



A FORMAÇÃO MASCULINA EM SEIS VEZES LUCAS, DE LYGIA BOJUNGA



THE MASCULINITY FORMATION IN SEIS VEZES LUCAS, BY LYGIA BOJUNGA

Luiz Gustavo Osório XAVIER
Universidade Federal de Goiás, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 02/06/2019 • APROVADO EM 19/11/2019

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o romance *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga, a fim de apurar como a formação masculina do protagonista é representada. Inicialmente, foi feita uma introdução acerca de questões históricas e teóricas da literatura infantil e juvenil com o apoio dos trabalhos de Colomer (2017), Cruvinel (2013) e Perrotti (1986). Depois, a fim de tratar do conceito de *Bildungsroman*, discutiu-se o romance precursor do gênero, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, com o auxílio de textos de Citati (1996), Maas (2000) e Mazzari (2017). Em seguida, para relacionar o *Bildungsroman* com a formação da masculinidade, foram utilizadas publicações de Mosse (1998) e Nobbs (2007). Após as considerações teóricas, realizou-se a análise do romance de Lygia Bojunga, tendo como suporte os apontamentos de Ceccantini (2000) sobre esta narrativa e o estudo de Welzer-Lang (2001) sobre questões referentes à masculinidade. A partir da análise do romance, fica evidente como a opressão que o protagonista enfrenta não está ligada somente ao domínio dos adultos, mas também às regras de gênero que são impostas pelo Pai, figura opressora que impede o protagonista de realizar ações que o ajudariam a aliviar seus temores, do mesmo modo como a masculinidade usualmente opera na socialização masculina. Ao final da

narrativa, contudo, Lucas se torna menos ingênuo, compreende melhor o funcionamento do mundo e comportamento dos adultos, desafia-os, assume sua voz e se impõe, o que demonstra o amadurecimento do personagem e permite a associação da obra com o *Bildungsroman*.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the novel *Seis vezes Lucas*, by Lygia Bojunga, in order to ascertain how the masculine formation of the protagonist is represented. Initially, an introduction was made on the historical and theoretical issues of children's and youth literature with the support of texts by Colomer (2017), Cruvinel (2013) and Perrotti (1986). Then, in order to deal with the concept of *Bildungsroman*, the pioneering novel of the genre, Goethe's *Wilhelm Meister's Apprenticeship* was discussed with the help of texts by Citati (1996), Maas (2000) and Mazzari (2017). Then, to relate *Bildungsroman* to the formation of masculinity, publications of Mosse (1998) and Nobbs (2007) were used. After the theoretical considerations, the novel of Lygia Bojunga was analyzed, having as support the notes of Ceccantini (2000) on this narrative and the study of Welzer-Lang (2001) on questions related to masculinity. From the analysis of the novel, it is evident how the oppression faced by the protagonist is not only related to the adult domain, but also to the gender rules that are imposed by the Father, an oppressive figure that prevents the protagonist from performing actions that would help him alleviate his fears, just as masculinity usually operates in male socialization. At the end of the narrative, however, Lucas becomes less naive, better understands the workings of the world and the behavior of adults, defies them, assumes his voice and imposes itself, which demonstrates the maturation of the character and allows the association of Bojunga's novel with the *Bildungsroman*.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: *Bildungsroman*. Literatura infantil e juvenil. Masculinidade.

KEYWORDS: *Bildungsroman*. Children and youth literature. Masculinity.

Texto integral

A literatura infantil e juvenil só foi estabelecida após a instauração da família como o núcleo da vida privada, o que colocou a criança e o jovem em posições muito distintas das que eles assumiam em épocas pré-modernas. Desde sua origem, no entanto “a literatura, em sua aproximação com crianças e jovens, foi entendida como veículo privilegiado de transmissão de valores, sobretudo morais” (PERROTTI, 1986, p. 45). Sendo assim, o ensino, em suas diversas acepções, esteve sempre associado ao público mais jovem, de modo que esta área da literatura foi inicialmente vista como sendo *utilitarista*, e “uma literatura menos utilitária, feita especialmente para crianças, começa a aparecer, timidamente, na Europa, somente no século XIX” (PERROTTI, 1986, p. 52). No caso específico do Brasil, essa literatura só se consolidaria na década de 1920, com a publicação das obras de Monteiro Lobato, e, com essa manifestação tardia, “a concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria a concepção utilitária já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela ‘condição colonial’” (PERROTTI,

1986, p. 59). A concepção utilitarista associada às obras dirigidas ao público juvenil, entretanto, entrou em crise na metade do século 20, e as fronteiras entre a literatura infantil, juvenil e adulta se tornaram cada vez mais incertas.

Definir a especificidade de um ramo literário, qualquer que seja ele, não é tarefa fácil. A partir de uma retomada de diversos trabalhos sobre a literatura infantil e juvenil, Cruvinel (2013) aponta que os pesquisadores que se dedicam ao estudo desse campo o avaliam “pela importância que deve ser dada ao leitor, pela questão editorial, buscando diferenças na literariedade das obras, ao diferenciar a literatura juvenil e a literatura geral, ou simplesmente negando a existência de uma literatura juvenil” (CRUVINEL, 2013, p. 20); ou seja, não há consenso entre os teóricos sobre a(s) propriedade(s) que define(m) a literatura infantil e juvenil. Apesar da dificuldade de definir as particularidades dessa literatura, a autora defende que “a ideia de formação é recorrente nas obras voltadas para os jovens leitores” (CRUVINEL, 2013, p. 20)¹, e reconhece a produtividade da aproximação entre o conceito de *Bildung*, que envolve um desenvolvimento progressivo do ser humano, e o estudo de narrativas voltadas ao público juvenil. No que concerne o caráter utilitário das produções voltadas ao público juvenil, a autora aponta que, “se em seus primórdios a literatura juvenil apresentava uma visão pedagógica, os ideais educativos vão sendo gradualmente repensados” (CRUVINEL, 2013, p. 21).

A obra de Lygia Bojunga é reconhecida pelo impacto que causou à literatura brasileira infantil e juvenil desde o início de sua publicação na década de 1970, pois ela dificultou “tornar sustentável a defesa do utilitarismo como forma ideal e/ou única de discurso literário dirigido à criança ou ao jovem”, e assumiu “o discurso da possibilidade, que sempre fez questão de mostrar-se literário”, deixando sempre claro para o leitor que ele está “diante de um universo ‘criado’, de um ‘artifício’, que não se quer ‘verdade’, que não se quer dogma a ser seguido”, como afirma Perrotti (1986, p. 133), o que demonstra a grande preocupação da escritora com a dimensão estética, e não utilitária, de sua produção voltada para o público juvenil. Além disso, a obra de Bojunga, concatenada com o conceito de pós-modernismo, que “descreve uma observação descentralizada do indivíduo e acentua uma visão relativista do mundo”, mostrando o indivíduo “não como um produto de consciência individual, mas sim como um processo aberto, perpetuamente em construção, contraditório e aberto à mudança” (COLOMER, 2017, p. 219), apresenta personagens juvenis complexas que buscam por seu espaço no mundo, resistem a situações-limite, reconhecem e assumem as próprias vozes e que, em suma, procuram se *formar* em seu percurso, cada uma a sua maneira e de acordo com seus próprios valores. Vale ressaltar que, se as publicações contemporâneas “frequentemente abordam o amadurecimento do ente ficcional para a vida, de modo que, ao final da narrativa, o protagonista alcança um acréscimo de experiência”, como afirma Cruvinel (2013, p. 20), a obra de Lygia Bojunga é exemplar disso, como veremos na narrativa selecionada para análise.

