

Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Estudos Literários

Maria Tereza Costa de Azevedo

HIBISCO ROXO, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE:
UM *BILDUNGSROMAN* EX-CÊNTRICO

Belém-PA
2020

Maria Tereza Costa de Azevedo

HIBISCO ROXO, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE:
UM *BILDUNGSROMAN* EX-CÊNTRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFGPA)
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Estudos Literários.

Orientadora: Tânia Maria Sarmiento-Pantoja

Belém-PA
2020

Maria Tereza Costa de Azevedo

HIBISCO ROXO, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE:
UM *BILDUNGSROMAN* EX-CÊNTRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFGPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Defesa em: 31 de Agosto de 2020

Banca examinadora:

Profa. Dra. Tânia Sarmiento-Pantoja (Orientadora) UFGPA

Prof. Dr. Carlos Augusto Sarmiento-Pantoja (Avaliador Interno) UFGPA

Profa. Dra. Liliane Barros (Avaliadora Externa) UNIFESSPA

Belém-PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A994h Azevedo, Maria Tereza Costa de.
HIBISCO ROXO, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE:
UM BILDUNGSROMAN EX-CÊNTRICO / Maria Tereza Costa
de Azevedo. — 2020.
90 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Tânia Maria Sarmiento-pantoja
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2020.

1. Bildungsroman. 2. Ex-cêntrico. 3. Hibisco Roxo. 4.
Chimamanda Adichie. I. Título.

CDD 809.93355

A Aurora, luz dos meus dias.

Agradecimentos

Costumo saudar a vida antes de tudo, essa viagem em que estamos de passagem e que nos leva a lugares e caminhos inimagináveis. Quando eu poderia supor, vindo de uma família simples, que alcançaria tamanha façanha: ser mestre!

Sou grata aos (des)caminhos que me trouxeram até aqui, ao acaso e também a persistência na batalha por um lugar ao sol.

Saúdo os caminhos porque me levaram a conhecer minha orientadora em 2014, quando tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica, Professora Tânia Sarmiento-Pantoja, um exemplo de generosidade enquanto profissional e mulher de força admirável. Além de todos os colegas do grupos NARRARES - UFPA, com que dividi muitos momentos de trocas de conhecimento.

Aos professores Augusto Sarmiento-Pantoja e Liliane Barros pela participação da finalização desta jornada enquanto avaliadores da minha pesquisa.

Agradeço a minha mãe que mesmo com tantos desafios conseguiu nos encaminhar, eu e meu irmão, porque quem também nutro um afeto imenso, sou grata e também dedico a vocês todas as minhas conquistas.

Ao meu pai, que habita minhas memórias mais controversias, pois mesmo distante esteve torcendo por mim.

Imensos agradecimentos ao Rodrigo, companheiro de tantos aprendizados, com quem sigo dividindo a responsabilidade de criar nossa pequena Aurora no caminho que acreditamos, com amor e afeto.

Para tantos que não teria como enumerar aqui, colegas de mestrado, do PPGL, familiares, amigos, que de alguma maneira estiveram presentes nessa trajetória.

As minhas ancestrais pela coragem, por não terem se calado e por lutarem para que as mulheres tivessem a oportunidade de estudar, de trabalhar, de serem o que quiserem. Vivo esta experiência graças às batalhas travadas para que alcançássemos nossos direitos. Gratidão, também, às que seguem lutando para que no futuro nossas meninas tenham ainda mais oportunidades.

“Agora eu posso falar do futuro”

(ADICHIE, 2011, p. 320)

RESUMO

Esta pesquisa parte da análise do romance *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie, com base no paradigma do *Bildungsroman* (romance de formação), no entanto, há igualmente aspectos que transcendem o modelo clássico deste subgênero romanesco. Para dar conta da trajetória que compõe o problema, a pesquisa se divide em quatro sessões. A primeira corresponde à introdução, na qual é apresentada a hipótese central deste trabalho: a suposição de que pode haver caracterização transgressora do *Bildungsroman*, identificada após a leitura do romance e dos diálogos com sua fortuna crítica. Na segunda sessão, nos debruçamos sob estudos acerca da *Bildung* e do *Bildungsroman*, a fim de revisitar a história de ambas as categorias e suas características canônicas, bem como as modificações do modelo literário ao longo do tempo. Na terceira sessão são evidenciadas as transgressões ocorridas no modelo literário, presentes na recepção contemporânea do paradigma e, sobretudo, devido ao conceito de ex-centricidade, tal como proposto por Linda Hutcheon em *Poética Do Pós-Modernismo*. A quarta sessão retoma os princípios clássicos do *Bildungsroman*, desta vez, aplicados ao romance *Hibisco Roxo*, com o objetivo de analisar a trajetória da formação da protagonista, procurando salientar os aspectos que constituem fugas ao paradigma canônico do *Bildungsroman* além de discutir se o esclarecimento e a emancipação podem ser entendidos como categorias capazes de dar visibilidade à transformação sofrida pela protagonista e, conseqüentemente, pelo paradigma literário, constituindo-se assim nas principais atribuições daquilo que, ao final do estudo, chamamos de *Bildungsroman* ex-cêntrico. Para dar conta das discussões presentes neste estudo, além das elucidações sobre as relações entre literatura ex-cêntrica e poética da pos-modernidade, de Linda Hutcheon, nos baseamos também em pressupostos e conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, Cristina Ferreira Pinto e Wilma Maas, acerca da origem e do percurso do *Bildungsroman*; sobre o esclarecimento e a, conseqüente, emancipação que este conceito proporciona temos como fundamento as obras de Immanuel Kant e Theodor Adorno, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: *Hibisco Roxo*; *Bildungsroman*; *Bildungsroman* Ex-cêntrico.

ABSTRACT

This research's starting point is the analysis of Chimamanda Ngozi Adichie's novel *Purple Hibiscus*, based on the *Bildungsroman* (formation novel) paradigm, however, there are also aspects that transcend this romance subgenre. In order to contemplate the trajectory that consists the research problem, this work is structured under four different sections. The first one contains the introduction, in which the central hypothesis of the research is presented: the assumption that it is possible to conceive a *Bildungsroman* transgressive characterization, identified after reading the novel and dialoging with its critical breadth. The second section relies on the studies regarding *Bildung* and *Bildungsroman* in order to revisit the history of both categories and their original mainly characteristics as well as the changes on the literary model throughout time. In the third section, the literary model transgressions are presented and evidenced in the contemporary reception of the paradigm, especially due to the concept of ex-centricity as it is proposed by Linda Hutcheon in *Poetics of Post Modernity* and might be identified in Chimamanda's work. The fourth section recaptures the classical *Bildungsroman* principles, this time, applied to the analysis of *Purple Hibiscus*, aiming to analyze the *Bildung* trajectory of the protagonist, looking to highlight the aspects that escape to the classical paradigm of *Bildungsroman* and also discuss if enlightenment and emancipation are categories capable of providing visibility to the transformation that the protagonist went through and, as a consequence, the paradigm went through as well, constituting the mainly attributions of that which will be called ex-centric *Bildungsroman* at the end of the study. To support the discussions presented in this study, apart from the elucidations about the relations of ex-centric literature and Linda Hutcheon's poetics of postmodernity, this work is also based on the concepts developed by Mikhail Bakhtin, Cristina Ferreira Pinto e Wilma Maas regarding the origin and the trajectory of *Bildungsroman*; on the enlightenment and the consequent emancipation that is provided by this concept the fundamentals consist on the works of Immanuel Kant and Theodor Adorno, respectively.

Key-Words: *Purple Hibiscus*, *Bildungsroman*; Ex-centric *Bildungsroman*.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. BILDUNG E BILDUNGSROMAN: A FORMAÇÃO EM FOCO.	15
2.1 A BILDUNG: ORIGENS E REFORMULAÇÕES.	15
2.2 O BILDUNGSROMAN: (IN) DEFINIÇÕES	26
3. NO CAMINHO PARA UM <i>BILDUNGSROMAN</i> EX-CÊNTRICO	35
3.1 O CÂNONE REVISITADO.....	35
3.2 <i>HIBISCO ROXO</i> E A TRANSGRESSIVIDADE DA METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA.....	46
4. O <i>BILDUNGSROMAN</i> EX-CÊNTRICO: A EMANCIPAÇÃO COMO FUNDAMENTO E SÍNTESE	56
4.1 A METAMORFOSE DE KAMBILI.....	56
4.2 O ESCLARECIMENTO ENQUANTO PRESSUPOSTO EMANCIPATÓRIO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS – O BRILHO DO EX-CÊNTRICO	82
REFERÊNCIAS	87

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscaremos mostrar como a formação (*Bildung*), proposta pelas correntes iluministas da filosofia alemã do século XVIII e manifestada através do gênero literário, o *Bildungsroman*, sofreu modificações significativas quando comparada à formação na contemporaneidade, tempo em que se rompem os limites entre o que era tido como absoluto. Pois, entende-se que os caminhos são múltiplos, as possibilidades são diversas e que o lugar de centro, como destaque e determinação de padrões, já não cabe mais, já que a descentralização do pensamento é eminente. Deste movimento de diluição de padrões e questionamento de imposições hegemônicas, discutidos na pós-modernidade, que surge o conceito de ex-cêntrico, traçado por Linda Hutcheon (1991) ao representar a insurgência do discurso de grupos sociais que estiveram historicamente postos à margem pela visão totalizante das instituições dominantes, seja no aspecto cultural, racial, de gênero, religião, nação.

As modificações causadas pelas movimentações cronotópicas¹ também quebram e, como consequência, subvertem antigas tradições e paradigmas pré-concebidos já que ao movimentarem a humanidade proporcionam novos prismas de observação em diversas áreas do conhecimento. Na literatura, a forma, entendida por gênero textual em que se classificam os textos conforme aspectos característicos de determinado modelo, é que toma outras dimensões carregando consigo uma carga muito grande de historicidade. Neste trabalho enviamos a perspectiva literária como representação do real e a ficção como possível instrumento de escrita que trata de assuntos relacionados aos acontecimentos históricos.

Condizente com essas ponderações iniciais, a hipótese desenvolvida aponta para a possibilidade de subcategorização do modelo literário *Bildungsroman* ao discurso ex-cêntrico a partir da análise do romance *Hibisco Roxo* da escritora contemporânea Chimamanda Ngozi Adichie e as implicações originadas tanto pelas perspectivas literárias quanto históricas no que diz respeito às experiências e reflexões da personagem central no desenrolar do romance. Evidenciando a forma do texto que contém aspectos

¹ Segundo Mikhail Bakhtin, a literatura, como representação das movimentações da sociedade, se modifica de acordo com as correntes de pensamento identificadas no tempo e no espaço. Nos valem deste conceito para demonstrar as modificações sofridas pelo gênero literário desde o século XVIII até a contemporaneidade, além da questão que envolve o deslocamento espacial.

comuns ao modelo literário clássico e como se dá a formação da personagem, em uma obra de tamanha densidade psicológica.

O romance é dividido em quatro partes. O primeiro capítulo narra a ida da família à igreja, quando Jaja se nega à comungar e desafia o pai, esta parte inicia a ruptura com o modo autoritário do pai. O segundo narra acontecimentos anteriores ao Domingo de Ramos, memórias anteriores e mais tristes, pois há diversas demonstrações de violência praticada pelo pai, principalmente com a mãe, que é descrita constantemente com hematomas provocados pelo patriarca, nesse capítulo a narradora explicita como são as relações do pai com a profissão, muitas cenas de sucessivos golpes militares na Nigéria e as ideologias que o pai acreditava, sobretudo a negação à cultura Igbo, tradicional da região, que incluem religiosidade e costumes. O terceiro narra o pós-Domingo de Ramos, quando tudo desmoronou, principalmente no que diz respeito à instituição familiar e por fim, o capítulo intitulado “Um silêncio diferente” ao qual ela se refere ao presente como a nova vida dela, da mãe e do irmão, depois do envenenamento do pai.

A escrita de Chimamanda soa como denúncia acerca da marginalização provocada pela construção que se pensava ser monolítica da cultura, da beleza, da formação. Sua obra rompe com o molde canônico ao trazer o protagonismo de uma menina negra que foi criada para obedecer aos padrões impostos pela colonização inglesa em seu país, mas que devido ao seu esclarecimento, sobretudo quanto a sua cultura originária e o contato com formas diversas de pensamento, sua vida e as possibilidades de futuro são transmutadas. O romance em questão atua enquanto exemplo de ressignificação de formações, a protagonista reorganiza suas concepções a partir de dentro, de si, do desejo de uma vida livre rejeitando as imposições de pensamento e o estilo de vida que levava no lar familiar.

A protagonista Kambili é a narradora da obra entrecortada por conflitos políticos que se deram na Nigéria. Golpes de estado são evidenciados pela escritora, misturando as construções ficcionais com a história da nação da qual faz parte. Além de situar o leitor quanto às questões sócio-políticas, a escritora aborda um assunto muito delicado e tão real quanto os fatos históricos, a violência doméstica.

Kambili e seu irmão Jaja são criados por Eugene, um homem de comportamento ambíguo e extremamente violento. Na mesma medida em que se considera um bom cristão, empresário bem sucedido, exerce exacerbado controle sobre os filhos e sua esposa Beatrice. Seus dependentes são obrigados a seguirem suas regras e a narrativa escancara

diversas demonstrações de violência quando há algum “deslize” por parte de um dos familiares.

A adolescente narra como é a relação com o pai em casa, na igreja, na escola e como esta relação reverbera no seu comportamento em todos esses aspectos. Kambili vive sobressaltada com a possibilidade de ser punida, mesmo que seja por se atrasar alguns minutos, enquanto conversa com as amigas da escola na saída da aula. No entanto, há significativa mudança a partir do momento em que sai de casa e vai passar um tempo com sua tia e seus primos. Longe de seu atroz lar, a protagonista observa que há outras formas de viver, com carinho e livre da cólera do pai.

É possível observar, na obra, a referência ao período escolar da adolescente, suas influências culturais, religiosas, o que encaminhou esta pesquisa a verificar a possibilidade de classificá-la como um *Bildungsroman* (Romance de Formação), já que narra as construções do conhecimento da personagem, além de outros fatores como a saída do lar familiar, as reflexões feitas sobre sua condição, envolvimento amoroso e o desfecho indeterminado.

Para isso, nos valeremos de estudos sobre formação a partir da ideia de *Bildung*, conceito cunhado pelos alemães no século XVIII, como corrente pedagógica que buscava implementar um modelo educativo que contemplasse todas as possibilidades de conhecimento, unindo filosofia, ciência, arte. E o produto constituído a partir deste conceito que deu origem ao modelo literário canônico denominando *Bildungsroman* (*Bildung*: formação – *Roman*: Romance).

O Romance de Formação é conceituado como modelo literário que narra as implicações formativas dos personagens e ficou conhecido depois de uma palestra proferida por Carl Morgestern no tempo em que fervilhavam as ideias em torno do conceito de *Bildung*, em meados do século XVIII, referindo-se ao romance de Goethe intitulado *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*. Essa obra, que ficou conhecida como arquétipo do subgênero, reproduz um modelo formativo ideal, centrado nos interesses da burguesia alemã, que almejava a ascensão social por meio do conhecimento, do aprimoramento econômico e social.

No entanto, muitas coisas mudaram e estas mudanças também reformularam o modelo do romance. Muitas vezes agora ecoam suas dores e angústias devido a tantos anos de exploração, violência. Questões de gênero, classe social e raça tornaram-se assuntos recorrentes no que diz respeito ao romance contemporâneo, levando-nos a

repensar a primeira proposta do *Bildungsroman* e buscar, na fortuna crítica, as diversas modificações e possibilidades formativas representadas pelo romance contemporâneo.

Além da forma do gênero, esta pesquisa visa analisar a mudança de comportamento relativo aos processos de aprendizagem de indivíduos que se encontram na condição de ex-cêntrico², interpretando os caminhos formativos de Kambili. Suas reflexões se mostram ativas, ao passo que culminam na reorganização de sua maneira de pensar e, conseqüentemente, agir. A busca nesta pesquisa é justamente observar o percurso da protagonista e, eventualmente, das outras personagens presentes na obra *Hibisco Roxo*, analisando seus passos desde a sua educação, suas influências familiares e o que nos guiará serão as reflexões evidentes no romance acerca das vivências experimentadas pelos personagens, visando identificar aspectos que estão além do que se entende sobre o conceito clássico de formação.

Desta forma, iniciaremos a pesquisa pelo conceito nuclear que deu origem ao modelo literário, a *Bildung*, no primeiro capítulo versaremos sobre o conceito e suas implicações como ponto de partida para a proposta desta análise, trazendo à tona a conceituação primária, ainda no século XVIII, evidenciando o contexto histórico vigente na Alemanha para que seja possível identificar as aspirações da época, além de discutir sobre os descaminhos formativos que se moldam ao tempo e ao espaço em que são propagados.

Para isso, nos valeremos dos estudos acerca da *Bildung* encontrados nas pesquisas de Mollmann (2011) em sua tese de doutorado denominada *O legado da Bildung* e outros escritos sobre o paradigma e reformulações do conceito. Sobre o gênero literário, nos embasaremos pelas pesquisas de Bakhtin (1992) em *A Estética da Criação Verbal*; Cristina Ferreira Pinto (1990) em *O Bildungsroman Feminino: Quatro Exemplos Brasileiros*; Wilma Maas (2000) em *O Cânone Mínimo: O Bildungsroman na História da Literatura* e alguns artigos sobre o *Bildungsroman*, a fim de evidenciar as possíveis transformações do modelo literário.

No segundo capítulo, traçaremos algumas possibilidades formativas com relação aos padrões contemporâneos do *Bildungsroman*, em que será possível elencar algumas reformulações no gênero canônico. Entre os casos de modificação encontram-se os romances de autoria feminina, considerados por Cristina Ferreira Pinto (1990) como

² Conceito traçado por Linda Hutcheon em que se compreendem os grupos sociais que foram postos à margem, invisibilizados pela história oficial contada pelos detentores do poder e que na pós-modernidade, encontram caminhos para ecoar suas vozes e questionar o lugar de centro.

subversão do gênero literário. Para em seguida, ainda neste capítulo, levantar a hipótese de considerar o romance *Hibisco Roxo* como um *Bildungsroman* que se manifesta, também, pela transgressividade da Metaficção Historiográfica, de acordo com o que descreve Linda Hutcheon (1991) em *A Poética do Pós-Modernismo*.

No quarto capítulo, trataremos sobre a descentralização comum ao pós-modernismo partindo da fundamentação proposta por Stuart Hall em *A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade* acerca da concepção identitária do sujeito pós-moderno e, em seguida daremos enfoque ao teor ex-cêntrico dos personagens contemporâneos notório na discussão da raiz colonial que insiste em impor seus preceitos religiosos, culturais, na questão do gênero feminino que foi, durante muito tempo, invisibilizado em tantos aspectos, inclusive como protagonismo no *Bildungsroman*, da negritude que sofre com a errônea rotação racial e o preconceito, da africanidade que sofre com a perpetuação de uma história única, a história “oficial”, que geralmente é contada pelo colonizador.

Por fim, será feita a análise da obra de acordo com a fundamentação teórica a fim de verificar a validade dos conceitos trabalhados. Nesse momento serão inclusos os trechos do corpus literário no intuito de elencar as características do *Bildungsroman* presentes na obra, além da inclusão do conceito de esclarecimento pela perspectiva Kantiana baseado no texto *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* (1783), para então verificar a veracidade da nossa hipótese em torno da formação de Kambili enquanto resultado de um processo transformador indicando seus impulsionamentos emancipatórios, nutridos por seu livre arbítrio e iluminados pelo esclarecimento, que lhe permitem enxergar os processos de sua existência a partir de si mesma.

2. BILDUNG E BILDUNGSROMAN: A FORMAÇÃO EM FOCO.

2.1 A BILDUNG: ORIGENS E REFORMULAÇÕES.

O pensamento é uma operação viva, cujo progresso é real sem ser, entretanto, linear e, sobretudo, sem nunca estar acabado (Goldmann, 1979, p.7).

Na obra *A República* (379 a.C.), mais precisamente, no livro *Alegoria da Caverna*, o filósofo Platão traça sua participação nos estudos sobre a *Epistemologia*, que, concisamente, pode ser conceituada como uma área da filosofia que se ocupa em pensar sobre as atividades de construção e aquisição do conhecimento.

O ponto de partida do estudo sobre o conhecimento foi dado por Platão ao definir as três formas de conhecimento: *doxa*, *sofia*, *episteme*. Segundo Platão, a *doxa* constitui-se do conhecimento empírico, opinativo, sensitivo; a *sofia* consiste do conhecimento acumulado, da sabedoria; a *episteme*, do conhecimento sistemático, reflexivo, analítico” (DALAROSA, 2008)

Este princípio nos mostra que há muito tempo se pensa na constituição do conhecimento, do pensamento como força motriz da humanidade. Não só enquanto ciência, mas como atividade inerente ao exercício da existência humana. Em Platão é possível observar que a teoria acerca do conhecimento não é unilateral, que há um leque de aprendizados para alcançar a complexidade e a plenitude do conhecimento, já que as modalidades definidas pelo filósofo se constituem enquanto conhecimentos potencialmente complementares. E foi baseado neste princípio de complementariedade que os alemães cunharam o conceito de *Bildung*, um ideal de formação capaz de conectar as diversas frentes do conhecimento a fim de que o indivíduo tenha uma educação não só científica, mas filosófica e artística em um constante exercício de aprimoramento intelectual da população, levando também em consideração a oportunidade do autoconhecimento no processo de construção individual.

Desta forma, é possível conceituar a *Bildung* como uma corrente pedagógico-filosófica que buscava implementar novos métodos e abordagens acerca da formação do ser humano, e pode ser descrita de acordo com Andrea Möllmann (2011) em sua tese de doutorado denominada *O legado da Bildung* como:

Os movimentos do homem fascinado com as descobertas científicas da época, e que com muita autoconfiança quer se autogovernar, sem prestar contas a Deus ou a senhores feudais. É o período histórico de afirmação da burguesia, das revoluções na Inglaterra e na França e também dos importantes movimentos pedagógicos inaugurando a nova época, representados por Rousseau, Kant e outros pensadores. Isso por que juntamente com a afirmação

de um homem auto-determinado que se guia pela sua razão vem a pedagogia reunindo esforços para potencializar esses ideários no homem, através da educação. (MÖLLMANN, 2011, p. 8-9)

A busca pela elucidação dos cidadãos da Alemanha àquela época, sobretudo os burgueses, tinha como intuito fortalecer esta classe emergente, ocasionando mudanças de comportamento devido ao empoderamento econômico e social obtido pela classe. A ascensão se deu pela transição econômica dada pela implementação do capitalismo. Outro fator que contribuiu para o fortalecimento da burguesia, foram as revoluções sociais e industriais que se deram nos países vizinhos, Inglaterra e França, o que permitiu aos burgueses o controle dos meios de produção geradores de capital. Situando o conceito de *Bildung* naquele tempo-espaço, Mollmann afirma que:

As teorias clássicas da *Bildung* são uma resposta à situação histórica daquela época. Uma época em que a sociedade burguesa se liberta do feudalismo e dos regimes absolutistas, em seu ápice durante a Revolução Francesa. Há a reivindicação de direitos e liberdades para a burguesia e, ao mesmo tempo, o início do desenvolvimento técnico-industrial. No iluminismo ocorre a secularização progressiva, e o homem é identificado pela sua capacidade racional. (MÖLLMANN, 2011, p. 17)

A pesquisadora localiza o conceito em diversas esferas socioculturais como uma tendência renovadora que pode ser observada “na história da filosofia, literatura e pedagogia, aparece articulado aos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo.” (MÖLLMANN, 2011, p.17). Mollmann ainda explicita que dentro destas duas últimas categorias haviam diferenças quanto aos ideais formativos, estes propagavam a ideia de um espírito individual que seguia sua própria lei como fonte de sua inspiração e para os neo-humanistas, educação é a formação disciplinada do caráter e a autorreflexão por meio da literatura, das artes e da filosofia, citando Lovlie E Standish (2002). Evidenciando que as correntes filosóficas e literárias mesmo que reverberassem os ideais de formação o faziam de maneiras diferentes, clara demonstração das inúmeras possibilidades formativas e de como esta área do conhecimento pode ser entendida e também descrita.

