de casa, a prostituta e, “no papel de louca, encontra-se a dona Gracinha”. A personagem representa mais um destino atravessado por perdas irreparáveis e pela dificuldade de se situar em uma realidade hostil.

A história de Gracinha é reconstruída, em parte, pelos relatos de Inês. Viveu com o marido em um sítio, onde ele trabalhava com plantação de flores e ela lavava e passava roupas para os patrões. Mesmo em situação de pobreza, alimentava o sonho de que as filhas tivessem uma vida melhor, incentivando-as a frequentar a escola e projetando para elas um futuro promissor: “Maristela ia ser professora”, Inês bailarina, e a família viveria “feliz pra sempre” (Bojunga, 2006, p. 109). A evocação da fórmula típica *feliz pra sempre* dos contos de fadas não parece ser ingênua. Bojunga a mobiliza ironicamente para sublinhar a distância entre os desejos de Gracinha e o curso real de sua vida, atravessado por frustração, abandono e violência.

Após ser deixada pelo marido — que disse que ia para o mar e desapareceu —, a mulher passa a se desdobrar para manter o sustento da casa sozinha, intensificando a sobrecarga de trabalho. O abalo mais profundo, no entanto, ocorre com a gravidez precoce de Maristela. O acontecimento frustra as expectativas que Gracinha havia depositado na filha, provocando um rompimento doloroso entre ambas e, posteriormente, o suicídio da jovem.

Gracinha, que não havia acolhido Maristela no momento de maior vulnerabilidade, sente-se diretamente responsável por sua morte. A dor e a culpa se intensificam quando recebe, tempos depois, a pedra usada no suicídio e o bilhete escrito pela filha, elementos que passam a assombrá-la, repetindo-se como memórias insuperáveis, conforme Inês revela à Sabrina:

na hora de tomar banho, em vez de se lavar ela fica brincando de fazer bolha de sabão; na hora de cozinhar ela faz bolinho de terra pra fritar na frigideira; na hora de lavar roupa (ela sempre lavou roupa pra fora), em vez de pendurar a roupa no varal, ela começa a pendurar nada, quer dizer, no começo eu achei que era nada, depois eu fui entendendo que ela pendura as coisas que ela fica lembrando. Ela lembra demais da Maristela [...] — A pedra não sai da cabeça dela, então ela pendura tudo que ela lembra. Mas ela lembra sempre as mesmas coisas (Bojunga, 2006, p. 53-54)

Como apontado por Ferreira Pinto (1990, p. 23-24), os romances de formação femininos frequentemente apresentam desfechos negativos, como morte, suicídio, alienação ou loucura, nos casos em que as protagonistas não se adequam à ordem social dominante.

Muitas autoras encontram dificuldades em “definir-se pessoal e textualmente”, o que se reflete nas trajetórias ficcionais que constroem para suas personagens femininas. A loucura, nesse contexto, aparece como um sintoma do impasse entre o desejo de realização individual e as imposições de um mundo que restringe os horizontes possíveis para as mulheres. A trajetória de Gracinha, portanto, não pode ser reduzida a um desvio psicológico ou a uma patologia isolada, mas como resultado de uma sequência de experiências-limite que escapam à linguagem e à reparação.

Os devaneios de Gracinha, ao mesmo tempo que revelam sua incapacidade de elaborar a perda da filha, também parecem indicar um desejo de retornar a um passado idealizado, marcado por sonhos de estabilidade, afeto e realização que nunca se concretizaram. A personagem encarna um futuro frustrado: suas lembranças, refletidas nos gestos domésticos de lavar, estender e passar roupa, evidenciam uma tentativa de escapar, ainda que simbolicamente, da realidade de opressão que marcou sua existência e de recompor aquilo que lhe foi sucessivamente retirado.

Como dito, embora as histórias de Gracinha, Inês e Maristela sejam apresentadas de forma fragmentada e não constituam propriamente processos de formação, seus desfechos revelam percursos trágicos e marcados por interrupções. Essas trajetórias apontam para a dificuldade estrutural de realização pessoal das mulheres em contextos de marginalização social e afetiva e para a ausência de alternativas concretas, que é reiterada a cada geração, construindo um imaginário de condenação ao fracasso.

Não por acaso, após o assassinato de Inês, principal figura de afeto e proteção, Sabrina também recorre à prostituição como forma de sobrevivência. É nesse momento que se destaca sua consciência sobre a própria condição, um traço central em seu processo de formação. Embora, em geral, “difícilmente, os personagens adultos considerem a criança capaz de analisar as situações complexas que a vida impõe” (Laranja, 2009, p. 54), Bojunga rompe com essa lógica ao construir protagonistas infantis que observam e compreendem criticamente o mundo ao seu redor. Como afirma Laranja (2009, p. 54), “quanto maiores são as dificuldades enfrentadas pelas crianças, mais rapidamente elas ‘compreendem’ que os papéis sociais diferenciam os sujeitos, beneficiando alguns mais que outros”. Sabrina evidencia essa compreensão ao reconhecer que sua trajetória reproduz um padrão de exploração e vulnerabilidade que atravessa sua família: “Tô achando que esse negócio é de família” (Bojunga, 2006, p. 216). Sua fala revela o entendimento de que o recurso à prostituição como meio de sobrevivência não constitui um caso isolado, mas se insere em um

ciclo de marginalização que atravessa gerações de mulheres, vinculando suas existências à exclusão social, à exploração sexual e à violência estrutural.

Nesse contexto, o assassinato da tia também marca a formação de Sabrina. Como observa Chatagnier (2014, p. 164),

Sabrina tem o seu destino mais uma vez modificado pela ação do opositor: ao matar a tia Inês, o assassino leva todas as perspectivas de Sabrina. Ela se prostitui porque não vê outra forma de sobreviver. [...] A menina, que sonhava em ser dançarina, tem os sonhos roubados pelo medo de voltar ao orfanato e ver a avó levada para o hospício pelos vizinhos.

Embora cause grande tristeza, a morte da tia não diminui a potência de agir de Sabrina, mas intensifica seu senso de urgência diante da necessidade de preservar o único laço familiar que lhe resta: a avó Gracinha. O risco iminente de ser separada da avó e retornar ao orfanato faz com que a menina busque maneiras para manter as duas unidas. Assim, a personagem, ainda criança, vê-se responsável por garantir o sustento da casa, consciente de que a avó, em sua condição psíquica fragilizada, não teria como protegê-la ou sustentá-las. Nesse ponto, como observa Maeda (2011, p. 84), “Sabrina, a heroína, se transforma ao confrontar-se com uma realidade que, a princípio, determinaria sua condição histórica e social”.

É nesse contexto que a imagem de um sapato de salto adquire uma forte carga simbólica dentro da narrativa. Se, em outros momentos, o salto alto pode ser associado à feminilidade, à sensualidade e ao amadurecimento, aqui ele passa a representar uma maturidade precoce e até forçada. O uso do salto sinaliza a transição de Sabrina para uma “vida adulta” à qual ela foi empurrada, sem que pudesse experimentar a infância de forma plena. O gesto de calçar os sapatos da tia não é apenas para o trabalho de prostituição, mas uma estratégia de sobrevivência social:

E quando eu botei o sapato pra não parecer mais criança, não foi só pra descolar grana de homem querendo sacanagem. Isso também, né? isso também, senão... como é que eu vou comprar comida? Mas eu não quero parecer mais criança. Porque fica aí essa vizinhança toda dizendo que eu sou criança e que a vó Gracinha é maluca, e que criança tem que ir pra casa de menor abandonado, e que maluco tem que ir pra casa de maluco (Bojunga, 2006, p. 217)

Neste momento da narrativa, mais do que durante sua vivência na casa de Matilde e Gonçalves, a expectativa de uma infância plena para Sabrina parece chegar definitivamente ao fim. A espontaneidade, o lúdico e a brincadeira são substituídos por uma consciência da dura realidade e por uma urgência em reagir aos desafios impostos pela vida.

2.5. Emancipação e formação compartilhadas

Mesmo diante da brutalidade que atravessa a trajetória de Sabrina, o romance oferece brechas para pensar na possibilidade de reinvenção por meio da construção de novos vínculos e da abertura a experiências transformadoras. A mudança para a casa da tia Inês também se mostra relevante no percurso de Sabrina ao introduzir figuras como Andrea Doria, um jovem de treze anos, e sua mãe, Paloma. O primeiro contato entre a protagonista e Andrea Doria ocorre quando ele procura Inês para ter aulas de dança. A partir dessa aproximação, Sabrina descobre não apenas a experiência da amizade, mas também uma inclinação natural para a dança. Esses novos vínculos afetivos e descobertas terão papel decisivo no processo de emancipação da menina, oferecendo-lhe outras formas de estar no mundo.

A princípio, o despertar artístico de Sabrina desempenha um papel central em sua formação, funcionando como forma de elaboração simbólica frente à opressão. Em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, segundo Maas (2000, p. 137), o teatro constitui para o protagonista “a primeira esfera de relações” que estrutura sua trajetória formativa, oferecendo ao jovem uma experiência que amplia suas relações sociais e mobiliza seus desejos, ainda que essa fase venha a ser superada posteriormente. De modo semelhante, a dança adquire, na vida de Sabrina, esse valor de espaço inaugural de expressão, desejo e projeção de futuro, operando como contraponto à realidade opressiva e violenta. Mais do que um simples refúgio, a dança assume a função de resistência: “no caso de Sabrina, a dança desperta sensibilidade para contornar seus conflitos” (Maeda, 2011, p. 72).

Além disso, conforme destaca Maeda (p. 84), “assim como Wilhelm acredita que concretizará seus desejos por meio do teatro, Inês almejava ascensão por meio da dança e transfere essa vontade para Sabrina”. Ao vislumbrar um futuro promissor para a menina, Inês busca garantir-lhe aquilo que lhe foi negado: uma profissão e uma chance de autonomia. A tia, reconhecendo o talento de Sabrina, transfere a essa nova geração a esperança de romper com a lógica opressiva que historicamente as marginalizou. Nesse processo, a prática da dança permite a Sabrina experimentar, ainda que por instantes, a alegria e a liberdade, aspectos fundamentais para sua formação:

Daí o coração ter dado um pinote naquela quinta-feira, quando a tia Inês gritou lá pro quintal:

- Sabrina! vem cá dançar com o Andrea Doria!

Sabrina não se mexeu: será que ela tinha escutado bem?

- Sabrina! você escutou?

Tinha!! Saiu que nem uma flecha, jogando fora na corrida a sandália de dedo, que o bom era dançar de pé no chão.

Andrea Doria olhou tão surpreso pra Sabrina quando ela começou a dançar na frente dele, e a tia Inês olhou tão contente pro par, que, se a Sabrina já vinha achando que a vida podia ser uma festa, naquele momento ainda achou muito mais (Bojunga, 2006, p. 101-102)

Compartilhando da paixão pela dança, Andrea Dória desempenha um papel significativo no processo de amadurecimento de Sabrina, mesmo carregando suas próprias angústias: o jovem vive uma relação amorosa instável e dolorosa com Joel, um rapaz mais velho, arrogante e emocionalmente distante; além disso, enfrenta um ambiente familiar conservador, marcado pelo autoritarismo e pelo machismo do pai, Rodolfo.

O conflito entre pai e filho se acirra principalmente em torno do interesse de Andrea pela dança e por seu relacionamento homoafetivo, aspectos que são completamente rejeitados por Rodolfo, que tem uma visão de masculinidade rígida e normativa. Como observam Carvalho, Verardi e Borges (2024, p. 11), Rodolfo está associado à “representação do machismo estrutural que há nas famílias heteroparentais, criando estereótipos de que o filho tem que seguir o caminho do que considera ‘ser masculino’, estigmatizando certos comportamentos”.

A figura do personagem, nesse sentido, sintetiza os valores de uma estrutura patriarcal rígida:

O personagem Rodolfo representa o pensamento de uma sociedade de cunho patriarcal, em que o pai é o chefe da família e o provedor financeiro. Por isso, existe hierarquia dentro da família em que pai é o líder que detém o poder para si, restando à mãe a obediência ao líder e realização das tarefas do lar, e, aos filhos, cabe a obediência ao pai. (Ross, 2017, p. 76).

Essa lógica de dominação e hierarquia afeta diretamente a vivência de Andrea, que se vê constantemente reprimido e incompreendido pelo pai. Em contraposição, embora também enfrente tensões conjugais e dores profundas, Paloma se revela aberta ao diálogo, sensível às dores do filho e capaz de transformar sua própria vida e, consequentemente, a dos outros personagens.

No passado, quando decidiu casar-se com Rodolfo, Paloma abriu mão de seus próprios desejos: sonhava em viajar de barco pelo mar e construir uma carreira profissional, mas renunciou a esses projetos para “botar toda a energia no grande sonho de criar uma família feliz” (Bojunga, 2006, p. 151). A frustração decorrente dessa renúncia estabelece um diálogo simbólico com a imagem do mar, que passa a representar o horizonte de liberdade abandonado em nome de um ideal familiar.

Ao longo da narrativa, o mar — e, em alguns momentos, o rio — assume o papel de metáfora recorrente de liberdade, ruptura e desejo de transcendência diante das opressões cotidianas. Quando o pai de Maristela e Inês conhece o mar, durante uma viagem de trabalho ao Rio, sente-se profundamente tocado: “ficou tão impressionado com a sensação de liberdade que o mar transmitiu a ele” (Bojunga, 2006, p. 110). Após anos de trabalho árduo com a terra e de uma vida marcada pela escassez, o mar surge, para esse homem, como promessa de fuga e possibilidade de reinvenção — a ponto de decidir abandonar a família e partir em sua direção. A imagem do mar, para o homem, está associada a um anseio de libertação que, embora possa parecer egoísta, está enraizado em uma existência moldada pela dureza da sobrevivência.

Esse mesmo sentido atravessa a trajetória de outra personagem: Maristela, que, ao lançar-se no rio com uma pedra amarrada ao corpo, também parece buscar, no contato com a água, uma forma de libertação. Seu gesto, como frisado anteriormente, pode ser compreendido como a recusa de continuar vivendo sob as imposições de uma realidade marcada pela violência e vulnerabilidade. O rio, neste caso, adquire a dimensão simbólica do fim do seu sofrimento e do rompimento com um destino imposto.

Paloma, por sua vez, recorda-se do antigo desejo de viajar de barco pelo mar, um sonho que é deixado de lado com as obrigações do casamento e da maternidade. O mar, nesse caso, remete a um ideal de juventude e autonomia que se esvai diante das exigências sociais de gênero. O gesto de lembrar do mar é, assim, uma forma de rememorar aquilo que se perdeu em nome de uma estabilidade socialmente imposta.

Nesse sentido, a frustração vivida por Paloma encontra eco nas análises de Beauvoir (2019, v. 2. p. 191) acerca da maneira como o casamento, mesmo no século XX, ainda conserva traços de um sistema patriarcal que mutila a subjetividade feminina. Segundo a autora, enquanto, para o jovem, o “êxito econômico” é o que lhe confere dignidade na vida adulta, para a jovem o casamento permanece sendo o destino social esperado, representando o marco de sua completa inserção social. Independente de trabalhar fora ou não, dentro da estrutura conjugal, cabe à mulher a função de “ter filhos, satisfazer o marido e arcar com as responsabilidades do lar”, em contraste com o homem, que é encorajado a “produzir, criar, progredir” (p. 217). Sob essa estrutura, o que se oferece à mulher é a “imanência”, isto é, um estado de repetição e clausura, em que não lhe é permitido realizar-se como sujeito.

Em síntese,

O drama do casamento não está no fato de que não assegura à mulher a felicidade que promete — não há seguro de felicidade —, sim no fato de que a mutila; obriga a

mulher à repetição e à rotina [...] Com vinte anos, dona de um lar, presa para sempre a um homem, com um filho nos braços, eis a vida acabada definitivamente. As ações verdadeiras, o verdadeiro trabalho são apanágio do homem; ela só tem ocupações que são por vezes exaustivas, mas que jamais a satisfazem (Beauvoir, p. 2019, v. 2, p. 272).

Esse parece ser justamente o caso de Paloma, cuja trajetória é marcada pela estagnação. Os projetos e as aspirações cultivados na juventude cedem lugar à rotina doméstica e ao progressivo apagamento de si. A lembrança do mar constitui, assim, um devaneio nostálgico de uma liberdade perdida.

Essa sensação de aprisionamento se intensifica à medida que os conflitos familiares se agravam. O casamento torna-se cada vez mais opressor e desgastante para Paloma, especialmente quando seu companheiro, Rodolfo, passa a responsabilizá-la pela forma como o filho, Andrea Doria, se comporta. O marido a acusa: “criou o filho dele pra ser gay” (Bojunga, 2006, p. 67). Em uma conversa com seu irmão Leonardo, Paloma desabafa sua angústia, expondo o esgotamento emocional e o sentimento de fracasso que permeiam sua vida conjugal:

- Eu tô com medo, Léo, eu tô com muito medo! A gente não se entende mais, o Rodolfo e eu; parece que cada dia que passa a gente pensa mais diferente. Eu sei que a gente sempre pensou diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, de uma profissão, disso e daquilo, porque, no fundo, o que eu queria mesmo era viver sempre com ele, ter filhos com ele, uma família feliz com ele, com ele! com ele! Mas não tá dando mais (Bojunga, 2006, p. 79)

Mesmo tendo cogitado a separação, a descoberta de uma nova gravidez a fez reconsiderar. No entanto, os conflitos não cessam e alcançam o ponto máximo com a morte da filha, Betina, na hora do parto. Rodolfo culpa Paloma pela morte da criança, e a acusação aprofunda ainda mais o abismo afetivo entre o casal.

A exaustão e dor da personagem aumentam cada vez mais: “A única vontade que ela tinha era de sumir!” (Bojunga, 2006, p. 150). A morte da filha, de acordo com Ross (2017, p. 85), desencadeia em Paloma uma crise profunda que marca um ponto de virada em sua trajetória: “a dor causada por essa perda, junto com a falta de empatia do marido e demais problemas no relacionamento conjugal, conduz Paloma a um processo de reflexão a respeito do futuro”.

Essa crise se manifesta na narrativa em um estado de apatia e desorientação da personagem. A dor da morte da filha e o acúmulo de frustrações conjugais não se convertem imediatamente em ação; ao contrário, marcam um momento de paralisia. A formação da

personagem atravessa um período de crise e imobilidade. A transformação só se torna possível quando Paloma, incentivada pelo irmão Leonardo, passa a se aproximar de Sabrina e Gracinha.

Também é Leonardo que menciona, pela primeira vez, a possibilidade de Paloma adotar a menina: “Ah! escuta: se algum dia você resolver adotar a Sabrina, pode contar comigo pra tudo que for necessário pras duas. Pra Sabrina e pra dona Gracinha. Tchau” (Bojunga, 2006, p. 205) A reação inicial de Paloma é de inércia: ela fica parada, silenciosa, como se não tivesse escutado. Mas o gesto do irmão ecoa dentro dela, sendo lentamente digerido: “Foi pro quarto. Sentou na poltrona de couro. Começou lentamente a ruminar as palavras do Leonardo. Tão lentamente, que durante dias a fio ruminou”.

