

Rogério Miguel Puga

O BILDUNGSROMAN

(ROMANCE DE FORMAÇÃO)
PERSPECTIVAS

Rogério Miguel Puga

O BILDUNGSROMAN

(ROMANCE DE FORMAÇÃO)
PERSPECTIVAS

O BILDUNGSROMAN
(ROMANCE DE FORMAÇÃO)
PERSPECTIVAS

Rogério Miguel Puga

© Rogério Miguel Puga

Institute of Modern Languages Research (IMLR)
School of Advanced Study – University of London
Senate House – Malet Street
London WC1E7HU – United Kingdom

Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS)
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa
Avenida de Berna, 26
1069-061 Lisboa – Portugal

Impressão: Papelmunde – V. N. Famalicão
1.ª edição: Maio de 2016
Depósito Legal n.º: 409305/16
ISBN: 978-972-99724-5-4

ÍNDICE

7	Introdução
10	I. Para uma definição de <i>Bildungsroman</i>
41	II. O romance de formação em língua portuguesa
75	Conclusão
77	Bibliografia

INTRODUÇÃO

É tão agradável recordarmo-nos, vaidosos, de certos obstáculos que muitas vezes, com um sentimento penoso, considerámos como intransponíveis, e compararmos aquilo que somos agora, já desenvolvidos, com o que éramos então, ainda por desenvolver.

Goethe, *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, 1998, vol. 1: 31

São inúmeros, ao longo dos tempos, os exemplos de representações literárias da preocupação do ser humano quer com o seu próprio processo (auto)formativo na infância e na juventude — períodos associados à inocência, beleza, energia, aprendizagem e a sonhos e riscos —, bem como já na fase adulta, quer com o seu envelhecimento, como o demonstram o enigma da esfinge de Tebas (*Rei Édipo*), a parábola bíblica do filho pródigo e as inúmeras personagens em formação nos romances de Charles Dickens, Mark Twain, Júlio Dinis, Eça de Queirós, Vergílio Ferreira, José Saramago e de outros autores portugueses estudados por Óscar Lopes (1963), David Mourão-Ferreira (1977: 49-51), Ana Ribeiro (1998, 2005), Maria Graciete Besse (2003) e Violante Magalhães (2008), entre outros. O presente estudo, como revela a sua bibliografia representativa, ocupa-se sobretudo de romances que representam ficcionalmente o processo de desenvolvimento e a educação informal (na chamada ‘escola da vida’) entre a infância — textualizada, por exemplo, por José Luís Peixoto na narrativa *Morreste-me* (2000) e nos poemas de *A Criança em Ruínas* (2001) — e a idade adulta de protagonistas masculinos e femininos no lar, longe da família, em viagem, já após o regresso a casa, ou em contextos (pós-) coloniais. Como conclui Northrop Frye em *Anatomy of Criticism* (1957: 215), o tema literário da demanda é dos mais universais, e o *Bildungsroman*, ou romance de formação, também ficcionaliza e problematiza essa busca (de identidade), bem como a insatisfação, as aprendizagens, os medos e os impulsos constantes que caracterizam a condição humana.

Este volume pretende ser uma síntese representativa / sistematização das definições do e das abordagens teóricas ao romance de formação desde as suas origens (germânicas) no século XVIII até à actualidade em Portugal e noutros países e regiões de língua portuguesa, pelo que nos serviremos sobretudo de exemplos de temáticas e de estratégias

literárias de obras em língua portuguesa publicadas a partir da segunda metade do século XIX, quando a tradição do subgénero chega a Portugal, sobretudo via França e Grã-Bretanha. Privilegiando uma abordagem comparatista, recorreremos ainda a exemplos ilustrativos de *Bildungsromane* ingleses tradicionais (masculinos) e femininos, bem como de outras narrativas ficcionais que partilham características e motivos literários com o subgénero.

