

Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero

Cíntia Schwantes

A primeira coisa que se torna evidente a quem pesquisar o romance de formação é que ele é de difícil conceituação. Em parte, isso se deve à principal característica do gênero: narrativizar o processo de formação de um/a protagonista. Isso porque o processo de formação de um/a jovem visa principalmente torná-lo/a um membro integrado e produtivo de seu grupo social. Portanto, de acordo com os diferentes modos de produção, e os diferentes grupos sociais, com regras também diferentes, que eles geram, o processo de formação, por sua vez, se diferenciará. Assim, não é por acaso que o *Bildungsroman* romântico é considerado otimista e o romance de formação do século XIX é considerado pessimista: para o primeiro, as promessas do Iluminismo guardavam sentido e podiam ser consideradas uma certeza: o conhecimento, a arte, as coisas do espírito estariam ao alcance de todos os membros do grupo social. No século XIX, por outro lado, já se tornara evidente que tais promessas não seriam cumpridas. Daí a amarga ironia de Hegel, que afirma que o protagonista do romance de formação inicia sua trajetória cheio de idealismo e acaba por tornar-se um hipócrita igual aos outros, integrado à mesma sociedade que anteriormente criticara. O aprendizado do romance de formação do século XIX é de desilusão e conformismo.

Podemos, portanto, concluir que o meio social onde o romance de formação é escrito e recebido tem um impacto muito grande sobre sua escritura. Evidentemente, isso vale para qualquer romance, mas no *Bildungsroman* esse impacto se revela até mesmo na estrutura da obra. Se o que é próprio do romance de formação é narrar um processo de formação, uma vez que os conhecimentos necessários para a integração no grupo social mudam, muda o próprio processo, e dessa forma, muda a própria narrativa. O esforço das pesquisadoras de gênero em descrever o *Bildungsroman* feminino, e estabelecer que ele é, necessariamente, diferente daquele com um protagonista masculino, apontam para essa peculiaridade. A maioria dos estudiosos do

Bildungsroman concorda que o que constitui o gênero é a presença de uma *Bildung*, a visão de mundo do protagonista, construída a partir de suas experiências e de suas reflexões sobre ela.

Outra peculiaridade do *Bildungsroman* é seu caráter didático, o fato de que se espera que ele contribua com a *Bildung* do leitor. O que é compreensível, uma vez que a retomada do gênero no Romantismo fez parte do esforço de educação da população em geral, no qual a literatura se engajou. Ao narrar o aprendizado, formado por vivências e reflexões, de seu protagonista, espera-se que o romance dê ao leitor o acesso a uma experiência, vicária embora, e a uma reflexão, que o ajude a construir sua própria *Bildung*.

Por fim, podemos apontar o fato de que o *Bildungsroman*, ao versar sobre o aprendizado de um indivíduo paradigmático, fez parte de um outro esforço, o de estabelecer uma identidade de classe minoritária, a burguesa, durante o período de decadência da aristocracia e ascensão da burguesia como classe dominante. Após o século XIX, quando a dominação da burguesia se tornou evidente e os ideais libertários não couberam mais no romance de formação, ele foi temporariamente abandonado. O século XX assistiu a uma retomada do gênero, tentando estabelecer outras identidades minoritárias: de gênero, primeiramente, e de etnia e classe, posteriormente.

Dilthey, ao se debruçar sobre o gênero, elaborou uma lista de eventos que deveriam fazer parte de um romance de formação: o conflito de gerações, a viagem para uma cidade grande (uma vez que o protagonista usualmente vive em uma cidade pequena: quando as possibilidades de educação em sua cidade se esgotam, ele é mandado para completar sua formação acadêmica em um grande centro, aliás uma situação comum à época do Romantismo, não só na Alemanha como em toda a Europa), a formação acadêmica em si e, ao lado dela e mais importante, a educação informal, que permite ao provinciano protagonista conhecer as regras da sociedade, e, para que isso aconteça, o encontro com um mentor, geralmente um homem mais velho que toma o protagonista sob sua proteção. Mas o aprendizado não se encerra aí: o protagonista deve passar, igualmente, por dois casos de amor, um feliz e outro infeliz, para aprender a lidar com sucessos e insucessos igualmente; ele deve fazer uma escolha profissional que lhe permita ser um membro produtivo da comunidade e ao mesmo tempo realizar-se como pessoa. Geralmente, ele encontrará um

lugar mais tolerante, mais cheio de possibilidades que seu meio de origem, e se estabelecerá ali. Não obstante, deverá visitar sua cidade natal, já um homem formado e bem sucedido.