Esse período de reflexão a respeito da adoção de Sabrina prepara Paloma não apenas para assumir uma nova configuração familiar, como também para romper com a estrutura opressiva de seu casamento. Ao decidir adotar Sabrina e acolher Gracinha, Paloma afirma sua autonomia e, ao comunicar sua decisão a Rodolfo, também impõe limites, exigindo respeito à identidade e às escolhas do filho, Andrea Doria. Essa atitude representa um ponto de inflexão em sua trajetória, um momento em que ela passa a afirmar seus próprios valores diante de um modelo de autoridade masculina que antes aceitava sem questionamentos.

Insatisfeito com a nova postura da esposa, Rodolfo decide sair de casa, marcando a separação do casal. A cena de despedida evidencia, por parte de Paloma, uma maturidade afetiva e uma abertura à transformação que não estava presente no início da narrativa:

- Deixa baixar a poeira disso tudo pra gente ver como é que fica, não é?
Ela parece que acorda; faz que sim com a cabeça:
-É: o tempo tem sempre a última palavra. Quem sabe um dia as tuas idéias mudam?
ou, quem sabe até, as minhas?
Sem dizer mais nada o Rodolfo pega a mala e sai (Bojunga, 2006, p. 270)

Essa transformação interior marca o início de um novo percurso para Paloma: um processo de formação marcado pela busca de si mesma e por um movimento de acolhimento e cuidado com Sabrina e Gracinha. A mudança da personagem se dá a partir do momento em que ela se abre à possibilidade de responsabilidade por outra vida, e, com isso, ressignifica a própria. A adoção surge, então, como um gesto que lhe devolve um sentido existencial possível.

Nesse sentido, o processo de formação de Sabrina está intimamente ligado ao de Paloma. Ambas compartilham uma trajetória de amadurecimento e transformação, o que corresponde a uma característica dos *Bildungsromane* femininos contemporâneos. Após

vivenciar o luto pela perda da filha durante o parto e sofrer com as acusações do marido, Paloma reencontra em Sabrina e Gracinha a possibilidade de reconstruir-se a partir do cuidado com o outro. Sua decisão de permanecer com as duas, rompendo com a lógica patriarcal que sustentava sua vida conjugal, representa não apenas sua emancipação, mas também cria as condições para a libertação de Sabrina de uma realidade marcada pela violência, pela negligência e pelo abandono.

De modo semelhante, a trajetória de amadurecimento de Sabrina se constrói em diálogo com outras figuras femininas. Ao reconhecer as conexões entre suas vivências, Sabrina desenvolve uma consciência mais ampla de si e do mundo que a cerca, o que a impulsiona a buscar ativamente seu próprio destino.

Vale ainda mencionar que, como dito anteriormente, o final da narrativa é influenciado pela obra *Aula de inglês*. A escritora conta que, enquanto escrevia os dois romances, inspirou-se na figura do professor de *Aula de inglês*, personagem marcado por um percurso contínuo de aprendizado ao longo da vida.

Como observa Maeda (2011, p. 97),

A personagem de *Aula de inglês* passou por contínua formação e, mesmo depois de idoso, sentia-se influenciado pelas experiências anteriores [...] O professor que queria ser retratista busca crescimento pelos seus próprios méritos, possui características semelhantes às de Sabrina que, habilidosa com a dança, procura aperfeiçoar-se.

Nesse sentido, a formação não se dá apenas no plano individual, mas em relações de troca e aprendizagem mútua. Ao refletir sobre *Aula de inglês*, Cruvinel (2009, p. 117) destaca que a aula de inglês “representa muito mais do que um mero aprendizado de uma língua estrangeira. Trata-se do aprendizado de uma experiência de vida, um aprendizado existencial”. Os momentos do professor ensinando uma língua estrangeira seria também “um momento para trocar experiências, para aprender o outro naquilo que o outro pode acrescentar com sua história de vida” (p. 117). Essa concepção de formação como troca e construção coletiva — também almejada em *Wilhelm Meister* — ecoa também no desfecho de *Sapato de salto*.

Em síntese, o romance apresenta uma dupla emancipação feminina, de Sabrina e Paloma, que se constrói por meio da solidariedade e da recusa às formas de opressão. São trajetórias marcadas por perdas, rupturas e reconciliações, nas quais os vínculos afetivos desempenham papel central na reconstrução do *eu*. Mais do que narrar o desenvolvimento individual de uma protagonista, Bojunga apresenta uma narrativa em que a formação só se

concretiza pela reconstrução de vínculos consigo mesma e com o outro, pelo acolhimento das dores partilhadas e pela invenção de novos modos de existir.. Nesse processo, o *Bildungsroman* feminino adquire contornos coletivos, nos quais a autonomia emerge da capacidade de resistir, cuidar e reconfigurar o próprio destino junto ao outro.

3. *Sinfonia em branco e a reconfiguração do Bildungsroman*

3.1. Adriana Lisboa e a escrita do indizível

Ao compor o panorama da literatura brasileira contemporânea, Adriana Lisboa, nascida na cidade do Rio de Janeiro, em 1970, destaca-se por uma escrita marcada pela linguagem poética, pela sensibilidade no tratamento de temas delicados e pela interlocução constante com outras formas de arte. Nesse contexto, sua trajetória como escritora tem início em 1999, com a publicação de *Os fios da memória*, e consolida-se ao longo das décadas seguintes por meio de uma produção vasta e diversificada, que reúne romances, contos, poesia e obras consideradas “infantojuvenis”.

Formada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Literatura Brasileira e doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a autora constrói narrativas que transitam entre diferentes gêneros e linguagens, revelando uma atenção constante à dimensão estética da sua escrita, priorizando uma prosa com rigor rítmico e composicional. Sua obra, amplamente traduzida em mais de vinte países, foi reconhecida por importantes prêmios literários, entre os quais se destacam o Prêmio José Saramago, concedido a *Sinfonia em branco* em 2003; o Prêmio Moinho Santista pelo conjunto da obra; a menção honrosa no Prêmio Casa de las Américas pelo livro de poesia *Pequena música* (2018) e o Prêmio de Autor Revelação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) por *Língua de trapos* (2005).

Como dito, um dos aspectos centrais da sua escrita é o diálogo com outras artes, especialmente a música e as artes visuais, o que se reflete tanto na composição formal quanto na construção temática de seus textos. Em entrevista¹⁰, Lisboa (2021) afirma que “ritmo e harmonia são termos musicais totalmente pertinentes quando penso em literatura ou artes visuais”, destacando sua atenção às “consonâncias e dissonâncias” e à estrutura composicional das narrativas. Segundo a escritora, na poesia esses procedimentos se tornam mais evidentes por meio das quebras de verso, das rimas internas, dos “ecos” e dos espaços

¹⁰ Entrevista de Adriana Lisboa concedida a Hiago Rizzi para a revista “Cândido”, da Biblioteca Pública do Paraná, publicada em 2021.

em branco. Ainda assim, também nas narrativas longas é possível perceber a influência de uma lógica composicional próxima à música, como ocorre no romance *Hanoi* (2013), concebido pela autora como uma espécie de *jam session*¹¹.

Entre os temas recorrentes em sua obra destacam-se a morte, a memória, o deslocamento e a experiência do indizível. A morte — seja real ou simbólica — e a memória aparecem frequentemente articuladas, associadas à rememoração de perdas e à elaboração de experiências passadas. O deslocamento, por sua vez, muitas vezes associado à migração — elemento que ressoa em sua própria biografia, tendo vivido no Brasil, na França e, atualmente, nos Estados Unidos —, ultrapassa a dimensão geográfica e assume contornos existenciais, vinculados ao sentimento de não pertencimento e à vivência da estrangeiridade. Além disso, a exploração do limite entre o dizer e o silenciar torna-se particularmente significativa quando suas narrativas abordam experiências traumáticas, como a violência sexual ou as marcas deixadas por contextos políticos autoritários, evidenciando a busca por formas de expressão capazes de lidar com aquilo que resiste à linguagem. A recorrência dessas temáticas aproxima a obra de Lisboa de debates centrais da literatura contemporânea, especialmente aqueles relacionados à fragmentação da experiência, à memória e às experiências traumáticas.

É justamente no tratamento das experiências traumáticas que Lisboa (2021) situa sua exploração do limite entre o “dizer e o não dizer”, ao afirmar que busca compreender como narrar determinadas experiências: “Ao tentar escrever sobre uma experiência recente e profunda de perda — a morte do meu pai [...] —, fica claro que é disso que se trata: como dizer o indizível?”. Em sua perspectiva, vivências de impacto extremamente negativo exigem uma linguagem própria, que muitas vezes habita o silêncio e o limiar da palavra. Essa concepção estética parece contribuir para uma escrita que privilegia a fragmentação, a não linearidade e a sobreposição de tempos, fazendo da própria forma narrativa um modo de representar a memória e a elaboração de experiências traumáticas.

No âmbito da construção de personagens, especialmente femininas, a obra de Lisboa pode ser situada em um movimento da literatura contemporânea escrita por mulheres, no qual experiências corporais ganham destaque na narrativa. Em “Violência e sexualidade em romances de autoria feminina”, Eurídice Figueiredo (2019, p. 139) observa que, diferentemente do contexto enfrentado por Virginia Woolf — quando a escrita sobre o corpo

¹¹ O termo “jam session” consolidou-se no contexto do jazz norte-americano para designar encontros informais entre músicos que se reúnem para improvisar coletivamente, explorando variações melódicas, harmônicas e rítmicas sem a rigidez de ensaios prévios. Ao longo do tempo, a prática expandiu-se para outros gêneros musicais, mantendo como traço central a improvisação.

das mulheres era marcada por restrições e silenciamentos —, autoras contemporâneas têm abordado temas antes considerados tabus, como “o incesto, o estupro, o erotismo, a lesbianidade, o aborto, a bulimia, a automutilação, a amamentação, a menstruação, a TPM”. Nesse cenário, o corpo feminino deixa de ocupar uma posição marginal e passa a constituir um dos eixos centrais de elaboração narrativa.

Em *Sinfonia em branco*, por exemplo, essa centralidade manifesta-se sobretudo na forma como o romance aborda o abuso sexual, a relação das personagens com a própria imagem e suas experiências afetivas. Ao inscrever no corpo das protagonistas as marcas da violência familiar e do silenciamento, a narrativa evidencia os efeitos de um regime patriarcal que estrutura as relações domésticas e sociais, produzindo subjetividades atravessadas por culpa, vergonha e autocensura.

As narrativas de Lisboa reelaboram a tradição do *Bildungsroman* a partir de trajetórias femininas marcadas pela fragmentação, pelo conflito e pela instabilidade emocional. Em seus romances, ganham destaque vivências cotidianas de mulheres, bem como suas experiências de perda, deslocamento e amadurecimento. Nesse contexto, a atualização do gênero na obra de Lisboa não se dá apenas no plano temático, mas também na própria forma narrativa, marcada por procedimentos que tensionam a tradição do romance realista. A fragmentação temporal, a recorrência da memória e a presença de silêncios estruturais produzem narrativas descontínuas, nas quais o passado retorna de maneira insistente, impedindo a construção de uma trajetória linear e progressiva. Tal configuração formal contribui para tensionar o modelo clássico do Romance de Formação, tradicionalmente associado à ideia de desenvolvimento progressivo e de integração entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, alguns estudiosos, como Maiara Andraschko¹² (2017) e Wilma dos Santos Coqueiro (2021), propõem-se a analisar a aproximação de romances de Lisboa à tradição contemporânea do *Bildungsroman* feminino.

Ao discutir o Romance de Formação de autoria feminina contemporâneo, Coqueiro (2021, p. 228) observa que muitas narrativas atuais — entre elas *Azul corvo*, de Lisboa — se desenvolvem em uma “sociedade globalizada e de consumo”, marcada pelo “esfacelamento das grandes utopias, pela liquefação dos valores e pelos intensos movimentos migratórios, que diluem as fronteiras”. Essa configuração histórica incide diretamente sobre a representação

¹² Maiara Andraschko também desenvolve uma leitura de *Sinfonia em branco* vinculada ao *Bildungsroman* feminino, com ênfase na representação traumática da formação das protagonistas e na subversão do modelo masculino tradicional do gênero.

das trajetórias de formação, gerando deslocamentos espaciais, temporais e identitários que estruturam as experiências das personagens.

Nesse cenário, os processos formativos passam a ser atravessados pela instabilidade: em vez de uma formação orientada pela integração harmoniosa ao mundo social, essas narrativas enfatizam percursos marcados por conflitos subjetivos e pela busca de compreensão de si. Diante dessas condições, as protagonistas “adquirem ao longo de suas trajetórias um autoconhecimento e uma compreensão prática da realidade, resultantes dos embates do eu com o mundo exterior”, conduzindo a uma formação cujo elemento central é “a conquista da subjetividade feminina” (Coqueiro, 2021, p. 228).

Andraschko (2017, p. 66), que também analisa *Azul Corvo* e *Sinfonia em branco*, observa que o enfrentamento dessa nova realidade é “central para o processo de formação da personagem”, pois “é preciso se dar conta da sociedade à qual quer-se integrar” — ou à qual se escolhe não se integrar. Trata-se de uma realidade marcada pela ausência de referências estáveis de pertencimento e pela necessidade de posicionar-se diante de possibilidades identitárias múltiplas e, muitas vezes, frágeis. Nesse sentido, a formação ocorre em um espaço de instabilidade permanente: a experiência do “entre-lugar” não se resolve plenamente, mas impulsiona o amadurecimento da personagem ao exigir dela a construção ativa de sua própria inserção no mundo.

É nesse horizonte que se insere o romance analisado neste estudo, *Sinfonia em branco*, que acompanha a trajetória de duas irmãs, Clarice e Maria Inês. A narrativa oscila entre o presente de suas vidas — quando, aos 48 e 44 anos, reencontram-se na antiga fazenda dos pais — e o passado, sobretudo a infância, marcada por um ambiente de silenciamento, proibições e violência. Essa estrutura fragmentada rompe com a linearidade cronológica e permite que memória e presente coexistam, evidenciando como as violências sofridas continuam a moldar as vidas das personagens.

Em suma, o núcleo narrativo do romance reside na violência sexual sofrida por Clarice aos treze anos, perpetrada pelo próprio pai, Afonso Olímpio. A agressão, aliada à imposição do silêncio no interior da família, passa a organizar o espaço doméstico, sustentada pela omissão da mãe, Otacília, cuja passividade contribui para a consolidação de uma lógica autoritária que molda a infância das irmãs. Embora Maria Inês não seja vítima direta do abuso, ela presencia o ocorrido ainda criança, experiência que a marca profundamente e transforma sua relação com os pais e com a própria irmã. Nesse sentido, a violência projeta-se sobre a vida adulta das duas personagens, incidindo de modos distintos sobre seus processos de formação.

Vale destacar que, nos romances de formação, é comum que determinados acontecimentos funcionem como marcos do processo formativo das personagens, orientando mudanças decisivas em suas trajetórias. Em *Sinfonia em branco*, por exemplo, além do abuso sexual, a posterior viagem ao Rio de Janeiro constitui um desses eixos estruturantes da narrativa. Em momentos distintos, cada irmã passa temporadas na capital, no apartamento da tia-avó Berenice, deslocamento que inaugura a possibilidade de distanciamento do espaço doméstico marcado pela violência e pelo silêncio.

A partir de então, as trajetórias das irmãs passam a seguir caminhos diferentes, à medida que novas relações afetivas passam a integrar seus processos formativos. No caso de Clarice, anos depois, a personagem retorna à cidade natal para casar-se com Ilton Xavier, filho de fazendeiros da região. Maria Inês, por sua vez, durante sua estadia no Rio de Janeiro, conhece Tomás, morador do prédio vizinho, com quem se envolve amorosamente. Mais tarde, no entanto, escolhe casar-se com João Miguel, primo que conhece desde a infância. A maternidade também passa a integrar sua trajetória: a filha Eduarda, fruto de sua relação com Tomás, é criada como filha de João Miguel, condição mantida em segredo até o final do romance. De modo geral, tais experiências evidenciam tentativas de reorganização da vida adulta das personagens, acarretando mudanças importantes em seus processos de formação.

Além disso, o reencontro das irmãs, já na vida adulta, na pedreira — espaço interditado na infância —, também assume caráter determinante em suas trajetórias. O local converte-se em cenário de confronto com o passado e com o pai, quando Maria Inês empurra Afonso Olímpio do alto da pedreira, gesto que culmina em sua morte e que, embora não apague a violência sofrida, rompe simbolicamente com a ordem que sustentava a vida das personagens. A morte do pai, nesse contexto, sinaliza uma inflexão no percurso formativo: abre-se espaço para formas mais autônomas de existência e para o enfrentamento das memórias que restaram.

Desde já, contudo, importa assinalar que, em diálogo crítico com a tradição do *Bildungsroman*, *Sinfonia em branco* desloca o eixo da formação: além de atualizar o gênero, a obra o tensiona a partir de uma perspectiva feminina e contemporânea que evidencia seus limites históricos. Na narrativa, a formação já não se orienta pela integração harmoniosa entre interioridade e ordem social; ao contrário, desenvolve-se em um contexto em que o próprio meio social atua como instância produtora de fraturas que atravessam a subjetividade das personagens. Nesse cenário, o percurso formativo passa a consistir na busca de formas possíveis de existência diante de experiências que não se resolvem plenamente.

3.2. Família, silêncio e violência: *antes e depois de tudo*

Como mencionado, ao longo do romance, a infância das protagonistas é constantemente retomada por meio de uma estrutura não linear que alterna passado e presente. É nesse movimento de rememoração que se delineia a divisão formulada pelas próprias personagens como “antes de tudo” e “depois de tudo”, referentes, respectivamente, ao período anterior e posterior ao abuso cometido pelo pai. O “antes de tudo” designa um tempo em que ainda parecia possível projetar o futuro e sustentar determinadas expectativas, enquanto o “depois de tudo”, ao contrário, instaura uma ruptura que reorganiza a experiência das personagens: o abuso interrompe a infância e reconfigura o horizonte formativo, instaurando uma temporalidade marcada pela repetição e pela impossibilidade de superação e esquecimento.

A cisão entre esses dois momentos não permanece restrita à infância, mas atravessa a vida adulta das personagens, manifestando-se no presente da narrativa. É nesse presente que Clarice, aos 48 anos, e Maria Inês, aos 44, se reencontram na antiga casa da família, localizada em uma região interiorana, nas proximidades da cidade fictícia de Jabuticabais, espaço que condensa e reativa as memórias desse passado ainda ativo. Mesmo compartilhando o mesmo ambiente doméstico na infância, Clarice e Maria Inês já apresentavam, antes dos abusos, temperamentos, interesses e aspirações distintos. Clarice, a mais velha, é descrita como mais calma e obediente; Maria Inês, por sua vez, assume uma postura mais ousada e rebelde. Essas diferenças, contudo, não impedem a construção de um vínculo profundo entre as duas, que se manifesta sobretudo nos momentos de vulnerabilidade e que se revela fundamental para compreender os distintos modos como cada uma enfrenta, ao longo da narrativa, as experiências de violência que atravessam seu processo formativo.