Apresentaremos uma breve história do romance de (auto)formação e do conceito polissémico de *Bildung* (instrução, formação, desenvolvimento, educação) desde o século XVIII até aos romances pós-moderno e pós-colonial e demonstraremos que o subgénero não desapareceu e foi-se transformando, tal como as formas de viver, crescer e de ver o mundo, e as sociedades que o produzem e lêem, sendo este, como veremos, cultivado tanto na literatura ‘erudita’, como na ‘popular’. Abordamos assim, de forma representativa (e não exaustiva), a história do romance de formação, e resumimos posições críticas em torno do *Bildungsroman* tradicional, sem esquecer as manifestações ou variantes mais recentes do subgénero, como o romance de formação feminino ou de temática (pós-)colonial, que exigem uma leitura interdisciplinar. Os romances tradicionais, modernistas e pós-modernos que referiremos, bem como as mais variadas abordagens teóricas que sistematizaremos, revelam novas temáticas e formas de (re)pensar o *Bildungsroman* ao longo dos tempos e em diversas partes do globo, ficando claro que a literatura, e sobretudo o romance, enquanto arte mimética, seja de cariz realista ou fantasioso, encontra sempre forma de representar e questionar a vida e as suas complexas minudências, entre sucessos e fracassos. Como veremos, a representação dos crescimentos interior e físico do *Self*, através de narrativas retrospectivas e (auto)biográficas, permite (re)pensar a condição humana e consequentemente questões de cariz antropológico, como, por exemplo, o multiculturalismo, a interculturalidade, os direitos humanos, a interacção social, a condição masculina/feminina, o espaço simbólico da formação (paisagem cultural, social e histórica nacional, regional e colonial), a determinação singular do/a protagonista, o meio circundante, as pressões sociais, a demanda de um nome, de uma identidade e de um lugar no mundo, o género e a *Bildung* e a memória individual e colectiva, entre outras temáticas e problemáticas sociais. O subgénero em questão comenta e documenta a contemporaneidade através da focalização do ser humano em formação, questiona

identidades, estereótipos, obstáculos e cosmovisões de forma crítica, interrogando-se e transformando-se também nesse processo; daí que tenha sido utilizado também por escritoras feministas no século XX (*Bildungsroman* feminino) para ficcionalizar e comentar percursos, espaços, traumas e obstáculos femininos.

A temporalidade, o fluxo cronotópico da vida, o crescimento interior (*Bildung*) no âmbito do poder (pós-)colonial, urbano e rural, os auto-/hetero-estereótipos influenciados pelo género e por factores políticos, económicos, sociais, étnicos que condicionam e pautam a formação inevitável que caracteriza o *Bildungsroman* serão assim por nós abordados ao longo do presente estudo, que caracteriza de forma representativa o subgénero em questão e recupera, na primeira parte, a teorização que apresentámos num estudo anterior (Puga 2009).

Gostaria de agradecer ao Institute of Modern Languages Research (IMLR), da School of Advance Study, da Universidade de Londres (então Institute of Germanic & Romance Studies, IGRS), as palestras que ali apresentei em 2012 e todo o apoio que o Instituto me concedeu e que possibilitou a investigação que levei a cabo, em Londres, ao escrever a presente obra. Agradeço também ao Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS), da FCSH/NOVA, por todo o apoio ao longo das últimas décadas e nomeadamente na publicação desta obra, juntamente com o IMLR.

I. PARA UMA DEFINIÇÃO DE *BILDUNGSROMAN*

Nascer, viver, morrer são verdades universais e sequência natural. Se quisermos transformá-las em verdade pessoal e em sequência cultural, teremos de escrever muito mais do que os três verbos por aquela ordem dispostos, e admitir que [...] o viver possa conter alguns nascimentos e mortes, não apenas os alheios que de algum modo nos toquem ou firam, mas outros nossos: tal como a cobra, largamos a pele quando nela não cabemos, ou então vêm a faltar-nos as forças e atrofiamos dentro dela, e isto só acontece aos humanos. [...] Ainda seguro restos de pele antiga, mas sobre as fibras [...] uma rede frágil se estende já, primeira metamorfose do meu bicho-da-seda pessoal que dentro do casulo suponha terá vida sucessiva e não morte. Não me parece estimável o estado de crisálida: a sua inviabilidade como tal contradiz o contínuo que é, para mim, o fluxo vivo. (E, no entanto, a crisálida vive.) Uma porta é, ao mesmo tempo, uma abertura e aquilo que a fecha

