

O *BILDUNGSROMAN* DE AUTORIA FEMININA CONTEMPORÂNEO: UMA LEITURA DE *AZUL-CORVO*, *ALGUM LUGAR* E *PÉROLAS ABSOLUTAS**

Wilma dos Santos Coqueiro **

Resumo:

Esse trabalho consiste na apresentação de alguns resultados parciais da tese desenvolvida sobre o *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo, cujo corpus de análise se constitui dos romances *Pérolas Absolutas* (2003), de Heloísa Seixas, *Algum lugar* (2009), de Paloma Vidal e *Azul-corvo* (2010), de Adriana Lisboa. Esses romances, que apresentam narradoras homodieéticas, apontam para uma remodelagem do *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo, ao apresentar como fio condutor a narrativização do processo de formação das protagonistas marcado por vários deslocamentos, tanto espaciais como identitários, que culmina no surgimento de novas subjetividades femininas. As personagens desses romances passam por experiências de orfandade, nomadismo e perdas afetivas dolorosas, fazendo com que o processo de formação, de fato, não se complete com o fechamento da narrativa. Com efeito, o final em aberto, muito usual na literatura de autoria feminina contemporânea, evidencia esse processo contínuo de evolução feminina, cujas identidades estão sempre em construção.

Palavras-chave: *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo. Crítica Feminista. Identidade. Subjetificação.

O *Bildungsroman*, ou romance de formação, surge atrelado a mega-conceitos em voga no século XVIII, como educação, formação de diferentes classes sociais e estabelecimento do romance como gênero literário digno. Para Wilma Maas (2000), “Acompanha-se aqui a história do *Bildungsroman* compreendido como uma instituição sócio-literária, isto é, como projeção coletiva dos ideais da burguesia alemã, em sua origem, focalizando o processo de apropriação sofrido pelo gênero ao longo dos seus quase duzentos anos de existência” (p. 16).

A crítica literária, desde o século XVIII, quando foi publicada a obra paradigmática do gênero, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795), de Goethe, em consonância com os ideais da literatura romântica da época, compreendeu o *Bildungsroman* como um gênero masculino e tipicamente alemão. Para Maas, “É assim que a ideia de um *Bildungsroman*, de uma forma literária correspondente aos anseios tanto do indivíduo quanto de sua classe como um todo, precede a fortuna crítica do gênero, historicizando-o e atrelando-o às circunstâncias bastante específicas da constituição do mundo burguês” (2000, p. 21). Nessa forma romanesca, na qual toda uma época pode se integrar no destino individual do herói, o que está em foco geralmente é o destino de um jovem em busca de formação, realização afetiva, apreensão de uma filosofia de mundo. Para Kayser, “o

* Este artigo apresenta algumas reflexões da tese “Poéticas do deslocamento: representações de identidades femininas no *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

** Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus Campo Mourão. E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com.

desenvolvimento conduz nesse caso a um estado de maturação definitiva e intimamente predisposta, em que o herói desenvolveu as duas capacidades em um todo harmônico” (1985, p. 403).

Desse modo, é possível afirmar que, apesar do fato de o *Bildungsroman*, surgir como uma expressão do mundo burguês, alemão e masculino do século XVIII, ele sofreu transformações em consonância com as mudanças históricas, culturais e sociais, de modo a expressar atualmente a evolução da realidade e se constituir como uma nova legítima expressão das minorias que sempre estiveram relegadas à margem e que emergiram a partir dos movimentos culturais pós 68. Para Bakhtin, o romance reflete, substancial e concomitantemente, a realidade, porque “somente o que evolui pode compreender a evolução” (2010, p. 400).

Essas mudanças refletem-se na própria configuração da crítica feminista atual⁵², que busca estudar no romance de formação do século XXI a configuração da história dos avanços e recuos do movimento feminista e a representação das identidades femininas na ficção de autoria feminina contemporânea. Isso exige uma revisão dos principais estudos críticos sobre o romance de formação como um gênero masculino, que adapta muitos conceitos operatórios para uma análise do processo de formação da identidade feminina na contemporaneidade. Bakhtin sublinha essa maleabilidade do gênero ao afirmar que “sobre o problema do romance, a teoria dos gêneros encontra-se em face de uma reformulação radical” (2010, p. 401).