Antes de abordar diretamente o abuso sexual cometido pelo pai contra Clarice, convém contextualizar o ambiente doméstico em que o terror passa a marcar a infância das protagonistas. Tal contexto ajuda a compreender, por exemplo, por que, durante muitos anos, Clarice e Maria Inês não verbalizam a violência sofrida nem o episódio em que a mais nova flagra, pela porta entreaberta, a violência do pai. Esse silenciamento aparece como um aprendizado imposto pelo próprio ambiente familiar, conforme indica o narrador ao afirmar que se tratava de “palavras em carne viva que Maria Inês e Clarice nunca trocavam. Seus pais lhes haviam ensinado o silêncio e o segredo” (Lisboa, 2013, p. 151). O silêncio, assim, deixa de ser mera consequência da violência e passa a constituir-se como uma prática internalizada,

afetando profundamente a constituição das personagens e contribuindo para a perpetuação dos abusos.

Nesse contexto, a imposição do silêncio assume um papel central no percurso formativo das irmãs, constituindo a base da organização familiar e funcionando como um mecanismo de controle que impede a expressão de conflitos e afetos. Ao longo da infância e da vida adulta, evita-se sistematicamente qualquer assunto que possa ameaçar a aparência de estabilidade doméstica: temas delicados, mal resolvidos ou considerados tabu são excluídos do espaço da fala. Mesmo o agravamento da doença de Otacília, lúpus eritematoso sistêmico, que poderia suscitar cuidado ou aproximação, é tratado como um assunto interdito, evidenciando que o silêncio não se restringe à violência explícita, mas se estende a outras dimensões da experiência que escapam ao controle normativo da família.

No interior dessa dinâmica, o próprio romance nomeia certos assuntos ou lugares como “proibidos”, que delimitam aquilo que pode ou não ser dito, pensado ou questionado, bem como os espaços que podem ou não ser frequentados e as experiências que não devem ser verbalizadas. Ao esquivar-se desses “proibidos”, preserva-se no lar uma ordem artificial, sustentada por aparências e por códigos de convivência superficiais que simulam normalidade enquanto ocultam a violência. Essa lógica é explicitada pelo narrador ao afirmar que “naquela casa vigia uma lei suprema segundo a qual as coisas podiam existir, mas não podiam ser nomeadas. Não podiam ser tocadas. E todos os códigos superficiais tinham de se manter, as aparências, os sorrisos” (Lisboa, 2013, p. 83). O silêncio, nesse contexto, funciona como um mecanismo de acobertamento que permite a permanência difusa e ameaçadora da violência e passa a atravessar de forma persistente os processos de formação das personagens.

Nesse quadro, a interdição da palavra constitui uma forma estruturante de dominação que antecede e sustenta outras modalidades de violência, como a sexual. Como observa Tatiane Zambrim (2020, p. 41), Afonso Olímpio e Otacília transferem para Clarice e Maria Inês “essa carga de silêncio que imobiliza e naturaliza os assuntos como proibidos”, assumindo a posição de “ditadores do âmbito informacional”. Assim, ao impedir que determinados conteúdos sejam nomeados, a família inviabiliza qualquer possibilidade de compreensão, denúncia ou resistência por parte das meninas. Essa atmosfera de silenciamento e de interditos favorece diretamente a atuação do abusador, que se beneficia da ausência de esclarecimentos e da impossibilidade de nomear o que ocorre, submetendo as filhas a uma relação sustentada pelo medo.

Nesse cenário, são negados às protagonistas instrumentos básicos de compreensão do próprio corpo e do mundo, de modo que essa privação incide diretamente sobre seus

processos de formação, ao dificultar a construção de sentidos acerca de si, de seus desejos e de seus limites. A imposição do silêncio e a ausência de segurança comprometem as ambições e expectativas que poderiam orientar o desenvolvimento das personagens, tornando-as frágeis ou esvaziadas, de modo que as etapas seguintes de suas trajetórias surgem como tentativas de lidar com aquilo que sofreram na infância. Assim, o horizonte formativo deixa de se organizar em torno da realização de projetos e passa a gravitar em torno das experiências negativas do passado, que se tornam um ponto de referência constante na vida das personagens.

Ao discutir a dinâmica do silenciamento no interior da família, torna-se necessário considerar também a figura materna, que, ao mesmo tempo em que se apresenta como vítima dessa estrutura, acaba por reproduzi-la e sustentá-la. Nesse contexto, Otacília distancia-se da função tradicionalmente associada à maternidade — cuidado, proteção e acolhimento —, revelando-se uma presença marcada pela ausência afetiva, pela contenção emocional e pela dificuldade de estabelecer vínculos consistentes com as filhas. Tal característica é sintetizada pela própria voz narrativa ao defini-la como “a mãe que distribuiu abraços de menos, palavras de menos e sobretudo atitudes de menos” (Lisboa, 2013, p. 222), caracterização que evidencia sua omissão e a fragilidade dos vínculos afetivos.

No entanto, esse distanciamento afeta de maneira distinta a relação de Otacília com cada uma das filhas. No caso de Clarice, o vínculo é marcado por um esforço constante da menina em agradar e corresponder às expectativas maternas, na tentativa de conquistar um afeto que nunca se concretiza. Em determinado momento, a narrativa retoma lembranças da infância da personagem e evidencia a intensidade desse desejo de aprovação materna, como se o amor pudesse ser alcançado por meio da obediência e da antecipação dos desejos da mãe:

A vida inteira tentando satisfazer Otacília a fim de merecer seu amor de mãe que no entanto nunca se cumprira. Criança, tinha urgência em obedecê-la e respeitá-la. Chegava a desejar ter capacidade de ler mentes e corações para antecipar-se a Otacília, antecipar-se a suas vontades e expectativas [...] Tinha certeza de que a mãe não a amava. Talvez porque tivesse feito algo? (Lisboa, 2013, p. 39).

Nesse caso, o afeto materno aparece como algo sempre adiado e jamais plenamente acessível, contribuindo para a constituição de uma subjetividade marcada pela culpa e pela insegurança. Clarice internaliza essa ausência de amor como falha própria, passando a buscar em si mesma a razão dessa recusa afetiva, como sugere a pergunta — “Talvez porque tivesse feito algo?”. Essa lógica de autoincriminação, construída no âmbito da relação materna, reverbera também na experiência da violência sexual, favorecendo a tendência de Clarice a interpretar a agressão a partir de uma perspectiva de responsabilidade pessoal. Desse modo, a

omissão afetiva de Otacília contribui para a manutenção do silêncio e para a naturalização das violências que atravessam o processo formativo da personagem.

Essa lógica de distanciamento afetivo torna-se particularmente visível nas raras cenas de interação direta entre mãe e filha. Quando Otacília chama Clarice, prestes a completar quinze anos, para conversar sobre a viagem da filha para o Rio de Janeiro, o narrador observa que “entre elas não havia confissões, não havia trocas de carinhos, mas muitos e longos silêncios. Desde sempre” (Lisboa, 2013, p. 92). A cena, que poderia configurar uma despedida afetiva típica entre mãe e filha, evidencia justamente o contrário: a impossibilidade de intimidade, a ausência de comunicação profunda e a manutenção de um vínculo marcado pela formalidade e pelo distanciamento emocional, traço que caracteriza a relação entre ambas ao longo da narrativa.

Nesse ponto, torna-se pertinente retomar as reflexões de Cristina Ferreira Pinto acerca do papel da figura materna nos romances de formação femininos. Ao analisar *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, Ferreira Pinto (1990, p. 46) observa que a relação da protagonista Aparecida com os pais explicita uma tensão central do *Bildungsroman*: o embate entre sujeito e meio social. Nesse cenário, enquanto o pai se apresenta como presença pouco determinante, a mãe concentra os afetos mais intensos e contraditórios, pois “simboliza um destino feminino que Aparecida deseja evitar, o oposto da vida que a protagonista sonha para si”. Noutras palavras, a figura materna, nesse caso, representa os valores tradicionais e conservadores, convertendo-se em um modelo social a ser recusado no processo de formação da personagem.

Em *Perto do coração selvagem* (1943), de Clarice Lispector, Ferreira Pinto identifica uma situação diferente e mais complexa. As memórias da relação de Joana, a protagonista, com a sua falecida mãe são marcadas pela ausência e pelo distanciamento afetivo, evidenciados, inclusive, na escolha de nomeá-la “Elza”, e não simplesmente mãe. Trata-se de uma presença simbólica de grande intensidade: a mãe é descrita como “independente” (Ferreira Pinto, 1990, p. 94) e “cheia de poder”, diante de quem o pai surge como “o tipo mais simplório”, incapaz de compreendê-la. Para Ferreira Pinto, essa configuração produz uma inversão simbólica de papéis, na qual a mãe ocupa um lugar de autonomia pouco convencional, abrindo para a protagonista a possibilidade de constituir-se como mulher de maneira menos submetida às normas sociais. Ainda que essa influência se realize de forma indireta e fragmentária, Ferreira Pinto (1990, p. 95) ressalta a “importância da mãe no processo de ‘Bildung’ da personagem”.

Na mesma direção, Ferreira Pinto (1990, p. 97) observa que, em *Perto do coração selvagem*, a tia de Joana assume a função de maternidade normativa: a personagem “representa a normalidade das instituições sociais” e veicula os “códigos de comportamento” que tendem a ser “interiorizados pela mulher”. Nesse sentido, mesmo quando essa função é deslocada para outra personagem feminina, permanece evidente o papel estruturante que as figuras maternas — ou suas substitutas — geralmente desempenham no processo de formação das protagonistas, na medida em que encarnam um modelo de aceitação das normas sociais que tende a ser confrontado ou recusado.

Em *Sinfonia em branco*, a figura materna também se vincula a expectativas sociais tradicionalmente associadas à mulher, das quais as protagonistas gradualmente se afastam. Na narrativa, não há uma elaboração ou reflexão explícita por parte das filhas sobre a experiência da mãe enquanto mulher e esposa conformada a um destino feminino tradicional — associado à submissão conjugal e à aceitação de papéis sociais restritivos. Ainda assim, ao longo de suas vidas, as protagonistas rejeitam esse modelo, assumindo o direcionamento de suas próprias trajetórias. Noutras palavras, embora essa recusa não se organize necessariamente a partir de uma consciência reflexiva da condição materna, ela se manifesta nas escolhas e modos de vida das protagonistas, que se afastam desse horizonte de submissão representado pela mãe.

A presença de Otacília é marcada sobretudo pela frustração e pela resignação diante dos limites impostos à condição feminina. Nesse sentido, a maternidade que ela exerce apresenta-se como uma experiência ambígua e esvaziada de agência: Otacília não orienta, não protege e tampouco oferece às filhas um horizonte claro de identificação ou de ruptura em relação ao destino feminino que encarna. Exercida sob o signo do silêncio e da distância emocional, essa maternidade transmite uma ausência em vez de um modelo, deixando como herança vínculos afetivos fragilizados, culpa e dificuldades de nomear e compreender as experiências vividas. Desse modo, em vez de orientar ou tensionar o percurso formativo das filhas, a maternidade exercida por Otacília contribui para aprofundar a desorientação que marca a experiência das protagonistas desde a infância.

Ainda que predominem a omissão e o distanciamento, emerge, nesse contexto, um gesto ambíguo de Otacília que pode ser interpretado como tentativa tardia de cuidado. Ao decidir enviar Clarice para o Rio de Janeiro, sob a justificativa de que a filha teria melhores condições de estudo, a personagem reconhece tratar-se de “uma decisão de paz, embora fosse tardia. Embora já não se pudesse ter certeza de que fosse útil, em algum nível” (Lisboa, 2013, p. 82). Trata-se de um deslocamento importante da trajetória de Clarice, ao possibilitar seu afastamento do espaço doméstico e das violências que o estruturam, mas que, ao mesmo

tempo, não se configura como ruptura efetiva, já que, como indica o próprio trecho, sua utilidade já se torna incerta. Assim, incapaz de reparar os danos já produzidos, esse gesto sugere uma forma precária de proteção, atravessada pela hesitação e pela consciência de que o tempo da intervenção já havia passado.

Essa configuração da maternidade não pode ser dissociada da própria experiência conjugal de Otacília, que ajuda a compreender os limites de sua atuação como mãe. Sua trajetória afetiva é marcada, desde o início, por expectativas de transformação que não se concretizam. A princípio, a união com Afonso Olímpio surge como possibilidade de redefinição de seu destino: “Quando todos já acreditavam que Otacília ficaria para tia, casados os irmãos, quatro, e as duas irmãs, Afonso Olímpio cruzou-lhe o caminho e semeou a ideia da salvação em suas fantasias dormidas” (Lisboa, 2013, p. 52). No entanto, a experiência conjugal rapidamente frustra tais expectativas, como evidencia o trecho em que a personagem reflete sobre a ausência de romance e de realização sexual:

E claro que o casamento nunca chegou a ser aquilo que Otacília imaginara. Mas esse assunto vinha a ser muito mais que proibido [...] Imaginava se, à noite, entre os lençóis, depois de rezar o terço e soltar os cabelos, suas irmãs sentiriam prazer em se unir aos maridos [...] Em surdina, fez um pensamento proibido: o mundo não oferecia um inesgotável manancial de possibilidades. Não às criaturas do sexo dela, pelo menos. Tinha duas filhas, rugas em volta dos olhos e um marido que não completava seus sonhos, os sonhos que ele próprio inadvertidamente ressuscitara. Fazer amor era burocrático como descascar batatas ou cerzir um par de meias. Nunca, em sete anos, Afonso Olímpio lhe havia proporcionado aquilo que ela naturalmente esperara dele. Romance, olhares risonhos. O prazer das mãos unidas e dos corpos unidos. E alguma coisa que ela sabia definir-se por um nome proibido e mágico, orgasmo (Lisboa, 2013, p. 54-55).

A passagem evidencia que o casamento nunca se realiza conforme as expectativas de Otacília, sendo atravessado por frustração e interditos. Mais do que uma decepção individual, sua reflexão íntima revela a percepção de que o horizonte de possibilidades femininas é estruturalmente limitado. O prazer surge como algo ao mesmo tempo desejado e interdito — “proibido e mágico” —, enquanto o próprio ato sexual é reduzido a um gesto mecânico, “burocrático”, destituído de afeto e reciprocidade. Nesse contexto, o casamento opera como instância de contenção e silenciamento, reiterando os limites impostos à experiência feminina.

A partir da frustração de Otacília em relação ao casamento — concebido socialmente como destino feminino —, é possível perceber que, embora sua trajetória não configure um processo de formação, ela se aproxima do que Ferreira Pinto identifica como a resignação feminina diante de um modelo imposto. Suas expectativas são progressivamente frustradas, e a personagem passa a aceitar as limitações de sua vida conjugal, naturalizando um cotidiano esvaziado e sem realização. Esse processo de acomodação repercute diretamente em sua

maternidade: atravessada pela mesma lógica de contenção e passividade, Otacília não se constitui como figura de escuta ou proteção, limitando-se a reproduzir, no espaço familiar, o mesmo regime de silêncio e imobilidade que estrutura sua própria experiência.

Essa dinâmica de esvaziamento e contenção ultrapassa as relações que a personagem estabelece com as filhas e passa a inscrever-se em seu próprio corpo. No decorrer dos anos, Otacília vivencia um processo de deterioração associado ao lúpus — doença autoimune —, que a narrativa figura por meio de uma transformação progressiva de sua expressão, como se observa no trecho: “poucos anos haviam sido suficientes para escurecer Otacília, para nublificar seus olhos de águas-marinhas azuis e engravidá-los de tempestade” (Lisboa, 2013, p. 39). Na fase final da doença, a falta de ar, que compromete sua capacidade de fala, intensifica o silêncio que a caracteriza: “A falta de ar era às vezes atroz e mordida as palavras na garganta dela, tornando o seu silêncio habitual ainda mais profundo e, de certa forma, mais cruel” (p. 199). Assim, o silêncio — antes aprendido e reproduzido no âmbito familiar — passa a inscrever-se na própria existência da personagem e, nesse sentido, sua morte, decorrente do avanço da doença, adquire forte valor simbólico, ao configurar o ponto extremo desse processo de desgaste e apagamento.

No interior dessa estrutura familiar, a violência assume contornos mais explícitos na figura paterna, de modo que se torna fundamental contextualizar Afonso Olímpio nesse quadro. Sua caracterização se constrói sobretudo a partir da perspectiva das demais personagens, com pouca abertura para sua própria interioridade, já que a narrativa não lhe concede voz nem apresenta diretamente seus pensamentos. Suas motivações e conflitos permanecem opacos, o que faz com que essa caracterização se configure majoritariamente pelo olhar das filhas — suas vítimas —, que o percebem sob contornos ameaçadores e progressivamente desumanizados.

A leitura de Zambrim (2020, p. 54), ao focalizar as relações entre silêncio, memória e violência na narrativa, contribui para situá-lo nesse contexto ao indicar que “Afonso Olímpio é a principal figura a instaurar no próprio âmbito familiar o exercício de domínio patriarcal e todas as mazelas que possam ser atribuídas a tal, como as violências físicas e simbólicas cometidas”. Noutras palavras, o personagem concentra, no espaço doméstico, a lógica do domínio patriarcal e seus efeitos sobre a infância e os processos de formação das protagonistas. Tal configuração subverte a expectativa socialmente associada ao espaço doméstico como lugar de proteção e acolhimento, bem como ao pai como figura de cuidado e autoridade. Ao assumir a posição de agente da violência, Afonso Olímpio transforma a casa em um espaço de ameaça constante, comprometendo as bases mínimas de segurança que

sustentariam a infância e incidindo diretamente sobre os processos de formação das personagens.

Essa percepção acerca do personagem ecoa nas imagens que traduzem o terror vivido pelas protagonistas no interior da própria casa. Em uma das passagens mais expressivas, a narrativa evoca “um monstro purulento de um olho só, que baba e grunhe e range suas mandíbulas horrendas. O monstro que devora infâncias” (Lisboa, 2013, p. 79). A imagem evidencia um processo de desumanização: o pai deixa de ser reconhecido como figura familiar e passa a assumir uma configuração bestializada, associada à deformidade e à violência. Ao “devorar infâncias”, a formulação condensa o caráter radicalmente violento do abuso, ao apresentar a infância como algo roubado e destruído.