José Saramago, *Manual de Pintura e Caligrafia*, 1999: 264-265

Em traços gerais, podemos definir o romance de formação — de que *Die Geschichte des Agathon* (1766-1767), de Christopher Wieland, e *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-1796), de Goethe, são considerados modelos e primeiros exemplos — como uma narrativa ficcional que representa o percurso de formação de uma criança ou adolescente/jovem até à fase adulta da sua vida, bem como todos os obstáculos e provas que ultrapassa, sendo o processo formativo predominantemente informal, por relativa oposição à educação formal ou escolar. Como veremos na segunda parte, nos séculos XX-XXI, encontramos romances pós-modernos como, por exemplo, *Manual de Pintura e Caligrafia* (1977), de José Saramago, *Arma, Ombro!* (1978/1986), de José Manuel Mendes, *Os Cus de Judas* (1979), de António Lobo Antunes, e *Pode um Desejo Imenso* (2002-2006), de Frederico Lourenço, que ficcionalizam sobretudo a última fase desse processo educativo, ou seja, um período intenso de aprendizagem já na fase adulta, afastando-se essas narrativas fragmentárias do romance de formação tradicional.

O termo *Bildungsroman* é cunhado por Karl von Morgenstern (1770-1852) em 1810, num curso por ele leccionado («Ueber den Geist und

Zusammenhang einer Reihe Philosophischer Romane») e em duas comunicações intituladas «Ueber das Wesen des Bildungsroman» (1820) e «Zur Geschichte des Bildungsromans» (1824), e não por Wilhelm Dilthey na sua biografia de Friedrich Schleiermacher, *Leben Schleiermachers* (1870), como durante muito tempo se julgou, devido à maior projecção dos estudos de Dilthey. Em 1824 Morgenstern define o romance de formação e destaca a sua função didáctica ao afirmar que podemos chamar *Bildungsroman* a um romance a partir do seu conteúdo, “pois este representa o início da *Bildung* (formação) do herói e o seu desenvolvimento até um determinado estágio de progresso, mas também porque essa mesma representação promove a *Bildung* estético-espiritual do leitor como nenhuma outra forma de romance” (Karl Morgenstern, «Zur Geschichte des Bildungsromans», *apud* Kontje, 1993: 15-16, tradução nossa).^[1]

A designação de *Bildungsroman* não é pacífica ou inviolável, tal como as classificações de outros subgéneros romancísticos, que servem sobretudo para agrupar obras num *corpus* que facilite o seu estudo, pois, como é sabido, o romance é um género que resiste cada vez mais a uma definição exacta. Frederick Amrine (1987: 127) questiona a própria classificação ao afirmar que, se tomarmos a *Bildung* no seu sentido mais restrito e historicamente limitado, nenhuma obra será um *Bildungsroman*, nem mesmo *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, mas se a entendermos no seu sentido mais lato, como desenvolvimento do protagonista, então todo o romance será um *Bildungsroman*, sendo, na nossa opinião, essa problemática clarificada se juntarmos ambos os critérios, em vez de os separar, ao definir o romance de formação tradicional como a representação do processo formativo informal do protagonista até ao início da sua ‘vida adulta’, momento em que acaba, normalmente ‘em aberto’, a acção do *Bildungsroman*. Por exemplo, em *As Sete Partidas do Mundo* (1938), de Fernando Namora, os universos do adolescente e do adulto são claramente demarcados pelas personagens em crescimento que olham para os “grandes” como estranhos que fazem parte do futuro quase incompreendido, pois a roda da vida tudo transforma, até os medos e as inseguranças típicas do adolescente/jovem:

^[1] Sobre a definição ainda não absolutamente consensual de *Bildungsroman*, vejam-se também: Swales (1978: 12-13), Shafner (1984: 3-15), Martini (1991: 1-10), Hoagland (2005), Summerfield e Downward (2010: 1-27, 97-108, 168-172), que apresenta (1-3) a história dos termos *Bildung(sroman)*, e Bolaki (2011: 9-20, 33-43).

