



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

THAYANNE GABRYELLE DE SOUSA NEVES

LITTLE WOMEN: UM BILDUNGSROMAN FEMININO QUÁDRUPLO

Cajazeiras – PB
2023

THAYANNE GABRYELLE DE SOUSA NEVES

LITTLE WOMEN: UM BILDUNGSROMAN FEMININO QUÁDRUPLO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Área de concentração: Literatura

Orientadora: Prof^a. Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

N5181 Neves, Thayanne Gabryelle de Sousa.
Little Women: um Bildungsroman feminino quádruplo / Thayanne Gabryelle de Sousa Neves. - Cajazeiras, 2023.
93f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2023.

1.Análise literária. 2.Literatura Americana. 3.Romance de formação. 4.Bildungsroman Feminino. 5.Romance norte-americano-análise. 6. Alcott, Louisa May – 1832-1888. 7. Representação literária feminina – século XIX. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Título.


UFCG/CFP/BS CDU - 82.09

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046


FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Monografia aprovada em 14/06/ 2023.



Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria de Lourdes Dionizio Santos
(Examinador interno - UFCG)



Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves
(Examinador interno – UFCG)

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa
(Suplente - UFCG)

Depois dessas leituras, acabaram para mim as histórias de “condição humilhante da mulher”, “miséria de Eva” e outros absurdos”.

Alina Paim

AGRADECIMENTOS

Primordialmente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus pelo Vosso infinito amor e bondade, cuja sabedoria e orientação divina foram fundamentais ao longo da minha jornada. Agradeço-Lhe, por me conceder força, paciência e inspiração durante todo o processo de pesquisa e redação.

À minha família, à qual expressei minha profunda gratidão pela compreensão abnegada e pela força inabalável que têm me proporcionado. Em especial, a minha amada mãe, Maria Neri de Sousa Ferreira, seu apoio incondicional e crença em meu potencial foram uma fonte inesgotável de motivação e confiança. Obrigada por estar sempre presente e por ser meu ponto de apoio incondicional em todos os momentos. Da mesma forma, também agradeço a minha energética irmã, Ana Alice de Sousa Neves, pelos momentos de descontração e boas gargalhadas. E ao meu padasto, Pedro Herlândio Araújo da Silva, a quem serei eternamente grata por todo suporte e generosidade. Meu muito obrigado!

À minha grande mentora nesse processo de escrita, Prof^a Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias, minha imensa gratidão. Sua dedicação, orientação e apoio foram inestimáveis, e contribuíram diretamente para o sucesso deste trabalho. Sinto-me profundamente privilegiada por ter tido a oportunidade de trabalhar sob sua orientação, e sou grata por cada momento de aprendizado e crescimento durante todo o processo.

À minha banca examinadora, composta pelos docentes: Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves e pela Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Dionízio Santos, desejo expressar minha gratidão solene, por terem aceito gentilmente o convite. É uma honra tê-los comigo nessa caminhada final para a realização de mais um sonho.

À vocês, meus grandes parceiros de Curso e de vida, gostaria de agradecer por serem parte essencial da minha vida durante esses anos. Neste momento significativo, olho para trás e reflito sobre todos os desafios que enfrentamos juntos, mas sempre criando memórias inesquecíveis e compartilhando risos. Essa conexão vai além das salas de aula e tenho certeza de que continuará a nos fortalecer no futuro. Com todo carinho, Angela Maria de Sousa Oliveira, Jefferson Duarte de Almeida, Juliana Apoliana Tavares Alves, Kássio Dantas Braga, e Mirelly Pereira Lins, os meus mais singelos agradecimentos.

Por fim, a todos que de alguma forma fizeram parte desse percurso, oferecendo apoio e contribuindo para meu crescimento pessoal e que, indiretamente, me auxiliaram a concluir essa jornada, gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o romance *Little Women* [*Mulherzinhas*] (1868), da autora norte-americana Louisa May Alcott (1832-1888), sob a perspectiva do *Bildungsroman* Feminino, igualmente designado como Romance de Formação Feminino. O estudo utiliza uma abordagem crítica, buscando examinar os elementos intrínsecos ao gênero literário em foco, que moldam a trajetória das heroínas March ao longo da narrativa. Para tanto, foi empreendido uma metodologia de pesquisa qualitativa, baseada em fontes bibliográficas, contando com o aporte teórico de autores, tais como, Pinto (1990), Bakhtin (1997), Maas (2000), Schwantes (2007), Summerfield & Downward (2012), Galbiati (2013), Freitas (2016), Moretti (2020), Mazzari (2020), dentre outros. O trabalho, em sua totalidade, irá abranger as especificidades que estruturam o subgênero literário em pauta, cujo cerne concentrava-se, sobretudo, ao universo do herói, visto que o *Bildungsroman* é um gênero tradicionalmente masculino. Entretanto, mediante as bases sólidas edificadas pelo viés da crítica feminista, também exploraremos a ramificação literária do romance quanto a construção composicional que inclui a óptica feminina, isto é, *Bildungsroman* feminino. Além disso, será destacado o retrato intimista sobre a vida da autora, enfatizando a representação literária feminina no século XIX, sendo expressas através do caráter de sua escrita. Por fim, iremos examinar a obra traçando os aspectos que compõem a *Bildung* (Formação) das protagonistas, desenvolvendo temáticas alinhadas ao crescimento pessoal, intelectual e social das irmãs March, à luz do *Bildungsroman* feminino. Esse processo de análise envolveu uma elucidação detalhada do romance, identificando os momentos cruciais de transformação e maturação das personagens. Para tanto, foi evidenciado como a autora habilmente utiliza as características paradigmáticas do gênero tradicional para adaptá-lo à estética feminina.

Palavras-chave: Literatura Americana, Romance de Formação, *Bildungsroman* Feminino.

ABSTRACT

This research aims to analyze the novel *Little Women* (1868) by the American author Louisa May Alcott (1832-1888) from the perspective of the female *Bildungsroman*, also known as the feminine Novel of Formation. The study adopts a critical approach, seeking to examine the intrinsic elements of the literary genre that shapes the trajectory of the March sisters throughout the narrative. To accomplish this, a qualitative research methodology was employed, based on bibliographic sources, drawing on the theoretical contributions of authors such as Pinto (1990), Bakhtin (1997), Maas (2000), Schwantes (2007), Summerfield & Downward (2012), Galbiati (2013), Freitas (2016), Moretti (2020), Mazzari (2020), among others. The work as a whole will encompass the specificities that structure the subgenre under consideration, which traditionally revolved around the hero's universe, as the *Bildungsroman* is a genre predominantly associated with male protagonists. However, building upon the solid foundations established by feminist criticism, we will also explore the literary development of the novel in terms of its compositional construction, which includes the female perspective, namely the female *Bildungsroman*. Additionally, the research will highlight the intimate portrayal of the author's life, emphasizing the representation of women in 19th-century literature as expressed through her writing. Lastly, we will examine the novel by tracing the aspects that constitute the protagonists' *Bildung* (formation), delving into themes related to the personal, intellectual, and social growth of the March sisters through the lens of the female *Bildungsroman*. This analytical process involved a detailed elucidation of the novel, identifying essential moments of transformation and character development. Furthermore, it was demonstrated how the author skillfully employs the paradigmatic characteristics of the traditional genre and adapts them to a feminine aesthetic.

Keywords: American Literature, Novel of Formation, Female *Bildungsroman*.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1. <i>BILDUNGSROMAN</i> : ASPECTOS GENEALÓGICOS E CONSTITUCIONAIS | 13 |
| 1.1 A HISTORIOGRAFIA ROMANESCA DO <i>BILDUNGSROMAN</i> TRADICIONAL (MASCULINO)..... | 13 |
| 1.2 <i>BILDUNGSROMAN</i> : A REPRESENTAÇÃO DA TRADIÇÃO FEMININA E FEMINISTA..... | 24 |
| 2. LOUISA MAY ALCOTT: A PEREGRINAÇÃO DE UMA ESCRITORA INCONFORMISTA..... | 35 |
| 2.1 UM RETRATO SOBRE A VIDA DE LOUISA MAY ALCOTT | 35 |
| 2.2 PANORAMA DA POÉTICA DE LOUISA MAY ALCOTT..... | 41 |
| 3. <i>LITTLE WOMEN</i> : A REPRESENTAÇÃO DO <i>BILDUNGSROMAN</i> FEMININO..... | 51 |
| 3.1 O TRAJETO INICIAL DE FORMAÇÃO DAS PEREGRINAS..... | 51 |
| 3.2 A JORNADA FINAL DAS HEROÍNAS RUMO À INTEGRAÇÃO SOCIAL | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| REFERÊNCIAS | 88 |

INTRODUÇÃO

A literatura é uma forma poderosa de expressão que captura a essência da experiência humana e desempenha um papel fundamental na construção e reflexão da sociedade. Ao longo dos séculos, inúmeras obras literárias têm sido criadas, refletindo diferentes culturas, épocas e perspectivas. A literatura, como forma artística, tem a capacidade de entreter, informar e provocar reflexões profundas, por meio de múltiplas narrativas e outras formas de escrita, sendo uma poderosa ferramenta para expressar críticas sociais, desafiar normas estabelecidas e promover mudanças.

Durante o século XIX, houve uma ascensão da escrita literária feminina, e uma das formas narrativas mais relevantes exploradas pelas mulheres foi o *Bildungsroman* (Romance de Formação, em alemão). Esse gênero literário centra-se na jornada de amadurecimento e desenvolvimento das protagonistas femininas, destacando suas experiências, desafios e descobertas ao longo de suas vidas. Ao contrário dos romances tradicionais, que frequentemente retratavam mulheres como figuras secundárias ou limitadas a papéis estereotipados, o romance de formação feminino permitiu que as autoras explorassem a complexidade da experiência feminina, incluindo questões como identidade, relações sociais, empoderamento e busca da própria voz.

Ainda neste século, houve uma notável ascensão do romance escrito por mulheres, à medida que renomadas literatas emergiram e alcançaram reconhecimento na esfera literária. Esse fenômeno pode ser atribuído tanto a mudanças sociais ocorridas nesse período, quanto ao aumento do acesso das mulheres à educação. À medida que as barreiras para a publicação foram sendo superadas, autoras inglesas, tais como, Jane Austen, as irmãs Brontë, e a americana Louisa May Alcott (1832-1888), autora do clássico *Little Women* [*Mulherzinhas*] (1868), conquistaram espaço no cenário literário. Essas escritoras desafiaram as convenções vigentes ao explorarem temáticas femininas, questionarem as estruturas patriarcais de poder e retratarem personagens femininas complexas e multifacetadas.

Consideradas subversivas, essas conceituadas precursoras de uma tradição literária de autoria tipicamente feminina, em alto nível literário, buscaram romper com as normas sociais e desafiaram as expectativas impostas às mulheres, abordando questões como sexualidade, igualdade de gênero, opressão feminina e o desejo de autonomia. Apesar de enfrentarem críticas e resistência por parte da sociedade conservadora da época, sua coragem em abordar tais temas e sua habilidade em retratar personagens femininas fortes e independentes contribuíram para a

transformação social e a expansão dos horizontes literários, sobretudo no que se refere ao *Bildungsroman*.

Sob tal ótica, Louisa May Alcott foi uma das escritoras mais proeminentes do século XIX, cuja obra *Little Women* [*Mulherzinhas*], exemplifica sua aptidão em explorar o *Bildungsroman* feminino. Dividido em duas partes, tendo a primeira sido publicada em 1868, e a segunda no ano seguinte, intitulada de *Good Wives*, o romance acompanha as vidas das quatro irmãs March - Meg, Jo, Beth e Amy - e suas experiências de crescimento e amadurecimento por sua formação. Alcott delinea de forma magistral as nuances dos relacionamentos familiares, as lutas pessoais das personagens femininas e sua busca por identidade e realização pessoal em uma sociedade patriarcal.

Dessa forma, a análise do romance *Little Women* à luz do gênero literário *Bildungsroman* feminino revela a representatividade das personagens principais, as irmãs March, como mulheres que buscam independência intelectual, profissional e financeira. Essas protagonistas desafiam as expectativas tradicionais de seu tempo e lutam contra as restrições impostas a elas, isto é, através das experiências individuais, essas heroínas enfrentam desafios únicos, explorando caminhos distintos e descobrindo sua identidade e propósito no mundo. O romance revela as complexidades e múltiplas facetas da feminilidade, proporcionando uma visão abrangente e diversificada do processo de amadurecimento feminino.

Mediante o exposto, convém frisar que no âmbito acadêmico, durante minha trajetória de graduação, tive o privilégio de participar de aulas altamente interativas, ministrada pela professora Dr^a. Daise Lílian Fonseca Dias, também orientadora deste estudo, que me introduziram ao universo literário de Louisa May Alcott. A partir desse encontro literário singular, ocorreu uma profunda conexão com a obra *Little Women*, que se revelou como a fonte inspiradora e objeto de estudo central para minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, motivada pela essência romanesca que permeia as páginas desse célebre romance, abracei a oportunidade de explorar as camadas interpretativas e analíticas dessa obra em particular, mergulhando nas intrincadas nuances da narrativa e nas sutilezas da perspectiva feminina apresentada pela autora.

Neste prospecto, a pesquisa adota a seguinte estrutura sequencial: O primeiro capítulo dedica-se a traçar a genealogia e historiografia do *Bildungsroman*. No primeiro tópico, são apresentados os primórdios do subgênero romanesco, bem como as características intrínsecas que o definem, visto que apenas evoca o jovem herói. No segundo tópico, é abordada a reinterpretção desse modelo tradicional do gênero que, através da crítica feminista foram

delineadas características estruturais singulares sob a perspectiva feminina, sendo denominado de *Bildungsroman* feminino. Busca-se assim, evidenciar tanto os aspectos literários desse subgênero, quanto a maneira como a escrita e os elementos fundamentais são abordados nesse contexto específico.

No segundo capítulo, foi empreendida uma análise abrangente da vida da autora, bem como de suas obras literárias. No primeiro tópico, apresentou-se um retrato intimista de Louisa May Alcott, abarcando desde seu nascimento até o contexto histórico em que viveu, além de examinar o início de sua carreira literária quando ainda era uma escritora anônima. Nesse contexto, foram exploradas suas aspirações literárias e a influência paterna em sua formação. No segundo tópico, dedicou-se uma atenção detalhada ao panorama de sua escrita, com ênfase nas principais obras que compuseram sua trajetória, culminando com a criação de *Little Women*, um dos mais destacados sucessos literários do segmento infanto-juvenil nos Estados Unidos. Ademais, foi delineado um contexto abrangente do legado de Louisa May Alcott como literata que abarca o período subsequente até o seu falecimento.

No terceiro capítulo da presente pesquisa, foi adotada uma abordagem subdividida em dois subtópicos, a fim de proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos aspectos teóricos relacionados ao *Bildungsroman* feminino, em conjunto com a obra em análise. Ressalta-se, igualmente, a identificação e exame de passagens que se alinham às características intrínsecas desse subgênero. No primeiro subtópico, são apresentadas as protagonistas desde a infância até a fase da adolescência, sendo enfatizado o contexto familiar e social no qual estão inseridas. Dentre os elementos abordados, destaca-se a necessidade de lidarem com suas ambições e enfrentarem adversidades e obstáculos, visando ao aprimoramento de suas próprias falhas em prol de seu desenvolvimento pessoal. No subtópico subsequente, são observados os tropos relacionados ao casamento, às viagens e às decepções amorosas, os quais se desenvolvem paralelamente à integração social e ao crescimento pessoal das heroínas em seu estágio adulto, visando à construção final de sua *Bildung* (formação).

Para tanto, a condução desta pesquisa foi enriquecida pelo valioso aporte de múltiplos autores, cujas obras desempenharam um papel substancial no seu desenvolvimento. Assim, destacam-se os trabalhos de Pinto (1990), Bakhtin (1997), Maas (2000), Schwantes (2007), Moretti (2020), e Mazzari (2020), os quais abordaram de uma maneira aprofundada a teoria do *Bildungsroman*, evidenciando suas características distintivas e fornecendo *insights* relevantes para a compreensão da diferenciação entre o *Bildungsroman* tradicional e aquele com enfoque feminino. Além disso, eminentes acadêmicas como Summerfield & Downward (2012), Galbiati

(2013), e Freitas (2016), trouxeram contribuições significativas mediante as reflexões relacionadas ao papel da mulher na sociedade e à expressão literária feminina sob o gênero literário burguês.

Diante do exposto, este trabalho visa contribuir para o estudo do gênero literário *Bildungsroman* sob obras escritas por autoras femininas, com especial ênfase na perspectiva da renomada escritora americana Louisa May Alcott. Tal estudo evidencia as percepções que subsidiam como a autora percebia a época em que vivia e como interpreta os eventos do século XIX a partir de uma abordagem singular, fornecendo vozes às mulheres que há muito tempo foram silenciadas, marginalizadas e privadas da própria liberdade de expressão. Por meio de suas obras literárias, alicerçadas ao *Bildungsroman* feminino, Alcott buscou registrar suas insatisfações e desejos, permitindo que suas manifestações fossem finalmente reconhecidas e apreciadas através de protagonistas como as irmãs March, em *Little Women*.

1. *BILDUNGSROMAN*: ASPECTOS GENEALÓGICOS E CONSTITUCIONAIS

1.1 A HISTORIOGRAFIA ROMANESCA DO *BILDUNGSROMAN* TRADICIONAL (MASCULINO)

O *Bildungsroman* é uma forma literária consolidada de origem neologicamente contemporânea e que marca a historiografia literária alemã nos anos finais do século XVIII, acompanhando o processo de transição que fazia-se evidente na literatura do mundo ocidental com o fim do Iluminismo e início do Romantismo. Sob os aspectos terminológicos, o termo *Bildungsroman* [Romance de Formação, em alemão], constitui-se através de um processo morfológico gramatical adjacente, no qual uma nova palavra é formada pela união de dois radicais (*Bildung* - formação e *Roman* – romance) que compõem conceitos instituidores burgueses, sendo projetados não divergentemente de outras categorias literárias do gênero romanesco, contudo, “com o propósito de atribuir uma identidade nacional à produção literária” (FREITAS, 2016, p. 70).

Desta forma, o pioneirismo quanto à denominação deste gênero literário coube ao professor de filologia clássica Karl Morgenstern (1770-1852) através de uma série de conferências realizadas na Universidade de Dorpat¹, em 1810, que buscou evidenciar a relevância fulcral na concepção de como compreende-se a ideia de “formação” no que confere o herói romanesco em sua trajetória e a criticidade do leitor. Diante disto, a definição sobre o termo é baseada por Morgenstern, de modo que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade. Uma tal representação deverá promover também a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance” (MORGENSTERN, *apud* MAAS, 2000, p. 19). Não obstante, a expressão ainda não parecia ser tão receptiva quanto ao uso, no que se refere aos renomes críticos da época que discorriam sobre o romanesco e se orientavam através do romance goethiano, assim como Hegel (1770-1831) e Friedrich Schiller (1759-1804), um dos primeiros grandes leitores e críticos dos *Anos de Aprendizado de Wilhem Meister* (1796), obra de Goethe que inaugurou o paradigma do Romance de Formação.

Muito embora a gênese do gênero narrativo em foco denote-se da primeira década do século XIX, a cristalização acadêmica do termo sucedeu-se apenas em 1870 através do filósofo idealista Wilhelm Dilthey (1833-1911), com a publicação da obra *Das Leben Schleiermachers*

¹ Atual Tartu, Capital Universitária da Estônia.

[A vida de Schleiermachers], que classificou de *Bildungsromane* "àqueles romances que constituem a escola de Wilhelm Meister" (DILTHEY, *apud* MAZZARI, 2020, p. 14), referindo-se a obra arquetípica que traçou as bases constituintes mais pertinentes ao que intitula-se Romance de Formação. Nesse mesmo seguimento, em 1906, Dilthey empreende *Das Erlebnis Und Die Dichtung* [A Vivência e a Poesia], buscando assimilar amplamente os aspectos de composição do *Bildungsroman* trazendo em seu enredo um jovem movido pelos mesmos anseios estabelecidos ao herói goethiano, no que diz respeito ao "Processo de autoformação do indivíduo" (ALVES, 2019, p. 2).

Nesse contexto, a tradição do *Bildungsroman* consolida-se a partir da figura autoral e biográfica de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), que evoca sua escrita ao cânone literário com a obra paradigmática *Wilhelm Meister Lehrjahre* [Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister], narrativa concebida em oito livros, e publicada entre os anos de 1795 e 1796, que não só tende a propiciar a consolidação do novo gênero, mas fomenta ancoragens para o próprio romance moderno, fazendo-o, a partir de então, ser apontado como uma literatura não mais trivial, mas estabelecendo-se como uma literatura de excelência. E nesse sentido, a conjugação entre o termo e a obra de Goethe viabilizam a uma categoria estética mais precisa, aos preceitos do *Bildungsroman*, forjando um legado crítico influenciador para abordagens de surgimento subsequentes, e como destacado:

Dilthey relaciona ainda o romance de Goethe ao ideal de aperfeiçoamento humano. Tal articulação, construída sobre as bases idealistas do espírito de época e do entrelaçamento entre vida e obra, tornou-se peça chave para a tradição crítica do *Bildungsroman*, influenciando as abordagens e definições que se seguiram (MAAS, 2000, p. 14).

A princípio a concepção tradicional do gênero definida por Morgenstern sobre a obra de Goethe como marco fundador do (sub)gênero foi substancial em relação ao desenvolvimento acerca das especificidades da epopeia antiga e do romance burguês. Na concepção do filósofo, na epopeia era retratado um protagonista exteriorizado, onde suas ações provocavam alternâncias significativas em seu meio, por sua vez, o protagonista do romance de formação tem seu desenvolvimento construído de forma gradativa e interiorizada. Para Lukács, em seu livro *Teoria do Romance* (1916), a epopeia formaria uma totalidade de vida fechada a partir de si, enquanto o romance busca descobrir e construir através da forma essa totalidade oculta da vida, objetivando a "busca de algo", como psicologia dos heróis romanescos. Dessa forma, Bakhtin (1997, p. 238) determina:

Nessa fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por seguinte, repensado e reestruturado, o tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial do seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa concepção mais ampla, de romance de formação do homem.

O recém-decorrido gênero, apresenta traços proeminentemente realistas que mantêm suas matrizes fortemente lincadas a conjunturas históricas, sociais e culturais da tradição alemã. À vista disso, concede à categoria estética literária de formação uma forte carga ideológica em virtude da vinculação à corrente iluminista. Do ponto de vista antropológico, concerne um período de profundas transmutações políticas, econômicas e sociais que marcaram a emergente ascensão da classe social burguesa, tendo o *Bildungsroman* como um modo de representação da forma narrativa que voltava-se ao novo mundo burguês com a sinalização da individualidade à autoconscientização de uma identidade cultural, ou seja, “a burguesia dominante conquista o direito de transformar seus próprios destinos em objeto da grande épica” (LUKÁCS, *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 4). À vista disso, Maas (2000, p. 22-23) menciona que:

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. [...] Não se representam mais seres de capacidade, força e coragem extraordinárias, mas sim o jovem que se inaugura perante a vida, que busca uma profissão, o auto-aperfeiçoamento e seu lugar no mundo. Em vez de Ulisses, o burguês.

Na concepção de Alves (2019) podemos caracterizar como uma trajetória *perfectibilité* quando a individualidade tem valor em si mesmo, assim, com liberdade para ser desenvolvida chegando ao máximo possível de perfeição. Nesse passo, a vida do jovem comerciante Wilhelm Meister, personagem de Goethe, é observada tornando-se quesito no que refere-se ao processo de desenvolvimento do personagem, sendo estabelecida na perspectiva de Morgenstern como um modelo referencial da escrita do “gênero burguês”, na qual é pautada a saída do lar empreendida pelo personagem almejando o aperfeiçoamento das habilidades, a formação universal e a inserção aristocrática social através do matrimônio, realizando factualmente uma “estetização” da sociedade, por meio dos entrelaces entre as personagens.

Nessa perspectiva, Maas (2000) clarifica o recorte sobre o qual o romance de Goethe opera, no que concerne à maciça divisão de classes e ao papel designado à burguesia nos Estados alemães. À vista disso, as inúmeras páginas da obra *Os anos de aprendizagem de*

Wilhelm Meister transpõem as distinções entre o nobre e o burguês no que tange às perspectivas do auto-aperfeiçoamento das habilidades e formação universal, uma vez que o processo de desenvolvimento enquanto indivíduo era prerrogativa viável apenas para o nobre aristocrático, limitando a classe mais “modesta”, a burguesia, à função utilitarista e estacionária de trabalhar e servir segundo as regras hierárquicas impostas, isto é, “traços típicos do modo de vida aristocrático; que o burguês é, no fim das contas, uma espécie de compromisso vivo entre “si mesmo” e a velha classe dominante” (MORETTI, 2020, p. 15). Entretanto, Goethe busca estabelecer um personagem que almeja romper os paradigmas normativos sociais, visando conquistar um caminho que transcende os fatores hierárquicos, ressaltando o papel da educação na formação universal em concordância com uma época de transformações do homem pela cultura. E a estes aspectos temos: “a educação e a formação do jovem burguês passaram a ser [...] a ferramenta para a transição de uma cultura do mérito herdado para a cultura do mérito pessoal adquirido” (MAAS, 2000, p. 15).

Segundo Galbiati (2013) em uma análise desta tradição literária pode-se observar uma “espécie de função educativa do *Bildungsroman*” (GALBIATI, 2013, p. 29) que a muito corrobora para a formação dos novos cidadãos e leitores alemães. Neste sentido, a hermética ideia de formação (*Bildung*) fundamenta-se no conceito iluminista, envolvendo uma educação ética, espiritual e estética que passa a aplicar-se em diversas esferas, designando o processo de desenvolvimento cultural e intelectual intrínseco ao homem em sua jornada formativa vinculado ao processo de auto-aperfeiçoamento. No entanto, no final do século XVIII, a acepção do *Bildung* associa-se à independência, liberdade e autonomia, e por sua vez, a compreensão do que entende-se por educação (*Erziehung*) passa a ser empreendida de forma relativa a atividades metódicas e institucionais, segmentando os dois termos de concepções próximas de origem, a significados diversificados. Dado posto, assenta-se:

Assim[...] os heróis nos romances de formação em sua busca de autodesenvolvimento, em sua jornada formativa e em seus contatos com as instituições e valores da época estão seguindo o projeto formativo de inspiração iluminista (JANZEN, 2005, p. 76).

Ainda nesse cenário, o papel da educação apresentava-se com o espírito iluminista renovador, isento da capacidade autocrítica. Nesse passo, a formação individual para o Estado estava ligado aos preceitos de configuração de uma sociedade afortunada, ou seja, a compreensão de formação e educação dos indivíduos estariam intrinsecamente ligados ao bem-estar social. Sendo assim, o Estado poderia moldar, intervir e formar os cidadãos conforme os

próprios interesses, tendo em vista que a formação conectava-se à funcionalidade social, na qual visava habilitar o indivíduo da melhor maneira para a execução de sua função juntamente à coletividade.

Diante às definições, a significação de uma sociedade educadora e intervencionista encontra-se notoriamente explícita na obra de Goethe que evidencia a ideia de formação traçada em dois sentidos, como destramente aponta (DANTAS, *apud* MAAS, 2016, p. 57-58). Dessa forma, o primeiro sentido refere-se à educação "pedagógico-iluminista" no que diz respeito à intercessão racional sobre o desenvolvimento das capacidades pertinentes ao homem, que é norteado para a vida em sociedade e para a prática de ações em prol do bem da coletividade. Tal fenômeno literário marca o contexto fásico do romance com a transição entre a cultura feudal e o pensamento iluminista. Desse modo, o segundo sentido aborda a formação universal, tendo esta, as rédeas da trajetória do protagonista, muito embora o processo aquisitivo dessa formação permaneça inconclusivo, isto é, o indivíduo passa a ser preparado para uma atuação universal, e não para profissões específicas, tendo o racional trabalhado de modo extensivo ao autoconhecimento espiritual. No romance, Meister "busca meios para ultrapassar sua condição social e conseguir potencializar suas habilidades em todas as direções, embora esse processo configura-se como inconcluso" (DANTAS, 2016, p. 58), tencionando ultrapassar os conceitos de formação adotados pelo Estado absolutista, em que cada indivíduo deveria ser formado mediante sua classe social.