Para Maas, devido ao fato de o *Bildungsroman* ser definido a partir de suas características conteudísticas e constituição híbrida, o gênero assume uma forma histórica dinâmica. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que é um conceito em movimento, que pode ser reaplicado a diferentes momentos e situações, como uma possibilidade de leitura ideológica para cada período histórico cultural e a cada núcleo formador de significados. É nesse sentido que, entre tantos, pode-se pensar em um *Bildungsroman* medieval, clássico, barroco, romântico, socialista, psicanalista, feminista, *queer*, negro. Conforme a autora, “o que possibilita a abordagem ao *Bildungsroman* é a compreensão de sua diversidade, de seu estatuto híbrido entre constructo literário e projeção discursiva” (2000, p. 263).

⁵² Segundo Showalter (1994), há dois tipos de crítica literária feminista. A primeira seria a *Crítica Ideológica* ou *Revisionista*, a qual tem como finalidade a historicização dos textos masculinos e retificar as injustiças construídas sobre modelos existentes, ao questionar conceitos aceitos e propagados pela ideologia patriarcal. A segunda denominada de *Ginocrítica* é uma crítica literária centrada na mulher, buscando ressaltar o estilo, os temas, as imagens característicos da produção de autoria feminina. Essa forma de crítica procura substancialmente relacionar a escrita da mulher à sua cultura, reconhecendo que tão importantes quanto a noção de gênero são as diferenças de classe, etnia, nacionalidade e história.

Na ficção de literatura de autoria feminina, a apropriação do conceito de *Bildungsroman*, um gênero tipicamente masculino, como abordagem de análise das personagens femininas pela crítica feminista, configura-se como uma forma de resistência e revisão literária e cultural perante o cânone masculino excludente. Maas afirma que o romance de formação feminino “mostrar-se-ia como um vetor revolucionário subversivo, pela subversão ao próprio modelo textual ao qual recorre” (2000, p. 247).

Embora ainda sejam escassos os estudos sobre o *Bildungsroman* no Brasil, o estudo de Cristina Ferreira Pinto (1990) é um marco na tradição da crítica brasileira na apropriação e adaptação do conceito de *Bildungsroman* na análise de narrativas de autoras mulheres escritas na primeira metade do século XX. Ao eleger quatro romances como *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, *As três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz, *Perto do Coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lígia Fagundes Telles, a autora busca estabelecer uma relação entre o *Bildungsroman* tradicional e o *Bildungsroman* da literatura de autoria feminina. Segundo Pinto (1990), o *Bildungsroman* não seria uma evolução do gênero, mas sua transgressão, revisando o conceito tradicional de romance de formação. Para ela, em relação à literatura de autoria feminina, esse gênero incluiria “romances de aprendizagem”, de “transformação e renascimento” e “romances de despertar da mulher”.

Como características fundamentais do romance de formação feminino, que apresenta uma estreita ligação com o *Bildungsroman* clássico, seriam, com possíveis variações, a narrativa da infância da personagem que passa por conflito de gerações com mães ou pais, um processo nem sempre formal de autoeducação e de busca de uma filosofia de trabalho, momentos de alienação e descobertas, como problemáticas amorosas, quase sempre frustrando o ideal do *happy ending* romântico. Dessa forma, ao expressar experiências femininas, o romance de formação, frequentemente, mostra personagens descentradas, que refletem um mundo ainda desarmônico no qual a mulher está inserida. Pinto (1990), usando uma definição de Annis Pratt, distingue o *Bildungsroman* em subtipos como o *Bildungsroman* propriamente dito e o romance de transformação ou renascimento. Para Pratt, o *Bildungsroman*

retrataria o período de formação da personagem que começa na infância ou adolescência, enquanto a protagonista do “romance de renascimento ou transformação” seria uma mulher mais velha, com mais de trinta anos ou já de meia idade, em busca de auto-realização” (apud Pinto, 1990, p.15)

Pinto enfatiza ainda que para Labovitz, algumas obras que, a princípio, surgem como *Bildungsromane*, acabam por não mostrar o desenvolvimento pleno da protagonista, tornando-se “truncated *Bildungsromane*” ou “failed *Bildungsromane*”. Pinto explica que essa interrupção do *Bindungs* da protagonista se dá pela aceitação de papéis impostos pela sociedade, como o de esposa e mãe, sugerindo a posição de conformidade da autora em relação aos padrões sociais impostos pela sociedade de sua época. Assim, se por um lado, a loucura e a morte (suicídio) que em muitas obras, sobretudo de autoria masculina, podem ser entendidas como punição à mulher que transgrediu alguma regra social ou como tentativa fracassada de escapar às imposições sociais, como é o caso de *Madame Bovary*, de Gustave de Flaubert (1856) e *Anna Karênina*, de Liev Tolstói, publicado entre 1873 e 1877; por outro, no romance de formação de autoria feminina, pode ser visto como uma forma de libertação feminina e como uma forma de expressão, que tanto a autora quanto a personagem viam como possíveis à mulher.