Os outros, os grandes, os adultos (sejam eles os pais ou os mestres ou a gente que vive noutro mundo), não podem entender o mistério das noites perdidas, dos estudos que não rendem, das jangadas, do amor. Das aventuras planeadas e vividas no quarto de uma pensão. Dos amigos que se perdem e dos que vêm substituí-los. Das insatisfações. Que sabem disso os adultos? Algum deles reteve, fosse o que fosse, da adolescência? Rodar da vida, rodar da vida! (1990: 145).

Essa mesma ideia encontra-se presente em *A Barca dos Sete Lemes* (1958), de Alves Redol, cujas personagens tentam “compreender como o homem se transforma, pouco a pouco, no cadinho da vida” (509), bem como em *A Morgadinha dos Canaviais* (1868) e *Os Fidalgos da Casa Mourisca* (1871), de Júlio Dinis, *Transviado* (1899), de Jaime Magalhães, *Os Maias* (1888) e *A Cidade e as Serras* (1901), de Eça de Queirós, e *A Grande Quimera* (1919), de Teixeira de Queirós, cujos protagonistas regressam ao campo após a lição urbana (Buescu 1995: 13-14, 53-55; Santana 2000: 320), e, como recorda Helena Buescu (53), nas obras de Júlio Dinis encontramos o recurso ao “quotidiano natural, que parece estabelecer com o desenvolver da vida, das personagens uma ligação íntima e, sem dúvida, esclarecedora”. Por outro lado, a viagem do campo para a cidade e a consequente iniciação citadina são mais intensas, como revelam as experiências dos protagonistas de *O Ministro Ideal* (1907), de Artur Lobo d’Ávila, *O Salústio Nogueira* (1883), de Teixeira de Queirós, e de *O Homem Indispensável* (1883), de Júlio Lourenço Pinto. A pedagogia social, tema tipicamente realista-naturalista, encontra-se assim presente em romances que representam a “iniciação de um arrivista provinciano nos meandros do poder, com a perda subsequente dos valores morais [...] ou a desistência” (Santana: 140; Ribeiro: 47-48), ou seja, a ‘deformação’ ou formação negativa, temáticas às quais se junta a da introspecção por parte do jovem que se sente e pensa em formação. Em romances como *Nome de Guerra* (1925, publ. 1938), de Almada Negreiros, *Manual de Pintura e Caligrafia*, *Arma, Ombro!*, *Os Cus de Judas* e *Pode um Desejo Imenso*, o *Bildungsheld* é um jovem em fase avançada ou um adulto, pois a sua formação fora anteriormente bloqueada por factores internos e externos, ou seja, apenas é ficcionalizada a fase final da *Bildung*, o que não deixa de ser uma forma original, embora fragmentada ou parcial (estratégia típica do paradigma pós-moderno), de acompanhar o culminar da formação do protagonista dos séculos XX-XXI. De

acordo com Helena Buescu (154), no *Bildungsroman* o relevante não é tanto o processo de envelhecimento, mas sim o de amadurecimento, pois a aprendizagem é sobretudo um processo qualitativo, dependendo das experiências vividas, e não tanto quantitativo, ou seja, não depende apenas dos anos que passam.^[2] Logo, nos romances que acabámos de referir essa transformação interior é atrasada e dá-se de forma brusca e intensa já na idade adulta, ilustrando assim o subgénero também a diversidade das experiências e dos percursos humanos. Por exemplo, Antunes (*Nome de Guerra*) só ‘amadurece’ aos trinta anos, pois até então vivera passivamente, controlado pela família e pela comunidade que o vira envelhecer fisicamente até que o tio Alves o obriga a migrar para Lisboa e a crescer (psicológica e emocionalmente) através da iniciação sexual e do exílio da zona de conforto, longe do ambiente rural e da superprotecção que o atrofiam. Após a visão de Judite nua, Antunes compara a sua vida até então com o que o espera e conclui que não vivera até esse momento:

Ele fazia diferença entre viver e existir e, ao separar estes dois verbos, um fantasma velado atravessou a sombra de repente. Ele via em pessoa no seu pesadelo essa maldição possível de ter vindo a este mundo e não ter feito parte da vida. Havia uma grande lacuna na sua vida, e sentia-se apartado do resto do mundo, como se tivesse crescido a maré e ele ficasse no mar em cima de um rochedo sem ligação com a terra. (2001: 39).