Neste contexto, os estudos instituídos no início do século XX expõem uma inquietação no que tange as designações do gênero e suas respectivas classificações buscavam traçar as divergências entre o *Bildungsroman* e seus "primos", o romance de educação (*Erziehungsroman*) e o romance de desenvolvimento (*Entwicklungsroman*), ou de "evolução, como traduz o acadêmico Wolfgang Kayser. De acordo com Stahl (1934), todas as categorias supracitadas representam o processo de conversão do homem que abrange toda a sua formação individual. Nesse sentido, sob a mesma concepção do autor

o romance de desenvolvimento narra o curso completo da vida até a morte do herói, já o *Bildungsroman* narraria as etapas do tornar-se do herói desde a infância até o amadurecimento. O romance de educação, por sua vez, narra esse processo como educativo, isto é, o homem crescendo num mundo com todas as suas variadas influências é diretamente orientado por meio da influência de um ou mais mentores (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

Tal compreensão, alinha-se com a de Mellita Gerhard (1926), no que confere ao *Bildungsroman* como demonstração paradigmática do "individual-universal". Em outros termos,

o empenho para a obtenção de uma formação universal em consonância com a necessidade própria do indivíduo, é apresentado no sentido comum ao todo da humanidade por Morgenstern.

Neste seguimento, os critérios de classificação designados ao termo *Bildungsroman* o conduz a uma narrativa de constituição mutável, e por esse motivo há uma contribuição notória que reflete na diversidade de tipologias que advém desse gênero. Logo, não é coincidência que a forma literária manifeste-se no século XVIII, pois este foi o período de formulação teórico conceitual do desenvolvimento do homem. Isto é, os fatores que catalogam a vida do indivíduo dando-lhe sentido e reconhecendo a finalidade da trajetória, tendo as condições e problemáticas da vida social e em sociedade pautadas, e as mudanças culturais e históricas da época, entrando em contraponto com a caminhada de amadurecimento gradual e adaptação ao mundo no que tange o indivíduo.

A partir de então, as definições que são apresentadas do *Bildungsroman* levam-nos a considerar o conceito atrelado ao gênero que reproduz a ideia de romance de desenvolvimento (*Entwicklungsroman*), termo introduzido no discurso crítico de Gerhard como uma forma literária generalizada, com personagens que assumem a postura conflitante quanto a sua realidade e a busca do amadurecimento. A autora também aponta um movimento de evolução da historiografia literária que em traços gerais, inicia-se a partir *Geschichte des Agathon* [*História de Agathon*] (1773-1794), de Christoph Martin Wieland (1733-1813), até chegar em Goethe com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, que consumaria a inauguração do *Bildungsroman* moderno. Assim sendo, temos os primeiros modelos de narrativa ficcional que traçam o percurso de formação de um protagonista masculino, que de um modo linear tem a sua trajetória acompanhada pelo leitor desde a etapa inicial (infância) até o ponto de evolução (a fase adulta) sob as mais variadas experiências que leva-o ao amadurecimento e à orientação do mundo, no que concerne à realidade da vida constituindo a jornada de formação do indivíduo, tendo o processo formativo predominantemente informal, em consonante oposição à educação formal ou escolar.

Na acepção de alguns estudiosos como Kohn (1988), que discorre sobre a Teoria do Romance de Lukács, o livro foi planejado como um dos poucos materiais de fundamentos consistentes sobre o termo, mantendo-se sob a denominação de romance de educação (*Erziehungsroman*). Contudo, embora tenha refletido de modo mais pertinente à temática, não deteve-se à definição *Erziehungs*, tampouco teve preferências quanto o *Entwicklungsroman*, no que diz respeito ao tratar sobre o *Bildungsroman*. Longe disso, Lukács deixa nítida sua opinião em relação ao que determinam de romance de desenvolvimento, atingindo o sentido harmônico

em Wilhelm Meister, uma única vez, e com essa condição perfilou à posição tradicional do *Bildungsroman*. Nessa conjuntura, temos:

O Wilhelm Meister, de Goethe, e os romances de Tolstói são exemplos [...] A posição da subjetividade em relação à realidade é de aceitação, porém também de superação, estabelecendo um equilíbrio entre ação e contemplação. É o que se pode chamar de “romance de educação”, com objetivo de “formar outros homens”, “um meio educativo”. A crença de tal herói consiste na possibilidade de viver destinos comuns, mas dentro de estruturas sociais. Sua solidão resignada não significa recusa, mas tomada de consciência: o seu ideal nada mais é que a própria experiência vivida. (PERES, 1995, p. 117-118).

Como evidenciado anteriormente, a percepção de que o indivíduo era suscetível à transformação mediante a educação começa a gerar um interesse gradativo pela leitura. Desse modo, tal reorientação na formação dos indivíduos filiou-se à relevância do trajeto exemplar dos heróis individuais por intermédio de formas narrativas múltiplas que antecedem a fundação do romance de formação alemão. Segundo Janzen (2005), a simbiose que ocorre entre a educação e literatura estaria presente na criação do processo de inauguração do *Bildungsroman*.

Numa abordagem, Jacobs (1989) sugere uma metódica divisão dos limites de configuração do *Bildungsroman* em detrimento de outras formas de romance, considerando um conceito arqueável que posiciona-se além das características de Wilhelm Meister, buscando abarcar a compreensão de todos os preceitos do subgênero. Em contrapartida a uma visão que enlaça o gênero, sendo restringida pelo *Bildung*, é proposto uma "concepção flexível" do gênero romanesco, por sua acentuada totalidade, isto é, ser apto a abranger a diversidade que acomoda-se sob o conceito do *Bildungsroman*. Segundo o autor, os romances definidos como *Bildungsromane* são delineados através de uma história de vida em que um protagonista jovem que é guiado por um trajeto que envolve-o em situações de engano e desilusões, conduzindo-o assim, ao estabelecimento do equilíbrio com o mundo, demarcado pela presença da ironia.

Nessa contextura, ainda para Jacobs (1989), algumas características são retratadas com a finalidade de permear a conceituação do *Bildungsroman*. Dessa forma, temos a primeira característica com o enfoque no protagonista que deve ter uma consciência em relação à sua própria trajetória, no que diz respeito o processo de autodescobrimento, autoconhecimento e de orientação do mundo dentro da narrativa. Já no que concerne à segunda característica, está ligada ao caminho percorrido pelo herói, a jornada de vida que é tracejada abordando os enganos e equívocos cometidos que podem ser consertados apenas no decorrer do enredo. Quanto à terceira característica apontada, relaciona-se às experiências típicas do personagem na busca do aperfeiçoamento das habilidades e crescimento pessoal, que empreende-se com a

saída do lar paterno, com a presença do papel dos mentores e de instituições educacionais que auxiliam-o na formação intelectual, e por fim, o contato com a esfera das artes, com o campo profissional, a vida pública e política. Portanto, o reconhecimento e molde de tais características sob a narrativa, ainda que falemos de outras tipologias, são configurações inerentes que contribuem para diferenciar as formas dos diversos gêneros romanescos existentes.

No campo da historiografia literária, o percurso de formação do *Bildungsroman* firma-se e entrelaça-se à própria história do romance europeu, isto é, o processo de constituição do gênero assenta-se defronte a tradição literária que o precede. Dessa forma, é apresentada uma abordagem genealógica que ampara-se a uma concepção de correlação das obras paradigmáticas capazes de instituir o *Bildungsroman* com outras obras e gêneros afins,

como é o caso das epopeias homéricas, dos romances epistolares de Richardson e de obras como a *Utopia* de Morus. [...] Um dos casos mais representativos desse processo foi a extraordinária recepção do romance *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, junto ao público leitor de língua alemã (MAAS, 2000, p. 65).

E nesse passo, este último exemplar romanesco pré-aludido prenuncia componentes estruturais do que viria a ser denominado de *Bildungsroman*:

Robinson Crusoe de Daniel Defoe representa, paradigmaticamente, a transformação fundamental que a narrativa de viagens e aventuras sofre no fim do século XVIII. Essa transformação anuncia o fim de um gênero e a ascensão de uma nova forma de romance, o qual responde, de uma nova maneira, à situação histórico-social que se impunha (MAAS, 2000, p. 78).

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) discute em seu texto “O romance de educação na história do realismo”, dentre outros aspectos, a tipologia histórica do romance, no que refere-se à multiplicidade das classificações dos gêneros e suas composições, apresentando algumas formas literárias antecessoras que mesmo diante a suas características próprias de fundação, contribuíram para o assentamento do *Bildungsroman*. A esses, temos o chamado Romance de Viagem que caracteriza-se como narrativas nas quais se representavam histórias com fortes contornos ficcionais de viagens marítimas, onde o herói adquire experiências que proporcionam o seu desenvolvimento individual, sendo esta, a categoria a qual encaixa-se *Robinson Crusoe*.

Em uma análise, a obra de Defoe é protagonizada por um personagem que representava a emancipação do indivíduo burguês, ressaltando a sua formação através do deslocamento geográfico, no que concerne ao processo de desenvolvimento pessoal do herói, assim como as dimensões sócio-culturais integrando os avanços da sociedade industrial. Portanto:

o romance de formação ou “pedagógico” (*Bildungsroman*), bem como a viagem de formação, se entrecruzam em um ponto onde o sujeito burguês busca se afirmar em

uma sociedade cada vez mais competitiva, desigual, em que o indivíduo precisa descobrir a si mesmo (saindo de seu meio, ressalte-se), na busca do alcance de uma formação pessoal [...] (CASTRO, 2020, p.1)

A narrativa é iniciada com o jovem de classe média, filho de mercadores que é predestinado a tornar-se advogado. Contudo, como uma fuga para seu destino já delineado por seu pai, embarca em inúmeras aventuras que o proporcionam viajar ao redor do mundo diante as mais variadas experiências carregadas de perigos e emoções. Entretanto, a última viagem empreendida pelo personagem transforma-se em um fracasso, provocando uma mudança radical em sua vida, acabando por ficar sozinho em uma ilha, sendo vítima de um naufrágio. Neste segmento, podemos notar qualidades definidoras do romance de formação tradicional através da composição da *Bildung* do herói, no qual este começa uma viagem de formação em conflito com o meio ao qual encontra-se decidido a afrontá-lo. Em função disso, a consciência do processo de autodescobrimento se faz presente, bem como a (re)integração social com o retorno ao berço paterno.

Dessa forma, outro ponto característico coordena-se após o naufrágio, no período de isolamento na ilha, em que o protagonista tem de confrontar uma série de adversidades morais e físicas, ao modo que passa pelo processo de desenvolvimento espiritual e a crença nas próprias aptidões, até aperfeiçoar suas competências e princípios, à exceção de sua figura que ainda concordava a de um mandatário do imperialismo britânico. Crusoé investiga o terreno e ali descobre a presença de uma tribo de canibais, então decide preparar-se para se defender deles, resultado do seu instinto ao “primitivo” alinhados às suas percepções de colonizador. Nessa prospecção, tal instinto o leva a salvar um nativo da morte pela tribo, ao qual confere-lhe o nome de Sexta-feira, tomando-o como seu servo, e como sinal de agradecimento, este mostra-se totalmente submisso ao salvador, e agora “detentor” de sua obediência.

Nessa mesma projeção do cenário romanesco de aventura e de viagens, temos outra grande obra que cooperou para o estabelecimento do romance de formação intitulado *Gulliver's Travels* [*As viagens de Gulliver*] (1726), do irlandês Jonathan Swift. A história é narrada minuciosamente por um médico-cirurgião que fala ao leitor, explicando-lhe suas experiências em alto mar, rememorando a juventude, educação e questões sobre seu matrimônio, com o intuito de registrar as lembranças através de suas anotações. Sob as mesmas condições de *Robinson Crusoé*, o romance tem início com a construção da *Bildung* do herói mediante suas viagens, e posteriormente aborda um naufrágio e a chegada na ilha pelo então sobrevivente, na

qual é encetado o desenvolvimento a partir das várias experiências empreendidas que cumprem o papel na consolidação do caráter desse protagonista. A história é dividida em quatro partes, desbravando diferentes territórios, sendo cada um deles apresentados com peripécias inesperadas.

Seguindo os traços do subgênero de formação, há pontualmente ao longo de toda a narrativa mudanças dos pensamentos e princípios, que em discordância aos valores da sociedade, agora são questionados de forma crítica. Ao retornar para a Inglaterra, depois de quatro anos, Gulliver sente-se subjetivamente aprisionado, pois não consegue mais enxergar o ser humano com bons olhos. Em razão disso, são agregados novos valores ao personagem como resultado da trajetória de viagem, e da mesma forma as concepções sobre as instituições sociais que seguem alteradas, dificultando a reintegração social, e distanciando a obra da última característica estrutural do *Bildungsroman*.

Assim sendo, ambos os trabalhos supracitados anunciaram transmutações nas narrativas de viagens para narrativas de caráter de estruturação individual e evolutivo do herói, caracterizando a viagem como forma de educação do protagonista, no que confere às divergentes trajetórias de retorno para casa em que há reintegração social e tradicionalista, em alguns casos, ligada ao pensamento crítico e a fatores imperialistas. Nessa sequência, a primeira *Bildung* diz respeito às perspectivas coloniais construídas por meio dos valores dessa civilização, e a segunda, no que infere a crítica a autoridade e ao poder imperialista, concernindo a sátira à reorientação cultural. Sendo assim, “o chamado "romance de aventura e de viagens" encontra-se também na origem do processo de estabelecimento do *Bildungsroman*” (MAAS, 2000, p.77).

Seguindo para outras categorias, ainda sob a ótica de Bakhtin, temos o *Romance de Provas*, em que tal variante é amoldada no sentido de que o herói consiga mostrar suas virtudes, lealdade, façanhas, magnanimidade, e a todo momento da narrativa estas qualidades são postas à prova. Nesse caso:

As peripécias organizam-se principalmente em torno das tentações a que são expostas a inocência, a pureza e a fidelidade dos protagonistas. O caráter dos heróis, estáticos e imutáveis, e seu idealismo abstrato, excluem qualquer devir, qualquer evolução; [...] o que é vivido não pode servir de experiência capaz de modificar e de formar o herói (BAKHTIN, 1997, p. 226).

A partir desta tipologia, originam-se algumas variantes que surgem na esfera da literatura clássica antiga como o *Romance de Cavalaria* que sucederia as variantes precedentes ao romance de prova. Entretanto, foi apenas o *Romance Barroco* que conseguiu captar toda a significação da ideia de provas e os princípios de construção do romance.

Em vista disso, o romance barroco evoluiu conduzindo-se em duas vertentes: O Romance Heróico de Aventuras e o Romance Sentimental [Sentimental Novels]. Dentre as obras renomadas desta última vertente, temos *Tom Jones* (1749), de Henry Fielding, considerado o primeiro romance moderno, que pauta questões de classe social e drama jovem no que envolve a paixão de pessoas de classes distintas, acompanhando o trajeto do protagonista desde a infância à fase adulta, com contornos familiares conflitantes e a integração social por meio do casamento, traços que aludem aspectos típicos do romance de formação. Dessa maneira, Dias (2021, p. 5) comenta:

Uma das obras de maior notoriedade desta estética[...] volta-se para o processo de formação, principalmente moral, do protagonista, fato que o qualifica também como um proto-*Bildungsroman*, sobretudo por, de certo modo, antecipar a discussão sobre o processo de *Bildung*/formação sexual do protagonista [...].

Isto posto, alinha-se ainda mais com o *Bildungsroman* que se atenta aos princípios de que o processo de desenvolvimento e formação do herói devam estar presentes no romance.

Neste segmento, temos a última tipologia, o *Romance Biográfico*, que baseia-se nos acontecimentos à vida biográfica mostrando em primeiro plano as peripécias, ou seja, "Os acontecimentos não modelam o homem, mas seu destino (ainda que este seja criador)" (BAKHTIN, 1997, p. 234). Em um primeiro momento, encontramos esse tipo de romance de modo mesclado ao romance pedagógico, e de acordo com Summerfield & Downward (2012), pode-se afirmar que o *Bildungsroman* é um tipo de romance biográfico ou autobiográfico. Portanto, nunca houve uma forma de construção fidedigna do romance biográfico, no entanto, sua estruturação corresponde a certos pontos do romance. O enredo por sua vez, mostra o trajeto de vida delineado desde o nascimento até a morte do personagem, não obstante, este permanece inalterado, "O herói é uma grandeza constante na fórmula do romance; as outras grandezas - o ambiente espacial, a situação social, a fortuna, em suma, todos os aspectos da vida e do destino do herói - são grandezas variáveis." (BAKHTIN, 1997, p. 238). Desse modo, como um romance exemplar, temos *As confissões* (1782), de Rousseau, que em sua autobiografia mostra um indicativo significativo do movimento que estava renunciando-se, sendo delineado a partir da

autocrítica e a expressão individual como necessidade da burguesia. Assim sendo, Bakhtin (1997) busca numa perspectiva histórica e linear, identificar os princípios de construção do herói sinalizando as divergências nas variantes romanescas, perante às influências e demarcações em concordância ao romance de formação, que a este, institui-se através do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe.

Nessa acepção, podemos perceber a flexibilidade no que tange à classificação desses romances que ocupam os estudos das obras literárias do gênero *Bildungsroman*, entendendo que, embora *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* tenha-se efetivado como modelo paradigmático estrutural fiel ao romance de formação, ainda assim as características que permitem a uma obra ser estabelecida no rol do subgênero burguês devem ser apresentadas de forma flexível e variável. Em outros termos:

as oscilações perceptíveis na evolução histórica do conceito, neutralizando-as na medida em que as reconhece como características constituintes do gênero[...] significa que a existência do *Bildungsroman*[...] é possível apenas se admitirmos uma contínua alteração de seus pressupostos (MAAS, 2000, p. 63).

Em síntese, as especificidades com a qual o subgênero romanescos teve sua composição atrelados ao romance goethiano concederam ao *Bildungsroman* sua definição geral, bem como, expandiram as fronteiras de transformação histórica e literária da sociedade alemã. Ademais, o termo assentou-se aos mais variados contextos no que diz respeito à produção e recepção do romance de formação pelas literaturas nacionais de origem americana e europeia, permitindo que os aspectos de estruturação fossem oscilantes e versáteis, conforme cada obra e modelos paradigmáticos da época, sobretudo, no que concerne às representações do *Bildungsroman* que firmaram-se ao longo do tempo.

1.2 BILDUNGSROMAN: A REPRESENTAÇÃO DA TRADIÇÃO FEMININA E FEMINISTA

O *Bildungsroman* é considerado um gênero literário tradicionalmente masculino, apresentando o homem como peça central desse tipo de narrativa, uma vez que a preponderância de tal tradição era decorrente da sociedade patriarcal, em que atividades intelectuais eram restringidas aos homens. Nesse sentido, a notoriedade feminina na sociedade do século XVIII, em uma tentativa de demarcar os papéis sociais de gênero, estava sendo estabelecida com contornos limitados ao espaço doméstico, carregando diversas restrições, que acentuavam-se

tão somente a figura de dona de casa, boa esposa e mãe, atribuindo-as a características delicadas, traçando de forma definitiva o perfil imagético da mulher criado pelo patriarcalismo que também reflete na construção da *Bildung* [Formação] feminina na literatura.

Por esse fato, as representações que foram construídas sobre as mulheres na sociedade ocidental favoreceram sua subalternidade ao homem. De modo que a mulher foi considerada mais frágil e inapta a assumir os cargos de direção e chefia do grupo familiar, justamente, a pretexto de seu período pré e pós gestação. Nesse sentido, “o homem, figura associada à ideia de autoridade, devido à força física e poder de mando, assumiu o papel autoritário dentro da sociedade, enquanto a mulher foi oprimida” (SOUSA & DIAS, 2013, p. 145). Logo, tal caráter se desenvolveu junto a um processo de educação feminina, definindo-a em torno da maternidade, enquanto o homem ascende socialmente ao status de “possuidor do espaço público” (VASCONCELOS, 2005, p. 1). Não obstante, a educação estava diretamente ligada às práticas sociais e culturais da sociedade, logo, não acontecia de forma aberta ou abrangia todas as classes, sendo marcado por um caráter excludente, isto é, o direito à educação era destinado apenas para as mulheres de famílias aristocráticas e de classe média da época, restando às mulheres de classes mais baixas, a “profissionalização”, que consistia em trabalhos como serviçais ou costureiras para que garantissem o próprio sustento.

Um grupo privilegiado de mulheres desfrutou de vantagens socioeconômicas e políticas, que lhes permitiu o acesso aos salões literários e intelectuais que se tornaram verdadeiros catalisadores para o crescimento da escrita, autoria e reflexão filosófica feminina no século XVIII. Nesse sentido, é importante ressaltar que, de modo geral, mesmo enfrentando numerosas restrições e um ambiente desfavorável ao desenvolvimento das habilidades femininas fora dos padrões sociais da época, algumas mulheres se atreveram a desafiar as normas de honra e costumes, trilhando caminhos entre o domínio privado e o público.

Essas mulheres estavam posicionadas à frente de seu tempo, em um período histórico altamente restritivo quanto ao sexo feminino, sobretudo, ao acesso à educação. Entretanto, tais literatas exerceram uma função de extrema relevância ao abordar e questionar as limitações impostas pela sociedade, desafiando as normas estabelecidas. Seus escritos, ainda que desqualificados pela sociedade predominantemente masculina, mostraram uma força significativa ao acorrer a ampliação das vozes femininas, contribuindo assim para a criação de um espaço de expressão a um viés crítico. Além disso, o legado deixado por essas literatas abriu caminho para futuras gerações de autoras, evidenciando o avanço intelectual feminino durante o Século das Luzes.

Diante disso, a discussão da presença feminina na ideologia iluminista teve sua abordagem conduzida a produção historiográfica do século XVIII. Portanto, pode-se analisar que a junção da corrente iluminista da Europa Ocidental oportunizou aos filósofos ingleses, tal como, aos americanos, a reflexão sobre o papel exercido pela mulher na sociedade, à luz de sua historicidade. E nessa condição, o debate educacional posicionou-se em uma esfera de destaque entre diversos trabalhos de pensadores e historiadores, que, paralelamente, analisam a desigualdade educacional e intelectual entre os gêneros como destituída de fundamentação. Em decorrência de suas próprias experiências e leituras, as mulheres deliberam engajar-se no diálogo teórico sobre essa questão.

Em face disso, Sousa (2022, p. 42) afirma:

É inegável o compromisso dessas mulheres pela escrita e em prol da autonomia das mulheres. Filhas desobedientes de uma época que não nutria afeição a mulheres instruídas e com conhecimentos históricos (FRASER, 2009), elas se tornaram ícones na luta contra as opressões de gênero e hoje, juntamente com suas produções [...].

Por esse viés, algumas escritoras como a norte-americana Judith Sargent Murray (1751-1820) entraram no rol feminino de inconformistas da época. A escritora, poeta e ensaísta americana escreveu sobre os direitos das mulheres e a igualdade de gênero, defendendo a educação das mulheres como forma de empoderamento. Também influenciada pelo Iluminismo, argumentou em seu ensaio *On the Equality of the Sexes* [Sobre a Igualdade entre os Sexos] (1790), que as mulheres deveriam ter acesso a uma educação igual à dos homens, para que pudessem exercer seus direitos e participar plenamente da sociedade. Em suma, a escrita de Murray foi altamente relevante para a história das mulheres nos Estados Unidos, tornando-se uma das pioneiras na crítica às normas culturais que limitavam o papel das mulheres na sociedade. Seus ensaios, poemas e ficção ajudaram a moldar discussões sobre a igualdade de gênero na América do Norte no final do século XVIII e início do século XIX, tendo suas produções estudadas e apreciadas por estudiosos da literatura até os dias atuais (VERONA, 2022).

Nesse cenário, também encontramos na escrita feminina afro-americana do século XVIII, Phyllis Wheatley (1753-1784). Wheatley foi escravizada e trazida para Boston, sendo comprada por uma família que lhe deu o sobrenome, e recebendo uma educação excepcional para uma escrava. Ela aprendeu a ler e escrever em inglês e grego antigo, e tornou-se uma poetisa notável. Em 1773, Wheatley publicou seu primeiro livro o qual os

estudiosos da literatura afrodescendente consideram a coletânea de poemas intitulada *Poems on Various Subjects, Religious and Moral*, da escritora[...] um dos grandes feitos literários do século XVIII nos Estados Unidos (SANTOS, 2018, p. 84).

Os poemas de Wheatley usavam uma linguagem formal e erudita, seguindo a tradição da poesia neoclássica europeia. Seu estilo poético era muito influenciado pela poesia de autores ingleses do século XVIII, como Alexander Pope. Embora ela tenha sido elogiada por muitos contemporâneos, sua literatura também foi criticada por outros, que acreditavam que uma mulher, sobretudo uma mulher negra, não era capaz de produzir poesia de qualidade. Contudo, a literata desafiou as noções de que as mulheres eram intelectualmente inferiores e incapazes de produzir obras de arte, abrindo caminho para outras escritoras, principalmente escritoras negras que vieram depois dela.

Diante disso, outras escritoras como a britânica Mary Wollstonecraft (1759-1797), considerada a fundadora do feminismo moderno, se detém, igualmente, a pautas sociais em defesa de que a razão não era “objeto” de poder apenas masculino, uma vez que as mulheres sempre possuíram as mesmas faculdades mentais e de caráter que o sexo oposto, e, portanto, deveriam gozar dos mesmos acessos as metodologias educacionais, de modo a prestar serviços a sociedade de forma útil e produtiva.

À vista disso, algumas reflexões e debates sobre a educação feminina no século XVIII integrou-se a outras questões que foram visualizadas no livro *A Vindication of the Rights of Woman [Reivindicação Dos Direitos Da Mulher]*, originalmente publicado em 1772 na Inglaterra, que destacou a essencialidade das mulheres para a sociedade, de modo que deveriam ser exaltadas quanto à função de companheiras e educadoras de seus filhos, e não apenas de meras esposas, isto é, deixando de ocupar o status de objetificação, tendo os mesmos direitos fundamentais que os homens. Assim sendo, Wollstonecraft utiliza-se dessas páginas para discutir sobre o direito à educação racional para as mulheres e o espaço de disputa intelectual e de gênero fomentado pelo contexto iluminista.

Assim sendo, com o ápice da Revolução Industrial iniciada ainda no século XVIII, as vantagens de uma vida mais confortável estavam sendo firmadas, contudo, as inseguranças e incertezas quanto à educação e ao salário faziam-se presentes, e homens e mulheres passam a sentir as mudanças de uma industrialização moderna que advinha. Nesse contexto, podemos ter uma visão que começa a ser transmutada socialmente a partir da Era Vitoriana (1837 a 1901), que compreende o período em que a rainha Vitória esteve no poder e marcou não só a história da Inglaterra como a nação mais industrializada do mundo no século XIX, como o panorama

global. Desse modo, foram experienciados acontecimentos de grande relevância na sociedade burguesa, pois o avanço industrial envolveu negativamente as classes proletárias, e a sociedade seria marcada pelo conservadorismo e por princípios morais rígidos. Isto é, “foi uma época de moralidade convencional, de grandes famílias em que o pai era uma espécie de chefe divino, e a mãe, uma criatura submissa[...]” (BURGESS *apud* FABRÍCIO, 2016, p. 3).

Ainda ao longo do século, há essa intensa valorização familiar e a repressão das práticas sexuais, principalmente no que concerne à sexualidade feminina que mantinha-se controlada pelo patriarca da família, tendo que preservar a sua castidade até o casamento, ou então ao marido, não estando isentas de serem seus objetos sexuais. Diante disso, o destino da mulher estava atrelado aos deveres domésticos e à maternidade, com exclusão do desenvolvimento da vida profissional, sendo discriminadas e consideradas inferiores intelectualmente, sem possibilidade de utilização de sua inteligência para quaisquer fins, uma vez que ao violar essa regra seria apontada como transgressora da ordem natural.

Neste prospecto, sob a visão de Rossini (2015, p. 2):

Tradicionalmente, as mulheres foram consideradas como inferiores aos indivíduos do sexo masculino, não só na esfera cultural, mas também na social, histórica e política. Um estado de coisas gerado pela política do patriarcalismo, cuja ênfase estava em questionar a capacidade intelectual da mulher, neutraliza-lhe a cidadania e seu direito de se constituir como sujeito.