Podemos, hoje, julgar a “fórmula” de Dilthey redutora, mas, se considerarmos que esses passos não precisam ser todos cumpridos, que outros aprendizados podem ocorrer durante o processo de formação, em suma, que adaptar o romance de formação a protagonistas que até recentemente não tinham sua especificidade reconhecida é possível, podemos aqui-latar esses novos *Bildungsromane* à medida que eles se aproximam ou se afastam do paradigma de Dilthey. O esforço de adaptação pode nos prover com a medida da diferença de cada protagonista.

Hardin, um dos estudiosos mais recentes do *Bildungsroman*, insiste que a marca do gênero consiste em uma alternância de reflexão e ação. As coisas só se tornam nítidas em retrospectiva: enquanto as estamos vivendo, não conseguimos colocá-las em perspectiva. Esse é o processo pelo qual passam os protagonistas de *Bildungsromane*: não basta passar pelas vivências; é preciso aqui-latar-las, julgá-las, medir seu impacto e sua extensão. Porém, prioritariamente, há que vivê-las. Parte do conflito de gerações, que é um dos passos do romance de formação, deve-se à luta do protagonista para ter acesso a vivências várias.

Quando a protagonista é feminina, o processo se complica. Espera-se de protagonistas femininas que ajam levadas pelo coração, e inversamente, não se espera que elas ponderem, aqui-latem, julguem as experiências pelas quais passaram. Uma protagonista feminina só adquirirá experiência de fato se refletir sobre suas ações, mas se o fizer, perderá seu valor enquanto mulher: a inocência. Dessa forma, uma protagonista feminina que embarca em um processo de formação está sempre na contramão da cultura ocidental. Não é de admirar, portanto que os *Bildungsromane* femininos do século XVII apresentem uma protagonista que não sofre modificação, cuja única experiência é aprender, mais ou menos mecanicamente, a se mover dentro dos meandros da sociedade, e que não empreende nenhuma reflexão digna de nota sobre o que aprende. Afinal, esta é a maneira pela qual elas poderiam atravessar uma trajetória, supostamente de aprendizado, intocadas.

Por este motivo, Esther Labovitz afirma que, antes do século XX, quando é franqueado às mulheres o acesso a experiências profissionais, emocio-

nais, cognitivas, sexuais, não há romance de formação feminina propriamente dito.

Mas não é apenas o acesso às vivências (aliás bastante difícil: como aponta Susan Fraiman, uma das principais tarefas de uma protagonista feminina é evitar que lhe aconteça “algo”) que garante a efetividade do processo de aprendizagem da protagonista feminina. Ela precisa, igualmente, garantir o acesso à reflexão. Alguns *Bildungsromane* femininos explicitam essa dupla batalha. Como exemplo, podemos citar *The Bell Jar*, de Sylvia Plath e *Mário/Vera*, de Tânia Jamardo Faillace. Em *The Millstone*, de Margareth Drabble, a protagonista, filha de intelectuais e ela mesma uma intelectual, uma estudiosa de literatura inglesa do período elizabetano, considera a reflexão tão natural, ou mais até, que a vivência. No entanto, ela não percebe o quanto suas opções intelectuais e as reflexões sobre sua gravidez extramatrimonial e sobre a experiência da maternidade contribuem para afastá-la dos pais e estabelecer uma identidade própria, separada da deles. Portanto, em última análise, ela falha em perceber o que é crucial em sua própria *Bildung*. As mulheres, quando refletem, o fazem mal? O acesso, pelas minorias, ao processo de educação será necessariamente incompleto, fraturado, diluído? Ao utilizar a forma do *Bildungsroman* para uma protagonista feminina, as autoras necessariamente questionam o próprio gênero, empurrando seus limites.

Mas o que acontece quando o/a protagonista trafega duplamente na contramão da tradição? Esses protagonistas estão ficando cada vez mais frequentes, em uma sociedade tornada mais flexível e mais tolerante com a diferença, uma vez que o encurtamento de distâncias entre culturas e o convívio com a diversidade forçou a revisão de vários conceitos. Assim, temos protagonistas homossexuais, femininos e masculinos, e protagonistas negras e proletárias ocupando o espaço outrora destinado aos jovens burgueses em busca de uma formação e um lugar ao sol. Podemos citar como exemplos as protagonistas de *Duas iguais*, de Cíntia Moscovich, e de *Pecados safados*, de Betty Brown, ambas lésbicas, a Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, negra, empregada doméstica, e por fim, louca, bem como o protagonista do conto de Caio Fernando Abreu, “Sargento Garcia”. Todos eles passam por um processo de formação que inclui tornarem-se conscientes de sua diferença e por fim reivindicá-la de alguma forma.