O isolamento e o atrofiamento sociais do *Bildungsheld* adulto tornam-se óbvios para o próprio, que está cada vez mais consciente de si mesmo, das suas limitações e de tudo o que ignora e tem para aprender e desejar. A iniciação erótica coincide com a iniciação da vida geral para Antunes, que terá que ‘encenar’ vários ritos de iniciação que lhe permitirão aprender, sofrer e complementar a sua educação até então inadequada, como recorda Aguiar e Silva (1994: 405):

[2] Para Helena Buescu (154) devemos considerar “a qualidade e o modo do processo” de amadurecimento, pois “a formação da personagem estabelece relações funcionais e valorativas com o desenrolar da sua própria vida e, neste sentido, é um processo que mescla iniludivelmente o exterior dos eventos e acções e o interior da sua apreensão pelo herói”.

A aprendizagem da vida, neste Bildungsroman, não constrói por acumulação ou por evolução uma personalidade e uma mundividência: revela, isso sim, através de experiências cruciais, dramáticas de violência excepcional, uma personalidade e uma mundividência desfiguradas e contrafeitas por imposições e manipulações de outros, por convenções, conveniências e hipocrisias morais, familiares e sociais. Sob camadas de sujidade e mentira, graças ao choque e à fulguração dessas experiências radicais, reencontra-se o homem originariamente autêntico.

Geta Leseur (1995: 2) e Michael Minden (1998: 118) referem classificações alternativas para o *Bildungsroman*, como romance pedagógico, filosófico e psicológico, ou romance de: vida, desenvolvimento (individual), *self-cultivation*, educação, aprendizagem, socialização, infância, adolescência, juventude e iniciação. Embora essas designações sejam aplicadas ao subgénero em questão de forma generalizada, cada uma delas apresenta especificidades que, muitas vezes, não nos permitem classificar como *Bildungsromane* narrativas que apenas descrevem a infância do protagonista, sem que se observe nas mesmas um processo de formação pessoal ao longo do tempo, preferindo a maioria dos estudiosos do ‘romance de formação’ esta mesma tradução do termo alemão *Bildungsroman* (Hirsch, 1979: 293-311; Shaffner, 1984: 4; Gohlman, 1990: x; Aguiar e Silva, 1994; Rodríguez, 1992: 2; Costa, 1993: 173-182; Barrento, 1998: 7, 9, 13, 15, Locatelli, 1998: 27). O conceito ‘formação’ veicula não apenas a aprendizagem das personagens — presente em títulos como *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* (1969), de Clarice Lispector —, mas também o demorado processo cumulativo da sua formação para o qual o termo *Bildung* remete; daí que Alfred J. Lopez (2001: 97) se refira ao subgénero como narrativa de progresso. Ao longo dos tempos, e sobretudo na bibliografia anglófona, o termo *Bildungsroman* surge associado a outros vocábulos e expressões, especialmente adjectivos, dando origem a diversas subclassificações com o objectivo de transmitir o percurso e o estatuto social do protagonista, bem como espaços e temas específicos dos mais variados romances, nomeadamente: “fiction of Humanity” (Beddow, 1982), “proletarian *Bildungsroman*” (Foley, 1993: 321-361), “young adult science fiction novel” (Levy, 1999: 99-118), “*Bildungsroman* of the sea” (Burt, 2001: 106), “black *Bildungsroman*” (Vasquez, 2002: 85-106), “Postcolonial *Bildungsroman*” (Hoagland, 2005), “colonial *Bildungsroman*” (Esty, 2007), “ghetto *Bildungsroman*” (Bryant, 2003:

63-88), “autobiographical *Bildungsroman*” (Riggs e Vance, 2005: 253), “*Bildungsroman* of belonging/unbelonging” (Jussawalla, 2005: 102), “Philosophy as *Bildungsroman*” (Voparil, 2005: 115-134) e “multicultural *Bildungsroman*” (Perfect, 2008). O agente da *Bildung* no romance de formação é geralmente o mundo social circundante, usufruindo os protagonistas das lições desse ambiente e de *guide figures* (paternais e maternos) para iniciar a sua vida adulta no final do romance; daí que romances como *A Origem*, *Sinais de Fogo*, *O Vento e a Lua* e *Pode um Desejo Imenso* apresentem finais em aberto que remetem, com base na aprendizagem realizada, para experiências no futuro, o tempo da não-história, terminando as obras no momento inicial da vida adulta das personagens, fase que permanece em suspenso, tal como os textos; pelo que o desenlace do *Bildungsroman* é por vezes provisório (Jost, 1969: 100) e permanece frequentemente em aberto. Não espanta, portanto, que Luckacs (1989: 66, 135) defina o *Bildungsroman* quer como um romance em permanente devir e como um processo sempre activo, à semelhança do que acontece com a vida do protagonista, quer como um meio educativo, concluindo: “syntagmatiquement on peut définir une histoire d’apprentissage (de ‘bildung’) par deux transformations parallèles affectant le sujet: d’une part, la transformation ignorance (de soi)-connaissance (de soi); d’autre part, la transformation passivité-activité” (82).

O *Bildungsroman* tem também sido lido como “indissociável da experiência pessoal do escritor” (Marques, 1995: vii-viii), posição da qual nos afastamos, devendo o contrato de leitura estabelecido pelo subgénero basear-se na ficcionalização do percurso autoformativo^[3] do protagonista. De acordo com a definição clássica de Wilhelm Dilthey (1913: 394, *apud* Swales 1978: 3), o *Bildungsroman* descreve o desenvolvimento regular da vida de um indivíduo, e cada um dos estádios da mesma serve de base para a construção de um nível mais elevado, assumindo-se os conflitos como os estádios de crescimento necessários que o indivíduo deve ultrapassar a caminho da maturidade harmoniosa. Swales (4, 34) considera essas mesmas palavras datadas, uma vez que nem sempre o romance de formação apresenta a vitória e a harmonia que Dilthey descreve como requisitos do subgénero, representando o *Bildungsroman* sobretudo a ‘viagem’ evolutiva e por vezes picaresca (*Bildungsreise*) do protagonista — como, por exemplo, a de Teodorico Raposo em *A Relíquia* (1887) e a

[3] Sobre o conceito de autoformação no *Bildungsroman*, veja-se Fontela (1996).

de Artur Corvelo em *A Capital!* (publ. póstuma 1925), de Eça de Queirós —, e não o final feliz para o qual esta poderá (ou não) concorrer (cf. Flora, 1987: 131, Jeffers, 2005: 55-88, Vale, 2003: 21-46, Summerfield e Downward 2010:81-96). Aliás, nos romances de formação modernista e pós-moderno o final permanece cada vez mais ‘em aberto’ de forma a enfatizar o percurso atribulado e subjectivo do ser humano, bem como a ausência de soluções e respostas definitivas; daí que Castle (2006) e Kochis (2008) estudem os *Bildungsromane* modernistas não tanto a partir das suas inovações e experimentações estilísticas, mas sim da desumanização e do insucesso da socialização harmoniosa. Por outro lado, a auto-reflexividade em torno da *Bildung* encontra-se presente não apenas nas fases pelas quais a personagem principal passa, mas também no discurso do narrador — por vezes metaficcional, como acontece em *Rumor Branco* (1962), de Almeida Faria, e *A Noite e o Riso* (1969), de Nuno Bragança — e nos pensamentos do protagonista em torno desses estádios (Hardin, 1991: x-xiii; Kontje, 1993: 1-22, Hendriksen, 1993: 24). De acordo com o último autor (23-24):

the true action of the *Bildungsroman* consists of the internal changes taking place in the hero [...]. This focus on ‘inner action’ instead of on causally linked external events, separates the *Bildungsroman* from novels that employ traditional plots [...], the internal process itself becomes the story, which, as we shall see, exerts a strong influence on how plot is used in the genre.