Essa monstruosidade doméstica, entretanto, contrasta com a imagem pública do personagem, divergência que permite compreender a dinâmica da violência no romance. Fora de casa, Afonso Olímpio se apresenta como um homem comum, incapaz de suscitar suspeitas: “Era muito fácil acreditar em Afonso Olímpio e seu aspecto manso e suas tranquilas tardes de domingo com um livro no colo e um cachimbo nos lábios” (Lisboa, 2013, p. 83). A cena constrói uma imagem de serenidade e previsibilidade que sustenta sua confiabilidade social, reforçada pela impressão de que ele “não guardava surpresas na manga” e de que era “até mesmo um tanto quanto medíocre ou limitado”. Essa banalidade, em vez de reduzir sua ameaça, a intensifica, pois a violência não se associa a uma figura suspeita ou desviante, mas a um sujeito plenamente integrado à norma, o que a torna mais difícil de ser reconhecida ou interrompida. Ao descrevê-lo assim, a obra expõe como a violência patriarcal se beneficia da aparência de normalidade, protegida pelo silêncio, pela incredulidade social e pela autoridade masculina.

Após a apresentação desse cenário familiar marcado pela omissão e por falhas afetivas que atravessam a infância das protagonistas, inscreve-se o acontecimento central da narrativa: o abuso sexual cometido pelo pai contra Clarice, presenciado por Maria Inês. Trata-se de uma experiência-limite que reorganiza de modo irreversível a vida de ambas, interrompendo abruptamente a infância e radicalizando o regime de silêncio, culpa e medo que atravessa o romance. Nesse sentido, como observa Zambrim (2020, p. 54), tais violências atravessam “as rotas que [Clarice e Maria Inês] decidem por seguir, ao viverem os ciclos que vão de destruição à sobrevivência”, evidenciando como essa experiência passa a orientar seus percursos. Após uma série de indícios dispersos ao longo da narrativa, a revelação explícita do abuso surge apenas nos capítulos finais, significativamente reunidos sob o título “Treze

anos e quatorze verões”, idade que Clarice estava prestes a completar quando os episódios tiveram início.

Até então, a figura paterna se apresentava, para Clarice, como instância de confiança, ainda que atravessada pela distância emocional e pelos interditos familiares. A descrição inicial do abuso explicita esse fato ao indicar a ausência imediata de medo: “Um homem. Entrou em seu quarto e sentou-a sobre o colo dele e ela não teve medo, a princípio, porque aquele homem era seu pai. Os dois riram. Conversaram um pouco” (Lisboa, 2013, p. 272). A violência instaura-se justamente a partir dessa confiança, o que intensifica seu caráter devastador. A familiaridade cotidiana converte-se subitamente em ameaça, e o corpo da menina responde por meio de uma paralisia que o texto aproxima de uma morte simbólica: os “olhos dela arregalados fixos como olhos de um cadáver — e eram um pouco olhos de um cadáver, de fato” (p. 273). Essa imagem sugere um estado de imobilização que projeta efeitos duradouros, como se, diante da violência, algo em Clarice fosse anulado — a própria infância e seus sonhos —, antecipando dinâmicas de silenciamento e apagamento que atravessam sua trajetória e comprometendo, assim, estruturas fundamentais do seu desenvolvimento, como a confiança e a capacidade de projetar o futuro.

Além disso, a cena não se encerra em um evento isolado; ao contrário, antecipa a repetição sistemática da violência, evidenciando tratar-se de um processo continuado que corrói progressivamente as bases de sua constituição como sujeito:

Ele [Afonso Olímpio] faria aquilo de novo. E de novo. E de novo. E de outras maneiras. Um dia ele chegaria a se deitar sobre ela e meter seu corpo de homem adulto dentro do corpo de menina dela enquanto ela sentiria um gosto de sangue porque estaria mordendo os próprios lábios com força. Com medo. Com ódio [...] A língua dele molhando (maculando) o interior das suas orelhas e lambendo seus lábios descoloridos e vasculhando dentro da sua boca de forma a não deixar nenhum segredo de pé. Nenhum sonho de pé. De novo e de novo e de novo. Até que Otacília resolvesse mandá-la para longe com suas duas malas dentro de um táxi. Tarde demais (Lisboa, 2013, p. 273).

A insistência da fórmula “de novo e de novo e de novo” traduz a lógica da repetição que corrói qualquer horizonte de expectativa, comprometendo a relação com o futuro. Ao reiterar a violência como rotina, o texto explicita seu efeito cumulativo, que incide sobre o corpo, a linguagem e as referências que organizam a experiência de Clarice. O envio para o Rio de Janeiro surge, então, como deslocamento tardio — já entrevistado por Otacília —, incapaz de reverter ou mesmo amenizar os efeitos dessa vivência, já inscritos de modo profundo em sua trajetória.

Em “Violência e sexualidade em romances de autoria feminina”, Eurídice Figueiredo (2019, p. 142) contribui para compreender a dimensão e a permanência dessa violência, ao refletir sobre o incesto e o estupro em *Un amour impossible*, de Christine Angot, e em *Sinfonia em branco*:

O estupro de crianças e adolescentes provoca um trauma que pode durar a vida toda; chegando à idade adulta, a pessoa não tem segurança emocional para estabelecer relações de afeto e confiança com os outros. A memória do trauma não é dizível, não é objeto da fala, a memória do trauma é recalcada, é mandada para o porão do esquecimento. No entanto, não pode haver esquecimento tampouco, a causa do trauma se revolve lá no fundo da inconsciência, causando sintomas.

Em *Sinfonia em branco*, essa reflexão permite entender que a violência não se limita aos momentos em que os abusos ocorrem, mas se prolonga até a vida adulta por meio da memória, ressoando em diferentes dimensões da vida de Clarice. Assim, aquilo que não pode ser dito não desaparece; ao contrário, atua de modo difuso e segue incidindo sobre a forma como Clarice se relaciona consigo mesma e com o mundo. A impossibilidade de narrar a própria experiência, a fragilidade dos vínculos afetivos e o esvaziamento de perspectivas — este último manifesto na ausência de expectativas em relação aos estudos, aos relacionamentos e à sua prática artística com esculturas — decorrem desse acontecimento inenarrável que atravessa e marca a trajetória da personagem.

Esses efeitos atingem também Maria Inês, ainda que de maneira distinta. Embora não seja alvo direto do abuso, ela testemunha a cena por uma porta entreaberta e passa a compartilhar o peso do segredo, da raiva e do medo. Noutras palavras, sua infância é abruptamente abreviada, substituída por uma consciência precoce e dolorosa da lógica de poder que organiza o mundo. Nesse contexto, seus projetos infantis são interrompidos no instante da descoberta: o desejo de tornar-se bailarina — associado à leveza, ao movimento e à expressão do corpo — cede lugar a uma lógica de silêncio e contenção. Como registra a narrativa, “uma lágrima de dor e de medo rola pelas faces túrgidas da menina que agora foge, ainda nas pontas dos pés. Não mais, porém, porque deseje treinar para bailarina. Agora ela quer evitar que a ouçam, não quer que saibam que sabe” (Lisboa, 2013, p. 80). O gesto de caminhar “nas pontas dos pés”, que antes remetia ao exercício artístico, transforma-se, assim, em estratégia de invisibilidade, indicando que a experiência se instala como uma presença contínua que passa a orientar seu percurso.

Vale ainda observar que as diferenças de temperamento entre Clarice e Maria Inês incidem diretamente sobre o modo como cada uma se posiciona diante do regime doméstico dos “proibidos” e, por extensão, diante da violência paterna. Conforme registra o narrador,

“os proibidos a [Maria Inês] seduziam na mesma medida com que cerceavam Clarice, sua irmã mais velha, que já ia completar treze anos e era obediente como um cãozinho treinado” (Lisboa, 2013, p. 26). A oposição delineia dois modos de reação à autoridade: enquanto Clarice internaliza a disciplina e responde ao interdito com submissão, Maria Inês se vê atraída justamente pelo que lhe é vedado.

Essa diferença repercute na forma como cada uma atravessa a experiência da violência. Clarice, marcada pela docilidade, torna-se alvo direto do abuso paterno, ao passo que Maria Inês, embora até permaneça sozinha com os pais na fazenda após a partida da irmã, não é vítima da violência sexual. A postura desafiadora da mais nova configura-se, nesse contexto, como uma forma de autopreservação:

Afonso Olímpio nunca chegou perto de Maria Inês. Fingia ignorá-la. Mas a verdade é que temia aquela segunda filha como ao próprio diabo. E talvez naqueles dias Maria Inês fosse mesmo o diabo. Deliberadamente — a melhor defesa consistindo, desde sempre, no ataque. (Lisboa, 2013, p. 276).

A recusa da docilidade de Maria Inês não rompe com a estrutura de poder da família, mas introduz uma fissura em sua lógica. A personagem recorre à rebeldia como estratégia de sobrevivência, e essa postura, por sua vez, intensifica as tensões no interior da casa: ela incomoda os pais não apenas por sua recusa em se adequar às normas, mas também por carregar o segredo da violência cometida contra a irmã: “Maria Inês exasperava a ambos, sua falsa subordinação exasperava [...] estava sempre mexendo onde não podia, dizendo o que não havia sido educada para dizer” (Lisboa, 2013, p. 130).

O episódio da fogueira ateadada por Maria Inês, ainda na infância, que acaba incendiando parte das terras da fazenda, torna visível esse conflito e precipita a decisão de afastá-la também de casa, enviando-a para o Rio de Janeiro: “Foi provavelmente naquela madrugada que Otacília virou-se para o marido e disse, sempre desviando os olhos: você sabe que isso tudo é propositado. [...] Otacília disse que está na hora de mandá-la embora também” (Lisboa, 2013, p. 133). O afastamento de Maria Inês, assim como o de Clarice, evidencia que, no interior dessa família, a formação das filhas é conduzida pela exclusão. Quando a ordem doméstica é ameaçada, seja pelo peso de um segredo, seja pela recusa em se submeter às normas, a resposta consiste em afastar quem a desestabiliza.

As tensões entre submissão e insubordinação encontram ressonância também no próprio título do romance. *Sinfonia em branco* remete ao quadro “Symphony in White, No. 1: The White Girl” (1862), de James Whistler, cuja imagem ecoa na construção das personagens e na simbologia da narrativa.

Figura 1 — “Symphony in White, nº 1: The White Girl” (1862), de James Whistler.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sinfonia_em_Branco,_N.º_C2%BA1:_A_Rapariga_Branca. Acesso em: 4. dez. 2025.

Na narrativa, o quadro é descrito de forma minuciosa por Tomás, amigo/amante que Maria Inês conhece no Rio de Janeiro, que recorda cada detalhe da pintura:

O fundo que era uma espécie de cortina pesada, branca. O tapete de pele (parecia ser um lobo ou um urso, a boca aberta e os dentes brancos e o focinho empinado) sob os

pés invisíveis da garota. Um raminho de flores brancas caído ali, sobre o tapete. E a garota com a expressão reflexiva, o rosto emergindo sólido da moldura dos cabelos escuros. Pálida. As mãos quase tão brancas quanto o vestido longo. Os lábios apenas levemente coloridos. Uma flor delicada e branca na mão esquerda (Lisboa, 2013, p. 119–120).

Ao recuperar a pintura em detalhe, a descrição de Tomás funciona como mediação que aproxima a imagem da narrativa, permitindo estabelecer relações mais precisas. Tal como no quadro, em que a aparente serenidade da figura feminina convive com a sugestão de perigo — encarnada, sobretudo, no tapete de pele animal, com a boca aberta e os dentes à mostra, como enfatiza Tomás —, também no romance o que se apresenta como equilíbrio ou adequação social, sustentado por mecanismos de silenciamento e controle, encobre tensões persistentes.

A própria composição visual reforça esse contraste: a insistência na cor branca — cortina, dentes, flores, pele, vestido — contribui para a construção de uma cena homogênea e aparentemente harmoniosa. No entanto, essa uniformidade é atravessada por elementos dissonantes, como o tapete de pele e os cabelos ruivos soltos, que introduzem uma dimensão de inquietação. O contraste, assim, organiza-se em chave simbólica: pureza e desestabilização coexistem no mesmo enquadramento, configurando uma figuração da própria lógica do romance, em que uma superfície clara e ordenada dissimula conflitos e violências latentes.

Essa leitura do contraste entre aparência de harmonia e tensões latentes mostra-se particularmente produtiva quando deslocada para a trajetória de Maria Inês. Não à toa, a mulher do quadro é associada, na própria narrativa, à personagem: Tomás se encanta por Maria Inês ao observá-la na sacada do prédio vizinho, vestida de branco e ensaiando passos de dança, imagem que imediatamente o remete à pintura de James Whistler.

Na infância, essa dinâmica de contraste entre aparência e tensão já se manifesta na vida da personagem: após descobrir os abusos, Maria Inês passa a nutrir um ódio profundo pelos pais, enquanto a família mantém uma imagem de normalidade sustentada pelo regime do silêncio e dos proibidos. Na vida adulta, esse contraste assume outros contornos: após empurrar o pai da pedreira e, assim, apaziguar a intensidade de sua raiva, a personagem passa a investir na construção de uma vida marcada pela contenção e pela adaptação social, que funciona como mecanismo de autopreservação — agora é ela própria quem elabora uma imagem de plena adequação social, capaz de encobrir tanto o crime cometido quanto as tensões que persistem.

Nessa fase, o apartamento em que Maria Inês vive é descrito como um espaço destituído de calor e vitalidade, onde “uma decoradora sugerira aquele branco todo” (Lisboa, 2013, p. 29). A repetição insistente — “sofá branco, paredes brancas, poltronas brancas” —

constrói um ambiente artificialmente purificado, composto não apenas por objetos, mas também por “ideias brancas e inverdades brancas”. O narrador intensifica a dimensão dessa atmosfera até culminar na imagem de “um infinito mundo asséptico de fantasia”.

Ao analisarem a recorrência da cor branca na prosa de Adriana Lisboa, Larissa Cruvinel e Renata Ribeiro (2017, p. 105) estabelecem um paralelo entre o conto “Circo Rubião” e outras obras da autora, como *Sinfonia em branco*. Segundo as estudiosas, nesse romance, “a cor branca está ligada tanto ao lugar-comum da pureza quanto à vida asséptica que Maria Inês assume para si, como meio de sobrevivência”. Essa leitura pode ser aprofundada à luz das reflexões de Michel Pastoureau (1997, p. 42–43), que, ao mapear os significados historicamente atribuídos ao branco no Ocidente, destaca um campo semântico em que a cor se associa à “higiene, limpeza, frio” e ao que é “estéril”. É essa dimensão que se impõe na vida adulta de Maria Inês, cuja existência passa a se organizar em torno de um ideal de neutralização e assepsia. Nesse sentido, a referência à pintura de Whistler funciona como chave de leitura para o próprio romance, ao mobilizar uma imagem em que a harmonia aparente convive com sinais de tensão — princípio que também organiza a configuração das personagens.

3.3. O afastamento do lar e a abertura para novas experiências

Neste tópico, examina-se a temática da viagem como um dos marcos centrais do *Bildungsroman*, tradicionalmente associada à ruptura com o espaço doméstico e com as determinações de origem, ao lançar o sujeito em experiências que ampliam sua percepção de si e do mundo. Para além do deslocamento geográfico, interessa compreender de que modo a inserção em novos espaços e a constituição de outros vínculos afetivos incidem sobre a formação das protagonistas, investigando em que medida tais vivências efetivamente operam como instâncias de amadurecimento — ou, ao contrário, revelam limites, impasses e reconfigurações desse processo.

Em *O cânone mínimo*, Maas (2000, p. 77) observa que o chamado “romance de aventura e de viagem” mantém estreita relação com o surgimento e a consolidação do *Bildungsroman*. Segundo a autora, na Alemanha do final do século XVIII, essas narrativas passam por um processo de transformação em que o deslocamento exterior e o caráter aventureiro cedem espaço à representação do desenvolvimento individual. Nesse contexto, o romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, publicado originalmente em 1719 no Reino Unido, torna-se um modelo decisivo para a tradição alemã, originando uma série de

adaptações conhecidas como “*Robinsons* alemães” (Maas, 2000, p. 78). Mais do que reproduzir o enredo de aventuras do romance inglês, essas obras alteram seu foco para a constituição do caráter burguês e para a inserção do indivíduo na sociedade, respondendo a uma “necessidade de se constituir um caráter individual para o burguês, capaz de expressar os desejos de uma classe social” (p. 78).

Nesse sentido, os chamados “*Robinsons* alemães” não apenas reelaboram o modelo da narrativa de viagem, mas também “antecedem e preparam o estabelecimento do *Bildungsroman* alemão” (Maas, 2000, p. 79). Isso ocorre porque essas obras já apresentam alguns dos pressupostos histórico-literários posteriormente desenvolvidos no Romance de Formação, como “a necessidade de construção de um caráter burguês individual e de sua inserção na sociedade” (p. 80). Assim, a partir dessas transformações, a viagem se afasta de uma concepção centrada no relato de aventuras e acontecimentos extraordinários e passa a adquirir uma dimensão formativa, na medida em que o deslocamento e a inserção em novos espaços passam a integrar o processo de aprendizagem.

Em *Wilhelm Meister*, Goethe articula a *Bildung* do herói justamente a partir do afastamento do lar: ao deixar o ambiente familiar e integrar-se a uma companhia de teatro, Meister entra em contato com o universo artístico e com diferentes esferas sociais. Essa inserção no “mundo exterior” não apenas amplia seu campo de experiências, mas também coloca em confronto suas expectativas e a realidade, permitindo-lhe reavaliar suas aspirações e reconhecer as lacunas de seu próprio desenvolvimento. A viagem, nesse sentido, configura-se como um dispositivo fundamental na medida em que desloca o sujeito de seu contexto de origem e o submete a experiências que tensionam, transformam e, em alguma medida, reorganizam sua compreensão de si e do mundo.

Como observa Ferreira Pinto (1990, p. 13), entretanto, essa estrutura formativa revela uma assimetria histórica: “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”. Noutras palavras, o deslocamento — condição do amadurecimento no modelo tradicional — foi, durante muito tempo, negado às mulheres, sendo substituído pelo confinamento doméstico que restringe a formação ao espaço privado e às funções socialmente prescritas. À medida que as mulheres passam a conquistar maior mobilidade, o afastamento do lar se reconfigura, podendo operar como gesto de ruptura com a clausura patriarcal e como abertura para outras formas de experiência. Nesse contexto, para as protagonistas mulheres, a viagem passa a constituir uma experiência formativa

potencialmente decisiva, ainda que, nos romances contemporâneos, se apresente de modo incompleto ou mesmo frustrado.

É nesse horizonte que o afastamento do lar em *Sinfonia em branco* deve ser compreendido. Antes de examinar propriamente os deslocamentos das personagens, contudo, é necessário considerar as condições que estruturam sua experiência no espaço doméstico, uma vez que o sentido formativo da viagem depende da posição que ocupavam nesse contexto de origem.