Clara, a protagonista de *Duas iguais*, é judia – e apesar de todo esforço contra o anti-semitismo esse dado identitário ainda carrega um resquício de preconceito e inadequação – mas principalmente, enquanto ainda adolescente, estudando em um colégio judaico, apaixona-se por sua amiga Ana (nome de origem judaica que significa luz, claridade), que aliás não é judia. Embora vivendo em um meio relativamente tolerante, de classe média alta, ambas enfrentam o preconceito contra sua opção sexual e acabam sucumbindo e decidindo deixar de se ver. De certa forma, Clara cumpre todos os passos de um romance de formação convencional – tem um conflito de gerações, pois o pai se opõe a seu romance com Ana, e também precisa lutar para impor sua opção profissional (ela deseja ser jornalista, ao invés de encarregar-se do negócio da família, como se espera da filha mais velha), passa por dois casos de amor (com Ana, mal sucedido, e mais tarde, com seu marido), tem um mentor (o velho médico da família), cursa a faculdade. A viagem, embora não ligada a sua formação profissional, também acontece: ela acompanha o pai, doente, a São Paulo, à procura de um tratamento mais efetivo para uma doença não nomeada.

A trajetória de Clara, completada apenas após a morte de Ana, centra-se no reconhecimento e na reivindicação de sua diferença: o casamento com um pretendente perfeitamente adequado, e do sexo masculino, não a apagará. Clara terá que aprender a viver com ela, a integrar essa parte de si em um outro meio social, mais tolerante (provido por seu meio profissional, formado por jornalistas). Embora não prevista na lista de Dilthey, essa tarefa é crucial para a boa formação do protagonista: aprender a respeitar a si mesmo e ao mesmo tempo não perder sua inserção social. O romance coloca o processo de formação de uma protagonista cujas primeiras diferenças, em um tempo em que elas não são mais tão cruciais, são ser judia, e mulher, e acrescenta a elas a opção sexual não convencional. Branca e de classe média, Clara tem uma plataforma da qual partir para lutar por seu senso de identidade, mesmo quando ele implica alguma medida de transgressão.

Isabel, a protagonista de *Pecados safados*, parte de uma situação semelhante: filha de uma família de classe média, também opta por estudar Comunicação; sua “viagem” não implica um deslocamento espacial, mas social: ela se integra ao gueto de lésbicas de sua cidade, Curitiba.

A narrativa centra a formação de Isabel na questão de sua opção sexual não convencional. Enquanto conta uma história muito pessoal, ela tem consciência de que faz parte de uma determinada sociedade com suas regras. Ela é, sem dúvida, aquilo que escolheu ser, fez de si mesma o que desejava, mas dentro das contingências e possibilidades de seu lugar e sua época. Dessa forma, sua *Bildung* se completa na medida que Isabel consegue encontrar um lugar social que ela pode ocupar sem se violentar.

Se Isabel e Clara, protagonistas de classe média e brancas, tomam as rédeas de suas narrativas como narradoras autodiegéticas, a protagonista de *Ponciá Vicêncio* não encontra tantos meios de expressão. Ponciá faz canecas e pequenas esculturas de argila, uma delas, a de seu avô, que, em um ataque de loucura, matou a esposa e se automutilou, e passou a viver com a mão escondida nas costas, acometido de crises de riso que se transformavam em choro. Ela também imita a postura e os gestos do avô, e esse fato é tomado como um índice de seu futuro, enlouquecer. Ponciá de fato enlouquece. Ela sai de sua vila para tentar a sorte na cidade grande (não explicitada) e, quando volta, encontra a casa da família vazia: o irmão havia partido para a cidade, para procurá-la, e a mãe, depois de algum tempo, fora procurar os filhos. De empregada doméstica Ponciá passa a favelada, amasiada com o seu homem. Após sucessivos abortos (portadora do Fator Rh negativo, sem acesso a um atendimento médico de qualidade mínima, Ponciá vê suas esperanças de ter um filho destruídas uma após a outra), ela simplesmente se deixa ficar, sem ânimo sequer para manter a casa limpa. O companheiro bate nela – é talvez a única maneira de contato com ela que ele tem, e não consegue compreender porque Ponciá, antes tão ativa e cuidadosa com a casa, agora simplesmente se deixa ficar.