Seis vezes Lucas é um romance de Lygia Bojunga, publicado pela primeira vez em 1995, dividido em seis capítulos que acompanham momentos significativos da trajetória do protagonista, um garoto que se supõe ter menos de dez anos, filho único de uma família de classe média alta que reside no Rio de Janeiro em algum tempo indeterminado da época contemporânea. O modo como Lucas precisa lidar com as personagens ao seu redor e com situações conflituosas de seu cotidiano constituem o centro do romance, e há uma voz narrativa onisciente situada fora da

história que acompanha o percurso de Lucas, “assumindo um ponto de vista que busca uma permanente aproximação com o personagem, seja sendo a ele simpático, seja mimetizando o que viria a ser o ponto de vista do próprio Lucas, seja assimilando sua linguagem” (CECCANTINI, 2000, p. 271-272). Essa voz narrativa, contudo, é recortada em diversas passagens por falas e pensamentos de outros personagens, mas, de modo geral, “predomina a matéria narrada filtrada pela visão do menino” (CECCANTINI, 2000, p. 273).

O objetivo deste artigo é analisar *Seis vezes Lucas* a fim de apurar como a formação masculina é representada no texto. Antes de realizar a análise da narrativa de Lygia Bojunga, contudo, tratarei do conceito de *Bildungsroman*, e, para isso, retomarei o romance de Goethe que inaugurou o gênero literário, também conhecido como “romance de formação”, além de resgatar alguns textos críticos sobre esta obra precursora. Em seguida, o conceito de *Bildungsroman* será relacionado à formação da masculinidade, pois acredito que a associação é pertinente e auxiliará na leitura e interpretação da narrativa selecionada para análise.

1 O *BILDUNGSROMAN* E A FORMAÇÃO MASCULINA

O *Bildungsroman*, ou “Romance de Formação”, é um gênero literário que narra o desenvolvimento de um personagem central, geralmente masculino, e tem como protótipo e paradigma *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, dividido em oito partes publicadas entre os anos de 1795 e 1796. Este romance consiste, generalizadamente, na busca do protagonista por formar-se plenamente na Alemanha do século 18, e foi Goethe quem “empreendeu a primeira grande tentativa de retratar e discutir a sociedade de seu tempo de maneira global, colocando no centro do romance a *formação* do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades sob condições históricas concretas” (MAZZARI, 2017, p. 7-8, grifo do autor). Em diversas passagens da narrativa, Wilhelm preocupa-se em adquirir uma educação humanista, de “desenvolver as suas potencialidades e alcançar assim formação plena e harmônica” e, para isso, seu primeiro passo é o de “recusar os caminhos burgueses preestabelecidos” (MAZZARI, 2017, p. 12) e buscar, pelo menos inicialmente, por meios que lhe possibilitem concretizar suas aspirações artísticas.

Em uma das cartas do personagem central, apresentada no romance, são formulados o que Marcus Vinicius Mazzari (2017, p. 14) considera os “motivos fundamentais do gênero”, sendo eles: a Autonomia de formar-se a si mesmo, a Totalidade de uma formação plena e, por fim, a Harmonia, uma “inclinação irresistível” por uma formação harmônica. Desse modo,

A expansão plena e harmoniosa das potencialidades do herói (artísticas, intelectuais e também físicas), 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, que Goethe representa todavia menos como meta a ser definitivamente alcançada do que como direção ou referência a ser seguida. (MAZZARI, 2017, p. 14).

O processo de formação que é apresentado ao longo do romance de Goethe possui, portanto, um ideal individualista, humanístico-filosófico e, como aponta Maas (2000, p. 136), “a base humanística e democrática desse projeto reside efetivamente na ideia de que o indivíduo deve desenvolver seus talentos e habilidades latentes”, como também “detectar no indivíduo suas inclinações e desenvolvê-las por meio de um exercício e um ambiente propícios a esse desenvolvimento”. É importante destacar que as possibilidades e limites de uma realização “plena”, como desejada por Wilhelm, são refletidas no romance e, por extensão, no gênero literário, “sendo que a meta da totalidade apresenta-se como contraste à imagem do protagonista ainda não desenvolvido ou ‘formado’” (MAZZARI, 2017, p. 14).

A formação e o desenvolvimento pessoal, todavia, não são restritos apenas a Wilhelm, pois “os diversos personagens do livro buscam alcançar a perfeição individual de suas formas”, como ressalta Pietro Citati (1996, p. 104). O paradoxo que este romance inaugural apresenta, no entanto, é o de que “seu protagonista não muda inteiramente” (CITATI, 1996, p. 54). Apesar do desejo de se desenvolver integralmente, é notório que “Wilhelm não consegue aprender nem se transformar”, mas, ainda assim, “o destino joga em seu caminho uma infinidade de aventuras e experiências que se juntam em torno dele e o modificam lentamente” (CITATI, 1996, p. 56). Considerando a trajetória do personagem ao longo da narrativa e a estrutura do romance, Wilma Patricia Maas (2000, p. 159) apresenta a hipótese de que, ao final do livro, ao invés de alcançar a plenitude almejada, “o grande aprendiz de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir”.

A influência do romance de Goethe foi tão grande que tornou o *Bildungsroman* “um dos gêneros mais populares da ficção do século 19”, além de contribuir para uma nova percepção da personalidade: mais dinâmica e suscetível de crescimento, como aponta Nobbs (2007, p. 35). No que concerne especificamente a formação masculina, George Mosse (1998), tratando o estereótipo masculino como um ideal que surgiu em algum momento da virada histórica que levou as sociedades ocidentais à Modernidade, afirma que “a masculinidade moderna ajudou a determinar, e foi por sua vez influenciada, pelo que eram considerados padrões normativos de moralidade e comportamento”.² (MOSSE, 1998, p. 4). Em outras palavras, os comportamentos socialmente aceitáveis e desejáveis das sociedades burguesas passaram a estar diretamente relacionados à formação dos homens³ e, dessa forma, foi “a própria sociedade moderna que difundiu o ideal de masculinidade”.⁴ (MOSSE, 1998, p. 7).