De acordo com Pinto, “enquanto o herói do *Bildungsroman* passa por um processo no qual se educa, descobre uma vocação na vida e as realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao *status quo*, colocando-se em uma posição marginal” (1990, p. 13). Desse modo, muitas autoras não conseguem desvencilhar-se dos paradigmas, fazendo com que as obras sirvam ao padrão feminino da época, exercendo um caráter pedagógico no sentido de formação das leitoras. Pinto evidencia que é importante considerar que essas obras, tanto escritas no século XIX como até meados do século XX, “surgem dentro de um determinado contexto cultural que permite uma revisão da literatura escrita por mulheres a partir de uma perspectiva feminista, num processo de reavaliação e revalorização da experiência feminina” (1990, p. 17).

Pinto ainda aborda o fato de a inexistência de uma tradição literária feminina fazer com que algumas autoras sofram do que chamam “ansiedade da autoria”. (p. 23). Segundo ela, isso evidencia-se no fato de que muitas autoras, precursoras da literatura de autoria feminina, sentiam-se inseguras em relação à afirmação de sua autoria ao expressar certas realidades femininas. Para a autora, “a mulher que escreve demonstra, com poucas exceções, certa dificuldade em definir-se pessoal e textualmente” (1990, p. 23-4). Isso se reflete naquelas obras, até mesmo em algumas mais contemporâneas, nas quais a incapacidade da autora em concretizar um final positivo à personagem feminina leva a um desfecho narrativo que engendra uma conformidade social da personagem, ou até mesmo ao suicídio e alienação. Em outras obras, o final em aberto desvela a dificuldade da autora conferir um final feliz à personagem que não age de acordo com as regras sociais ou não se

conforma com as convenções impostas. Conforme Pinto, “a impossibilidade de imaginar um destino positivo plenamente realizado pela personagem vem da inexistência de um precedente literário, da falta de “mães poéticas”, surgindo então na escritora a dúvida sobre sua autoridade para criar, para levar a protagonista a auto-realização completa” (1990, p. 24).

No *Bildungsroman* feminino, o conhecimento geralmente se dá de forma fragmentada e vertical, representando os desacertos e as frustrações como um caminho a ser percorrido em busca da construção de uma identidade com base em novas necessidades, novos sentimentos. Desse modo, o final feliz de acordo com o *script* tradicional em que o casamento e a maternidade seriam o fim a ser atingido pelas mulheres, é sempre frustrado. Tendo que aprender a viver no mundo, a partir de um lugar desprivilegiado que é a sociedade androcêntrica, a protagonista procura descobrir o sentido da vida, a partir de valores outros. Para Borges (2007), no *Bildungsroman* feminino, os desacertos são necessários para que as heroínas possam recomeçar, reconstruindo suas identidades, a partir de experiências de fracasso. É por isso que no romance *O Quinze*, publicado em 1930, por Raquel de Queiroz, o *happy ending* romântico é frustrado quando Conceição abdica de sua integração no meio social por meio de um casamento vantajoso em favor da construção de sua identidade.

Como o estudo de Borges (2007) mostra, os romances de Lya Luft, da década de 80, como *As Parceiras* (1980), *A asa esquerda do anjo* (1981) e *Reunião de família* (1982), também apresentam heroínas em processo de formação em meio a um ambiente familiar marcado pela opressão e pelo desamor. A escrita feminina, que tem sido marcante no discurso da atualidade, tem em Lya Luft uma autora que, seguindo a seara intimista aberta por Clarice Lispector, foca na exploração da formação psicológica das personagens, criando romances de formação nos quais os conflitos do meio familiar aparecem matizados pelo grotesco, pelo mórbido, pela loucura e pela morte. Segundo Borges, Lya Luft rompe com o predomínio masculino na literatura, ao alçar o feminino a um lugar de destaque em suas narrativas. A autora enfatiza ainda que “muitas mulheres lufteanas são oriundas de famílias burguesas mutiladoras, cuja opressão extravasa da alma humana para os textos” (Borges, 2007, p. 88). Ao mostrar o embate das heroínas com um mundo que lhes é totalmente adverso, suas personagens trágicas habitam um mundo sombrio, no qual há poucas alegrias e muito sofrimento. Por isso, geralmente os finais em aberto, evidenciam que as realizações femininas ainda necessitam de condições sociais que sustentem a construção de uma identidade feminina livre das amarras opressoras.