Paralela à formação de Ponciá ocorre a de Luandí, seu irmão, que chega à cidade grande desejando tornar-se soldado. Como Ponciá, ele também volta e já não encontra a mãe. Nessa ocasião, Nêngua Kainda, a curandeira da vila, diz a ele que ele não tem o que é preciso para ser soldado. Luandí passa por quase todos os passos da formação tradicional: viaja para a cidade grande, passa por uma educação formal, encontra um mentor no soldado Nestor, encontra sua vocação – ele quer tornar-se soldado – e passa por um caso de amor de final mal-fadado (sua amada é assassinada). Por fim, encontra a mãe, que viera à procura dos filhos e

encontrara o soldado Nestor, a quem perguntara, ingenuamente, por seu filho. Na estação, onde deveria transcorrer seu primeiro dia de trabalho, encontra Ponciá, que decidira ir ao rio (onde ela costumava pegar argila, para ela e a mãe fazerem canecas e panelas), seguida por seu homem. Por fim, a família volta à cidade natal, e Luandí descobre que, apesar de sua vontade de ser soldado, Négua Kainda tinha razão. Assim, da herança de loucura e sofrimento do avô e da habilidade de trabalhar o barro, Ponciá constrói e desconstrói sua loucura, e o romance termina com a promessa da volta à terra-mãe, à água mãe, uma reintegração a um universo feminino de criação, capaz de curar o que o mundo dos homens enlouquecera. Há, assim, uma oposição entre cultura e natureza, entre masculino e feminino, no qual os segundos elementos dos pares reequilibram aquilo que os primeiros desequilibraram, e isso vale tanto para Ponciá quanto para Luandí.

Em suma, podemos considerar que a trajetória de Luandí cumpre quase que integralmente os passos preconizados por Dilthey, mas a de Ponciá não. Distante da terra, da água, da mãe, submetida ao peso de ser mulher, proletária e negra, e carregando a herança do avô Vicêncio, a sua é uma trajetória de progressivo enlouquecimento e depois de ter tocado o fundo da loucura, de promessa de cura. Uma trajetória que não segue os passos do *Bildungsroman* tradicional, mas que nem por isso deixa de ser de formação.

Por fim, “Sargento Garcia”, o conto de Caio Fernando Abreu, traz uma diferença a começar pelo gênero: na extensão de uma narrativa curta, seria difícil (embora talvez não impossível) retrazar uma trajetória de formação. Dessa forma, os contos de formação (e Clarice Lispector, não por acaso, escreve essas narrativas de formação com maestria) costumam se concentrar em um momento específico da trajetória do protagonista: o momento epifânico em que ele tem uma revelação sobre si mesmo, descobre algum dado identitário importante sobre si mesmo. É o que acontece com Hermes, o protagonista de Sargento Garcia.

Apresentar-se no serviço militar é, em alguma medida, um rito de passagem para jovens do sexo masculino, especialmente proletários ou de classe média baixa (caso do protagonista) na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que se acredita que, separados do abrigo da família

e expostos aos rigores da disciplina militar, eles se tornarão homens. De certa forma, é o que acontece com Hermes, mas não pelos motivos habituais. Munido de um atestado médico falso, ele consegue ser dispensado do serviço militar (uma prática comum nas famílias de classe média, que desejam poupar seus filhos dessa experiência). Ao sair do quartel, esperando o ônibus que o levaria para casa, ele é convidado a entrar no carro do sargento, que lhe oferece carona. A aventura termina em uma pensão barata, onde ele tem sua primeira experiência sexual. Tudo o que até então fora nebuloso e em certa medida angustiante para ele torna-se claro, e ao mesmo tempo, paradoxalmente confuso. No bonde que o leva de volta ao seu cotidiano, ele reflete: “Meu caminho... não cabe nos trilhos de um bonde”¹. O conto termina com uma decisão que marca a entrada no mundo adulto: “Amanhã, decidi, amanhã sem falta começo a fumar”².