Foi diante deste panorama, que a presença crescente da autoria feminina transformou a paisagem literária e alicerçou o surgimento da profissão de romancista no final do século XIX. Muito embora, a ampla maioria dos romances escritos até então fossem de caráter masculino, descritos para enaltecer os feitos heróicos dos homens, e da mesma forma, assuntos que vangloriava interesses meramente do mundo patriarcal. Assim sendo, o ingresso das mulheres na literatura, ainda que delineados a partir dos traços sociais e de suas próprias experiências rotineiras, principalmente no ambiente do seu lar, buscavam evidenciar, de forma astutamente implícita, suas insatisfações, fazendo uma forte denúncia quanto à estrutura social. Diante disso, foi considerada como uma escrita subversiva, dado que delegam transições nas narrativas tradicionais paradigmáticas do gênero romanesco que antes captavam apenas a hegemonia masculina. Para tal, Pinto (1990, p. 27) menciona:

A literatura feminina se caracteriza também como subversiva ao adaptar ou reescrever temas e enredos tradicionalmente masculinos, invertendo a relação entre personagens, jogando o foco narrativo sobre um aspecto novo, estabelecendo perspectivas

incomuns ou oferecendo uma visão alternativa da realidade: ou seja, a narrativa feminina, numa prática subversiva, apresenta uma revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um ponto de vista marginal.

Nesse sentido, a historiadora Gabrielle Houbre (2002) comenta no que concerne a relação entre os sexos com a forma como os romancistas homens construíam as suas narrativas naquela época, posto que, a escrita literária era estabelecida quase que de forma exclusiva ao homem, restando a mulher a impossibilidade de desenvolver suas habilidades. Desse modo, o processo de marginalização era marcado pelo machismo da sociedade patriarcal, evidenciando a descrição dos comportamentos femininos de época, bem como, enfatizando os fatores e elementos que contribuem com o desenvolvimento limitado, e por fim, a destruição dessas personagens principais. Contudo, após múltiplos embates, a mulher passa a ganhar notoriedade no meio literário e a desempenhar a função de escritora e de crítica que antes não lhes era permitido. A este respeito, Zolin (2003, p. 254) destaca que:

O novo lugar que a mulher passa a ocupar na sociedade em decorrência do feminismo fez-se refletir (e não poderia ser diferente) nesse *status quo*. De um lado, a crítica literária, antes de domínio quase exclusivamente masculino, passou a ser praticada por mulheres; de outro, estas passaram a escrever mais como literatas, livres dos temores da rejeição e do escândalo.

Nesse contexto, a amparagem literária do século XIX, começa a ser evidenciada por intermédio de precursoras da escrita feminina como a autora Jane Austen (1775-1817), que é condenada por muitos pela “aceitação” dos ditames sociais impostos pela sociedade, como a questão do casamento e da imagem feminina. Suas obras, *Pride and Prejudice* (1813), *Emma* (1816) e *Persuasion* (1818) são exemplares autênticos desse destaque central de protagonistas e detentoras da história. Contudo, aos que ainda não conseguem observar a sutileza dos contornos subversivos em sua escrita, não percebem o seu desagrado quanto à sua herança cultural e com o lugar que a mulher encontra-se na sociedade patriarcal. Em outros termos, pela perspectiva de Gilbert e Gubar (*apud* BIAJOLI, 2017, p. 7):

a preocupação central de Austen se localiza na impossibilidade de as mulheres escaparem das convenções e categorias que as diminuíram em todos os sentidos (*idem*), e não, como a tradição havia afirmado até então, mostrando exemplos de comportamento adequado para elas.

Dessa mesma forma, outras literatas como Charlotte Brontë (1816-55), que escreveu *Jane Eyre* (1847) e Anne Brontë (1820-49) com *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), também denunciam através de suas obras como era a vida das mulheres daquela época, visto que os

trabalhos convencionados para a manutenção de uma boa reputação delimitaram-nas a serem governantas e professoras. Tal qual suas irmãs, Emily Brontë (1818-48) também procurou evidenciar em sua escrita, sobretudo a posição e opressão da mulher na era vitoriana. Nesse sentido, observamos a protagonista feminina de seu romance *Wuthering Heights* (1847), rompendo os padrões e valores puritanos, externalizando através da própria óptica, como as mulheres viviam submersas ao patriarcalismo e à sombra das figuras masculinas.

As obras acima citadas apresentam protagonistas imersas em um processo de formação e definição de sua identidade. Conforme afirmado por Jacobs (1989), essas personagens são acompanhadas pelo processo de mentoria, cometem equívocos, exibem uma notável ausência de figura materna e vivenciam um amadurecimento gradual, resultante dos conflitos enfrentados ao desfecho da trama. Esses elementos, em conjunto, situam-nas dentro do âmbito do gênero literário que posteriormente viria a ascender-se, rompendo “as fronteiras nacionais e temporais” (MAAS, 2000, p. 53).

Dessa maneira, entre passos tênues, a recorrência das produções de romances sob mãos femininas já mostravam contornos significativos que concederiam em bases literárias uma unificação com a luta dos movimentos feministas do século XIX. No entanto, nesse mesmo período, o *Bildungsroman* ainda era denominado um gênero literário masculino, com conceitos alinhados à sua matriz de constituição, isto é, aos aspectos típicos do subgênero que restringia-se a um protagonista jovem do sexo masculino, de origem burguesa, que através das diversas experiências, era constituído o processo de formação e a busca pela ascensão social.

Entretanto, tal perspectiva tradicional do *Bildungsroman* passa a ser bombardeada pela crítica feminista, dada a ausência do protagonismo feminino, visto que os romances de aprendizagem, raramente encontrados, que tinham a heroína como foco central do enredo, eram direcionados exclusivamente à preparação para o casamento, maternidade e ao “amor” subserviente ao marido. Nessa configuração, através dos estudos Anglo-Americanos, com o romance “Neofeminista”, de Ellen Morgan (1972), o *Bildungsroman* passa a ser destacado como “a male affair” [um caso masculino], fortificando, assim, as críticas quanto ao papel atribuído às mulheres nos romances de formação e debatendo copiosamente sobre como a narrativa construída tinha a função perpétua de apresentar um trágico final designado à ampla maioria das protagonistas femininas.

Assim sendo, ao contrário do subgênero masculino, a preocupação quanto ao desenvolvimento delimitava-se ao crescimento físico e biológico, ou seja, a trajetória da

infância e adolescência até o momento da construção familiar, não havendo brecha para o crescimento interior. Desse modo, “Os poucos exemplos de romances do gênero que focalizavam o desenvolvimento pessoal – ou seja, psicológico, emocional e intelectual – da protagonista acabavam constantemente em fracasso” (PINTO, 1990, p. 13).

Neste contexto, o subgênero de aprendizagem feminino surge como uma forma de empreender uma revisão literária e histórica, pois, logo se utiliza de um gênero tradicional, de autoria masculina, para apontar perspectivas definidas, uma vez que, a nível de gênero, o romance de formação feminino distancia-se de diferentes formas do molde masculino, sobretudo quanto ao desenvolvimento por aprendizagem e ao próprio desfecho da narrativa. Dessa forma, o herói encontra, no final de sua trajetória uma total harmonia com o mundo e a integração com o meio social, de modo que, a caminhada da jovem protagonista apresenta um desenvolvimento mais intrincado, não havendo chances de delinear seu caminho de maneira diferente ao que se é esperado por uma mulher na sociedade. Dado exposto, Galbiati (2011, p. 1719) comenta que:

Estabelece-se, assim, uma diferença crucial no *Bildungsroman* masculino e feminino: enquanto o jovem encontra um final harmônico com o mundo e conseqüente integração com seu novo meio social no término de sua jornada, a jovem mulher fica confinada no espaço doméstico (a autoafirmação e autorrealização tornam-se cada vez mais difíceis e distantes). Aquela que tentasse traçar um caminho alternativo do esperado socialmente de uma mulher era incompreendida e marginalizada.

Dessa forma, os primeiros romances de formação femininos retrataram o amadurecimento da heroína como um processo interrompido e truncado, atribuindo-as atitudes “passivas e dependentes” (GALBIATI, 2013, p. 42). Os destinos inconclusos dessas personagens podem ser interpretados como um protesto tênue e imperceptível à estrutura patriarcal e aos padrões sociais. Além disso, Schwantes (2007) argumenta que não é surpreendente que os *Bildungsromane* femininos apresentem uma protagonista que não passa por mudanças significativas, cuja única experiência consiste em aprender, de forma mais ou menos mecânica, a navegar pelos intrincados caminhos da sociedade, sem realizar qualquer reflexão digna de destaque sobre aquilo que aprende. Isso porque, dessa maneira, essas personagens poderiam percorrer uma trajetória de aprendizado sem serem afetadas.

Nessa perspectiva, “embora o *Bildungsroman* feminino tenha se expandido nos séculos XVIII e XIX [...] uma revisão e resgate das obras femininas mostram que o conceito *Bildungsroman* feminino é anterior ao próprio protótipo goethiano” (FREITAS, 2016, p. 73).

Isto é, considerando que o subgênero de formação surgiu no século XVII, numa época em que a escrita feminina não tinha qualquer reconhecimento, é compreensível que os *Bildungsromane* femininos daquela época apresentassem de modo mais limitado o desenvolvimento pessoal da protagonista. Desse modo, essas personagens só podiam se “formar” dentro dos limites impostos pela sociedade, e ainda não havia um despertar feminino que as levasse a questionar sua situação. Por isso, elas não buscavam seu próprio eu (FREITAS, 2016).

No entanto, devido ao estabelecimento das temáticas e diante sua popularidade, o subgênero romanesco já amparado pela literatura feminina assentou-se através de inúmeros romances descritos sutilmente como condutores revolucionários subversivos (MAAS, 2000), por apresentar heroínas que começam a se questionar sobre o seu lugar no mundo e a perceber as limitações impostas pelo fato de serem mulheres. Dentre estes clássicos, pode-se citar: *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley; *The Mill on the Floss* (1860), de George Eliot (pelo pseudônimo de Mary Anne Evans); *Little Women* (1868), de Louisa May Alcott; *The Awakening* (1899), de Kate Chopin; e mais atualmente com *The Voyage Out* (1915), e *Jacob's Room* (1922), de Virginia Woolf. Todas as obras aludidas, bem como seus escritores desempenharam um papel fundamental na consolidação do gênero *Bildungsromane* feminino, e na crescente visibilidade das mulheres como escritoras, onde a questionamento desse lugar “[...] na escrita e na cultura tem, entre múltiplas outras técnicas e estratégias artísticas, recuperado e revitalizado, o venerando paradigma romanesco” (FLORA, 1962 *apud* FERREIRA, 2013, p. 75).

Nessa conjectura, a produção literária feminina se tornou mais frequente no século XIX e ganhou reconhecimento significativo no século XX, especialmente com o advento da crítica literária feminista na década de 1970 (GALBIATI, 2011, p. 1718-1719). Esse foi o mesmo período em que surgiram novos estudos realizados por Annis Pratt (1981), com a coleção de ensaios *The Voyage In* (1983) e o estudo de Labovitz (1986), ambos com o objetivo de identificar uma tradição feminina do *Bildungsroman* e propor uma redefinição do gênero, tomando como referência os aspectos que convencionalmente definem o *Bildungsroman*. Segundo Cristina (1990, p. 14), na busca de aproximar a concepção do romance de formação à literatura produzida por mulheres, o *Bildungsroman* feminino iria divergir-se literariamente da tradição masculina por certas características delineadas pela:

[...] infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior (“*the larger society*”), auto-educação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e de uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente.

A caracterização do gênero, com base nesses elementos, nem sempre é suficiente para abranger o *Bildungsroman* feminino. Portanto, existem exemplos de histórias românticas em que o crescimento da protagonista ocorre durante sua vida adulta, visto que nessa fase surgem as questões relacionadas ao casamento e à maternidade, as quais determinam se esses aspectos serão concretizados ou não. Sendo assim, uma vez que o desenvolvimento da personagem não necessariamente segue os padrões do *Bildungsroman* tradicional, é sugerido a aplicabilidade de um termo mais abrangente. Considerando esse contexto, Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland (1983) utilizam o termo “novels of female development” [romances de desenvolvimento feminino] para englobar essas personagens” (DANTAS, 2016, p. 65).

Assim, torna-se necessário adotar abordagens teóricas e críticas específicas ao explorar a narrativa de autoformação feminina, a fim de compreender de maneira adequada os conceitos singulares de formação, aprendizado e desenvolvimento no contexto feminino. Essa necessidade se torna especialmente evidente diante das transformações ocorridas nos valores culturais e da evolução dos direitos e responsabilidades civis. O próprio gênero literário passou por transmutações em moldes paradigmáticos para englobar as novas realidades sócio-históricas vivenciadas pelas mulheres. Cada obra literária estabelece um diálogo explícito e implícito com sua época e contexto cultural, refletindo assim a complexidade e a diversidade das experiências femininas.

Perante esse cenário, as escritoras e críticas modernas do século XX transcenderam as apreensões que permearam as obras de seus predecessores vitorianos e passaram a celebrar abertamente a cultura feminina, constituindo um evento histórico de notável relevância na tradição literária ocidental. Nessa configuração, o subgênero literário feminino embasado nos princípios modernistas desempenhou um papel cultural e social específico para a categoria feminina, conferindo-lhes uma plataforma para expressar suas interpretações teóricas e tradições no âmbito romanesco. Em vista disso, literatas como Sandra Gilbert (1936), Susan Gubar (1944) e Joanne Frye (1944) buscaram transmitir as ideias de autoformação e autodescobrimento por meio do *Bildungsroman*, não como um mero escapismo do plano real, mas como uma maneira de enfrentar e transformar a experiência feminina.

Isto posto, a protagonista de um romance de formação feminino contemporâneo é distintamente retratada pela sua capacidade reflexiva acerca de sua posição subjetiva no mundo, bem como pela consciência em relação à sua própria singularidade, que busca:

[...] ao longo da narração do seu processo de formação – por afirmação de sua(s) identidade(s), realização pessoal e profissional, independência financeira e intelectual, liberdade de escolha, reconhecimento artístico, entre outros (GALBIATI, 2011, p. 1723)

Sob tais aspectos, o *Bildungsroman* feminino ofereceu uma visão única das experiências de desenvolvimento de personagens femininas em busca de sua própria identidade e emancipação. O próprio processo da escrita feminina anuncia transmutações aspectuais tanto no trajeto de formação dessas heroínas, quanto em seus componentes estruturais, enfatizando a narrativa direcionada aos objetivos da protagonista e sua jornada individual, por meio dos elementos estilísticos da narrativa (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, as adaptações elementares do subgênero romanesco, nada mais foram que uma representação literal da realidade e a quebra quanto o retrato tradicional da mulher na sociedade da época, uma vez que, as protagonistas estavam adentrando espaços que antes eram apenas de domínio deles. Assim, ultrapassando a afirmação de Jost sobre a função didática do romance de aprendizagem em auxiliar o indivíduo a se tornar “homem”. Afinal, o *Bildungsroman* atualmente contribui para a afirmação da individualidade das mulheres e a concretização de seus anseios, além de contribuir para a formação de uma sociedade que valoriza essas conquistas (PINTO, 1990).

2. LOUISA MAY ALCOTT: A PEREGRINAÇÃO DE UMA ESCRITORA INCONFORMISTA

2.1 UM RETRATO SOBRE A VIDA DE LOUISA MAY ALCOTT

Louisa May Alcott (1832-1888) nasceu em Germantown, Pensilvânia, em 29 de novembro de 1832. Foi a segunda filha de Amos Bronson Alcott e Abigail "Abba" May Alcott, sendo sua irmã Anna, a primogênita do casal. A genealogia e filiação de Louisa era carregada por um extenso legado familiar colonial e de posição respeitável, uma vez que a ancestralidade de ambos os sobrenomes que partilhava, tanto o May quanto o Alcott, contavam histórias de “ligação com os fundadores e governadores das principais colônias da Nova Inglaterra” (CHENEY, 2021, p. 12).

Nessa perspectiva, a pequena Louisa já trazia consigo a descendência da renomada família May e Sewall, por parte de sua mãe, uma linhagem historicamente ilustre da antiga colônia de Massachusetts. E nesse mesmo seguimento, a família Alcott, de seu pai. A grafia do sobrenome encontra-se em registros ingleses como Alcocke, sendo um dos primeiros nomes entre os colonizadores da Nova Inglaterra. Dessa forma, Louisa vem ao mundo herdando não apenas as características genéticas e traços de seus ancestrais, mas “o resultado cumulativo da vida de gerações de homens e mulheres fortes e nobres” (CHENEY, 2021, p. 14), e que seria evidenciado mais tarde, pela veemência em sua escrita e pelas lutas reformistas, principalmente no que concerne os direitos das mulheres.

Logo após o nascimento de Louisa, a família mudou-se para Boston em 1834. Diante disso, foram recebidos no meio transcendentalista da região, onde conheceram os filósofos Ralph Waldo Emerson e Henry David Thoreau, que tornariam-se amigos íntimos da família, sobretudo da própria Louisa. Nesse mesmo período, Bronson Alcott inaugurou uma escola experimental no Templo Maçônico. Louisa, por sua vez, era muito jovem para frequentar a escola, muito embora pudesse fazer visitas pontuais. Contudo, como filósofo, educador e um dos principais nomes quanto ao aperfeiçoamento da metodologia educacional infantil, Alcott não privou sua filha da educação, instruindo-a em seus primeiros anos de vida. Por esse fato, é muito provável que ele tenha sido o maior agente modelador do caráter e da mentalidade da jovem Louisa, refinando-a sob as bases de desejos transcendentalistas, visto que “Seu domínio

sobre ela era incalculável. Nas primeiras lembranças de Louisa, e nos anos anteriores a ela[...] seu pai era um herói”² (CHEEVER, 2010, p. 19, tradução nossa).

Em razão disso, também, permitiu que seus amigos estudiosos vinculados à área da educação participassem da fase de aprendizagem de Louisa, tal como a jornalista, crítica e defensora dos direitos da mulher, Margaret Fuller (1810-1850), que também fazia parte do movimento transcendentalista moderno, assim como os Alcotts. Nesse cenário, Louisa tinha a genialidade literária da época próxima a si, pois “estudou literatura com Emerson e foi educada em ciências naturais por Thoreau.”³ (REISEN, 2017, p. 22, tradução nossa). E nessa conjuntura, devido ao contato e influências desses grandes intelectuais, e com o próprio movimento cultural emergido nas primeiras décadas do século XIX, mais tarde, Louisa escreveu vários artigos que versavam sobre a experiência de uma família modesta, mas com ideias inovadoras e progressistas (SANTOS, 2001).

Após os seis anos consecutivos entre a rua Front, a praça Cottage e a rua Beach, e embora os Alcotts desfrutassem de relativo conforto e comodidade durante a sua estadia em Boston, em 1840, a família teve de mudar-se para Concord, Massachusetts, em consequência da fase de impopularidade em que encontrava-se a escola do senhor Alcott, dado as suas ideias pedagógicas e opiniões a respeito da educação que acabavam por ser indagadas pelos pais dos alunos, que por fim, optavam pela retirada de seus filhos da instituição. Portanto, esse foi o estopim para que a família de Louisa atravessasse por diversas dificuldades financeiras e econômicas, e embora muitos de seus amigos se compadecessem com tal situação momentânea, Emerson foi quem os salvou. Diante disso, a conclusão de Louisa como uma aluna disposta, e como se seu pai fosse um grande professor que tinha todas as respostas, para todas as perguntas, ela percebeu que independentemente das circunstâncias, o conhecimento jamais seria indeferido a ela. Desse modo, baseando-se sob tais fatos, Cheever (2006, p. 20, tradução nossa) disserta:

Se a natureza humana fosse receptiva ao ensino, Louisa May Alcott teria sido a filha perfeita. Seu pai, Bronson Alcott, acreditava que, com o tipo certo de orientação, as crianças poderiam ser levadas a um estado de harmonia pacífica - desde que essa orientação viesse de um pensador nobre como ele. Foi em busca desse tipo de perfeição que Bronson Alcott decidiu trazer sua família para morar em Concord, Massachusetts, onde pôde encontrar companhia intelectual em geral, e a admiração de

² “His hold on her was incalculable. In Louisa’s earliest memories, and in the years before[...] her father was a hero”.

³ ‘She studied literature with Emerson and was schooled in natural science by Thoreau’.

Ralph Waldo Emerson, em particular —isso, e o fato de Emerson ter oferecido para pagar o aluguel.⁴

Os Alcotts foram gratos a Emerson pela sua imensa generosidade, no entanto, não foram os únicos a receber tal magnificência. Ainda na década de 1840, Concord também foi marcada pelo surgimento do agrupamento de gênios, uma comunidade intelectual ativa, que concebeu e alicerçou a literatura norte-americana como conhecemos. À vista disso, podemos citar Emerson como o maior “culpado” deste feito, já que o mesmo conseguiu reunir autores consagrados, através do uso criterioso de dinheiro, persuasão e poder. Tão logo, Thoreau também mudou-se para a casa dos Emerson, e foi recrutado para cultivar um jardim para Nathaniel Hawthorne, autor de algumas das primeiras obras que se tornariam canônicas na literatura americana, a exemplo de contos como “The Minister’s Black Veil” (1836) e do primeiro romance americano que se tornaria canônico, *The scarlet letter* (1850). Hawthorne era um herdeiro de Salem que fez de Concord seu lar e da recente família que construiu com sua esposa Sophia Peabody.

Durante a época da vida na extraordinária comunidade literária, Alcott justificou a mudança com uma decisão precipitada de ser um simples fazendeiro, isto é, ele viveria suas ideias em vez de escrevê-las e ensiná-las. Abigail, por sua vez, estava apreensiva, pois sabia intimamente como seu marido estava se sentindo, mas como um Alcott, não deixava suas emoções transpassarem, principalmente no que diz respeito às filhas. Já para as pequenas irmãs Alcott, Anna e Louisa, agora com a presença de Elizabeth e da recém chegada Abba May, a cidade foi palco de uma infância muito feliz no chalé que alugaram e passaram a viver, pois além de ser um lugar muito agradável, com um enorme celeiro no qual produziam e encenavam suas peças, também havia ali um belo jardim cheio de árvores, e embora Anna não tivesse morado ali após o seu casamento, a casa foi retratada na obra de mais sucesso de Louisa, *Little Women* [*Mulherzinhas*] (1868), como a primeira casa de Meg, personagem que representava sua irmã. Nesse sentido, “a mudança de cidade foi fascinante para as crianças, já que eram jovens demais para entender as preocupações que oprimiam o coração de seus pais” (CHENEY, 2021, p.18). No entanto, o destino não as poupou de tais tensões por mais tanto tempo.

Sob tal conjectura do início da vida da autora em estudo, a educação recebida por seu pai e os contextos que envolviam-na, a escritora reformadora americana Ednah Dow Cheney,

⁴ “If human nature was amenable to teaching, Louisa May Alcott would have been the perfect daughter. Her father, Bronson Alcott, believed that with the right kind of direction children could be brought into a state of peaceful harmony—as long as that direction came from a high-minded thinker like himself. It was in pursuit of this kind of perfection that Bronson Alcott decided to bring his family to live in Concord, Massachusetts, where he could find intellectual companionship in general, and the admiration of Ralph Waldo Emerson in particular—that and the fact that Emerson had offered to pay the rent”.

apresenta um esboço da infância de Louisa May, relatado por ela mesma, com base em seus diários e manuscritos:

Uma das primeiras coisas que lembro é de brincar com livros no escritório do meu pai — construindo casas e pontes como os dicionários e agendas grandes, olhando as fotografias, fingindo ler e rabiscando páginas em branco sempre que conseguia achar uma caneta ou um lápis. Muitas dessas primeiras tentativas de autoria ainda subsistem nos *Ensaíos* de Francis Bacon, nas *Vidas Paralelas* de Plutarco e outras obras de caráter sério, e aparentemente meu gosto infantil era por literatura consagrada. [...] Nunca fui à escola, exceto a de meu pai [...] então, tínhamos aulas todas as manhãs no escritório. E eram horas muito felizes para nós, porque meu pai ensinava, de maneira sábia, o que se revela na natureza escondida de criança [...] leitura, redação, história e geografia eu gostava, bem como as histórias que ele lia para nós com uma peculiar habilidade. [...] Passeios matinais pelo parque quando na cidade e longas caminhadas por montanhas e vales quando nosso lar era o campo foram parte de nossa educação, bem como todo tipo de tarefa de casa e por eles sempre fui muito grata, já que esse conhecimento traz independência nestes dias de tribulações domésticas com a “ajuda” que com muita frequência, não passa de obstáculos. Esses dias em Concord foram os mais felizes da minha vida, pois tínhamos como encantadores companheiros de brincadeira os pequenos Emersons, Channings, Hawthornes e Goodwins, e os ilustres pais e amigos que gostavam de nossas travessuras e nos acompanhavam nos passeios (CHENEY, 2021, p. 24 - 27).

Nesse contexto, o destino da pequena garota, embora apresentasse diversas variáveis, com algumas privações mais severas imagináveis para sua idade, estava sendo brilhantemente moldado, posto que sua educação provinha de um dos lugares mais bonitos do mundo e por algumas das maiores mentes do século, incluindo seu pai, visto que exteriorizava abertamente que “O aperfeiçoamento de um espírito crescente exigia a quase perfeição do instrutor [...]”⁵ (MATTESON, 2007, p. 41) tradução nossa, uma filosofia que remete à ideia de tutor e pupilo(a) do Romance de Formação e que moldaria o olhar de Louisa sobre a vida, conforme se vê no seu clássico em estudo. Dessa forma, Alcott esforçou-se para dar à sua filha uma educação indulgente que ele gostaria de ter tido, não aceitando meias medidas nessa busca.

Após essa fase, a qual consideravam a mais inconstante até então, em 1842, Bronson Alcott faz uma viagem a Inglaterra para estabelecer planos para a realização das práticas de suas teorias, visando uma vida social com padrões mais elevados. Nesse decurso, Louisa já estava com 10 anos quando seu pai tornou-se co-fundador da comunidade utópica de Fruitlands, uma colônia de entusiastas que residia na cidade de Harvard e contavam com amigos pensadores que compartilhavam dos mesmos anseios ideológicos que Amos Bronson. É possível que esta comunidade tenha inspirado a “comunidade” utópica feminina que ela criará no seio da família March, em *Little Women*. Entretanto, após seis meses, o esquema falha brutalmente deixando a família Alcott desamparada economicamente, e muito embora

⁵ “Perfecting of a growing spirit required the near perfection of the instructor[...].”

vivessem constantemente endividados, foi o gatilho para que Louisa decidisse que um dia faria sucesso. Nesse período, ela já revelava plenas intenções para assegurar seus objetivos, e isso pode ser evidenciado mediante seus diários, aos quais tão habilmente dedicava-se a escrever, e que já mostravam o tipo de aprendizagem e experiências que a vida trouxe para a escritora, mesmo em tenra idade. Sendo assim:

Até Fruitlands, Abba e Bronson estavam unidos em seus sonhos de reforma educacional, reforma comunitária e até novas maneiras de criar seus filhos. Depois de Fruitlands, a família mudaria de devotada a ideias para ser devotada à sobrevivência. A magnanimidade de Bronson continuaria, mas em vez de apoiá-lo emocionalmente, as mulheres ao seu redor tinham que se concentrar em apoiá-lo e a si mesmas financeiramente (CHEEVER, 2010, p. 58, tradução nossa).⁶

Nessa prospecção, diante das voláteis condições econômicas, as mulheres da família começaram a buscar o sustento por intermédio do trabalho. Louisa trabalhou como professora, costureira, governanta, escritora e empregada doméstica, tendo essas contingências como agentes que perfizeram o trajeto de instrução e escrita da autora. Perante tal ótica, “sua vivência doméstica inspirou-a ao campo literário, publicando novelas para adultos e terminando por dedicar-se à literatura para crianças, por sugestão de seu pai” (CORRÊA, 2012, p. 27). Assim sendo, aos 15 anos, Louisa May já começaria a escrever para ganhar dinheiro a fim de manter a si e sua família.