A noção de *Bildung* nasce, portanto, no cerne dos estudos que nortearam a filosofia alemã moderna e que ainda hoje reverberam, essa corrente pedagógico-filosófica propagava a ideia de que, pautado na racionalidade – impulsionada pelo incentivo à compreensão, capacidade de raciocínio – e na construção de caráter moral, relacionando-o com o que há de universal, nos quesitos arte, música, filosofia, literatura, o sujeito poderia chegar à maturidade e à autonomia do pensamento, devido ao seu aprimoramento enquanto ser humano dotado de conhecimentos. Este conceito se mostrou potencialmente

inovador, um modelo formativo que possibilitaria a realização dos anseios culturais e educativos da sociedade burguesa e revolucionário à proporção em que se apresenta como uma corrente de progresso científico.

Naquele tempo, meados do século XVIII, havia um grande apelo para que a sociedade garantisse os princípios almejados pela burguesia europeia, por ser a instituição em crescente poder graças a ascensão social através do fortalecimento do capitalismo e da diluição de classes, que tornou viável a união interclasses, o casamento entre nobres e burgueses além de ser possível, era também uma oportunidade de elevação do status social desta. Para isso, os métodos pedagógicos oferecidos e ansiados pela burguesia passam a ser embasados na ciência, não mais na religião. A classe burguesa buscava se dissociar dos dogmas religiosos que eram os principais instrumentos de dominação da sociedade. A população alemã enxergava na oportunidade de ofertar um ensino que fosse ao mesmo tempo inerente ao processo histórico de formação da identidade nacional, pautada nesta nova organização social e a formação da população como um todo, visando o fortalecimento e a soberania do país.

Era preciso um método de ensino pautado na observação da construção do conhecimento humano e a confecção de métodos que possibilitassem esta formação, tida como o processo de aprimoramento do ser, no sentido amplo da palavra educação. Pode-se indicar este termo como o conceito fundador de um possível exemplo do que se idealizava ser a formação humana perfeita, a formação universal. Sobre a noção de educação como desenvolvimento humano, o pesquisador alemão Wolfgang Klafki (2007) ao analisar as questões sobre a *Bildung* nos diz que:

Na pedagogia, a reflexão em torno da *Bildung* não ocorre como uma disciplina autônoma, mas sim entremeada nas discussões históricas, culturais, artísticas, filosóficas, estatais, antropológicas, poéticas, autobiográficas e em trocas de correspondências (KLAFKI, 2007, p.17).

A partir da leitura de Klafki, pode-se afirmar que o conhecimento formador, de acordo com a pedagogia, é este movimento constante de buscar o aprimoramento em diversas áreas do entendimento humano, resultado de reflexões e trocas de conhecimento entre os indivíduos, sem perder de vista a questão da formação como a construção também de caráter, de cultura, de conhecimento de si, questionamentos sobre a existência humana, os descaminhos sociais, em resumo, a busca incessante pela perfeição, não apenas a técnica ou o aprendizado reprodutivo como se mostram os estudos exatos, mas a busca pela conscientização e entendimento da condição humana nas suas mais variadas demonstrações.

Do ponto de vista idealizado, poderia ser compreendido o ser formado como o indivíduo que alcançou a plenitude humana por meio do conhecimento, da clareza de ideias, que teve acesso à erudição, ao domínio de técnicas, a polidez, princípios de um ser virtuoso, constituído de razão, dotado de conhecimento prático, mas também filosófico, moral e cultural.

Esta formação era ofertada apenas à nobreza, classe até então dominante e privilegiada devido ao acesso à formação universal, desta forma, o impulsionamento da pedagogia alemã era para estabelecer uma formação que abrangesse as diversas áreas do conhecimento para que a classe burguesa pudesse ter a mesma formação, visando o aperfeiçoamento e crescimento da classe. Observando esta construção educacional é possível afirmar que a formação era dada conforme a classe social pertencente.

Nas últimas décadas do século XVIII, o conceito de formação encontra-se intimamente ligado à articulação da sociedade em classes. Em nome da funcionalidade social, cada cidadão deveria receber a formação que o habilitasse da melhor maneira para o desempenho de sua função junto à coletividade. (MAAS, 2000, p. 32)

Ideologicamente, este regime educacional se mostra como uma ferramenta potencialmente política em que a educação do indivíduo está atrelada às diretrizes do estado, pois, perpetua a organização da população em classes, as quais sempre haverão diferenças, num fluxo contínuo de desigualdades econômicas e, no caso desta pesquisa, educacionais. Aos nobres, a formação universal, o privilégio ao acesso de diversas vertentes artísticas, filosóficas; aos burgueses a técnica, mas também a luta pelo conhecimento artístico para que fosse possível a ascensão da classe, a evolução da condição social, pois, detinham o capital gerado pelos meios de produção e aos servos que executavam a parte prática, a educação para a servidão, para execução de tarefas, pouco incentivo ao esclarecimento.

Na Alemanha do final do século XVIII, a *Bildung* estava a serviço da burguesia, enquanto mecanismo de conhecimento, buscado por essa classe. No entanto, os tempos mudam e também as concepções acerca dos princípios relacionados à formação, que também se inscrevem dependendo do lugar em que são executadas estas mudanças no panorama mundial, acompanham os caminhos formativos.

As quebras de paradigmas educacionais, filosóficos, políticos ou científicos e consequentes mudanças de mentalidade acerca das condições formativas também refletiram sobre a instabilidade do direito à educação, ao esclarecimento, o que gerou diversas crises devido a fragilidade dos conceitos altamente idealizados. O privilégio do

acesso à educação mostra-se enquanto benefício de uma parcela da sociedade, ou mesmo que a formação é diferente já que segue os princípios de hierarquia social.

No panorama mundial, é importante citar as guerras que se deram ao longo da história da humanidade, o que movimentou grande parte da população mundial e, por conseguinte, os pensamentos em torno das condições formadoras. Há uma constante discussão sobre as questões que permeiam os estudos de formação, já que estamos em constante busca e tentativa de auto entendimento sobre paradigmas da humanidade e do conhecimento humano.

Cabem então, algumas reflexões sobre como eram considerados os padrões formativos. Em períodos de conflito, por exemplo, num estado autoritário, a educação também se dá da mesma maneira, o que obriga os alunos a obedecerem às demandas exigidas em sala de aula, em muitos casos, os alunos tinham formações militares, voltadas para o embate, pois, deveriam estar aptos a defender suas nações quando fossem convocados. Nesse viés, é inegável que o regime político vigente reflete diretamente no modelo educacional exercido pelo estado nas escolas, o que indica mais um fator que provoca alterações naquele ideal primeiro de formação. A *Bildung* então se mostra altamente moldável às necessidades do estado ou da instituição ao qual o aprendiz é exposto, neste caso, segundo Dalbosco (2009) a *Bildung* pode ser entendida como uma “estrutura altamente ambivalente de uma racionalidade que, por um lado, conduz à emancipação e esclarecimento do homem e de sua sociedade, mas, por outro, a coerções sociais e formas de repressão autoritária [...]” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 57-58)

Este paradoxo é perceptível em situações de estados de exceção, momento em que as estruturas de poder se sobressaem e se impõem, sobretudo, nos ideais de formação, já que a sociedade encontra-se imersa em conflitos, logo, o devir social muda para o modo militarizado, para o cumprimento do embate que se tornaria obrigatório. A formação militar se dá de maneira totalmente contraditória aos ideais de libertação e autonomia do pensamento, por ser um regime de hierarquias pressupondo que os recrutas devem cumprir ordens, jamais se questionarem, o que imediatamente contraria aquela concepção primeira de formação. Dai a significativa rachadura no ideal de *Bildung*, ou o início dos questionamentos acerca das variadas formações.

Neste caso, de um lado temos a formação entendida como um requisito para a conscientização, para participação ativa da população, mas por outro lado, sem a visão crítica da própria formação que é ofertada, seja pelo estado ou por grupos

indiscriminados, o indivíduo pode ser facilmente manipulado, já que a *Bildung* também pode estar a serviço da desinformação e da perpetuação da subalternização popular, alheio ao estímulo da consciência que permite ao indivíduo se questionar sobre os acontecimentos históricos e sociais aos quais esta inserido.

Vale lembrar que a condição econômica também é um fator determinante para a formação, posto que é de interesse dos poderosos a perpetuação dos seus representantes no poder, devido a oportunidade de controlar a grande massa que tendo a educação precária não se dá conta da sua própria exploração, desta forma, a conscientização da população não se mostra atraente, é preciso que ela siga obedecendo aos mandos das instituições dominantes, a partir da perpetuação da separação social em hierarquias de conhecimento, influência política e ideológica.

A *Bildung* descrita como procedimento conscientizador fica subentendida como uma ferramenta que pode ser oferecida à população, no entanto, há certas condições. As instituições, prevendo o prejuízo que dão os seres conscientes de suas condições e capazes de provocar revoluções dentro de um estado autoritário, tornam a educação no sentido do esclarecimento, uma ferramenta fadada à utopia e impõe a formação que mais parece uma linha de montagem fabril. Dessa forma, é possível reafirmar que as reconfigurações de formação ofertadas pelo estado acontecem devido aos contextos histórico-sociais, pautados na mentalidade das instituições vigentes.

Desta maneira, é cabível a reflexão sobre quais ideais de formação eram propagados em determinados períodos e lugares da história da humanidade, já que são construções que partem de uma composição sócio-histórico-cultural, sem perder de vista que mesmo que existam padrões de formação em determinadas épocas, nem sempre serão seguidos por todos, já que os estados, nações e instituições, inclusive a família, são teoricamente livres para aplicar seus valores educacionais aos indivíduos em idade formativa. O que torna possível afirmar que existem grupos que são moldados de acordo com os interesses deles próprios, como é o caso do grupo seletivo da burguesia que buscava, em seus métodos, o que acreditavam ser a perfeição do ser para a classe. Ou mesmo as organizações comunitárias que ao entenderem-se como indivíduos inseridos em realidades avessas aos privilégios aos quais a burguesia aproveitava e buscam uma mudança que seja digna ao exercício da cidadania.

Distante da organização social alemã, por exemplo, é possível citar a formação do ser que habita a floresta e se forma, junto ao seu coletivo, através do conhecimento

transmitido pelos habitantes mais velhos de sua comunidade, aprende estratégias para o bom convívio na mesma, a coexistir em contato com os animais, as plantas; curas possíveis com raízes e ervas, desta forma, este indivíduo se torna apto a encarar todos os desafios daquele cosmo, está formado para seu padrão de vida, enquanto ser da mata. O conhecimento empírico proporciona a ele uma espécie de vivência que o torna apto àquele espaço, em que a observação dos fenômenos naturais é o que dita a forma de existir, as explicações existenciais são pautadas pela atuação da natureza, até mesmo o tempo é medido pela atuação lunar, o que explica o tempo de plantar, o tempo de colher, os rituais, etc.

Uma formação diferente talvez não permitisse a sobrevivência no espaço da floresta, assim como não são exigidos outros estudos filosóficos ou técnicos que não contemplem as necessidades exigidas para aquele modo de vida, sua formação então se dá de maneira diversa das que foram elencadas anteriormente, foge à técnica, à militarização. Essa formação baseada na observação das ocorrências e fenômenos naturais, que é compreendido como o conhecimento empírico, de dedução, no qual os habitantes da floresta se baseiam, estão de acordo com as movimentações da natureza e contemplam suas existências até a chegada do explorador.

Com a chegada do explorador e da ganância oriunda dos colonizadores, interessados em extrair as riquezas, trazem consigo o conhecimento de estratégias de docilização. Conceito cunhado por Foucault (2009) que está diretamente ligado às questões que envolvem a hegemonização e a visão utilitarista dos corpos, análogo ao sentimento de servidão, de subalternização, de obediência. A disciplina e as punições são usadas com a finalidade de torná-los dóceis aos seus dominadores, os explorados além de serem adestrados para o cumprimento de ordens, muitas das vezes são também usados como mão de obra no processo exploratório, como bem fizeram em muitos lugares por onde passaram, além de impor suas religiões e seus modos de vida.

De maneira bem resumida, temos como exemplo a Colonização, em que nações imperialistas impõem sua visão de mundo e organização social, acabaram por excluir ou minimizar o autóctone, negando-o a ponto de torná-lo impróprio, como é o caso da tentativa de apagamento dos rituais indígenas e afrodescendentes na América do sul, estratégia que também pode ser citada pela ótica do romance em que analisamos, *Hibisco Roxo*, representado pelo avô de Kambili e Jaja, Papa-Nnukwu, que ao contrário do pai da protagonista, ao se negar a cultuar o Deus cristão, mostra-se como sujeito resistente às

imposições coloniais, além de evidenciar a formação ao qual foi submetido, a originária, anterior ao processo exploratório.

Nesse caso, o indivíduo da floresta precisaria então rever e reafirmar sua formação para não se tornar escravo no modelo explorador, cabendo a ele, a necessidade de constituir suas próprias reflexões sobre as condições impostas. Sem deixar de evidenciar que muitas populações indígenas, por exemplo, tem como um de seus princípios formativos, o embate, o espírito guerreiro, já que sempre houve lutas territoriais tanto entre tribos quanto contra o explorador – evidente indício de uma formação originária.

Queremos dizer, mais precisamente, neste breve exemplo que há uma pluralidade de formações, a técnica, a filosófica, a ancestral, por se tratar de um lugar que corresponde aos princípios humanos enquanto seres dotados de valores naturais ao passo que coexistimos e dependemos da natureza. Esta multiplicidade formativa pode ser direcionada para uma breve conclusão inicial de que a construção do saber está também ligada ao espaço em que habitamos, além do tempo e da sociedade.

Os questionamentos que envolvem a *Bildung*, principalmente a idealização humana exacerbada e demonstrações de uma pluralidade de formações geraram crises e mudanças comportamentais, ocasionando constantes reformulações do modelo inicial, já que o conceito não abarca as diversas possibilidades da formação humana. Além do fato de que não enxergar a pluralidade formativa impossibilita a percepção de que o ideal de perfeição não é capaz de ser alcançado, devido ao entendimento diverso em torno do que pode ser a perfeição, além da dificuldade de abrangência da totalidade da sociedade, dada a pluralidade sociocultural. Em consonância ao que conclui Mollmann ao por em evidência as impossibilidades de um padrão formativo ideal:

Funda-se uma crítica a ela devido a sua excessiva idealização com relação à almejada perfeição do homem e à impossibilidade de sua concretização no que tange exatamente à unidade e totalidade num mundo que se apresenta de forma plural. (MOLMAM, 2011, p.10).

Naquele ideal primeiro de formação, que concerne ao ser burguês, masculino, europeu, caberia a pluralidade de pensamentos, de culturas, de classe ou mesmo de gênero sexual? Observando a história e, principalmente, as ocorrências na literatura universal, podemos afirmar que não, inclusive devido ao fato de que a cultura evidenciada é a Alemã, restringindo a cultura ao lócus fundador e muitos dos indivíduos que não se enquadravam aos critérios burgueses eram excluídos da formação ideal propagada ou mesmo que a formação era diferente para outras pessoas que não preenchiam os pré-requisitos estabelecidos.

Era estimulado à mulher, por exemplo, ser formada para os cuidados do lar, para a máxima desenvoltura materna, quando lhe era possibilitada a *Bildung* nesse ideal de domínio da técnica, da arte, da filosofia, dificilmente alcançavam a credibilidade profissional, ou trazendo para o contexto desta pesquisa, literária. No século XVIII, além de Jane Austin, eram contadas as mulheres daquele tempo que ousassem escrever, se atrevessem a estudar, questionar-se ou até mesmo expor os sentimentos e devaneios acerca da condição humana, sob a ótica feminina. Já que a formação da mulher apontava para a condição de subalternização, era estimulada a concordar com o marido ou seu tutor, seja o pai, o irmão ou algum parente que fosse guardião de sua tutela, não era estimulado a elas a autonomia, a reflexão sobre sua condição de mulher perante a sociedade, o que, mais uma vez, derruba o ideal clássico de *Bildung*, se levado ao alcance da formação à nível do gênero sexual.

No breve levantamento que fizemos é possível notar o que Cíntia Schwantes (2007) chama de “um fato incontestável, com o qual a pesquisadora de literatura de autoria feminina se defronta, é o apagamento da produção literária feminina” (SCHWANTES, 2007, p.8) e se evidencia, por exemplo, na dificuldade de encontrar estudos sobre escritoras do séc. XVIII. No entanto, há escritoras como Olympe de Gouges, pseudônimo da francesa Marie Gouze, dramaturga, feminista e abolicionista, que, justamente por seus ideais e formas de ver o mundo diferente dos padrões impostos, foi guilhotinada em 1793 – no mesmo século da gênese da noção de *Bildung* – e Mariana Vaz Alcoforado, freira portuguesa que colaborou para a escrita das *Cartas Portuguesas* durante a Guerra da Restauração. O que indica que era negado às mulheres o espaço para a participação no fazer literário e as poucas que se dispunham eram na maioria das vezes silenciadas, suas produções assumiam pseudônimos masculinos ou eram incorporadas às obras de seus respectivos maridos.

Nesse último caso, não era a ausência de domínio da técnica, mas sim, o estabelecimento de normas que não contemplavam as diversas manifestações sociais, um indicativo que evidencia estratégias de hegemonia, ideias de dominação almejada pelos padrões do patriarcalismo, enraizados em séculos de perpetuação do poderio masculino se sobressai sobre a formação. As escritoras eram colocadas à margem da sociedade, no sentido da não aceitação social, devido ao fato das mulheres que se atrevessem a não seguir os ideais impostos ao gênero feminino de serem domesticadas e por muitas vezes subjugadas, já que iam além da formação permitida à uma mulher daquele tempo, eram

tratadas como loucas ou até mesmo guilhotinadas, como é o caso de Marie Gouze, defensora da democracia e dos direitos das mulheres, que escreveu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*.

As mulheres que tinham uma rara formação educacional, já que naquele tempo também não eram estimuladas a terem carreiras profissionais, eram consideradas subversivas, pois se questionavam sobre seus papéis em sociedade e suas representações em obras literárias, contestando a *Bildung* que lhes era imposta. É justamente de onde se originam as primeiras faíscas do pensamento e da formação feminista, a partir das vozes dadas às escritoras graças ao fazer literário e ao desejo audacioso de se colocarem enquanto seres pensantes que, conscientes de suas condições, buscavam uma maneira de se libertar.

Para a pesquisadora Cíntia Schwantes estes fatores são evidenciados nas obras literárias como formas de representação feminina, partindo do princípio de que a arte é a interpretação da vida e vice-versa. A ampliação dos direitos concedidos às mulheres possibilitou a inserção delas com relação à participação social, ao passo que lhes era permitido trabalhar, estudar, votar, ter seus anseios garantidos por leis, para que pudessem ser escritoras de suas próprias histórias. As heroínas de outrem se inscreviam na história social e literária diferente das de agora.

Evidentemente, a representação do feminino é regida por convenções que enfrentaram mudanças significativas ao longo do tempo. Isso se deu conforme as possibilidades socialmente abertas à mulher se foram ampliando em consequência do acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior, e a inserção em uma ordem social mais ampla, como o configurado pela conquista do voto feminino (que ocorreu na Inglaterra em 1917, nos Estados Unidos em 1919 e no Brasil em 1932). Deste modo, as possibilidades de auto asserção e de controle da própria vida são sem dúvida maiores para as heroínas de Dorothy Richardson e de Katherine Ann Porter do que haviam sido para as de George Elliot ou de Charlotte Brontë. Em suma, se destinos diferentes demandam protagonistas diferentes, a recíproca também é verdadeira. (SCHWANTES, 2007, p.8)

Liberdades vistas como ousadia séculos atrás, já que as mulheres eram postas em lugares de santificação, cabendo a elas seguir o pensamento sacralizado da mulher amorosa, bondosa, disposta a sempre perdoar, seja em situações de violência ou traições. Hoje, pode-se dizer que os padrões impostos sobre as mulheres são outros, ainda existem pessoas que acreditam que a mulher deve se curvar ao marido, serem servas ao bem estar de seu lar, no entanto, há também um grande apelo à conscientização da condição feminina pra que não aceite ser maltratada, explorada, violentada. Sem contar que mais do que isso, hoje, as mulheres anseiam por sua auto realização, no sentido de conquistar

uma formação acadêmica, para alcançar um trabalho bem remunerado e assim conquistar sua autonomia.

A formação de um indivíduo é um tema muito caro à humanidade, já que vivemos em uma sociedade que exige constante aprimoramento e é preciso estar apto para suprir as demandas que ocorrerem, seja no trabalho, na escola, nas relações pessoais ou amorosas. Pensar numa formação ideal, em um mundo em que todos se formariam a mesma maneira, tivessem as mesmas oportunidades, seria um tanto utópico, já que para a conquista desse êxito, é necessário o domínio de um universo de ações.

Atualmente é possível entender a *Bildung* de maneira múltipla e também diluída em algumas instituições, além das escolas, igrejas, universidades, cursos técnicos. No entanto, a formação que mais se sobressai na contemporaneidade tem sido o aprimoramento da técnica, já que as relações trabalhistas, que ditam o mundo globalizado capitalista são as predominantes, o ser humano é visto como um instrumento de geração de renda, engrenagem para o lucro, portanto, tem sido deixado de lado as necessidades filosóficas ou mesmo culturais, em detrimento do domínio da técnica para exercer uma função. O que pode acarretar em tristes resultados decorrentes da alienação do pensamento e distanciamento do esclarecimento de sua condição.

Após estas reflexões supracitadas, pode-se afirmar que a formulação primeira da *Bildung* já não abarca mais a necessidade humana de libertação ou mesmo de contemplação humana, como estado de evolução do conhecimento. É preciso então repensar este conceito para os moldes da contemporaneidade, no sentido de entender que as ânsias individuais e coletivas de um determinado grupo ou sociedade devem ser levadas em consideração, para que o esclarecimento seja o foco.

Observar as condições sociais que vigoravam no período da criação do conceito de *Bildung*, desde seu princípio, para melhor entender as correntes filosóficas e parâmetros de educação e formação concebidos na época é fundamental para que seja possível observar as modificações ao longo do tempo, sobretudo, na contemporaneidade. Devido ao recorte dado a esta pesquisa que visa analisar como se dá a formação de uma protagonista situada no contexto pós-moderno.

(...) a *Bildung* tem sido repensada quanto a sua validade, atualidade e possibilidades de reformulação sob diferentes perspectivas por diversos autores. A revisão do conceito de *Bildung* contemporaneamente tem sido tarefa de vários pesquisadores os quais se propõem a revisitar a origem do conceito, sua evolução e interpretação históricas e sua repercussão no campo da educação - em seu sentido mais amplo - na pedagogia, na filosofia e na literatura. (MÖLLMANN, 2011, p. 10-11).

Para a presente pesquisa interessa-nos este último, o campo literário, pois, a partir da conceituação de *Bildung*, também se criou um novo tipo de romance que tem como tema central a formação do protagonista, este modelo literário é chamado de *Bildungsroman* (Romance de Formação).

2.2 O BILDUNGSROMAN: (IN) DEFINIÇÕES

Na medida em que nos esforçamos para descrever as operações da arte de “*formar e transformar*” da natureza (cuja regra não se pode explicar), aos poucos revela-se, em nós, *a nossa própria arte de formar e transformar*. É nessa analogia, portanto, que o conceito de *Bildung* passa da esfera natural à esfera da cultura onde ele passará a significar a *história da formação* do homem em sua relação com o mundo e no interior de sua sociedade (logo, onde a morfologia dará lugar ao *Bildungsroman*) (FRAGELLI, 2014, p. 52-53)

Este fragmento integra a tese de doutorado da pesquisadora Isabel Fragelli, em que analisa a trajetória da *Bildung* a partir da leitura de alguns escritores, incluindo Goethe, principal referência no cânone literário precursor do modelo romântico que descreve o indivíduo em formação. Fragelli traça uma perspectiva que pode ser considerada indissolúvel no que concerne à *Bildung*: a transformação, a formação modificadora proposta nos escritos do autor. A trajetória da formação construída pela pesquisadora se dá pela tríade: natureza, história e poesia. Para ela, é partindo da observação da natureza, alinhavada aos acontecimentos históricos que resulta a poesia e o produto desta tríplice experiência é o *Bildungsroman*. Já que a autora afirma não existir regras explicáveis para a formação e transformação da natureza, traremos a tona a relação dialógica entre história e literatura, para a construção de entendimento acerca do conceito originado a partir da prática de formação humana, tema central da escrita do gênero literário.