Hermes já havia encontrado sua opção profissional, ele desejava cursar filosofia. Seu conflito de gerações se deve ao fato de ser tão aluado, tão sonhador, tão ensimesmado, o que provoca os protestos da mãe, que o deseja mais decidido, mais centrado. Ele encontra, por fim, um mentor, o sargento Garcia do título, com toda a sua ressonância. Mas o que o sargento lhe ensina, embora ele só pudesse aprender daquela forma, é algo que não cabe nas narrativas tradicionais de formação. Ele aprende que é diferente (algo que ele já intuía), e especificamente, de que forma ele é diferente:

como uma língua molhada, nervosa, entrando rápida pelo mais secreto de mim para acordar alguma coisa que não deveria acordar nunca, que não deveria abrir os olhos nem sentir cheiros nem gostos nem tatos, uma coisa que deveria permanecer para sempre surda cega muda naquele mais dentro de mim, como os reflexos escondidos, que nenhum ofuscamento se fizesse outra vez, porque deveria ficar enjaulada amordaçada ali no fundo pantanoso de mim, feito bicho numa jaula fedida, entre grades e ferrugens, quieta, domada, fera esquecida da própria ferocidade, para sempre e sempre assim³.

¹ Abreu, “Sargento Garcia”, p. 86.

² *Id.*, *ibid.*

³ *Id.*, *ibid.*

Tudo na narrativa conduz a esse momento epifânico, e isso é o que faz de “Sargento Garcia” uma narrativa de formação. Aqui, novamente, temos alguns dos elementos de um *Bildungsroman* tradicional, mas o aprendizado do protagonista é bastante diverso do de um protagonista tradicional. Nesse conto, o gênero literário é subvertido para dar vazão à afirmação de uma identidade marginal, não aceita socialmente, e para afirmar uma identidade de gênero ainda mais desafiadora que a feminina, a de um indivíduo homossexual.

Para concluir, todas as narrativas de formação analisadas neste trabalho ao mesmo tempo realizam e traem a proposta do *Bildungsroman*. Realizam, pois apresentam a trajetória de formação de seus protagonistas, e traem, pois de outra forma não conseguiriam realizá-la. A traição dá a medida da diferença de seus protagonistas, que não caberiam, com suas especificidades, no modelo romântico do romance de formação, nem sequer no modelo do século XIX. Por outro lado, esses protagonistas só se tornaram possíveis à medida que espaços sociais mais tolerantes foram sendo construídos e possibilitaram a discussão das questões que eles colocam para o grupo social. Assim, uma das principais características do romance de formação se realiza: a de intervir no tecido social.

Referências bibliográficas

- ABREU, Caio Fernando. “Sargento Garcia”, em _____. *Morangos mofados*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BROWN, Betti. *Pecados safados*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- FRAIMAN, Susan. “*The Mill on the Floss: the Critics and the Bildungsroman*”. *PMLAA*, v. 108, Iss 1, jan. 1993.
- _____. *Unbecoming Women. British Women Writers and the Novel of Development*. New York: Columbia University Press, 1993.
- HARDIN, James (ed). *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*. Columbia: The University of South Carolina Press, 1991.
- HUF, Linda. *A Portrait of the Artist as a Young Woman. The Writer as Heroine in American Literature*. New York: Frederic Ungar, 1983.
- LABOVITZ, Esther K. *The Myth of the Heroine: the Female Bildungsroman in the Twentieth Century*. New York: Peter Lang, 1986.
- LIMA, Maria Helena. “Revolutionary Developments: Michelle Cliff’s *No telephone to Heaven* and Merle Collin’s *Angel*”. *Ariel*, v. 24, jan. 1993.

- _____. "Decolonizing Genre: Jamaica Kincaid and the *Bildungsroman*". *Genre*, nº 4, v. 26, Winter 1993.
- MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- PALUMBO, Kathryn E. *Psyche Revisited: Images of Female Heroism in American Literature*. Dissertação (PhD). Emory University, 1989.
- PRATT, Annis. Woman and Nature in Modern Fiction. *Contemporary literature*, v. 13, nº 4, Autumn 1974.
- _____. *Archetipal Patterns in Women's Fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1981.
- SIEFERT, Susan. *The Dilemma of the Talented Heroine. A Study in Nineteenth Century Fiction*. Montreal: Eden Press, 1978.
- SMITH, John H. Cultivating Gender: Sexual Difference, Bildung and the *Bildungsroman*. *Michigan Germanic Studies*, v. 13, Iss 2, 1987.

Recebido em setembro de 2007.

Aprovado para publicação em novembro de 2007.