Os apontamentos feitos sobre alguns romances brasileiros de autoria feminina do século XX mostram que as personagens ainda sentem o peso da tradição patriarcal, marcados pelos desajustes das personagens femininas em relação aos espaços nos quais estão inseridas. Já o romance de formação feminino contemporâneo, a partir dos anos 2000, é marcado por um processo, nem sempre simples e indolor, de subjetificação das personagens femininas. Embora alguns percalços ocorram nessas trajetórias como a orfandade, o sentimento de deslocamento e exílio e as perdas amorosas, esses romances descrevem mulheres que fazem escolhas, nem sempre as mais coerentes ou acertadas, mas que são capazes de vivenciar a sua sexualidade, ingressar no mercado de trabalho e criar vínculos afetivos, em meio à fluidez do cenário contemporâneo.

Tendo como perspectiva teórica os estudos feitos sobre o *Bildungsroman*, procuramos elencar algumas reflexões sobre a representação da identidade das personagens femininas de três romances, de autoras contemporâneas, que se inscrevem em uma fase da literatura de autoria feminina em que predominam questões mais existenciais em detrimento das específicas de gênero. Segundo Zolin, com base nos estudos da ensaísta americana Elaine Showalter, nessa fase pós anos 90, a literatura de autoria feminina já não tem seu foco nas questões de gênero, uma vez que começam a surgir romances nos quais se pode “vislumbrar a representação de uma nova imagem feminina, livre do peso da tradição patriarcal” (2009, p. 331).

Embora ainda representem problemáticas tradicionais da escrita feminina como a busca da realização afetiva e por se enquadrar no socialmente aceito, Heloísa Seixas, com *Pérolas Absolutas* (2003), Paloma Vidal, com *Algum Lugar* (2009) e Adriana Lisboa, com *Azul-corvo* (2010), representam mulheres com identidades deslocadas na contemporaneidade, fugindo do *script* tradicional. Todas as narrativas são homodiegéticas, com um tom altamente confessional e memorialístico, exprimindo a experiência feminina marcada pela sua vivência social. As protagonistas, geralmente, refletem o descentramento, a desarmonia e angústia existencial que são próprias das personagens pós-modernas. Quando as narrativas não apresentam final em aberto, como *Azul-corvo* ou um novo tipo de *happy ending* como em *Pérolas Absolutas*, nos quais é possível entrever uma experiência mais positiva, o final fracassado, que é típico do *Bildungsroman* de autoria feminina, aparece nas narrativas.

Pérolas Absolutas é um dos romances pós anos 2000 que inscreve a experiência feminina na atualidade de maneira bastante peculiar. O romance, que apresenta um protagonismo partilhado com várias vozes que se projetam no texto, desde as co-

protagonistas Sofia e Lídice até o(a) narrador(a). Essa multiplicação do foco narrativo torna sua leitura bastante complexa. Como em um jogo de espelhos, esses narradores cambiantes projetam seus anseios, dores e trajetórias de fracasso que realçam a narrativa cujos contornos embaçam e se confundem. A mudança constante do foco narrativo, que oscila entre a primeira e a terceira pessoa, muda a perspectiva de quem narra e de quem é narrado. A relação entre as protagonistas – Sofia e Lídice, “irmãs de sangue e de semen” – é marcada pela relação afetiva de rivalidade inevitável entre duas mulheres que partilham o amor do mesmo homem. Toda a narrativa se desenvolve a partir de um encontro entre as duas mulheres, após a morte de Anatole, marido de Sofia e amante de Lídice, em um restaurante, cujo aspecto sombrio realça o aspecto trágico da narrativa. Nesse ambiente, escolhido por Lídice para poder matar Sofia com um revólver que traz na bolsa, ocorre o desnudamento das personagens que se permitem contar uma à outra fragmentos de suas vidas jamais revelados.