Para isto, seguiremos no caminho de entendimento das movimentações comportamentais nos diversos âmbitos sociais que modificaram as vivências e, conseqüentemente, a literatura. Desta forma, buscaremos elucidar a trajetória da *Bildung* aplicada ao gênero romanesco que se originou a partir deste conceito, o *Bildungsroman*.

O termo *Bildungsroman* que foi convencionalmente traduzido para o português como Romance de Formação, é morfologicamente formado pela justaposição da palavra *Bildung*, que é intraduzível, posto que representa para os Alemães mais que uma palavra e sim um processo, que pode ser conceituado como “formação” mais a palavra *Roman* (romance). O vocábulo foi inaugurado pelo professor de Filologia Clássica Karl

Morgestern (1770-1852) em uma de suas palestras ao tratar sobre a natureza do romance de formação, Morgestern proferiu as seguintes palavras:

[...] poderá ser chamado de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade [...]. Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós, alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época. (MORGENSTERN, 1988)

Esta referida obra, arquetipo inaugural em meio acadêmico do gênero romanesco, nos conta sobre um personagem que segue em suas buscas, Tateando o caminho para alcançar o que se acreditava ser o ideal burguês àquele tempo: a perfeita união entre a contemplação do homem como um ser dotado de conhecimento e a sabedoria proveniente de um processo de formação educacional e de autoconhecimento para que lhe fosse propícia a ascensão social. Além do fator educacional proporcionado pela leitura, já que é um exemplo da boa formação, da formação que deveria ter um burguês alemão.

Sobre a obra de Goethe, Wilma Patrícia Maas (2000) em *O Cânone Mínimo: O Bildungsroman na História da Literatura* a descreve como:

A história de vida do Jovem Wilhelm Meister, sua trajetória desde o lar burguês em direção à busca por uma formação universal e pelo aperfeiçoamento de suas qualidades inatas, sua relação com as várias esferas da sociedade da época até sua inserção na aristocracia, por meio de um casamento interclasses (*mésalliance*), foram vistos por Morgenstern como o percurso exemplar, como a trajetória arquetípica a ser cumprida pelos filhos da incipiente burguesia alemã em busca de legitimação e reconhecimento político (MAAS, 2000, p.20).

No limiar do século XVIII, a Alemanha estava passando por um período de transição pós-queda do feudalismo – sistema social que dividia a população entre classes: nobreza, clero e servos. Período marcado pelo obscurantismo, ocultação de informações, sobretudo devido ao poderio da Igreja católica que junto aos nobres criava as próprias verdades pautadas em interesses e na manutenção do poder.

Com o fim do Feudalismo, a implementação do Capitalismo e a consequente modernização da sociedade, impulsionada pela revolução industrial, as classes sociais passaram a ser delimitadas entre nobreza, burguesia e classe produtora. Estes serviam ao estado e às empresas enquanto trabalhadores proletariados; os burgueses, considerados geradores de capital, pois detentores dos meios de produção e ofertas de trabalho e os nobres ainda sustentados por seus privilégios. Sobre a questão social, na qual havia diferenciação de tratamento entre as classes, Wilma Patrícia Maas analisa um trecho do

romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meiste*, de Goethe, no qual o narrador protagonista em uma de suas cartas expõe e delimita as destinações formativas das classes da seguinte forma:

Ao nobre é destinada uma formação pessoal e universalizante, isto é, de acordo com seus talentos e habilidades natas, ao mesmo tempo que voltada para o repertório universal. Ao burguês, resta-lhe uma formação limitada e utilitarista, voltada ao exercício de uma atividade definida, como o comércio (MAAS, 2000, p. 35)

A divisão de classes na Alemanha delineada na obra literária contextualiza – mesmo que de maneira ficcionalizada – a diferença de formação dada às determinadas classes, além dos costumes e anseios da burguesia que, visando a ascensão social, buscava o aprimoramento pessoal e do grupo para que fosse possível elevar seu status. O que pode ser representado na seguinte passagem do romance:

Deixa que eu te diga em uma só palavra: aperfeiçoar-me, a partir do que realmente sou, tem sido meu desejo e minha intenção desde a mais primeira juventude... Fosse eu um nobre, estaria então nossa disputa encerrada, já que sou apenas um burguês, resta-me seguir meu próprio caminho, e eu espero que me possas compreender. Ignoro o que se passa em outras terras, mas, na Alemanha, só ao nobre é possível uma formação universal, e permita-me dizer, individual... O nobre deve criar e empreender, ao passo que o burguês deve servir e trabalhar segundo as regras. (GOETHE, 1962, p.291).

Naquele tempo, as correntes filosóficas recorrentes na Alemanha se alicerçavam nas ideias propostas pelo Iluminismo, que podem ser entendidas através do pensamento Kantiano - contemporâneo à gênese do subgênero literário - que em seus estudos dedicados ao entendimento filosófico há a valorização da construção do pensamento crítico. Em seu livro *Crítica Da Razão Pura*, o autor questiona a razão enquanto metodologia absoluta do conhecimento, pois, para ele a razão deveria estar atrelada ao empirismo como método de observação, pois, somente a capacidade de racionalização não basta para que alcancemos a plenitude do conhecimento, exigindo do indivíduo uma pluralidade de entendimentos.

O conhecimento amplo, entendido pela perspectiva do conceito de *Bildung*, era possibilitado à aristocracia, no entanto, a burguesia também queria poder ter acesso à formação que Wilhelm Meister, enquanto sujeito burguês em construção, descreve como a formação universal. Uma formação capaz de ofertar conhecimentos das mais variadas esferas, sejam filosóficas, artísticas, científicas, além da possibilidade de autoconhecimento, de entendimento de seu lugar na sociedade e no mundo.

A vertente do gênero romanesco *Bildungsroman* foi inicialmente conceituada como um modelo literário que classificava os romances que narravam as trajetórias de homens,

burgueses, que em suas vivências se “formavam” para serem os senhores de suas próprias vidas, uma espécie de exemplo ou manual do homem burguês.

Neste tipo de romance é possível identificar alguns elementos da narrativa que são utilizados de forma recorrente e o que constitui o romance como este modelo específico, são características como: a passagem do tempo desde a adolescência até a vida adulta, momento crucial para o amadurecimento do personagem; a figura de um homem mais velho que ensina ao mais novo de que forma um “homem” deve se portar para ser reconhecido como tal; a imersão nas experiências relacionadas à iniciação sexual e, na maioria dos casos, o casamento como culminância dessas experiências, condições que o tornam apto para exercer sua função como chefe da família, representando o futuro esperado pelos que seguiam os ideais ditados por uma época.

No estudo *O cânone mínimo: O Bildungsroman na história da literatura*, Wilma Maas afirma que “O recurso do *Bildungsroman* passou a ser uma estratégia teórica e interpretativa capaz de abarcar toda produção na qual se representasse uma história de desenvolvimento pessoal” (MAAS, 2000, p. 24). Conforme sua tese, ao sugerir que esse paradigma da literatura, quanto ao seu teor formativo, o romance de Goethe tornou-se o arquétipo do *Bildungsroman* e os outros romances posteriores que narrassem a situação formativa seriam releituras do enredo de *Os anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, já que eram escritas a partir do modelo inicial e, por isso, “são mensuradas sob a perspectiva de sua temática e composição estética ante o paradigma constituído pelo romance de Goethe” (MAAS, 2000, p. 23). Funda-se o teor canônico da obra enquanto modelo da instituição literária representante da classe burguesa alemã, que ao ter influência social devido ao capital que acumulam inserem nos romances suas ideologias.

Ao longo de quase duzentos anos, cristalizou-se um conceito de *Bildungsroman* que, a despeito da alta carga ideológica de suas origens, foi realizado pela historiografia literária como uma instituição, um cânone atemporal e, paradoxalmente, a-histórico. (MAAS, 2000, p. 23).

Desta forma, é possível observar que os romances e outros gêneros literários que envolvem a questão formativa do personagem, constituem um teor educativo, sejam eles escritos anterior ou posterior ao conceito preestabelecido. Nesse sentido, possuem aspectos comuns ao modelo clássico, no entanto, independente das classificações de gênero, não necessariamente obedecem ao padrão propagado pelos alemães do século XVIII.

A ideia de formação universal, como contemplação total das faculdades do conhecimento é fruto do otimismo provocado pelas propostas iluministas e o sentimento

de formação se articulava ao de educação, pois, estava diretamente ligado “à ideia de que da formação e educação dos indivíduos dependia o bem-estar da sociedade. Decorre daí o reconhecimento de que formação e educação são tarefas obrigatórias do Estado, bem como objetos de seu interesse.” (MAAS, 2000, p.32).

Entendidos enquanto representações da realidade e dos anseios da instituição burguesa, os romances de formação se configuram como escrituras da época, nos quais é possível delimitar os parâmetros para uma formação ideal da burguesia, já que por estarem em evidência como classe em gradativo crescimento, insurgem como organização estamental, ao cumprir a mesma função social em relação ao estado. É possível dizer também que a ideia de que o *Bildungsroman* exerce papel educacional, identificado como instrumento formador de uma geração, no caso do romance de Goethe, a formação burguesa, alicerçada na ideologia propagada pela classe através da interação entre o leitor e a obra.

A fim de ampliarmos a reflexão acerca do conceito e categorização do *Bildungsroman* é possível observar que suas delimitações se estendem para diversas possibilidades de interpretação e aplicabilidade do termo, para além do contexto histórico e social de surgimento do gênero. No Século XX o pensador russo Mikahil Bakhtin em seu livro *A Estética da Criação Verbal* no capítulo em que trata do *Romance de Educação na História do Realismo* elenca alguns dos tipos de romance, entre eles, o romance de viagem, o romance biográfico, e o que mais interessa à pesquisa, denominado por ele de romance de educação, que também pode ser chamado de formação, pois, como o autor afirma, este gênero fez a escolha de uma problemática mais especializada e mais concreta que concerne ao homem em formação.

Certos romances tem um caráter puramente biográfico e autobiográfico, outros não; uns organizam-se em torno da ideia pedagógica da educação do homem, outros se desinteressam dela; uns seguem um plano rigorosamente cronológico, uma evolução no aprendizado do protagonista, e são quase totalmente isentos de enredo romanesco, outros, pelo contrário, organizam-se em torno de um enredo feito de aventuras elaboradas. As diferenças são ainda mais substanciais quando se trata da relação existente entre esses romances e o realismo e, sobretudo, com o tempo histórico real (BAKHTIN, 1992, p. 236)

Bakhtin muito nos diz sobre as infinitas possibilidades de formação descritas em romances, há a formação linear, cronológica, ao passo que há também exemplares deste gênero que demonstram a formação que segue a própria construção do protagonista, evidenciando o enredo como uma narrativa inscrita ao redor do personagem e a trama se torna o ambiente de assistência para as transformações físicas e/ou no campo psicológico

do personagem. O que torna este gênero um tipo de romance que pode ser diverso, evidenciando as modalidades de formação, construção de caráter, educação, sempre no sentido de processo de construção da aprendizagem do protagonista.

Ao se referir às diferenças substanciais, Bakhtin chama atenção para a maleabilidade do *Bildungsroman* quanto às questões temporais e espaciais, ao se referir ao realismo como um dispositivo modificador da construção dos romances, pois, representa o “tempo histórico real”, como um fator determinante para as reformulações do enredo.

Na obra *Labirintos da aprendizagem: pacto faústico, romance de formação e outros temas da literatura comparada* (2010) do pesquisador Marcus Vinicius Mazzari, vemos estas mesmas relações ao afirma que:

O romance de educação e sua importância na história do realismo em que avultam, como exemplo mais complexo e genuíno de *Bildungsroman* ou *Erziehungsroman* (termos por vezes citados no original alemão), narrativas em que a formação do homem se apresenta em indissolúvel relação com a formação histórica – isto é, a formação efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico. O teórico russo presta extraordinária contribuição à discussão do gênero *Bildungsroman*. (MAZZARI, 2010, p.126)

Mazzari, citando Bakhtin, afirma que o pensador russo foi o primeiro a proporcionar um novo prisma de interpretação sobre as movimentações do gênero. Bakhtin inclui na interpretação do modelo de romance, a ação do tempo, fator que permite reformulações frequentes no conceito de *Bildungsroman*. “Ao introduzir o conceito de *chronotopo*, que pressupõe estreita imbricação entre o desenvolvimento individual do herói em formação, os influxos da história contemporânea e o espaço concreto em que se desdobram os acontecimentos”. (Mazzari, 2010, p. 126)

Isto explicita o quanto a ambientação, o *Chronotopos* (*chrono*: tempo; *topos*: lugar) impacta na construção do indivíduo, no sentido de sua formação e, por consequência, a própria forma do romance, pois, cada cenário permite que a narrativa e seus enredos sejam modificados de acordo com o contexto social, cultural, histórico. As compreensões acerca da formação se dão e são explicitadas conforme o espaço e o tempo que ambientam as obras literárias e comportam-se como documento a medida que registram na literatura ficcional àquela realidade histórica.

Outro fator que põe em cheque a idealização do protagonista e, por conseguinte, o próprio modelo literário clássico, consiste justamente no potente teor autoeducativo representado nos caminhos percorridos pelos personagens que são descritos nos romances

de formação. Este paradigma está diretamente ligado às condições dadas aos personagens e encontra-se entrelaçado à hipótese de Bakhtin acerca da constituição de um entorno da relação educacional em confronto com o tempo e o espaço em que são alicerçados. Sobre isto, a pesquisadora Isabel Fragelli ressalta que o entendimento da autoformação se constitui enquanto conceituação capaz de transgredir os parâmetros predeterminados, pois se constitui enquanto possível mecanismo de diluição do modelo canônico e encontra bases consistentes na seguinte interpretação:

O jovem não reconhece na realidade social nenhuma perspectiva de transformação, associando seu dilema pessoal a regras e ideais da sociedade vigente. Para ele, a utopia que rege sua busca por aperfeiçoamento interior e pelo desdobramento de suas potencialidades está unicamente ancorada nele próprio. O sistema social para Wilhelm não se insere no seu projeto de formação, simboliza tão somente o palco para sua busca. (FRAGELLI, 2014, p.79)

A pesquisadora traz o arquétipo romanescos como um exemplo para expor que o sistema social vigente pode colaborar com um certo grau de dificuldade ou facilidade, mas que a formação esta intrínseca à personagem. O meio social pode ser, de certa forma, um empecilho para a formação, assim como delimitou Wilhelm, ao se reconhecer enquanto burguês, sabendo das limitações quanto à formação ofertada para sua classe social. Sua formação é marcadamente prática enquanto trabalhador burguês, no entanto, para se aprimorar ainda mais, busca alcançar a *Bildung* por sua conta, já que ele, por ser burguês, não era contemplado com a formação universal.

Por se apresentar como um instrumento de caráter maleável, já que se dilui nos acontecimentos históricos e nas concepções acerca deste tema, também confirma a hipótese de que só a formação tida como educação formal não basta para que os indivíduos alcancem a plenitude do conhecimento. As mudanças de comportamento, proveniente das movimentações entorno das organizações sociais, romperam com muitos paradigmas, principalmente acerca da conscientização da condição humana, sobretudo quando tratamos de questões como gênero sexual, raça e classe social, além do fato de que o rompimento de antigos padrões pré-estabelecidos sobre estes temas deu espaço para novas discussões no que concerne ao indivíduo em formação.

A formação aos moldes da *Bildung*, por ser altamente idealizada, se revela como uma prática utópica e, por vezes, controversa. Partindo do princípio de que a construção da consciência, do esclarecimento deveria estar a serviço do entendimento completo e jamais excludente, ainda sugerindo o estado de bem-estar social ao qual o conceito de *Bildung* esteve atrelado. Mas como, se ainda na origem, a *Bildung* estava diretamente

ligada aos interesses da burguesia, uma pequena parcela social? A pesquisadora Andreia da Silva, em seu trabalho sobre os caminhos da formação baseado no conceito de *Bildungsroman*, se vale do romance goethiano para melhor explorar esta grande dualidade que causa um sentimento de utopia desde o conceito clássico:

Tal utopia desenvolve-se, pois, a partir da “inaceitação” individual e do confronto às concepções e regras que governam a sociedade historicamente erigida. *O utópico revela-se assim como uma transcendência imanente* que só encontra afirmação na historicidade social. Por exemplo, mesmo movido desde a juventude pelo anseio de desenvolvimento de suas potencialidades, pautado em um processo de formação pleno e harmônico, Wilhelm só dá seu primeiro passo quando recusa os ideais e caminhos burgueses preestabelecidos pela sociedade em que está inserido, como enfatiza Mazzari, citando a carta escrita pelo jovem Wilhelm a seu cunhado Werner, impregnada de referências à realidade alemã da época, mesmo que o protagonista não tenha nenhum interesse em criticar esta sociedade. (SILVA, 2018, p.78)

O *Bildungsroman*, mesmo aos moldes do modelo clássico, incluindo o arquétipo goethiano, caminha para a desconstrução de paradigmas, já que a própria escrita canônica elenca as rachaduras de uma formação idealizada e hegemônica. A transgressão promovida pelo protagonista se dá a partir da inaceitação das práticas promovidas pela sociedade, o que o leva a buscar por sua auto formação. A presença de questionamentos acerca dos padrões formativos, ainda no padrão canônico, sugere o entendimento de que muitas formações permeiam a questão da *Bildung* e conseqüentemente do modelo literário, o *Bildungsroman*.

Além da questão central da qual trata o *Bildungsroman* envolvendo a noção do processo formativo, outros fatores podem modifica-lo e esse teor mutável abre espaço para outras escrituras em novos horizontes de narração. Fatores como as variações cronotópicas compreendidas pela ação do tempo e do espaço, além de novos questionamentos que são motivados pelas sucessivas gerações de escritores e conseqüentes leitores, dado o teor educativo do gênero textual, reorganizam a estrutura canônica.

O trabalho do crítico literário, dedicado a esta matéria, dadas estas indefinições formais, torna-se uma tarefa interdisciplinar, como sugere Wilma Maas, devido ao entrelaçamento da história à tradição da escrita literária “das relações com o universo, das obras e dos gêneros que precederam e daqueles que lhe são contemporâneos” (MAAS, 2000, p. 10).

Desta forma, com base nas discussões acerca do modelo literário, é possível entender o *Bildungsroman* como um modelo maleável às movimentações artísticas,

históricas e culturais. E a diversidade de possibilidades de representação destes temas permite que o cânone seja revisitado continuamente.

3. NO CAMINHO PARA UM *BILDUNGSROMAN* EX-CÊNTRICO

3.1 O CÂNONE REVISITADO

Aos olhos da história literária contemporânea, caberia, sem dúvida alguma, revisar a obra e reavaliar esse estatuto reconhecido há quase duzentos anos (MAAS, 2000, p. 133)

No século XX, a idealização em torno da formação individual sofre uma descontinuação. Marcado pelas duas guerras mundiais e, também, devido às pesquisas sobre os processos de construção do indivíduo, lideradas pela psicanálise, a noção da perfectibilidade do ser, enquanto causador do bem estar social, se dilui nas particularidades advindas das condições de educação. A própria noção de perfeição, enquanto parâmetro educativo, é posta em dúvida já que numa escala de necessidades essenciais, a sobrevivência, sobrepõe-se, gerando neste caso um dilema entre contemplação e resistência, frente aos acontecimentos bélicos e totalitaristas.

Wilma Maas (2000), ao situar esta ruptura, afirma que “as condições históricas que sustentavam o grande projeto burguês esfacelam-se, ao mesmo tempo que a personalidade individual se descobre fragmentária” (MAAS, 200, p.209). A pesquisadora, fazendo uma leitura cronológica da prática do *Bildungsroman*, evidencia o descrédito da concepção burguesa acerca da educação e o início de um processo de crise não só sobre o entendimento da formação individual, mas da instituição literária exemplar da classe burguesa, o romance.

As recorrentes crises no panorama mundial recaem tanto sobre a temática central do *Bildungsroman* quanto na forma do texto, abrindo espaço para diversas reformulações nestes aspectos. O que inicialmente era entendido e narrado como processo linear, crescente e evolutivo, ao passo que o indivíduo se constituía pelo seu saber, passa a ser construído por outras bases, que variam desde as dificuldades da formação proveniente dos interesses do estado enquanto instituição provedora da educação, dadas as adversidades provocadas pelas guerras, até as barreiras impostas sobre o direito à educação.

A desconstrução promovida pelas ações do tempo e das finalidades circunstanciais, sobretudo nos espaços onde as guerras aconteciam propiciaram a reconstituição dos parâmetros de formação a partir da visão individual, no que diz respeito ao ser em

formação, recaindo, principalmente, sobre os aspectos psicológicos dos personagens descritos nas representações literárias.

Com a temática da formação inscrita de maneira descentralizada, não mais como um ideal, mas a partir da perspectiva de processo, de construção individual, a *Bildung* coexiste entre os dilemas existenciais e a narrativa dos fatos históricos que se delineiam aos passos dados pelos protagonistas em suas trajetórias formativas.

Maas (2000) discorre acerca do modelo literário traçando uma trajetória de constituição e significação do gênero, desde o paradigma canônico até as inclinações pós-modernas. Ao deslocar o gênero para o modernismo, a pesquisadora identifica que as obras que narram o processo de formação sugerido pela *Bildung* apresentam modificações significativas na temática devido às mudanças cronotópicas e, também, na forma do modelo.

As implicações provocadas pelo deslocamento do contexto inicial foram analisadas por dois expoentes dos estudos da história do romance, George Lukács e Walter Benjamin e seus posicionamentos são descritos na pesquisa de Maas (2000). Os dois teóricos tratam da dualidade central do modelo literário, as narrativas de formação descritas entre a constituição individual e o coletivo, neste caso, entendido por nação, instituição ou grupo social.

De um lado Lukács, que defende que o *Bildungsroman* é um gênero que se insere dentro e somente no contexto ao qual esteve atrelado desde sua gênese, considera que é um gênero literário “destinado ao desaparecimento, uma vez que se alteram os pressupostos históricos que lhe deram origem” (MAAS, 2000, p. 212). Neste caso, a máxima da conciliação entre o eu e o coletivo é preponderante dado o contexto inicial do modelo literário, quando as correntes filosóficas reuniam esforços para a construção de bem estar social propagado pela ascendente burguesia do final do século XVIII.

De outro, o reconhecimento do modelo literário como descrição de um processo que caminha para o “amadurecimento” do personagem, como indicou Walter Benjamin (1930) no livro *O narrador e A crise do romance* em que contribui com os estudos do Romance de Formação ao analisar o percurso do personagem Biberkopf da obra *Berlin Alexanderplatz* do escritor alemão Alfred Döblin. Para Benjamin, “o protagonista de *Alexanderplatz*, Franz Biberkopf, percorre efetivamente um itinerário à maneira dos protagonistas do romance de formação” (MAAS, 2000, p.213). O personagem é descrito como um marginal que transforma-se em sábio e essa transformação entendida como uma

possível construção formativa aponta para “possibilidade de continuidade do modelo literário identificado como *Bildungsroman* na realidade histórica e social do século XX”. (MAAS, 2000, p. 215).

Sobre estas movimentações teóricas e formais, Maas se vale do exemplo de duas obras posteriores ao modelo goethiano, *Confissões do impostor Felix Krull*, de Thomas Mann (1954) e *O tambor*, de Günter Grass (1959). Nestas duas obras alemãs pós “anos de aprendizado” é possível observar a questão da formação, no entanto, esta se mostra de outra maneira, o que Maas aponta como apropriações do modelo literário carregados de teor paródico. Estas duas referidas obras são comparadas ao arquétipo de Goethe e, como resultado desta comparação, Maas aponta referências à obra inaugural em que a temática da formação “está presente de maneira diluída, transformada” (MAAS, 2000, p. 216). Neste caso, os autores se apropriam da temática da formação e a inserem na escrita de outra maneira, uma espécie de releitura do cânone, em que é possível observar fatores diferenciais do modelo inicial, como o teor político e crítico acerca das questões sociais, sobretudo no que diz respeito ao percurso formativo dos protagonistas.