Nesse ponto, a leitura de Zambrim (2020) contribui para aprofundar essa compreensão ao aproximar o romance das reflexões de Elódia Xavier (2007), desenvolvidas em *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Nessa obra, a autora propõe uma tipologia das representações do corpo feminino na literatura, indicando categorias que permitem compreender como diferentes formas de violência e opressão se inscrevem nos corpos das personagens.

A partir desse referencial, Zambrim recupera a leitura de Amanda Quintella (2018 apud Zambrim, 2020, p. 39), segundo a qual "no início da narrativa tem-se um corpo considerado disciplinado, o de Clarice, e, após a violência sexual cometida contra ela pelo próprio pai, três corpos imobilizados: o de Clarice, da irmã Maria Inês e da mãe Otacília". Essa distinção oferece um ponto de partida importante para compreender de que modo a violência transforma a capacidade de (re)ação das personagens e, conseqüentemente, atribui novos sentidos aos deslocamentos espaciais que marcam suas trajetórias.

Para definir a categoria de "corpo disciplinado", Xavier dialoga com diferentes autores¹³ para mostrar como a disciplina submete o sujeito a um regime de controle baseado na internalização de normas e na regulação contínua dos comportamentos. O aprendizado dessas regras resulta de violências inscritas nas práticas e nos discursos sociais, restringindo progressivamente as possibilidades de ação das mulheres.

Essa dinâmica pode enraizar-se, como observa Xavier, em relações marcadas pela carência afetiva, o que se verifica na infância de Clarice. O distanciamento afetivo de Otacília leva a menina a buscar incessantemente a aprovação materna, fazendo da obediência uma forma de conquistar um afeto que nunca se realiza plenamente. A carência afetiva e a lógica disciplinadora passam, assim, a alimentar-se mutuamente: quanto mais Clarice busca

¹³ Entre os autores mobilizados por Xavier (2007, p. 62-63), destacam-se Arthur Frank, que associa a disciplinarização dos corpos à produção contínua de carência, em uma dinâmica recíproca; Michel Foucault, ao conceber os "corpos dóceis" como resultado de técnicas disciplinares que articulam docilidade e utilidade; e Pierre Bourdieu, cuja noção de "violência simbólica" evidencia formas de dominação que se exercem sobre os corpos de modo indireto, naturalizando a submissão a determinadas normas e comportamentos.

corresponder às expectativas maternas, mais reforça a lógica de submissão que limita sua autonomia. Não por acaso, a personagem é descrita como “moça dócil recatada submissa educada polida discreta adorável” (Lisboa, 2013, p. 235), caracterização que sintetiza um ideal de feminilidade fundado na obediência e voltado à manutenção da ordem familiar.

Já o “corpo imobilizado”, em Xavier (2007, p. 82), refere-se a um desdobramento radical da disciplina, na medida em que esta “se impõe de tal forma que anula toda e qualquer iniciativa, ficando a protagonista totalmente imobilizada”. Trata-se de um “produto da ordem social que limita o espaço da mulher” (p. 85), uma forma de adestramento imposta pelo patriarcado, que aprisiona o corpo em si mesmo e esvazia sua potência de ação.

Na narrativa, essa categoria pode ser identificada, embora de maneiras distintas, nas trajetórias de Otacília, Maria Inês e Clarice. No caso da mãe, a internalização de uma lógica de submissão e apagamento diante da autoridade masculina no espaço doméstico produz um progressivo esvaziamento de sua capacidade de agir, sustentando sua inércia diante da violência vivida pelas filhas. Ainda que acesse momentos pontuais de inflexão, como a decisão de enviar Clarice para longe, sua trajetória permanece marcada pela dificuldade de romper efetivamente com a estrutura patriarcal que a oprime, evidenciando a persistência de sua condição de imobilização.

Maria Inês também pode ser compreendida, em um primeiro momento, como um corpo imobilizado, embora por outra lógica. Sua incapacidade de reagir restringe-se ao período da infância, quando sua condição de criança a impedia de enfrentar a violência exercida pelo pai e de proteger a irmã. A própria personagem reconhece esse limite ao afirmar: “[...] eu devia ter levado ela [Clarice] para longe desde o começo, mas eu ainda era muito pequena” (Lisboa, 2013, p. 292-293). A imobilização, nesse caso, não decorre da internalização de uma lógica de submissão, mas da ausência de meios para agir diante de um contexto profundamente opressivo. Essa condição começa a ser superada à medida que Maria Inês amadurece e se afasta da casa dos pais, espaço de violência e silenciamento, assumindo, na vida adulta, uma postura ativa diante da própria vida.

Clarice representa o caso mais expressivo da passagem do corpo disciplinado ao corpo imobilizado. A disciplina internalizada desde a infância radicaliza-se com a violência sexual praticada pelo pai, experiência que interrompe brutalmente suas possibilidades de (re)agir em um espaço marcado pela opressão. Diferentemente de Maria Inês, contudo, o afastamento do lar não é suficiente para romper essa condição.

A mudança para o Rio de Janeiro interrompe o convívio cotidiano com o agressor, mas não desfaz os efeitos da violência. Não por acaso, mesmo adulta, Clarice retorna à cidade

natal para casar-se com Ilton Xavier e permanece frequentando a casa do pai, evidenciando que, embora o deslocamento físico fragilize a lógica de dominação que a constituiu, esse evento não implica, por si só, uma ruptura.

Posteriormente, quando abandona a casa do marido e inicia uma nova trajetória marcada por sucessivas tentativas de superação do passado — ainda que permeadas pela dependência química e pela tentativa de suicídio —, delineia-se um movimento mais consistente de recuperação de sua agência. Embora esse percurso permaneça atravessado pelo sofrimento, esse rompimento representa um primeiro gesto de autonomia, na medida em que Clarice passa a assumir escolhas sobre sua própria trajetória. É, no entanto, somente no desfecho do romance que essa transformação se consolida, quando Clarice decide habitar a antiga casa da família, agora vazia, e se abre à possibilidade de uma relação amorosa com Tomás, gestos que indicam uma reapropriação daquele espaço e a retomada da capacidade de conduzir a própria existência.

Nesse cenário, diferente do paradigma clássico do *Bildungsroman*, a viagem das irmãs não se orienta pela busca consciente de uma formação mais ampla. Em diálogo com as discussões anteriores, ela pode ser entendida como um enfraquecimento das condições que sustentavam o domínio masculino sobre seus corpos, ao introduzir uma possibilidade concreta de distanciamento desse regime de controle. Nesse sentido, esse deslocamento repercute diretamente na potência de agir das personagens, na medida em que as afasta do ambiente responsável por sua imobilização: não se parte para conhecer o mundo, mas para escapar de um espaço que mutilou a infância. A saída da casa paterna, para Maria Inês e Clarice, busca interromper a continuidade da violência que deformava a forma de ser das personagens.

Quando Otacília decide enviar Clarice, prestes a completar quinze anos, para o Rio de Janeiro, abre-se a perspectiva de afastamento do ambiente opressivo e do início de outra vida, ainda que incerta. Na conversa com a mãe, a personagem associa esse momento a um acontecimento emblemático: a tentativa de enviar o homem à lua. Estabelece-se, assim, uma analogia entre a conquista do espaço e sua ida à cidade, na medida em que ambas evocam a ideia de ultrapassar limites e alcançar um território inexplorado: “Achava aquilo muito importante, lançar-se no espaço, deixar o planeta, pisar um solo virgem onde ainda não houvesse nenhuma ideia plantada, nenhum desejo, nenhuma memória. Seria como nascer outra vez” (Lisboa, 2013, p. 93). A viagem assume, nesse sentido, a forma de uma fantasia de reinício absoluto, fundada na expectativa de uma vida não atravessada pelas marcas do passado. Contudo, a própria formulação desse desejo evidencia a permanência daquilo que se

pretende apagar, uma vez que a imaginação de um novo começo se constrói em relação às memórias e experiências que Clarice busca deixar para trás.

No apartamento da tia-avó Berenice, Clarice vislumbra a possibilidade de reconstruir-se longe da vigilância e dos abusos que marcaram sua infância, de modo que o novo espaço se configura como refúgio e sua formação passa a ser orientada por uma tentativa de ruptura com o passado. Como explicita a narrativa, “ali, naquele exato momento, sem saber, começou a empresa que iria ocupá-la febrilmente durante os longos anos seguintes: esquecer quem era Clarice” (Lisboa, 2013, p. 111). O projeto formativo assume, assim, a forma de um esforço de apagamento da identidade marcada pela violência. Contudo, essa expectativa revela-se ilusória, já que o deslocamento não anula aquilo que permanece inscrito na memória: no novo lar, “Clarice percebeu que estava a salvo mas também percebeu que não estaria a salvo nunca enquanto subsistisse a memória” (p. 111).

Não à toa, a vivência de Clarice no Rio é narrada de forma vaga, sem aprofundamento emocional, como se esse período funcionasse apenas como um intervalo suspenso em sua trajetória. A própria narrativa o condensa em poucas linhas: “Cresceu, comemorou aniversários, fez amigos, alguns, não muitos. E teve um namorado em 1966, com o qual compartilhava bailes e abraços e beijos bastante bem delimitados” (Lisboa, 2013, p. 126). Passados cinco anos, Clarice retorna à cidade natal para casar-se com Ilton Xavier, filho de um fazendeiro vizinho, reinscrevendo-se, assim, nas convenções do meio de origem. A relação entre ambos se estabelece como desdobramento de uma expectativa compartilhada: “Quando Clarice se deu conta, ela e Ilton Xavier eram namorados [...] E um pouco depois já estavam falando em noivado. Aliás, quase todos estavam falando no noivado deles, que parecia já tão óbvio, o curso natural das coisas” (Lisboa, 2013, p. 128). Desse modo, o casamento consolida esse “curso natural”, reafirmando sua integração às estruturas conjugais e familiares.

A consolidação desse destino social revela outra face da lógica de dominação que incide sobre o corpo de Clarice. Embora a jovem projete expectativas sobre essa nova etapa, como se o matrimônio pudesse oferecer estabilidade ou inaugurar outra forma de pertencimento, a experiência conjugal rapidamente as frustra. Já na primeira noite, as marcas da violência vivida na infância são reativadas, recolocando-a em estado de vulnerabilidade: o corpo da protagonista volta a ser percebido como território de posse e violação, e o casamento evidencia, desde então, sua dimensão coercitiva:

Quando Ilton Xavier chegou, no entanto, e deitou-se ao lado dela, e começou a vagarosamente tomar posse do território cuja propriedade lhe havia sido dada por lei

e pela Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana, Clarice adivinhou que as coisas não seriam assim tão mágicas. Tão fáceis, tão voláteis. Sabia que já havia uma espécie de sentença sobre ela. Algo como uma doença incurável. Alguma coisa definitiva, irreversível (Lisboa, 2013, p. 141).

A passagem explícita como a violência ressurge no presente sob formas socialmente legitimadas. A sensação de carregar “uma doença incurável”, algo “definitivo, irreversível”, indica que a formação da protagonista permanece atravessada pelo abuso: nem a viagem nem o casamento produzem a prometida reinvenção, mas reiteram os limites impostos à sua experiência. Ao mesmo tempo, a imagem do corpo como território cuja posse é “dada por lei” e sancionada pela Igreja explicita o modo como essa violência se institucionaliza.

Nesse ponto, a reflexão de Pierre Bourdieu (2024, p. 68–69) permite compreender que a dominação não se sustenta apenas pela coerção direta, mas por mecanismos mais difusos e incorporados, na medida em que “o efeito da dominação simbólica [...] se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus*”. Ou seja, trata-se de uma forma de poder que se inscreve nos próprios modos de pensar e agir dos sujeitos, fazendo com que as relações de dominação sejam vividas como naturais. Esse processo se ancora, ainda, em um trabalho contínuo de legitimação, “para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (p. 62). No caso de Clarice, se a família constitui o núcleo inicial dessa dominação — tanto pela violência sexual quanto pela imposição de um modelo de submissão —, o casamento, amparado juridicamente e validado pela Igreja, reinscreve essa lógica sob a aparência de direito, reiterando, no presente, a estrutura que a aprisiona.

Retomando a temática da viagem, para Maria Inês, a mudança para o Rio de Janeiro também se associa à expectativa de uma outra existência, distante do espaço rural atravessado pela violência e pelos interditos. Nessa fase, surge Tomás, morador do prédio vizinho, cuja presença se torna decisiva na dinâmica que envolve as duas irmãs. A aproximação entre os dois dá início a um relacionamento que, desde o princípio, se estabelece de forma assimétrica. Maria Inês delimita com clareza os termos dessa relação: “Tomás, não se apaixone por mim [...] porque eu não estou apaixonada por você” (Lisboa, 2013, p. 157). Além disso, ela o mantém à margem de acontecimentos decisivos de sua vida — não o chama para o velório da mãe, nem o informa sobre a morte do pai —, circunscrevendo a convivência ao espaço urbano, sobretudo ao apartamento dele. Essa configuração revela não apenas o controle que a moça exerce sobre o vínculo amoroso, mas também uma separação rígida entre passado e

presente. Ao manter, inicialmente, Tomás afastado, Maria Inês constrói uma espécie de vida paralela às memórias da infância e à violência vivida, como se fosse possível isolá-las em um plano dissociado.

Paralelamente ao vínculo com Tomás, outra possibilidade se consolida na vida da jovem: João Miguel, seu primo de segundo grau. Ele a conhece desde a infância, quando passava as férias na fazenda, e, no Rio de Janeiro, mantém essa proximidade por meio de visitas e presentes, que Maria Inês aceita sem demonstrar envolvimento afetivo profundo. Esses vínculos, contudo, ocupam lugares distintos em seu percurso: é a Tomás que ela revela, após a morte do pai, o que presenciou na infância, compartilhando pela primeira vez a cena do abuso de Clarice. Ao confiar a ele esse segredo, Maria Inês rompe o isolamento que marcava sua relação com o passado, aproximando-se afetivamente de Tomás e deslocando-o para uma posição mais significativa em seu processo de formação.

João Miguel, ao contrário, permanece à margem dessa história, embora percebesse, desde a infância, o desconforto que Maria Inês provocava no ambiente familiar. Ainda assim, após a morte do pai, a jovem decide ficar noiva do primo, ao mesmo tempo em que mantém, por cerca de dois anos, uma relação extraconjugal com Tomás. Essa duplicidade explicita a tensão entre o vínculo afetivo estabelecido com o amante e a necessidade de assegurar uma posição protegida. Nesse sentido, o noivado insere-se em um movimento de autopreservação: o poder da família de João Miguel e o prestígio associado a seu nome funcionam, para Maria Inês, como promessa de estabilidade após o assassinato do pai. Conforme observa Tálita Parreira (2022, p. 74), o rapaz representa “a garantia de vida sólida, que dificilmente desmoronaria caso a sua vingança contra o pai fosse descoberta”. Desse modo, enquanto a relação com Tomás se constitui no plano do afeto, o vínculo com João Miguel se ancora nas condições de segurança e na posição social que ele lhe assegura.

Nesse mesmo horizonte de autopreservação que orienta sua aproximação com João Miguel, Maria Inês passa a investir, de modo mais deliberado, em um projeto de autoconstrução marcado pela racionalidade e pela contenção. Decide ingressar na faculdade de Medicina, mesmo reconhecendo seu desinteresse pela área. Como explicita a narrativa, trata-se de “construir uma vida sólida sobre um substrato sólido, palpável, visível, nomeável” (Lisboa, 2013, p. 173). Ainda que soubesse que seria uma profissional medíocre, essa decisão responde à necessidade de estabilidade, permitindo-lhe manter-se “suficientemente perto e satisfatoriamente longe de si mesma”. Profissão e matrimônio articulam-se, assim, como formas de sustentar uma posição social estável, assegurando previsibilidade e controle, ao mesmo tempo em que mantêm o passado silenciado sob a superfície de uma vida ordenada.

No presente da narrativa, as fissuras dessa estrutura tornam-se ainda mais evidentes quando Maria Inês decide não acompanhar o marido nas férias e opta por retornar à fazenda da infância, reencontrando Clarice e Tomás. A despedida entre ela e João Miguel é formalmente simples — um abraço —, mas carregada de sentidos ambíguos. A narrativa explicita essa sobrecarga ao apresentar as possíveis mensagens contidas no gesto: “Despediram-se à boca do portão de embarque com um abraço que poderia significar tanto, perdoe-me, me esqueça, não te perdoo” (Lisboa, 2013, p. 117). Em seguida, a formulação se fragmenta ainda mais: “Errei. Erramos. [...] Telefone. Telefone. Não se dê ao trabalho”. O gesto condensa aquilo que permaneceu não dito ao longo dos anos, evidenciando como o silêncio também estrutura essa relação.

A partir dessa fissura, o casamento, no romance, pode ser compreendido em uma chave mais ampla, que aproxima as trajetórias de Otacília, Clarice e Maria Inês. A frustração que marca a experiência conjugal da mãe projeta-se também sobre a vida das filhas, ainda que sob configurações distintas. Para essas mulheres, o matrimônio aparece atravessado por expectativas sociais que o orientam e, em grande medida, o condicionam.

No caso de Otacília, embora o vínculo com Afonso Olímpio tenha sido investido de desejos, ele se realiza sob o peso de uma pressão social intensificada pelo fato de já ter ultrapassado a idade considerada adequada para se casar. Inserido em uma lógica de dominação que regula o comportamento feminino, o casamento revela-se progressivamente esvaziado e marcado pela assimetria, produzindo distanciamento afetivo em relação às filhas e repercutindo, inclusive, em seu adoecimento. É a partir dessa perspectiva que se delineia o padrão que atravessa as gerações seguintes.

Na noite de núpcias com Ilton Xavier, Clarice percebe que o casamento não inaugura um espaço de acolhimento nem de distanciamento das marcas do passado; ao contrário, reinscreve a experiência de violação. Maria Inês, por sua vez, ao aderir ao matrimônio de modo pragmático, vê-se capturada por uma vida sustentada por aparências e regida por uma lógica de autopreservação. Em ambas, a instituição conjugal opera como mecanismo de adequação e contenção que, longe de promover deslocamentos emancipatórios, restringe sua autonomia e limita as possibilidades de construção de si.

As reflexões de Simone de Beauvoir contribuem para compreender esse padrão: segundo a autora, para muitas mulheres, o casamento configura-se como o principal — quando não o único — meio de integração social, de modo que acaba se impondo como o destino esperado para a vida feminina. Ao analisar o ideal burguês de matrimônio, a filósofa também observa que o que se promete à jovem esposa é, sobretudo, a estabilidade: “o ideal

que lhe acenam é o da felicidade, isto é, o de um tranquilo equilíbrio no seio da imanência e da repetição” (Beauvoir, 2019, v. 2, p. 217). Essa “imanência” diz respeito à inserção da mulher em um circuito fechado de tarefas e papéis que se reiteram no cotidiano, reduzindo sua abertura a experiências de mudança e ruptura. Nesse sentido, a promessa de felicidade se ancora na adaptação a um modelo previamente estabelecido, que frequentemente se revela frustrante ao restringir a vida das mulheres ao âmbito doméstico e às funções familiares, sem abrir espaço para outras formas de realização.