Também Swales (17) afirma que o conteúdo do *Bildungsroman* se prende sobretudo com o percurso biográfico quer do protagonista, quer, embora a um nível mais reduzido, de personagens com ele intimamente relacionadas, como podemos verificar, por exemplo, no caso de Jorge e Luís em *Sinais de Fogo* (1964-1970, publ. póstuma 1979); daí que, ao nível temático, esse romance se aproxime de *Die Geschichte des Agathon*, de Wieland, de *Wilhelm Meisters Lehrjahre* e *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821), de Goethe, e de *Der Zauberberg* (1924), de Thomas Mann, afastando-se a última obra da convenção tradicional do subgénero. No que diz respeito à tradição literária em língua inglesa, podemos listar, a título de exemplo e de entre inúmeros títulos: *David Copperfield* (1849-1850) e *Great Expectations* (1860-1861), de Dickens, *Pendennis* (1848-1850), de Thackeray, *The Ordeal of Richard Fevere* (1859), de George Meredith, *The Mill on the Floss* (1860), de George Eliot, *Sons and Lovers* (1913), de D. H.

Lawrence, *Of Human Bondage* (1915), de Somerset Maugham, *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1914-1915), de James Joyce, bem como *City of Broken Promises* (1967), de Austin Coates, este último na senda de *The Voyage Out*, de Virginia Woolf, considerado o protótipo do *Bildungsroman* feminino inglês por Abel *et alii* (1983: 3; Witte, 1979-1980: 87-96). Já estudos recentes definem o anti-*Bildungsroman* (Kociatkiewicz, 2008) e ainda o *Bildungsroman* fantástico, de que *Aventuras de João Sem Medo: Panfleto Mágico em Forma de Romance* (1963), de José Gomes Ferreira, e as aprendizagens de Harry Potter (1997-2007), de J. K. Rowling, e *The Life of Pi* (2001), de Yann Martel, são exemplos (estes últimos adaptados ao cinema).

A estrutura e o ponto de vista são estratégias de que o romance de (auto)formação se serve para representar eficazmente a *Bildung* progressiva do protagonista, ou seja, os seus “anos de formação”, expressão que encontramos no romance de aprendizagem duplo (masculino e feminino) *Amor e Dedinhos de Pé*, (1986), do escritor macaense Henrique de Senna Fernandes (1994: 232), que foi alvo de tradução intersemiótica ao ser adaptado ao cinema em 1991 e, portanto, transformado em *Bildungs-film* pelo guionista Izaías Almada e pelo realizador Luís Filipe Rocha, que, em 1995, adaptaria um outro *Bildungsroman* ao cinema, *Sinais de Fogo*, de Jorge de Sena. Em 1983 Charlotte Goodman (9-16) define o conceito de *male-female double Bildungsroman*, ou seja, o *Bildungsroman* duplo, que descreve o processo linear e paralelo de duas (ou mais) personagens ao longo da vida, as experiências partilhadas pelos protagonistas masculino e feminino no ambiente idílico da infância até que se separam na adolescência. Tradicionalmente, a personagem masculina ia em busca de um maior conhecimento do mundo e de fortuna e a feminina permanecia no lar (era deixada ‘para trás’), enquanto casais como Cathy e Heathcliff (*Wuthering Heights*), Maggie e Tom (*The Mill on the Floss*), Antonia e Jim (*My Antonia*) e Victorina Vidal e Francisco Frontaria (*Amor e Dedinhos de Pé*) acabam por se reencontrar nas mais diversas circunstâncias. Esse par de personagens (masculina e feminina) funciona também como duplo psicológico, afirmando Goodman que os percursos paralelos de protagonistas de ambos os géneros numa mesma obra remetem quer para as mais variadas dimensões da natureza humana, quer para a possibilidade do todo andrógino, enquanto, de acordo com Butcher (1982: 255), essa coexistência em *Bildungsromane* simboliza uma fase de transição no desenvolvimento da mulher como protagonista de plenos direitos.