Entretanto, foi em seu décimo terceiro aniversário, em 1845, que os Alcotts puderam respirar aliviados, após comprarem uma propriedade conhecida como Hillside, localizada em Concord, a quinhentos metros da casa de Emerson, e que posteriormente seria ocupada por Hawthorne. Nessa casa, Louisa passou sua fase de menina e estava obstinada a recuperar a fortuna da família, e oportunizar a sua mãe tranquilidade e conforto, já que no decorrer dos anos, pouco sabiam o significado de tais palavras. Portanto, naturalmente pôs em prática seu objetivo, e por um curto período, iniciou seus trabalhos como professora dos filhos de Emerson e de outros, cuja escolinha foi fundada no celeiro da humilde casa. Nessa conjuntura, desde cedo, Louisa já tinha feito planos de vida, aos quais a única certeza é de que seriam efetivados, pois havia sido descrita como "o sujeito indisciplinado de seus instintos, perseguindo seu

⁶ “Until Fruitlands, Abba and Bronson had been united in their dreams of educational reform, community reform, and even new ways of raising their children. After Fruitlands the family would change from being devoted to ideals to being devoted to survival. Bronson’s high-mindedness would continue, but instead of supporting him emotionally, the women around him had to focus on supporting him and themselves financially. “

propósito, por qualquer meio que a levasse à sua realização"⁷ (MATTESON, 2007, p. 10, tradução nossa).

Rapidamente os anos se passaram, Louisa estava crescendo com muito vigor, e em 1847, ela já havia tido seus primeiros contatos com obras de grandes autores do cânone literário como Goethe, o qual foi descrito como o seu principal ídolo, apontando o protótipo do Romance de Formação, *Wilhelm Meister [Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister]*, de 1796 como uma de suas leituras favoritas. Outro renome dentre suas diversas referências foi John Bunyan, que de fato, tem inegável influência na obra em tela de Louisa, tendo sido inspirada pela obra *The Pilgrim's Progress [O peregrino]*, de 1678, “uma narrativa alegórica de peregrinação, cujos personagens caminham através da narrativa da Sagrada Escritura” (ADRIANO FILHO, 2019, p. 215), na qual Louisa transpôs passagens peculiares desse clássico na jornada intimista de seu primeiro livro publicado na íntegra.

Assim, ao passo que a adolescência se aproxima, a temporada romântica de Louisa começa a aflorar. A liberdade da infância inevitavelmente durou pouco e, nesses seus 15 anos, Louisa começou a sentir a pressão de pensamentos e obrigações que transformavam a vida em um assunto mais sério, diferentemente dos inúmeros fatos divertidos que eram apresentados em seus enredos. Ela lutou com muitas dúvidas e perguntas antes de perceber seu verdadeiro caminho. Conforme Delphine Laire (2009) delinea, a total aspiração de Louisa era de se tornar atriz, e isso foi incentivado por escrever, dirigir e representar peças, uma vez que tinha muitas predisposições diferentes em sua personalidade. Assim sendo, complementa que “[...]autoconfiança, senso de dever, auto-sacrifício e caridade eram os valores mais imperativos. Ela se tornou uma jovem de mente forte, cultivada e de mente aberta”⁸ (LAIRE, 2009, p. 10, tradução nossa).

Com uma imparável criatividade, em 1850, Louisa dá início ao diário intitulado “O Período Sentimental” (CHENEY, 2021, p. 53). Ela tinha 17 anos quando orientou-se para a esfera da poesia e do drama. No entanto, seu diário ainda não confere quaisquer indícios de conceitos sentimentais que presumivelmente encaixariam-se às jovens da época. A muito poderiam deduzir que o afeto por Emerson e Thoreau, posto que “ela teve paixões juvenis por ambos os homens”⁹ (REISEN, 2017, p. 22, tradução nossa), permitiria que a sua escrita se

⁷ “The undisciplined subject of her instincts, pursuing her purpose, by any means that will lead her to their attainment.”

⁸ “[...] self-reliance, a sense of duty, self-sacrifice and charity were the most imperative values. She became a strong-minded, cultivated and open-minded young girl.”

⁹ “She had youthful crushes on both men.”

aprimorasse e que os pensamentos mergulhassem em uma utopia literária, todavia, a devoção de Louisa tornou-se puramente amizade, mas que estranhamente nunca a desiludiu.

Como tudo na vida de Louisa tornava-se um conto extraordinário, ela permanecia dando aulas, ainda que tivesse com pouco tempo para dedicar-se à escrita ou às suas reflexões. Entretanto, o hábito da leitura ainda era primordial, e ultimamente permanecia lendo Miss Bremer e Hawthorne, tendo *A letra escarlata* como uma de suas maiores predileções. E da mesma forma, ainda mantinha-se com as peças que encenava com suas irmãs, com diálogos inteligentes e elevados, que foram preservados em manuscritos.

Assim, longe da escrita de seu diário durante alguns meses, em 1854, Louisa sente-se na obrigação de voltar a escrevê-lo. Ainda lecionando na escola, mas sem tanta satisfação com a vida acadêmica quanto os outros Alcotts, a educação que Louisa recebeu de seu pai a preparou para que fosse eficiente e estivesse sempre apta a lidar com as crianças. Quanto à costura, ainda estava sendo a sua maior fonte de renda, enquanto não surgia outra opção. Dessa maneira, era quase lastimável pensar em Louisa confinada em um trabalho enquanto sua genialidade jazia latente em sua imaginação. “Não obstante, Margaret Fuller afirmou que um ano de silêncio rigoroso no campo, dedicado principalmente à costura, foi muito útil para ela, uma vez que revisou e examinou os tesouros ancorados na memória” (CHENEY, 2021, p. 65).

2.2 PANORAMA DA POÉTICA DE LOUISA MAY ALCOTT

Foi exatamente nessa estação, aos 22 anos, que Louisa May Alcott deu início a sua carreira como autora. No final do ano de 1854, foi publicada sua primeira obra sob o título *Flower Fables* (1854), uma compilação de “fábulas morais originalmente escritas para Ellen Emerson[...]”¹⁰ (CHEEVER, 2010, p. 97, tradução nossa), a filha de Emerson e sua grande amiga. Logo após a editoração dos contos, Louisa recebeu dos jornais pedidos para histórias. Contudo, as aulas e as costuras ainda estavam trazendo uma renda melhor que a própria escrita, muito embora a satisfação de ter angariado recursos como literata a deixasse mais realizada.

No ano seguinte, em junho de 1855, Louisa viajou para Walpole, New Hampshire, onde passou alguns meses vivendo uma vida livre entre as montanhas. Depois de passar o inverno trabalhando, a cidade foi um refúgio mental para a autora. Mas essa vida agradável no campo era apenas sazonal, mas apesar disso, ela buscou desfrutar a cada instante aventurando-se na cidade com o coração determinado para prontamente partir mais uma vez em busca de seu

¹⁰ “Moral fables originally written for Ellen Emerson[...]”.

objetivo. E em 1856, começou a ter uma ampla gama de aventuras literárias enquanto ainda costumava para sobreviver, começando a escrever anúncios de livros para jornais. E embora

no início tenha gostado da bela paisagem de Walpole, ela descobriu que a cidadezinha tacanha não lhe oferecia as oportunidades de trabalho das quais precisava; e deixando a família para trás, seguiu para Boston em busca de seu destino [...] (CHENEY, 2010, p. 71).

Isto posto, Cheney (2010, p. 64) acrescenta:

Esses sete anos, desde que Louisa tinha 16 até completar 23, podem ser chamados de aprendizado para a vida. Ela experimentou caminhos variados e aprendeu a se conhecer e o mundo que a cercava, embora sequer estivesse segura do sucesso que enfim se abriu diante de si e a levou a cumprir com extremo êxito seu propósito de vida.

Aos poucos tudo o que Louisa esperou estava caminhando para concretização. Ela descobriu que era capaz de ser autossuficiente, sustentar sua família e até abrir mão de algumas de suas próprias preferências. Em outubro de 1857, a família volta à tão acolhedora Concord, onde alugaram uma casa, até que os reparos em Orchard House estivessem devidamente prontos, pois dali em diante, seria a residência fixa familiar. Nessa época, houve indícios de novas narrativas, e Louisa estava mais que nunca devotada à escrita. Porém, dias sombrios chegaram para os Alcotts, pois a querida Elizabeth, a terceira filha, encontrava-se cada vez mais doente pela escarlatina. E por esse motivo, Louisa abandona provisoriamente sua rota, para dedicar-se à frágil irmã.

Nesse compasso, o ano seguinte ainda seria mais triste para a família, sobretudo para a própria Louisa, pois a mais terna das irmãs, e sua grande companheira, acabaria por sucumbir à doença, no auge de seus 22 anos. Com a morte de Lizzie, podemos ver a primeira ruptura no lar, e o maior desalento para a senhora Alcott que jamais teria o coração cheio novamente, bem como sua casa, pois a primeira filha estava noiva, e logo seria a matriarca de seu próprio lar. Não obstante, para ampliar ainda mais a melancolia, Louisa também retorna a Boston, com a finalidade de retomar seus planos, mas primeiro, um trabalho.

Neste momento, Louisa pouco seria necessária no conforto de casa, já que estava na posição de única provedora. No entanto, encontrou editores interessados em suas histórias e começou a escrever para eles, submetendo assim, em 1859, o enredo de *Mark Field* que foi recebido com múltiplos elogios à autora. Como resultado, meses depois, Louisa já estava fazendo sucesso, tendo seus trabalhos autorais aceitos pela *The Atlantic Monthly*, uma revista literária-cultural de grande prestígio que inicialmente foi evidenciada como um periódico

puramente masculino, mas que, posteriormente, apresentou a autoria feminina ainda sem revelar tantos méritos. Contudo, “alguns estudiosos das escritoras americanas do século XIX reconheceram o papel de liderança do *Atlantic* no mundo literário em que as mulheres tentavam obter reconhecimento e aceitação”¹¹ (BOYD, 1998. p. 8, tradução nossa).

Desse modo, após mais um ano, Louisa continuou a escrever e a brilhar como autora na gazeta *Atlantic*, conquistando não apenas o reconhecimento real de seu trabalho, como também recebendo uma remuneração adequada por ele. Nesse passo, “[...] o conselho escolar da cidade, sob a liderança de Sanborn, havia decidido oferecer a Alcott o cargo de superintendente das escolas de Concord”¹² (MATTESON, 2007, p. 249, tradução nossa). Com esse acontecimento, a condução econômica da família torna as mãos do pai, trazendo uma maior liberdade para Louisa, especialmente, tempo para a construção de suas produções, isto é, tudo estava em seu perfeito curso.

Não obstante, eis que chega 1861, foi declarado guerra contra o sul¹³, e o grupo de Concord vai para Washington. Como uma família de bons patriotas, os Alcotts procuraram participar ativamente do momento, fornecendo o auxílio que podiam. Neste enquadramento, a América estava iniciando uma mudança e evolução que, posteriormente, refletiriam em novos movimentos sociais. Da mesma forma, a escrita de Louisa “não apenas ecoará essa sociedade em mudança. Ela também conseguiu oferecer a seus leitores contemporâneos calor, amor e conforto por meio de seus escritos durante esses tempos difíceis”¹⁴ (LAIRE, 2010, p. 6). Por conseguinte, ainda muito voraz com as leituras, Louisa encontra tempo para folhear diversos livros, e essencialmente, voltar-se à escrita de mais um diário e de seu primeiro romance denominado *Moods*, sendo este, uma singela homenagem a uma epigrama do ensaio Emersoniano "Experiência", que segundo Matteson (2007), capturou a imaginação e energia da autora de forma incomparável, expressando sua intensa dedicação.

¹¹ “Some scholars of nineteenth-century American women writers have acknowledged the Atlantic's leading role in the literary world in which women were trying to gain recognition and acceptance, but they have not examined the magazine's treatment of women writers in depth nor agreed on how to assess it.”

¹² “[...] the town's school board, under Sanborn's leadership, had decided to offer Alcott the position of superintendent of the Concord schools.”

¹³ “Guerra da Secessão - Guerra civil que explodiu em 1861 nos Estados Unidos e dividiu a América entre o Norte progressista, industrializado e liberal e o Sul escravista, conservador e agrícola. Entre suas várias causas econômicas, políticas, históricas e sociais, é considerada a principal a abolição da escravatura. O conflito consumiu 620 mil vidas de soldados americanos e terminou em 1865, contabilizando também enormes perdas materiais” (AMEUR, 2010, n.p).

¹⁴ “Louisa's writing will not only echo this changing society. She also achieved to offer her contemporary readers warmth, love and comfort through her writings during these harsh times.”

A escrita de Louisa sempre foi mais diligente e os embaraços de seus argumentos progrediram através da prosa. A princípio *Moods* seria o tipo de livro que poderia atrair atenção de editores e críticos universalmente, por ser um livro que parecia ter vida própria. Não por menos, Louisa passou meses afincos em sua pequena escrivaninha rabiscando com uma caneta de pena, em um transe criativo total. A este respeito, a autora americana Cheever (2010, p. 116, tradução nossa) discorre:

Diferentes escritores encontram esse estado de transe de maneiras diferentes. O transe em que Louisa escrevia *Moods* foi interrompido pelas notícias da guerra, pela doença de sua mãe e pela chegada da família Brown como hóspedes. Os diários de Louisa durante esses meses alternam entre momentos em que ela está imersa em um fervor criativo, levando a vívida vida paralela de seu próprio romance, e momentos em que ela emerge para expressar seu desejo de lutar em uma guerra real.¹⁵

Tal desejo não estava longe de realizar-se, dado que a escola de Jardim de Infância que abriu em 1862 não obteve a popularidade que ambicionava. Por esse motivo, Louisa decide despedir-se da profissão de professora e prossegue apenas com a sua verdadeira vocação, ao tempo que escrevia a narrativa *Success*, que seria intitulada posteriormente de *Work*. Nesse mesmo ano, “os violentos conflitos raciais que acabariam por explodir o relativamente novo país em uma guerra civil estavam começando a ganhar força”¹⁶ (CHEEVER, 2010, p. 33, tradução nossa). E quando a guerra finalmente ascendeu, a emoção e o zelo patriótico tomavam de conta dos ânimos, então, Louisa considera juntar-se às enfermeiras dedicadas para servir a causa.

Não demora muito, logo Louisa May é aceita para trabalhar em um hospital, e parte para Washington. Em seu diário relata as situações que viveu durante os quase dois meses que passou no pequeno e precário Union Hospital [Hospital da União] em Georgetown. Embora enfrentasse diversas adversidades diariamente, Louisa permaneceu com o voluntariado, pois além de experimentar a intensidade e a fragilidade da vida humana que tanto buscou compreender, apesar de já ter vivenciado os dois extremos com a morte de Lizzie. Também conseguiu consolidar o seu nome no rol feminino que desafiou a noção cultural que associa as mulheres ao cuidado, adotando um tom militarista e uma linguagem que subverte as expectativas convencionais de época (SCHULTZ, 1992).

¹⁵ “Different writers find this trancelike state in different ways. The trance in which Louisa was writing *Moods* was interrupted by war news, by her mother’s illness, and by the arrival of the Brown family as houseguests. Louisa’s journals during these months alternate between times when she is sunk in a creative fervor, leading the vivid parallel life of her own novel, and times when she emerges to express her desire to fight in a real war.”

¹⁶ “The angry conflicts over race that would eventually blow up the relatively new country in a civil war were beginning to gather steam.”

Foram exatas seis semanas trabalhando no hospital, quando finalmente retornou para casa, mas já não era a mesma Louisa que partiu, agora retorna com mais ímpeto. Todavia, os desdobramentos desse breve período reduziram a saúde de Louisa a uma condição de vulnerabilidade, em razão da crise de febre tifóide que destruiu seus nervos, e como se não bastasse, deixou-a altamente enfraquecida. Sobre tal questão, Cheever (2010) expõe que a partir daí, Louisa ficaria doente pelo resto de sua vida, com vários sintomas que jamais trariam seu antigo eu de volta.

Aqueles dias, foram de mudanças, uma experiência que a modificou de forma íntima e que se refletiu em sua escrita. Nesse curto espaço temporal, Louisa escreveu à família cartas, em um relato detalhado sobre suas vivências no hospital, as quais, sem delongas, foram editadas por ela e publicadas no jornal antiescravista *Commonwealth*, de Boston. O sucesso inicial das publicações foi tão significativo que em junho de 1863, as cartas foram, então, compiladas em um livro, intitulado *Hospital Sketches*.

Os esboços do trabalho de Louisa, através do pedido do renomado editor Redpath para a impressão deram continuidade, as descrições e a olhar comovente sobre o custo que a guerra ocasionou, e que foram lidas incessantemente pelas famílias dos soldados (CHENEY, 2021). Pela primeira vez, Louisa estava sentindo-se mais perto de seus deuses literários que qualquer outro, sendo solicitada a escrever cada vez mais. Nesse ângulo, outras histórias como *My Contraband* ou *The Brothers* haviam sido publicadas, e o editor da recém-inaugurada *Civil Service Magazine* já ansiava pelos escritos da autora do momento.

Apesar do status crescente e dos holofotes voltados à Louisa, os acontecimentos de sua vida, até então, exigiram que a mesma desacelerasse um pouco. Em função disso, em 1865, ela decidiu reavivar o antigo desejo de viajar à Europa, a partir de uma oportunidade que lhe ofereceram como acompanhante. Enquanto peregrinava pelo continente, Louisa foi exposta a uma variedade de novas ideias e culturas que não só influenciaram, mas moldaram sua perspectiva como mulher e escritora. Sendo assim, ela conseguiu aprofundar-se em seus estudos de arte, bem como desenvolver habilidades artísticas para expressar-se de forma mais livre, desafiando costumes e professando seus próprios interesses como “uma verdadeira feminista” (LAIRE, 2009, p. 13).

Nesse panorama excursivo, Louisa também continuou a trabalhar em seus escritos e a enviar artigos para publicações americanas. Ela escreveu sobre sua experiência de viagem e compartilhou suas observações sobre a sociedade europeia, e o estilo de vida de algumas famílias aristocráticas que conhecera. De certo, o maior impacto que Louisa sentiu na esfera

social, foi em relação aos arquétipos da feminilidade tradicionalmente esperados das mulheres de sua época. Essa postura levou-a a escrever *Little Women* [*Mulherzinhas*], um livro que desafiou as normas de gênero e moralidade da época, tornando-se o apogeu do sucesso da autora. Em última análise, o livro foi inspirado em sua própria vida e nas vidas de suas irmãs, tendo escrito em grande parte durante sua estadia no país (ALVES, 2018).

Após um ano totalmente atípico, carregados de copiosos traquejos que inspiraram Louisa a tornar-se mais independente e confiante em sua vida pessoal, em 1866, ela retorna da Europa, e logo aceita escrever mais contos para outros editores. Entretanto, devido ao excesso de trabalho árduo, Louisa toma a custosa decisão de que o mais sensato seria descansar, já que a sua viagem ao continente europeu não teve tantos efeitos tranquilizantes como almejado.

Diante disso, os registros analisados em seus diários pessoais passaram a gerar informações apenas em setembro de 1867. E após essas longas férias, Louisa recomeça seus trabalhos, tendo em vista o pedido do editor americano Thomas Niles, juntamente a Roberts Brothers, na Washington Street, para a escrita de um livro para meninas. Assim, Louisa prometeu-lhes tentar, apesar de que esteve sempre voltada para retratar o universo dos rapazes, não de moças. Nesse ínterim, depois de muito enrolar, em maio de 1868, Louisa finalmente começa a escrever os primeiros capítulos do que talvez seja o seu mais glorioso escrito, intitulado *Little Women* [*Mulherzinhas*]. Posto isto, Cheever (2010, p. 161, tradução nossa), comenta:

[...] Por que agora, depois de tudo o que ela passou, relutantemente lidando com um romance para meninas, Louisa May Alcott foi repentinamente catapultada para a grandeza? Existem dois tipos de artistas - aqueles que procuram e aqueles que encontram. No dia em que se sentou para escrever naquele maio de 1868, Louisa parecia deixar de ser uma artista que buscava significado para ser uma artista capaz de relaxar e descobrir o significado da maneira como Michelangelo supostamente disse que descobriu suas estátuas embutidas no mármore que ele esculpiu.¹⁷

Durante os meses consecutivos, Alcott se imergiu no seu processo criativo habitual. “Agora se dedicava ao projeto com tanta determinação que [...] ela não teve tempo para escrever uma única inscrição em seu diário”¹⁸ (MATTESON, 2007, p. 336, tradução nossa). Em junho, ela enviou os primeiros doze capítulos para Niles, embora não tivesse certeza se eles formariam

¹⁷ “[...] Why now, after everything she had been through, reluctantly tackling a novel for young girls, did Louisa May Alcott get suddenly catapulted into greatness? There are two kinds of artists—those who seek and those who find. 6 The day she sat down to write during that May of 1868, Louisa seemed to shift from being an artist pushing toward meaning to being an artist able to relax and discover meaning—the way Michelangelo purportedly said that he discovered his statues embedded in the marble he carved.”

¹⁸ “Now pursued the project so single-mindedly that[...] she did not take time out to write a single entry in her journal.”

um romance coerente, já que pareciam ser apenas esboços de personagens sem uma trama definida. No entanto, a cronologia acabou fornecendo uma narrativa, e em outubro do mesmo ano, a obra é publicada e a repercussão foi esplêndida.

A autenticidade e o sucesso de *Mulherzinhas* ocorreu pelo fato de a autora ter sido justa consigo mesma e considerado seus próprios interesses ao escrevê-lo, como pode ser visto em seus diários e cartas pessoais, que detalham sua vida. A obra foi tão bem recebida que a autora imediatamente começou a trabalhar na sequência, incentivada pelas leitoras que queriam que todas as personagens se casassem. A sequência foi concluída em 1º de janeiro de 1869, e também se tornou popular em outros países, como a Holanda, onde foi publicada em duas partes, tendo por um dos títulos *Good Wives* (DESMAWATI, 2018). Resumidamente, o enredo de *Mulherzinhas* é uma representação realista da vida, mas idealizada pela ternura dos sentimentos verdadeiros, ensinando lições valiosas sobre conduta diária e virtudes simples como a verdade, o esforço diligente e o amor.

Nesse cenário, ao longo de 1869, Louisa estava menos produtiva devido a sua saúde debilitada. Ela passou o inverno em Boston e o verão em Concord, onde republicaram seus *Hospital Sketches* e adicionaram seis histórias mais curtas intituladas *Camp and Fireside Stories*. Embora o interesse público não tenha diminuído, ela considerava a fama mais um fardo do que um prazer. Após essa temporada, em janeiro de 1870, Louisa ainda continuaria com menos vigor, até perder a voz, iniciando um tratamento radical com um médico renomado. Ela conseguiu recuperar-se o suficiente para escrever a conclusão de *The Old-fashioned Girl* com a mão esquerda em uma tipóia. Em vista disso, seus livros continuavam populares, o que lhe permitiu ir para o exterior para descansar e se divertir na companhia de sua irmã mais nova. Tal viagem rendeu os relatos de sua experiência em *Shawl Straps*, além de garantir a escrita de *Little Men [Rapazinhos]*, outro grande triunfo em sua carreira. Seus esboços foram organizados para o Christian Union e publicados na coleção *Aunt Jo's Scrap-Bag* em 1872, tendo as cartas originais de Louisa preservadas em cópias feitas por seu pai (CHENEY, 2021).

Durante os seis anos seguintes, a vida agitada de Louisa foi pouco documentada. Ela passou seus verões cuidando da casa da mãe e escrevendo em Boston, onde buscava refúgio diante da constante interrupção de visitantes. Um de seus livros de maior sucesso inspirado em suas próprias experiências e aventuras pessoais, nomeado oficialmente de *Work*, foi finalizado depois que ela foi contratada para escrever uma sequência para o Christian Union por três mil dólares. Nesse meio tempo, também enviou sua irmã May de volta à Europa para concluir seus estudos, enquanto ela própria continuava a escrever histórias para sustentar a família. Durante

o verão de 1873, Louisa cuidou da mãe doente, e embora tenha se alegrado com sua recuperação parcial, lamentou que ela nunca mais seria a mesma pessoa enérgica de antes. Entretanto, esse lastimável fato não iria conseguir acabar com a determinação de Louisa, que em 1875, voltou a trabalhar como professora de arte no *Bellevue*, e apesar de sua própria saúde frágil, os sentimentos dela demonstram o quão nervosa e estressada ela estava.

No decurso de 1876, ainda em Concord, Louisa May cuidou de sua mãe doente, que viria a sucumbir pela doença meses depois. Nesse breve espaço de tempo, escreveu *Rose in Bloom* em apenas três semanas, que foi publicado em novembro, enquanto contribuía para a compra da Casa de Thoreau, que se tornaria o lar da família. No verão seguinte, em 1877, Louisa escreveu *Under the Lilacs*, e logo deu progressão com um romance para a *No Name Series*, que foi publicado em abril, sob o pseudônimo de um autor desconhecido. Embora este livro não seja semelhante em estilo às suas histórias infantis mais populares, como *Mulherzinhas* e *Old-Fashioned Girl*, a influência dos gostos e hábitos de pensamento de Alcott é perceptível na obra, e ela se inspirou em Hawthorne e Goethe para escrevê-lo.

Em contraste a estes tempos de prosperidade de Louisa e de sua família, brevemente outra ruptura aproximava-se. Em janeiro de 1880, a morte no parto da irmã caçula deixou todos profundamente entristecidos, sobretudo, Ernest Nieriker, o marido de May. Cartas contando a triste história chegam e revelam que May estava inconsciente durante as últimas semanas de vida, mas aparentemente não sofreu. Como último desejo, embora houvesse muita relutância de seu marido, May designou a tutela da recém-nascida Lulu para sua irmã. Segundo Cheney (2021) a criança tornou-se motivo de grande consolo para a alma de Louisa, que estava em pedaços pela morte tão prematura de sua irmã, detalhes que foram descritos intimamente em seu diário pessoal.

A Srta. Alcott tentou superar sua dor e encontrar novos interesses. Ela se envolveu ativamente no movimento pelo direito ao voto das mulheres em Concord e ficou feliz com a eleição de um bom comitê escolar. Em abril, ela retornou aos seus antigos quartos em Bellevue, onde trabalhou na encenação do romance francês *Michael Strogoff*, mas nunca chegou a finalizá-lo. Ainda recuperando-se, buscou refúgio em mais um verão em Nova York, com o coração ansioso pela chegada de sua sobrinha Lulu. Assim como em outros períodos, os registros dessa época foram pouco datados, dado que “o tempo e os pensamentos de Louisa foram absorvidos pela criança” (CHENEY, 2021, p. 307-308).

Embora Louisa estivesse menos produtiva, ela ainda elaborou diversos contos para diferentes eventos e pessoas, incluindo *My Red Cap* para a *Soldiers' Home*, e um para o seu

antigo editor, ambos em 1881. Além disso, Louisa também publicou artigos no Concord Freeman e no Woman's Journal, abordando temas como a união e reuniões na cidade. Apesar de viver em um mundo em constante transformação, Louisa sempre manteve uma mente aberta e lutou para acompanhar as mudanças. Mesmo quando estava doente e sem energia, ela continuou a se engajar em questões reformistas, isto é, “Alcott defendeu uma série de agendas de reforma social, incluindo temperança, abolição, sufrágio feminino, direitos da mulher e reforma educacional”¹⁹ (WESTER, 2005, p. 3, tradução nossa).

Em 1884, Louisa May Alcott decidiu experimentar a cura mental praticada pela cientista Anna B. Newman, uma adepta do movimento da Ciência Cristã, que acreditava que se a mente fosse purificada, o corpo seguiria o exemplo (CHEEVER, 2010). E assim, em 1885, durante um verão relativamente indolor em Nonquit com Lulu, ela vasculhou suas cartas e diários, queimando muitos deles em um ritual que ela realizava cada vez com mais frequência, à medida que se tornava mais famosa e se sentia invadida. Embora a versão de Alcott de privacidade sempre incluísse acesso total da família aos diários e cartas particulares uns dos outros, ela havia escrito em 1878 que se morresse antes de destruí-los, todos deveriam ser queimados sem serem lidos.

Por outro lado, ela reservou um tempo para anotar seus próprios diários e, no mesmo dia em que estava separando e queimando, parecia ter o desejo de deixar alguns deles para trás. Ela queria manter um registro de sua vida para ajudar outros a lê-lo enquanto estivesse fora. Em julho de 1886, ela terminou *Jo's Boys* [*Os meninos de Jo*], o terceiro romance da trilogia que incluía *Little Women* e *Little Men*, que ainda vendia milhares de cópias todos os meses. À medida que a energia de Alcott se esvaía e suas doenças a atingiam, o seu trabalho se tornava ainda mais autobiográfico.