Nessa perspectiva, a vida conjugal se consolida como destino normativo, orientado pela manutenção da ordem e articulado a uma lógica de domínio dos corpos. Mais do que uma escolha entre outras possíveis, o casamento tende a se impor como horizonte privilegiado de reconhecimento social, legitimando posições no interior da estrutura vigente. Assim, a inserção nesse modelo, no romance, não se dá apenas por adesão individual, mas por um processo mais amplo que pode se configurar de diferentes maneiras: pela conformação a papéis socialmente prescritos, pela crença na realização pessoal por meio do matrimônio ou pela necessidade de assegurar estabilidade social. É nesse entrecruzamento que percursos distintos, motivados por razões diversas, convergem para um mesmo destino — o casamento, que evidencia como o cumprimento das expectativas que o legitimam não se traduz na realização das próprias personagens.

À luz dessas considerações, embora a viagem e o casamento constituam momentos decisivos na trajetória das protagonistas na medida em que reorientam seus percursos, nenhum desses deslocamentos se configura como superação efetiva ou como formação integradora. Ao contrário, tais experiências evidenciam os limites das formas de reorganização da vida, já que não produzem nem uma ruptura consistente com o passado nem uma conciliação com as memórias, mesmo após a morte do pai.

Nesse contexto, o romance insiste na ideia de que o tempo não opera como instância redentora. A recorrente afirmação de que “o tempo é imóvel, mas as criaturas passam” (Lisboa, 2013, p. 34) indica que, embora as personagens envelheçam e reorganizem suas rotinas, as vivências pretéritas permanecem fixadas. Essa persistência é também destacada por Zambrim (2020, p. 64), ao observar que é como se “o fio do tempo estivesse ligado a um espaço”, de modo que, independentemente dos deslocamentos da vida adulta, ele “sempre acaba por terminar na memória turva sobre a velha casa e o trauma sofrido”. Assim, a experiência temporal deixa de se organizar como fluxo linear e se configura como uma dinâmica de retorno, na qual passado e presente se interpenetram continuamente, de modo que o vivido permanece atuante na experiência das personagens, ainda que sob diferentes formas.

Essa permanência do passado pode ser compreendida a partir da reflexão de Dalva Ribeiro Vieira (2023, p. 91), que analisa como a obra representa a violação dos corpos femininos, evidenciando os mecanismos de naturalização e invisibilização dessa experiência. Para a autora, “a violência do abuso sexual não é exclusiva apenas do momento em que ele ocorre”, pois “sua duração é contínua” e, “cada vez que se lembra, é como se o evento traumático se repetisse”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que, na narrativa, o abuso sexual se reinscreve na vida adulta das protagonistas, reiterando a lógica temporal não linear que se manifesta tanto na estrutura do romance quanto no percurso das personagens: o tempo alterna-se continuamente entre a vida adulta e a infância/adolescência, retomando o passado em que se inscreve a violência, enquanto, no plano da experiência, os deslocamentos das personagens não implicam um afastamento efetivo, mas as fazem retornar, sob diferentes formas, a esse evento que marca suas trajetórias.

Nesse sentido, o distanciamento em relação ao lar, os relacionamentos ou a simples passagem do tempo mostram-se insuficientes para produzir uma mudança efetiva nesse percurso. Com isso, o romance reconfigura a lógica tradicional do *Bildungsroman*, de modo que a formação das protagonistas não se organiza como trajetória contínua e progressiva, orientada para uma síntese, mas como um processo fraturado, marcado pela recorrência e pela tentativa contínua de sobreviver ao que insiste em retornar.

3.4. Os voos possíveis: culpa e redenção

Este tópico propõe uma leitura do desfecho da trajetória de Clarice e Maria Inês, privilegiando, entre as possíveis interpretações, uma chave de leitura mais positiva, a fim de compreender como as protagonistas passam a se relacionar com as experiências pretéritas que atravessam seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível retomar a morte de Afonso Olímpio, ocorrida menos de um ano após a de Otacília, resultado de um enfrentamento tardio por parte das filhas. Tal acontecimento, contudo, não se configura como um ponto de resolução, mas como um momento inserido em um processo mais amplo, que se prolonga até o presente da narrativa.

Para situar esse movimento, retorna-se ao período da juventude das personagens, durante as festas juninas, quando Maria Inês volta do apartamento da tia à fazenda para participar das comemorações e se hospeda na casa de Ilton Xavier, onde Clarice então vivia. Certa manhã, ao perceber a ausência da irmã, Maria Inês segue seus passos até encontrá-la

“numa pedreira proibida, onde borboletas multicoloridas alçavam voos possíveis” (Lisboa, 2013, p. 284).

O espaço não é aleatório: trata-se de um lugar interdito, à margem, que simboliza tanto o risco quanto a possibilidade de ruptura. É um ambiente afastado da casa e das normas que regulam a vida familiar, marcado por uma ambivalência constitutiva: ao mesmo tempo em que é proibido, associa-se à ideia de liberdade por meio da imagem de borboletas que alçam “voos possíveis”. A metáfora das borboletas, assim, adensa o sentido da cena. Como observa Zambrim (2020, p. 81), ela remete ao que, naquele momento, se abria na vida das irmãs, à criação de “novas possibilidades de resignificação, para além da sombra do pai abusador, do silêncio castrador, da negligência da mãe”. O próprio romance explicita essa dimensão ao sugerir que Clarice, posteriormente, ao descer da pedreira, poderia sentir-se “como se fosse, naquele momento ao menos, uma pequena borboleta capaz de alçar voos sobre o mundo, sobre a vida, sobre a morte” (Lisboa, 2013, p. 294).

Ao se encontrarem ali, as irmãs verbalizam, pela primeira vez, os abusos sofridos na infância, rompendo o pacto de silêncio que perdurou entre elas por treze anos. É Clarice quem inicia essa revelação: “você viu, não foi?” (p. 286), seguido da confirmação de Maria Inês, que também explicita a suspeita em relação à mãe — “acho que a nossa mãe sabia” —, introduzindo a omissão como dimensão constitutiva da violência. Esse momento indica a passagem do silêncio à enunciação e antecipa o que se segue: aquilo que se mantinha como experiência não dita desdobra-se em ação.

Afonso Olímpio, agora abatido pelo alcoolismo, surge inesperadamente na cena, e sua presença faz irromper, mais uma vez, o passado de abusos e os sentimentos reprimidos que estruturam a experiência das protagonistas. O desfecho, no entanto, desloca a lógica da repetição passiva, dado que Maria Inês toma uma decisão “que ela não planejara mas pela qual aguardara tanto tempo. Olhos inflamados” (Lisboa, 2013, p. 290). A imagem dos olhos inflamados, associada desde a infância ao momento em que descobriu o abuso, retorna aqui como sinal de uma combustão interior que finalmente culmina em atitude:

E então Maria Inês se aproximou dele [Afonso Olímpio] e disse eu devia ter levado ela [Clarice] para longe desde o começo, mas eu ainda era muito pequena. Agora você vai ver que eu sou grande e que me tornei bastante forte, pai. Ela surpreendeu-se por ouvir-se dizendo aquela palavra, pai, que foi a última que disse a ele e a última que ele próprio ouviu. Depois, muito levemente, empurrou (Lisboa, 2013, p. 292-293).

Ao empurrar o pai do alto da pedreira, Maria Inês altera sua posição na estrutura familiar: deixa de ser a criança que testemunha para assumir a condição de adulta capaz de

(re)agir diante da situação. A indicação de que “os olhos de Maria Inês se acalmaram e nunca mais voltaram a se inflamar” (Lisboa, 2013, p. 293) sugere um deslocamento que se confirma posteriormente, quando, ao reencontrá-la, João Miguel também percebe que “o fogo dos olhos dela estava misteriosamente extinto”, embora uma angústia ainda palpitasse “invisível, quase imperceptível” (p. 231-232). Assim, a raiva e o ressentimento acumulados que acompanhavam a lembrança dos abusos encontram, nesse ato, uma forma de apaziguamento, marcando o encerramento de uma etapa e a abertura de outra, na qual alívio, culpa e angústia passam a coexistir.

Com a morte do pai — que inaugura uma relativa suspensão de sua presença opressiva — projetam-se novos desdobramentos nas trajetórias das irmãs. Para Maria Inês, inicia-se a construção de uma vida marcada por formas de contenção e pela manutenção de máscaras sociais que operam como modo de proteção diante do ato cometido; para Clarice, delineia-se um movimento de ruptura com a vida social e de entrega a diferentes vícios como tentativa de apagar o passado. Nesse sentido, a morte de Afonso Olímpio não representa uma ruptura absoluta com as experiências acumuladas desde a infância, mas reconfigura um percurso já profundamente marcado pela violência, cujos efeitos continuam a incidir sobre a vida das protagonistas, ainda que de maneiras distintas.

Nesse cenário, pouco tempo após o ocorrido na pedreira, Clarice, então com vinte e sete anos, abandona Ilton Xavier e parte sozinha para uma cidade vizinha, levando apenas uma pequena mala. A narrativa descreve esse momento como a inauguração de “uma curva descendente, mais ou menos como numa montanha-russa, que iria levá-la até o inferno” (Lisboa, 2013, p. 259). A metáfora explicita um movimento de autodestruição, marcado pelo consumo de álcool e drogas e pela sucessão de empregos temporários que apenas sustentam esse quadro. Nesse contexto, o percurso de Clarice culmina no gesto extremo de cortar os próprios pulsos, em uma tentativa de silenciar a dor e alcançar o esquecimento: “Agora, sim, seria possível. Esquecer. Profundamente” (p. 262). A jovem, contudo, sobrevive ao gesto e, após sucessivas tentativas frustradas de recomposição, interna-se em uma clínica, conseguindo, por fim, afastar-se desse ciclo.

Ao final desse percurso, delineia-se uma mudança significativa na trajetória de Clarice, que pode ser compreendida como uma recomposição de si. Ao reconhecer-se “enfim como tendo cumprido alguma espécie de trajeto, de percurso” (Lisboa, 2013, p. 309), a personagem “acaba por se dar conta de que havia lentamente sobrevivido, de fato, a si mesma”. Nessa lógica, a sobrevivência abre a possibilidade de uma nova relação com o vivido, na qual sua existência já não permanece orientada pela tentativa de apagamento das

memórias do passado violento. Embora as marcas da violência não desapareçam, Clarice passa a relacionar-se com elas de outra maneira, sem que sua vida permaneça inteiramente submetida à lógica de silenciamento que marcou sua trajetória ou à necessidade constante de apagar o passado. Trata-se, assim, de uma transformação na relação da personagem com sua própria história: o passado continua presente, mas já não opera como força paralisante ou como princípio orientador de suas escolhas.

Nesse sentido, a trajetória de Clarice pode ser articulada à reflexão de Andrea Almeida Campos acerca da cultura do estupro, especialmente quando a autora aborda os efeitos duradouros da violência sexual sobre a constituição subjetiva das vítimas. Ao evidenciar como o abuso atravessa corpo e identidade, Campos (2016, p. 10) argumenta que suas consequências extrapolam o momento do acontecimento e passam a incidir sobre os modos de existência das vítimas:

O corpo da mulher abusado e subalternizado mina a potência da alma feminina que se recolhe aos grotões de sua própria vida. A quebra da autoconfiança e da autoestima empurra as vítimas para a margem de seus caminhos existenciais. Não poucas, suicidam-se. Todas declaram-se, para sempre, sobreviventes. O peso do trauma as acompanha por toda a vida, dificultando as suas conquistas afetivas e profissionais.

A aproximação com essa perspectiva permite compreender que, em Clarice, a entrega aos entorpecentes e a tentativa de tirar a própria vida são desdobramentos de uma experiência que reconfigura sua relação consigo mesma e com o mundo. A violência, nesse sentido, infiltra-se nos modos de sentir, agir e se situar, fazendo com que sua trajetória se organize, por um longo período, em torno desse impacto. A sobrevivência da personagem, assim, não se dá como superação, mas como um processo de enfrentamento do passado e de uma reconciliação com seus efeitos, que passam a incidir de forma menos determinante sobre o presente.

Maria Inês, por sua vez, após a morte de Afonso Olímpio, empenha-se em consolidar um projeto de vida blindado, socialmente irrepreensível, ajustando-se a um modelo que privilegia estabilidade e respeitabilidade — casamento com João Miguel, constituição de uma família e exercício da medicina —, mas que não lhe traz satisfação. Essa existência ordenada funciona como forma de contenção de si, sustentada por uma identidade social cuidadosamente mantida, cujas fissuras se tornam mais visíveis no presente da narrativa, quando a viagem à antiga fazenda dos pais evidencia uma inflexão em sua maneira de compreender a própria experiência.

Durante o trajeto, a personagem rememora o casamento com João Miguel, a relação interrompida com Tomás e o percurso autodestrutivo da irmã. O deslocamento, nesse

contexto, não se reduz a um movimento geográfico, mas implica uma revisão do passado, que torna mais evidentes os pontos de tensão de sua trajetória. Em determinado momento, Maria Inês reconhece a necessidade de enfrentar aquilo que permaneceu silenciado: “Precisava arrumar tudo. E encontrar um lugar adequado para aquele grito. Para aquela maldita adorável borboleta multicolorida” (Lisboa, 2013, p. 167). A imagem da borboleta, já associada à cena da pedreira, reaparece aqui como algo que ainda pulsa, mas que não encontrou um espaço legítimo de expressão. Nesse cenário, a manutenção de uma vida de aparências revela-se esvaziada de sentido: durante a viagem, ao ser questionada por Eduarda se, ao retornarem, ela e o pai se separarão, a resposta de Maria Inês é evasiva, evidenciando a desestabilização de seu projeto de vida e o desgaste dos arranjos que o sustentavam.

O reencontro com a casa da infância intensifica esse movimento de confronto. Ao adentrar o espaço outrora marcado pela violência, a personagem é tomada por uma sensação descrita como “um alívio vazio, a ausência demasiada da dor” (Lisboa, 2013, p. 249), comparável ao estado posterior a uma crise de enxaqueca, quando o sofrimento cessa, mas deixa “um rombo em seu lugar”. Trata-se de uma experiência de suspensão: a dor aguda desaparece, mas não é substituída por qualquer sensação de plenitude. Esse estado ambíguo ganha novos contornos quando Maria Inês reencontra Clarice e observa as cicatrizes em seus pulsos: nesse momento, chega a pensar que “talvez tudo tivesse valido a pena. Porque, afinal, Clarice sobrevivera” (p. 252). A sobrevivência da irmã desloca o sentido desse retorno e do próprio passado, que deixa de se impor como eixo estruturante de sua vivência e passa a ser reconhecido em seus efeitos e naquilo que, apesar de tudo, resistiu, permitindo a Maria Inês pensar sua vida para além do que até então a organizava.

Nessa perspectiva, o próprio retorno de Clarice e de Maria Inês à casa da infância, ainda que em momentos distintos, torna-se particularmente significativo na medida em que as coloca diante do próprio passado e dos efeitos que ele produziu em suas trajetórias. É possível estabelecer, nesse ponto, uma aproximação com *Wilhelm Meister*, embora não haja, no romance de Goethe, um retorno efetivo do herói ao espaço doméstico que marcou o início de sua formação. A retomada do passado ocorre, antes, no reencontro de Meister com Werner, após o término da experiência teatral do protagonista. Diferentemente de Meister, Werner permaneceu vinculado ao modelo tradicional de vida burguesa, e o encontro entre ambos evidencia os efeitos das trajetórias que cada um percorreu: enquanto o protagonista surge “mais distinto em sua natureza e mais agradável em seu comportamento” (Goethe, 2020, p. 475-476), Werner “parecia haver antes recuado do que avançado”. Nesse contexto, o

reencontro permite perceber retrospectivamente as transformações produzidas no percurso formativo de Meister a partir do contato com diferentes experiências e esferas sociais.

No caso de Clarice e Maria Inês, o reencontro na casa da infância também favorece um movimento de revisão de suas trajetórias. Ao regressarem ao espaço marcado pela violência, as personagens são confrontadas com os efeitos duradouros dessas experiências sobre suas vidas e com os caminhos que cada uma construiu para sobreviver: enquanto Clarice se voltou para a autodestruição, Maria Inês buscou sustentar uma existência rigidamente organizada e socialmente controlada. O reencontro permite que ambas passem a compreender de maneira mais consciente os caminhos que trilharam e os mecanismos por meio dos quais tentaram lidar com a violência sofrida e com as memórias associadas a ela. Nesse sentido, embora o retorno não produza uma síntese harmoniosa da experiência, ele torna mais visíveis as transformações vivenciadas pelas personagens, evidenciando formas de existência menos determinadas pelo passado e marcadas por maior autonomia diante de suas próprias vidas.

Sob essa ótica, a viagem de Maria Inês também pode ser compreendida como uma ruptura com a identidade social que sustentou por anos. Como observa Andraschko (2017, p. 59), o retorno anunciado desde o início do romance constitui “um ato de rejeição da máscara” e uma busca de si mesma, na medida em que a personagem “opta não por seguir as convenções sociais e seu marido, mas ir atrás de sua própria história” — em outras palavras, ela deixa de orientar suas escolhas apenas pela necessidade de proteção e estabilidade que o passado lhe impôs. Nessa lógica, o reencontro das irmãs significa, de acordo com Tálita Parreira (2022, p. 71), “um possível futuro sem as angústias do passado”, compartilhado por ambas em pequenas e rotineiras situações que promovem a expectativa de “reestruturação da família, do lar, de suas vidas”, ainda que atravessadas pelas marcas deixadas pela memória. Assim, mesmo que tal reconfiguração não apague o passado, ela aponta para uma reorganização possível da experiência que permite às personagens estabelecer relações menos destrutivas com as marcas deixadas pela memória.

Para compreender melhor essa mudança, é necessário considerar o papel de Tomás na trajetória das duas personagens. Sua relevância, já estabelecida ao longo do romance, decorre de uma história marcada por perdas e deslocamentos, que o aproxima estruturalmente das experiências de instabilidade vividas pelas irmãs. Filho de um jornalista e de uma estudante de direito perseguidos pelo regime militar, Tomás presencia ainda jovem a invasão do apartamento da família e o exílio forçado dos pais. A cena em que “os policiais invadiram o

pequeno apartamento no Flamengo” e, mais tarde, ele vê o “avião levantar voo e conduzir seus pais para o exílio” (Lisboa, 2013, p. 42) instaura para o personagem uma cisão precoce.

Na vida adulta, Tomás enfrenta uma existência marcada pela errância e pela tentativa de reorganizar o próprio percurso. A imagem de Maria Inês na sacada do prédio vizinho, vestida de branco, surge como uma promessa de sentido — “a Garota de branco. A Sinfonia em branco de Whistler” (Lisboa, 2013, p. 42). A partir desse encontro, sua vida passa a se estruturar em torno dessa figura, em uma forma de investimento afetivo absoluto, a ponto de conceber que sua “vida sem Maria Inês equivaleria a vivê-la pelo avesso. A desviver” (p. 158).