Ainda de acordo com o autor, a sociedade moderna contribuiu para a criação de um estereótipo masculino, marcadamente diferente do ideal aristocrático, alinhando-o aos preceitos do sistema capitalista em ascensão e privilegiando as particularidades burguesas. Na Alemanha do final do século 18, local e época em que Goethe publicou *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, George Mosse (1998, p. 8) afirma que a “verdadeira masculinidade se tornou uma meta do que os alemães chamavam de *Bildung*, isto é, o auto aprimoramento do indivíduo”.⁵ Em outras palavras, o conceito alemão esteve, desde o início, associado a uma concepção moderna de masculinidade que representava também um ideal

para a sociedade da época. No que concerne especificamente o gênero literário inaugurado por Goethe,

Alguns pesquisadores argumentam que o *Bildungsroman* constitui um espaço importante para a construção da masculinidade moderna. Pressupondo um protagonista masculino, o *Bildungsroman* reforça a conexão entre masculinidade e o indivíduo autônomo, autodeterminado e articulado ao pensamento liberal e iluminista. Também reforça a ideologia de esferas separadas: enquanto o protagonista masculino se desenvolve no espaço público, personagens femininas subordinadas permanecem estáticas, confinadas ao espaço privado e reprodutivo.⁶ (NOBBS, 2007, p. 35).

É inegável que o romance de Goethe apresenta personagens femininas fortes e complexas – como Aurelie, Mignon, Natalie e Philine –, além de apresentar uma parte inteira dedicada à formação feminina⁷. Ademais, há um discurso extremamente progressista, considerando o momento histórico da publicação, que diz respeito ao papel das mulheres na sociedade. No segundo capítulo da quarta parte do romance, quando o protagonista propõe à trupe teatral a qual se juntara para que ela se transformasse em uma organização republicana, Wilhelm é nomeado o primeiro diretor, um senado é composto pelos integrantes do grupo, “e as mulheres ganharam direito ao voto e assento” (GOETHE, 2017, p. 217)⁸. Apesar do discurso liberal e inclusivo, os personagens que possuem mais autonomia e liberdade tanto para se deslocar como para se desenvolver são os homens. As personagens femininas são constantemente caracterizadas como irmãs, noivas, esposas ou relacionadas de algum modo a um homem. A imagem masculina é, portanto, privilegiada.

A tradição do romance de formação que se instaurou desde a publicação d’*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, contudo, tem alterado essa situação. Algumas obras colocaram mulheres na posição de protagonistas, e temos como exemplo significativo o romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, publicado em 1847. A maior diversificação de vozes nas narrativas, no entanto, só se verificou de fato com as diversas mudanças político-sociais que ocorreram após o fim da Segunda Guerra. O protagonismo masculino, apesar de ainda ser majoritário na literatura brasileira contemporânea, como comprova a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2012), tem aberto espaço para outras vozes, e mesmo as vozes masculinas têm sido modificadas, diversificadas, e passaram a refletir e questionar seu lugar no mundo; afinal, tanto na sociedade quanto nas representações literárias, o homem “se viu obrigado a buscar novos papéis sociais e familiares depois que as mulheres retiraram o próprio corpo e os espaços público e de trabalho de seu domínio exclusivo” (MENA, 2017). Em outras palavras,

O aumento da presença de vozes marginais – em particular feministas, pós-coloniais e *queer* – na literatura contemporânea tem desafiado significativamente a ideia masculina e eurocêntrica de desenvolvimento tão central para o *Bildungsroman*. Como resultado, a literatura contemporânea tende a privilegiar uma

Após a publicação d'*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, houve um questionamento se tal formação, como inicialmente desejada pelo protagonista, era possível na sociedade moderna que despontava. A ascensão da burguesia, a expansão do sistema capitalista, a valorização cada vez maior da técnica e a dominação de um senso utilitarista, em detrimento de ideais humanistas, colocaram em dúvida a possibilidade de um desenvolvimento integral e “pleno” do ser humano. Depois do término da Segunda Guerra, assim como os sujeitos se tornaram mais fragmentados e contraditórios, assombrados pelo fracasso dos ideais iluministas e pela memória dos horrores que a racionalidade utilitária e tecnicista foi capaz de produzir, a formação dos indivíduos perdeu o seu valor, afinal, qual era o sentido de tentar progredir se o progresso havia falhado? As vozes, sociais e literárias, que aumentaram a partir de então, cada vez mais diversificadas, conscientes e politizadas, trouxeram novas possibilidades de desenvolvimento e uma preocupação sempre crescente com uma educação *para a sociedade*¹⁰, ao contrário do ideal individualista das sociedades modernas do século 19 e início do século 20. Essas mudanças, inevitavelmente, influenciaram no modo como o desenvolvimento das personagens é articulado e representado nas produções direcionadas ao público juvenil, tendo em vista a maior preocupação com a formação das personagens nas obras dessa literatura, relembrando Cruvinel (2013, p. 20). É importante, por fim, destacar que

O *Bildungsroman*, no entanto, permanece imensamente influente na cultura ocidental, devido ao apelo contínuo de muitos exemplos clássicos do século 19, como *David Copperfield*, e da onipresença de conceitos de desenvolvimento pessoal na cultura popular, como na saga *Harry Potter*.¹¹ (NOBBS, 2007, p. 36).

Após a realização dessas considerações teóricas sobre o campo da literatura infantil e juvenil, sobre o conceito de *Bildungsroman* e sua relação com a formação masculina, passarei à análise do romance de Lygia Bojunga apresentado anteriormente.

2 A FORMAÇÃO DE LUCAS

A partir da retomada de trechos de *Seis vezes Lucas*, serão analisados a seguir alguns dos relacionamentos de Lucas apresentados ao longo da narrativa que contribuem para o amadurecimento e desenvolvimento do personagem. Destacam-se principalmente as relações do protagonista com o Pai, com o cachorro Timorato e com a Coisa.

O romance de Lygia Bojunga começa com Lucas observando o Pai se arrumando diante de um espelho. Logo no início, o Pai é apresentado como um homem vaidoso e que está subordinado a uma norma de gênero, como se pode observar no trecho que diz: “pegou a gravata que rodeava o pescoço e sem pressa nenhuma deu o nó. *Enforcado* assim de seda, ele ficou se olhando comprido”

(BOJUNGA, 2014, p. 9, grifo meu). É interessante notar a seleção lexical da autora, pois a gravata, uma peça comumente associada ao vestuário masculino, é comparada a uma força que constrange o personagem, e, como se verá adiante, o Pai representa e personifica muitas das normas inflexíveis da masculinidade. Isso não interfere, contudo, na admiração que o filho sente por ele, pois, vendo-o se arrumar diante do espelho, “o Lucas pensou, que bonito que é o meu pai” (BOJUNGA, 2014, p. 9). Desde o princípio da narrativa se percebe, portanto, a admiração que o protagonista tem pelo Pai. Essa relação, todavia, se torna cada vez mais conflituosa e o encanto vai sendo questionado e desconstruído no decorrer do romance.

