

"Amora" – Uma possível narrativa de formação

"Amora" – A possible formation narrative

Claudiana Gois dos Santos¹

RESUMO: O presente artigo discute, com base em estudos da teoria do conto e do romance de formação, se o conceito de *Bildungsroman* seria adequado para análises de narrativas mais breves como o conto, mais especificamente, para a leitura do conto "Amora", de Natalia Borges Polesso. A aplicação desse conceito, tradicionalmente voltado para o romance, é repensada com base em dois pontos: o primeiro é a revisão do *Bildungsroman* feita por segmentos da crítica feminista em relação ao tema e às personagens, e o segundo são às variações de forma em relação ao gênero conto, sobretudo quando se pensa na literatura produzida por escritoras brasileiras a partir da segunda metade do século XX.

ABSTRACT: This article discusses, based on studies of the theory of the short story and the novel of formation, whether the concept of *Bildungsroman* would be suitable for the analysis of shorter narratives such as the short story, more specifically, for the reading of the short story "Amora", by Natalia Borges Polesso. The application of this concept, traditionally focused on the novel, is rethought here from two points: the first is the revision of the *Bildungsroman* made by segments of the feminist critic in relation to the theme and the characters and the second is the variations of form in relation to the short story genre, especially when considering the literature produced by Brazilian writers in the second half of the 20th century.

PALAVRAS-CHAVE: Romance de formação; Teoria do conto; Crítica literária feminista.

KEYWORDS: Bildungsroman; Short story theory; Feminist criticism.

¹Bacharelado em Letras. Mestra e doutoranda pelo Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (PPGECLLP/USP). Bolsista CAPES.



1. O *Bildungsroman*: conceito e crítica

O conceito de *Bildungsroman*, ou romance de formação, foi inicialmente descrito por críticos literários alemães para classificar um tipo de romance que surgia em profusão entre o final do século XVIII e início do século XIX. Nessas narrativas, o sujeito burguês europeu encontrava-se representado enquanto personagem e, muitas vezes, os leitores do gênero romance, em ascensão à época, amparavam suas experiências vividas ou idealizadas, além de buscar modelos para sua formação enquanto sujeitos políticos.

Nas narrativas classificadas como romance de formação se pode acompanhar a trajetória de uma personagem desde a infância ou adolescência, o impacto das influências externas sobre o amadurecimento desta personagem, e, posteriormente, sua autorreflexão acerca das experiências vividas.

No artigo *Formação feminista e formação proletária: O Bildungsroman no Brasil* (1999), a professora Wilma Patrícia Maas discorre sobre a história da criação e da divulgação do conceito de *Bildungsroman*, desde seu surgimento em âmbito acadêmico, sua divulgação em conferências ocorridas em 1819 em universidades alemãs, até a utilização do conceito em obras de outros países.

É importante mencionar que o conceito de *Bildungsroman*, ou romance de formação, surgiu em um contexto social bastante específico de estruturação da cultura e da identidade alemã. Ainda assim, ao longo dos séculos XIX e XX diversas correntes da crítica literária se debruçaram sobre o conceito como uma chave de leitura para narrativas cujos protagonistas passam por uma sucessão de eventos que os conduziram a uma espécie de formação psicológica e emocional (MAAS, 1999, p.70-72).

No artigo mencionado, Maas aponta para certa escassez de estudos de narrativas pelo viés do *Bildungsroman* (1999, p.72). Não obstante o conceito ter sido considerado por parte da crítica brasileira tradicional como “tipicamente alemão”,² quando fazemos um recorte por obras nacionais e com protagonistas femininas, vemos que narrativas protagonizadas por mulheres raramente foram utilizadas como exemplos de romance de formação.

Desse modo, ao longo dos séculos XIX e XX, o romance de formação foi compreendido como um conceito voltado para protagonistas masculinos. As divergências de teóricos sobre o conceito, ou mesmo sobre quais seriam seus elementos característicos, eram diversas a depender de cada vertente, mas o enfoque em personagens masculinos era ponto comum na maioria dos estudos.

No livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, Cristina Ferreira Pinto (1990) também demonstra, a partir da discussão de teóricos como François Jost e Martin Swales, como vertentes mais tradicionais da crítica tentaram definir as características do protagonista do romance de formação com base em personagens masculinos. Os poucos exemplos de protagonistas femininas são expostos pelos críticos como espécies de rascunhos de romance de formação.

Esta ausência de protagonistas femininas, demarcada por Cristina Ferreira Pinto, traz à tona a importância da crítica literária feminista no processo de releitura e atualização do conceito de romance de formação. É a partir dessa escassez que a autora propõe, desde a introdução da obra, o que é o romance de formação, as variadas possibilidades de aplicação do conceito, e mais: quais os motivos possíveis para a ausência de análises críticas de protagonistas femininas pela ótica do romance de formação.