As alterações em decorrência das movimentações históricas evidenciadas por Maas ao analisar as obras posteriores ao arquétipo Goethiano confirmam e “configuram as possibilidades de sobrevivência do gênero pelo processo de alusão parodística, pelo diálogo com uma tradição que é eminentemente histórica” (MAAS, 2000, p. 242). Esta hipótese levantada pela pesquisadora, embasada nos estudos de Benjamim sobre a perspectiva do romance de formação pode ser um modelo que transcende o cenário inicial, por trazer à tona a questão do processo de formação individual entrelaçada pelos dilemas coletivos, é o que nos guiará nas próximas discussões desta análise.

A transformação ocorrida no modelo inicial levanta o questionamento sobre a noção da imanência de questões que fazem parte da construção humana, como o tema da formação que, mesmo antes de ser criado o conceito de *Bildung*, já estava presente na filosofia, na literatura, já que faz parte da história social da humanidade. Daí, a necessidade de entender a construção do gênero dentro da historiografia, sobretudo porque o corpus deste trabalho não está inscrito na origem do gênero. Do ponto de vista formal, talvez se adeque, por conter os elementos necessários para a classificação enquanto romance de formação, no entanto, não se trata de um romance de formação puro, se constitui enquanto releitura do cânone.

As conclusões de Maas acerca dessas transformações são pontuais para localizarmos as progressões do paradigma na constituição do romance *Hibisco Roxo*, objeto de estudo nesta pesquisa. O interesse em observar se os aspectos indicados por Maas se aprofundam em um romance pós-moderno e inclinado à representação de um universo ex-cêntrico nos faz deslocar a discussão para o cenário do romance *Hibisco Roxo*. Nesse propósito, ressaltamos que a pesquisadora Linda Hutcheon em seu ensaio *A Poética do Pós-Modernismo*, analisa o exercício da paródia como forma de trazer antigos conceitos estéticos para as construções contemporâneas, redefinindo-os a partir da ótica e das perspectivas contemporâneas, cuja principal característica é justamente a diluição, o questionamento de antigos padrões e a consequente quebra da homogenia. Diz Hutcheon:

Como uma forma de incorporar textualmente a história da arte, a paródia é o análogo formal do diálogo entre passado e presente [...] Em sua forma e em sua contextualização explicitamente social as construções paródicas pós-modernas se equiparam a desafios contemporâneos no nível da teoria. (Hutcheon, 1991, p. 46).

Hutcheon segue sua análise evidenciando que o próprio entendimento do que sugere o uso da paródia na perspectiva pós-moderna tende a ser desconstruído para dar lugar a utilização deste procedimento como meio para a replicação de modelos canônicos, mas sem necessariamente a ridicularização e o teor humorístico peculiar ao entendimento do que se propaga acerca da paródia.

[...] quando falo em 'paródia', *não* estou me referindo à imitação ridicularizadora das teorias e das definições padronizadas que se originam das teorias de humor do século XVIII. A importância coletiva da *prática* paródica sugere uma redefinição da paródia como uma repetição com distância crítica que permite a indicação irônica da diferença no próprio âmago da semelhança. Na metaficção historiográfica, no cinema, na pintura, na música e na arquitetura, essa paródia realiza paradoxalmente tanto a mudança como a continuidade cultural: o prefixo grego *para-* pode tanto significar 'contra' como 'perto' ou 'ao lado' (HUTCHEON, 1988, p. 47).

A paródia, enquanto elemento que possibilita uma releitura crítica encontra sua ressignificação na pós-modernidade justamente pela crescente desconstrução e tentativa de redefinição levantada pelos questionamentos dos pensadores contemporâneos. O modelo clássico do *Bildungsroman* é reeditado, sem jamais imita-lo, ou reproduzi-lo fielmente, mas questionando-o, transgredindo-o, não só as estruturas cristalizantes do romance, como também a questão nuclear do gênero. Entrelaçando estética mas também questões sociais e políticas no fazer literário.

Em seu aspecto exterior, poderia parecer que o principal interesse do pós-modernismo são os processos de sua própria produção e recepção, bem como sua própria relação paródica com a arte do passado. Mas quero afirmar que é

exatamente a paródia - esse formalismo aparentemente introvertido - que provoca, de forma paradoxal, uma confrontação direta com o problema da relação do estético com o mundo de significação exterior a si mesmo, com um mundo discursivo de sistemas semânticos socialmente definidos (o passado e o presente) - em outras palavras, com o político e o histórico. (HUTCHEON, 1991, p. 42)

O exercício da paródia, no contexto desta pesquisa, pode ser entendido a partir da apropriação das características formais que embasaram a criação do Romance de Formação clássico devido a aspectos como: o romance se passa no período da adolescência da protagonista, a presença de uma pessoa que a encaminha no rumo de seu amadurecimento, o envolvimento amoroso. No entanto, esta forma original é transgredida pela união dos aspectos formais aos questionamentos em torno da constituição histórica da qual a obra faz parte.

O pós-modernismo é um empreendimento fundamentalmente contraditório: ao mesmo tempo, suas formas de arte (e sua teoria) usam e abusam, estabelecem e depois desestabilizam a convenção de maneira paródica, apontando autoconscientemente para os próprios paradoxos e o caráter provisório que a elas são inerentes, e, é claro, para sua reinterpretação crítica ou irônica em relação à arte do passado”. (HUTCHEON, 1991, p.43)

O discurso pós-moderno levanta questionamentos que levam o leitor a repensar padrões com relação às formas do passado, inclusive a literatura. Uma possível análise de *Hibisco Roxo* enquanto leitura paródica do *Bildungsroman* seria dada ao fato da escritora Chimamanda Ngozi Adichie nos encaminhar para o rumo do questionamento sobre a formação da protagonista, entremeada de violência e que ao fim aponta para uma sucessão de recusas ao modelo de formação patriarcal ao qual estava submetida. Chimamanda questiona e sugere uma reorganização acerca da formação feminina em sua obra. Constituindo assim uma reorganização dos aparatos da formação, mais em consonância com o sujeito que é presa de uma estrutura opressiva e agônica, e cuja representatividade no campo literário não passou despercebida a Hutcheon, muito pelo contrário:

A paródia parece oferecer, em relação ao presente e ao passado, uma perspectiva que permite ao artista falar *para* um discurso a partir de *dentro* desse discurso, mas sem ser totalmente recuperado por ele. Por esse motivo, a paródia parece ter se tornado a categoria daquilo que chamei de "ex-cêntrico", daqueles que são marginalizados por uma ideologia dominante. (HUTCHEON, 1988, p. 58)

A escritora expõe a realidade a partir de sua perspectiva e, desse modo, sua produção literária pode ser entendida como “ex-cêntrica”, pois, por muito tempo cristalizou-se a ideia de que a literatura, sobretudo o gênero romance, era um privilégio da burguesia, europeia e masculina. Chimamanda coloca em evidência, de modo conflitante, a cultura africana que era tida como marginal, devido estar apartada da cultura

que era entendida como dominante, sua função é questionar os valores que a colocaram neste lugar. Usar a paródia para este exercício é se valer da forma para reorganizá-la do ponto de vista ex-cêntrico. O principal objetivo, além de contestar a cultura hegemônica e totalizante, propagada pelo “centro” é também trazer a tona a noção de multiplicidade cultural em que não deve haver hierarquias, apenas diferenças.

Aquilo que é 'diferente' é valorizado em oposição à 'não identidade' elitista e alienada e também ao impulso uniformizador da cultura de massa. E no pós-modernismo americano, o diferente vem a ser definido em termos particularizantes como os de nacionalidade, etnicismo, sexo, raça e escolha sexual. A paródia intertextual dos clássicos canônicos americanos e europeus é uma das formas de se apropriar da cultura dominante branca, masculina, classe-média, heterossexual e eurocêntrica, e reformulá-la – com mudanças significativas. Ela não rejeita essa cultura, pois não pode fazê-lo. O pós-modernismo indica sua dependência com seu uso do cânone, mas revela sua rebelião com seu irônico abuso desse mesmo cânone (HUTCHEON, 1988, p. 170).

Contudo, talvez não seja possível afirmar que *Hibisco Roxo* seja uma paródia, no sentido de que sua escrita resulte de uma releitura revisionista de uma condição semelhante a que é relatada no romance ou mesmo de um romance anterior cujo enredo enfocasse a mesma matéria, pois, não foram encontrados precedentes de uma história parecida com a de Kambili, mesmo que outras protagonistas tenham passado pela mesma experiência, não há obra em que se igualem as etapas de formação como uma reescrita, mas como uma apropriação da forma, com o intuito de quebrar ou reestruturar a etapa final da formação, pois o que o romance propõe não é a emergência de um homem amadurecido e consoante com o *stablishment*, mas uma mulher em processo de construção da consciência, sobretudo dos traumas causados pela condição feminina e com muitos indícios de negação do controle patriarcal.

Como em um exercício de reconsideração de uma formação não idealizada, mas como processo inerente, a escritora contemporânea se apropria da temática e dos aspectos formais do modelo canônico para exemplificar uma nova formação, a que parte do processo de negação da formação hegemônica destinada à protagonista.

Aline Arruda ao analisar outra obra pós-moderna, *Ponciá Vicêncio*, que tem como questão central a formação da protagonista homônima, da escritora brasileira Conceição Evaristo, afirma que a escritora se apropria do cânone para subvertê-lo.

A autora se apropria do modelo ocidental do romance de formação para subvertê-lo. Os ciclos vividos pela protagonista do romance configuram-se como paródia das trajetórias de vida dos personagens do romance de formação europeu tradicional. (ARRUDA, 2017, p.1).

Neste sentido, Evaristo dialoga com Chimamanda ao evidenciar a formação feminina de sua própria perspectiva, um indicativo tanto de posicionamento, quanto de fortalecimento das mulheres, visando a maior inserção das mesmas no panorama social e literário ao questionar as condições quase globais de negação ao pensamento emancipatório para as mulheres e a recusa a esta imposição ao evidenciar a busca pela autorrealização das protagonistas. O exercício paródico para Chimamanda Adichie e Conceição Evaristo evidenciam, pela perspectiva feminina, fatores políticos e sociais aliados a construção individual como “partes integrantes da condição humana” (MAAS, 2000, p. 218). Incluindo o que há além do modelo literário, a insurgência feminina frente a perpetuação dos desmandos do patriarcalismo que insistem em aprisionar as mulheres em um sistema servil.

Cristina Ferreira Pinto em seu livro *O Bildungsroman feminino: Quatro exemplos Brasileiros*, faz um apanhado da trajetória do termo em seu processo de adequação do gênero literário por parte das mulheres, em que visa compreender e propor a apropriação do *Bildungsroman* pela escrita feminina caracterizada como uma “prática subversiva”:

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. (PINTO, 1992, p. 27)

O exercício paródico, neste caso, pode ser identificado já na concepção da obra, escrita por uma mulher, fator inicial de desconstrução do cânone, inicialmente protagonizado por homens, o que, inclusive é questionado por Cristina Ferreira Pinto devido a evidente ausência de um *Bildungsroman* protagonizado por mulheres.

É preciso dizer que a formação feminina sempre existiu, mas era tida muito mais como um manual de boas práticas, aos moldes do que sugere a teoria de Foucault acerca da docilização dos corpos. As mulheres eram domesticadas, suas vicências existenciais não eram expostas e o não enquadramento aos padrões estabelecidos sobre elas indicava a incompetência desta para servir ao marido. O patriarcalismo pode ser entendido como o ideal que sustentou esta ideia por muitas gerações e também é marca do arquétipo do *Bildungsroman*, já que narra a construção do homem burguês que herdará o legado paterno, que dará seguimento às atividades do chefe da família Meister.

Nos modelos do Romance de Formação, a figura masculina é o centro, já que naquele tempo, em meados do séc. XVIII, a presença feminina era retratada como

personagem secundária, geralmente como o troféu do homem que alcançou seu nível de perfeição, de integração social, sintoma da relação essencialmente patriarcalista, transparecida na literatura da época. Uma das distinções essenciais entre o modelo masculino e feminino do *Bildungsroman*, de acordo com Cristina Ferreira Pinto, seria justamente a integração social do/da protagonista.

Enquanto nos *Bildungsromane* masculinos [...] o protagonista alcança integração social e um certo nível de coerência, o final da narrativa feminina resulta sempre no fracasso ou, quando muito, em um sentido de coerência pessoal que se torna possível apenas com a não-integração da personagem em seu grupo social. (PINTO, 1992, p. 27)

Um elemento que se sobressai no *Bildungsroman* feminino e difere do masculino é que “enquanto o herói busca uma filosofia de vida e uma vocação, a mulher procura uma identidade, a realização, a afirmação do EU em seus próprios termos”. (PINTO, 1990, p. 148). Este fator, a luta pela afirmação de si, no romance de formação feminino, tem como consequência uma relação conflituosa com o meio externo, pois, com a tomada de consciência das personagens, as dificuldades pela conquista de espaço e reconhecimento social aumentam justamente devido ao embate social que atua como oposição, impondo regras que forçam mulheres a viver conforme as “leis” do patriarcado.

O confronto entre o Eu e o meio externo leva as protagonistas à diferença essencial entre o *Bildungsroman* feminino e o masculino observado em inúmeros estudos sobre o assunto. Enquanto no final das narrativas de protagonismo masculino, seu desfecho, mesmo que indeterminado, caminha para o sentido da integração pessoal e social, o mesmo não acontece às personagens femininas.

Ponciá Vicêncio (2003) de Conceição Evaristo, *Uma Aprendizagem Ou O Livro Dos Prazeres* (1969) de Clarice Lispector, e *Hibisco Roxo* (2011) de Chimamanda Adichie, são exemplos de Romances de Formação com desfechos em que as protagonistas não se integram socialmente, no sentido da não aceitação social, pois não se encaixam aos padrões de submissão estabelecidos a elas e os fins variam entre a não integração pela via da loucura ou da não aceitação daquela realidade, recusando-se ao que é imposto e buscando sua autorealização independente das regras sociais determinadas pelo patriarcalismo. Recusam-se a serem personagens figurativas, estabelecem suas vontades e questionam as regras sociais predeterminadas às mulheres.

Também é possível pensar para além das questões de gênero, tanto literário quanto sexual, sobre o que estas mudanças literárias querem nos dizer a partir das mudanças no âmbito social, pois finalmente foi concedida a voz ao que era tido como minoria mas que

sempre esteve tão presente nos lares, a mulher, a mãe, a irmã, amiga, tia. O romance *Hibisco Roxo*, assim como as outras obras de autoria feminina na pós-modernidade têm caráter de denúncia e, de certa forma, é também um espaço de expurgo de tantos anos de silêncio e forçada submissão.

A formação de Kambili se dá de maneira extremamente rigorosa, já que seu pai lhe proporcionava as melhores escolas e a exigência de pensar conforme o padrão Cristão-Eurocêntrico, a obrigatoriedade de seguir os costumes e atividades de acordo com as exigências coloniais de conversão religiosa, cultural e linguística seguidas pelo patriarca. No entanto, há neste romance um processo de ressignificação desta formação, a percepção da personagem é modificada a partir de suas experiências formativas fora do ambiente escolar. O que evidencia a coexistência de mais de uma formação narrada na obra, a ofertada pelo pai e a sua auto-formação que se deu a partir da observação e contraposição à formação dada pela tia aos primos.

O que sugere também a utilização de um conceito bastante pertinente, e que pode ser válido nesta pesquisa, o entendimento da formação a partir da concepção desenvolvida pela pesquisadora Andréia da Silva ao sugerir a existência de uma “má formação”, representada por uma formação marcada pela de-formação “de maneira a apresentar-se como *uma tendência à dissolução caricatural da concepção clássica de formação*” (SILVA, 2018, p.81, grifo da autora). A pesquisadora se vale do exemplo do personagem Riobaldo na obra *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa em que narra o processo de formação do protagonista evidenciando que ele se forma suprimindo-se, devido aos fatores condicionantes como a violência, oriunda das relações de força e poder na região sertaneja.

O caminho traçado por Silva em direção à “má-formação” como parâmetro para a transgressão do maniqueísmo nos mostra que a formação constituída fora de padrões educacionais pré-determinados não exclui a formação exemplar e positiva entendida pela *Bildung*, mas está além, subverte os padrões e tateia a formação possível e, sobretudo, alternativa, especialmente quando se encontra inserida em contextos totalizantes. As limitações impostas sobre o processo de formação dos protagonistas inseridos em sociedades em que há restrição ao processo educativo formal, como o propagado pela ideologia da *Bildung*, este processo de formação como propagação do ideal de perfeição dá lugar às de-formações do protagonista.

Este conceito corresponde não só ao personagem que se aventura perante às adversidades, mas, sobretudo, ao que mesmo tendo a educação formal, optou ou foi forçado a buscar uma formação que contemplasse suas aspirações e desejos de auto realização independente das imposições das instituições. Em outras palavras é aquele que, em menor ou maior grau, de-formou-se, tomando em algum momento um atalho em relação à ordem. Esse caminho alternativo pode ser interpretado como uma transformação, uma revisão daquela formação imposta, idealizada e limitada, pois a hegemonia não permite as diferenças, reportar esta diversidade leva o leitor ao questionamento sobre as diversas formações, além de expor as condições da educação ofertada e a dinâmica do personagem frente a essas situações.

A temática da formação pelo viés clássico, em que evidenciava o ser enquanto núcleo de práticas e contemplações que visavam a perfectibilidade humana não abarcam os anseios destes personagens, por estarem deslocados daquele espaço e tempo tem outras aspirações, alcançar a perfeição não é o objetivo. “A prática *Bildungsromaniana* de todos os tempos oferece variados exemplos de deformações ou de formações falhadas que se traduzem na desilusão, na resignação ou na recusa expressa”. (RIBEIRO, 2006, p.15).

Ao passo que se transforma, que ressignifica sua formação e suas potencialidades, o personagem expõe seus conflitos interiores compreendidos entre si mesmo e o mundo. Desta forma, a concepção de alinhamento entre suas vontades e as aspirações iluministas que propagavam a feliz conciliação entre os anseios humanos e a sociedade não são mais suficiente, já que o fator cronotópico têm a capacidade de diluir ou alçar outras correntes, progressistas ou não. O protagonista, mesmo o mais idealizado do gênero literário, ultrapassa os limites da idealização criada pela sociedade acerca da formação, ao passo que ao se transformar transgredir as imposições sobre sua própria formação.

Estabelece-se assim, uma nova galeria de protagonistas de romances em que a questão da formação está presente, de uma forma, porém, que ultrapassa os pressupostos do romance realista burguês, reconfigurando-se conforme a realidade histórica. (MAAS, 2000, p. 2015)

A formação de Kambili, em *Hibisco Roxo*, se confunde com a formação das mulheres, com a formação da nação nigeriana ou até mesmo, com a possibilidade de inclusão da própria formação da escritora. Misturando ficção ao caráter histórico e ou biográfico, o romance assume um caráter híbrido, também como marca pós-moderna, em que os escritores mesclam formas de gêneros distintos para a construção de uma literatura que propõe a dissolução de modelos literários puros, derrubando fronteiras entre linguagem e a forma.

Em *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie, a força poética da imagem desabrocha o clamor por justiça e pelo fim da violência em suas diversas formas. A narradora em primeira pessoa, Kambili, revela, a partir de narrativa intimista e centrada no cotidiano, as complexas relações familiares, marcadas por afeto, dependência, abusos e preconceitos, as relações da família com a religião local e com o cristianismo e, ainda, as relações do veículo de comunicação mantido por seu pai, o jornal *Standard*, com o golpe de Estado que marcaria o início da desestruturação daquele núcleo familiar, rumo a novas relações e experiências. Nesta obra, o privado e o público se desdobram na dialética da história nigeriana, apresentando de modo comovente as experiências de uma adolescente africana em suas descobertas, sofrimentos e construção do eu. (BARBOSA, GOMES, 2019)

Ao trazer, além da forma do *Bildungsroman*, os questionamentos provenientes de um país colonizado, evidenciando as práticas culturais e religiosas ancestrais através da descrição de seu avô que, resistente, insiste em perpetuar, a escritora descilencia o que era “marginal”. A protagonista de *Hibisco Roxo* inicia a obra com preconceitos em relação ao avô, pois a formação que recebeu do pai foi esta, quem não se converte ao catolicismo é bárbaro, profano. Mas a sua de-formação acontece justamente quando entende que aquele comportamento do pai tem raízes no sistema de colonização imposto pelos ingleses e passa a questioná-los.

Outra modificação do cânone que é possível de observar em *Hibisco Roxo* é a descentralização da protagonista ao mostrar feitos significantes de outros personagens, como a formação paralela do irmão, com quem divide o protagonismo. Esta prática da escritora expõe uma dupla formação no romance e Jaja tem participação fundamental na obra, mesmo que esteja na posição de co-protagonismo. Kambili geralmente retrata o irmão menos amedontrado, mais rebelde que ela, é ele quem planta os hibiscos experimentais de tia Ifeoma, que mudarão de um vermelho chocante para o roxo.

A contradição é outro fator marcante no discurso pós-moderno, e pode ser verificado na obra pela representação do personagem Eugene, pai da protagonista, que é descrito como homem muito bondoso, caridoso e assiduamente cristão, não deixando de cumprir nenhum ritual religioso da sua paróquia, no entanto, há também na obra diversas passagens violentas praticadas por ele. Os limites entre o bem e o mal, o certo ou o errado já não encontram mais terreno para se alicerçar as dualidades e encontram-se unidas na construção do eu e do mundo, esta é a base da literatura contemporânea, alojada no pós-modernismo.

A contradição é típica da teoria pós-modernista. A descentralização de nossas categorias de pensamento sempre depende dos centros que contesta, por sua própria definição (e, muitas vezes, por sua forma verbal). Os adjetivos podem

variado: híbrido, heterogêneo, descontínuo, antitotalizante, incerto. (HUTCHEON, 1991, p. 84)

É preciso considerar estas modificações quando se trata de uma análise literária, sobretudo pelo uso da construção histórica como um método de abordagem. Entender o percurso de um gênero literário ao longo do tempo exige que observemos as movimentações históricas como fator também determinante devido aos reflexos das ações sociais registradas pela descrição narrativa. A trajetória da humanidade também é contada pela literatura.

Da perspectiva dialógica entre a literatura e a sociedade, baseada nos fundamentos de Antônio Cândido, vem a premissa de que não é possível compreender a literatura sem pensar a sociedade narrada, em qualquer obra. Cândido nos mostra que em toda obra há a presença de um contexto social e se ampliarmos às diversas vertentes da linguagem artística, será possível observar o diálogo entre acontecimentos sociais ao longo das vastas modalidades de representação do pensamento, seja no cinema, nas artes plásticas, no teatro.

[...] sugerindo que a função histórica ou social de uma obra depende da sua estrutura literária. E que esta repousa sobre a organização formal de certas representações mentais, condicionadas pela sociedade em que a obra foi escrita. (CÂNDIDO, 2006, p. 177)

As movimentações sociais modificam as impressões sobre muitos assuntos, no caso do corpus desta pesquisa são a representação da mulher, a organização familiar, a formação idealizada, questões provenientes da condição colonial, etc. A escritora Chimamanda, ao levantar esses questionamentos, instiga o leitor a se perguntar sobre quais leis que instauram as tradições, além de refletir as correntes de pensamento que são, ou pelo menos deveriam ser, levadas em consideração, como a educação não violenta e o direito à liberdade.

Dando foco para a escrita pós moderna enquanto esta corrente literária que tenta revisar antigos padrões, iniciaremos a análise de uma teoria que também pode ser incluída neste trabalho, a metaficção historiográfica.

3.2 HIBISCO ROXO E A TRANSGRESSIVIDADE DA METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas

histórias também podem reparar essa dignidade perdida (ADICHIE, TED, 2009)

Na obra *O Perigo De Uma História Única* transcrita de uma palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie ao TED³ em 2009, a escritora nos faz pensar acerca da nocividade de uma história única, trazendo à luz o imaginário propagado ao mundo de que a África é um continente construído por inúmeros desastres o que, involuntariamente, estabelece um sentimento de que esta é a única “realidade” dos povos do continente africano. A escritora cita uma experiência que teve quando foi morar nos Estados Unidos para cursar a universidade. Na situação, sua companheira de quarto lhe questionou sobre como falava inglês tão bem e Chimamanda respondeu-lhe dizendo que a língua que se fala na Nigéria é o Inglês, a colega ainda pediu para escutar alguma música de sua “cultura tribal” e a escritora lhe surpreendeu dizendo que costumava ouvir Mariah Carey.