De acordo com Cheney (2021), o diário de Louisa encerra-se pelo ano de 1886. E os planos do ano seguinte giraram em torno da adoção efetiva do sobrinho e do retorno à instituição do Doutor Lawrence, onde recebeu cuidados atenciosos. Assim, ao longo dos meses, no dia 01 de março de 1888, Louisa fez a última visita a seu pai, e em seus diários ela relata que o encontro fora menos dramático do que os que relatam, mas em seu interior, ela já sabia que aqueles instantes selariam a despedida dos dois.

O destino seria benevolente quanto a separação de pai e filha, pois no dia 04 de março Bronson Alcott sutilmente partiu, e antes que chegasse a carta, com a agonizante notícia, no dia

¹⁹ “Alcott advocated a number of social reform agendas, including temperance, abolition, woman suffrage, woman’s rights, and education reform.”

06 de março de 1888, Louisa May Alcott finalmente descansou, aos 55 anos de idade, vítima de um derrame cerebral. Contudo, seu legado literário continuou a crescer após sua morte, com várias adaptações de seus livros para teatro, cinema e televisão, garantindo sua posição como uma das escritoras mais amadas da história americana. Numa visão geral dos últimos anos da vida de Louisa May, destaca-se sua personalidade forte e sua contribuição significativa para a literatura americana, sendo capaz de desconstruir ilusões com sua visão crítica e reconhecer o que era digno e autêntico.

3. *LITTLE WOMEN*: A REPRESENTAÇÃO DO *BILDUNGSROMAN* FEMININO

3.1 O TRAJETO INICIAL DE FORMAÇÃO DAS PEREGRINAS

Little Women [*Mulherzinhas*] é um clássico da literatura americana infantojuvenil. Escrito por Louisa May Alcott, foi publicado originalmente em 1868 baseado em elementos autobiográficos da autora, conforme pode-se perceber no capítulo anterior. O enredo segue a trajetória de quatro irmãs em sua transição da infância à vida adulta, que ao longo desse processo enfrentam uma orfandade simbólica com a partida do pai para a Guerra Civil Americana, fato que define o marco inicial da jornada de formação das figuras femininas da família. Ao lado da mãe (Marmee), as filhas Margaret (Meg), Josephine (Jo), Elizabeth (Beth) e Amy March vivenciam experiências de crescimento e conquistas que contrastam com a realidade das mulheres daquela época, evidenciando uma inversão aos constructos da feminilidade em uma sociedade dominada pelo poder patriarcal. Progressista para a época, a obra oferece-nos uma visão fascinante da vida doméstica e sobre a igualdade de gênero no século XIX, ao narrar uma história que apresenta heroínas, em geral, fortes e independentes que lutam por seus direitos e buscam afirmar-se perante a sociedade.

A escrita do romance levou aproximadamente dois meses e meio e foi a partir do registro ficcional da infância da autora que Jo March, a protagonista emblemática da obra, nasceu (LAIRE, 2009). Sob tal projeção, o trabalho de Louisa inspirou gerações futuras de mulheres escritoras, permitindo-as se posicionarem e começarem a refletir sobre questões sociais e a liberdade de expressão, com protagonistas marcantes, indo contra as normas patriarcais estabelecidas para as mulheres nesse período. A este respeito, Santos (2021, p. 40), afirma:

Mesmo de forma sutil, devido aos moldes patriarcais, a escritora e suas personagens demonstraram o inconformismo. Alcott deu voz à mulher através de seus personagens e elas puderam se questionar e questionarem a sociedade sobre os motivos do casamento por conveniência, o não posicionamento político das mulheres e a luta pelos seus direitos e as regras impostas a elas.

Neste mesmo prisma, Maschio (2015, p. 2398) versa que:

Louisa May Alcott teve sua vida afetada diretamente pela estrutura social a que estava submetida e encontrou na literatura a oportunidade de recriar o mundo e uma sociedade onde se pregava a possibilidade da felicidade matrimonial e o esquecimento de horrores como os da Guerra Civil americana. Nesse sentido, *Mulherzinhas* possibilita pensar sobre o papel feminino na sociedade em que a autora viveu, a fim de observar até que ponto a vida pessoal de uma autora pode influenciar sua própria obra, já que dedicou sua vida às suas obras e não ao perfil de esposa e de mãe dedicada, papéis tão comuns para a época.

Nessa perspectiva, conforme os moldes morais anacrônicos da história, há um forte pensamento emancipatório presente quanto à jornada de amadurecimento das irmãs March, principalmente no que concerne a Jo, a personificação literária fidedigna de Louisa. Em outros termos, ela não se limita apenas ao casamento, onde teria um papel doméstico e de procriação, e também não está isenta de imprevistos e escolhas independentes (GAMBAROTTO, 2019). O romance destaca a ideia de que cada uma das protagonistas tem a liberdade para seguir seu próprio destino e construir sua vida de acordo com suas predileções, mesmo diante da forte influência moral do pai.

A trama de *Little Women* [*Mulherzinhas*] segue ambientada nesse período de conflito social de classes antagonicas em relação à abolição da escravatura norte-americana. Como um progressista que buscava uma sociedade igualitária, Robin March, o patriarca da família, encontra-se ausente, servindo como capelão do Exército da União. Contudo,

á força da régua moral do sr. March, Meg, Jo, Beth e Amy contrapõem às condições particulares de realização de cada um de seus percursos de retidão, uma vez que o livre arbítrio é a qualidade essencial para que, entre erros e acertos, construam suas vidas individuais” (GAMBAROTTO, 2019, p. 9).

Portanto, é mediante esse cenário emancipador, que é traçado o perfil singular de cada uma das irmãs March com suas personalidades distintas, que conduzem o leitor a acompanhá-las em uma jornada, na busca da autorrealização.

Nesse contexto, ao definirmos os retratos individuais das protagonistas, somos apresentados inicialmente à mais velha das irmãs, Meg, que inicia a narrativa com dezesseis anos. Ela é retratada como a irmã mais madura e equilibrada. Muito embora, excessivamente crítica e preocupada com as tradições sociais, é devotada à vida doméstica e aos valores familiares, caracterizada como a irmã mais feminina e romântica, representando o “paradigma feminino convencional da época” (MACHADO *et al.*, 2023, p. 237).

Em contraste com sua irmã Meg, temos o segundo perfil, Jo March, que é amplamente considerada como uma das primeiras heroínas tipicamente feminista da literatura americana, pois “A jovem não é uma personagem característica das novelas domésticas/didáticas do século XIX: é rebelde, sente raiva com facilidade e é independente” (MALLMANN, 2012, p. 53). Jo é uma garota corajosa e sonhadora, que aos quinze anos, já luta contra as normas de gênero e busca realizar seus sonhos de se tornar escritora. Apesar de ser retratada como uma garota de temperamento forte, Jo tem um coração tão benevolente quanto seu ímpeto.

Já a terceira irmã, Beth, é descrita como a mais doce e gentil das quatro. Ela é muito tímida e reservada, traços que são enaltecidos ao longo do texto por vários personagens como qualidades de uma boa esposa e mãe (SANTOS, 2021). Seu reflexo durante a narrativa é delineado por sua paixão ao piano, instrumento que a faz ser caracterizada como uma exímia musicista. Com um coração bondoso e muito cuidadosa aos sentimentos do outro, torna-se a maior confidente de Jo, e juntas protegem-se. Beth tem problemas de saúde, e ao longo do livro, a doença e sua morte tornam-se um ponto de virada importante para a história, pois ela atuava como “pulso emocional da narrativa” (MACHADO *et al.*, 2023, p. 237).

Por fim, temos Amy, a irmã caçula, que é retratada como a mais vaidosa e ambiciosa das quatro. Ela é frequentemente vista como egoísta e superficial, mas também tem um lado gentil e carinhoso. Muito talentosa em artes, especialmente pintura, é considerada como a mais artística das quatro irmãs, tendo por aspiração sua irmã Meg. Ela também é próxima de Jo, mas as duas irmãs têm muitas diferenças e entram em conflito por diversas vezes. Contudo, Amy passa por uma mudança importante na história quando viaja para a Europa e se torna mais madura e responsável. Em resultado, ao final do livro, casa-se com Laurie, amigo de infância das irmãs March, e uma das figuras masculinas de grande significação da obra.

Laurie é apresentado ao ser acolhido pela família das garotas, já que o mesmo vive com o avô, o Sr. Laurence, que é vizinho delas. A amizade mais intensa descarta inicialmente Amy, que apenas mais tarde reencontra Laurie e firma um compromisso com o rapaz. Diferentemente da amizade com Jo, que floresce de forma profunda e torna-se mais firme a cada dia. Eles possuem interesses em comum, têm personalidades impetuosas, são vibrantes, argumentadores e frenéticos, e o fato de Laurie ser herdeiro e ter de casar-se futuramente é algo que deixa-o mais interessante para a sociedade da época. Entretanto, para Jo, a situação financeira da família de Laurie, pouco era relevante e atrativa para ela, afinal, Teddy como denominava-o, era seu melhor amigo. E embora o relacionamento entre eles comece a se tornar romântico, a narrativa não trata de uma paixonite simplista adolescente, mas sim na trajetória formativa e de autoconhecimento das protagonistas.

Nessa perspectiva, temos Marmee, a mãe das quatro irmãs March, que desempenha um papel fundamental nessa jornada, encorajando-as a enfrentar os desafios que surgem no caminho. Ela é uma mulher forte, sábia e amorosa que ensina a suas filhas o valor da empatia, da generosidade e do altruísmo. Com a ausência do patriarca da família, Marmee e suas filhas vêm-se sozinhas, tendo de ajustar-se a uma nova vida, não obstante, contam com a ajuda de Hannah, a amiga fiel que trabalha na casa delas, sendo um grande suporte para a família em

tempos inquietantes (ALVES, 2018), como ao caso da Guerra Civil Americana, que acontecia no sul do país, distante de seu local de residência. Entretanto, mesmo com todo auxílio que recebia, Marmee ainda sentia o impacto da partida de seu marido, mas teve de ensinar as suas filhas lições valiosas, ajudando-as a se tornarem mulheres gentis, compassivas e seguras em si mesmas, pois era considerada por elas um modelo de empatia, generosidade e independência.

Outra personagem que desempenha uma função relevante nesse percurso de autodescobrimento das irmãs, talvez não tão significativo quanto o de Marmee, é a rica viúva, Tia March. Muito respeitada no meio social, fornece ajuda financeira à família de seu sobrinho, embora seja atribuído a ela, tecer críticas ao entorno familiar. Superficialmente desagradável, é uma personagem complexa, que impacta a vida de suas sobrinhas com orientações sobre a importância da independência financeira para a mulher, não descartando as convenções tradicionais para atingi-la.

Ao longo do romance, a família enfrenta diversas dificuldades econômicas e conflitos pessoais, mas sempre contam com o amor e o apoio mútuos para superar as adversidades. *Little Women [Mulherzinhas]* é uma obra conhecida por seus valores de família e lealdade, em que as irmãs compartilham lembranças preciosas e dolorosas de sua jornada de crescimento, enquanto a mãe as orienta sobre os princípios morais como liberdade e autonomia, além de guiar a conversa sobre temas como romance e mérito (MACHADO *et al.*, 2023).

Em síntese, o livro apresenta heroínas que estão relacionadas, de alguma forma, com o processo de aprendizado e, mesmo que de maneira sutil, encoraja-as a buscarem a liberdade e a construir a independência social feminina por meio do conhecimento. Sob tal concepção, e

diferente das formas de instrução tradicionais dedicadas às mulheres e dos dogmas religiosos, a escritora aponta como forma de ascensão feminina o engajamento social e político, tanto no âmbito público quanto privado. [...] direta ou indiretamente, para que estas mulheres conquistem locais inéditos de atuação social (SANTOS, 2021, p. 43).

Sendo assim, *Little Women [Mulherzinhas]* é considerado um exemplo clássico do subgênero literário *Bildungsroman* feminino, que acentua o desenvolvimento pessoal e amadurecimento das protagonistas, tornando-se uma obra literária rica e complexa que expõe uma concepção moderna na construção da moralidade e identidade feminina. Em face disso, uma das propostas deste trabalho é fazer uma análise das protagonistas da referida obra, à luz da teoria do *Bildungsroman* feminino. Conforme aludido por Santos (2021, p. 47):

é perceptível a relação entre o *Bildungsroman* e os textos de Alcott [...], de modo a delinear a luta das personagens centrais para se libertarem do padrão, abrindo espaço para novas conquistas para além do universo feminino previamente consolidado.

Defronte a este panorama, no século XIX, a tradição romanesca começa a instituir-se como o gênero narrativo de grande relevância social, sendo um espaço onde as vozes marginalizadas da sociedade podiam ser ouvidas, incluindo as vozes das mulheres que não aceitavam passivamente a posição socialmente imposta a elas. Dessa forma, cabe enfatizar que a obra analisada explora as raízes do subgênero literário feminino *Bildungsroman* e destaca a relevância de suas características, atentando-se ao caráter social e identitário que o *Bildungsroman* expressa nas construções das narrativas que representam o feminino.

Nessa conjuntura, “O romance de formação feminino seria [...] uma tentativa de reflexão também da sociedade e um questionamento dos modelos patriarcais vigentes, mostrando-se como uma proposta ideológica para novos olhares numa tentativa de mudança social” (SANTOS, 2021, p. 46). Isto é, o *Bildungsroman* protagonizado e escrito por elas se torna uma forma romanesca influente, permitindo uma reformulação da imagem feminina em meio a sociedade e no cânone literário, ao representar as experiências no processo de autoformação de uma protagonista que, por muito tempo, foi relegada a condição de segundo plano.

Em contraste ao *Bildungsroman* masculino, no qual o jovem herói enfrenta uma crise de identidade em um mundo marcado pelo individualismo, de acordo com Lukács (2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 77), no *Bildungsroman* feminino a protagonista busca ativamente sua própria identidade. Muito embora a teoria de Lukács possa ser aplicada tanto para obras escritas por homens quanto por mulheres, a narrativa feminina, essencialmente, apresenta uma perspectiva de natureza mais intimista, dando destaque a abordagem literária, as vozes femininas, e ampliando a compreensão sobre os reveses enfrentados no percurso de desenvolvimento pessoal.

Nessa concepção, críticos evidenciam o princípio conceitual do romance de formação masculino, no que concerne o questionamento à contrapartida feminina deste subgênero romanesco, visto que:

houve uma adaptação no “processo de formação” da protagonista, e alguns elementos como a influência do meio social, a busca por (auto)conhecimento extra espaço doméstico/familiar e, principalmente, o foco na narrativa centrado nos objetivos da personagem [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 39).

Tais questões acabaram sendo delineadas através dos elementos estilísticos da narrativa. Em outros termos, a heroína agora tem a oportunidade de desenvolver-se individualmente

através de uma trajetória na busca do seu próprio eu, recusando o papel submisso e dependente perante a sociedade. Em complemento a isto, Freitas (2016, p. 73), comenta:

À princípio, as narrativas desse gênero/subgênero limitavam-se ao crescimento da protagonista ao contexto da mulher na sociedade, obedecendo as regras até então vigentes. Contudo, entre os séculos XVIII e XIX, as protagonistas do romance de formação feminino passam a questionar sua posição no mundo, começam a despertar quanto às limitações do seu sexo. Elas são mulheres fundamentais à evolução do gênero.

Sendo assim, em *Little Women*, as quatro irmãs March possuem individualidades que são consolidadas através das informações fornecidas no texto, especialmente no início da história. E muito embora seja Jô a desafiar as expectativas do leitor, sendo frequentemente vista como a única protagonista na narrativa, é importante destacar as lutas enfrentadas por cada irmã ao longo do tempo, já que a história aborda o crescimento e a maturidade de todas as jovens, e como cada uma supera os desafios em prol de sua jornada formativa.

Diante de tal contextura, faz-se substancial ressaltar que o *Bildungsroman* quádruplo tem sua gênese estabelecida nos Estados Unidos, através de *Little Women* [*Mulherzinhas*]. Sob esse fato, a obra foi dividida em duas partes: *Mulherzinhas e Boas Esposas* [*Good Wives*] (1869), ambas retratam o processo de formação das quatro irmãs, desafiando a ideia de uma essência feminina universal, que antes era considerada comum a todas as mulheres. Dessa forma, Alcott subverte esse conceito ao mostrar que as quatro jovens, que receberam a mesma educação, desenvolveram cada uma a sua própria visão sobre o seu papel e lugar no mundo, bem como em relação à sua identidade feminina e como agir em relação às dinâmicas de gênero (DIAS, 2021).

Isto posto, a primeira parte da obra inicia-se com o plano de fundo histórico na Guerra Civil Americana (1861-1864), e muito embora o evento não seja aludido com riquezas de detalhes, o leitor é levado a compreender a condição atual em que as mulheres da família March encontram-se. Ao passo que, também justifica a ausência da figura paterna, o Sr. March, que sob a ideia de Dias (2021), foi condicionado a uma esfera secundária estrategicamente, corroborando, assim, para que se desenvolvesse o sentimento de sororidade entre as irmãs e a mãe, possibilitando a construção de uma comunidade de mulheres que têm o controle de suas próprias vidas.

Nessa contextura, o egresso do patriarca também configura-se em partes significativas dos tropos inerentes ao *Bildungsroman* feminino, a exemplo da orfandade. Sob tal ângulo, “o distanciamento físico e emocional[...] e o desfecho de sua história, são típicos do romance de

formação dito feminino” (SILVA, 2014, p. 80). Isto é, enquanto é denotada a separação parental, gerando uma “orfandade familiar” (MAAS, 2000, p. 70), e embora o tropo da orfandade seja mais frequentemente associado à falta de uma figura materna, em *Little Women* [*Mulherzinhas*], é aplicável ao afastamento paterno na jornada das irmãs March, que resulta na autossuficiência e na independência feminina, visto que elas precisam aprender a viver sozinhas e assumir responsabilidades que, em outras circunstâncias, poderiam ser atribuídas a ele.

Por outro viés, a ausência patronar não é demarcada em sua totalidade, posto que o pai, é um exemplo clássico do agente de moralidade no subgênero literário *Bildungsroman* feminino. E muito embora seja um princípio que constitui-se, de modo geral, tão somente pela matriarca, Robin March é considerado como figura central no suporte das heroínas a encontrar a própria identidade moral, que é a “harmonia com as convicções íntimas” (BAKHTIN, 1997, p. 12). Destarte, como patriarca da família, ele não apenas transmite valores morais às filhas, mas também as aconselha e orienta-as em seu processo de amadurecimento, sobretudo, por intermédio das suas cartas:

De-lhes todo o meu querido amor e um beijo. Diga a elas que penso nelas o dia todo, rezo por elas à noite e, em todos os momentos, encontro o meu melhor conforto em seu amor. Um ano me parece tempo demais para esperar, mas lembre a elas que, enquanto esperamos, podemos todos trabalhar, para que esses dias difíceis não sejam desperdiçados. Sei que vão se lembrar de tudo o que lhes disse, que serão filhas carinhosas com você, cumprirão fielmente com o seu dever, enfrentarão corajosamente seus inimigos íntimos e terão tão lindo domínio de si que, quando eu voltar, o amor que sinto por minhas *Mulherzinhas* e o orgulho que delas tenho serão ainda maiores (ALCOTT, 2019, p. 31).

Após a carta com o doce ar paternal, as irmãs March transmitem através das reações emocionais e das resoluções que tomam depois de lê-la, que estão comprometidas em se tornarem melhores pessoas e em cumprir com os valores éticos e morais que o pai tanto indica, uma vez que, nesse sentido, ele faz juz à figura do tutor, tão comum no *Bildungsroman*. Amy, a irmã mais nova, percebe seu próprio egoísmo, e promete “[...] tentar melhorar, de verdade, para ele não ficar decepcionado comigo depois” (ALCOTT, 2019, p. 31). Meg igualmente reconhece que “Penso demais na minha aparência e detesto trabalhar, mas não vou mais fazer isso [...]” (ALCOTT, 2019, p. 31). Até mesmo Jo, sendo a mais resistente às mudanças, está disposta a “tentar ser ‘uma mulherzinha’, como ele gosta de me chamar, e não ser grosseira e sem modos” (ALCOTT, 2019, p. 31). Já a tímida “Beth ficou em silêncio [...], e começou a tricotar com todas as suas forças, cumprindo sem perder tempo o dever que estava mais próximo de si” (ALCOTT, 2019, p. 31), no caso, a caridade.

Em virtude dos conselhos do Sr. March, todas elas são influenciadas a seguir tais palavras de sabedoria ao modo de tentar libertar-se de alguma de suas falhas, optando por cumprirem seus deveres. Este é um momento crucial na história, pois marca o compromisso das irmãs em se moldarem como pessoas, apesar dos reveses. Além disso, aprendem “a desenvolver seu caráter, refletindo sobre as lições aprendidas” (FREITAS, 2016, p. 51), mostrando a importância da família e dos valores ensinados pelo pai na formação moral de ambas.

Neste seguimento, de modo a traçar as seguintes convenções típicas do subgênero que estão presentes na obra, uma das temáticas fundamentais do romance de aprendizagem é em relação aos princípios de ética e ao “crescimento espiritual” (PAULA, 2017, p. 30) apresentado pelas protagonistas. No que concerne a tais aspectos, ainda na primeira parte do romance, podemos identificar na brincadeira em que as irmãs costumavam se divertir, algumas características dos temas, que fazem alusão por intermédio explícito do livro *O peregrino* [The Pilgrim's Progress] (1678), do inglês John Bunyan. Nesse sentido, podemos observar que a Sra. March compara o romance citado ao processo de crescer e se tornar uma pessoa melhor, durante o qual “o desejo de bondade e felicidade é o guia que nos conduz por muitas dificuldades e erros rumo à paz que é uma verdadeira Cidade Celestial” (ALCOTT, 2019, p. 33); sua atuação também a situa no contexto da figura do tutor, que contribui com o processo de formação das heroínas.

Dessa forma, a alegoria cristã ajuda as irmãs a lidarem com seus próprios fardos, colocando a história dentro do gênero do Romance de Formação, em que as heroínas amadurecem e desenvolvem habilidades virtuosas, apresentando “uma visão otimista do desenvolvimento moral individual através da orientação dos pais e de livros [...]” (SHERMAN, 2013 *apud* ALVES, 2018, p. 17). Nesse caminho, assim como o personagem cristão do livro de Bunyan, as irmãs devem enfrentar seus problemas pessoais para se desenvolverem em suas experiências em prol de sua formação. Isso indica que elas precisam lidar com suas falhas, e estas devem ser corrigidas apenas no transcorrer do trajeto de autoconhecimento, amparado pela figura de uma mentora. Assim sendo, a mãe, é caracterizada em um dos aspectos que norteiam o *Bildungsroman*, o de mentora, que acompanhará ativamente no processo de desenvolvimento, instruindo. A este respeito, Mello (2016, p. 120), indica:

A figura central para o processo de formação das meninas é a mãe que, por meio de sua voz, traz as importantes lições e tradições da época, as quais as meninas deveriam seguir para se formarem como mulheres de êxito. Entretanto, apesar de trazer importantes elementos da tradição, como a educação com base em preceitos bíblicos,

esta aprendizagem foge ao estereótipo do período, cuja formação se voltava para a conquista de um bom casamento, ou seja, o ideal burguês.

Logo, as lições ensinadas pela então mentora, visam formar um sujeito de caráter que não busca a felicidade apenas através do dinheiro ou da conformidade com normas patriarcais, mas encoraja-as a buscar seus próprios sonhos sem comprometer sua integridade ou individualidade, sempre lembrando-as de considerar as necessidades dos outros. Portanto, cabe à Sra. March, a função de orientar as irmãs a se aperfeiçoarem antes do regresso paterno, no que diz: “Agora, minhas peregrinizinhas, imaginem que vocês estão começando de novo, não numa brincadeira, mas a sério, e vejam até onde podem chegar antes que seu pai retorne para casa” (ALCOTT, 2019, p. 33). Acerca de tal panorama, Maschio (2015, p. 2401) alude:

Do mesmo modo [...] O Peregrino é dado como presente de Natal para as March. Ele serve como exemplo da figura paterna, que as ensinou a andar pelo caminho certo. E, uma vez que o pai está na guerra, o livro ajuda a manter viva a lembrança do mesmo. Os encargos são diferentes para cada uma das personagens, que devem suportar suas falhas pessoais. [...] Às March devem conhecer e aprender a corrigir as suas próprias falhas, a fim de corresponder às expectativas de seus pais como esposas, mães e cidadãs.

Seguindo o processo particular da *Bildung* das “Mulherzinhas” (ALCOTT, 2019, p. 31), ao dedilharmos as primeiras linhas da narrativa, é possível apontar através do diálogo, a principal falha ilustrada das quatro irmãs. O cenário imagético inicia com todas elas reunidas, ao tempo que Jo resmungava, “O Natal não vai ser Natal sem presentes” (ALCOTT, 2019, p. 21). Tal lamento além de evidenciar sua resistência às mudanças, também clarifica sua inconformidade, traço que ao longo da narrativa vai indicar a teimosia e a dificuldade de Jô em lidar com as emoções, as quais ela deve aprender a equilibrar, expondo grande parte de sua motivação e caráter.

Da mesma forma, Meg suspira prosseguindo: “Como é horrível ser pobre!” (ALCOTT, 2019, p. 21). Fica claro durante a narrativa que o tema central no enredo de Meg irá girar em torno do seu desejo por riquezas e status social, acabando por destacar sua vaidade e ambição ao apresentar dificuldade em se adaptar à vida simples e frugal que a família tem que levar durante a guerra. No entanto, “apesar de suas pequenas vaidades, Margaret tinha uma natureza doce e piedosa que inconscientemente influenciava as irmãs, em especial Jo, que a amava com imensa ternura, e a quem obedecia porque seus conselhos eram dados com muita gentileza.” (ALCOTT, 2019, p. 35).

Na linha seguinte, Amy contrasta sua condição com a de outras garotas e expressa sua tristeza pela falta de equidade em tal situação, denunciando sua imaturidade ao agir muitas

vezes de forma imprudente e impulsiva para alcançar seus objetivos e a necessidade de vencer as maiores falhas que a caracterizam, a inveja e a vaidade. Desse modo, expõe em suas próprias palavras que “Não é justo que algumas garotas tenham um monte de coisas bonitas e outras absolutamente nada” (ALCOTT, 2019, p. 21).

Em contraposição, Beth está confiante e grata pelo que já possuem, dado que “[...] temos o papai e a mamãe, e temos umas às outras, de qualquer forma” (ALCOTT, 2019, p. 21). Ela é a irmã mais compassiva e frágil, e chega a sentir-se intimidada pelas outras irmãs mais fortes e assertivas. Sendo assim, a fragilidade e falta de autoconfiança da heroína muitas vezes a impedem de se expressar plenamente e de buscar suas próprias ambições. Logo, precisa aprender a se valorizar e a encontrar sua própria voz e vontade nessa caminhada de autorrealização.

No início do texto, cada personagem expõe um aspecto significativo de sua particularidade, que será desenvolvido e aprimorado à medida que o romance avança. Os desafios e falhas das copiosas March, serão examinados com maior profundidade em momentos catalisadores, e “Quanto à personalidade [...], que se revele ao longo da narrativa” (ALCOTT, 2017, p. 26), através das histórias individuais interligadas por um tema comum.

Isto posto, as irmãs são caracterizadas de forma direta e indireta através de suas ações e do diálogo, mas também por meio da narração. Do mesmo modo, frisa-se significativo evidenciar a captura da essência dos pensamentos e sentimentos de cada protagonista. Isto é, a história é contada em terceira pessoa, e seguindo o modelo clássico do século XIX, apresenta um narrador onisciente, descrito como a voz da “consciência geral” (MILLER, 1968 *apud* DAWSON, 2020, p. 53). Nesse sentido, a importância do destaque dessa voz, se dá pela revelação das consciências das heroínas e da caracterização das ações para o telespectador, como a exemplo da cena em que Meg e Jo chegam ao seu primeiro baile de ano novo, sob o convite formal da anfitriã, a Sra. Gardiner:

Elas desceram, sentindo-se um pouco tímidas, pois raramente iam a festas, e aquela, ainda que uma pequena reunião sem quaisquer formalidades, era um evento para elas. A imponente sra. Gardiner cumprimentou-as carinhosamente e entregou-as aos cuidados da mais velha de suas seis filhas: Meg conhecia Sallie e logo ficou à vontade, mas Jo, que não se importava muito com garotas ou fofocas femininas, ficou de pé, com as costas cuidadosamente encostadas na parede, e se sentia tão deslocada quanto um potro em um jardim florido (ALCOTT, 2019, p. 52).