No início da narrativa os pais de Lucas estão se arrumando para sair, o que deixa o protagonista apreensivo diante da perspectiva de ficar sozinho em casa em uma noite chuvosa. Nessa situação, nota-se a dificuldade que o personagem tem em estabelecer um diálogo com os pais. Na presença do Pai, Lucas se sente inseguro de demonstrar o medo que sente, e prefere evitar assumi-lo, como mostrado no trecho: “- É que... eu... eu... - Olhou pro Pai; a voz foi escorregando. - É que eu... esqueci o que eu ia dizer” (BOJUNGA, 2014, p. 10). Na presença da Mãe, Lucas verbaliza claramente suas emoções: “Eu tô com medo de ficar aqui sozinho” (BOJUNGA, 2014, p. 12), mas a figura materna não o acolhe, desmerece os sentimentos do filho e utiliza a imagem paterna para tentar encerrar a conversa: “Você não viu a cara do teu pai no jantar? ele não gostou nadinha de ver você falando de novo que tem medo” (BOJUNGA, p. 2014, p. 12). Lucas tenta, em vão, fazer com que a Mãe desista de sair para não ter que ficar sozinho em casa, mas ela só se preocupa em não deixar o marido esperando, e, diante da insistência do filho em tentar estabelecer um diálogo, ela se impacienta e *foge dele, correndo*, deixando-o só, desamparado, sem saber como lidar com seus sentimentos.

Sozinho em casa, Lucas reencena o comportamento que havia observado antes do Pai diante do espelho, buscando por semelhanças com a figura paterna, com “o canto do olho querendo ver de que lado ele se parecia mais com o Pai” (BOJUNGA, 2014, p. 13). Nesse momento, com a narração dos pensamentos de Lucas, percebe-se o tamanho da admiração que o personagem sente pelo progenitor e o desejo de ser valorizado pelo mesmo, pois “ele ia ser um cara pro Pai não botar defeito; ele ia ser um herói! O Pai não tinha dito, herói é quem vence os medos que tem?” (BOJUNGA, 2014, p. 13). Constata-se, então, o quanto a relação filial é conflituosa, pois o protagonista, mesmo adorando o Pai, evita manifestar seus medos a ele, temendo o julgamento paterno, permanecendo sem saber como enfrentá-los; e, buscando, em seguida, pelo acolhimento materno, vê-se rejeitado e desamparado.

Estando só, Lucas se lembra de uma discussão entre os pais, em que “a Mãe tinha gritado para o Pai, você é um conquistador!” (BOJUNGA, 2014, p. 14). Após o ocorrido, o protagonista havia perguntado para o Pai o que significava ser um conquistador, e obteve como resposta: “Eu venci o medo de lutar pelo que eu quero; eu luto pelo que eu quero, Lucas” (BOJUNGA, 2014, p. 14). Nesses dois trechos da narrativa, identifica-se o caráter infiel, dissimulado e egoísta do Pai, traços altamente valorizados pela masculinidade hegemônica¹², o que é extremamente preocupante, pois esse é o modelo que Lucas, além de ter como exemplo, *deseja* imitar, considerando a admiração que sente pelo Pai. É crucial ter em mente que

Para os homens, como para as mulheres, a educação se faz por mimetismo. Ora, o mimetismo dos homens é um mimetismo de violências. De violência inicialmente contra si mesmo. A guerra que os homens empreendem em seus próprios corpos é inicialmente uma guerra contra eles mesmos. Depois, numa segunda etapa, é uma guerra com os outros. (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

Lucas, no entanto, não conseguindo se equiparar ao Pai, por ser radicalmente diferente dele, e não sendo capaz de atender as demandas paternas, sente-se frustrado. Sentindo-se assim, mesmo na ausência do Pai, o protagonista tem medo de ser julgado e menosprezado, o que soma aos medos iniciais do personagem o medo do julgamento severo do progenitor. A figura paterna é, portanto, apresentada como uma entidade opressora e sufocante que impede o protagonista de realizar ações que o ajudariam a aliviar os seus temores, do mesmo modo como a masculinidade usualmente opera na socialização masculina. E, quando as emoções “negativas” de Lucas se tornam tão fortes que começam a atormentá-lo, “a Coisa” começa a doer.

A Coisa pode ser entendida como um aglomerado de sentimentos que o personagem não consegue compreender nem administrar, tendo em vista o desamparo causado pela alienação familiar e o sufocamento ao qual ele está submetido pelas normas inflexíveis da masculinidade presentes no olhar paterno. Essa compreensão está pautada na afirmação de que a Coisa consiste em uma dor psíquica, sempre doendo em lugares diferentes do corpo e que Lucas não consegue precisar, mesmo quando busca por ela “querendo ver se o dedo acertava onde é que a dor morava” (BOJUNGA, 2014, p. 16). Ademais, sempre que o personagem se entretém com algo, geralmente alguma atividade artística, a Coisa desaparece.

Sozinho em casa, temendo o julgamento do Pai, desamparado pela Mãe, e com a Coisa doendo em algum lugar inacessível, Lucas decide então que “o jeito era ter um cachorro. Pra contar pro cachorro tudo que é medo que ele tinha. Isso! o cachorro era o único que nunca, NUNCA ia sair espalhando o medo que ele sentia” (BOJUNGA, 2014, p. 15). A necessidade de ter um animal de estimação constitui uma possibilidade de diálogo para o protagonista, e se mostra ideal pelo fato de que o cachorro não poderia compartilhar nada do que lhe fosse dito e, portanto, não haveria risco de qualquer tipo de julgamento por parte do Pai. O pensamento distrai Lucas por um momento e logo ele realiza diversas ações para tentar amenizar o medo de estar só. Ele acende todas as luzes da casa, desenha e brinca com a massa de modelar. Com esta, Lucas molda uma Cara, com “jeito-de-quem-conquista; um jeito que ele também quis ter” (BOJUNGA, 2014, p. 17), uma máscara dúbia, que representa os ideais masculinos que o Pai espera dele, e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de expressão, pois após colocá-la no rosto, o protagonista se sente confiante para se expressar através da dança, e “o corpo todo se solta, o Lucas já nem lembra mais do vento e da chuva, da Mãe e do Pai, só sentindo o bom que é ajustar assim o corpo superdentro de um batuque” (BOJUNGA, 2014, p. 23).