As protagonistas, cujos nomes de cidades europeias sinalizam para histórias de violência e fracasso, trazem impressas em suas trajetórias a marca do sofrimento: Lídice é o nome de uma cidade tcheca praticamente destruída durante a Segunda Guerra Mundial pelos alemães, e Sofia é o nome da capital da Bulgária, também bombardeada durante a Segunda Guerra, por aviões britânicos e americanos. A coincidência dos nomes de cidades arrasadas e destruídas relaciona-se com a trajetória das protagonistas que amaram, odiaram e sofreram pelo mesmo homem. Nesse cenário, a crise de identidade marca esse dilaceramento das personagens, cujos contornos não se revelam nitidamente: “Meu nome é Lídice. Ou talvez Lídia, não sei?” (Seixas, 2003, p. 19).

O processo de formação de ambas as personagens se constitui pela experiência da identidade dilacerada, marcada pela dor da traição e do abandono, configurando-se como narrativa do fracasso e da culpa, sobretudo de Lídice, a amante que ocupa sempre o segundo lugar, assim como os recortes das trajetórias das personagens reais que ela coleciona em uma caixa de papel, os quais integram o time dos que foram relegados à margem como, entre outros, Camile Claudel, a amante de Rodin que enloqueceu por ter sido preterida em relação à esposa do famoso escultor francês, e Henrich Mann, o irmão escritor que sempre viveu à sombra do ganhador do prêmio nobel, Thomas Mann. Apesar de todas as diferenças entre elas – Sofia, morena, 45 anos, bióloga bem-sucedida; Lídice, 35 anos, loira alta, de olhos azuis e sem profissão definida, – são personagens que buscam ser amadas, numa narrativa cuja educação, ou formação, se projeta sempre densa e dramática.

O final remete ao processo de transformação das personagens que, ao purgarem o ódio e a dor, finalmente se encontram no amor. A cena final é bastante simbólica e poética, quando as duas, em frente ao mar, “símbolo da dinâmica da vida” e que “simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes”, na concepção de Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 592), e em meio à lama, “símbolo da matéria primordial e fecunda” (Chevalier; Gheerbrant, 2009, p. 533), que remete à ideia bíblica da criação, finalmente se entregam a experiência homoerótica do amor. Os últimos parágrafos apontam para a configuração de uma nova realidade às protagonistas: “Do delírio e da morte, do ódio e da solidão, dos horrores e do medo surgiu seu grito apaixonado, e o leite nacarado do gozo escorreu inundando as coxas, purificando a lama, profanando o túmulo de matérias descompostas” (Seixas, 2003, p. 237). Esse romance pode, então, ser caracterizado como um “romance de transformação ou renascimento”, cujas protagonistas aprendem a viver no mundo a partir de um lugar desprivilegiado, adquirindo, ao final de um ciclo de infortúnios e perdas, uma nova possibilidade de recomeço. Para marcar a junção das narrativas e trajetórias das protagonistas, é a voz em terceira pessoa que conclui: “nestas páginas fechadas, antes, do derradeiro instante, querem ainda dizer, apesar de todo pranto, todo horror e toda mágoa, esta é apenas – e acima de tudo – uma história de amor” (Seixas, 2003, p. 238).

A metáfora relacionada às “pérolas”, sugerida pelo título da obra, aponta para essa formação em meio à travessia pela dor, pela loucura e pelo desamparo existencial, uma vez que o processo de formação da pérola ocorre a partir de uma contaminação. Somente as ostras podem formar pérolas, o que ocorre quando algum corpo estranho instala em seu interior, desencadeando uma reação do molusco contra esses invasores externos, formando a pérola. Por isso, as protagonistas têm “dentro de um só corpo duas almas, duas partes, metades formando um todo, um todo esquerdo, proscrito, maldito até – mas ainda assim um todo. Pérolas absolutas” (Seixas, 2003, p. 234). De fato, ao final, Lídice e Sofia descobrem novos sentidos às suas trajetórias, com a libertação da sexualidade e um conhecimento interior, que dão a tônica dessa epifania feminina.