² Ver MOISÉS, Massaud. *Dicionário Crítico de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 63.



Para Ferreira Pinto, o romance de formação seria a obra que, caracterizada por seus elementos temáticos, conta com uma sucessão de eventos internos e externos que impactam a vida da protagonista, narrada desde a infância ou adolescência. Os eventos que formam essa personagem geralmente aparecem no arco narrativo na seguinte ordem: conflito de gerações, limitações do meio de origem, autoeducação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e filosofia de trabalho (FERREIRA PINTO, 1999, p.11).

Esta conceituação, revista por parte da crítica literária feminista, sobretudo norte-americana, está presente também no livro *The voyage in* (1983), uma seleção de ensaios de críticas feministas, organizados por Elizabeth Abel. Neste livro, Abel propõe uma espécie de redefinição do conceito, para o qual as narrativas não necessariamente precisariam conter todos os eventos mencionados, ou mesmo segui-los na ordem exata, para que fossem consideradas romances de formação (FERREIRA PINTO, 1990, p.14, ABEL, 1983, p.106-111).

Estudiosos do romance de formação, como François Jost, atrelaram por muito tempo o romance de formação à ideia de um “tornar-se homem”. Esta associação é contestada por parte da crítica literária feminista norte-americana, sobretudo pela existência de muitas narrativas em que as protagonistas são acompanhadas da infância à vida adulta e que passam por uma série de eventos externos que as transformam emocional e psicologicamente (ABEL, 1983, p.112-24).

No entanto, é sabido que a formação feminina, ainda mais em narrativas anteriores ao século XX, consistia em uma preparação para o casamento e para a criação de filhos. As personagens que tentavam negar este destino e/ou se desenvolviam psicológica e intelectualmente em direções diferentes do esperado

para o feminino, geralmente tinham finais como adoecimento, exclusão social e/ou morte.³

Sabemos que considerar o romance de formação um conceito majoritariamente masculino tem razões que extrapolam o universo literário. Em sociedades em que, por muito tempo, as mulheres foram expropriadas de sua autonomia financeira, intelectual e subjetiva, tendo sua formação, em grande parte, voltada para servir aos ideais de submissão, cuidado e reprodução, sua formação não necessariamente poderia ser considerada algo que as transformaria emocionalmente ou psicologicamente⁴ na direção da autonomia.

É importante reiterar a diversidade de narrativas com protagonistas femininas que podem ser conceituadas como romance de formação. Ainda que fizéssemos um recorte de narrativas publicadas a partir do século XX no Brasil, os exemplos seriam bastante diferentes uns dos outros.

Diante da quantidade de narrativas com protagonistas femininas consideradas romance de formação, Cristina Ferreira Pinto nos aponta uma outra variável: a possibilidade de que uma obra considerada, em seu tempo, um perfeito romance de formação, venha a ser vista, anacronicamente, a partir da atualidade, como um *Bildungsroman truncado*, ou seja, uma espécie de romance de formação no qual a protagonista feminina tem uma integração pessoal e social falha, incompleta, ou não realizada a contento (FERREIRA PINTO, 1990, p.16-17).

³ Um dos exemplos de narrativa em que a formação da personagem a conduz à integração social, ainda que esta integração aparentemente cause certo desgaste da sua sanidade, pode ser visto em *A imitação da Rosa*, de Clarice Lispector (LISPECTOR, 2016, p.159-178).

⁴ Sobre a história da expropriação das mulheres ver BEAUVOIR, Simone de. Segunda parte: História. In: Beauvoir, Simone de. *O segundo sexo*. 2.^a edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, pp.99-130; RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. In: Rubin, Gayle. *Políticas do sexo: Gayle Rubin*. São Paulo: Ubu editora, 2017, pp.9-61; e FEDERICI, Silvia. *O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.



Sobre este ponto, convém refletir sobre as mudanças que ocorreram socialmente no âmbito da literatura e da sociedade brasileira desde a publicação dos romances analisados por Ferreira Pinto.⁵ Atualmente, a integração social e pessoal de mulheres (e de protagonistas femininas) certamente se traduz em experiências reais e ficcionais diferentes daquelas presentes na vida de mulheres de gerações anteriores às décadas de 1970 e 1980 (MURARO, 1970, p. 136). Essa mudança se deve ao aumento expressivo do número de mulheres no mercado de trabalho, à popularização dos meios contraceptivos, e consequentemente a possibilidade de autonomia financeira, de maior liberdade sexual, de escolhas na formação familiar, de comprometimento com suas carreiras profissionais, que tornam a ideia de formação da mulher, da integração pessoal e social diversa daquela anterior à segunda metade do século XX.