No século XIX, a apresentação formal das jovens era um rito importante para manter as tradições e valores da sociedade aristocrática, esses eventos de passagem simbolizavam a transição da juventude para a idade adulta. Assim, mesmo para a classe média vitoriana exigia-

se dos participantes um certo nível de etiqueta e elegância, além de ser uma oportunidade para a jovem ser apresentada como uma moça elegível para o casamento. Portanto, “uma verdadeira dama é sempre conhecida pelo asseio de suas botas, luvas e lenços - respondeu Meg, que tinha vários pequenos gostos aristocráticos próprios” (ALCOTT, 2019, p. 52). Desse modo, pouco interessava a Jô tais cerimônias, ela queria ser uma escritora famosa, e ter sucesso na carreira literária, diferentemente de Meg, que atende o perfil da mulher com uma visão tradicional do casamento e das convenções femininas de época, “Assim, a resistência de Jô para com Meg, seus pais e a sociedade acontece em escalas diferentes” (ALVES, 2018, p. 37).

Ainda no baile, “Jô viu um jovem ruivo se aproximar de seu canto, e temendo que ele pretendesse chamá-la a dança esgueirou-se para um recanto cortinado [...] Infelizmente, outra pessoa tímida havia escolhido o mesmo refúgio, pois, quando a cortina se fechou atrás de si, ela se viu cara a cara com o “menino Laurence” (ALCOTT, 2019, p. 53). E assim, o jovem Theodore Laurence, o Laurie, é introduzido mais intimamente à história, exercendo um papel principal, muito embora seja uma narrativa que evoca essencialmente o feminino, ainda é permeada por relações patriarcais que, por vezes, são contrastadas pelas heroínas: “Mas não sou a ‘srta. March’, sou apenas Jo” (ALCOTT, 2019, p. 54), como busca de reafirmar o seu próprio eu identitário.

Sob tal prospecto, os novos amigos começam a dialogar sobre suas viagens, sobretudo Laurie, que conta como foram suas experiências no exterior em uma escola exclusiva para meninos, localizada em Genebra. Jo ficava encantada a cada detalhe expresso, e a essa altura, ambos estavam compenetrados apenas naquele momento, ignorando o evento que acontecia ao fundo, pois “Ela gostava mais do que nunca do “menino Laurence” e o examinava bastante para que pudesse descrevê-lo para as irmãs, pois elas não tinham irmãos, pouquíssimos primos, e os meninos eram criaturas quase desconhecidas para elas” (ALCOTT, 2019, p. 55).

Aos poucos, Jo e Laurie perdiam seu receio e sua timidez, e conversavam sobre suas aspirações e planos. Ao ponto que Jo retruca, “Imagino que esteja indo para a faculdade em breve?” (ALCOTT, 2019, p. 55), Laurie não tem tantos interesses em estudar, embora seu avô, o Sr. Laurence, pague a John Brooke para que seja tutor de seu neto e instrua-o. Entretanto, para Jô, as mesmas oportunidades são infinitamente distintas, dado que “Queria muito ir para a faculdade” (ALCOTT, 2019, p. 56), mas os anseios foram apenas guardados em seu íntimo, já que era uma mulher e pobre.

Nesse décor, é substancial a compreensão das ideologias sociais que moldam a experiência dos personagens em uma narrativa, especialmente no que se refere ao

Bildungsroman feminino, para entender como as pressões patriarcais e materialistas afetam a vida dessas protagonistas. Portanto, em última análise:

O acesso, pelas minorias, ao processo de educação será necessariamente incompleto [...] Ao utilizar a forma do *Bildungsroman* para uma protagonista feminina, as autoras necessariamente questionam o próprio gênero, empurrando seus limites (SCHWANTES, 2007, p. 56).

O exemplo citado de Laurie, que é incentivado a frequentar a faculdade, enquanto esse espaço não cabe a Jo, destaca assim, como as pressões sociais podem variar mesmo entre personagens masculinos e femininos de uma mesma narrativa.

Em momentos a frente na obra, também pode-se perceber as muitas divergências, quanto a este processo de educação que ambas famílias, Laurence e March, recebiam. Enquanto Laurie é educado ao modo formal e tradicional, limitado pelas expectativas de sua classe social, tendo aulas particulares com tutores e frequentando escolas privadas, as irmãs March, por sua vez, são educadas em casa, tendo por tutores os seus pais ou mais precisamente, entre si, isto é, as mais velhas ensinam e repassam valores às mais novas, sendo incentivadas a serem autodidatas, uma vez que o acesso aos recursos educacionais são limitados para mulheres de sua condição social.

Não obstante, é tecido a Amy o único relato dentre elas, com o “apoio de uma instituição educacional em sua formação [...]” (SILVA, 2014, p. 42), seguindo as constituintes do *Bildungsroman*. Contudo, devido ao episódio ocorrido com o Sr. Davis, o professor, cuja a punição fora com o castigo físico que feriram suas mãos e sua integridade, logo “[...] a menininha orgulhosa e sensível sofreu uma vergonha de que nunca mais esqueceu” (ALCOTT, 2019, p. 102), fomentando, assim, no retorno da caçula à educação familiar, em que a mãe permitiu “tirar férias da escola, mas [...] que estude um pouco todos os dias com Beth” (ALCOTT, 2019, p. 103).

Tais dissimilaridades, no que tange a educação, também transitam por outras áreas do meio social que, igualmente, afetam as personalidades e aspirações dos personagens. A exemplo de Jo, que é de uma classe social mais modesta, cuja paixão pela escrita é encorajada por sua mãe e irmãs. A base informal de sua educação, acaba permitindo-lhe que explore os próprios interesses e desenvolva sua voz ímpar como escritora, mesmo sem tantos haveres monetários. Laurie, por outro lado, é um jovem da aristocracia que teve uma excelente educação e nunca precisou trabalhar para sobreviver. Portanto, devido a sua alta classe social, não tem a mesma

resiliência e determinação que as irmãs March desenvolveram por causa de suas dificuldades financeiras:

Quando o sr. March perdeu seus bens na tentativa de ajudar um amigo em dificuldade, as duas meninas mais velhas haviam suplicado permissão para fazerem alguma coisa ao menos em prol do próprio sustento. Acreditando que sempre é hora de começar o cultivo da disposição, do empenho e da independência, seus pais consentiram, e ambas se lançaram ao trabalho com uma sincera vontade que, apesar de todos os obstáculos, por fim frutificou. (ALCOTT, 2019, p. 64)

Defronte a situação financeira que permeia a tomada de decisões das protagonistas, a pauta é apresentada como uma das principais temáticas a serem exploradas na obra, dado que a família enfrenta dificuldades econômicas em decorrência dos conflitos guerristas e da ausência do patriarca, porquanto o “poder representacional é masculino, mas as mulheres não estão apenas nas margens” (MASCHIO, 2015, p. 2398). Dessa forma, Marmee assume a responsabilidade de gerenciar as finanças da família e garantir que haja orçamento suficiente para as despesas diárias, sempre procurando maneiras para evitar gastos desnecessários. Além disso, a história também destaca a força e a determinação das mulheres da época, que apesar das limitações impostas pela sociedade patriarcal, buscaram maneiras de sustentar a si mesmas e suas famílias.

Nessa prospecção, com o intuito de colaborar de forma monetária com os dispêndios da casa e guardar dinheiro para realizar suas “pequenas ambições”, Jo e Meg assumem trabalhos remunerados, sendo este um elemento chave para o processo de formação delas, uma vez que incidirá sobre sua *Bildung*. Meg é contratada como governanta na casa dos King, uma família rica e aristocrática que influencia de modo significativo seu processo de *Bildung*. Apesar do salário irrisório que ganhava, ela sentiu-se rica, visto que o “seu principal problema era a pobreza” (ALCOTT, 2019, p. 64), e comparada às irmãs, ela achava mais difícil suportá-la. Embora tentasse não ser invejosa ou insatisfeita, era natural que desejasse coisas bonitas, realizações e uma vida confortável. Afinal, na casa dos King, Meg via diariamente tudo o que sempre almejou ter, entretanto, “[...] ainda não havia aprendido o quão rica era das bênçãos que, por si mesmas, podem fazer a vida feliz” (ALCOTT, 2019, p. 65).

Quanto a Jo, “acontecerá de atender bem as necessidades da tia March, que era manca e precisava de uma pessoa ativa para ajudá-la” (ALCOTT, 2019, p. 65). A velha senhora então propôs que Jo fosse sua acompanhante, apesar da ocupação não ser ideal para ela. Contudo, surpreendentemente, Jo se deu muito bem com a tia irritadiça, sobretudo, sua paixão pela grande

biblioteca de bons livros que havia sido legada ao pó e às aranhas desde a morte do tio March, a fez abrandar-se quanto às explosões de mau humor, pois

A ambição de Jo era fazer algo muito esplêndido; [...] Mas o treinamento que recebia na casa da tia March era exatamente do que precisava; e a ideia de que estava fazendo algo para se sustentar a deixava feliz, apesar do perpétuo “Josy-phine!” (ALCOTT, 2019, p. 66).

Diante tal prospectiva, a obtenção de experiência “profissional e financeira” (ZANATTA, 2013, p. 63) foi necessária para o desenvolvimento na *Bildung* das heroínas, pois ambas tiveram a oportunidade de vivenciar novos desafios, lograr responsabilidades e tecer um olhar crítico no que confere às suas ambições intimistas. Para Meg, a casa dos King ajudou a confrontar suas cobiças materiais e a compreender a importância da virtude e da simplicidade. Para Jo, a tia March, possibilitou o reconhecimento de suas próprias limitações, e a expandir seus horizontes intelectuais e o amadurecimento emocional. Assim sendo,

o processo pelo qual passam as protagonistas de *Bildungsromane*: não basta passar pelas vivências; é preciso aquilatá-las, julgá-las, medir seu impacto e sua extensão. Porém, prioritariamente, há que vivê-las (SCHWANTES, 2007, p. 55).

Durante esse período, as irmãs mais novas, Beth e Amy, não puderam contribuir financeiramente, como as outras irmãs, no entanto, encontraram outras formas de se aplicarem à família. A doce Beth “[...] ajudava Hannah a manter a casa limpa e confortável para as trabalhadoras, nunca pensando em qualquer recompensa além de ser amada” (ALCOTT, 2019, p. 66). Já Amy, “[...] estava no caminho certo para ser estragada: todos a paporicavam, e suas pequenas vaidades e egoísmos desenvolviam-se a olhos vistos” (ALCOTT, 2019, p. 68), todavia, seus dotes com costuras e bordados renderam-na a ocupação oficial, ajudando Marmee a transformar a casa em um lar aconchegante.

Nesse trajeto, as contribuições foram uma vertente significativa na construção da *Bildung* de ambas as irmãs, mesmo que, ainda voltadas ao “espaço doméstico” (SOUSA & DIAS, 2013, p. 148). Tais experiências perfilaram habilidades fundamentais para as construções pessoais e profissionais ao longo da narrativa. No caso de Beth, sua experiência em dar suporte com as tarefas domésticas, ensina-lhe sobre a importância de ser útil, além de corroborar para desenvolvimento de sua autoconfiança e a perceber os valores de suas habilidades. Quanto a Amy, foram desenvolvidas as habilidades práticas e emocionais através da costura, fazendo-lhe crescer a partir de reflexões pessoais, além de ensiná-la a importância do trabalho árduo e da dedicação. Dessa maneira, enfatiza-se laconicamente “o

desenvolvimento e o melhoramento pessoal” (PINTO, 1990, p. 31), firmando assim, as dinâmicas do *Bildungsroman*.

Nessa conjectura, como um subgênero tradicionalmente feminino, as protagonistas se desenvolvem,

sobretudo, pelos meios da sua crescente compreensão dos limites que o ambiente lhe impõe. Uma vez que ela atingiu essa compreensão, age para se aperfeiçoar enquanto indivíduo, enquanto mulher, questionando sua posição na sociedade e criticando alguns costumes e valores impostos às mulheres[...] (FREITAS, 2016, p. 77).

Esse processo de questionamento e crítica pode levar a uma mudança pessoal profunda e até mesmo a uma mudança social mais ampla, sugerindo que o próprio subgênero feminino, muitas vezes fornece uma plataforma para explorar as questões enfrentadas pelas mulheres em sua busca por igualdade e liberdade pessoal. Mas que, ao final da trajetória, irá indicar a capacidade de ser fiel a si mesma, e de encontrar significado e propósito em sua própria vida.

Desse modo, cada uma das irmãs buscava dentro de si a liberdade de seguir seu próprio caminho, afirmando a existência do romance de formação, no que concerne à “quebra de paradigmas sociais” (GALBIALTI, 2013, p. 46). Nesse sentido, Jo é retratada com maior destaque, por ser a personagem mais complexa e multifacetada, trazendo a ambição em ter sucesso através da escrita como uma parte essencial a aflorar-se. À vista disso, o embate acontece entre as características identitárias de Beth, Meg e Amy, que seguem as normas patriarcais como uma “jovem dama” (ALCOTT, 2010, p. 24) em oposição às atitudes de Jo, que desafiam as expectativas sociais, no que diz: “Odeio pensar que preciso crescer e ser a srta. March e usar vestidos longos e parecer delicada feito uma florzinha! [...] Não consigo não me sentir frustrada por não ser um menino[...]”(ALCOTT, 2019, p. 24-25).

Entretanto, a busca por um papel ativo no mundo e de se tornar uma pessoa independente e autossuficiente, não significa a total extinção de temáticas convencionais, pois até estas, abrangem a capacidade de escolha das protagonistas em seus próprios percursos, como a exemplo da percepção no quesito relacionamentos amorosos, onde a heroína encontra o amor e a felicidade à sua própria maneira. Afinal, sob os moldes do *Bildungsroman*, o pensamento de “educar-se para esperar o casamento sem esperanças” (DANTAS, 2016, p. 42), altera-se completamente.

Considerando a narrativa, Meg, porventura, foi a primeira das irmãs a desenvolver-se em um sentido romântico, conforme os parâmetros sociais convencionais da época. Após o acampamento de Laurie, no qual a heroína foi apresentada a figura de John Brooke “[...] um

homem jovem, sério e silencioso, com belos olhos castanhos e voz agradável” (ALCOTT, 2019, p. 167), fizeram com que Meg criasse grande afeição pelo então, em suas palavras, gentil rapaz.

O ápice de tal admiração, ainda estava por seguir-se, posto que a família receberia um telegrama direto de Washington, com notícias de que o patriarca estaria muito doente, deixando todas com o sentimento de que “[...] o amparo de suas vidas estivesse prestes a lhes ser arrancados” (ALCOTT, 2019, p. 208). Diante da situação, a Sra. March, sem tardar, fez as malas e partiu preparada para servir como enfermeira ao marido enfermo, levando John consigo, que a acompanhou, empreendendo a longa viagem com a mãe de sua amada, que considerou o ato de amor mais sincero que o “seu John” poderia ter realizado.

No mais, outras preocupações ainda adiariam o clímax do casal, pois, logo novas preocupações surgiriam, em razão de Beth que, igualmente, ao pai, ficaria muito doente ao contrair escarlatina enquanto ajudava os Hummels, uma família humilde, a qual a Sra. March dava suporte. Nesse decurso, a doença de Beth se torna um ponto de virada para a história, pois as irmãs March precisam lidar com a possibilidade de perder a irmã mais nova e aprender a apoiar-se umas às outras em tempos difíceis, e “Quão sombrios os dias pareciam agora, quão triste e solitária a casa, e quão apertados estavam os corações das irmãs, que trabalhavam e aguardavam, enquanto a sombra da morte pairava sobre o lar outrora feliz” (ALCOTT, 2019, p. 234). Entretanto, rapidamente os enfermos melhoraram bem, e a virada com a recuperação de Beth também traz à tona o retorno da Sra. March, assim como, os sentimentos e emoções profundas em todas as protagonistas, pois “nenhuma delas percebia que a experiência que viviam era um teste de caráter” (ALCOTT, 2019, p. 226) que as ajudariam a desenvolver-se, quanto a “formação do caráter identitário no trajeto feminino” (RIBEIRO, 2020, p. 99), um dos pontos cruciais do *Bildungsromane* já pré-aludido.

Nesse ínterim, o sr. March começou a falar em seu regresso para casa, que fora programado para o ano seguinte. Aparentemente, seria mais um Natal sem o pai, no entanto, “de vez em quando, em meio ao ordinário da vida, as coisas acontecem como em um delicioso livro de histórias, e que conforto isso nos dá!” (ALCOTT, 2019, p. 278). Antes que todos estivessem preparados, Laurie abre discretamente a porta da sala, e as duas figuras revelam-se: “O sr. March desapareceu sob quatro pares de braços amorosos. [...] O sr. Brooke beijou Meg inteiramente por engano, como explicou de modo um tanto incoerente” (ALCOTT, 2019, p. 278).

Assim, com o recente retorno dos nobres viajantes, muito havia de discutir-se, principalmente sobre os verdadeiros sentimentos de Meg e John Brooke. E embora John fosse

um homem pobre, não atendendo as expectativas sociais da própria Meg, que almejava uma vida de riqueza e luxo, ainda assim, foi preferível a ela decidir escolher o amor em vez da herança de sua tia quando confrontada com essa escolha: “Vou me casar com quem me agrada, tia March, e pode deixar seu dinheiro a quem quiser [...] Meu John não se casaria por dinheiro, assim como eu” (ALCOTT, 2019, p. 289-290). Diante disso, Meg demonstra uma mudança significativa ao longo da narrativa, questionando suas percepções acerca de classe social e da necessidade da mulher de buscar fortuna por meio do casamento.

Ademais, outras transformações profundas ocorreram, da mesma forma, com as outras irmãs, fazendo-se perceptíveis no discurso moral do sr. March. A Jo, ele tece: “Talvez eu tenha perdido minha menina moleca” (ALCOTT, 2019, p. 281), revelando que, no lugar dela, encontrou uma mulher forte, prestativa e de bom coração, que adquiriu qualidades diante do seu processo de amadurecimento. Enquanto Beth, “embora já não seja tão tímida quanto costumava ser” (ALCOTT, 2019, p. 281), ainda carrega as marcas da sua fragilidade e reclusão. No que refere-se a Amy, o pai observa que ela “decidiu moldar seu caráter com o mesmo cuidado com que molda suas pequenas esculturas de barro” (ALCOTT, 2019, p. 281), destacando as mudanças positivas no comportamento e nas atitudes da protagonista.

Assim, ao final dessa primeira jornada, em meio às diversas circunstâncias, Meg e John Brooke firmam seu noivado. E muito embora ainda não seja estabelecido efetivamente o tropo do casamento que acompanha as singularidades do processo de desenvolvimento pessoal feminino no *Bildungsroman*, a obra evidencia que o laço matrimonial não é a única alternativa para as mulheres. A escolha por um relacionamento, bem como outras decisões que permeiam o meio social, moral e cultural, são uma opção individual e livre das heroínas, até mesmo se elas optarem pelos moldes convencionais, “alcançar a integração” (PINTO, 1990, p. 30).

3.2 A JORNADA FINAL DAS HEROÍNAS RUMO À INTEGRAÇÃO SOCIAL

Alguns romances podem focar a luta da protagonista para se adequar às normas sociais e encontrar sua voz dentro de estruturas tradicionais, enquanto outros podem enfatizar a superação de barreiras sociais, bem como a conquista da independência em uma sociedade opressora. Assim sendo, diante “dos aspectos importantes do *Bildungsroman* feminino, seria o tipo de narrativa que se dá a busca da integração social da personagem [...] (PRATT *apud* PINTO, 1990, p. 15), apresentando certos desafios, a fim de descobrir sua própria identidade e encontrar seu lugar na sociedade.

Dessa forma, a *Bildung* [formação], que tange as personagens de *Little Women*, deverá ser desenvolvida, nesta segunda parte da obra, denominada de *Good Wives* (1869), para a culminação por autorrealização, completando a integração social e intimista, já que as irmãs são apresentadas em um momento ao qual “entram na maturidade” (SANTOS, 2021, p. 36). Portanto, para Meg, essa jornada é sobre descobrir a importância do amor, da família e da aceitação pessoal, além de aprender a encontrar equilíbrio entre suas próprias ambições e seu papel como esposa e mãe. Quanto a Jo, seria o de encontrar sua voz como escritora, superar as pressões sociais e abraçar sua independência e autenticidade. Beth, por sua vez, diferentemente das outras irmãs, tem o tropo interrompido, não chegando a completá-lo pela doença que acarreta em sua morte. Já Amy, envolve o desenvolvimento de sua habilidade artística e a descoberta de seu próprio valor e identidade.

Sob tal perspectiva, para que possamos retomar e participar do casamento de Meg, é apropriado iniciar com uma discussão sobre os últimos três anos de narrativa, os quais trouxeram poucas mudanças à tranquilidade familiar. A guerra chegou ao fim e o sr. March está em casa, seguro e dedicado aos seus livros e à pequena paróquia em que encontrou sua vocação pastoral. A Sra. March ainda estava alegre e vivaz, “embora ligeiramente mais grisalha do que quando a vimos pela última vez” (ALCOTT, 2019, p. 298). John Brooke, o então noivo de Meg, cumpriu seu dever com bravura por um ano, mas foi ferido e enviado de volta para casa sem permissão para voltar. Embora merecesse medalhas por ter arriscado tudo o que tinha com entusiasmo, “a vida e o amor são muito preciosos quando ambos estão em pleno desabrochar” (ALCOTT, 2019, p. 298).

Meg passou aqueles anos entre o trabalho e a expectativa, tornando-se uma mulher de caráter, adquirindo habilidades nas tarefas domésticas e exibindo uma beleza cada vez mais radiante, pois “o amor muito embeleza” (ALCOTT, 2019, p. 299), e seu John logo retornaria. Jo, por sua vez, se dedicava à literatura, “[...] e produzia com dedicação seus pequenos romances” (ALCOTT, 2019, p. 299), enquanto Beth, que permaneceu frágil por um longo tempo após a recuperação da escarlatina, “não era exatamente uma inválida, mas nunca mais voltara a ser a criatura rosácea e saudável de outrora” (ALCOTT, 2019, p. 299). Amy permaneceu com a Tia March, a velha senhora que ficou tão encantada com a jovem que a seduziu com a oferta de aulas de desenho ministradas por um dos melhores professores, e em troca dessa vantagem, “Amy teria servido senhoras ainda mais exigentes” (ALCOTT, 2019, p. 299). Quanto a Laurie, ele foi obedientemente para a faculdade para agradar seu avô e completou sua missão da maneira mais tranquila possível para satisfazer a si mesmo.

Ao longo dos anos, todos buscaram desenvolver-se em sua jornada formativa individual. Ao caso de Meg e John, acabara de iniciar a fase de aprendizagem conjunta, pois aquela manhã luminosa foi o prenúncio de que o dia ao qual prepararam-se até então, estava por acontecer. Não foi o casamento mais elegante, tampouco carregado de luxos e vaidades, mas ambos não desejavam que fossem de outro modo, assim:

Não houve cortejo nupcial; porém, um súbito silêncio se fez na sala quando o sr. March e o jovem casal se colocaram sob o arco de folhagem perene. Mãe e irmãs se aproximaram, como relutassem em entregar sua Meg. A voz paterna vacilou mais de uma vez, o que só parecia tornar o discurso ainda mais belo e solene. Era visível o tremor da mão do noivo, e ninguém ouviu suas respostas. Meg, no entanto, olhava diretamente nos olhos do marido e disse "Sim!" com tanta ternura e confiança em suas feições e voz que o coração de sua mãe se regozijou, e a tia March fungou em alto e bom som (ALCOTT, 2019, p. 313).

Logo após, as comemorações deram sequência para festejar a união do mais novo casal, o almoço começou a ser servido, em seguida, os convidados passearam pela casa e pelo jardim. Sentido pela tranquilidade do momento, Laurie propôs um baile improvisado, ao qual resultou na diversão unânime por parte dos presentes que, retiraram-se cansados, defendendo que fora “o casamento mais bonito que vi em um bom tempo” (ALCOTT, 2019, p. 316).

Ao mesmo decurso, os recém-casados também preparam-se para partir, “a casinha não ficava longe, e a única viagem nupcial que Meg conheceu foi a caminhada tranquila com John, da antiga morada à nova” (ALCOTT, 2019, p. 317). Quando ela se despediu, todos se reuniram ao seu redor para expressar suas despedidas, com ternura semelhante àquela reservada para alguém que estava prestes a embarcar em uma grande viagem:

Não sinto que esteja me separando de você, mãe querida, ou que a amo menos por amar tanto John - disse ela, abraçando a mãe, com os olhos marejados, por um instante. -Virei todos os dias, papai, e espero manter meu antigo lugar em todos os seus corações, embora esteja casada. Beth vai ficar bastante comigo, e as outras garotas me farão visitas de vez em quando para rir de minha luta doméstica. Obrigada a todos por um dia de casamento tão feliz. Adeus, adeus! (ALCOTT, 2019, p. 317).

Enquanto ela se afastava, apoiada no braço do marido e segurando um buquê de flores, com o sol de junho iluminando seu rosto feliz, todos observavam com expressões repletas de amor, esperança e orgulho afetuosos. “E assim começou a vida casada de Meg” (ALCOTT, 2019, p. 317).

Diante tal prospecção, a trajetória adulta de Meg destaca um dos elementos-chave que compõem o *Bildungsroman* feminino, pois há uma tensão entre as expectativas sociais de casamento e a busca pela realização individual da heroína, “a fim de expandir as possibilidades de destinos [...]” (FUDERER, 1990 *apud* MORAIS, 2021, p. 36). Sendo assim, o tropo

matrimonial não é concebido como um mero reflexo de atração física entre a protagonista e seu marido, mas como uma idealização de uma parceria entre ambos os indivíduos, em condições de equidade, isto é, "cada um faz a sua parte sozinho em muitas coisas, mas em casa trabalhamos juntos, sempre" (ALCOTT, 2019, p. 480).

Dessa forma, o desvencilhamento dos valores tradicionais, é notável ao estilo de aprendizagem feminino. Afinal, as heroínas buscaram adquirir cada vez mais direitos emancipatórios na narrativa, bem como a capacidade de assumir papéis mais audaciosos no âmbito social. Isto posto, como instituição de destaque no *Bildungsroman*, o casamento é ponderado como a aparente integração social de Meg, assim como das outras protagonistas, com exceção de Beth. Dessa forma, o enredo firma a construção de uma ideia positiva acerca da temática, uma vez que as protagonistas atendem a essa etapa da vida, deixando evidente que o caminho é possível, porém

[...] não se posiciona totalmente de acordo com as regras patriarcais impostas e coloca-se em oposição ao *status quo* não impondo o casamento como único destino da mulher (SANTOS, 2021, p. 60).

Nesse sentido, a própria estrutura do *Bildungsroman*, enquanto subgênero literário, implica a existência de múltiplas opções sociais que instigam e encorajam as protagonistas femininas a embarcarem em uma jornada de autodescoberta. Dito isto, a fim de mostrar as vozes de resistência quanto às definições patriarcais sobre o destino feminino na obra, temos o exemplo de Jo, que através de suas experiências e interações, demonstra uma crescente afinidade e dedicação à escrita, revelando assim uma evolução em seu envolvimento com a atividade literária como uma profissão. Assim:

Ela não pensava em si como um gênio, de forma alguma; mas quando o furor da escrita se manifestava, entregava-se a ele com absoluto abandono, e levava uma vida alegre, sem pensar em carências, preocupações ou mau tempo, a salvo e feliz em um mundo imaginário, repleto de amigos quase tão reais e queridos para si quanto qualquer um de carne e osso. (ALCOTT, 2019, p. 331)

Logo, Jo empreende-se no mundo literário, enviando

o manuscrito em sigilo, acompanhado de uma nota, dizendo modestamente que, se o conto não obtivesse o prêmio, ao qual o escritor não tinha pretensões, ficaria muito feliz em receber qualquer quantia que pudesse ser considerada digna (ALCOTT, 2019, p. 335).

Durante as seis semanas, Jo ficou inquieta, mas logo houve resposta do Jornal, ao qual, teve o primeiro êxito quanto a sua carreira de escritora, com um conto sensacionalista publicado sendo um sucesso, e o cheque de cem dólares recebido. Não havia uma pessoa mais realizada,

afinal, “ Jo gostava dessa satisfação e deixava de invejar as garotas mais ricas, muito confortada por saber que podia suprir suas próprias necessidades e não precisava pedir um centavo a quem quer que fosse” (ALCOTT, 2019, p. 337). Contudo, logo começaram as críticas quanto ao primeiro romance impresso, deixando a jovem escritora “em um estado de perplexidade do qual levou algum tempo para se recuperar” (ALCOTT, 2019, p. 339).