Após muito dançar, o personagem adormece, mas logo é acordado com os pais discutindo, o que demonstra o quão conflituoso era o relacionamento entre o

casal e revelando a constância das brigas. A Mãe, mais uma vez, acusa o Pai de ser infiel, dizendo a ele: “você não toma jeito, tá sempre de olho noutra mulher!” (BOJUNGA, 2014, p. 23). Para se defender, o Pai se isenta de qualquer responsabilidade e a coloca sobre a mulher, dizendo, indiretamente, que ela é “louca”, “histérica”: “Esse seu ciúme é tão doente que você nem se dá conta das coisas que você inventa” (BOJUNGA, 2014, p. 24). Tal comportamento é característico do padrão masculino hegemônico, em que os homens buscam sempre preservar suas imagens ao mesmo tempo em que desfrutam dos privilégios da dominação masculina, submetendo todos os outros – mulheres, crianças, animais, homens que não se adequam à norma hegemônica – ao seu domínio, eximindo-se de assumir responsabilidades diante dos outros. Há, notoriamente, uma visão muito egoísta e egocêntrica nesse padrão masculino.

Irritado com a esposa por ser incapaz de encerrar a discussão saindo vitorioso, o Pai chama pelo filho para exercer seu domínio sobre ele e impor a sua autoridade, e é só em momentos como esse que a Mãe se aproxima de Lucas, em busca de consolo para o próprio sofrimento. O Pai, acidentalmente, destrói a Cara que o filho havia criado e, quando Lucas começa a chorar, junto com a Mãe, o Pai exerce seu poder dominante:

– Ô, mas que saco! chora a mãe, chora o filho! – Tirou o Lucas do braço da Mãe: – *Deixa ela chorar que ela é mulher, mas você é homem e eu não quero um filho chorão, com medo de ficar sozinho, com medo disso, com medo daquilo.*

A Mãe foi acabar de chorar no banheiro; o Lucas apertou a boca: o choro freou num solavanco. O Pai se ajoelhou, olhou bem dentro do olho do Lucas e falou: você ouviu bem? *eu não quero um filho molenga e chorão.*

O olho no Lucas ficou na massa que tinha sido a Cara. A voz saiu baixo, um fio de voz:

– Nunca mais você vai me ver chorar.

– Ótimo, meu filho. (BOJUNGA, 2014, p. 26, grifos meus).

Nessa passagem, que encerra o primeiro capítulo da narrativa, há um reforço de como, na criação de meninos, a mensagem dominante é a de que “ser homem é ser diferente do outro, diferente de uma mulher”, e, para marcar essa diferença, “o pequeno homem deve aprender a aceitar o sofrimento – sem dizer uma palavra e sem ‘amaldiçoar’ – para integrar o círculo restrito dos homens” (WELZER-LANG, 2001, p. 463). O choro, o medo, a tristeza, e os sentimentos de modo geral são vistos como “fraqueza”, associados ao universo feminino, e “na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal” (WELZER-LANG, 2001, p. 465). O caráter misógino da formação masculina é evidente, e os meninos são ensinados, então, a reprimir os sentimentos “para estar no mesmo nível que os outros [homens] e depois para ser o melhor. Para ganhar o direito de estar com os homens ou para ser como os outros homens” (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

Tudo isso é apresentado no capítulo inicial do romance, e pode-se depreender que a temática central da narrativa é “o amadurecimento emocional de

uma criança em meio ao caótico, contraditório e opressor mundo dos adultos”, e que o personagem central, “apesar de todo o conforto material que desfruta, vive grande solidão afetiva, tendo que lidar sozinho com seus medo, ansiedades, inseguranças e fantasias” (CECCATINI, 2000, p. 274-275). Acrescento a essa afirmação o quão poderosas e influentes são as normas de comportamento da masculinidade hegemônica que estão presentes na formação do Lucas, sendo apresentadas pelo Pai e constantemente reforçadas pelo seu olhar julgador e severo.

2.1 LUCAS/TIMORATO

No segundo capítulo, o acontecimento principal é a festa de aniversário de Lucas, e o que o garoto deseja ganhar de presente, reforçando um pensamento que havia sido apresentado anteriormente, era um cachorro. De tanto falar sobre o animal, o Pai acaba prometendo que daria um de presente para o filho, “mas com uma condição: você agora vai parar de falar em cachorro, tá?” (BOJUNGA, 2014, p. 30). Com a promessa feita, Lucas não fala mais sobre o animal, mas começa a fantasiar sobre ele e se torna cada vez mais ansioso para recebê-lo; afinal, o cachorro seria o único com quem o garoto poderia conversar sobre suas emoções. No dia da festa, no entanto, o Pai, depois de muito atraso, chega em casa com um grande embrulho de chocolate, sem nenhum cachorro, e logo “o Lucas sentiu a tal Coisa apertando o peito, doendo na garganta” (BOJUNGA, 2014, p. 32). Questionando o progenitor sobre a promessa que havia sido feita, recebe a resposta: “Ora, filho, eu disse aquilo pra você parar de falar em cachorro” (BOJUNGA, 2014, p. 33). Sem saber lidar com a situação e sem poder esperar mais por algum consolo, representado pelo animal, Lucas se tranca no banheiro e desafia abertamente a autoridade do Pai, primeiro recusando-se a se destrancar e depois dizendo, para todo mundo ouvir: “Eu não acredito mais em você” (BOJUNGA, 2014, p. 35). Antes de prosseguir com a análise, cabe aqui fazer uma digressão sobre a importância da imagem pública dos homens.

Maria Rita Kehl (2015), realizando um percurso histórico sobre o conceito de melancolia desde a Antiguidade, retoma a figura de Ajáx, herói da guerra de Tróia que, de acordo com concepções da época, apresentadas no *Problema XXX*, atribuído à Aristóteles, é considerado melancólico. Neste texto, “a melancolia não é reduzida ao estatuto de doença, o que coloca para o melancólico uma questão ética que poderíamos traduzir, modernamente, como a de uma escolha de destino para o seu sofrimento” (KEHL, p. 64). Embora não seja de interesse discutir aqui o conceito da melancolia, é pertinente fazer um paralelo, apesar das grandes diferenças históricas e conceituais¹³, entre a imagem do guerreiro grego da Antiguidade e algumas das configurações modernas da masculinidade.

O guerreiro Ajáx, ao perder para Ulisses a disputa pela herança deixada por Aquiles, é castigado por Palas Athena. A deusa lança o guerreiro em uma crise de loucura que o faz degolar e estripar animais domésticos pensando que eles são inimigos. Ao retomar a consciência, Ajáx se envergonha da fraqueza de ter sucumbido à loucura e dos atos cometidos durante a crise. Após se despedir do filho pequeno, o guerreiro usa a própria espada para se matar. A vergonha de ter a imagem pública manchada é o que motiva Ajáx ao ato suicida, mesmo que ele não

pudesse ser considerado “culpado” por suas ações, uma vez que não tinha controle sobre a própria consciência. Segundo Kehl,

a vergonha é um afeto causado quando um homem é ferido em sua imagem pública, enquanto o tormento da culpa é uma questão de foro íntimo, provocada pela (auto)condenação da consciência moral. Em uma sociedade guerreira, em que o valor de um homem se estabelece *em ato* diante de todos os seus companheiros, o sentimento público da vergonha é mais determinante do que a culpa. (p. 65, grifo da autora).