Se em muitos romances analisados pela crítica literária feminista do século XX e, em especial, no livro de Cristina Ferreira Pinto, temos as noções de romance de formação interrompido ou falho, considerando os casos em que a personagem aceita e retorna ao restrito papel de esposa e mãe, socialmente destinado a ela, ou ainda, quando, “diante da ruptura a personagem sofre uma violência que interrompe o destino de viver fora dos padrões de feminilidade” (FERREIRA PINTO, 1990, p.16-9), em algumas narrativas publicadas após os anos 2000, conseguimos vislumbrar possibilidades maiores para as protagonistas.⁶

⁵ *Amanhecer*, de Lúcia Miguel Pereira (1938); *As três Marias*, Rachel de Queiroz (1939); *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector (1944) e *Ciranda de pedra*, de Lúcia Fagundes Telles (1954).

⁶ Os romances *Controle* (2019) e *A extinção das abelhas* (2021), ambos de Natalia Borges Polezzo, por exemplo, têm protagonistas cujas vidas nos são mostradas desde a infância. Seus conflitos geracionais com a família, com o local em que cresceram, a necessidade interna e externa de sair desses espaços e a reflexão sobre essas experiências vividas, são exemplos possíveis de romance de formação em que a integração social e pessoal das protagonistas femininas é mais ou menos possível, considerando os desafios de protagonistas perpassadas pelo discurso do feminismo em se integrar em uma sociedade patriarcal, e, no caso do segundo romance mencionado, distópica.

Por mais que o preconceito de gênero persista na sociedade brasileira, e, por vezes, contamine a produção ficcional e a crítica literária,⁷ se compararmos as produções com protagonistas femininas publicadas atualmente àquelas publicadas 30 ou 60 anos atrás, como foi o recorte feito por Ferreira Pinto, vemos que as mudanças sociais impactaram a literatura tanto numericamente, quanto em termos de diversidade de representação de personagens.

Isso ocorre, sobretudo, após as lutas de diversos movimentos sociais cujos discursos são captados pela literatura. Os movimentos feministas, negros, LGBTQIA+, que ergueram a voz a partir da década de 1960, continuam emergindo enquanto discurso e representatividade na cena literária brasileira das primeiras décadas do século XXI. Isso ocasiona mudanças que podem impactar nossa percepção em relação às personagens e às noções de romance de formação (MÍCCOLIS, DANIEL, 1983, P.86-88, BLAY, 2017, p.12-20, RATTIS, RIOS, 2010, p.14-18).

Se concordarmos que a emergência de protagonistas femininas no contexto da produção literária brasileira, anterior à década de 1970, já trazia questionamentos acerca do romance de formação (FERREIRA PINTO, 1990, p.15-17), podemos inferir que o aumento de protagonistas femininas, lésbicas, negras e não negras, na literatura brasileira das últimas duas décadas, também

⁷ À guisa de exemplo, a discrepância entre o número de publicações de romances por grandes editoras brasileiras não parece ser uma coincidência. Na pesquisa *A Personagem do romance brasileiro contemporâneo*, a professora Regina Dalcastagnè afirma que “Chama a atenção o fato de que os homens são quase três quartos dos autores publicados: 120 em 165, isto é, 72,7%. Cerca de 70 anos após Virginia Woolf publicar sua célebre análise das dificuldades que uma mulher enfrenta para escrever, a condição feminina evoluiu de muitas maneiras, mas a literatura – ou, ao menos, o romance – continua a ser uma atividade predominantemente masculina. Não é possível dizer se as mulheres escrevem menos ou se têm menos facilidade para publicar nas editoras mais prestigiosas (ou ambos). Há um indício que sugere que a proporção entre escritores homens e mulheres não é exclusividade das maiores editoras. Uma relação de 130 romances brasileiros lançados em 2004, organizada para um prêmio literário, indica apenas 31 títulos escritos por mulheres, isto é, 23,8%” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.31).



impacta de algum modo nas características estruturantes do que compreendemos por narrativas de formação.

Outra característica importante do romance de formação, que pode ser impactada pela diversidade de protagonistas na literatura brasileira, é sua função didática. Tanto no artigo de Wilma Patrícia Maas, como no livro de Cristina Ferreira Pinto, há importantes menções a respeito desta função que seria uma “intenção pedagógica da obra de contribuir para a educação e para a formação da pessoa que lê” (FERREIRA PINTO, 1990, p.11).

Talvez hoje não falássemos taxativamente de intenção pedagógica, mas seria possível estabelecer um paralelo da função didática com a compreensão do conceito de representatividade. Sabemos que a literatura nacional tem passado por movimentos de demandas do público em relação à presença de protagonistas que representem a diversidade de nossa população. No caso do presente artigo, protagonistas lésbicas, por exemplo, ainda são raras quando pensamos nos exemplos citados pela crítica literária que analisa romances de formação.