A obra *Algum Lugar*, primeiro romance de Paloma Vidal, poderia ser caracterizado também como de “transformação ou renascimento”, uma vez que nesse tipo de romance o processo de formação da protagonista tem início já na vida adulta. De fato, a personagem-narradora, que não tem nome na narrativa, está quase com trinta anos quando começa a narrativa. Nos romances de formação femininos, a viagem tem quase sempre um sentido de imersão interior, de autodescobimento da personagem. No caso do romance de Paloma

Vidal, há o deslocamento da personagem e do marido do Rio de Janeiro/Los Angeles/Rio de Janeiro. Dividindo a narrativa em primeira, segunda e terceira pessoas, devido ao menor ou maior distanciamento em relação aos fatos narrados, a história, conduzida pelo fio da memória da protagonista, como se fosse um diário íntimo, abarca fragmentos da sua estada junto com o companheiro em Los Angeles para escreverem suas teses de doutorado, da sobrevivência com o dinheiro curto, da busca por estabelecer relações, mesmo que frágeis, com outros estrangeiros que povoam a cidade, do seu angustiado processo de desbravamento da cidade: “As ruas desertas me intimidam, como se ao andar estivéssemos fazendo algo proibido. As distâncias parecem maiores do que são”. (Vidal, 2009, p. 36). Ao embrenhar-se pela cidade estrangeira, buscando reconhecer-se e ser reconhecida nela, a personagem mais uma mulher na multidão, exerce a *flânerie*, por meio do exercício do olhar, buscando captar “uma heterogeneidade própria da cidade” (Vidal, 2009, p. 25). A narrativa é pontilhada por questionamentos existenciais, nos quais se sobressaem como características do *Bildungsroman* a busca de uma filosofia de trabalho, o enfrentamento com o mundo exterior e os envolvimento amorosos.

No final do romance, o nascimento do filho e o fracasso do casamento, parecem abrir-lhe novas possibilidades de autoconhecimento. Para Magri, a “qualidade do romance é que não há nenhum gesto previsível na trajetória da protagonista que vive os papéis de estudante, professora de espanhol, mãe e mulher às voltas com um casamento que não deu certo” (2010, s.p.). Paradoxalmente, a maternidade que acontece no corpo da protagonista, mas cujos “efeitos se expandem” acaba por provocar a crise irremediável no seu casamento e a leva à reclusão e ao sofrimento, mas também é o que completa seu processo de formação: “Quando ele por fim volta ao seu berço, a primavera está prestes a chegar. A sensação que tenho ao me lembrar dos meses que passaram é de ter vivido fora do mundo. Como retornar? Ao perguntar isso a M me dou conta que é um caminho que percorrerei sozinha” (Vidal, 2009, p. 153).

Em relação a esses romances, cujos laços afetivos parecem sempre extremamente frágeis e fugazes, são relevantes as considerações de Bauman (2001) sobre a sociedade contemporânea, denominada por ele de líquido-moderna ou fluída. Segundo o autor, a crescente individualização traz uma liberdade e uma gama de possibilidades, sem precedentes, ao sujeito, mas também traz em seu bojo a tarefa de enfrentar as consequências que seriam, entre tantas, o vazio existencial, a falta de solidez nas relações humanas e afetivas, a busca incessante de identidade e a solidão irremediável. Segundo o autor, “o que aprendemos antes de mais nada na companhia dos outros é que o único

auxílio que ela pode prestar é como sobreviver em nossa solidão irremível, e que a vida de todo mundo é cheia de riscos que devem ser enfrentados solitariamente” (p. 45).

O romance *Azul-corvo*, de Adriana Lisboa, também remete a essa questão da individualização e do não-lugar tão marcante na sociedade atual. Devido ao fato de que a narrativa inicia com a personagem Vanja ainda adolescente, ao contrário dos dois anteriores, pode ser conceituado como um “romance de aprendizagem”. Diferentemente de muitas ficcionistas mulheres que abordam em suas obras os conflitos e a problemática dos gêneros no contexto patriarcal decadente das décadas finais do século XX, as obras de Adriana Lisboa refletem sobre a busca de identidade no contexto de um mundo globalizado, e embora toquem, não aprofundam as questões de gênero. A autora busca abordar questões como pertencimento, história política recente do país e imigração, inserindo o indivíduo, independente de ser homem ou mulher, nesse contexto desolador e caótico.