Após o rompimento definitivo com Maria Inês — já envolvida no casamento com João Miguel —, Tomás atravessa um período de errância, marcado por viagens e sucessivas mudanças de cidade, numa tentativa de reorganizar a própria vida. Nesse percurso, sua presença em um casebre próximo à Fazenda dos Ipês, após o retorno de Clarice e a venda de parte das terras, adquire centralidade, ao reinscrevê-lo no espaço em que se reorganizam as trajetórias das irmãs. Sua instalação nesse local configura, assim, um retorno indireto ao núcleo da narrativa, uma vez que passa a compartilhar o espaço que estruturou a formação de Clarice e Maria Inês.

No presente do romance, o reencontro entre os três personagens na casa agora habitada por Clarice é narrado de forma breve, e o momento em que Maria Inês e Tomás permanecem a sós não é explicitado. Posteriormente, na mesma noite, quando Clarice vai à casa de Tomás de madrugada, o rapaz comenta apenas parte desse encontro, retomando-o sob a perspectiva de um afastamento já em curso. Ao rememorar-lo, reconhece ter sido tomado por um profundo temor diante da antiga paixão:

Tomás reconheceu que havia sentido muito medo, e porquê. Medo do tamanho de Maria Inês. Como o alcoólatra que está abstinência há anos e de repente, durante uma festa sofisticada, se vê cara a cara com um copo de uísque. Medo de si mesmo e de sua paixão. Porém, se essa paixão ainda era parte dele, de sua vida, o objeto dessa paixão só poderia existir no passado. De fato estava agora abandonando Maria Inês mais uma vez. Décadas depois de ter sido abandonado por ela (Lisboa, 2013, p. 303).

A fala de Tomás explicita um movimento de encerramento que não suprime o vínculo afetivo, mas o reinscreve no tempo, ao situar Maria Inês como pertencente a um passado que já não se atualiza. Esse deslocamento implica também uma inflexão em sua trajetória, na medida em que o personagem passa a se desvincular de uma expectativa afetiva que durante anos orientou sua experiência.

É nesse contexto que se revela a aproximação entre Tomás e Clarice. Durante um encontro na madrugada, os dois compartilham um momento de intimidade sexual, e a narrativa sugere a emergência de um vínculo em formação: “tudo o que pode importar está germinando no momento presente. Não com o intuito de florescer ou frutificar, mas tão somente para germinar. Para ser semente” (Lisboa, 2013, p. 305). Nesse arranjo, enquanto a relação de Tomás com Maria Inês se fixa como referência afetiva do passado, sua aproximação com Clarice se inscreve como possibilidade ainda aberta. O personagem desloca-se, assim, para uma posição de reconhecimento, distinta das figuras masculinas associadas à autoridade, à conveniência ou à violência. Ainda que marcados por histórias singulares, os três personagens se aproximam por experiências de perda, o que possibilita a constituição de um vínculo menos submetido a lógicas de dominação presentes em suas relações.

A retomada da imagem das sementes, recorrente ao longo da narrativa, reforça simbolicamente esse movimento de reorganização afetiva. Inicialmente, ela aparece associada ao momento em que Maria Inês descobre os abusos cometidos pelo pai: “E Maria Inês fugiu derramando suas preciosas sementes de cipreste pelo corredor, no dia em que viu os dois no quarto. O homem. A menina. Seu pai. Sua irmã.” (Lisboa, 2013, p. 274). A dispersão das sementes marca, para a personagem, a ruptura da infância, dos sonhos e da ideia de proteção familiar. Conforme observa Zambrim (2020, p. 81), essa imagem contrasta com a das borboletas da pedreira, associadas às possibilidades que ainda se abriam para as irmãs. Enquanto as borboletas remetem a um horizonte de liberdade e transformação, “as sementes de ciprestes sendo entornadas ao chão” simbolizam a interrupção violenta dessas possibilidades, fazendo germinar “nada além de dor, trauma e silêncio”.

No desfecho do romance, entretanto, a imagem das sementes reaparece vinculada à aproximação entre Clarice e Tomás, adquirindo outro sentido. Ao afirmar que “tudo o que pode importar está germinando no momento presente [...] Para ser semente” (Lisboa, 2013, p. 305), a narrativa desloca a simbologia anteriormente associada à destruição e à perda para uma possibilidade ainda incerta de elaboração afetiva. A imagem da semente passa, então, a sugerir a abertura para novos vínculos, já desvinculados das formas de retraimento afetivo que por anos condicionaram suas maneiras de se relacionar consigo mesmas e com os outros.

Vale mencionar também que a arte, elemento recorrente na tradição do *Bildungsroman*, ocupa um lugar estruturante no percurso de Clarice, Maria Inês e de Tomás. No paradigma goethiano, por exemplo, o teatro representa a primeira grande instância formativa de Wilhelm Meister. Ainda que Maas (2000, p. 139) observe que essa etapa

“parece-se antes com as aventuras de um pícaro”, é por meio dela que o protagonista amplia sua experiência de mundo. O teatro lhe oferece, simultaneamente, a “possibilidade de ampliação dos horizontes individuais” (p. 138) e um instrumento de intervenção cultural, ao pretender “educar o gosto do público”. Trata-se, portanto, de um espaço de circulação social que o impulsiona às etapas subsequentes de sua formação. Em *Sinfonia em branco*, entretanto, a arte desloca-se desse eixo formativo externo e passa a se vincular sobretudo à interioridade das personagens, configurando-se como forma de elaboração simbólica das experiências que marcam seus percursos.

Ainda na infância, as irmãs apresentam inclinações distintas: Maria Inês dedica-se à dança e manifesta o desejo pelo balé, enquanto Clarice se aproxima da escultura. A violência sofrida, contudo, reconfigura essa relação inicial com a arte. No caso de Maria Inês, ainda que na vida adulta se observe certa sensibilidade musical, suas inclinações artísticas são progressivamente contidas em função da estabilidade social cuidadosamente construída. A criação cede lugar à manutenção de uma imagem coesa, e o desejo artístico é subordinado às exigências de proteção.

Clarice, por sua vez, preserva uma relação mais constante com a escultura. Na casa de Tomás encontra-se uma de suas obras, marcada pela ambivalência: trata-se de algo “metade escultura, metade pedra disforme”, “metade mulher, metade sugestão”, “metade real, metade impossível” (Lisboa, 2013, p. 49). A descrição sugere uma forma em estado de suspensão, em que a matéria parece conter uma dor latente: “Se tivesse olhos, talvez lágrimas escapassem deles”. Como não os possui, “as lágrimas ficavam sugeridas em torno dela como um cheiro ou um espírito”, de modo que “a escultura toda quase chorava”. Essa configuração fraturada aponta para uma condição existencial marcada pela indeterminação entre presença e apagamento, entre forma e ruína. A obra inscreve uma experiência que não encontra expressão direta na linguagem, deslocando a dor para a própria forma artística.

A narrativa menciona ainda um projeto artístico que acompanha Clarice desde a infância: “O Esquecimento”. Sua realização, contudo, sempre se mostra inviável: “Ainda faltava esculpir O Esquecimento. Mas O Esquecimento não brotava das mãos de Clarice, era como uma nota aguda demais que um contralto não alcança” (Lisboa, 2013, p. 124). Mais tarde, essa impossibilidade é explicitada pela própria personagem:

O Esquecimento Profundo não existia. Clarice sabia. Nunca fora capaz de esculpi-lo — de reivindicá-lo para si. Também não existia algo como uma lembrança inócua, uma ferida cauterizada. Um bicho sem as presas e sem os dentes, sendo, apenas. A pacificação do passado com tudo aquilo que ele comportava (Lisboa, 2013, p. 303-304).

A impossibilidade de dar forma ao apagamento absoluto da memória define o estatuto da arte na narrativa, que não opera como superação do vivido, mas como sua inscrição. Essa mesma lógica se prolonga na imagem da cidade em ruínas evocada em seguida:

Existia uma cidade na memória de Clarice, uma cidade destruída pela guerra ou por um terremoto. Agora, havia construções novas e o entulho já fora removido e os mortos, enterrados — porém, haveria como reverter aquela memória? Como atualizá-la? (Lisboa, 2013, p. 303-304)

As duas imagens articulam-se, assim, em torno da impossibilidade de um apagamento pleno da memória. A metáfora da cidade devastada reforça essa persistência ao indicar que, mesmo com a reorganização do espaço e a recomposição da vida, permanecem traços do que foi destruído. Nesse contexto, a criação artística em Clarice se orienta de modo a reconhecer seu passado e de representar aquilo que não pode ser inteiramente superado.

No caso de Tomás, antes mesmo de envolver-se com Maria Inês, ele já nutria ambições estéticas na área da pintura, marcadas por “perspectivas tão grandiosas quanto desordenadas” (Lisboa, 2013, p. 147), sem perceber a necessidade de “adestrar o próprio talento”. O encontro com Maria Inês intensifica esse impulso criador: a paixão amorosa mistura-se ao desejo de criação, e ela passa a figurar como musa e eixo organizador de sua sensibilidade.

Com o progressivo distanciamento de Maria Inês, sua produção também sofre alterações: Tomás passa a sentir “seus quadros murchos feito as frutas que esquecia por muito tempo dentro da geladeira” (Lisboa, 2013, p. 228). Após o rompimento definitivo, suas telas passam a se concentrar em paisagens atravessadas por estradas que “não levavam a lugar nenhum” (p. 20), interrompidas por curvas ou obstáculos. Nessa fase, a pintura parece acomodar-se às circunstâncias de sua vida, e a imagem recorrente dessas estradas torna-se eloquente: caminhos que se interrompem antes de alcançar um destino, como se o seu próprio futuro se apresentasse como incerto.

Em relação ao desfecho da narrativa, embora o final não acrescente muitos elementos sobre o momento da vida das personagens após o reencontro na antiga fazenda, há breves cenas que sugerem a continuidade de suas trajetórias: Maria Inês levanta cedo e sai para caminhar, enquanto Tomás decide ir até a casa de Clarice para conhecer Eduarda, sua filha biológica, fruto da antiga relação com Maria Inês. Criada como filha de João Miguel, a jovem teve sua verdadeira paternidade mantida em segredo ao longo dos anos, até sua revelação no presente da narrativa. Ainda que esse encontro sugira perspectivas de mudança na vida das

personagens, o romance não apresenta uma resolução plena dos conflitos que atravessam suas trajetórias. Em vez disso, como é frequente em configurações contemporâneas do *Bildungsroman*, constrói-se um encerramento em chave de abertura, ao indicar a possibilidade de ruptura com a vida anterior e a abertura para formas de reorganização da experiência.

A história, porém, não se detém nesse presente: a última cena retorna à infância das garotas, à época anterior a tudo, quando “não havia medo, ainda não havia monstros respirando pelos cantos da casa: somente o futuro — que brilhava de expectativas como brilhavam os olhos delas” (Lisboa, 2013, p. 314). Nesse momento, a vida ainda se apresentava como um horizonte aberto de possibilidades, e os projetos que ambas imaginavam para si pareciam plenamente realizáveis: “Clarice pôs o braço em torno do ombro de Maria Inês, e imaginou como seria quando elas se encontrassem, já adultas. No Rio de Janeiro. Ou em Paris. Uma bailarina famosa e uma escultora famosa” (p. 314).

O retorno a essa cena da infância produz um efeito significativo no encerramento da obra: ao recuperar o momento anterior à irrupção da violência, quando a vida ainda se apresentava como horizonte aberto de possibilidades, a narrativa contrapõe as expectativas que marcavam o início da vida das personagens aos caminhos que efetivamente se realizaram. A lembrança desse tempo evidencia a distância entre os projetos imaginados e as experiências que se tornaram possíveis após os abusos do pai.

Desse modo, o romance encerra-se sem oferecer uma reconciliação plena, mas mantendo em aberto a possibilidade de reorganização da vida das personagens. O passado permanece como marca incontornável; contudo, o reencontro, os vínculos que começam a se esboçar no presente e o rompimento com formas de vida anteriormente sustentadas sugerem a abertura de um novo momento em suas trajetórias, no qual a existência pode ser reorganizada para além das determinações que, por tanto tempo, as mantiveram presas à violência vivida.

Considerações finais

Compreender as reconfigurações do Romance de Formação feminino na literatura brasileira contemporânea implica reconhecer que o *Bildungsroman*, longe de constituir uma forma fixa, permanece em constante reelaboração diante das transformações históricas, sociais e culturais que atravessam as concepções de sujeito e de formação humana. Desde sua consolidação em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, obra que formula um ideal de *Bildung* profundamente vinculado aos valores burgueses e às condições históricas de seu tempo, o Romance de Formação passou a ser pensado a partir de pressupostos que se

tornaram centrais para a tradição do gênero, seja pela continuidade desse modelo, seja por sua reelaboração crítica.

À medida que o *Bildungsroman* se desloca para outros contextos históricos, culturais e sociais, afastando-se das bases que estruturam o paradigma goethiano, os sentidos atribuídos à formação também se transformam, incorporando experiências que tensionam os pressupostos tradicionais do gênero. Nesse movimento, o Romance de Formação feminino ganha destaque ao representar trajetórias que evidenciam os limites de um modelo tradicionalmente construído a partir de uma experiência masculina e burguesa, uma vez que desloca a formação para contextos atravessados por relações de desigualdade, violência e opressão de gênero.

Esta dissertação, portanto, não buscou estabelecer uma definição definitiva do *Bildungsroman*, mas observar tendências que permitem pensar o delineamento de uma tradição contemporânea do Romance de Formação feminino brasileiro. Sob essa perspectiva, *Sapato de salto* e *Sinfonia em branco* foram selecionados por reelaborarem convenções tradicionais do gênero e incorporarem novas questões formais e temáticas. A partir da trajetória de Sabrina, Paloma, Clarice e Maria Inês, evidencia-se modos recorrentes de representação da formação feminina na literatura brasileira contemporânea.

Como discutido, em *Sapato de salto*, Lygia Bojunga constrói uma narrativa em que a marginalização da infância e a violência patriarcal atravessam diretamente o desenvolvimento da protagonista Sabrina. Submetida a sucessivas experiências de abandono, exploração e violência, a personagem vê inviabilizada a possibilidade de um processo formativo associado ao cuidado, às descobertas típicas da infância e ao sentimento de pertencimento. Evidencia-se, assim, como diferentes marcadores sociais — gênero, classe e idade — atuam de forma articulada na condição de vulnerabilidade da protagonista, continuamente exposta a situações de desumanização. Paralelamente, a narrativa acompanha a trajetória de Paloma, personagem cuja vivência indica as limitações impostas às mulheres pelas estruturas patriarcais e pelas expectativas sociais em torno do casamento, da maternidade e da vida doméstica.

Ao longo da obra, as relações de afeto, cuidado e solidariedade entre mulheres, em especial entre Sabrina e Paloma, tornam-se centrais para a construção de formas de resistência, autonomia e reorganização interior para ambas as personagens. Nesse sentido, o vínculo construído entre elas desloca o ideal individualista do *Bildungsroman* clássico ao sugerir uma formação compartilhada, construída a partir da invenção coletiva de modos de existência menos condicionados pelas estruturas de dominação e apagamento feminino.

Já em *Sinfonia em branco*, Adriana Lisboa radicaliza ainda mais a fragmentação do processo formativo. A narrativa organiza-se a partir da memória, dos silêncios e das rupturas

temporais que atravessam a experiência de Clarice e Maria Inês. A estrutura opressora familiar e o abuso sexual sofrido na infância deixam marcas duradouras na vida das protagonistas, condicionando suas relações afetivas, suas projeções de futuro e suas formas de compreender a si mesmas.

Nesse contexto, a trajetória das irmãs é marcada pelas sucessivas tentativas fracassadas de distanciamento do passado e de apagamento de suas memórias, que permanecem atuantes em suas vidas, fazendo com que os acontecimentos vividos ressurgam e orientem continuamente seus relacionamentos, escolhas e modos de existir. Ainda assim, na vida adulta, seus percursos direcionam-se para formas mais amadurecidas de lidar com as lembranças, assim como para mudanças na maneira de conduzir seus relacionamentos e projetos pessoais. A conquista de modos possíveis de existência após o que foi vivido constrói-se, então, não pela resolução definitiva dos conflitos que as atravessam, mas pela capacidade de reorganizar suas vidas e estabelecer novas formas de vínculo consigo mesmas e com o mundo exterior.

A formação coloca-se, assim, como um processo de enfrentamento das marcas deixadas pela violência e de busca por formas possíveis de continuidade da vida. Sob essa perspectiva, o reencontro entre as irmãs ao final do romance assinala as transformações vividas por ambas ao longo de seus percursos e rompe, ainda que parcialmente, com modos de existência paralisados pela permanência das experiências passadas. Nesse cenário, a formação realiza-se pela capacidade de atribuir novos sentidos à própria vida e de voltar a construir horizontes de futuro, mesmo diante da impossibilidade de superação definitiva do passado.

De modo mais específico, retomam-se agora aspectos recorrentes, evidenciados ao longo desta dissertação, que estruturam as configurações contemporâneas do *Bildungsroman* feminino nessas obras. Em um primeiro momento, destacou-se a presença de espaços marcados pela opressão, pela violência e por relações de poder assimétricas, que configuram o início das trajetórias formativas das protagonistas. Para Sabrina, esse espaço era a casa do casal que a adotou; para Paloma, o ambiente doméstico atravessado pelas tensões do casamento; e, para Clarice e Maria Inês, a fazenda da família, espaço em que se consolidam as experiências traumáticas da infância.

Nesses contextos, a violência contra meninas e mulheres constitui um dos elementos estruturantes dos percursos de formação representados. Em ambas as obras, as trajetórias das personagens são profundamente atravessadas por experiências de abuso sexual, violência física, exploração e disciplinamento, que deixam marcas duradouras em suas subjetividades e

moldam suas percepções de si, dos vínculos afetivos e da própria vida. Assim, se seus processos formativos se iniciam em ambientes que continuamente mutilam suas personalidades e restringem suas possibilidades de existência e autonomia, seus desenvolvimentos passam, em grande medida, pela necessidade de enfrentar as consequências deixadas por essas experiências e reorganizar suas formas de existir.

A temática da viagem também se configura como um elemento recorrente dessas trajetórias formativas, embora assuma sentidos distintos daqueles tradicionalmente associados ao *Bildungsroman*. No modelo clássico, o deslocamento espacial costuma relacionar-se ao início da formação, à ampliação das experiências, à inserção no mundo e ao amadurecimento individual. No entanto, quando o ambiente doméstico deixa de constituir um espaço de proteção e pertencimento e passa a operar como núcleo de silenciamento, disciplinamento e violação, partir torna-se uma tentativa de sobrevivência e de reconstrução de si. Nesse sentido, nas obras analisadas, a viagem — que pode assumir a forma de mudança de cidade ou mesmo de casa — articula-se, sobretudo, à necessidade de afastamento de espaços marcados pela violência e pela opressão.