Para compreender esse paralelo proposto entre a função didática e a representatividade, podemos ler o conceito de representatividade como:

[...] um importante mecanismo de fortalecimento e de visibilidade de grupos em situação de exclusão, enquanto uma rede de pessoas que se interrelacionam, identificam-se e são identificados pelas significações em comum, sejam materiais ou simbólicas. (MIGUEL, SCHLÖSSER, BEIRAS, 2020, p.3)

No caso dos romances de formação, podemos compreender que a literatura propicia a visibilidade e estimula o respeito social através de representações de

qualidade de grupos minorizados⁸ em nossa sociedade, como é o caso de mulheres que se relacionam com mulheres.

Assim, se as afirmações propostas estiverem corretas, no lugar de uma função didática que busca promover um modelo fixo de experiência a partir dos protagonistas, em algumas narrativas de formação pode ser possível encontrar a representatividade, como fenômeno capaz de promover o “fortalecimento de grupos sociais que se formam a partir da exclusão por ideologias e culturas dominantes-opressoras” (MIGUEL, SCHLÖSSER, BEIRAS, 2020, p.2). Esse fortalecimento se daria de diversas formas, e na literatura seria a partir da leitura de narrativas em que a pessoa possa ter contato com experiências de protagonistas nas quais reconheça modos de existir similares ao que ela julga ideal, mesmo que na ficção.

Se voltarmos ao exemplo da escassez de protagonistas lésbicas em narrativas e/ou romances de formação, podemos inferir que recai sobre essas a misoginia, em relação à desconsideração das trajetórias femininas como formação, e a lesbofobia, que promove o apagamento dessas personagens ou mesmo a escassez de representação no campo ficcional. Além disso, por parte da crítica literária mais conservadora, há casos de predileção de outros tipos de protagonistas enquanto objetos de estudo, em detrimento dessas.

É por conta destes fenômenos que a crítica literária feminista tem um papel importante na análise de nossa literatura, como vimos nos estudos de Wilma

⁸ Entendemos grupos minorizados, de acordo com a pesquisa de Miguel, Schlösser & Beiras, como “grupos sociais considerados minorias, que podem ser entendidos não enquanto conjunto de sujeitos numericamente inferiores, mas enquanto grupos politicamente submetidos a um modelo totalizante e hegemônico. [...] No Brasil, esta hegemonia dominadora tem sido sustentada por ideais conservadores que defendem uma ordem historicamente predominante, na qual os papéis já estavam bem definidos, tendo o homem branco como superior e a defesa de uma família tradicional branca e heterossexual. Tais grupos minoritários começam a ser vistos como ameaças à ordem social, a partir de suas reivindicações críticas ao *status quo* e das relações de poder e desigualdades existentes” (2020, p.2-3).



Patrícia Maas e Cristina Ferreira Pinto, visto que ela busca, a partir do rigor e do método, a correção de certos apagamentos, como no caso das protagonistas lésbicas em relação às narrativas de formação.

2. As narrativas, os conceitos e suas (in)definições

No livro *Teoria do conto* (2003), Nádia Battella Gotlib percorre a história deste gênero no Ocidente, explorando diversas visões da crítica literária e de escritores para demonstrar quão complexas, e por vezes, contraditórias, são as definições do conto. Desde Edgard Allan Poe, passando por Tchékhov, Virgínia Woolf e Clarice Lispector, poucos são os consensos a respeito do formato, do enredo, da extensão e do ritmo que uma narrativa classificada como conto deveria ter.

Gotlib revisa alguns estudos da crítica literária nacional e internacional para elencar as principais proposições sobre o conto. No âmbito temático, Gotlib aponta que “toda narrativa apresenta: 1. Uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. De interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós” (2003, p.11). Porém, a conceituação do gênero vai além do tema: muitos estudos discutem a quantidade de núcleos de personagens, de eventos que são narrados e, interligada com estes dois pontos, considera-se também a sua extensão. É importante pensarmos que a rigidez ou a fluidez em relação ao limite dos gêneros literários é algo variável de acordo com o contexto histórico em que o estudo é realizado. Como afirma Gotlib,

Há períodos em que estes limites se embaralham, em que se dilatam as possibilidades de misturar características dos vários gêneros e atingir até a dissolução da própria ideia de *gêneros* e de *normas*: é o

que acontece progressivamente do Romantismo até o Modernismo. (2003, p.14)

As características mudam ao longo da história do conto e também dentro do contexto literário de diferentes países. Se considerarmos a tradição que afirma ser o conto “mais concentrado, com episódio principal, forma remanescente da tradição oral” diferente da novela, que seria “a forma mais complexa, com mais cenas, apresentando uma série de incidentes para análise e desenvolvimento da personagem” (GOTLIB, 2003, p.15-16), ainda assim não teríamos um limite claro diante de obras nacionais contemporâneas.