Desse modo, *Azul-Corvo* torna-se uma obra bastante singular por narrar, de forma autodiegética, o doloroso processo de formação de uma adolescente órfã, Vanja ou Evangelina, de treze anos, e sua busca pelo pai desconhecido no estado do Colorado, Estados Unidos da América, em meio a um mundo globalizado, no qual as identidades encontram-se cada vez mais dilaceradas. A narrativa *in ultimas res*, com a personagem aos vinte e dois anos, assume um tom existencialista do sentimento de exílio, uma vez que a personagem está deslocada de casa, do país e da sua cultura. A dialética descentramento/pertencimento vai pontuar momentos-chave da trajetória de Vanja, evidenciando que o não-lugar também está relacionado a sentimentos de orfandade, angústia e solidão. As tentativas de adaptação cultural, que passa pelo aprendizado da língua e da cultura, na qual ela destaca “a vontade de ser igual. De pertencer ao lugar” (Lisboa, 2010, p. 72) é uma das vertentes do aprendizado de Vanja. Por isso, ao final, após um “amadurecimento aos trancos” conforme ela reconhece, Vanja parece integrada a cultura americana ao afirmar “não sou de falar muito. Mas as pessoas já não ouvem sotaque quando falo” (Lisboa, 2010, p. 218).

Nesse sentido, é importante observar que, além de temas contemporâneos citados, a obra se destaca por representar questionamentos existenciais como a questão da identidade, a busca de um lugar no mundo e a angústia diante da morte, além do processo de autoconhecimento e amadurecimento que perpassa a história da protagonista. Embora se reporte a perdas irreparáveis, como as mortes da mãe e do padrasto, esse seria um *Bildungsroman* com final positivo, uma vez que, ao final, ao optar por ficar nos Estados

Unidos, a personagem parece ter alcançado uma integração do eu com o mundo: “Num belo dia eu me dei conta de que não tinha importância o país onde eu estava. A cidade onde eu estava. Outras coisas tinham importância. Não essas.” (Lisboa, 2010, p. 215).

Assim, um aspecto crucial no romance de formação contemporâneo seria a educação das protagonistas, o que as insere no mundo do trabalho e as tornam sujeitos capazes de fazer escolhas. Das quatro protagonistas analisadas, tem-se uma bióloga no romance de Heloísa Seixas, uma professora na obra de Paloma Vidal e uma jovem que também passa por um processo formal de educação no romance de Adriana Lisboa.

Portanto, os três romances citados se apresentam como poéticas do deslocamento, uma vez que refletem identidades femininas contemporâneas dilaceradas em meio ao cenário pós-moderno, nas quais as problemáticas das relações de gênero – tão marcante nas narrativas de autoria feminina dos anos 80 – começam a ceder espaço para questões mais existenciais e urgentes. Algumas delas são recorrentes nos três romances como, entre outras, as questões da inserção no mundo do trabalho, o questionamento e a revisão da história recente do país e do mundo, a angústia existencial do estar no mundo, a relação dialética entre o pertencimento e o mundo globalizado, e a busca do significado mais profundo das relações afetivas e as crises nos relacionamentos interpessoais.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (2010). *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- BORGES, Florípedes do Carmo Coelho (2007). *Na contramão da história: O Bildungsroman feminino de Lígia Fagundes Telles, Helena Parente Cunha e Lya Luft*. Dissertação de Mestrado em Literatura. Brasília: UnB.
- CHEVALIER, Jean & GEERBRANT, Alain (2009). *Dicionário dos Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 24. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- KAYSER, Wolfgang (1985). *Análise e interpretação da obra literária*. 7.ed. Tradução de Paulo Quintela. Coimbra: Armenio Amado Editora.
- LISBOA, Adriana (2010). *Azul-corvo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo (2000). *O cânone mínimo: o bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP.

- MAGRI, Ieda (2010). “Livro de Paloma Vidal dialoga com o cinema de Walter Benjamin”. In: *Jornal do Brasil*. Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2010/04/10/livro-de-paloma-vidal-dialoga-com-o-cinema-de-walter-benjamin/> Acesso em 06 de maio de 2012.
- PINTO, Cristina Ferreira (1990). *O Bildungsroman feminino: Quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva.
- SEIXAS, Heloísa (2003). *Pérolas Absolutas*. Rio de Janeiro: Record.
- SHOWALTER, Elaine (1994). “A crítica feminina no território selvagem”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). *Tendências e impasses. O feminino como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.
- VIDAL, Paloma (2009). *Algum lugar*. Rio de Janeiro: 7Letras.