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. [...] é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará.” (ADICHIE, TED, 2009)

A escritora prossegue dizendo que “É impossível falar sobre a história única, sem falar do poder”. A história geralmente é contada por quem está no poder. O perigo dessa história única contada por quem está no poder é que ela condiciona o interlocutor a pensar e a enxergar aquela realidade como verdade concreta, pelo fato de ser considerada “oficial”. Os colonizadores do continente africano contavam histórias perversas de que os negros comiam pessoas, construindo um imaginário que tentava distanciar a população africana, predominantemente negra, da noção de humanidade, de igualdade. Talvez as raízes do racismo estejam tragicamente fincadas neste imaginário pejorativo que foi narrado como “história”.

O perigo de uma história única é que ela cria preconceitos, faz com que o interlocutor tenha uma visão unilateral sobre determinado assunto e exclua outras visões, pois, está condicionado àquela. O perigo de uma história única é que determina padrões sociais, a repetição de uma narrativa torna a interpretação da realidade praticamente imutável. Se uma mulher cresce ouvindo que deve se empenhar nos trabalhos domésticos para ter um bom marido ou mesmo que um homem tem obrigação de prover

³ Ted é uma organização que divulga conferências de pensadores e realizadores contemporâneos. A escritora Chimamanda Adichie participou duas vezes de eventos porpostos pela organização, intitulados: “O Perigo De Uma História Única” e “Todos Devemos Ser Feministas”.

financeiramente sua família, vão se tornar pessoas que acreditam que aquele era seu destino e não seguir o padrão estabelecido será motivo de frustração já que não teria se adequado às imposições sociais estabelecidas pela ótica da história única que pode ser determinante.

Para Chimamanda, “quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, TED, 2009)

A obra da escritora nigeriana é toda voltada para essa busca do paraíso ao qual pertence quem tem coragem de ler e vislumbrar outras histórias, relatos, narrativas. Esta busca se dá justamente pelo fato de ter sentido na pele esta tenebrosa sensação de ser considerada como parte de um povo cuja única história é baseada em sucessivas tragédias que abarcam todo o continente. A escritora lembra que mesmo com a exploração catastrófica há quem resista, há vitória, há filosofia, há escritores fabulosos, há a mesma pulsação de humanidade.

Seus livros retratam justamente uma realidade diferente, questionam esta visão unilateral não só do continente africano como também das mulheres. A escritora exercita a construção de novas histórias, contestando o que foi estabelecido pela história única. Na tentativa de expandir o entendimento, sobretudo para combater a visão limitada sobre estes assuntos sociais, Chimamanda expõe novas formações, novas percepções que confrontam a visão imposta pelos detentores do poder.

Chimamanda enquanto mulher, negra e africana busca desmistificar antigos paradoxos sobre sua condição no intuito de estabelecer novas visões acerca da história de seu continente, de seu gênero, de sua cor. A escritura de Chimamanda é a representação do que Linda Hutcheon, em seu livro *Poética do Pós-modernismo*, chama de Ex-cêntrica. Símbolo de pautas relacionadas ao que antes era tomado como marginal, por estar excluído do “centro”, marginalizados pela cultura dominante que, com as diluições propostas pela pós-modernidade e as lutas pelo reconhecimento das diferenças culturais dentro da concepção de igualdade humana, puderam questionar as instituições que os colocaram neste lugar.

O centro já não é totalmente válido. E, a partir da perspectiva descentralizada, o "marginal" e aquilo que vou chamar de "ex-cêntrico" (seja em termos de classe, raça, gênero, orientação sexual ou etnia) assumem uma nova importância à luz do reconhecimento implícito de que na verdade nossa cultura não é o monólito homogêneo (isto é, masculina, classe média, heterossexual, branca e ocidental) que podemos ter presumido. (HUTCHEON, 1991, p. 29)

Segundo Linda Houchen, a escrita pós-moderna tem o objetivo de questionar padrões hegemônicos e, também, revisa-los a partir da perspectiva de quem está dentro do fato, é na literatura que a ficção se une à realidade histórica. A confrontação entre as dicotomias ficcional e histórica, passado e presente podem ser entendidos como o exercício de revisão destes antigos padrões que por muito tempo estiveram cristalizados, entendidos como história única.

Faz parte da postura pós-modernista de confrontar os paradoxos da representação fictícia/histórica, do particular/geral e do presente/passado. E, por si só, essa confrontação é contraditória, pois se recusa a recuperar ou desintegrar qualquer um dos lados da dicotomia, e mesmo assim está mais do que disposta a explorar os dois”. (HUTCHEON, 1991, p. 142)

A confrontação é entendida como contraditória, pois, a escrita pós-modernista não se limita a optar por um ou outro modelo ou teoria, nem estabelece uma única verdade, mais do que isso, discute-se a temática pela própria duplicidade que também é parte fundamental de qualquer posicionamento, principalmente relacionado aos paradoxos da representação. As dicotomias são vistas e revistas a fim de instaurar os questionamentos, sobretudo, com relação a comportamentos normatizados pela sociedade que foram esabalecidos historicamente baseados em preconceitos e predefinições.

No romance *Hibisco Roxo*, Chimamanda descortina uma temática que durante muito tempo foi silenciada, pelo pacto familiar patriarcal que insiste em manter o status de submissão feminina, a violência doméstica. O patriarcalismo é o modelo familiar em que o pai é quem controla as atividades e regula o comportamento familiar, mesmo que para isso precise usar a força física. Este modelo familiar é comumente encontrado na maioria dos lares ao redor do mundo, são contadas as comunidades em que a mulher é quem direciona a família, geralmente é exigido às mulheres que sejam pacificadoras e que façam os serviços domésticos, além do pleno exercício da maternidade, momento em que há ainda mais exigência para que se comportem de maneira santificada. Sem contar que devem ser gratas aos maridos, mesmo quando são vítimas de constantes abusos.

Ao tratar sobre estas temáticas, Chimamanda escancara não só a violência, como também a maneira como as mulheres geralmente são tratadas e subjulgadas. A escritora evidencia a formação dada à Kambili, protagonista de *Hibisco Roxo* e mostra várias etapas desta formação, sempre alicerçada na violência e na obrigatoriedade de seguir as vontades do Pai, ao passo que também traz outras representações femininas, mulheres mais velhas, tia Ifeoma e a Beatrice, mãe da personagem central.

As mulheres da obra são um exemplo da paradoxal situação feminina, sua tia é professora universitária e na condição de viúva é quem sustenta sua família, a criação que dá aos filhos é construída no sentido da liberdade, do incentivo ao pensamento crítico e, por outro lado, sua mãe é uma mulher que é descrita como submissa em praticamente todo o romance, é grata por nunca ter sido abandonada pelo marido, ao passo que sofre inúmeras violências narradas na obra.

Estes dois exemplos paradoxais evidenciam para Kambili, adolescente em formação, quais são suas possibilidades de construção do seu futuro próximo. Em casa vive sob constante ameaça do pai, caso não cumpra suas ordens, enquanto na casa da tia descobre que outras formas de vida são possíveis. A autora, ao trazer esta movimentação de possibilidades, leva o (a) leitor (a) a repensar sobre a formação, no sentido de educação dada pela criação. Primeira dicotomia que pode ser identificada, educação violenta e educação não violenta.

A escritora não nega a formação tida como tradicional, mas expõe e contrapõe à outra, a formação emancipadora, dada pela tia aos primos, que só é possível em liberdade, sentimento este que não faz parte da realidade doméstica de Kambili. Como bem pontuou Linda Hutcheon, a postura pós-moderna está disposta a explorar os dois lados da história, o tradicional, engessado e o que é tido como parâmetro dos desejos da geração contemporânea. Mulheres como Beatrice foram ensinadas a não questionarem os maridos, sua filha, protagonista da obra, por ter sido exposta a outra modelidade formativa, o exemplo da tia, faz com que Kambili reveja seu rumo e estime uma vida diferente da mãe.

Outra dicotomia evidente é a figura do pai, em casa é violento com toda sua família, mas é um católico fervoroso e generoso com a comunidade. Eugene talvez seja o personagem mais paradoxal de toda a narrativa, se curva ao colonialismo, aceita a religião imposta, em decorrência disso, julga seu pai como pagão, pecador, por seguir as crenças tradicionais da Nigéria ao passo que, por ter uma empresa de jornalismo, faz frente de resistência contra os sucessivos golpes que abalaram as tentativas de estabelecimento da democracia da Nigéria, desde a década de 60. O bem e o mal constituem a representação partena.

A pesquisadora Maria Lúcia Outeiro Fernandes em seu livro *Narciso no Labirinto de Espelhos: Perspectivas Pós-Modernas na Ficção de Roberto Drummond* indica que a escrita pós-moderna desafia os “limites entre o ficcional e o documental, incorporando

inúmeros elementos recortados do real, como personagens, episódios e experiências do cotidiano (...) do contexto em que são produzidas”. (FERNANDES, 2011 p. 212)

Trazer os acontecimentos históricos e políticos para a escrita é também uma característica marcante dos escritores e escritoras pós-modernos. Por derrubarem as fronteiras entre a realidade e a ficção, tornou-se possível um gênero que une a dicotomia real/ficcional em uma única obra, teoricamente descrita como metaficção historiográfica. Em *Hibisco Roxo* a realidade histórica tanto das consequências coloniais e os sucessivos golpes de estado em solo nigeriano quanto relacionadas a questão feminina ao tratar da criação recebida por Kambili e a representação materna entremeiam a obra ficcional. Desse modo, esses são temas que fazem parte da história das mulheres e da nação, ao mesmo tempo ficcionalizadas e como representações de temas e acontecimentos históricos.

O pai de Kambili lembra as guerras civis que se intalaram na Nigéria, pós-independência, em meados da década de 1960 ao ser surpreendido pelo novo golpe de estado que se instaurara. “Um golpe sempre iniciava um ciclo vicioso. Militares sempre derrubariam uns aos outros simplesmente porque tinham como fazer isso e porque todos ficavam embriagados pelo poder”. (ADICHIE, 2011, p. 31) Eugene era dono de um jornal, o *Standard* que mostra-se contrário às movimentações dos militares e já havia publicado várias matérias sobre políticos corruptos que “escondiam em contas no exterior o dinheiro que deveria ser usado para pagar os salários dos professores e para construir estradas”(IDEM)

Os golpes militares descritos na obra afetam diretamente os personagens, Eugene reportava os acontecimentos no jornal, tia Ifeoma era uma das professoras que estavam sem receber salários devido a corrupção praticada pelos militares. Tanto o pai, quanto a tia são perseguidos pelo movimento militar em curso, de um lado o empresário e jornalista e do outro a professora que protestava por seus salários atrasados, em comum, apoiavam o que chamaram de *Democracia renovada*. A história atravessa a ficção e entremeia-se na subjetividade dos personagens.

Para Huyssen (1991), as obras pós-modernas não se limitam a endossar a questão da “morte do sujeito”, mas, incorporando as teorias contemporâneas, trabalham, como sempre, um discurso paradoxal e ambíguo, no qual o sujeito ora desaparece na rede infinita de simulacros, ora reaparece, trazendo traços do sujeito romântico. Mas o que prevalece, no que se refere à concepção do sujeito, é a consciência de que a subjetividade, tal como a realidade exterior, também é constituída “por códigos, textos, imagens e outros artefatos culturais”. Ou em outras palavras, trata-se de um construto histórico. (FERNANDES, 2011 p. 204)

Esta noção de literatura enquanto “constructo histórico” incorpora ao processo de escrita a explícita relação com as dimensões social e histórica ao fazer literário. Ou seja, a obra pode ser entendida como uma representação ficcional de construção ideológica contemporânea, que tem o intuito de descanonizar as construções tradicionais, sejam da forma do texto ou das temáticas sociais, políticas e históricas. A escrita assume um caráter de construção ficcional do real, levantando os questionamentos relacionados aos processos contemporâneos, comportando-se tal qual um registro histórico.

No livro *A Poética da Pós-Modernidade*, Lúcia Hucheeon (1991) fala da relação entre a literatura ficcional e a história, “as duas obtêm suas forças a partir da verossimilhança, mais do que a partir de qualquer verdade objetiva; as duas são identificadas como construtos linguísticos” (HUTCHEON, 1991 p. 141). A pesquisadora lembra ainda que mesmo que haja esta relação de semelhança, sobretudo devido à essência narrativa comum às duas “a própria história e a própria ficção são termos históricos e suas definições e suas inter-relações são determinadas historicamente e variam ao longo do tempo” (IDEM). Tanto a história quanto a ficção são espécies de simulacros da realidade e se confundem por terem a mesma origem dentro da linguagem, a narrativa.

A metaficção historiográfica proporciona a dupla experiência tanto para o escritor quanto para o leitor, “a dupla conscientização da natureza fictícia e de uma base no “real” (HUTCHEON, 1991, p. 142). Ao ficcionalizar os acontecimentos históricos, o autor contemporâneo busca revisar os fatos pelo ponto de vista do “ex-centric”, que tem a oportunidade de contestar o pensamento totalizante de dentro do “fato”.

Em *Hibisco Roxo* é evidente esta construção. A escritora ao narrar a formação de Kambili, mostra diversos questionamentos e representações históricas além dos golpes de estado pós-independência da Nigéria, também expõe as raízes coloniais devastadoras. Com o intuito de expressar ao mundo os males de uma história única que massacram não só a imagem da nação para o mundo quanto o próprio entendimento dos nativos do continente africano.

Existem pessoas, escreveu tia Ifeoma certa vez, que acham que nós não conseguimos governar nosso próprio país, pois nas poucas vezes em que tentamos nós falhamos, como se todos os outros que se governam hoje em dia tivessem acertado de primeira. (ADICHIE, 2011, p.315)

A narradora protagonista questiona a imposição colonial ao trazer de um lado o pai de Kambili, católico fervoroso e irremediavelmente convencido de que “o jeito certo é o jeito dos brancos” e de outro o avô, senhor afetuoso com quem a jovem e seu irmão

encontram poucas vezes, pois é completamente julgado por Eugene, já que se recusa a converter-se e segue cultivando as crenças tradicionais. O pai de Kambili é tão subserviente ao processo de docilização imposto pelo colonizador e por padres que o catequisaram que exclui o próprio pai de sua vida. Kambili, que é uma adolescente em plena formação, não entende as razões do pai tratar tão mal o avô ao ponto de não aceitá-lo em seu convívio familiar, permitindo aos netos que o vejam somente uma vez ao ano, no tempo do perdão cristão, o natal.

O encontro e a conseqüente aproximação de Kambili com o avô é, inclusive, o motivo pelo qual Eugene espanca a filha, pois, para ele, a menina havia pecado. Este acontecimento é um marco na obra, a partir deste ato violento, que pode ser interpretado como um estopim para a transformação da menina, a presença de Eugene tornou-se um estorvo para o núcleo familiar e motivo de recusa deste modo de vida, já que também iniciara seu processo de auto-entendimento de mundo, depois do convívio com a tia e os primos que eram mais conscientes da história de colonização da Nigéria e esclarecidos sobre os dilemas políticos que o país enfrentava.

Além da questão religiosa levantada pela representação do avô, outra questão é trazida à tona, a cultura originária, a identidade nigeriana. Quando Kambili vai para casa da tia sua visão se expande e se conecta com as construções sócio-históricas da Nigéria, principalmente por conta de seus primos que por terem sido criados e guiados pela educação libertária tendem a questionar os resquícios da colonização. Sua prima, Amaka é fã das músicas locais, diz que só ouve os músicos nativos, se dizia “culturalmente consciente”, enquanto Kambili não sabe nem opinar pois não tem o hábito de ouvir músicas. Esta postura da prima mostra que há um apelo a exportação cultural, principalmente da música pop americana.

Outra questão muito importante que é levantada na casa da tia é a representação branca que domina as novelas, as imagens e os santos. Amaka é a personagem que mais se questiona sobre esta situação, se a população é predominantemente negra, porque os artistas são brancos, porque as novelas são mexicanas. Como prova deste paradoxo, a adolescente pinta a virgem Maria e o menino Jesus com a pele escura, talvez este ato seja um ato de protesto que ao mesmo tempo em que levanta esta problemática tenta aproximar a representação para sua cultura. Kambili chega a se sentir culpada por não entender as propostas da prima, talvez estivesse tão alienada pela criação a qual era

submetida que não sabia lidar com tamanha consciência cultural, aprendera a negar o que era local.

Reescrever a história, mesmo que ficcionalizada, na tentativa de apresentar os elementos silenciados pela história oficial, que fez questão de demonizar e levar ao apagamento a cultura e a religiosidade africana tem sido “uma preocupação pós-moderna em relação à multiplicidade e à dispersão da(s) verdade(s), verdade(s) referente(s) à especificidade do local e da cultura” (HUTCHOEN, 1991, p. 145).

O passado como referente não é enquadrado nem apagado, como Jameson gostaria de acreditar: ele é incorporado e modificado, recebendo uma vida e um sentido novos e diferentes. Essa é a lição ensinada pela arte pós-modernista de hoje. Em outras palavras, nem mesmo as obras contemporâneas mais autoconscientes e paródicas tentam escapar aos contextos histórico, social e ideológico nos quais existiram e continuam a existir, mas chegam mesmo a colocá-los em relevo. (HUTCHEON, 1991, p. 45)

Além de se valer das discussões sobre os fatos sociais, “a metaficção historiográfica procura desmarginalizar o literário por meio do confronto com o histórico, e o faz tanto em termos temáticos como formais” (HUTCHEON, 1991, p. 145). Discutindo a temática da formação no romance em análise, Chimamanda nos conduz a representação da formação tradicional dada à protagonista e a contrapõe à formação dos primos, por exemplo, para mostrar formações possíveis e também para mostrar que Kambili e seu irmão, Jaja, não estão dispostos a ter um futuro como o da mãe que é constantemente humilhada e violentada. Desta forma, a narradora evidencia que depois de conviver com os primos, a jovem pensa em fazer faculdade, trilhar o próprio caminho, ter autonomia e aponta para um rumo de auto-realização.

Ao alterar a temática do *Bildungsroman*, trazendo uma protagonista feminina, negra e que tem uma formação inicialmente voltada para a ideia de perfeição, entendido aqui pelas imposições do pai, não necessariamente o ideal primeiro propagado pela *Bildung* alemã que deu origem ao romance, a escritora também modifica a forma do modelo literário. Não há mais a formação linear e que visa a integração social, a formação de Kambili ocorre de maneira diversa ao que se dá em “os anos de aprendizado”, ela recusa a formação do pai e o desfecho da obra aponta para a não integração social, mas abre caminho para a criação de um novo futuro, diferente do que foi ensinada forçosamente.

A escritora que publicamente defende o movimento feminista busca trazer questões relacionadas ao universo feminino em suas obras, sempre pondo em evidência e contestando os papéis sociais de gênero que foram impostos ao longo da história da humanidade. Deste modo, Chimamanda expõe as contradições que acompanham esta questão.

A arte e a teoria feministas, por exemplo, sabem que devem inserir a subjetividade feminina antes de poderem contestá-la. E é assim que esse e outros discursos ex-cêntricos têm um impacto tão importante sobre o pós-moderno - por meio de suas inevitáveis e produtivas contradições. (HUTCHEON, 1991, p. 283-284)

Além do movimento feminista, os movimentos negro, homossexual, latino-americano, asiático, “todos esses ex-cêntricos marginalizados contribuíram para a definição do diferente heterogêneo pós-moderno e para sua natureza intrinsecamente ideológica” (HUTCHEON, 1991, p. 253)

A ideologia, este viés que acompanha e determina as produções artísticas e filosóficas, é marca preponderante na literatura pós-moderna, acompanha a metaficção historiográfica e está presente na escrita de Chimamanda tem por objetivo “descanonizar a cultura, fazer ruir a autoridade, revisar todos os programas, desmistificar o conhecimento, desconstruindo a linguagem do poder, do desejo, do engano”. (FERNANDES, 2011, p.211)

Para tanto, a escritora descereve a formação de uma menina que foi criada para a subservência, no entanto, a trama caminha para outra direção e mostra as outras formas de existência possível, além de seu esclarecimento quanto às relações de abuso praticadas pelo pai e às terríveis heranças do colonialismo.

4. O *BILDUNGSROMAN* EX-CÊNTRICO: A EMANCIPAÇÃO COMO FUNDAMENTO E SÍNTESE

4.1 A METAMORFOSE DE KAMBILI

O silêncio paira sobre nós, mas é um tipo diferente de silêncio, um que me permite respirar. Tenho pesadelos sobre o outro tipo, aquele que existia na época em que Papa estava vivo. (ADICHIE, 2011, p. 319)

Dentro das possibilidades do discurso pós-moderno, a noção de descentralização talvez seja o conceito mais evidente nas obras literárias contemporâneas, justamente porque a escrita da pós-modernidade opera nas fronteiras estabelecidas entre o centro e a margem, diluindo-as, ressignificando-as. A expressiva descentralização das tradições e estruturas que mantinham a determinação de papéis sociais estáveis, evidencia que estas práticas hegemônicas incobriam inúmeros atos violentos e de silenciamento das diferenças, devido ao poder exercido pelos elementos dominantes, sobretudo quando relacionado à representação masculina que esteve como centro das instituições, principalmente a constituição familiar, tida como essencialmente patriarcal, como o caso do corpus analisado neste trabalho.

Nas pesquisas acerca da concepção de descentralização foi possível encontrar no livro *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2005) de Stuart Hall a proposta de constituição identitária do sujeito pós-moderno enquanto indivíduo que sofre com declínios de velhas identidades “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui vistos como sujeito unificado” (2005, p.7). Esta diluição que também pode ser compreendida como enfrentamento e quebra paradigmática provoca o que Hall sugere ser uma “crise de identidade”.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p.7)

Esta noção de crise é também uma temática recorrente da pós-modernidade, não somente com relação à identidade, mas também relacionada à quebra da hegemonia propagada pelas instituições que delimitaram e impuseram padrões de gênero, de raça, de classe, de cultura. A crise também pode ser interpretada como a força motriz desta descentralização, porque junto de sua atuação encontram-se questionamentos sobre o teor monolítico das imposições tidas como absolutas, inquestionáveis.

Parafrazeando Stuart Hall (2005), a pesquisadora Maria Aparecida de Oliveira em seu artigo *As Ex-Cêntricas Personagens Femininas de As Horas E Mrs. Dalloway*, no qual a autora apresenta as especificações das protagonistas enquanto personagens que enfrentam realidades distintas, no que diz respeito à questão de gênero sexual e suas implicações sociais, sobretudo no âmbito doméstico.

A hipótese levantada por Oliveira põe em destaque a multiplicidade da diferença a partir da fragmentação da ideia que se pensava ser um padrão das mulheres, enquanto mães e sujeitadas aos afazeres domésticos, incluindo temas que versam desde a imposição de casamento aos dilemas da maternidade compulsória nas obras *As Horas* de Michael Cunningham e *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf. Para isto, ela se vale tanto das propostas de descentramento sugeridas por Stuart Hall (2005) quanto da concepção do ex-cêntrico de Linda Hutchoen (1991) em *Poética da pós-modernidade*. Assim como na pesquisa acerca das ex-cêntricas personagens sobre as quais a pesquisadora se propõe a investigar, nossa proposta de análise também culmina no sentido de sucessivas desconstruções. Parafrazeando Hall, Maria Aparecida Oliveira reitera que:

Na pós-modernidade, como afirma Stuart Hall, não há mais um indivíduo com identidade fixa, como o sujeito do Iluminismo, centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação em uma cultura totalizante. O sujeito pós-moderno, completamente fragmentado, assume uma identidade que é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais é representado ou interpolado nos sistemas culturais que o rodeia. (OLIVEIRA, 2007, p.1)

Sobre as desconstruções propostas por Stuart Hall, a pesquisadora se vale do esboço criado pelo teórico ao elencar o que ele sublinha como “cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências sociais, no período da modernidade tardia (a segunda metade do século XX)” (HALL, 2005, p. 34 grifo do autor). Dentre as mudanças estão o discurso marxista que segundo Stuart Hall deslocou a noção de agente individual dada sua afirmação de que os “homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” no sentido de que não são autores ou agentes da história ao interpretá-los a partir da visão estrutural das relações sociais, incluindo a exploração de força de trabalho, modos de produção, “e não uma noção abstrata do homem no centro de seu sistema teórico” (HALL, 2005, p.35)

Outro fator que, segundo Hall, contribuiu para o descentramento do sujeito entendido como cartesiano, racional, foram as teorias freudianas sobre as descobertas do inconsciente como constituição identitária sugerindo que a identidade não é inata mas formada ao longo do tempo e de processos inconscientes.