Poderíamos classificar as epifanias e digressões clariceanas, presentes em contos como “A imitação da Rosa”, de Clarice Lispector, ou “Uma história de tanto amor” (2016, p.159-178, p. 421-424) como apenas um episódio central? Ou ainda, se considerarmos *A hora da estrela* (2017) ou *Água viva* (1998), classificadas em suas edições originais, como novelas, teriam elas menos ou mais eventos, ou mais ou menos extensão que um romance? No caso do livro *Amora* (2015), de Natália Borges Polezzo, que usamos como exemplo principal para este artigo, entre os 33 contos reunidos, temos extensões, núcleos de personagens e eventos narrados, diversos entre si, tanto em termos de tema, quanto em termos de extensão.

A extensão do conto, geralmente delimitada em relação a outras narrativas, tem diversas proposições. Nádia Gotlib, ao elencar “as funções, transformações e origens”, evoca os formalistas russos, especialmente, Vladimir Propp, para questionar: se as funções descritas por ele para o conto maravilhoso fossem “contadas” em mil páginas, a narrativa em questão seria um conto? Gotlib afirma que “Propp não se preocupa com a questão da extensão. Está apenas interessado em determinar as “ações e personagens constantes” (2003, p.22).



Estudos posteriores a Propp, elencados por Gotlib, partiram da análise do conto maravilhoso para relacioná-lo:

[...] às regras gerais para o desenvolvimento de toda a narrativa num grupo de três funções: uma que abre a possibilidade do processo, uma que realiza tal possibilidade e uma que conclui o processo, com sucesso ou fracasso. No romance romântico teríamos estes três tempos bem delimitados. E também em vários contos, como em alguns de Clarice Lispector. (*Idem*, p.28)

Essa semelhança de regras aplicadas ao enredo de narrativas diversas, sejam elas contos, novelas ou romances, é colocada por alguns críticos como uma “evolução do modo tradicional para o modo moderno de narrar”.⁹ No entanto, mais ampla que a decisão de seguir ou não a estrutura tradicional do conto, pode ser o sentido representativo da linguagem e dos temas, visto que na contemporaneidade “cada um representa uma parte do mundo que, às vezes, é uma minúscula parte de uma realidade só dele” (*Ibidem*, p.30).¹⁰

Além disso, outro ponto importante da discussão é a relação entre o gênero conto, sua extensão e o tempo de leitura. Se concordarmos com as proposições feitas por Gotlib a respeito das análises do gênero feitas por Edgar Allan Poe e relidas por Julio Cortázar, compreenderemos que a variação histórica de percepção de tempo e ritmo de leitura é uma variável possível para o gênero conto.

Gotlib cita a análise de Poe que relaciona a leitura de poemas aplicada ao conto. Para Poe, a narrativa breve (como o poema) deveria demandar da pessoa que lê “meia hora a uma ou duas horas de leitura atenta”, afirmando que, no caso

⁹ Gotlib descreve como “discutível” a proposta de A.L. Bader em que as alterações ocorreriam “por uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura” na qual apenas muda-se a ordem de ação, desenvolvimento, desfecho, crise e resolução final para uma narrativa que desmontaria este esquema” (2003, p. 29).

¹⁰ A discussão proposta por Gotlib é amparada pela reflexão de Anatol Rosenfeld na obra *Texto e contexto* (1973). Gotlib associa elementos cabíveis ao conto aos elementos da crítica de romance.

do conto, ao contrário do romance, a interrupção seria negativa para a fruição da leitura. Essa afirmação de Poe é baseada no conceito de “unidade mínima de efeito”, que estruturaria o conto e prenderia o leitor à narrativa.

Porém, nos convém lembrar que o estudo e a escrita ficcional de Poe consideravam os leitores de 1842. A análise de Cortázar, e mesmo a de Gotlib, são anteriores à popularização das redes sociais e seus impactos em nossos hábitos de leitura. Na pesquisa *Do texto impresso às redes sociais: as transformações que configuram novos hábitos de leitura*, realizada em 2014, vemos que:

[...] ler a partir de uma tela não é o mesmo que ler um livro apoiado numa mesa ou retido entre as mãos. O novo suporte induziu a uma modalidade de leitura fragmentada e sequencial, realizada enquanto desliza-se o texto na tela do computador ou ao ritmo estabelecido pela abertura de links e janelas. A possibilidade do leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória digital, indica que a revolução das mídias digitais representa uma transformação profunda nas estruturas do suporte material da escrita tanto quanto nas maneiras de ler. (BLEICHER, et al. 2014. p. 135-139)

Deste modo, considerar o tempo de leitura ininterrupta um recorte que caracteriza o conto enquanto gênero, em um tempo de postagens limitadas à média de 280 caracteres, poderia soar anacrônico. Quando voltamos ao recorte da literatura brasileira, os dados nacionais sobre hábitos de leitura nos mostram a possibilidade de que a média de tempo diária dedicada à literatura esteja diminuindo em relação a outras formas de entretenimento.¹¹ Assim, se escritoras