A família e os amigos foram generosos, oferecendo palavras de conforto e elogio durante a época aflitiva de Jo, “tão sensível e orgulhosa, que tinha a melhor das intenções e aparentemente agira tão mal” (ALCOTT, 2019, p. 340). No entanto, essa experiência foi benéfica para ela, pois aqueles cuja opinião realmente importava, proporcionaram-lhe críticas construtivas, que são a melhor forma de educação para um autor. Após superar a primeira mágoa, Jo pôde rir de seu pobre livrinho, estabelecendo ao final, que “quando estiver pronta, subirei ao sótão e tentarei de novo” (ALCOTT, 2019, p. 340).

Sob tal cenário, o desenvolvimento da heroína quanto à escrita, por um processo formativo de caráter, apresenta a busca de um só objetivo: sua própria independência, seja ela, financeira ou emocional (RIBEIRO, 2020). Por esse viés, a protagonista ainda não estabelece completamente a sua independência financeira, não obstante, ajuda-lhe a canalizar inicialmente as emoções e a desenvolver a compreensão sobre si mesma. Além do que, a heroína desafia as expectativas sociais e mostra que as mulheres podem aventurar-se na literatura, representando a condição feminina, que modifica a composição estrutural do próprio *Bildungsroman*.

Perante igual panorama, as experiências artísticas de Amy também vão de contraponto ao único destino antes idealizado as mulheres pelo subgênero tradicional. Posto isto, Amy March “tentou todos os ramos da arte com audácia juvenil” (ALCOTT, 2019, p. 318), em busca de aperfeiçoar suas habilidades como artista. A descrição dos experimentos primorosos que realizava, demonstra a sua busca pela expressão artística e sua luta para encontrar sua verdadeira vocação. Não obstante, assim o fez:

[...]se dedicou aos mais delicados desenhos em bico de pena, nos quais demonstrava tal gosto e habilidade que suas graciosas obras eram a um só tempo agradáveis e lucrativas. Mas a vista cansada fez com que a pena e a tinta fossem preteridas em favor de ousados experimentos com pirogravura em madeira. Enquanto essa fase durou, a família viveu em constante temor de um incêndio, pois o cheiro de madeira queimada dominava a casa o tempo todo; A transição do fogo ao óleo foi natural para os dedos queimados e Amy começou a pintar com ardor inabalável (ALCOTT, 2019, p. 318-319).

Entretanto, algumas transições ainda sucederam-se, pois, logo após a conclusão dos retratos a carvão, nas quais a família foi inteiramente perfilada, Amy optou por realizar esboços

utilizando giz de cera, obtendo resultados mais satisfatórios em termos de representação visual. Tais esboços foram caracterizados pela precisa representação de traços distintivos individuais, sendo declarados “Maravilhosamente belos” (ALCOTT, 2019, p. 320). Posteriormente, “seguiu-se um retorno ao barro e ao gesso, e os moldes fantasmagóricos dos conhecidos assombravam os cantos da casa[...]” (ALCOTT, 2019, p. 320). Contudo, os esforços empreendidos por Amy nessa vertente artística foram abruptamente interrompidos devido a um infortunado acidente que esfriou seu entusiasmo. Mas depois disso, “se acalmou, até que uma mania de desenhar a natureza a fez assídua de rio, campo e bosque à procura de estudos pitorescos e suspirosa de ruínas que pudesse copiar” (ALCOTT, 2019, p. 320).

Nessa conjuntura, o Romance de Formação apresenta algumas variações que abarcam o desenvolvimento da protagonista. No contexto específico do subgênero literário conhecido como *Künstlerroman*, ou “Romance – de Formação - do Artista”, concentra-se na trajetória de formação de um artista, explorando as dificuldades enfrentadas, as descobertas realizadas e o desenvolvimento pessoal ocorrido durante a busca por uma expressão artística genuína. Essas narrativas fornecem uma compreensão significativa sobre a essência da arte, o impacto do ambiente cultural e as transformações internas vivenciadas pelas protagonistas durante sua jornada artística. Isto é, o

[...] *Künstlerroman* (Romance do Artista) ao qual refere-se à formação de um artista, mostrando o desenvolvimento do “Eu” de forma bem particular, sobretudo em relação à própria arte (OLIVEIRA, 2017, p. 36).

Ainda sob tal concepção, embora o *Künstlerroman* mantenha relações íntimas de parentesco com outros subgêneros, a exemplo do *Bildungsroman*, não associam-se deliberadamente um com o outro, tão pouco apartam-se em sua totalidade, posto que,

Quando o romance de formação se debruça sobre a estética artística, um artista, ou até mesmo uma obra de arte, o gênero se amalgama com outro, o *Künstlerroman*, que, em suma, pode ser entendido como o romance de um artista. Os dois gêneros podem se aproximar muito em uma obra, chegando a complementarem-se [...] (CAMPELLO, 2003, *apud* RIBEIRO, 2020, p. 103)

Em vista disso, seguindo o processo de formação de Amy e Jo, as protagonistas passam por um amadurecimento e um autodescobrimento, explorando suas habilidades profissionais e aspirações, com o propósito de encontrar seu lugar no mundo. É notável quão as experiências artísticas desempenham um papel fundamental nesse aspecto, tal como, as descobertas vocacionais empreendidas por elas, estabelecendo uma base sólida para a discussão dos diversos destinos que aguardam as protagonistas. Assim, passam por um processo de

crescimento pessoal e conseguem encontrar seu propósito frente ao plano social, tendo em vista que “o processo de formação caracteriza-se [...] sempre envolvendo uma combinação de reflexão e ação” (GALBIATTI, 2011, p. 1726), ao passo de descobrir-se e realizar-se.

Nessa perspectiva, as experiências que permeiam as demais protagonistas fazem-se presentes, encaminhando-as ao “despertar” (GALBIATTI, 2011, p. 1726). No específico caso de Meg, apresenta-se com o percurso inicial da vida matrimonial, ao qual o objetivo foi traçado para tornar-se uma dona de casa exemplar, demonstrando sua adesão às expectativas sociais da época. Sendo assim, “John devia encontrar um paraíso em casa; devia sempre ver um rosto sorridente, comer suntuosamente todos os dias e jamais conhecer a perda de um botão” (ALCOTT, 2019, p. 341).

A visão idealizada de Meg em relação ao casamento envolve a criação de um ambiente doméstico perfeito para seu marido, garantindo-lhe um lar acolhedor, e a atenção meticulosa aos detalhes. No entanto, a jornada de Meg não estava isenta de desafios e obstáculos, pois “seu paraíso não era tranquilo” (ALCOTT, 2019, 341). A preocupação excessiva com trivialidades, sua inquietação e sua dedicação extrema às tarefas domésticas, faziam-na ficar sobrecarregada com inúmeras responsabilidades. Essas características destacam a pressão social e a exigência de perfeição impostas às mulheres na sociedade da época, revelando a necessidade de Meg aprender a equilibrar suas responsabilidades e a encontrar sua própria identidade para além do papel de esposa e dona de casa.

Apesar dos desafios financeiros enfrentados pela heroína e seu marido, logo perceberam que “eram muito felizes, mesmo depois de descobrir que não podiam viver apenas de amor” (ALCOTT, 2019, p. 341). Contudo, Meg não perde sua beleza aos olhos de John, mesmo quando está ocupada com as tarefas domésticas, eles mantêm uma conexão romântica por meio de pequenos gestos cotidianos. Essa dinâmica ressalta a importância do amor e da comunicação no relacionamento, além de mostrar o amadurecimento emocional de Meg ao lidar com as adversidades e descobrir o verdadeiro significado de um lar.

A transformação da “casinha” em um “lar” representa o amadurecimento e a evolução do relacionamento de Meg e John. Eles passam a valorizar mais profundamente a intimidade e a conexão emocional que compartilham, superando a idealização inicial do casamento e compreendendo que o verdadeiro amor é construído não apenas nos momentos românticos, mas também nas dificuldades enfrentadas juntos: “Assim, o ano se passou, e no meio do verão, Meg teve uma nova experiência - a mais profunda e terna da vida de uma mulher” (ALCOTT, 2019, p. 353), a maternidade.

Tão logo os meses se passaram e os caminhos seguiram-se para o grande dia do parto de Meg, Laurie entrou sorrateiramente na cozinha da casa, demonstrando animação em relação à chegada dos bebês. A reação entusiasmada de Hannah, evidencia a alegria em que todos estão no momento, afinal, “não tinha uma alma nessa casa que não tá lá em cima, em adoração” (ALCOTT, 2019, p. 354). Nesse mesmo instante, Jo surgiu “carregando com orgulho um embrulhinho de flanela sobre o travesseiro grande” (ALCOTT, 2019, p. 354). Ao descobrir que os bebês eram gêmeos, Laurie expressa sua surpresa e descrença, evidenciando a importância dessa revelação para a trama. A descoberta dos gêmeos é um ponto de virada na história, pois ressalta ainda mais a complexidade da experiência da maternidade para Meg e a forma como ela precisa se adaptar às novas responsabilidades e desafios.

Defronte a tal contextura, ambos os pais estavam radiantes com o nascimento dos gêmeos. John estava sentindo que não havia homem mais orgulhoso de suas recém-chegadas “beldades” (ALCOTT, 2019, p. 355), e Meg, por sua vez, estava com um brilho único de “uma rainha” (ALCOTT, 2019, p. 354). Eis porque, como a qualquer casal, “[...] a paternidade e maternidade também se mostram em princípio como sinal exterior de amadurecimento e responsabilidade” (MAAS, 2000, p. 163), sobretudo, no que tange a *Bildung* de Meg que perpassa a uma transição de uma jovem mulher casada para uma mãe responsável, enfrentando as dificuldades e desafios que a maternidade traz.

Dessa forma, ao considerar os diversos aspectos circunstanciais que determinam e influenciam o processo de desenvolvimento pessoal de Meg. O subgênero de aprendizagem por meio da representação do casamento e da maternidade, engaja-se na contestação das concepções tradicionais de gênero, facultando não apenas a heroína em questão, mas às demais, a possibilidade de redefinir o conceito de sucesso pessoal para além das expectativas convencionais impostas pela sociedade, mesmo que optem por trilhar os caminhos paradigmáticos. Entretanto, para isso, é necessário que haja a reflexão sobre a posição como sujeito no mundo e pela conscientização acerca de sua diferença (GALBIATI, 2011).

Enquanto o desenvolvimento de Meg acontece longe da casa paterna, as demais irmãs buscam sua formação em um ambiente que as liberte dos padrões patriarcais e que lhes seja permitido o autoconhecimento (SANTOS, 2021). A casa familiar, ainda que fosse um espaço de liberdade, não as permitiam uma completa autorrealização pessoal, exceto para Beth, que diferente das irmãs, não traçava os seus desejos para além dos muros da velha casa.

Entretanto, para Amy, a sorte foi um pouco mais generosa para que iniciasse o seu processo de transformação fora do lar. Uma semana após o encontro com a tia Carrol na feira

dos Chester, a qual foi retirada de sua barraca de arte, mas permaneceu com modos de uma bela dama, Amy recebeu sua recompensa, enquanto “Jo, coitada, achou difícil ficar satisfeita” (ALCOTT, 2019, p. 380). Dessa forma, foi enviada uma carta a família, na qual a rica tia dizia que viajaria para o exterior no mês seguinte, e gostaria que Amy a acompanhasse. Nesse momento, a morte para Jo seria melhor aceita, contudo, a culpa era da pobre garota que não satisfazia a tia com “suas maneiras bruscas e seu espírito independente demais” (ALCOTT, 2019, p. 380).

Isto posto, ambas as irmãs eram muito diferentes em personalidade, enquanto Amy “havia decidido ser uma mulher bela e requintada, mesmo que nunca se tornasse uma grande artista” (ALCOTT, 2019, p. 321). Jo, por sua vez, era uma moça com traços muito tempestivos para a época, no que diz que preferia “fazer tudo por si mesma e ser perfeitamente independente” (ALCOTT, 2019, p. 369). Talvez essa liberdade assustasse ainda mais a tia, que preferiu estender o convite apenas à sobrinha mais nova, afinal, “Amy é mais doce, será uma boa companheira para Flo” (ALCOTT, 2019, p. 380). Não obstante, Jo prontamente aceitou que suas maneiras haviam lhe custado um de seus maiores sonhos, então “conseguiu participar do júbilo da família, talvez não tão calorosamente como de costume, mas sem demonstrar descontentamento ante a boa sorte de Amy” (ALCOTT, 2019, p. 381).

Em meio as comemorações:

não havia muito tempo para preparativos, e a casa permaneceu em polvorosa até Amy partir. Jo aguentou firme até a última onda de fita azul ao vento desaparecer, e então se retirou em seu refúgio, a sótão, e ali chorou até que as lágrimas secassem. Amy também se aguentou com bravura até o momento em que o vapor zarpou; (ALCOTT, 2019, p. 382).

Assim, Amy embarcou em sua jornada para explorar o Velho Mundo, cujos encantos sempre se renovam e parecem radiantes aos olhos juvenis da jovem. Enquanto seu pai e o amigo a observavam da praia, ansiando fervorosamente que apenas o destino favorável acompanhasse o percurso da jovem viajante, ela acenou para eles até que sua figura se perdesse no horizonte, obscurecida pela brilhante luz solar do verão refletindo sobre o mar.

Desse modo, Amy dá início à sua jornada de autodescoberta, configurando assim mais um tropo característico do *Bildungsroman* feminino, a viagem, ao afastar-se do ambiente familiar, passando por experiências que contribuem para o seu crescimento pessoal, bem como, a busca de sua identidade, levando-a ao equilíbrio consigo e com o mundo. Sob a concepção de Pinto (1990), o tropo da viagem reflete uma convenção literária que tem sido amplamente

explorada no gênero, adquirindo características específicas que estão intrinsecamente ligadas às experiências, desafios e contextos sociais vivenciados pelas mulheres.

Perante mesma óptica, Elono, Barros e Silva (2016, p. 113), complementam:

Geralmente, tal personagem é oriundo do interior ou de uma cidade pequena e vai se engajar em uma viagem rumo ao seu crescimento pessoal. Assim, os romances de formação descrevem a maturação psicológica e espiritual dos (as) protagonistas desse tipo de narrativa, através das mudanças e experiências [...]

Assim sendo, as primeiras experiências da heroína, já encontravam-se intrinsecamente vinculadas às extensas missivas, as quais relatavam minuciosamente tudo o que havia-se presenciado. Londres foi o ponto inicial da viagem, e para Amy “não é um lugar da moda, mas o tio esteve aqui há alguns anos e não quer nenhum outro. No entanto, não queremos ficar muito tempo, então esse não é um grande problema.” (ALCOTT, 2019, p. 383). Logo, a beleza das paisagens da costa irlandesa viabiliza a jovem correspondente um deleite diante da beleza cênica do local, assegurando-a jamais esquecer tal experiência sublime. Assim, Amy desperta pela manhã, e apesar do adiantado horário, não lamenta o esforço de testemunhar a visão, pois “a baía estava cheia de barquinhos, a praia era tão pitoresca, e o céu rosa sobre nós” (ALCOTT, 2019, p. 384).

Em contraste às paradas anteriores, Liverpool foi uma experiência inquietante, era “um lugar sujo e barulhento” (ALCOTT, 2019, p. 385), Amy ficou satisfeita por partir. E seguindo o caminho para melhores paragens, a experiência da viagem de trem assemelhou-se a uma jornada pictórica através de uma galeria extensa, repleta de paisagens encantadoras. Em face de tanta magnitude, Amy revela: “nunca vi cores tão perfeitas: uma grama tão verde, um céu tão azul, um trigo tão amarelo, bosques tão escuros - fiquei em êxtase o caminho inteiro” (ALCOTT, 2019, p. 385).

Ao longo da viagem, Amy já sentia-se “uma bela senhora londrina” (ALCOTT, 2019, p. 389), em meio a um quarto adornado por objetos esteticamente agradáveis, ao passo que sua mente se encontra em um estado tumultuado, repleto de imagens de parques, teatros, trajes recém-adquiridos e indivíduos elegantes. Entretanto, as memórias que chegavam à família, não tinham a tamanha rapidez das viagens da então correspondente, pois na semana seguinte viajaram para a Alemanha e Suíça. Ao caminho também encontraram os Vaughn, uma família renomada, amigos de Laurie, e logo Fred encantou-se por Amy, mas ainda não era hora de comprometer-se, muito embora tivesse pensado em aceitar.

A viagem em curso ainda estava longe de chegar ao fim, estendendo-se por mais alguns anos. As cartas redigidas por Amy já demonstravam claramente sua evolução em alguns aspectos durante o período. Entretanto, ainda carregava suas ambições que apenas serão afrontadas mais a frente, com o apoio de Laurie.

Neste estágio da narrativa, retornamos ao contexto familiar dos March, onde Marmee, como uma observadora atenta, particularmente em relação às suas filhas, nota que Beth não se encontra em um estado saudável. Apesar das tentativas de Jo em minimizar a situação, atribuindo-lhe aos anseios da juventude, coube a ela a tarefa de investigar o que aflige a querida Beth. E em uma dedução completamente presunçosa, Jo conclui que “Beth ama Laurie” (ALCOTT, 2019, p. 400), conferindo ao nobre rapaz, toda a angústia da irmã. Não obstante, o caso parecia ter sido resolvido facilmente, se não fosse por um detalhe, Beth não era a irmã por quem Laurie estava apaixonado. Por tal razão, Jo decide que era o momento de “ir embora para algum lugar neste inverno, para mudar um pouco de ares” (ALCOTT, 2019, p. 407), e escolheu como ponto de destino a cidade de Nova York.

Inicia-se, portanto, uma nova jornada de autodescoberta da protagonista por meio do tropo de viagem. No caso específico de Jo, tal percurso revelar-se-á crucial para a obtenção de autoconhecimento e do desenvolvimento de suas habilidades, sobretudo na escrita. Outras descobertas também deverão ser concebidas quanto à elucidação dos enigmas que permeiam seus sentimentos, abarcando o amor, a amizade e os valores, tanto de natureza social quanto de índole pessoal. E nesse sentido, a experiência pode ser comparada a uma jornada de transição que simboliza o início da ruptura com a mentalidade provinciana ou as restrições impostas pelo ambiente de origem (PINTO, 1990).

Sob tal perspectiva, Galbiatti (2011, p. 1727) externaliza:

A jornada (viagem, busca) das heroínas deve ser compreendida como um processo de (trans)formação, sem destino pré-fixado, sendo mais interessante observar o movimento (deslocamento, trânsito) e as mudanças que acontecem durante o trajeto, que podem restringir ou não às escolhas da personagem central feminina

Assim, igualmente a “moça linda e educada viajando pela Europa” (ALCOTT, 2019, p. 411), Jo inicia o processo de correspondência direto de Nova York. As cartas delatavam as primeiras impressões em relação a sua viagem e à estadia no pensionato da Sra. Kirke, a qual Jo não tinha dúvidas de que seria “um exemplo de governanta” (ALCOTT, 2019, p. 411). Em meio a espera pela organização do novo ambiente, a protagonista testemunha um ato de gentileza por parte de um homem desconhecido, “com um maneio gentil de cabeça e um sotaque

estrangeiro” (ALCOTT, 2019, p. 412) em relação a uma empregada desajeitada que carregava um pesado balde de carvão. A ação cavalheiresca é apreciada por Jo, que acredita que o caráter de uma pessoa pode ser revelado em pequenas atitudes do cotidiano. Então, com um tom curioso, pergunta a Sra. K, que revela “deve ter sido o professor Bhaer, ele sempre está fazendo coisas desse tipo [...] era de Berlin, muito instruído e um bom homem” (ALCOTT, 2019, p. 412).

Logo os dias passaram-se “entre as aulas, a costura e a escrita” (ALCOTT, 2019, p. 416) no quatinho que era muito aconchegante. Foi o momento para Jo que, em suas palavras, “aprendi algumas coisinhas novas e fui apresentada ao professor” (ALCOTT, 2019, p. 416), de quem, posteriormente, se tornaria amiga, pupila. A este passo, é plausível conjecturar que a sra. March, ciente do teor predominante das inclinações de sua filha, as quais estavam de certa forma alinhadas com os interesses do sr. Bhaer, poderia antecipar as consequências iminentes desse momento específico. Entretanto, deliberadamente optou por omitir qualquer menção ou comentário a respeito desse assunto.

Enquanto as notícias de casa demoravam a chegar, Jo desenvolvia suas habilidades como costureira, confeccionando dois pares de meias para seu novo “amigo Friedrich Bhaer” (ALCOTT, 2019, p. 424), que embora fosse altamente instruído academicamente, segurava a agulha com a destreza de uma criança. A reciprocidade foi equânime, uma vez que Jo passou a receber aulas particulares de alemão, não obstante a ideia lhe agradasse sobremaneira, ela temia não dispor de tempo suficiente para se dedicar adequadamente a aprendizagem, mas foi tranquilizada pelo professor: “*Prut!* Vamos encontrarr a tempo e não falharr de encontrarr o inteligência” (ALCOTT, 2019, p. 421). Desse modo, é possível identificar outra característica presente nos romances de formação, que é a figura de um tutor.

Assim, apesar das dúvidas iniciais de Jo, ela aceitou a proposta e as aulas tiveram início. No entanto, depois das quatro primeiras aulas, Jo viu-se “[...] atolada em um pântano gramatical” (ALCOTT, 2019, p. 421). O professor Bhaer, por outro lado, “foi muito paciente” (ALCOTT, 2019, p. 421), assumindo o processo de tutoria da protagonista. Muito embora Jo exerça o papel de tutora de si mesma, no que confere autonomia e emancipação da influência mentorial de sua mãe, uma vez que está distante do lar paterno. Ainda assim, ela estabelece uma dinâmica com Bhaer, que não limita-a em suas decisões, permitindo que Jo ouça atentamente as orientações e conselhos, os quais são prontamente aceitos, afinal, para ela, “enquanto ele falava o mundo de alguma forma entrava novamente em concerto” (ALCOTT, 2019, p. 435).

Nesse ínterim, entre as aulas e novas experiências, o Ano-Novo aproximava-se, acompanhada por uma série de celebrações, e as evidentes transformações da heroína tornaram-se perceptíveis até para si:

[...] e quando pensei sobre esse tempo todo em meu quarto, senti que talvez tenha progredido um pouco, apesar dos meus muitos fracassos; pois agora fico alegre o tempo todo, trabalho com vontade, e tenho mais interesse em outras pessoas do que antes, o que é bom. (ALCOTT, 2019, p. 425).

Outras experiências chegaram a Jo, que em busca de sua ambição de ser uma escritora famosa e bem-sucedida "começou a escrever contos sensacionalistas - pois naqueles tempos até mesmo os Estados Unidos, do alto de sua perfeição, liam lixo" (ALCOTT, 2019, p. 427). Jo manteve em segredo a sua produção de um "conto excitante" (ALCOTT, 2019, p. 427) e, corajosamente, o apresentou ao editor Dashwood da *Weekly Volcano*. Assim, movida pelo seu instinto feminino, ela selecionou cuidadosamente seu traje mais adequado e dirigiu-se à editora, onde apresentou o seu manuscrito. Logo, as respostas recebidas quanto à aceitação do texto foram breves, no entanto, "desde que você não se oponha a algumas mudanças" (ALCOTT, 2019, p. 429). Ao finalizar as correções, Jo mal reconheceu seu próprio texto e ficou surpresa ao constatar "[...] todas as reflexões morais - que cuidadosamente colocaram para compensar o excesso de ação romanesca - haviam sido eliminadas" (ALCOTT, 2019, p. 429).

Não obstante a busca de Jo pela independência financeira e seu anseio por proporcionar uma vida confortável a sua família, notadamente a sua irmã Beth, superavam sua dedicação à escrita. No entanto, ao seguir as orientações do

[...] sr. Dashwood, e fazendo da sra. Northbury seu modelo, Jo mergulhou precipitadamente nas profundezas do agitado mar da literatura sensacionalista; porém, graças à boia salva-vidas que foi lançada por um amigo, ela voltou à superfície, sem maiores danos (ALCOTT, 2019, 430).

O Sr. Bhaer exibia traços de insegurança, manifestando hesitação ao expressar suas próprias opiniões. Essa hesitação não era resultado de uma falta de fundamentação, mas de uma preocupação com a sinceridade e honestidade excessiva que poderiam ser percebidas como levianas. Embora consciente de que Jo se dedicava à escrita, uma vez que a encontrara nas proximidades do escritório do jornal em mais de uma ocasião, ele nunca abordou explicitamente esse assunto, apesar de nutrir um intenso desejo de apreciar o trabalho da jovem.

Jo valorizava imensamente a opinião de Bhaer, atribuindo-lhe uma importância considerável. No entanto, o desgosto de Bhaer por contos sensacionalistas, que ele considerava prejudiciais ao intelecto das pessoas, teve um papel fundamental na reorientação da escrita de

Jo. Assim que a heroína retornou ao seu quarto, tomou suas publicações e revisitou minuciosamente cada um de seus contos, consciente dos defeitos que assombravam essas pobres histórias e, antes de retornar a casa paterna “desistira da escrita” (ALCOTT, 2019, 441), ao menos por esse viés. Por fim, a viagem de Jo a Nova York acabara assim como o inverno, ao que diz “[...] não escrevi um livro, nem ganhei fortuna; mas fiz um amigo que vale a pena, e vou tentar conservá-lo por toda a vida” (ALCOTT, 2019, p. 443).

Assim como Bhaer, Laurie “rachou de estudar naquele ano, pois formou-se com honra” (ALCOTT, 2019, p. 444). Após a cerimônia, o jovem rapaz convida as irmãs para uma visita, como era habitual entre eles. Jo, por sua vez, foi a única que prontificou-se a ir, embora ainda sentisse apreensão de episódios anteriores a Nova York, o que a deixava desconfortável na presença de seu amigo. Contudo, não cogitou que Laurie “seria louco de propor casamento quando ela dera todas as indicações de qual seria a resposta” (ALCOTT, 2019, p. 445).

Mas ambas as expectativas foram deturpadas, pois Laurie declarou-se: “amo você desde que a conheci, Jo. Foi impossível evitar, [...] tentei mostrar isso... mas você não permitiu. Agora vou fazer você me ouvir e me dar uma resposta, porque não posso mais continuar assim” (ALCOTT, 2019, p. 446). Quanto à Jo, consciente dos sentimentos de Laurie e temendo magoá-lo, optou por expressar sua opinião com sinceridade, pois reconhecia a importância de ser verdadeira consigo mesma. Então disse de forma sensata: “[...] não vou arriscar nossa felicidade com um experimento tão sério. Nós não somos compatíveis, nunca seremos, então seguiremos bons amigos por toda a vida, mas não vamos fazer nada precipitado” (ALCOTT, 2019, p. 448).

E assim, o tropo da desilusão amorosa começa a desenvolver-se, embora seja concluído no próprio momento em que a heroína rejeita o romance. Diante disso, seguindo a concepção de Lukács (1916, *apud* MAAS, 2000, p. 211):

[...] no romance burguês individualista e interiorizante um "romantismo da desilusão", o momento histórico em que o indivíduo solitário problemático fracassaria em seus empreendimentos, o momento em que a narrativa desse percurso solitário reflete o fracasso dos projetos exclusivamente individuais.

Isto é, da mesma forma que o Romance de Formação tradicional, o *Bildungsroman* feminino possui características intrínsecas que se assemelham àquele modelo, com o objetivo de construir a *Bildung* da protagonista. Dentre as características notáveis que compõem o romance de formação feminino, o tropo da desilusão amorosa, é apresentado ao passo que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do caráter da heroína. Tais

envolvimentos amorosos das protagonistas na trama destacam-se por sua contribuição para a construção moral. Contudo apenas o segundo envolvimento amoroso, em conformidade com a linearidade da narrativa, tem um impacto avassalador na protagonista, levando-a a questionar as decisões tomadas até aquele momento (MORAIS, 2021), como ao específico caso de Jo.