Embora Ajáx estivesse isento de “culpa”, ele havia sido desmoralizado “diante das exigências de bravura e autocontrole, considerados um Bem na sociedade a que o guerreiro pertencia” (KEHL, p. 65). Retomando o texto de Lygia Bojunga, podemos observar o quanto a fala de Lucas desmoraliza o Pai diante das pessoas ali presentes, colocando sua imagem pública em risco, o que demonstra o quanto a socialização masculina contemporânea ainda remete a noções de uma sociedade guerreira. O embate direto com o filho o deixa inicialmente surpreso, “como é que o Lucas ia dizer assim na frente de todo mundo que não acredita mais nele?” (BOJUNGA, 2014, p. 35), e depois o obriga a agir para reparar sua imagem. Ademais, desde que chegara em casa, o Pai estava de olho em uma Moça vestida de azul, e a possibilidade de ter sua reputação maculada diante da Moça o obrigava a recompor sua imagem pública. Assim, o Pai sai da festa, encontra um vira-lata na rua e o leva para casa, restaurando sua “honra”.

O cachorro é batizado de Timorato, uma palavra que havia sido utilizada pela Lenor, professora de artes do Lucas, para se referir ao garoto. Novamente, a escolha lexical de Lygia Bojunga é meticulosa, pois timorato é um adjetivo para caracterizar uma pessoa tímida, medrosa, acanhada, vergonhosa, que teme errar; em suma, tudo que vai contra os ideais de masculinidade impostos e defendidos pelo Pai. Ao dar o “nome” que havia recebido da professora para o cachorro, Lucas se projeta no animal, e este se torna o único com quem o menino pode desabafar seus medos e mostrar tudo que havia prometido não demonstrar para o Pai. O menino e o cachorro se tornam inseparáveis, e essa proximidade incomoda seus pais.

Quando o Pai é convidado pelo diretor da companhia em que trabalha para passar um fim de semana com a família dele em Petrópolis, a relação de Lucas com Timorato se torna um problema, pois não seria possível levar o cão no passeio. No dia da viagem, no entanto, o cachorro entra no carro e, apesar dos esforços do Pai de retirá-lo dali, Timorato resiste e enfrenta a autoridade do patriarca: “Um puxão mais violento fez o Timorato rosnar forte. O Pai zangou pra valer: deu um tapa no focinho do Timorato. O Timorato não conversou: deu uma dentada na mão do Pai” (BOJUNGA, 2014, p. 48). A mordida do cachorro faz com que o Pai desista de tentar retirá-lo do carro, no entanto, o orgulho do progenitor é ferido, pois “a dentada tinha sido de leve, ainda bem! a mão não estava doendo, a ousadia do Timorato, essa sim! essa doía no Pai” (BOJUNGA, 2014, p. 48). A família segue viagem com o cachorro no banco de trás, junto a Lucas, mas, com o orgulho ferido, o Pai resolve abandonar o animal no meio da estrada. E, para justificar o ato, tenta convencer a esposa e o filho de que a decisão que ele havia tomado era a correta, afirmando,

por exemplo, que “o vira-lata tá criando muito problema pra nós, Lucas; eu tenho que dar um jeito nisso” (BOJUNGA, 2014, p. 48, grifos meus); ou então, colocando, mais uma vez, a responsabilidade na vítima, desencarregando-se de qualquer responsabilidade sobre as violências cometidas:

– E é claro que eu não ia fazer o que eu fiz se o Timorato fosse um cachorro de raça, um cachorro bem-tratado. Aí, sim, ia ser uma injustiça: ele não ia saber se defender, solto numa estrada, longe de tudo. – Olhou de novo pro espelho. – Mas o Timorato era um vira-lata, meu filho! nunca teve casa. É claro que ele vai continuar se virando pra arrumar comida; vira-lata sempre encontra um jeito de ir vivendo. (BOJUNGA, 2014, p. 52-53).

A Mãe se mostra apática diante do abandono de Timorato, concorda com a atitude e as falas do marido e encerra a conversa sobre o assunto ligando o rádio, como se nada grave houvesse acontecido, como se o filho não tivesse ficado novamente desamparado sem nenhum apoio emocional, papel que, ao invés de ser desempenhado pelos pais, era cumprido pelo cão.

2.2 O AMADURECIMENTO DE LUCAS

No terceiro capítulo, conhecemos a professora de Lucas que supria algumas das carências afetivas do menino, pois “a Lenor encorajava o Lucas a desenhar e a pintar” (BOJUNGA, 2014, p. 57). Em outras palavras, ela o incentivava a se expressar, algo que os pais do menino não faziam. Não por acaso, Lucas se apaixona pela professora, pois ela é a primeira pessoa que não o julga por demonstrar seus sentimentos e o trata como um semelhante. Além disso, nota-se a afinidade do personagem com as artes plásticas, o que é curioso quando se retoma o romance paradigmático do *Bildungsroman*. Enquanto Wilhelm Meister busca, através da vocação teatral, “alcançar o desenvolvimento pleno de suas qualidades, o alargamento dos estreitos horizontes burgueses, nos quais lhe estaria reservada apenas a submissão às leis da vida cotidiana” (MAAS, 2000, p. 137), Lucas se desenvolve, de forma menos consciente, através das artes plásticas. E, assim como Wilhelm se aproxima do mundo aristocrático pelo teatro, Lucas tem acesso a um mundo novo, interior, pelas artes plásticas.

No entanto, mais uma vez o Pai impõe sua presença dominadora e retira de Lucas aquilo que lhe servia de consolo e o permitia se expressar. O garoto vê o Pai e a professora juntos dentro da sala de aula, e, ao mesmo tempo em que há uma curiosidade sexual pelo acontecimento, pois uma parte do menino “se interessou pelo jeito que o Pai ia conquistando a Lenor” (BOJUNGA, 2014, p. 75), há também uma ruptura com a inocência infantil e com a admiração que Lucas sentia pelo pai. Depois desse acontecimento, o protagonista adquire maior clareza sobre os atos paternos e sobre o funcionamento do mundo, deixando de ser tão ingênuo.