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura dos nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, so sujeito de Descartes. (HALL, 2005, p.37)

As teorias lingüísticas de Ferdinand de Saussure é o que ele elenca como o terceiro grande avanço. “Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. [...] A língua é um sistema social e não um sistema individual. ” (HALL, 2005, p. 40). No entanto, mesmo sendo um sistema social varia entre as possibilidades de significação dadas por diferentes grupos sociais. “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). (HALL, 2005, p. 41)

Outro fator descentralizante seria o, já mencionado, trabalho do filósofo Michael Foucault numa série de estudos produzidos pelo pensador francês na qual traçou uma espécie de “genealogia do sujeito moderno” em que Foucault destaca um tipo de poder que ele chama de “poder disciplinar” que teve seu auge no início do século XX. “O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo” (HALL, 2005, p. 42). No entanto, como o próprio Stuart Hall menciona, há um “paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito”. (HALL, 2005, p. 43).

Por fim, o quinto descentramento seria o impacto do movimento feminista “tanto como crítica teórica quanto como um movimento social” (HALL, 2005, p. 44). O feminismo teve relação direta com o pensamento descentralizador pois “questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público” (HALL, 2005, p. 45), desta maneira abriu espaço para a discussão sobre as relações familiares, a sexualidade, o cuidado com as crianças, não sendo uma atividade exclusivamente da mulher, também levantou questionamentos acerca da formação da subjetividade a partir da identidade e do processo de identificação. “Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 2005, p. 45-46 grifo do autor).

Aliada a esta ideia de sujeito fragmentado e que se forma e transforma conforme seu contexto e sistema cultural é essencial trazer para esta discussão o conceito de ex-

cêntrico conforme proposto por Linda Hutcheon (1991) e trabalhado entre o meio acadêmico como representação de vozes historicamente silenciadas, marginalizadas.

As perspectivas de Hall concatam-se com as propostas de Hutcheon, sobretudo acerca dos fatores descentralizantes, no entanto, ainda cabem algumas considerações sobre este lugar do ex-cêntrico. O sujeito ou a representação do ex-cêntrico que caminha junto ao discurso pós-moderno “questiona as próprias bases de qualquer certeza (história, subjetividade, referência) e de quaisquer padrões de julgamento. Quem os estabelece? Quando? Onde? Por quê?” (HUTCHEON, 1991, p. 84)

Segundo Linda Hutcheon, a ideia construída pelas “bases” de certeza de um centro representado pelo homem, branco, heterossexual, europeu é posta em lugar de dúvida pelos atores sociais castigados pelo prolongado processo de marginalização provocado por este pensamento falocêntrico, eurocêntrico. Sem a intenção de sobrepor a visão marginal - antes de questionar - “usando e abusando” de antigos padrões e predefinições.

Quando o centro começa a dar lugar às margens, quando a universalização totalizante começa a desconstruir a si mesma, a complexidade das contradições que existem dentro das convenções - como, por exemplo, as de gênero - começam a ficar visíveis (Derrida 1980; Hassan 1986). A homogeneização cultural também revela suas rachaduras, mas a heterogeneidade reivindicada como contrapartida a essa cultura totalizante (mesmo que pluralizante) não assume a forma de um conjunto de sujeitos individuais flexos (cf. Russell 1985, 239), mas, em vez disso, é concebida como um fluxo de identidades contextualizadas: contextualizadas por gênero, classe, raça, identidade étnica, preferência sexual, educação, função social, etc.” (HUTCHEON, 1991, p. 85)

A universalização totalizante que propunha o humanismo iluminista, que insistia na propagação de que sendo humanos pratinávamos das mesmas aspirações, sede espaço ao diálogo com as diferenças na pós-modernidade. “Essa afirmação da identidade por meio da diferença e da especificidade é uma constante no pensamento pós-moderno” (HUTCHEON, 1991, p. 86). No pós-modernismo, ou como nomeia Stuart Hall, no modernismo tardio situado a partir da década de 1960, as identidades passam a ser entendidas de maneira contextualizada, a observação das distintas realidades em determinados contextos é que reafirmam as experiências e escolhas individuais.

Em conformidade com o que diz Paolo Portoghesi, citado por Hutcheon.

No lugar da fé nos grandes projetos centralizados, e das angustiadas buscas pela salvação, a condição pós-moderna está gradualmente substituindo a concretude de pequenas lutas particularizadas por seus objetivos precisos, capazes de ter um grande efeito porque modificam os sistemas de relações. (PORTOGHESI, 1983, p.12)

Deste modo, as pequenas lutas, que para os que vivem são grandes batalhas, sejam individuais ou de grupos de afinidade são travadas por suas aspirações, como o caso do

feminismo que dentro de um grande grupo de significativa atuação existem sub-grupos que tem suas particularidades, o feminismo negro que se difere do branco, o feminismo radical que discute sobre aceitação de transexuais e a identidade de gênero. Esse processo antagônico de agrupamento por afinidade e que ao mesmo tempo demonstra aspectos com os quais não se identificam é a grande marca do pós-modernismo, os dogmas todos passam a ser questionados.

Da perspectiva literária, a ficção atua enquanto expressão destas possibilidades discursivas e de representatividade de processos pelos quais a sociedade transita. O ex-cêntrico, este conceito que adota as diferenças é recipiente de outras diferenças. Se usarmos a representação da mulher podemos identificar inúmeras diferenças dentro desta mesma categoria que é ex-cêntrica por natureza, diante de tantos anos de apagamento, mas mesmo dentro deste grupo ex-cêntrico há a distinção entre classe, entre raça, entre o pensamento acerca da maternidade, onde também se pode incluir outras ex-cêntridades, da mãe solo, da mãe que questiona-se sobre as imposições do seu próprio maternar.

A noção de centro está longe de ser extinta, pois é também uma ficção como pontua Hutcheon. “O centro pode não permanecer, mas ainda é uma atraente ficção de ordem e unidade que a arte e a teoria pós-modernas continuam a explorar e subverter” (1991, p. 88). Os personagens com perfis ex-cêntricos tomam a representação de centro para subvertê-lo, contestá-lo, enquanto lugar de exemplar existência, no sentido de demonstrar aos leitores suas construções individuais a partir de seus contextos, sejam elas de gênero, classe, raça. Este exercício de descentralização e recentralização existe justamente porque a construção ficcional de centro, que foi negado aos ex-cêntricos, é uma maneira de organização social e também a raiz da marginalização de indivíduos, grupos sociais e etnias.

O ex-cêntrico, o off-centro: inevitavelmente identificado com o centro ao qual aspira, mas que lhe é negado. Esse é o paradoxo do pós-moderno, e muitas vezes suas imagens são tão divergentes quanto o pode sugerir essa linguagem de descentralização (HUTCHEON, 1991, p. 89)

Discutidas estas implicações que acreditamos serem identificadas após a leitura da obra, fizemos uma análise do romance *Hibisco Roxo* de Chimamanda Ngozi Adichie que em seus escritos e palestras é possível entender o pulsar do ex-cêntrico, é declaradamente feminista e questionadora das heranças coloniais de sua nação.

Por se tratar de uma narrativa que demonstra a formação de um determinado indivíduo, o romance de formação traz afirmações sobre a vida escolar do personagem,

este aspecto é apresentado no romance e, além disso, a cobrança praticada pelo pai de Kambili, não só com relação a ela, mas também de seu irmão, Jaja.

A formação escolar de Kambili era pautada na busca incessante pela perfeição, Papa era muito rigoroso no quesito formativo de seus filhos, se orgulhava em dizer que seus filhos não eram como a maioria dos jovens. Kambili e Jaja ~~foi~~ frequentaram escolas excelentes, as melhores de Enugu, porém, paralelo a isso, os irmãos eram totalmente privados de liberdade, tinham hora pra tudo, só lhes era permitido um alívio no período das férias, quando tudo começara a mudar.

A narrativa principia depois da ida à casa da tia, com o princípio do desmoronamento familiar imposto pelo pai, no momento em que o Jaja, irmão de Kambili nossa protagonista, se recusa a receber a comunhão na missa, era Domingo de Ramos, o dia em que a igreja católica celebra a ressurreição de Cristo e seu pai atira seu pesado missal no menino. Papa que era rigorosamente religioso se preocupava com os católicos que não praticavam a comunhão, inclusive encorajava o padre da paróquia a procurar as pessoas que se negavam, já que para ele somente um pecado mortal impediria alguém de receber a comunhão. “Aquele biscoito me dá mau hálito”(ADICHIE, 2011, p. 12).

- Você não pode parar de receber o corpo de Nosso Senhor Jesus Cristo. Isso é a morte, e você sabe muito bem. [...]

- Então eu morrerei, Papa.

Papa olhou em torno rapidamente, como quem procura por uma prova de que algo desabara do teto alto da sala, algo que ele jamais imaginaria que fosse cair. Pegou o missal e atirou-o na direção de Jaja. O missal não acertou Jaja, mas atingiu a estante de vidro que mamãe limpava com tanta frequência. (ADICHIE, 2011, p. 13).

Na estante, tinham algumas estatuetas de Mama, as quais limpava com muito carinho e Kambili sabia que sua mãe havia ficado chateada por terem quebrado.

Eu quis dizer que sentia muito por Papa ter quebrado as estatuetas dela, mas as palavras que saíram foram:

- Sinto muito que suas estatuetas tenham quebrado, Mama.

Ela assentiu rapidamente, e depois balançou a cabeça para indicar que as estatuetas não eram importantes. Mas eram sim. Anos antes, quando eu ainda não entendia, eu me perguntava porque ela limpava as estatuetas sempre depois de eu ouvir aquele som vindo do quarto deles, um som que parecia ser de alguma coisa batendo na porta pelo lado de dentro. [...] Nunca havia lágrimas em seu rosto. Da última vez, há apenas duas semanas, quando seu olho inchado ainda estava da cor preto-arroxeadada de um abacate maduro demais, Mama rearrumara as estatuetas depois de limpá-las. (ADICHIE, 2011, p. 17)

Nesse início chocante da trama, é possível entender um pouco sobre as construções e desmoronamentos familiares que são pautados em violência e controle dos corpos, por parte do patriarca da família. Este recorte é o princípio do enfraquecimento familiar ou da negação da postura autoritária praticada pelo pai.

Talvez Mama soubesse que não ia mais precisar das estatuetas; que quando Papa atirou o missal em Jaja, não foram apenas elas que se quebraram, mas todo o resto. Só agora eu percebia isso, permitindo-me pensar naquela possibilidade.

[...] A rebeldia de Jaja era como os hibiscos roxos experimentais de tia Ifeoma: rara, com o cheiro suave da liberdade, uma liberdade diferente daquela que a multidão, brandindo folhas verdes, pediu na Government Square após o golpe. Liberdade para ser, para fazer. (ADICHIE, 2011, p.22)

Como Papa tinha boas condições financeiras, fazia questão de matricular os filhos nas melhores escolas, para que tivessem uma excelente formação educacional e, sempre que podia, coagia os filhos para que sempre estivessem em colocações de destaque em suas respectivas classes. Papa fazia questão de expor o privilégio que oferecia aos filhos e cobra-los que fossem os melhores.

Eu ficara em segundo lugar na turma. Estava escrito em algarismos 2/25. Minha professora, irmã Clara, escrevera: “Kambili tem inteligência acima da média, e é silenciosa e responsável” A diretora, madre Lucy, escrevera: “Uma aluna brilhante e obediente e uma filha que merece o orgulho dos pais”. Mas eu sabia que Papa não ia ficar orgulhoso. Ele cansava de dizer para mim e para Jaja que, já que gastava tanto dinheiro no Daughters of Immacule of Heart e no St Nicholas, nós não devíamos deixar as outras crianças ficarem em primeiro na turma [...] Mas eu ficara em segundo lugar, estava maculada pelo fracasso. (ADICHIE, 2011, p. 45)

Este comportamento demonstra a cobrança exacerbada de Papa em relação aos estudos e por temor, seus filhos sempre se esforçavam ao máximo para que fossem os destaques. O medo de causar desgosto ao pai fazia com que Kambili fosse obrigada a estudar e dedicar-se a alcançar as melhores notas. Também não era permitido que demorasse nenhum segundo a mais na escola e a menina sempre saia correndo ao final das aulas, com medo de ser castigada e isto a distanciava dos colegas. Nos possíveis momentos de convivência, a jovem sempre estava correndo contra o tempo, suas amigas a julgavam ser uma ‘riquinha metida’, mal sabiam que aquela pressa toda era por medo.

Continuei a ser considerada uma riqinha metida pela maioria das minhas colegas de turma até o final do semestre. Mas não me preocupei muito com isso, pois carregava nas costas um peso maior – a preocupação de ficar em primeiro lugar. (ADICHIE, 2011, p. 59)

A busca incessante pela perfeição se estendia pelo ano inteiro, apenas nas férias, seus filhos eram poupados, é neste período, durante o fim de ano, o momento em que a protagonista narra sua primeira saída da casa em que passavam a maior parte do ano, ainda com a família, mas talvez a primeira exposição ao processo de amadurecimento, quando algumas impressões começam a mudar. O processo de viagem é também um aspecto do romance de formação, a saída da cidade onde moravam, Enugu, para Abba,

cidade natal de Papa. É quando principia seu processo de reflexão, sobretudo acerca da formação familiar e a condição colonial da Nigéria incluindo curiosidades sobre a cultura e a religião originária.

Em Abba, Papa era conhecido como “Omelora” (Aquele que faz pela comunidade). Todo natal era assim, os nativos faziam filas para receber as doações dele e ele era ovacionado por seu um homem tão bondoso, caridoso. Ajudava os nativos com comida, dinheiro, presentes, no entanto, para o avô paterno de Kambili não destinava o mesmo tratamento, pois este se negava à conversão para o cristianismo, era considerado pagão pelo filho e proibido de entrar em sua propriedade ”Papa-Nnukwu jamais pisara ali, pois quando Papa decretara que não permitiria pagãos em sua propriedade, não abriga exceção nem para o próprio pai.” (ADICHIE, 2011, p.70).

Kambili e Jaja vão visitar o avô já que é período de festas e seu pai os manda para lá com o motorista e só lhes permite ficarem quinze minutos, além de adverti-los que não devem beber nem comer nada, já que o avô cultuava outros deuses. Um sinal claro de demonização da religião originária, manifestação de apagamento da cultura e da religiosidade, decorrente da colonização europeia, se mostra na reflexão da protagonista. “Vi um galo cinza entrar no altar no canto do quintal, onde o deus de Papa-Nnukwu estava, onde Papa disse que eu e Jaja jamais deveríamos ir.” (ADICHIE, 2011, p.74).

Nesta viagem, Kambili principia seu processo reflexivo, ao passo que se questionava sobre esta relação do pai com o avô, é quando surgem faíscas de dúvidas sobre as certezas cristãs impostas pela condição colonial, mesmo que ainda siga as regras do pai. A menina tenta, de qualquer maneira, entender esse complexo comportamento do pai, bom para quase todos, mas só para os que o obedecia, que compartilhavam da sua maneira de viver e se posicionar como ser passivo às imposições da colonização cristã-europeia, mas agressivo com os seus. Na visita ao avô, Kambili narra que tentou enxergar naquele ancião algo que lhe diferenciasse dos outros, que lhe fizesse ser destrutado.

Naquele dia eu também examinara Papa-Nnukwu, desviando o olhar quando ele me encarava, procurando por um sinal que marcasse sua diferença, sua condição de pessoa ímpia. Não vi nenhum, mas estava certa de que eles deviam estar em algum lugar. Tinham de estar (ADICHIE, 2011, p. 71).

As demonstrações de submissão ao processo colonial aparecem também no momento em que Kambili se questiona sobre a distinção feita entre os avôs paterno e materno. Ao passo que destratava o pai, elogiava o sogro, pedia que os filhos lhe chamassem de vovô, não de Papa-Nnukwu como se diz em Igbo.

Papa ainda falava muito dele, os olhos cheios de orgulho, como se Vovô fosse seu pai. Ele abriu os olhos antes da maioria do nosso povo [...] Fazia as coisas do jeito certo, do jeito que os brancos fazem não como nosso povo faz agora! (ADICHIE, 2011, p.76)

Ainda nessa viagem, Kambili experiencia outro aspecto presente no *Bildungsroman*, o contato com uma pessoa mais velha, que a leva a enxergar o mundo de outra maneira, sua Tia Ifeoma representa este ser marcado por outras possibilidades de existência, diferentes da vivida e observada pela menina. Seu primeiro contato, na fase de construção da identidade, ainda tímido pelo tanto que havia de julgamentos preestabelecidos, incutidos pela visão do pai, a menina principia seu convívio com quem, no futuro da narrativa, viria a ser a personagem mais significativa em seu processo de transformação.

Ifeoma é considerada por Kambili, ainda com o pensamento viciado pelos interesses de Papa, uma mulher diferente de sua mãe, pois ela era muito mais desinibida e cheia de atitude. “Eu observava cada movimento dela sem conseguir desviar os olhos. Era por causa da coragem que ela transmitia, evidente em seus gestos enquanto falava, na maneira como sorria para mostrar o espaço entre os dentes” (ADICHIE, 2011, p.85). Tia Ifeoma usava calça, fazia questão de ter sua voz ouvida quando falava sobre os acontecimentos políticos da região em que morava e trabalhava como professora universitária. Neste primeiro contato mais consciente da menina com a tia, Kambili mostra-se contagiada por um sentimento de choque, já que sua tia se comportava tão diferente do padrão feminino que ela estava acostumada. Em nova visita ao avô, juntamente com a tia, Kambili se mostra apavorada de ter que voltar àquele lugar mal visto pelo pai.

- Porque Papa-Nnukwu é um pagão.

Papa teria ficado orgulhoso se soubesse que eu tinha dito isso.

- Seu Papa-Nnukwu não é um pagão, Kambili, é um tradicionalista – disse Tia Ifeoma.

Olhei atônita para ela. Pagão, tradicionalista, o que importava? Ele não era católico e pronto; não era da nossa fé. Era uma dessas pessoas por cuja conversão nós rezávamos, para que elas não acabassem no tormento eterno dos fogos do inferno. (ADICHIE, 2011, p. 90)

Na missa de natal, todos se encontraram na igreja, e Kambili ficou impressionada ao ver que sua prima usava batom, para ela isso jamais seria permitido. “Embora eu tentasse me concentrar na missa, não conseguia parar de pensar no batom de Amaka, me perguntando como seria espalhar cor nos meus lábios” (ADICHIE, 2011, p.98). As condições de vida de Kambili e Jaja eram muito diferentes da de seus primos, filhos de

Tia Ifeoma, sobretudo devido a condição financeira da tia, que não permitia oferecer certos luxos aos filhos. Após a missa, todos foram para casa de Papa compartilhar a ceia natalina e seus primos observavam com curiosidade os objetos que continham na casa. Um som *Stereo*, o qual achavam o máximo e ficava intacto na mansão, a estrutura física dos cômodos, os alimentos, tudo de qualidade superior ao que estavam acostumados. Nesta mesma noite, durante o jantar, Tia Ifeoma sugere que Papa deveria deixar os filhos irem visita-la.

- Eugene, você precisa deixar que as crianças nos visitem em Nsukka – disse tia Ifeoma. – Não temos uma mansão, mas pelo menos eles podem conhecer melhor os primos
- As crianças não gostam de ficar longe de casa – disse Papa
- Só porque nunca ficaram longe de casa. Tenho certeza de que vão gostar de ver Nsukka. Não vão, Jaja e Kambili? (ADICHIE, 2011, p. 106)

No domingo, dia seguinte à ceia de natal, Kambili acorda menstruada e com muita cólica. Para aliviar, pede que Mama lhe dê um remédio para a dor, mas sua mãe disse que não deveria tomar o remédio em jejum, pois poderia afetar seu estômago. Mas era dia de Eucaristia e todos deveriam ir em jejum. Jaja e Mama tentam encobrir Kambili para que Eugene não perceba que a menina estava comendo antes de ir à missa. No entanto, Papa chegou um pouco antes dela engolir os últimos flocos de cereal.

- Esta comendo dez minutos antes da missa? Dez minutos?
- Ela ficou menstruada e está com cólica... – explicou Mama.
- Jaja a interrompeu.
- Fui eu que mandei Kambili comer antes de tomar Panadol, Papa. Eu preparei o cereal pra ela.
- Será que o demônio pediu pra você fazer o trabalho dele? – disse Papa, com as palavras em igbo saindo de sua boca numa torrente. – Será que o demônio armou uma tenda dentro da minha casa?. (ADICHIE, 2011, p. 111)

Em seguida, a narradora relata a primeira cena de violência explícita. Papa retira o cinto da calça e bate nos três, respinga sua ira para todos os componentes de sua família. “[...] estalando seu cinto em cima de Mama, de Jaja e de mim, murmurando que o demônio não ia vencer. Não demos mais que dois passos para escapar do cinto de couro que cortava o ar.” (ADICHIE, 2011, p. 112). Ainda subservientes, seguiram a rotina imposta pelo pai, foram trocar de roupa e partiram para a missa, obrigados a confessar o grande pecado de comer antes do jejum eucarístico. “Papa telefonou para tia Ifeoma dois dias depois. Talvez, se não tivéssemos ido nos confessar naquele dia, ele não tivesse ligado. E talvez jamais tivéssemos ido à Nsukka, e tudo teria ficado igual”. (ADICHIE, 2011, p. 113)

A narradora protagonista admite a importância da ida para a casa da tia em seu relato, talvez um dos processos mais significativos do arquétipo do romance de formação, pois quando a personagem sai da casa dos pais, mesmo que temporariamente, acontece de ela ter que fazer suas escolhas e tomar suas atitudes longe da formação punitiva do pai, livre das imposições dele.

Chegando à casa da tia, foram recebidos com muito afeto, carinho que não sentiam em casa, pois não era dado pelo pai e também ficava adormecido na mãe devido à criação metódica estabelecida pelo patriarca. As refeições não eram silenciosas como em Enugu, os primos eram tão desinibidos e livres que Kambili não tinha reação, um sentimento extasiante decorrente da percepção de uma possibilidade de vida diferente daquela triste e silenciosa vivida em casa.

Ainda durante a viagem, Kambili vai à universidade pela primeira vez, momento em que tia Ifeoma mostra onde trabalha e ainda brinca dizendo onde sua filha Amaka gostaria de ficar alojada quando entrasse na universidade e fundasse seus movimentos ativistas. Enquanto a protagonista nem se perguntava sobre seu próprio futuro, já que não tomava nenhuma decisão sozinha, exteriorizando sua submissão a vontade de Papa.

– Quem sabe vocês não ficam no mesmo dormitório, Kambili?
Assenti automaticamente, embora tia Ifeoma não pudesse me enxergar. Eu nunca me perguntara em que universidade estudaria nem em que me formaria. Quando chegasse a hora, Papa decidiria. (ADICHIE, 2011, p. 140).

Kambili confronta a criação amorosa e espontânea da tia com a repressora dada pelo pai e chega a algumas conclusões que a fazem reformular suas ânsias familiares. Tia Ifeoma criara os filhos para a independência, não para a submissão, totalmente diferente da educação que Kambili e Jaja recebiam em casa, seus primos tinham outra consciência de mundo, eram educados observando a cultura de seu povo, não a negando, Ifeoma buscava dar autonomia aos filhos.

Percebi que era isso que tia Ifeoma fazia com os meus primos, obrigando-os a ir cada vez mais alto, graças à forma como falava com eles, graças ao que esperava deles. Ela fazia isso o tempo todo, acreditando que eles iam conseguir saltar. E eles saltavam. Comigo e Jaja, era diferente. Nós não saltávamos por acreditarmos que podíamos; saltávamos porque tínhamos pânico de não conseguir. (ADICHIE, 2011, p. 238).