¹¹ A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 5*, realizada entre 2015 e 2020, observou decréscimo na frequência de leitura de livros de literatura escolhidos por vontade própria. A falta de tempo foi o fator citado com maior frequência para justificar a ausência de leitura, porém, mais de 50% do tempo livre disponível foi destinado à televisão, internet, música ou rádio e WhatsApp (FAILLA, 2021, p.45-6). Essa pesquisa reitera dados divulgados pelo NOP world (2015) sobre o tempo dedicado à leitura em vários países, segundo a qual brasileiros teriam uma média inferior a 6 horas semanais gastas com leitura, ou seja, menos que uma hora por dia. Se considerarmos os textos de redes



contemporâneas se baseassem no tempo de leitura ininterrupta precisariam considerar a leitura de seus contos como passíveis de interrupção, como seria o conceito de romance, que Poe usa como medida de comparação com o conto (GOTLIB, 2003, p.34).

Com isso, podemos inferir que, dada a condição fluida e intermediária do gênero conto enquanto tema e extensão na contemporaneidade, muitas características presentes no romance incidem no conto e vice-versa. É com base nessa possibilidade que vamos analisar o conto “Amora”, presente no livro homônimo de Natalia Borges Polezzo, à luz do conceito de narrativa de formação.

3. O conto “Amora” e a narrativa de formação

Observaremos a partir de agora se é possível fazer uma leitura do conto “Amora” a partir dos pressupostos do conceito de romance de formação, a saber: sucessão de eventos internos e externos que impactam a vida da protagonista, narrada desde a infância ou adolescência, conflito de gerações, limitações do meio de origem, autoeducação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e filosofia de trabalho (FERREIRA PINTO, 1990, p.11). Como trataremos do gênero conto, chamaremos esta categoria de “narrativa de formação”, que nos parece mais condizente ao texto analisado.

No “romance de formação” convencional temos, como visto na parte inicial do artigo, uma formação para “tornar-se homem”. No conto “Amora”, já de início, temos uma apresentação que a uma só vez marca a idade da protagonista e nos fornece o léxico de enxadrista que será usado ao longo do texto:

sociais como leitura, podemos dimensionar o tempo dedicado *versus* extensão dos textos a partir de exemplos como o da rede social Twitter, que recentemente dobrou a quantidade limite por postagem para 280 caracteres (AZEVEDO; PEREIRA; GUERRA, 2020, p.3).

[...] Mais uma medalha sobre o peito: campeã infanto-juvenil do torneio interestadual de xadrez. Ela olhava aquela bolacha dourada a lhe conferir um título acima de sua idade. (POLESSO, 2015, p.150)

A formação da protagonista começa a ser exposta de acordo com a *economia dos meios narrativos*,¹² ou seja, nos dois primeiros parágrafos sabemos que Amora é campeã de xadrez, e que é nova o suficiente para estar abaixo da faixa do título infanto-juvenil de xadrez, ou seja, inferior aos 16 anos. No entanto, a formação de Amora não se dá apenas no campo racional de enxadrista. Ao longo do conto sua formação acontece no âmbito emocional.

Em um dos intervalos do campeonato, Amora conhece outro finalista, Júnior, pelo qual se interessa. Aqui têm início algumas importantes descobertas que moldam a protagonista no decorrer da narrativa. Amora e Júnior “moravam na mesma cidade, inclusive em bairros vizinhos” (IDEM, p.150), essa proximidade intensificou as sensações da jovem, que, ao chegar em casa:

[..] contou para os pais e o irmão sobre o torneio, sobre seus xeque-mates e sobre como tinha conseguido ganhar dois jogos com um simples pastor. Guardou tudo que diria a respeito de Júnior. (*Ibidem*, p.151).

O motivo do sigilo dos sentimentos sobre o garoto não tem explicação descrita no conto. Podemos inferir que o possível conflito de gerações (característica da narrativa de formação) possa interferir aqui. A possibilidade de ser questionada diante de um sentimento ainda em fase de descoberta poderia causar desconforto na adolescente, que preferiu “mais tarde, na cama” rememorar suas sensações.

¹² Para Gotlib, essa seria uma das características básicas para a construção do conto: *a economia dos meios narrativos*, conforme os grifos da autora, seria conseguir com o mínimo de meios, o máximo de efeitos (2013, p.53).



Na sequência da narrativa, temos uma descrição das percepções de performances de gênero que desencadeiam as possíveis limitações dos meios de origem da protagonista. Amora é convidada por seus amigos para ir ao fliperama. Sem as preocupações normalmente atribuídas ao gênero feminino, Amora simplesmente sai para jogar com seus amigos. Um curto período nos evidencia a percepção do outro em relação à Amora: “Foram-se, três moleques”.