Entretanto, nesse momento da narrativa, a heroína não estava envolvida em reflexões de natureza romântica, afinal, magoara o “seu menino” (ALCOTT, 2019, p. 403), pelas mesmas questões. Apesar de sua experiência em Nova York ter sido positiva em relação à sua autodescoberta e à tranquilidade interior, ao retornar ao ambiente familiar, “ficou impressionada com a mudança de Beth” (ALCOTT, 2019, p. 456). Havia uma preocupação latente de que ela ainda nutrisse sentimentos por Laurie. No entanto, assim que Jo se deparou com o verdadeiro segredo que afligia a jovem, desejou fervorosamente que suas preocupações se limitassem apenas ao contexto amoroso, pois “ocorreu-lhe com mais tristeza do que nunca que Beth pouco a pouco se despedia dela” (ALCOTT, 2019, p. 457).

Após superar a primeira angústia da notícia, a família aceitou o inevitável e procurou enfrentá-la com alegria, apoiando-se mutuamente e fortalecendo os laços familiares durante momentos difíceis. Cada um contribuiu para tornar o último ano de vida de Beth um período feliz. Logo, “os melhores livros do pai ali encontraram lugar, bem como a poltrona da mãe, a escrivaninha de Jo, os mais adoráveis desenhos de Amy; e, todos os dias, Meg trazia seus filhinhos em uma peregrinação amorosa para alegrar a titia Beth” (ALCOTT, 2019, p. 504). Assim, Beth permanecia naquele ambiente tratada com os cuidados de um santo em um altar doméstico, tranquila e ocupada como de costume, pois “[...] mesmo enquanto se preparava para deixar a vida, tenta torná-la mais feliz para os que ficam para trás (ALCOTT, 2019, p. 504).

Foi benéfico para todos que esse período de tranquilidade tenha sido concedido como uma preparação para as horas tristes que estavam por vir. Não demorou muito para que Beth afirmasse que “a agulha estava muito pesada” (ALCOTT, 2019, p. 505), até que a deixasse para sempre, assim como os esforços de seu corpo físico. Foi um “triste eclipse da alma serena” (ALCOTT, 2019, p. 505), uma luta intensa da jovem vida contra a morte; no entanto, ambas foram benevolmente efêmeras, e então,

[...]os dias de primavera se sucederam, o céu ficou mais iluminado, a terra mais verde, as flores surgiram belas e cedo, e os pássaros retornaram a tempo de se despedir de Beth, que, como uma criança cansada mas confiante, agarrou-se às mãos que a haviam conduzido por toda a sua vida, enquanto o pai e a mãe a guiaram carinhosamente pelo Vale da Sombra e a entregaram a Deus (ALCOTT, 2019, p. 509).

Nesse contexto, a *Bildung* de Beth é interrompida devido à sua morte, representando um evento pungente que também atua como catalisador para a transformação e crescimento das demais protagonistas “seguindo uma tradição que mantém o crescimento moral” (OLIVEIRA, 2017, p. 35). Portanto, dentro do âmbito do *Bildungsroman* a etapa constitui-se a fim de promover uma reavaliação e uma valorização da experiência feminina (PINTO, 1990), isto é, ao enfrentarem tal tragédia, as irmãs March são desafiadas a confrontar suas próprias identidades, prioridades e aspirações, culminando no despertar do processo de amadurecimento de seu caráter formativo.

Diante desse cenário, enquanto as mudanças ocorriam no exterior, as dificuldades assolavam a família em casa. No entanto, a carta em que Beth anunciava sua partida nunca chegou às mãos de Amy, e quando finalmente a encontrou, sua irmã já não estava mais lá. Amy recebeu essa triste notícia em Vevey, porém logo partiria em uma jornada lenta pela Suíça, passando por Gênova e pelos lagos italianos. Apesar disso, Amy suportou tudo com grande valentia e aceitou em silêncio a decisão familiar “[...] segundo o qual não deveria abreviar sua viagem, pois, uma vez que fosse tarde demais para se despedir de Beth, era melhor que ficasse e deixasse a distância amenizar-lhe a tristeza” (ALCOTT, 2019, p. 519). Não obstante, seu coração estava pesado e ela ansiava por estar em casa.

Não fosse por Laurie que se tornaria um grande consolo a vida de Amy, pois desde a última viagem na qual encontraram-se, ambos refletiram muito sobre seu amadurecimento. E se antes, Amy pensara em casar-se por dinheiro, em um futuro não tão distante Laurie a faria repensar a escolha, visto que já estavam apaixonados. Os eventos ocorreram em rápida sucessão, Jo havia recusado o rapaz, que empreendeu uma viagem para amenizar a antiga paixão, então reencontrou Amy na França e logo tornou-se evidente que um romance preencheria os corações de ambos, e “tudo aconteceu tão naturalmente que não havia espaço para queixas, e ele sabia que todos ficariam satisfeitos [...]” (ALCOTT, 2019, p. 523).

E antes que pudessem retornar da Europa, já estavam casados, pois

a sra. Carrol tinha umas ideias inglesas sobre acompanhantes, uma baita tolice, e não queria deixar Amy vir conosco. Resolvi a dificuldade dizendo: "Vamos nos casar e depois podemos fazer o que quisermos (ALCOTT, 2019, p. 539).

Dessa forma, a caçula das irmãs tem sua integração social, e igualmente, atinge sua formação com a conclusão da viagem exploratória, a qual “sempre madura para a idade, adquirira um certo *aplomb*, certo aprumo tanto de modos quanto de conversa, que a fazia parecer mais senhora do mundo [...]” (ALCOTT, 2019, p. 467).

Seguindo em direção a outro plano, ainda que Meg pareça distante das menções narrativas nesse intervalo, ela tem experienciado intensamente a maternidade em sua caminhada formativa: “Como era uma mulherzinha feminina, o instinto maternal lhe era muito forte, e ela se viu totalmente dedicada aos filhos, chegando a excluir tudo e todos” (ALCOTT, 2019, 476), até mesmo John. E embora sempre conseguissem resolver os problemas de casal sem envolver terceiros, para Meg, a situação estava impossível. Afinal, achava que seu John não se interessava mais por ela, então foi em busca da sábia mentoria da mãe. A sra. March logo entendeu que Meg cometera “[...] o erro que a maioria das jovens esposas comete: esqueceu-se de seu dever para com seu marido em nome do amor aos filhos” (ALCOTT, 2019, p. 479). Dessa forma, seguindo as orientações de Marmee, Meg buscou remediar o caso antes que fosse tarde demais.

Assim sendo, passou a dar mais atenção a John, os jantares eram preparados para o marido que agora tinha uma esposa e uma amiga, pois ambos decidiram que iriam dedicar-se aos assuntos um do outro. E então instalou-se um paraíso:

[...] o sistema de divisão do trabalho fez bem a todos. As crianças prosperaram sob o cetro paterno, pois John, firme e confiável, trouxe ordem e obediência a Bebelândia, enquanto Meg recuperava o ânimo e acalmava os nervos com exercícios saudáveis [...] (ALCOTT, 2019, p. 487).

Nesse sentido, o casal desmistifica o padrão tradicional de época, de que apenas a mulher tinha obrigações com os filhos e com o ambiente doméstico, tal como o caráter de reserva-lá a condição de inferioridade, dado que John orgulhava-se de ter uma esposa com “qualidades superiores” (ALCOTT, 2019, p. 343). Já no que concerne à heroína em sua individualidade, ela encontra o seu final harmônico na jornada que compreende o *Bildungsroman*, e da mesma forma, a integração com o mundo social através do laço matrimonial.

Por fim, quanto a Jo, o seu processo de amadurecimento torna-se particularmente notável em relação às demais irmãs, sobretudo no que tange à integração social, posto que a heroína sempre demonstrou aversão ao casamento e às convenções sociais. Não obstante, ao longo do livro, Jo empreende uma evolução emocional, que resulta em um questionamento das suas próprias convicções: “No final das contas o casamento é uma coisa excelente. Fico pensando se eu chegaria a desabrochar [...] se tentasse, isto é, caso conseguisse” (ALCOTT, 2019, p. 528).

Eventualmente conseguiria, se porventura, tivesse dedicado um pouco mais de tempo ao convívio com o afável professor em Nova York. Entretanto, surpresas estavam reservadas para o futuro próximo, uma vez que não se recordava de tê-lo convidado até receber uma carta do referido amigo, na qual dizia: “Esperre por mim, minha amiga. Posso estar um pouquinho atrasado, mas cerrytamente irrei” (ALCOTT, 2019, 533). E no mais tardar, o nobre amigo cumpriu sua promessa, pois no dia do aniversário de Jo, Bhaer chega à casa dos March, e com alegria é recebido “Sr. Bhaer, como estou feliz em vê-lo!” (ALCOTT, 2019, p. 564), sem ainda saber que o destino os uniria para serem felizes juntos. A recepção da família foi igualmente calorosa e tranquila, “as mulheres comunicaram sua aprovação com discretos olhares umas para as outras, e o sr. March, sentindo no homem o espírito semelhante, ofereceu o que tinha de mais seleteo para o benefício do convidado” (ALCOTT, 2019, p. 548). E assim, seguiu-se as festividades com um mais novo integrante, um homem ao qual todos deram o sutil aval de aceitação da família.

Enquanto estava na cidade, o sr. Bhaer permaneceu todas as noites indo ao lar dos March, a pretexto de boas conversas com Robin. Contudo, “na segunda semana, todos sabiam perfeitamente o que estava acontecendo, mas todos tentavam se mostrar cegos às mudanças na expressão de Jo” (ALCOTT, 2019, p. 566). Mas logo, o sábio professor tentara buscar uma forma para contestar se Jo pretendia correspondê-lo. E após alguns dias sem ir à casa da amada, logo ela pensara que Bhaer havia ido embora, e enchendo seu coração de tristeza, pensou em ir a cidade com a desculpa de fazer compras, embora seu íntimo ansiasse “[...] na esperança de ver o professor” (ALCOTT, 2019, p. 568). Quando o viu, encheu-se de alegria, pois “era mais expressiva do que ela notava [...]” (ALCOTT, 2019, p. 572), e assim Bhaer soube que Jo o aceitaria. Foi, sem dúvidas, “um pedido de casamento sob enormes diversidades” (ALCOTT, 2019, p. 573), pois logo começara a chover, a lama, e o público, nada fazia-se favorável às demonstrações de cavalheirismo, mesmo assim, “Jo achou aquilo esplêndido e resolveu ser digna de seu cavalheiro [...]” (ALCOTT, 2019, 579).

Então, durante o período de um ano, Jo e Bhaer estabeleceram uma colaboração produtiva, onde dedicaram-se a suas atividades conjuntas e nutriram aspirações. O início do segundo ano foi marcado por uma profunda tristeza devido à inesperada partida da tia March. Todavia, “perceberam que tinham razão para celebrar, pois ela havia deixado Plumfield para Jo, o que possibilitava todos os tipos de coisas alegres” (ALCOTT, 2019, p. 581). O projeto do casal Bhaer era o de abrir uma escola para meninos, e logo “o lugar se tornou uma espécie de paraíso dos meninos” (ALCOTT, 2019, p. 585), traçando aqui, o aspecto final do

Bildungsroman, em que a ênfase no segundo envolvimento amoroso “[...] lhe garante a compreensão devida sobre o que de fato deseja para sua vida” (OLIVEIRA, 2017, p. 54), e a integração amorosa via casamento, mas isso ocorre com um homem com quem ela se sente segura, à exemplo das obras de Jane Austen.

Ao longo dessa última jornada, todas as irmãs, com exceção de Beth, passaram pelo processo de integração social e uma reforma íntima, na busca da sua própria identidade. A integração de ambas, embora tenha ocorrido sob o molde convencional, ainda assim, encerrou na formação pessoal das heroínas, sem quaisquer exclusões. Dito isto, “espera-se de protagonistas femininas que ajam levadas pelo coração, e inversamente, não se espera que elas ponderem, aquilatem, julguem as experiências pelas quais passaram” (SCHWANTES, 2007, p. 55). Todavia, uma vez que o fazem, tornam-se transgressoras em seu próprio tempo, firmando mesmo que em passos ínfimos, o alicerce dos aspectos que compõem o *Bildungsroman* Feminino, e que através do pulso das protagonistas de Louisa May Alcott, podem ser delineados em *Little Women*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do romance *Little Women* à luz do *Bildungsroman* feminino suscitou uma reflexão abrangente sobre a representação da mulher na sociedade do século XIX. A autora, Louisa May Alcott, apresenta uma perspectiva realista das vidas das mulheres da época e dos processos educacionais a que eram submetidas. Paralelamente, ela cria protagonistas que personificam um ideal feminino que ela desejava que tivessem acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal ou, ao menos, gozassem da liberdade de fazer suas próprias escolhas. Através de sua obra, Alcott aborda questões universais, tais como a influência da sociedade, suas tradições culturais e a relevância da instituição familiar, além de explorar as dinâmicas de gênero presentes no plano social.

É possível observar, igualmente, que por meio do gênero narrativo *Bildungsroman*, Alcott se destaca como uma das precursoras literárias norte-americanas a se aventurar sob a estética literária. A literata retrata de forma inédita um romance de formação feminino quádruplo, evidenciando as dualidades inerentes a cada protagonista e as diversas formas de evolução experimentadas por elas, tanto sob uma perspectiva dos moldes convencionais, quanto sob uma concepção da vertente feminina, contribuindo para a ampliação do paradigma romanesco. Assim, Alcott vai além das fronteiras preestabelecidas pelo *Bildungsroman* tradicional e pelas convenções do feminino, que se limitavam exclusivamente ao progresso uno dos(as) protagonistas.

No desfecho da narrativa, também foi evidenciado como cada uma das irmãs March representou um aspecto único do amadurecimento feminino evocando o subgênero. Meg adaptou-se às expectativas sociais e encontrou o equilíbrio entre suas aspirações pessoais e as demandas da sociedade. Jo, por sua vez, embora tenha desafiado as normas de gênero, perseguindo seus sonhos de se tornar uma escritora e enfrentar a rejeição das convenções sociais, conseguiu firmar sua integração social e pessoal. Beth, teve sua *Bildung* interrompida, contudo, ao longo da trajetória conseguiu desenvolver-se em algumas de suas inseguranças e timidez. Por fim, Amy amadureceu e aprendeu a negociar suas ambições com as restrições impostas às mulheres na época, também consolidando sua integração.

Ao retratar as experiências das irmãs March, Alcott também critica as convenções e imposições sociais destinadas às mulheres, especialmente no que diz respeito à educação e ao casamento. A autora expõe a limitada oferta de oportunidades educacionais para as mulheres na época e os estereótipos que restringiam seus horizontes. Ela desafia as convenções ao mostrar

como as irmãs March se esforçam para buscar conhecimento e realização pessoal, muitas vezes enfrentando obstáculos e preconceitos.

Diante da realidade vivenciada pelas mulheres na época, a obra de Alcott destaca a importância da independência, da autodeterminação e da busca pelo autoconhecimento. Ela oferece um retrato sensível e inspirador das mulheres lutando para encontrar seu lugar em uma sociedade que muitas vezes as subestima e as restringe. Ao longo da narrativa, a autora empreende o *Bildungsroman* para incentivar as leitoras a desafiar as expectativas e a se valorizarem, mostrando que a realização pessoal pode ser alcançada mesmo em meio a restrições sociais.

Dessa forma, *Little Women* reafirma sua relevância contemporânea ao incorporar os elementos do *Bildungsroman* feminino, recordando-nos da necessidade de igualdade de oportunidades e do fortalecimento das mulheres. A obra de Alcott nos incita à reflexão sobre a persistência das restrições impostas às mulheres em diversas sociedades, instigando-nos a perseverar na luta por transformações e por uma ampliação da liberdade de escolha.

REFERÊNCIAS

- ALCOTT, L. M. *Little women*. New York: Penguin Books. 1994.
- ALCOTT, L. M. *Mulherzinhas*. Tradução de Bruno Gambarotto. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2019.
- ALVES, Alexandre. A crítica de Nietzsche ao ideal alemão de Bildung. In: *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*. Rio de Janeiro, v. 11, nº 3, p. 26-40, 2018.
- ALVES, B. T. S. Uma leitura feminista da construção de gênero e moralidade em Little Women. 2018. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2018.
- AMEUR, Farid. *Guerra da Secessão*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS DE CASTRO, R. Bildungsroman e Bildungsreisen: As ilhas burguesas de Goethe e Daniel Defoe. In: *Revista Contingentia (UFRGS)*. Rio Grande do Sul, v. 8, nº 1, p. 9–23, 2020.
- BARUCH, Elaine Hoffman. “The Feminine ‘Bildungsroman’: Education through Marriage.” In: *The Massachusetts Review*, vol. 22, no. 2, 1981, p. 335–57.
- BELLIN, Greicy Pinto. A crítica literária feminista e os estudos de gênero: um passeio pelo território selvagem. In: *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n. 7, dezembro de 2011.
- BIAJOLI, Maria Clara Pivato. Jane Austen ao longo do século XX: do conservadorismo político à crítica de gênero disfarçada. In: *Anais do 11º e 13º Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress*, Florianópolis, p. 1-10, 2017.
- BOLLE, Willi. *O Romance de Formação do Brasil*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2004.
- BOYD, Anne. ‘What! Has She Got into the Atlantic?’ Women Writers, the Atlantic Monthly, and the Formation of the American Canon.” In: *American Studies* 39, no. 3. p. 5–36, 1998.
- BURROWS, Alvina Treut. “A Critical Study of ‘Little Women.’” In: *Elementary English*, vol. 37, no. 5, 1960, p. 285–92.
- CAMPELLO, Eliane T. A. *O Künstlerroman de autoria feminina: a poética da artista em Atwood, Tyler, Piñon e Valenzuela*. Rio Grande: Editora da FURG, 2003.

CASTRO, K. N. F. Literatura cor-de-rosa: um estudo sobre a representação feminina e a educação para moças através dos romances sentimentais. In: *Revista Criação & Crítica*, (14), 2016. p. 66-76.

CHAGAS, Pedro D. Lygia Fagundes Telles e o Bildungsroman no Brasil. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 56, p. 1-12, 2019.

CHEEVER, Susan. *American Bloomsbury: Louisa May Alcott, Ralph Waldo Emerson, Margaret Fuller, Nathaniel Hawthorne, and Henry David Thoreau: Their Lives, Their Loves, Their Work*. New York: Simon & Schuster, 2006.

CHEEVER, Susan. *Louisa May Alcott: A Personal Biography*. New York: Simon & Schuster, 2010.

CHENEY, Ednah Dow. *Louisa May Alcott: Vida, cartas e diários*. Tradução de Maíra Meyer Bregalda. Jandira, São Paulo: Principis, 2021.

COIMBRA, Helena Isabel Neves Ferreira. *Louisa May Alcott em português: Análise de mulherzinhas (1977) uma crítica de tradução*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

CORRÊA, P. K. . Leituras para crianças: vida e obra de quatro escritoras entre a metade do século XIX e início do século XX. In: *Revista Horizontes*, v.30, p. 25-34, 2012.

CORRÊA, P. K., & Segundo, M. C. M. Escritas femininas: literatura infantojuvenil e representações. In: *Revista de Letras*, v.2, n. 39, 2019, p. 241-254.

COSTA, K. T. da. Desdobramentos do künstlerroman em Angústia, de Graciliano Ramos. In: *Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas* ISSN 2446-6115, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 79–92, 2015

DANTAS, Maria Larissy Gonçalves. *Emma, de Jane Austen: um Bildungsroman feminino*. UFCG: Cajazeiras. 2016. 89 f. Monografia (Curso de Especialização em Estudos Literários) - Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, 2016.

DESMAWATI, E. Analysis of feminism in the novel of little women by Louisa May Alcott. In: *Journal of Language and Literature*, 6 (2), p. 91–96, 2018.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. O Morro dos Ventos Uivantes: um romance de formação feminino. In: BRONTË, Emily. *O Morro dos Ventos Uivantes*. Rio de Janeiro: Antofágica, 2021.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. Perspectivas crítico-teóricas para a formação do romance inglês: O Bildungsroman e as tensões de gênero, raça e classe. In: *Revista de estudos decoloniais (UFCG)*. Cajazeiras, p. 1-20, 2021.

DUARTE, Constância Lima. Literatura feminina e crítica literária. In: *Anais da ANPOLL - II Encontro Nacional*, 26 a 29/maio/87. Rio de Janeiro: 1987.

ELONO, E. E. B. O.; BARROS, W. V.; SILVA, S. S. T. da. O Bildungsroman feminino na Literatura Vitoriana: uma análise entre Jane Eyre, de Charlotte Brontë e The Mill on The Floss de George Eliot. In: *Revista Letras Raras*. v. 5, n° 1, 2016.

EMERSON, Ralph Waldo. O Intelectual Americano. Tradução de Daniela Oliveira, Vítor Rosas e Leonora Dias, revisão de Carla Morais Pires. In: *Via Panorâmica: Revista de Estudos AngloAmericanos*, série 3, vol. 8, n.º 1, 2019, p. 69-86.

FABRICIO, C. L. *Marginalização feminina na era vitoriana representada no romance Tess, de Thomas Hardy*. 2015. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2015.

FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. A novela gráfica como releitura do Bildungsroman: emancipação da imagem, do feminino e da infância no texto em quadrinhos. In: *Intersemiose - Revista Digital*, v. 2, n. 3, p. 63-85, 2013.

FILHO, José Adriano. The Pilgrim's Progress de John Bunyan e a Bíblia. In: *Roteiro*. v. 44, n. 2, p. 307-322, 2019.

FREITAS, Rosiani de Andrade. *A representação da mulher e o Bildungsroman feminino em Orgulho e preconceito*. 2016. 95 f. Monografia (Curso de Especialização em Estudos Literários) - Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, 2016.

GALBIATI, Maria Alessandra. (Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo. In: *Estudos Linguísticos*, v. 40, n° 3. São Paulo. p. 1716-1728, 2011.

GALBIATI, Maria Alessandra. *Reverendo o gênero: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo*. 2013. 121 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2013.

HOUBRE, Gabrielle. A belle époque das romancistas. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, n° 17, p. 107-131, 2001.

JANZEN, H, E. *O Gênero Literário Bildungsroman*. Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível. 2005. 159 f. Tese (Doutorado em Língua e literatura alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p.74-88.

LAIRE, Delphine. *Little Women: a feminist study*. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em língua e literatura - inglesa e francesa) - Ghent University Faculty of Arts and Philosophy, Bélgica, 2009.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. – 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

MAAS, Wilma Patrícia. M. D. Formação Feminista e Formação Proletária: O Bildungsroman no Brasil. In: *Pandaemonium Germanicum*. n.º 3. v. 1, p. 65-83, 1999.

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

MACHADO, E.; MONTELEONE, F.; GONÇALVES, A.; FONSECA, L. Mulherzinhas. personalidade no feminino. In: *Revista Contemporânea* (Contemporary Journal), [S. l.], v. 3, n. 1, p. 235–239, 2023.

MALLMANN, T. H. *A Literatura Juvenil reescrita: Mulherzinhas e O Senhor March*. 2012. 99 f. Dissertação de mestrado (Linguística, Letras e Artes) – Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MASCHIO, M. . Gênero e Religião: modelos de subjetividades na escrita literária de Louisa May Alcott. In: *VII Congresso Internacional de História/XXXV. Encuentro de Geohistoria Regional/ XX Semana de História da UEM - 'Políticas, culturas e narrativas na América Latina'* 2015, Maringá/PR. Anais do VII Congresso Internacional de História/ XXXV Encuentro de Geohistoria Regional/ XX Semana de História da UEM -. Maringá/PR: UEM/PR, p. 2395-2406, 2015.

MATTESON, John. *Eden's Outcasts: Louisa May Alcott and her Father*. New York: W. W. Norton & Company, 2007.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de Formação em Perspectiva Histórica: O Tambor de Lata de Gunter Grass*. Cotia, Ateliê Editorial, 1999.

MELLO, E. C. O caminho de formação das peregrinas: o Bildungsroman como estrutura do romance “Mulherzinhas” de Louisa May Alcott. In: *Todas as Musas*, São Paulo, v. 02, p. 116-126, 2016.

MELLO, Ludmila Giovanna R. de. O bildungsroman na literatura feminina: uma análise de A Sibila. In: *Via Litterae*, Anápolis, v.3, n. 2, p. 481-490, 2011.

MONCKS, R. B. Um dia no hospital (Hospital Sketches), por Louisa May Alcott. In: *Belas Infieis*, Brasília, Brasil, v. 10, n. 3, p. 01–14, 2021.

MONTEIRO, K. F., & Grubba, L. S. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes as sufragistas. In: *Revista de Ciências Sociais*, 2019, 40(2), 41-60.

MORAIS M. G. F. *O morro dos ventos uivantes: um bildungsroman feminino*. 2021. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Campina Grande - Cajazeiras, 2021.

MORETTI, Franco. *O burguês: entre a história e a literatura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2014.

MORETTI, F. *O romance de Formação*. Trad. Natasha Belfort Palmeira. Editora Todavia, 2020.

OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. Crítica ao conceito Bildungsroman. In: *Revista Investigações*. São Paulo: Campinas, v. 26, nº 1, 2013.

PAIM, Alina Leite. *A Sombra do Patriarca*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

PAULA, Ribanna de. Um estudo sobre a questão do Bildungsroman feminino nos romances de Jane Austen. In: *Revista Ribanceira*, n.9, p. 29-41, 2017.

PERES, M. R. F. Resenha de 'A Teoria do Romance' de Georg Lukács. In: *Revista Magma* (USP). São Paulo, v. 2, p. 113-118, 1995.

PINTO, Cristina Ferreiro. *O Bildungsroman Feminino: Quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

REISEN, Harriet. Louisa May Alcott: A Literacy Biography. In: *Historical Journal of Massachusetts*, v. 33, n. 4, Winter 2005, p. 1-24.

RIBEIRO, L. C. . O Bildungsroman feminino de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira no século XX. In: *Cadernos literários* , v. 28, n.1, p. 95-108, 2020.

ROSSINI, T. C. N. . A Construção do Feminino na Literatura: Representando a Diferença. In: *Trem de Letras* , v. 1, p. 1-15, 2016.

SANTOS, Fabiana dos. *Louisa May Alcott e Alina Paim: Uma leitura comparada da formação das protagonistas em Mulherzinhas (1868) e A Sombra do Patriarca (1950)*. 107f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, Juliana Alves dos. Mulherzinhas. Personalidade no feminino. In: *Revista Urdimento*, v. 1, n. 27, p. 93-102, 2016.

SANTOS, J. de P. dos. Nação, raça e identidade em Poems on Various Subjects, Religious and Moral, de Phillis Wheatley. In: *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 83–102, 2018.

SCHULTZ, Jane E. Embattled Care: Narrative Authority in Louisa May Alcott's Hospital Sketches. In: *Legacy*, The Pennsylvania State University, University Park, PA. v. 9, n. 2, p. 104–18, 1992

SCHWANTES, Cíntia. Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, v. 30, p 53- 62, 2007.

SILVA, R. M. *O bildungsroman e a circularidade dos motivos memoráveis nos romances de Lygia Fagundes Telles*. 2014. 115 f. Dissertação de mestrado (Estudos Literários) – Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara. São Paulo, 2014.

SOUSA, Dignamara P. de A.; DIAS, Daise Lilian Fonseca. Quando a Mulher Começou a Falar: literatura e crítica feminista na Inglaterra e no Brasil. In: *Gênero na Amazônia*, Belém, n° 3, 2013.

SUMMERFIELD, Giovanna & DOWNWARD, Lisa. *New Perspectives on the European Bildungsroman*. New York: Continuum, 2012.

TEDESCHI, L. A. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. In: *Raído*, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 153–164, 2016.

VASCONCELOS, V. N. P. VISÕES SOBRE AS MULHERES NA SOCIEDADE OCIDENTAL. In: *Revista Ártemis*, [S. l.], n. 3, 2005.

VERONA, Stéfani Oliveira. Os círculos literários femininos e o debate sobre a mulher virtuosa nos Estados Unidos do século XIX. In: *Revista Vernáculo*, v. 2, n. 50, p. 100-115, 2022.

VIVAS, M. A. *Literatura mulherzinha: a construção de feminilidades nas tirinhas da série Mulheres Alteradas de Maitena*. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WESTER, Bethany S. *At Home We Work Together: Domestic Feminism and Patriarchy in Little Women*. 2019. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estudos de Gênero) - Universidade do Sul da Flórida, Tampa, 2019.

ZANATTA, Deise Luzia. *A personagem feminina em The Awakening, de Kate Chopin*. 2013 92 f. Dissertação de mestrado (Filosofia e ciências humanas) – Pós-graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2013.

ZOLIN, Lúcia Ozana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana (orgs). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003.