Outro acontecimento marcante e decisivo nesta estadia em Nsukka é a aproximação dos irmãos com Papa-Nnukwu, que precisou ir à casa de Ifeoma, pois estava muito debilitado de saúde. No período em que estive no mesmo lar que o avô, Jaja e Kambili sentiam muito medo de serem castigados pelo convívio com o avô pagão. No entanto, acabaram se aproximando do avô, pois ele era um espirituoso senhor que gostava de

contar história e seu carinho também despertou em Kambili e Jaja um sentimento de querer conhecer mais o avô.

Depois de ouvi-lo rezando por todos de sua família, inclusive Eugene, A protagonista ficou ainda mais convencida, embora não quisesse acreditar, de que seu avô era um homem bom, depois da morte de Papa-Nnukwu, Eugene chega à casa de tia Ifeoma para buscar os filhos, pois o tinham contrariado, estavam dividindo o mesmo lar de um pagão. “A morte de Papa-Nnukwu obscurecera tudo mais, empurrando o rosto de Papa para um lugar indistinto em minha mente. Mas agora esse rosto ganha vida de novo.” (ADICHIE, 2011, p. 199). Na volta pra casa, Jaja e Kambili estavam diferentes, com atitudes e vontades próprias. Quando Jaja pede para ter acesso à chave do seu quarto para ter mais privacidade, Papa afirma que ter mais privacidade seria somente para que o adolescente cometesse pecados contra seu próprio corpo.

Viu o que aconteceu com meus filhos? – Papa perguntou ao teto. – Viu como ficar com um pagão os fez mudar, ensinou o mal a eles?

[...]

É claro que Papa jamais daria a ele, ele sabia disso, sabia que Papa jamais nos deixaria trancar as portas. Por um segundo, me perguntei se Papa estaria certo, se estar com Papa-Nnukwu fizera Jaja ficar malvado, se fizera nós dois ficarmos malvados” (ADICHIE, 2011, p. 204)

O comportamento desafiador de Kambili e também de seu irmão despertou a fúria do pai. O primeiro castigo violento acontece quando Papa pergunta à filha porque não tinha dito que estavam dividindo o mesmo teto com um pagão. “Kambili, você é preciosa – disse ele, com a voz tremendo, como alguém que fazia um discurso num velório, embargado de emoção - devia almejar a perfeição. Não devia ver o pecado e caminhar na direção dele.” (ADICHIE, 2011, p. 206) Em seguida, Papa manda Kambili entrar na banheira e derrama uma chaleira cheia de água quente nos pés da filha como castigo por ter pecado. “É isso que você faz consigo mesma quando caminha na direção do pecado. Queima os pés – disse ele.” (ADICHIE, 2011, p. 207) Mama, que estava visivelmente machucada no rosto, certamente devia ter sido violentada por Papa, tentou ajuda-la, levando-a ao quarto e em seguida passou gelo para aliviar as dores da filha, sem que o pai soubesse.

Mas o pior estava por vir, Kambili, antes de voltar para casa, ganhou um quadro com o rosto do avô pintado pela prima Amaka, prova maior da época de convívio com o avô e os primos na casa de tia Ifeoma. A jovem quis escondê-lo, mas Jaja pediu para ver, admirar a imagem de Papa-Nnukwu e também verificar sua semelhança com o avô. No momento em que Papa esta distraído recebendo a visita do padre Benedict, os irmão que

estavam olhando o quadro tentam fazê-lo sem que o pai veja pois sabiam que seria ruim para eles, que seria inaceitável para o pai.

E foi o que aconteceu. Talvez fosse o que eu e Jaja quiséssemos que acontecesse, sem ter consciência disso. Talvez todos tenhamos mudado depois de Nsukka – até Papa – e as coisas estivessem destinadas a não ser mais as mesmas, a não estar mais na ordem original. (ADICHIE, 2011, p. 221)

Papa rasgou o desenho em pedaços e Kambili quis se agarrar a um pedaço, como se aquilo fosse a memória do avô, do pouco que pode conviver com ele, dos dias felizes em que compartilharam história e gargalhadas em Nsukka. E em seguida é espancada pelo pai, ao ponto de ficar desacordada e teve que ser internada no hospital. Tia Ifeoma visita Kambili e faz um apelo à menina, Jaja e Mama, pede que saiam de casa o quanto antes.

- Isso não pode continuar nwunye m – disse tia Ifeoma. – Quando uma casa está pegando fogo, a gente sai correndo antes que o teto caia em cima da nossa cabeça.

[...] Quero que Kambili e Jaja fiquem conosco, pelo menos até a Páscoa. Faça uma mala você também e venha para Nsukka. Vai ser mais fácil para você ir embora quando as crianças não estiverem lá. (ADICHIE, 2011, p. 226)

Quando teve alta, Kambili foi para casa da tia passar mais uns dias, junto com seu irmão, até as coisas se acalmarem em casa. Nesse meio tempo, outro aspecto do *Bildungsroman* vem à tona, o envolvimento amoroso. Nas férias que passa com a tia, conhece um padre de Nsukka, frequentador da casa de tia Ifeoma e com pensamentos progressistas dentro da religiosidade cristã, mas é neste retorno que a jovem é tomada por um sentimento que a faz ficar ansiosa e radiante, tomada pela paixão. Mas este era um amor quase impossível, Kambili havia se apaixonado por um padre, configurando um amor platônico, inalcançável, mesmo que houvesse também manifestação de interesse da parte dele.

No primeiro contato, padre Amadi lembra que já esteve na paróquia em que a família de Kambili frequentava e na ocasião cantou uma música no meio do sermão, por isso, a menina lembra que foi mal visto por Papa que acreditava que não poderia haver canções durante a missa. Conhecem-se um pouco mais nas visitas feitas pelo padre à casa da tia, passeiam pela cidade, jogam handebol junto com os primos. Mas na volta à Nsukka, a aproximação deles aumenta e Kambili experimenta um sentimento novo, o da paixão, estava apaixonada pelo padre.

- É bom ver que você voltou ao normal – disse padre Amadi, me examinando de cima a baixo, como se quisesse ter certeza de que não faltava nada.

Eu sorri. Ele indicou que eu devia me levantar para receber um abraço. O corpo dele tocando o meu foi tenso e delicioso. Eu me afastei. Quis que Chima, Jaja, Obiora, tia Ifeoma e Amaka desaparecessem por alguns instantes. Quis estar

sozinha com ele. Quis contar a ele o calor que sentia por ele estar ali, dizer que minha cor preferida era o tom de argila da pele dele (ADICHIE, 2011, p. 233)

Ele também a encorajava, elogiando sua beleza e buscando mostrar que ela tinha potencial para fazer o que quisesse. “- Você pode fazer qualquer coisa, kambili” (ADICHIE, 2011, p. 253). Quando finalmente se declara ao padre, em troca ouve: “Você tem quase dezesseis anos, Kambili. É linda. Vai encontrar mais amor do que vai precisar para uma vida inteira.” (ADICHIE, 2011, p. 290). O que comprova que este amor mesmo que seja correspondido pelo carinho com que o padre a trata, jamais será vivido como ela gostaria.

Kambili e Jaja retornam para casa depois de Mama aparecer na casa de tia Ifeoma e explicar que tinha sido internada também por ter sido maltratada por Papa. Ele batera nela com uma mesa pesada de madeira, fazendo com que ela perdesse o filho de seis meses que esperava no ventre. Eles retornam por medo, Beatrice, se apavora com a ideia de não ter para onde ir com os filhos, de perder a vida que tinha ao lado de Papa e se deus filhos, o pavor a faz retornar à vida violenta e subjugada que tinha em Enugu.

O fim indeterminado é uma das principais características do modelo de Romance de Formação e está presente nesta obra. O indeterminismo dos desfechos nos transmite a sensação de continuidade, como se aprendizagem não acabasse naquele ponto. O tom de incerteza se dá já na introdução do penúltimo capítulo em que a protagonista narra a chegada do Domingo de Ramos, retomando o primeiro capítulo, antes de Kambili relatar suas memórias antes e durante a estadia na casa da tia. “Tudo desmoronou após o Domingo de Ramos. Ventos uivantes vieram com uma chuva furiosa, arrancando algumas plumérias do jardim. Elas ficaram caídas sobre a grama, suas flores brancas e cor-de-rosa tocando o chão e as raízes à mostra com pedaços de terra oscilando no vento” (ADICHIE, 2011, p. 271) Anunciado as mudanças que estariam por vir.

A principal característica do *Bildungsroman* feminino como forma transgressora do cânone envolve, justamente, o final da narrativa, pois, diferente dos modelos masculinos, a protagonista geralmente não alcança sua integração social. Este processo é explicitado em *Hibisco Roxo* no momento em que a narradora na segunda ida à casa da tia, recebe a ligação de sua mãe, dizendo que Papa havia sido encontrado morto. Ainda atordoada com a notícia, tentando entender o que ocasionou a morte do pai, se haviam matado com uma bomba, como fizeram com seu amigo de trabalho. Mas descobre que sua mãe é que havia envenenado Papa.

Seus movimentos eram tranquilos e lentos. Quando ela falou, sua voz também estava tranquila e lenta.

– Comecei a colocar veneno no chá dele antes de ir para Nsukka. Sisi arrumou-o para mim; o tio dela é um curandeiro poderoso. (ADICHIE, 2011, p. 305)

Os anos de violência e comportamentos autoritários culminaram no apagamento de Beatrice, devido ao peso de se sentir na obrigação de aguentar qualquer tratamento por parte do marido, a fez praticar o envenenamento. A não integração social se dá por este fato e embora não tenha sido presa, pois Jaja se manifesta como culpado no lugar da mãe, Beatrice não pode desfrutar de sua família, já que foi despedaçada com a morte de Papa, obrigando-a a viver distante do filho. E nossa protagonista narra, já no último capítulo, após a morte de Papa como sua mãe havia ficado.

Mama parecia não se importar com sua aparência; nem mesmo parece se dar conta dela. Está diferente desde que Jaja foi preso, desde que começou a dizer às pessoas que foi ela quem matou Papa, que colocou veneno no chá dele. [...] Pensam que a dor e a incapacidade de aceitar a realidade – de que seu marido morreu e de que seu filho está na prisão – a transformaram nessa aparição de corpo horrivelmente ossudo e pele sarapintada de cravos negros do tamanho de sementes de melancia. (ADICHIE, 2011, p. 310)

Um aspecto que também é pertinente do *Bildungsroman* feminino, o silenciamento, ausência de diálogo entre as mulheres é também explicitado neste romance, como um comportamento comum, sobretudo em romances que expõe relações pautadas no patriarcalismo radical e violentamente exposto. A protagonista começa a falar, a se sentir segura para expor seus pensamentos quando começa a interagir com a tia e os primos, ao longo da narrativa é apartada do diálogo com a mãe, o que é claramente mostrado no final da narrativa. E mesmo que a integração social feminina não seja alcançada, pois, a protagonista não consegue um casamento, como geralmente acontece com os exemplares do modelo masculino, tampouco ascende a condição materna, como é esperado às mulheres; a relação com a mãe se tornou muita mais próxima.

Mama e eu não conversamos sobre o que tínhamos ouvido. Seguimos carregando dentro de nós, mas não compartilhando, a mesma paz, a mesma esperança concreta pela primeira vez [...] Ainda há muito que não dizemos com nossas vozes, que não transformamos em palavras. (ADICHIE, 2011, p. 311)

Neste sentido, a luta pela consciência, no caminho de formação que as leva a transformações, está diretamente ligada ao fato de estas experiências negativas serem justamente negadas por elas, que não aceitam e muito menos sonham com o futuro se quer parecido.

A mentalidade pós-moderna, representada no romance selecionado, é justamente pautada na noção de crise, que coloca em questão todos os conceitos conhecidos, logo, o

conceito de *Bildung* não escapa desse questionamento, dessa fratura que perpassa pelos comportamentos, que deixam de ser hegemônicos ou pelo menos deixam de ser obedientes às diretrizes conservadoras, nesse sentido, tudo entra em crise, não somente os conceitos, mas as formas de vida, as experiências, o modelo familiar, o que justifica as transformações pelas quais as personagens sofrem.

Personagens com comportamentos que, frente à determinadas experiências violentadoras da sua condição de mulher, o que forma um conjunto de condições inerentes à experiência vivida por elas, desafiam o modelo esperado pela sociedade e, ao desafiar, colocam em crise todo um comportamento pautado nos princípios que a cultura do patriarcado espera que elas devam cumprir. O perigo para o já engessado modelo social e familiar é, justamente, a consciência da sua própria vida, é quando as mulheres que sofrem ou sofreram violências, sejam físicas ou morais, dão basta a este modelo que insiste em subjugar as mulheres e somente a tomada de atitude, atrelada ao estar de consciência, é capaz de reformular suas próprias vidas.

Na obra que analisamos é possível identificar aspectos que convergem aos conceitos de descentralização e de ex-cêntrico. Inicia-se na narração e escrita da obra que são feitas por mulheres, pondo no centro do romance uma adolescente nativa da Nigéria, país colonizado pela Inglaterra, o que pode ser entendido com um segundo fator ex-cêntrico.

Os negros e as feministas, os etnicistas e os gays, as culturas nativa e do "Terceiro Mundo" não formam movimentos monolíticos, mas constituem uma diversidade de reações a uma situação de marginalidade e ex-centricidade percebida por todos (HUTCHEON, 1991, p.90)

O desilenciamento de Kambili pode ser traduzido como o de muitas meninas, que são sufocadas pelo patriarcalismo, seu entendimento sobre suas cultura também pode ser interpretado como a crescente desconstrução das imposições coloniais, além do que seu próprio contexto familiar, nacional é que modifica sua diferenciada existência.

O movimento da diferença e da heterogeneidade para a descontinuidade é um elo que pelo menos a *retórica* da ruptura não demorou a estabelecer à luz das contradições e dos desafios do pós-modernismo. A continuidade narrativa é ameaçada, usa-se e abusa-se dela, inserida e subvertida (ver Sukenick 1985, 14; Tanner 1971, 141-152). As estruturas de fechamento narrativo do século XIX (morte, casamento; conclusões ordenadas) são minadas por esses epílogos pós-modernos que colocam em evidência a maneira como, enquanto autores e leitores, nós *produzimos* o fechamento. (HUTCHEON, 1991, p. 87)

Esta afirmação de Linda Hutchoen pode se encaixar perfeitamente na finalização da obra e no rumo que Kambili pretende traçar para si. O fim indeterminado, marca do modelo literário *Bildungsroman*, é evidente na obra e não há mesmo um fechamento

narrativo estabelecido, mas aponta para possibilidades distintas da que vivia, pondo em destaque também a ideia de descontinuidade da formação que teve.

O fim de Kambili é indeterminado, mas aponta para uma mudança radical, e que é possivelmente interpretado como um caminho emancipado, em que a menina, livre das amarras do pai, tivesse a capacidade de se nutrir das próprias escolhas. Conforme já observamos em estudos anteriores é “Como se a emancipação se configurasse como uma espécie de micro revolução que acontece em nós e que deve ser cultivada individualmente, essa força que temos para decidir em que condições buscamos viver”. (AZEVEDO & SARMENTO-PANTOJA, 2015, p.5)

4.2 O ESCLARECIMENTO ENQUANTO PRESSUPOSTO EMANCIPATÓRIO

Mas que, desde já, o campo lhes esteja aberto para mover-se livremente, e que os obstáculos à generalização do Esclarecimento e à saída da minoridade que lhes é auto-imputável sejam cada vez menos numerosos. (KANT, 1783, p.7)

Kambili cresce sendo vigiada pelo pai, Eugene, no entanto, ao passo que seus caminhos se distanciam dele, seu entendimento de mundo se modifica. A percepção da violência constantemente praticada pelo pai, faz com a adolescente recuse aquele modo de vida. Chimamanda ao reportar esta situação estabelece uma contraposição das formações apresentadas no romance: a violenta, em que os educandos são formados para a obediência de Eugene, sem questionamentos e a não violenta, que sugere o diálogo, o respeito aos filhos, como é descrito na casa da tia Ifeoma.

A escritora traz a tona o confronto entre as maneiras de formação para levar o (a) leitor (a) ao questionamento através da comparação. Estas comparações são perceptíveis nas reflexões da adolescente que inicia o romance acreditando fielmente nos mandos do pai e, mesmo temerosa, entende que aquele é o seu destino, no entanto, algumas experiências vivenciadas por ela, sobretudo quando sai de casa mostram que Kambili apenas obedecia ao pai, pois tinha medo de ser punida, diferente da realidade vista e sentida na casa da tia.

É possível levantar a hipótese de que a adolescente recebe do pai, a criação para a docilização, não para o esclarecimento, mas que ao ter contato com outras realidades, em liberdade - esta entendida pela ausência do controle exagerado do pai – Kambili possa ter vislumbrado o esclarecimento, tal qual descreve o filósofo Immanuel Kant.

Contemporâneo à gênese do conceito de *Bildungsroman*, Kant enveredou seus estudos para a junção entre a razão e o empirismo. Em seu livro *Crítica da Razão Pura*, obra que inaugura um pensamento revolucionário ao método científico, pois, defende a hipótese de que a razão por si só não é capaz de alcançar o conhecimento pleno do objeto em análise, para ele, o exercício de raciocinar deveria estar atrelado a um procedimento mais prático, de observação da coisa estudada, unindo a prática ao conhecimento teórico.

Em suas meditações, Kant vislumbrava a completude do conhecimento, o esclarecimento, a valorização do pensamento crítico, a fim de suscitar na população alemã um ideal de organização social em que fosse possível a instrução humana, sobretudo para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que pudessem gozar de vivências pautadas nos ensinamentos da moral, da ética, conceitos que devem nortear o pensamento do homem justo, honesto, dotado de razão, esclarecido.

Atrelado aos estudos Kantianos, o conceito de *Bildung* pode ser entendido como um modelo educacional criado pela pedagogia alemã que almejava a formação completa do indivíduo, privilegiando a transmissão dos elementos socioculturais germânicos, aliando o processo de formação à educação e cultura, propagando os pensamentos transmitidos pelos principais expoentes do pensamento vinculado àquele espaço-tempo.

No entanto, é possível pensar, para além deste tempo e espaço determinados, que o esclarecimento é meio fundamental para que ocorra a emancipação, a saída da dependência de outrém, sobretudo da dependência de uma criação que não lhe permite chegar ao esclarecimento.

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude!⁴ Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (KANT, 1783, p. 1. grifos do autor)

Segundo Kant, a saída da minoridade, desta dependência, sobretudo ideológica dada pela formação é o que o esclarecimento proporciona, servir-se do seu próprio entendimento. A personagem do corpus analisado vive sob a tutela de seu pai que foi ensinado a obedecer sob pena de castigos severos e perpetua esta concepção para a formação dos filhos. Kambili e Jaja crescem acreditando que este é o destino, seguir

⁴ "Ousa saber!" Horácio, *Epistulae*, livro 1, carta 2, verso 40

ordens e viver sob os ensinamentos ditosos do pai, sem se questionarem sobre a violência praticada pelo pai com eles e com a mãe, descrita inúmeras vezes na obra.

O primeiro distanciamento de casa dos dois irmãos, é narrado como a visita à cidade natal do pai e onde reside o avô, neste primeiro contato narrado na obra, os dois ficam distantes do avô, na ocasião os netos não aceitaram nem a água oferecida por ele, pois o pai havia dito a eles que o avô era pagão assim como foi ensinado pelos missionários católicos e transmitia aos filhos: quem não se converte ao catolicismo é pecador. O que o pai dizia era a verdade em que acreditavam fielmente, também eram ensinados a não questionarem nada, não havia esforço e talvez nem possibilidade para contestar o pai, pois viviam sob ameaça.

Mesmo que fossem conduzidos de maneira autoritária pelo pai, gozavam de uma vida confortável, com luxos que a maioria da população não tinha acesso. O pai era respeitado por ser um homem vitorioso, devido ao fato de ter conquistado uma boa condição financeira, o que era também uma forma de garantia que sua esposa e seus filhos naturalizassem sua violência: Papa “era diferente, especial” (ADICHIE, 2011, p. 85). Neste sentido, Kant fala da comodidade que esta minoridade proporciona. “É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, *etc.*, não preciso eu mesmo esforçar-me”. (KANT, 1783, p. 2)

Kambili e seu irmão foram condicionados a obediência, sob pena de sofrer agressões severas. Tinham medo de questionar qualquer coisa, inclusive, na obra a protagonista narradora fala em alguns momentos sobre sua percepção, um pouco nublada pela incerteza do que acontecia, de quando a mãe aparecia de olho roxo, ou mesmo com o corpo marcado por hematomas. A própria mãe dos adolescentes não se percebe nesta situação de abuso, sempre que está ferida tenta esconder dos filhos. Beatrice acredita que deve aceitar os desmandos do maridos porque graças a ele têm uma boa condição e também por nunca ter sido trocada por uma mulher mais nova, para ela, “Um marido coroa a vida de uma mulher” (ADICHIE, 2011, p. 84).

É portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desses estado de minoridade que se perpetua. (KANT, 1783, p.3)

Presa a este cenário violento e de dependência que o patriarca proporcionava aos seus familiares, Kambili não conseguiria ter outra visão, que não fosse esta. No primeiro encontro com o avô é extremamente arredia, pois estava submersa nos preconceitos que seu pai lhe semeou, a tia também era considerada muito atrevida, por sua postura despojada de falar e se comportar em público.

A primeira vez que Kambili e seu irmão vão passar uns dias na casa da tia Ifeoma é causa de choque para eles, pois, na casa da tia não tinham o luxo que estavam acostumados a usufruir em casa. Porém, o que chama mais atenção deles é o modo como a tia tratava os primos, permitindo que se expressassem, dando liberdade aos filhos. “Até então eu me sentira como se não estivesse ali, como se estivesse apenas observando uma mesa onde se podia dizer o que você quisesse, quando quisesse, para quem quisesse, onde o ar era livre para ser respirado à vontade”. (ADICHIE, 2011, p.130)

Kambili, Jaja e Beatrice vivem com medo dentro de casa, o pai não permite que os filhos fiquem nenhum minuto a mais na escola, devem voltar para casa imediatamente, além do fato de ser extremamente rigoroso quanto aos ritos religiosos. Há uma situação em que Kambili apanha do pai por ter comido alguns flocos de milho antes de tomar o remédio para a cólica que estava sentindo, justo no dia do jejum eucarístico. Papa insistia que não seguir com rigor os ritos católicos era pecado. Fora ensinado assim e simplesmente reproduzia esta “verdade absoluta”, sobre a qual jamais se questionava e não permitia que os filhos se questionassem. Depois do dejejum de Kambili, todos apanharam com o cinto do pai, o irmão e a mãe foram tomados como cúmplices da “profanação” da protagonista.

Kambili, Jaja e Beatrice eram mantidos sob as rédeas de Eugene e por isso não tinham a possibilidade de exercer o esclarecimento e tampouco saírem da dependência do patriarca. As primeiras demonstrações de esclarecimento, difundido por Kant, como o exercício do entendimento que permite a saída de minoridade acontecem quando se distanciam do aprisionamento de Eugene.

Segundo Kant, “Esse Esclarecimento não exige todavia nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios”. (KANT, 1783, p.3) Se o esclarecimento só pode se efetuar em liberdade, Kambili jamais poderia gozar deste princípio, pois, a liberdade lhe era negada. No entanto, mesmo presa ao pai e à ideologia que ele a obrigava a seguir, Kambili inicia suas buscas pelo esclarecimento e o vivencia efetivamente quando

vai para a casa da tia Ifeona em Nsukka. “Nsukka começou tudo; o jardimzinho de tia Ifeoma perto da varanda de seu apartamento começou a romper o silêncio”.(ADICHIE, 2011, p. 22).

Livre, Kambili observa a educação dada pela tia, observa a prima que é rebelde e busca a “consciência cultural”. Livre, Kambili se questiona sobre a posição do pai com relação ao avô, à cultura tradicional; observa Jaja se mostrar valente e também que podem ter um futuro distante do que viviam. Depois da trágica morte do pai, Kambili pode exercer seu esclarecimento, pois só em liberdade é possível se valer de seu esclarecimento e realmente efetivar seus desejos. O fim de Kambili é indeterminado, mas certamente aponta para um caminho em que possa fazer suas escolhas, em que possa realmente pensar no que deseja para o futuro. O destino de Kambili aponta para sua emancipação, a saída da dependência de pensamento e da condução forçada de seu caminho.