Ao chegar ao fliperama, Amora encontra Júnior, por acaso os dois compartilham a mesma máquina. “Amora sorria e pensava como ele podia ser tão bonito e tão ruim no jogo” (POLESSO, 2015, p.152), no entanto, ele pergunta “se Amora não tinha uma irmã”. O fato de não ser reconhecida por Júnior faz com que Amora repense seu modo de estar no mundo. Ainda sem maturidade suficiente para compreender este fenômeno, a garota questiona os papéis de gênero que a fazem ser confundida com um garoto. Ceder a esta demanda para que Júnior a notasse como garota não é uma hipótese formulada por Amora.

Os alfinetes da nuca lhe atravessaram o corpo até chegarem no fogo que lhe descia em labaredas úmidas, extinguindo-o. [...] O boné, o cabelo preso, a camiseta de banda comprida demais, lisa, rente ao corpo, sem os relevos que outras meninas de sua idade já tinham, a bermuda jeans rasgada, o joelho ostentando casca de ferida, os chinelos pretos emoldurando as unhas compridas, rachadas. Jogou o boné no chão e pensou que sem ele talvez Júnior a tivesse reconhecido. Durante oito meses, Amora não gostou de mais ninguém. A decepção com Júnior tinha lhe secado a alma. (POLESSO, 2015 p.152)

O tempo de amadurecimento também faz parte da autoeducação e da formação da protagonista. Foi preciso tempo e uma viagem para o Campeonato Municipal Escolar. Foi preciso conhecer outras pessoas de outros meios de origem, no caso, Angélica, enxadrista como Amora e sua oponente na partida final do

campeonato. O clímax do conto começa a ser delineado com a descrição dos movimentos da partida final de xadrez entre ambas. Amora é derrotada, mas reconhece o talento da adversária.

Se os problemas amorosos, típicos do romance de formação, apareciam até a última partida do campeonato, com a percepção da ausência de Júnior, deste ponto em diante temos o encaminhamento para o desfecho da narrativa. Amora e Angélica se encontram antes da entrega das medalhas. Agora a protagonista sabia reconhecer as sensações dentro de si:

Amora sentiu que a pedra de carvão avermelhava seu ventre numa mistura de excitação e embaraço. Angélica lhe sorriu e ajeitou uma mecha do cabelo de Amora. Ela suspirou. Amora sabia o que era aquilo, mas não entendeu como podia ser. (POLESSO, 2015 p.155)

Em uma cultura heteronormativa como a nossa, na qual adolescentes ainda têm um repertório de histórias de amor formado majoritariamente por pares heterossexuais, na delicada representação feita por Natalia Polesso, o afeto que começa a acontecer entre as garotas já pode ser, ao menos, recebido com naturalidade por ambas.

É possível que em narrativas de séculos anteriores, o sentimento nascente entre duas jovens fosse visto com espanto, estranhamento ou mesmo pela chave moralizante da doença ou do pecado, porém no livro *Amora* o projeto político intentado pela escritora foi justamente o de representar o afeto entre mulheres e suas vivências de uma maneira saudável e comum.¹³

Ao regressar para casa, com a medalha de prata que os pais estranharam:

¹³ No artigo "Geografias lésbicas", a escritora Natalia Borges Polesso afirma que: "*Amora* foi idealizado no interior de uma escolha que é política, porque se faz fundamental para mim como autora e leitora e que cumpre a função de expor representações mais plurais. A escolha também se faz estética, pela mesma motivação: revisitar estereótipos para repensar o estar-no-mundo dessas personagens (2018, p.5).



[...] seu assunto era Angélica. Queria encontrá-la novamente, compartilhar conversas, queria saber mais sobre sua vida e o acidente e como foi a recuperação, queria mais de Angélica. Tinha um pouco do seu perfume no nariz e sentia-se arrepiar por dentro. Enquanto contava deu-se conta de que, naquele curto tempo, já amava Angélica. (*Idem*, p. 155-6)

Para encerrar os elementos da narrativa de formação, vemos aqui a reflexão da protagonista e a compreensão de ambas em relação ao sentimento:

Ambas sentiam todas aquelas coisas que não teriam nomes, todos aqueles movimentos dentro. Até que Angélica disse: Amora, eu te amo. [...] Mas foi a coisa mais brega, dita depois, que fez Amora entender: Você é quase toda amor. (*Ibidem*, p. 156)

Assim, podemos observar que, por mais que no conto “Amora” a narrativa de formação seja majoritariamente voltada para o amadurecimento emocional da protagonista, nele é possível acompanhar a maioria dos elementos estruturantes do conceito de romance de formação. Estes elementos são trabalhados dentro da lógica do conto para obter o máximo de efeito com o mínimo de recursos. Exemplos disso são: o conflito de gerações em relação ao sigilo sobre Júnior; limitações do meio de origem (visto que foi preciso Amora sair de seu meio para conhecer Angélica e ter outras experiências); autoeducação, com a recusa de mudar para agradar o garoto e problemas amorosos, com a decepção sofrida, mas superada, antes mesmo de encontrar Angélica.