No quarto capítulo, após a perda de todos que o acolhiam – Timorato e Lenor –, Lucas fantasia o Terraço, um lugar seguro completamente criado por sua imaginação, onde ele poderia se expressar e fazer o que quisesse sem se importar com os olhares e julgamentos paternos. O Terraço serve como válvula de escape

para Lucas não ter que enfrentar os seus sentimentos. No capítulo seguinte, no entanto, o garoto é forçado a isso. Após mais uma discussão entre os pais por causa da indiscrição e infidelidade do Pai, a Mãe decide abandoná-lo e levar o Lucas consigo, e assim o faz. Ela leva o filho para Friburgo, onde eles ficam algumas semanas na casa da tia Elisa. A saída da cidade para o campo e o afastamento do menino da influência opressora do Pai mostram-se muito benéficas para Lucas. No entanto, enquanto ele aproveita a vida explorando a natureza, livre do Pai, a Mãe se mantém infeliz, pois o filho não é capaz de suprir a carência afetiva e a dependência que ela sente pelo marido.

Depois que quinze dias em Friburgo, a Mãe anuncia que o Pai irá visitá-los para que eles passem o fim de semana juntos. Quando ele chega, no fim da tarde, Lucas enfrenta a Mãe, dizendo a ela: “- É sempre ele, ele, não é? vai ser sempre assim? [...] - Você só vê o pai na tua frente! você só faz o que ele quer! e eu?! você nunca vai fazer o que *eu* quero?” (BOJUNGA, 2014, p. 105, grifo da autora). Após o confronto, Lucas começa a correr para a montanha, pois a Coisa havia se manifestado assim que a Mãe anunciara o retorno do Pai. O menino se perde e, no escuro, não consegue mais reencontrar o caminho de volta. Nesse momento, sozinho e perdido à noite em uma floresta, Lucas é forçado a enfrentar os seus medos, e todos os sentimentos que ele não consegue nomear se manifestam com força: “a Coisa agora não era dor nem câimbra, era uma aflição, uma ansiedade, era uma angústia tão grande!” (BOJUNGA, 2014, p. 106). Lucas é, então, forçado a enfrentar o escuro, a solidão, o medo e tudo que havia guardado dentro de si para que o Pai nunca mais o visse chorar. É nesse momento que tudo que estava sufocado dentro dele encontra vazão, em um momento catártico:

Parecia a eternidade o tempo que o Lucas ficou assim paralisado. Mas o corpo acabou mexendo outra vez. A cabeça abaixou, a perna dobrou, o joelho começou a tremer. Logo o tremor se espalhou. O Lucas tremia, suave e, para não cair, se apoiou no chão. Foi assim, de joelho e palma-de-mão na terra, que o Lucas foi botando pra fora um choro antigo à beça, todo feito de medo e mais medo. Um choro supermorto-de-vergonha-de-imagina-se-o-meu-pai-vê. Um choro que tinha se habituado tanto a dar pra trás na hora de sair, que agora saía todo esquisito, ora gritado, ora cochichado. Mas saía. Cascadeando de soluço; escorrendo num gemido. Vinha choro do canto mais escondido do Lucas. E um choro se juntava no outro, e o soluço engrossava, crescia, desaguava cada vez mais forte pela boca, pelo nariz, pelo olho. Saiu choro muito tempo. Até esvaziar o Lucas todinho. Depois o Lucas desabou pro lado e dormiu. (BOJUNGA, 2014, p. 110-111).

Só quando o Lucas fica completamente sozinho, perdido, no escuro, no meio da mata, ele é capaz de deixar todos os seus sentimentos, há tanto contidos, fluírem, e mesmo nesse momento há um temor do julgamento paterno. Depois do choro catártico, e de passar a noite na floresta, Lucas amadurece. Se no início da obra ele não ousava desafiar a autoridade dos pais e se submetia à eles, no último capítulo pode-se vê-lo assumindo o controle de sua vida e se impondo, sem pestanejar: “- Não, eu não quero trocar de curso; eu quero voltar pr’aquela mesma

escola de arte e pra mesma professora que eu tinha antes, a Lenor. – E ficou espantadíssimo de ter ouvido a voz dele falar com tanta firmeza.” (BOJUNGA, 2014, p. 124).

Ceccatini aponta, considerando toda a obra de Lygia Bojunga, que “em *Seis vezes Lucas*, ressurgem com força renovada a criança que busca sua identidade e que luta por espaço próprio em meio a um universo adulto autoritário, sufocante e hostil” (2000, p. 277). Acrescento a essa afirmação que o sufocamento do protagonista não está ligado somente ao domínio dos adultos, que o alienam ignorando seus desejos e suas necessidades, mas também às normas de masculinidade que são impostas pelo Pai, que é mostrado como uma entidade opressora que acompanha o protagonista em todos os momentos, mesmo quando ele está completamente sozinho. Acerca da relação do romance com o *Bildungsroman*, retomo o enunciado de que,

Na melhor tradição do romance de formação, o protagonista de *Seis vezes Lucas*, assim como protagonistas de outras obras da autora, é uma personagem que, ao longo das experiências que vai vivenciando ao longo da narrativa, se modifica interiormente, amadurece, se torna mais preparada para enfrentar a vida. E não que isso signifique eliminar totalmente os obstáculos e conflitos que enfrenta – ao contrário, nos finais abertos das histórias de Bojunga em geral os problemas não se resolvem. Em *Seis vezes Lucas* o que muda é o fato de que o protagonista se torna capaz de perceber a realidade nas suas múltiplas contradições e de forma mais complexa, passando a saber administrar melhor as perdas que a realidade impõe. (CECCANTINI, 2000, p. 278).

No início da narrativa, Lucas é um garoto que não consegue verbalizar suas emoções nem enfrentar os pais. Com os acontecimentos que atravessam sua trajetória, ele se torna cada vez menos ingênuo diante do mundo, compreende melhor o comportamento dos adultos, desafia-os, assume sua voz e se impõe. Ao final da narrativa, Lucas “parece se deixar afetar menos pela situação, relevando-se mais maduro, mais capaz de expressar sua vontade e seus desejos e mais firme em suas posições” (CECCANTINI, 2000, p. 270).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do romance, fica evidente como a opressão que o protagonista da narrativa enfrenta não está ligada somente ao domínio dos adultos, que o alienam ignorando seus desejos e necessidades, mas também às regras de gênero, relativas a um ideal de masculinidade, que são impostas pelo Pai, figura que é apresentada como uma entidade que acompanha o personagem central em todos os momentos, operando de modo semelhante a atuação da masculinidade na socialização masculina. Ao final da narrativa, contudo, Lucas se torna menos ingênuo, compreende melhor o funcionamento do mundo e comportamento dos adultos, desafia-os, assume sua voz e se impõe, o que demonstra o amadurecimento do personagem e permite a associação da obra com o romance de formação.