“De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995. p.143) Adorno, fundamentado na educação, acredita que este é o caminho para a emancipação: ao fazer referência ao ensaio kantiano denominado “*Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?*” em que Kant define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, ao afirmar que este estado de menoridade, quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem: “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável menoridade” (ADORNO, 1995. p. 134)

Para Adorno, a educação é para que a individualidade do indivíduo possa ser amadurecida, ao ponto de ter suas próprias escolhas e assim exercer sua função social. A educação deve estar a serviço da emancipação, do esclarecimento. De maneira que se estabeleça a união do indivíduo à sociedade, como teoria e prática. A emancipação poderá ser entendida como a ferramenta que permite o ser em desenvolvimento ou desenvolvido, perante seus direitos e deveres legais, atuar como auto gestor de si e também parte do ser esclarecido a missão de propagar seu autoconhecimento, no intuito de conscientizar também a sociedade, seguindo no caminho em que se acredita que o ser se forma, ao passo que a sociedade também se forma.

O filósofo ainda se vale do exemplo do modelo político democrático em que o povo é soberano e os cidadãos têm direitos e deveres iguais, para demonstrar que a emancipação se faz presente principalmente nas esferas sociais e que só o ser emancipado, ou seja, esclarecido é capaz de identificar e negar situações de autoritarismo.

Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p.141-142)

Adorno demonstra urgência de se fazer um modelo de educação emancipatório à medida que define que somente a educação poderá evitar o surgimento de novas barbáries. O caminho deve ser de uma educação voltada à autorreflexão, demonstrando a importância desta construção dentro do meio coletivo para o bem comum da humanidade, configurando o indivíduo não apenas como ser isolado, mas um ser social.

Kambili é exposta a esta formação educacional em que é testada por sua capacidade de raciocínio e inteligência, sempre se destaca no ranking da escola, no entanto, não é formada para o esclarecimento, mas para a obediência, tornando-se uma pessoa silenciosa, que pouco interage com outras pessoas, foi ensinada assim. No entanto, a adolescente também vive um processo que se assemelha à auto-educação, no qual ela ressignifica algumas concepções de forma autônoma e esse entendimento de si mesma pode ser considerado o esclarecimento de Kambili, que mesmo sendo consciente não consegue exercê-lo totalmente, pois vive aprisionada pelo pensamento paterno.

Esta dicotomia mostra, então, uma dupla formação: a educacional, religiosa e rigorosa dada pelo pai e a que Kambili conhece por seu próprio anseio de vida, sobretudo quando é possível o exercício de sua liberdade que se mostra avessa ao que o pai determinou a ela e que pode ser entendida como uma transformação ou de-formação, já que transgride a formação tradicional.

A partir das reflexões feitas por Kambili sobre sua condição, além dos desdobramentos da trama que chega às situações extremas, a personagem faz suas escolhas e estas a levam a tomadas de atitudes. A principal delas é a negação à formação violenta e patriarcalista, este modelo familiar em que o homem é o detentor da verdade e jamais deve ser contestado, correndo riscos de ser espancada como sua própria mãe. Esta contribuição que também corresponde ao comportamento da personagem foi adicionada a bibliografia da pesquisa devido ao fato de também se associar ao pensamento formador do *Bildungsroman*, que tem como princípio ser um romance de exemplo para os leitores ou leitoras, já que ao lerem um romance também estão se formando, pois, a narrativa, embora fictícia trata de realidades comuns.

Outro aspecto que pode ser identificado seria este peso da responsabilidade. No caso do romance, por um lado temos o impacto de uma obra como essa, que escancara as relações de poder dentro de um lar nigeriano, que não é muito distante da realidade de

muitos países, e ao descortinar este tema, a escritora tem a enorme responsabilidade de modificar a percepção de muitas mulheres que passam por situações parecidas, como o exemplo da mãe da protagonista, que é violentada ao ponto de sofrer vários abortos, decide dar fim no marido e esta escolha, feita a partir de anos de abusos e violências levou-a ao lugar de não aceitação social, ao passo que a violência contra a mulher ainda é naturalizada. O esclarecimento surge como um aspecto formador de Kambili e que pode ser absorvido pela leitora da obra.

Kambili, na sua condição de expectadora, assiste aos desmandos do pai, a princípio calada. À medida que o romance se desenvolve, a jovem começa a se questionar sobre a forma de ver o mundo de seu pai que, mesmo sendo abastado financeiramente, não ajuda o próprio pai, avô da protagonista, pelo simples fato do idoso não ter sucumbido à religião imposta pelos colonizadores. A menina também não entende porque que o pai só aceita que falem em inglês com ele, se a língua originária é o igbo. Saindo da posição de quem assiste aos acontecimentos de sua vida, a menina também passa a se transformar em uma pessoa reflexiva sobre sua real condição enquanto mulher em formação e cidadã, a partir do momento que se questiona de maneira ativa, logo, emancipatória, de suas escolhas.

Para além da formação, é preciso visar a consciência, esta só se dá a partir de atividades auto reflexivas, buscando o entendimento desta mulher sobre sua condição. E para que isso fosse possível, era necessária a união de forças entre as mulheres para que juntas entendessem o que há em comum na condição feminina, independente de raça, classe ou religião. Um aspecto importantíssimo para a emancipação feminina seria, então, a colaboração das ondas feministas que ajudaram a modificar o panorama social das mulheres.

A história da luta das mulheres por igualdade de direitos é relativamente recente. Embora o movimento feminista só ganhe esse nome no fim do século XIX, as primeiras obras de mulheres que reivindicam espaço na educação e na política aparecem no século XVIII, inspiradas pelos ideais iluministas de igualdade e liberdade e pelo sucesso da Revolução Francesa. Esse processo, entretanto, é longo e vagaroso, e a conquista de alguns desses direitos é muito mais recente do que costumamos imaginar. Até as mais básicas dessas reivindicações, como o direito à educação e ao voto – que hoje parecem banais – ganharam força apenas no fim do século XIX e só vieram a se realizar, de fato, ao longo do século XX. (Maria, 2015).

Todas essas movimentações entre as viradas dos séculos ajudaram a reorganizar a sociedade, fazendo com que antigos padrões de comportamento fossem modificados e estas modificações dadas, sobretudo, pelas reivindicações femininas a respeito da

igualdade e a liberdade de direitos, modificou a visão e a experiência social entorno da mulher.

Como dito anteriormente, sempre houve formação feminina, o que não havia era o incentivo para que estas mulheres fossem autônomas, sua formação era justamente para servir ao modelo patriarcal hegemônico, uma espécie de treinamento para o bem viver em família, sendo servas do lar. Desta forma, é importante pensar sobre o que se espera ou pelo menos se propaga na contemporaneidade acerca da condição feminina que está pautada na descoberta de sua independência e seu autogoverno, norteadas pelos principais acontecimentos que reformularam esta existência.

Entender que as infinitas possibilidades formativas também fazem parte de um conjunto de modificações vivenciadas pelas personagens é primordial. Já que é possível identificar o avanço da protagonista a partir das experiências da personagem rumo à sua formação individual, já que desafia os modelos impostos, repensa seu modo de vida, ao passo que se “deseduca” no sentido de que se questiona sobre os moldes formativos que eram impostos a ela. Kambili, subverte, nega e transcende a formação primeira, aquela oferecida para a obediência.

É o princípio de sua trajetória rumo à liberdade, ao entendimento de que sua família vivia fadada aos mandos de Papa, que como o protótipo dos homens conservadores da moral e dos bons costumes se portava de maneira extremamente correta em relação à sociedade e por outro lado era violento e manipulador com o seu núcleo mais próximo, a família.

Ao passo que Kambili começa a também se questionar sobre suas origens, após a visita a seu avô, um homem que não nega suas raízes africanas cultuando seus diversos deuses e também se comunica em igbo, a língua originária, além de sua vivência com a tia Ifeoma que transforma sua vida de maneira irreversível, já que como nos modelos clássicos de *Bildungsroman*, a protagonista se relaciona com este ser mais velho que representa a iniciação ou mesmo o exemplo a ser seguido. A aproximação da tia é positiva no sentido de sua libertação, sobretudo devido à relação com a prima Amaka que é também um exemplo fundamental de rebeldia e consciência cultural para ela.

Mesmo que sua formação escolar fosse excelente, a protagonista naturalizava a violência por achar que a vida deveria seguir da forma imposta pelo pai. Logo, a formação no sentido da técnica, a que determina o que deve ser estudado em cada fase da formação educativa estava sendo efetivada, no entanto, esta formação estava a serviço de um

modelo hegemônico, dominador, domesticador das vontades e do corpo feminino. O esclarecimento deve ser adicionado à *Bildung* da personagem, devido a sua eficiência enquanto conceito classificador da experiência vivida pela adolescente. Não é mais possível pensar na formação, mas sim no processo emancipatório, que possibilita a libertação de Kambili em relação aos padrões e domínios sobre seu próprio corpo ou seus anseios de vida.

Kambili finaliza a narrativa com uma leveza que não havia sido demonstrada ao longo de toda obra, faz planos para o futuro, que mesmo que indeterminado será diferente do vivenciado em grande parte da narrativa. Kambili se prepara para as próximas etapas de sua vida, “Lá em cima, nuvens que parecem algodão tingido pairam bem baixas, tão baixas que posso esticar o braço e espremer a água delas. As novas chuvas vão cair em breve.” (ADICHIE, 2011, p. 321).

Entende-se, esta passagem da adolescência para a vida adulta como dos marcos da vida humana, o apogeu da *Bildung* e, que, inclusive, se configura como um dos requisitos do *Bildungsroman*, um passo para seu entendimento como ser que futuramente responderá por seus atos e receberá o bônus ou ônus desta passagem. Junto com esta nova etapa, surgem as responsabilidades, as aspirações de um futuro profissional, etc. Este trânsito para a maturidade é observado em diversos livros e registros históricos, já que é primordial para o entendimento da práxis humana, o ser que deixa sua condição de dependente e passa a se autogerir é entendido como ser emancipado. A idade é, então, essa marcação de passagem de tempo, mas não é a emancipação esperada pela protagonista analisada, a personagem está muito mais pautada na emancipação da consciência, através do esclarecimento.

Chimamanda consegue expor a necessidade de esclarecimento de maneira primordial, pois é somente pelo esclarecimento que a protagonista, seu irmão e sua mãe conseguem se libertar da tirania de Eugene. Não havia espaço para o questionamento em casa. Havia o silêncio ensurdecido da omissão, esse vazio das vozes só principia a findar quando Eugene falece por envenenamento. O silêncio de antes ocupa o espaço da busca por cumplicidade dessa família que tenta se reestruturar em tentativas de diálogo, ainda que sem falas. O esclarecimento e o exercício dele, em liberdade, apontando para a emancipação do pensamento é o que proporciona à Kambili a possibilidade de pensar em um novo futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O BRILHO DO EX-CÊNTRICO

A escrita de Chimamanda me ocorreu antes mesmo desta pesquisa, quando li o seu manifesto intitulado *Sejamos Todos Feministas*, texto adaptado de uma conferência proferida ao Ted em que a escritora fazia um apelo para conversão ao movimento que, antes de qualquer dogma, alerta para a desigualdade abissal entre homem e mulher. Nesse material, a escritora nigeriana chama atenção para o quanto a sociedade está condicionada à divisão de gêneros e do grande problema desta fixação, que insiste em dividir a humanidade entre homem e mulher e colocar-se para além das características biológicas. No texto a autora discute o quanto esta visão é nociva porque determina como devemos agir, de acordo com o gênero em vez de nos reconhecermos enquanto humanos com os mesmos direitos e deveres. Esta determinação gera expectativas e padrões de comportamento preestabelecidos que, segundo Chimamanda, devem ser questionados.

Em *Hibisco Roxo*, Chimamanda Ngozi Adichie expõe a construção formativa de uma adolescente que é criada para seguir os mandos do pai sem se dar conta de suas própria vontades refletindo e levantando diversos questionamentos acerca da formação ficcional que é a realidade de muitas meninas. O pacto do silêncio familiar sobre a violência patriarcal é quebrado, sua tescrita é urgente, pois, é preciso falar desta realidade atemporal, é necessário dessilenciar qualquer forma de apagamento, de violência. A escritora contemporânea escancara esta formação maléfica e mostra o contraponto da existência de novas formas, em que é possível construir o caminho do esclarecimento e de uma nova vida em que lhe seja permitido pensar na sua autorealização.

Quando presente no *Bildungsroman* tradicional ou canônico, a representação feminina era feita de maneira que a mulher fosse vista como personagem coadjuvante do protagonismo masculino. Por muito tempo elas foram apresentadas como acompanhantes do homem, cabendo-lhes, no interior das narrativas, papéis pouco expressivos, como o da mãe, ou o da mulher angelical que aguardava seu pretendente retornar da sua saga, ou o da mulher sedutora e em muitos casos, a mulher que com o passar do tempo também passa a ser um problema, já que se acomodava aos moldes domésticos e, geralmente, era trocada por outra mais fogosa, disposta a satisfazer os desejos do homem. Estes aspectos representativos são evidenciados por Ana Maria Ribeiro em sua tese de doutorado denominada *Aprender com as mulheres : presenças do feminino no romance de aprendizagem português do século XX*, e motivaram a pesquisadora a buscar referências

que mostrassem a importância das mulheres inseridas em exemplares do modelo literário e o quanto o modelo se modifica quando é tomado pelo protagonismo feminino, além de ressaltar a importância de tratarmos deste assunto.

Apesar do seu alcance limitado e da sua escassez, são estudos como estes que, ao destacarem o papel desempenhado por figuras femininas em romances de aprendizagem de protagonista masculino, contribuem para a configuração de uma nova via de abordagem do subgênero. Uma vez que o *Bildungsroman* não se restringe à Alemanha e muito menos a *Os anos de aprendizagem*, há, pois, um vasto domínio a explorar. Será interessante ver até que ponto o romance de autoformação acompanha a evolução da situação histórica da Mulher e, por outro lado, apreciar a interação entre a esfera feminina e as modulações que a espécie romanesca em causa vai sofrendo. (RIBEIRO, 2006. p. 46)

Entre os séculos XX e XXI, impulsionadas pelas lutas e a vitórias do movimento feminista, manifestam-se escritoras dispostas a escreverem suas narrativas a partir da perspectiva feminina, a questionarem seus destinos enquanto coadjuvantes e tornam-se protagonistas das próprias histórias. Como dito, em muitos casos de *Bildungsroman* cujo protagonismo é feminino, a mulher que tomava as rédeas de sua vida geralmente sucumbia à não aceitação social, por ainda serem vigentes as exigências de padrões femininos relacionados à feminilidade, maternidade, a obediência. Isto decorre do fato de que a sociedade ainda insiste em manter o status social do patriarcalismo, daí a transgressão sugerida por Cristina Ferreira Pinto já que ao tratar do exemplar em que a mulher é a personagem central, a escrita desempenha função de canalizar as palavras para que seja possível dar voz à mulheres que tanto foram silenciadas.

Ao abordarmos esta problemática na análise do romance *Hibisco Roxo*, foi-nos possível identificar elementos estruturais do romance de formação, tais como: a ilustração do processo educativo ou escolar; a questão da idade (da adolescência aos primeiros passos rumo à maturidade); o envolvimento amoroso; a saída da casa dos pais para uma experiência distante do seio familiar; reflexões sobre sua experiência de vida e o fim indeterminado. Contudo, em seguida, observamos que apesar dessas características serem facilmente identificáveis em *Hibisco Roxo*, há nesse romance um elemento diferenciador. E desse modo entendemos que *Hibisco Roxo* está numa zona de incompatibilidade com os aspectos tradicionalmente pertencentes a este subgênero, formando o que Ana Ribeiro chama de “zona de indecisão”:

A zona de indecisão existente entre diversas espécies literárias não dispensa, antes implica, a existência de um conjunto de propriedades identificativas que constituem o tal protótipo de cada uma delas, acionado por cada leitor perante uma obra concreta. Qualquer definição encerra, no fundo, elementos constitutivos desse modelo, pelo que, em vez de possuir a autoridade de uma caracterização definitiva porque completa, ela corresponde apenas a uma descrição decorrente de motivações diversas. (RIBEIRO, 2006, p. 26)

Desse modo, pautada nas concepções literária, histórica, cultural e política, como sugere o fazer interdisciplinar desta investigação, na culminância da pesquisa, o romance foi analisado com base em um laboratório conceitual que envolveu o conceito de *Bildungsroman* e a noção de esclarecimento enquanto pressuposto da emancipação, tal como se encontra em Kant e Adorno. Em amplo diálogo com Bakhtin, Cristina Ferreira Pinto e Wilma Maas, a trajetória da análise, baseada em estudo de caso, considerou como ponto de partida a história dos conceitos de *Bildung* e de *Bildungsroman* desde o âmbito da mentalidade que os conceberam até a apropriação pelo campo literário.

A certeza de que romances como *Hibisco Roxo* configuraram um ruído na taxonomia possibilitou, primeiramente, a discussão sobre a metamorfose experimentada pela protagonista do romance, e, em um segundo plano, o alumbramento de que a emancipação pode ser o elemento definidor – senão fulcral – dos romances de formação que, na pós-modernidade, questionam o seu próprio fundamento, ou seja, a formação.

Desse modo, considerando a necessidade de um recorte, a pesquisa direcionou-se a reconhecer as movimentações teóricas sobre a temática da condição feminina, neste caso, aplicada aos romances de formação, sobretudo, os de autoria feminina, afinal, observamos que na relação entre *Bildungsroman* e emancipação há questionamento sobre a consciência além da formação, partindo do princípio de que aquele ideal de formação antiquado já não abarca os anseios femininos, principalmente, os de mulheres que estão inseridas em relacionamentos abusivos, violentos, sejam amorosos ou familiares, como é o caso de *Hibisco Roxo*, em que a protagonista se nega a seguir sendo hostilizada e violentada pelo próprio pai.

No decorrer da análise avaliamos que a formação feminina está além da masculina por conter um grau maior de dificuldades enfrentadas pelas protagonistas na busca pela igualdade de direitos e auto realização. Como reitera Hahner:

No Brasil, a ideologia que exalta a maternidade, e defende os limites da família como palco onde a mulher vai desempenhar sua função social, se estende até o nosso século. A partir da década de 1870, no entanto observa-se que vários jornais e revistas feministas e uns raros homens públicos assumem uma atitude diferente em relação à educação feminina. Defendia-se então a ideia de que a mulher deveria ser instruída e emancipada, não só para poder servir melhor à família e à sociedade, mas principalmente por um desejo de realizar-se pessoalmente. (HAHNER, 2003, p. 89).

Assim, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na conquista de espaço na sociedade são maiores pelo cerceamento dos direitos, a violência, inclusive, presente no

romance, que mesmo sendo obra fictícia não está longe da realidade experimentada por muitas mulheres na vida real.

Simone de Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo II: A Experiência Vivida* nos fala sobre este caminho percorrido pelas mulheres na contemporaneidade, no qual lutam para se entenderem enquanto seres potentes e os desafios desta nova configuração do gênero.

As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano. Educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de se ter apagado: assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. É pois necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo. (BEAUVOIR, 1967, p. 7)

Para que haja verdadeiro esclarecimento, é preciso que as mulheres de hoje, assim como Kambili se entendam enquanto pessoas dotadas de possibilidades e que se conscientizem sobre sua história, sobre seu “pesado passado”, para que possam quebrar o silêncio e a submissão impostas pela instituição patriarcal a fim de que recriem seus futuros, com “liberdade para ser, para fazer” (ADICHIE, 2011, p.22)

Nesse propósito, concluímos que a categoria que mais se aproxima desta mudança de paradigma é a emancipação, já que almeja o alcance educacional além da técnica, que leva o ser ao questionamento, ao domínio de si mesmo e de seus atos, tornando-se ativo em sua própria história. “Gêneros e subgêneros literários são categorias abertas que, num processo de repetição com variação, dentro dos limites do reconhecimento, vão sendo diversamente modulados em diferentes épocas e lugares. A transformação é a marca da sua história.” (RIBEIRO, 2006, p. 21).

Assim, se a *Bildung* é entendida como um processo educativo em que sugere uma noção de formação, é possível dizer que Kambili vive este processo duplamente, se transforma. Inicialmente é submetida à educação formal dada pelo pai e por si mesma vive a outra, em que toma as rédeas de sua vida e de seu futuro. É um processo duplo, e, como vimos, se desdobra em direção à forma do romance, o que nos permitiu pensar em um *Bildungsroman* ex-cêntrico, pois além de trazer a questão feminina também discute questões relacionadas à colonização e a negritude. Desta forma, acreditamos ser *Hibisco Roxo* um romance de formação que aposta profundamente no brilho do ex-cêntrico, ao apresentar uma culminância em que o final, mesmo que indeterminado, mira para um

caminho livre, emancipado, no qual a protagonista pode manejar planos para um caminho escrito por si mesma.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco Roxo**. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **Sejamos Todos Feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.
- _____. **Palestra proferida no TEDGlobal**, julho 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AZEVEDO, Maria Tereza; SARMENTO-PANTOJA, Tânia. **A Emancipação Em Sartre, Adorno E Rancière: Contribuições Para O Estudo Do Herói Guerrilheiro Na Literatura Pós-Ditatorial**. In: Anais do XIV Congresso internacional da Abralic. Belém do Pará, Julho, 2015.
- BAKHTIN, Mikahil. **O romance de educação na história do realismo**. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992, p. 223-276.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II: A experiência vivida**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.
- DALAROSA, Adair Angelo. **Epistemologia E Educação: Articulações Conceituais**. In Publicatio UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Ano 16, nº 2. Ponta Grossa, Dezembro, 2008.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FERNANDES, Maria Lúcia. **Narciso no labirinto de espelhos: perspectivas pós-modernas na ficção de Roberto Drummond**. 1º Edição. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.
- FRAGELLI, Isabel Coelho. **Natureza, História, Poesia: A exposição Simbólica da Bildung**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2014.
- GALBIATI, Maria Alessandra. **(Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo**. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo. 2011
- GAMBOA, Sívio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1996.
- GOMES, Márcia Letícia; BARBOSA, Xênia de Castro. **Do que não floresce em tempos de violação aos direitos das mulheres: uma leitura de *Hibisco Roxo*, de Chimamanda**

Ngozi Adichie. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho, RO, Brasil, 2019.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do Sexo Feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil.** 1850-1940. Florianópolis/Santa Cruz do Sul, Ed. Mulheres/EDUNISC, 2003.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós modernismo.** Rio de Janeiro: Imago, 1988.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 4. ed. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 1997

_____. **O que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet.

KLAFKI, Wolfgang. **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.** Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

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

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O Legado da Bildung.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

MORGENSTERN, Karl. **Über das Wesen des Bildungsromans** (1820). In: SELBMANN, Rolf. (ed.) *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans.* Darmstadt : Wiss. Buchgesellschaft, 1988, p. 55-72 (Wege der Forschung, 640)

OLIVEIRA, Maria Aparecida. **As Ex-Cêntricas Personagens Femininas De As Horas E Mrs. Dalloway.** In: Anais do Seminário Mulher e Literatura. Ilheus - Bahia, Outubro, 2007.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino: Quatro exemplos brasileiros.** São Paulo : Perspetiva, 1990.

RIBEIRO, Ana Maria Silva. **Aprender com as mulheres : presenças do feminino no romance de aprendizagem português do século XX.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2006.

SILVA, Andréa Paula Da. **O Bildungsroman E A Inexistência De Um Estado De Direito No Sertão Rosiano De Grande Sertão: Veredas.** Dissertação de mestrado, Universidade da Paraíba, 2018.

SCHWANTES, Cíntia. **Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº30. Brasília, julho-dezembro, 2007, pp. 53-62.

FRANCHINI, B. S. **O que são as ondas do feminismo?** in: Revista QG Feminista. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeeed092dae3a>

Maria, **Tratado Sobre A Emancipação Da Mulher – Uma Feminista No Brasil De 1868.** Blog da BBM, São Paulo, julho de 2015. Disponível em: <https://blog.bbm.usp.br/2015/tratado-sobre-a-emancipacao-da-mulher-uma-feminista-no-brasil-de-1868-2/>