Outro ponto que nos convém ressaltar é que na análise de “Amora” como uma “narrativa de formação” a discussão dos limites do conto, bem como dos limites do “romance de formação”, nos parecem atualizados. A fluidez destes limites foi evidenciada ao longo do século XX por diversas autoras da crítica literária

feminista, conforme vimos nos estudos de Wilma Maas (2000, p.71-5), Cristina Ferreira Pinto (1999, p. 22) e mesmo Elizabeth Abel, nos capítulos iniciais de *The voyage in* (1983).

Nos três estudos vemos que alguns pontos do *Bildungsroman* tradicional quando aplicados às protagonistas femininas acabam por ser subvertidos, sobretudo dentro de uma perspectiva feminista. Um exemplo disso é a noção da integração social. Se pensarmos que a integração social no romance de formação convencional poderia ser compreendida como o protagonista plenamente adaptado a integrar uma sociedade sem precisar modificar nenhum padrão cultural estabelecido, vemos que no caso de "Amora" isso não seria possível.

A protagonista ser uma exímia jogadora em detrimento de Júnior já rompe alguns estereótipos, não obstante, é diante de Angélica que, ao invés da costumeira disputa entre mulheres, o conto traz duas enxadristas campeãs que descobrem o amor entre si. Isso rompe com uma sociedade que estimula a competição feminina, e, ao mesmo tempo, faz com que Amora esteja apta para integrar um futuro feminista em que as mulheres, lésbicas ou não, saibam apreciar e apoiar umas às outras.

Deste modo, essa e outras características do "romance de formação" nos parecem atualizadas na escrita do conto "Amora", e, se a reflexão presente neste artigo estiver correta, vemos a possibilidade de trabalhar com algumas características do conceito de romance de formação mesmo em narrativas breves, como é o caso do conto, dada a fluidez de seus limites enquanto gênero literário.

Para estudos futuros, convém abordar em romances com protagonistas lésbicas as características relacionadas à busca vocacional e à filosofia de trabalho que também integram o conceito de romance de formação, mas que dadas as restrições de espaço presentes tanto no gênero literário conto, como no presente



artigo, ainda não puderam ser desenvolvidas amiúde, embora já possam ser observadas preliminarmente em obras como *A extinção das abelhas* (2021) da mesma autora do conto “Amora”.

Referências bibliográficas

ABEL, Elizabeth et al. *The voyage in:_. Fictions of female development*. University Press of New England, 1983.

AZEVEDO, Ana Claudia O; PEREIRA, Márcia Helena de M; GUERRA, Filipe S. Estratégias de adequação estrutural no twitter: ajustes hipertextuais ao limite de 280 caracteres. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17713>. Acesso em 13 ago. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia (Org.). *50 Anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

BLEICHER, Sabrina et al. Do texto impresso às redes sociais: as transformações que configuram novos hábitos de leitura. In:_. *Proceedings of World Congress on Communication and Arts*. 2014. p. 135-139.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 26, p. 13-71, Jul./Dez. 2005, v. 1, n. 26, p. 13-71, 2005. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2123/1687>>. Acesso em 07 mai. 2022.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FEDERICI, Sílvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERREIRA PINTO, Cristina. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.



MAAS, Wilma Patrícia D. Formação feminista e formação proletária: O Bildungsroman no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 3, p. 65-83, 1999. DOI: 10.11606/1982-8837. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/63837>> . Acesso em 19 ago. 2022.

MÍCCOLIS, Leila; DANIEL, Herbert. *Jacarés e lobisomens: dois ensaios sobre a homossexualidade*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

MURARO, Rosie Marie. *A libertação sexual da mulher*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

POLESSO, Natalia Borges. *A extinção das abelhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

_____. *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

_____. *Controle*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. Geografias lésbicas. *Criação e Crítica*. São Paulo, v. 0, n. 20, p. 3- 19, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/%20view/138653/139437>>. Acesso em 07 mai. 2022.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez*. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Retratos do Brasil Negro).

RUBIN, Gayle. *Políticas do Sexo*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SANTOS MIGUEL, Samuel; SCHLÖSSER, Adriano; BEIRAS, Adriano. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre representatividade de minorias políticas. *Quaderns de psicologia*, v. 22, n. 1, p. 0008, 2020. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2020v22n1/quapsi_a2020v22n1p1526.pdf> . Acesso em 19 ago. 2022.

Recebido em 20/08/2022

Aceito em 02/11/2022