Mais de vinte anos depois de sua primeira publicação, *Seis vezes Lucas* permanece atual pela problematização realizada através da representação da formação do menino protagonista. Se os movimentos sociais das últimas décadas alteraram a percepção sobre membros de grupos minoritários e realizaram mudanças públicas efetivas, ainda há muito a se pensar e discutir sobre o lugar dos homens e os aspectos da(s) masculinidade(s) nessa nova sociedade que busca ser cada vez mais inclusiva e igualitária. Ilona Szabó destacou, em um debate¹⁴, que “ainda hoje, meninos são ensinados a não demonstrar sentimentos e a reagir com agressividade” (VIEIRA, 2019), o que comprova a necessidade, cada vez mais urgente, de se refletir sobre a formação masculina para mudar essa situação e permitir que meninos e homens possam se expressar sem se sentirem *enforcados* pelos preceitos cultural e socialmente impostos e reforçados por um ideal de masculinidade.

Notas

¹ Corroborando com a ideia de que “existe uma atitude social generalizada que concebe a literatura para crianças como instrumento de formação, antes de qualquer coisa, seja ela escolar ou não” (PERROTTI, 1986, p. 59).

² “Modern masculinity helped to determine, and was in turn influenced, by what were considered normative patterns of morality and behavior”. Todas as citações escritas originalmente em inglês foram traduzidas por mim.

³ Corroborando com a afirmação de Georg Simmel de que o masculino “pode mais facilmente disfarçar-se de interesse geral” (SINGLY, 1993, p. 59 *apud* WELZER-LANG, 2001, p. 471).

⁴ “[...] it was modern society itself that diffused the ideal of masculinity”.

⁵ “True manhood had become the goal of what the Germans called *Bildung*, that is, the self-cultivation of the individual”.

⁶ “Some scholars argue the *Bildungsroman* constitutes a key site for the construction of modern masculine identity. By presupposing a male protagonist, the *Bildungsroman* reinforces the connection between masculinity and the autonomous, self-determining individual articulated in liberal and Enlightenment thought. It also reinforces the ideology of separate spheres: while the masculine protagonist develops in the modern public sphere, subordinate female characters remain static, confined to the reproductive, private sphere”.

⁷ Refiro-me à sexta parte do romance, intitulada de “Confissões de uma bela alma”, que apresenta a formação de fundo pietista de uma personagem feminina.

⁸ É importante lembrar que o romance foi publicado em 1795 e o sufrágio feminino – sem garantia de assentos em cargos políticos – só se tornaria realidade em 1893, quase um século depois, e isso apenas na Nova Zelândia. Na Europa, as mulheres só conquistariam o direito ao voto em 1918, no Reino Unido, e só depois disso outros países do globo começariam a incluir mais as mulheres no espaço público e político.

⁹ “The increased presence of marginal voices – in particular feminist, postcolonial and queer – in contemporary literature has significantly challenged the masculine, eurocentric idea of development so central to the *Bildungsroman*. As a result, contemporary literature tends

rather to privilege an image of the subject as unstable, fragmented and without an ultimate goal or aim”.

¹⁰ Vale ressaltar que tal forma de desenvolvimento também foi apresentada no romance paradigmático de Goethe. Nas duas últimas partes da obra, há “uma relativização da ideia inicial (inteiramente individualista) de formação, que passa a ser entendida não apenas no sentido de um desdobramento gradativo de inclinações e potencialidades do indivíduo, [...] mas sobretudo enquanto processo de socialização, de interação dinâmica entre o ‘eu’ e o mundo, entre o indivíduo particular e a sociedade” (MAZZARI, 2017, p. 15), o que demonstra, mais uma vez, o olhar visionário e a compreensão esclarecida que o escritor possuía da sociedade moderna em constituição.

¹¹ “The *bildungsroman* nevertheless remains hugely influential in Western culture, due to the ongoing appeal of many classic nineteenth century examples (such as *David Copperfield*) and the ubiquity of concepts of personal development in popular culture (as in the *Harry Potter* saga)”.

¹² Conceito formulado na década de 1980 por Connell, que compreende esse tipo específico de masculinidade “como um padrão de práticas que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse”, determinando “a forma mais honrada de ser um homem”, exigindo “que todos os outros homens se posicionem em relação a ela”, e legitimando ideologicamente “a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

¹³ É importante destacar que só se pode falar de gênero como um dos aspectos constituintes da(s) identidade(s) após as revoluções burguesas que levaram as sociedades ocidentais à Modernidade capitalista, pois só então foi instaurado o conceito de “indivíduo” e a família nuclear foi introduzida como instituição, causando uma separação entre o espaço público e o privado que não existia em sociedades pré-modernas. Como afirma Maria Rita Kehl (2015, p. 41-42), “o indivíduo moderno teve sua origem no abalo que a Reforma provocou no seio do cristianismo [...] e atingiu a maturidade nas sociedades burguesas ascendentes da Europa oitocentista: o *indivíduo* é uma flor de estufa gestada e criada em uma instituição bastante recente, a família nuclear moderna” (grifo da autora).

¹⁴ “Ser mulher em tempos de #MeToo”, realizado em São Paulo no dia 21 de fevereiro de 2019 no auditório do jornal da Folha de São Paulo como parte da programação de eventos em comemoração dos 98 anos do jornal.

Referências

BOJUNGA, Lygia. *Seis vezes Lucas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.

CECCATINI, J. L. C. T. *Seis vezes Lucas* – Lygia Bojunga Nunes. In: CECCATINI, J. L. C. T. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. 2000. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2000. p. 269-279.

CITATI, Pietro. *Goethe*. Tradução: Rosa Freire D'aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Globo, 2017.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. Narrativas juvenis: em busca da especificidade do gênero. In: FERREIRA, Rony Márcio Cardoso (org.). *Literatura infantojuvenil*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013. p. 11-22.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MAAS, W. P. M. D. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* como paradigma do *Bildungsroman*. In: MAAS, W. P. M. D. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Apresentação. In: GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-23.

MENA, Fernanda. Homem brasileiro busca novo papel social depois de conquistas femininas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 jul. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/serafina/2017/08/1904477-homem-brasileiro-luta-para-achar-seu-novo-papel-social.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MOSSE, George L. *The image of man: the creation of modern masculinity*. United Kingdom, Oxford Press University, 1998.

NOBBS, Jade M. *Bildungsroman*. In: FLOOD, Michael et al. *International encyclopedia of men and masculinities*. United Kingdom: Routledge, 2007. p. 35-36.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

VIEIRA, Bianca. Combate ao assédio sexual no Brasil exige debate sobre educação e masculinidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/02/combate-ao-assedio-sexual-no-brasil-exige-debate-sobre-educacao-e-masculinidade.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2019.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, jan. 2001.

Para citar este artigo

XAVIER, Luiz Gustavo Osório. A formação masculina em seis vezes Lucas, de Lygia Bojunga. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 2, p. 153-171, maio-ago. 2019.

O autor

Luiz Gustavo Osório Xavier é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e Bacharel em Letras/Estudos Literários (2016) pela mesma instituição. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