Nesse sentido, o deslocamento adquire relevância justamente por introduzir a possibilidade de enfraquecimento das relações de domínio que condicionavam a vida das personagens. Em *Sinfonia em branco*, por exemplo, a ida de Clarice e Maria Inês ao Rio de Janeiro representa um afastamento do espaço responsável pela violência sofrida e pela imobilização das personagens. De maneira semelhante, em *Sapato de salto*, a ida de Sabrina para a casa da tia Inês e, posteriormente, a indicação, ao final da obra, da mudança da menina e da avó Gracinha para a residência de Paloma relacionam-se à necessidade de ruptura com condições de vida marcadas pela exploração, pelos processos sucessivos de marginalização e pelo apagamento de si. A viagem, nesses casos, deixa de se orientar pela descoberta do mundo exterior e passa a constituir uma tentativa de romper com dinâmicas de controle e apagamento que condicionavam seus desenvolvimentos.

Ainda assim, as narrativas evidenciam que o afastamento do lar não garante uma ruptura definitiva com o passado nem com as dinâmicas de dominação que continuam atravessando a vida das personagens. Antes, o deslocamento espacial possibilita reorganizações parciais da existência e a construção de novos vínculos, movimentos que, por si só, não conduzem à resolução completa dos conflitos nem a soluções plenamente conciliadoras.

Outro deslocamento importante em relação ao paradigma clássico do *Bildungsroman* diz respeito à consolidação de um modelo de formação compartilhada. Diferentemente da

trajetória individualizada do herói tradicional, os romances analisados constroem processos formativos fundamentados no compartilhamento de experiências e na construção de vínculos capazes de transformar a vida das personagens.

Em *Sapato de salto*, a formação de Sabrina ocorre sobretudo a partir das relações estabelecidas com outras mulheres, especialmente Inês, Gracinha e Paloma. Esses vínculos configuram formas de aprendizado pautadas pela solidariedade, pela troca intergeracional e pela elaboração conjunta de estratégias de resistência diante das situações de opressão e marginalização que atravessam suas trajetórias.

Mais especificamente, a relação entre Sabrina e Paloma evidencia como os processos de formação das personagens se constituem de maneira interdependente, de modo que as transformações vividas por uma passam a interferir diretamente na trajetória da outra. O contato com Sabrina leva Paloma a aprofundar o questionamento da lógica de submissão que estruturava seu casamento e a retomar gradualmente o controle sobre a própria vida, movimento que repercute diretamente na condição da menina. Ao adotar Sabrina e acolher também Gracinha em sua casa, Paloma possibilita que a jovem deixe de ocupar a posição marginalizada de prostituta, assumida como forma de garantir a própria sobrevivência e a da avó. Trata-se, assim, de um processo formativo compartilhado, construído a partir da reorganização coletiva de suas condições de existência.

Em *Sinfonia em branco*, essa dimensão compartilhada da formação configura-se por meio das trajetórias de Clarice e Maria Inês, que se apresentam como profundamente indissociáveis desde o início da narrativa. Embora sigam caminhos distintos na vida adulta, as marcas da violência sofrida por Clarice e testemunhada por Maria Inês na infância atravessam ambas de modo persistente, condicionando suas formas de relação com o passado e com o próprio futuro. Enquanto em Clarice predominam a submissão e as diferentes tentativas de apagamento da memória, em Maria Inês a experiência se inscreve sob a forma de ressentimento dos pais, posteriormente reconfigurado em estratégias de contenção e autoproteção. Ainda que divergentes, esses percursos de formação estão estruturalmente enlaçados, na medida em que derivam de uma mesma experiência e de seus desdobramentos contínuos na vida das personagens.

Tomás também se inscreve nesse campo de formação, integrando-se efetivamente à trama de acontecimentos que constitui esse passado ao ser o primeiro a quem Maria Inês confia o segredo dos abusos sofridos por Clarice, o que o insere na dinâmica dessas relações, e não como uma figura externa a elas. Sua trajetória é igualmente atravessada por esse conjunto de vínculos, sobretudo no que diz respeito à sua dependência emocional em relação

a Maria Inês e ao relacionamento que posteriormente estabelece com Clarice, que também reconfigura seu próprio desenvolvimento pessoal. Nessa configuração, a formação deixa de configurar-se como experiência estritamente individual e assume uma dimensão partilhada, constituída em certa medida pelas transformações produzidas no encontro com o outro.

Outro aspecto recorrente nas obras analisadas é a presença da arte nos percursos formativos das personagens. Nessas narrativas, a dimensão artística afasta-se da noção tradicional de refinamento cultural e passa a vincular-se à elaboração de vivências que escapam à linguagem direta. Para Sabrina, a dança representa uma possibilidade de expressão de si; em um contexto em que sua infância é continuamente atravessada pela marginalização e pela exploração, o movimento corporal surge como uma prática por meio da qual a personagem recupera parcialmente a capacidade de explorar seus desejos e a liberdade do próprio corpo.

Em *Sinfonia em branco*, as esculturas de Clarice configuram tentativas de conferir forma e sentido a vivências e sentimentos marcados pela dificuldade de compreensão e verbalização. Diante de situações atravessadas pelo silenciamento e pela contenção, a arte opera como espaço de manifestação do que permanecia suprimido, permitindo às personagens estabelecer outras formas de relação com o vivido e consigo mesmas. Para Maria Inês, por outro lado, a relação com a dança na infância e com a música na vida adulta acompanha as transformações de sua experiência ao longo do romance. Enquanto o desejo de tornar-se bailarina remete à liberdade do corpo e à projeção de futuros possíveis, a música, posteriormente, passa a representar aquilo que sobrevive às experiências de violência, silenciamento e imobilização que atravessam sua trajetória. A arte vincula-se, assim, à possibilidade de preservação de dimensões da subjetividade das personagens, permitindo-lhes relacionar-se com suas memórias e seus desejos.

Nesse horizonte de reconfiguração do *Bildungsroman* feminino, torna-se necessário observar como determinadas experiências tradicionalmente associadas à realização feminina — especialmente o casamento e a maternidade — são representadas nas obras analisadas. Na trajetória de Paloma, em *Sapato de salto*, a experiência conjugal com Rodolfo configura um campo atravessado por tensões que articulam dependência afetiva, submissão e desgaste emocional progressivo. Ao longo do romance, a personagem percebe que o projeto de felicidade construído em torno do casamento e da constituição de uma família implicou o abandono gradual de desejos ligados à liberdade e à realização pessoal. Ainda que a narrativa não a reduza a uma posição de pura passividade, o casamento inscreve-a em uma rede de relações em que sua autonomia é continuamente enfraquecida por estruturas sociais que

delimitam suas possibilidades de ação. Nesse contexto, a vida conjugal não se configura como um marco de estabilização do percurso formativo, mas como uma instância inaugural que a coloca em um processo de revisão de si e de reconfiguração de sua trajetória.

No caso de *Sinfonia em branco*, o casamento surge inicialmente associado a expectativas de resolução dos conflitos vividos por Maria Inês e Clarice, expectativas que, contudo, se frustram ao se confrontarem com experiências que reatualizam a dominação sobre os corpos femininos. Clarice projeta no matrimônio uma possibilidade de pertencimento e de reconstrução da própria vida; entretanto, a vivência conjugal reativa memórias da violência sofrida na infância e a recoloca em relações marcadas por assimetrias de poder. Maria Inês, por sua vez, constrói ao lado de João Miguel uma vida socialmente estável como forma de autoproteção; no entanto, essa estabilidade opera sobretudo como mecanismo de contenção subjetiva e de manutenção de uma imagem de ordem que progressivamente revela suas fissuras ao longo da narrativa. Em ambos os casos, as relações conjugais não instauram um ponto de resolução dos percursos formativos, mas reiteram formas de silenciamento e de controle que atravessam as trajetórias das personagens desde a infância.

A maternidade, por outro lado, assume contornos mais ambíguos nesses romances. Embora as relações maternas introduzam possibilidades concretas de afeto e de realização, elas também permanecem atravessadas pelas estruturas patriarcais que organizam as relações familiares. Em *Sapato de salto*, a morte da filha Betina e a consequente culpabilização do marido intensificam ainda mais o desgaste da vida conjugal, aprofundando o sentimento de esgotamento e de apagamento de si vivenciado por Paloma. No entanto, sua relação com Andrea Doria e, posteriormente, a aproximação com Sabrina permitem a emergência de formas de afeto e cuidado que escapam às dinâmicas opressivas do casamento, contribuindo para uma retomada gradual de sua autonomia.

Em *Sinfonia em branco*, a maternidade é representada sobretudo por meio da figura de Otacília, cuja experiência materna se caracteriza pela distância afetiva, pelo silêncio e pela omissão diante da violência sofrida pelas filhas. Incapaz de constituir-se como espaço de proteção, sua maternidade transmite às protagonistas uma herança marcada pela culpa, pela dificuldade de nomear a violência e pela fragilidade dos vínculos afetivos. Ao mesmo tempo, a narrativa sugere a ambiguidade dessa personagem ao indicar que sua omissão não pode ser dissociada da própria condição de mulher submetida a um casamento frustrado e às limitações impostas pela estrutura patriarcal. Além disso, ainda que tardiamente, o envio de Clarice para o Rio de Janeiro constitui um gesto precário de proteção, incapaz de reparar a violência já vivida, mas revelador das contradições que atravessam sua experiência como mãe.

Assim, tanto o casamento quanto a maternidade evidenciam que os processos formativos dessas personagens permanecem inscritos em estruturas de poder que atravessam suas relações afetivas, familiares e sociais. Longe de se configurarem como movimentos conciliatórios de seus percursos formativos, tais experiências ressaltam a permanência dessas dinâmicas na vida das personagens, seja pela reiteração de formas de silenciamento e submissão, seja pelo modo como novas relações, embora positivas, ainda se constituem sob a marca dessas mesmas determinações.

É possível também estabelecer um paralelo entre os dois romances a partir de um registro que os marca profundamente: uma nostalgia que não se orienta pela idealização do passado, mas pela percepção de trajetórias de vida interrompidas. Trata-se de uma experiência vinculada à consciência de percursos que poderiam ter se desenvolvido de outro modo, caso não fossem atravessados por diferentes formas de violência e exclusão que incidem sobre a formação das personagens, produzindo infâncias inviabilizadas, vínculos familiares fragilizados e percursos de vida reiteradamente atravessados por restrições impostas à experiência feminina.

Como discutido, em *Sapato de salto*, essa dimensão emerge nos devaneios da avó Gracinha, ao imaginar uma vida em que teria acolhido a filha Maristela após a revelação da gravidez. Nesse cenário hipotético, Sabrina poderia permanecer com a mãe, sem ser enviada ao orfanato e posteriormente entregue à guarda de Gonçalves e Matilde, casal responsável por submetê-la a sucessivas formas de exploração e violência. A nostalgia, nesse caso, relaciona-se à consciência dolorosa de que determinadas escolhas individuais, articuladas a estruturas sociais opressoras, desencadearam uma cadeia contínua de violências que atravessa diferentes gerações de mulheres da narrativa.

Em *Sinfonia em branco*, por sua vez, essa ideia manifesta-se de forma particularmente significativa na cena final do romance, quando a narrativa retorna à infância de Clarice e Maria Inês antes da irrupção da violência de Afonso Olímpio e da omissão de Otacília. Nesse momento, as meninas ainda preservam seus sonhos, suas expectativas de futuro e a possibilidade de vivenciar a infância sem a presença constante da dor, do medo e do silenciamento. O retorno a esse tempo produz um efeito profundamente crítico, pois evidencia aquilo que lhes foi retirado e denuncia as estruturas patriarcais responsáveis por encaminhar suas formações para percursos marcados pela interiorização da culpa, pelo silenciamento de suas experiências e pela limitação de sua autonomia.

Assim, mais do que reiterar a impossibilidade de um fechamento formativo plenamente positivo e totalizante no âmbito do *Bildungsroman* feminino, os romances

contemporâneos aqui analisados deslocam esse modelo para um campo em que a formação se constitui a partir da consciência das perdas, violências e interrupções que atravessam a experiência feminina — o que abre espaço para formas de realização que escapam aos desfechos fracassados ou truncados. Nesse contexto, a nostalgia transforma-se em uma forma crítica de leitura daquilo que foi historicamente negado às personagens, convertendo-se em um dispositivo de compreensão das condições que estruturam e tensionam seus percursos de vida.

Vale lembrar, por fim, que as recorrências observadas nas análises de *Sapato de salto* e *Sinfonia em branco* dialogam diretamente com tendências discutidas ao longo do primeiro capítulo desta dissertação, especialmente no âmbito dos estudos sobre o *Bildungsroman* feminino brasileiro contemporâneo. A centralidade da violência, das rupturas nos processos formativos, dos deslocamentos espaciais e identitários, dos finais abertos e da impossibilidade de resolução plena das trajetórias das protagonistas evidencia transformações significativas nas formas de representar o processo de aprendizagem de mulheres na contemporaneidade. Além disso, ao incorporarem experiências historicamente marginalizadas e ao problematizarem criticamente as relações entre sujeito, formação e realidade social, as obras analisadas demonstram a permanência e a vitalidade do *Bildungsroman* como forma narrativa capaz de reelaborar seus próprios pressupostos e de dialogar com as transformações históricas de seu tempo.

Mais do que oferecer respostas definitivas ou estabelecer um modelo fixo para o *Bildungsroman* feminino, as análises desenvolvidas apontam para tendências e deslocamentos recorrentes nas narrativas de formação feminina. Assim, esta pesquisa busca contribuir para um campo de reflexões ainda em construção, ao evidenciar aspectos temáticos e formais que aproximam essas obras, sem pretender fixar um modelo ou encerrar as múltiplas configurações assumidas pelo gênero na literatura brasileira contemporânea.

Referências

ANDRASCHKO, Maiara Moreira. *O Bildungsroman contemporâneo em Adriana Lisboa*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, 2017.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARRUDA, Aline Alves. Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras – Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance*. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 2002. p. 397–428.

BAKHTIN, Mikhail. *O romance de educação na história do realismo*. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 221-276.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: os fatos e os mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. v. 1.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. v. 2.

BENJAMIN, Walter. *A crise do romance. Sobre Alexanderplatz de Döblin*. In: *Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.45-60.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOJUNGA, Lygia. *Aula de Inglês*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BOJUNGA, Lygia. *Sapato de salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 23. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2024.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires; VERARDI, Fabiane; BORGES, Thalita Beatriz Rodrigues. *A representação da família em “Sapato de salto”, de Lygia Bojunga*. Revista da Anpoll, v. 55, e2002, 2024. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/2002/1455>. Acesso em: 3. jun. 2025.

CHATAGNIER, Juliane Camila. *O gênero em questão: crítica e formação nos Bildungsromane The Secret Life of Bees, de Sue Monk Kidd e Sapato de salto, de Lygia Bojunga*. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

CRISTANI, Vanessa Didolich. *Uma trajetória de resiliência da mulher escravizada: o Bildungsroman e o romance Um defeito de cor de Ana Maria Gonçalves*. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2023.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. *Poéticas do deslocamento: o Bildungsroman de autoria feminina contemporânea*. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. *Recurso eletrônico*.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes; RIBEIRO, Renata Rocha. *O ex-mágico revisitado: uma leitura de "Circo Rubião", de Adriana Lisboa*. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes; RIBEIRO, Renata Rocha (org.). *Literatura brasileira contemporânea: leituras diversas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 95-112.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019. Arquivo PDF.

DEL RÍO, Pilar. *Ninguém conseguiu escapar*. In: LISBOA, Adriana. *Sinfonia em branco*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013. p. 7-10.

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

FIGUEIREDO, Eurídice. *Violência e sexualidade em romances de autoria feminina*. Revista Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS. V. 32, jul-dez, 2019.

GALBIATI, Maria Alessandra. *(Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo*. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 40, n. 3, p. 1716-1728, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1292>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GALBIATI, Maria Alessandra. *Reverendo o gênero: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo*. 120 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8ffba90-1a95-4d5b-ba2a-bce0e40dc31b>. Acesso em: 11 out. 2024.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto; apresentação de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Georg Lukács. São Paulo: Editora 34, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p. Tradução de: *The question of cultural identity*. ISBN 85-7490-402-3.

HOOKS, BELL. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Arquivo PDF.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

LARANJA, Michelle Rubiane da Rocha. *Identidade marginal na literatura para crianças e jovens: os personagens de Lygia Bojunga*. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

LISBOA, Adriana. Adriana Lisboa: de olhos bem abertos. Entrevista concedida a Hiago Rizzi. Cândido: jornal da Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba, 29 set. 2021. Disponível em: <https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Noticia/ENTREVISTA-Adriana-Lisboa>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LISBOA, Adriana. *Sinfonia em branco*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013.

LUFT, Gabriela. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI:: autores, obras e tendências*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 36, p. 111–130, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

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

MAEDA, Luciana Aparecida Montañez. *Uma aproximação entre o Bildungsroman e Sapato de salto, de Lygia Bojunga*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2011.

MAFUD, Danielle Felício. *O Bildungsroman feminino em Ciranda de Pedra (1954), de Lygia Fagundes Telles e O peso do pássaro morto (2017), de Aline Bei*. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

MAZZARI, Marcus Vinicius (org.). *O romance de formação: caminhos e descaminhos do herói*. São Paulo: Editora 34, 2020.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva histórica: O tambor de lata de Günter Grass*. São Paulo: Ateliê editorial, 1999.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. *Crítica ao conceito Bildungsroman*. Investigações: Teoria da Literatura, v. 26, n. 1, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/377/318> Acesso em: 12. fev. 2025.

PALHANO, Tatiana Coelho. *Leitura e desleitura na obra de Lygia Bojunga*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2009.

PASTOUREAU, Michel. *Dicionário das cores do nosso tempo: simbólica e sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção Educação Crítica).

RIBEIRO, Lucilene Canilha. *O Bildungsroman feminino de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira no século XX*. Cadernos Literários, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 95–108, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cadliter/article/view/13852>. Acesso em: 26 maio 2025.

ROSS, Vanessa Borella da. *Aspectos do Bildungsroman em Retratos de Carolina (2002) e Sapato de Salto (2006), de Lygia Bojunga*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SANTOS, José Lucas Zaffani dos; MAAS, Wilma Patrícia. *Aspectos diluídos do Bildungsroman em Extinção – Uma derrocada, de Thomas Bernhard*. Literatura e Sociedade, n. 28, p. 246-262, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i28p246-262>. Acesso em: 2. jul. 2024.

SCHWANTES, Cíntia. *Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 30, p. 53–62, jul./dez. 2007.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Arquivo PDF.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Ed. Brasil, 2007.

ZAMBRIM, Tatiane. *Trauma, memória e silêncio: os instrumentos de Sinfonia em branco*. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.