Amor e Dedinhos de Pé é uma narrativa dupla, e essa estrutura coloca em evidência quer os percursos paralelos de ambos os protagonistas que dão nome às duas partes do romance (“Chico-Pé-Fêde” e “Varapau-de-Osso”), quer o facto de o ser humano se definir também através do contexto histórico, religioso, moral, geográfico e cultural em que se forma, bem como das relações familiares e de amizade que (re)constrói ao longo dos tempos, existindo romances de formação duplos em que o par é apenas masculino ou feminino (Najmi, 2005: 219), como acontece com a dupla mãe-filha em *Comfort Woman*, de Nora Keller, cujos processos de *Bildung* se encontram relacionados, ou ainda *Monkey Bridge*, de Lan Caos, e *Barnacle Love (Terra Nova)*, do romancista canadiano Anthony de Sa. Por exemplo, ao analisar *The Mill on the Floss*, Jerome Buckley (1974: 97) não considera a obra um romance de formação feminino, mas “a double life, a sort of contrapuntal Bildungsroman, comparing and contrasting hero and heroine as each moves into young adulthood”, ficando claro que o subgénero adquire, ao longo dos tempos, e em várias partes do globo, as mais variadas especificidades. No caso do romance de Senna Fernandes, encontramos as personagens macaenses no início do século XX numa Macau que apresenta pontos de contacto com universos coloniais, influenciando o contexto geográfico, étnico e cultural do território a vida dos protagonistas masculinos e femininos, enquanto o *modus vivendi* católico é carnavalizado (no sentido bakhtiniano) ao longo do romance e sobretudo na sua adaptação fílmica. No que diz respeito ao *Bildungsroman*, recordemos que o cinema mudo representa logo perigos que afectam a juventude, como a prostituição e a mão-de-obra infantil (*Wages of Sin*, 1929, *Traffic in Souls*, 1913), sendo o referido subgénero um sucesso, como o comprovam, por exemplo, *American Graffiti* (1973), *Stand by Me* (1986) e *Empire of the Rising Sun* (1987), entre outras centenas de títulos listados em *Coming of Age: Movie & Video Guide* (1997), um catálogo de filmes sobre processos de formação em *coming-of-age films*.

O *Bildungsroman* tradicional funciona frequentemente como um programa de identificação com a ordem social e com o sistema de valores da sociedade ao representar a assimilação dos códigos de conduta vigentes pelos protagonistas, enquanto, por exemplo, o *Bildungsroman* étnico ou pós-colonial se afasta do padrão tradicional para se ocupar do processo que leva o indivíduo a consciencializar-se da diferença/alteridade e a identificar-se com ou a rejeitar os modelos que a sociedade lhe oferece-impõe (Davis, 2005: 233); daí que *Amor e Dedinhos de Pé* carnavalize

o *ethos* da sociedade macaense para criticar a hipocrisia desse mesmo universo. Os próprios (sub)títulos de narrativas como *A Capital!* (*Começos de Uma Carreira*) remetem, desde logo, para o imaginário do *Bildungsroman*, representando o romance de Eça o percurso geográfico, emotivo e profissional de Artur por Lisboa, onde, após receber a herança do tio, procura uma carreira literária até regressar ao campo, sem ilusões. Já para Marta, a protagonista-narradora autodiegética do romance *Para Além do Amor* [2003 (1935): 15], de Maria Lamas, cada dia do processo de formação representa “uma nova manhã que se anuncia, mais luminosa e de maior esplendor!”

De entre os estudiosos que abordam a evolução do conceito de *Bildung* e as especificidades dos termos ‘formação’ e *Bildungsroman*, sobretudo no espaço anglófono, por comparação ao conceito original alemão (Gohlman, 1990: 21-31; Barney, 1999: 26-29, Jeffers: 35-54), este último autor (26) afirma que o termo-chave *Bildung* deve ser entendido como uma “entidade” cultural e holística que resulta do cultivo do *Self* — indivíduo susceptível de se distanciar criticamente de terceiros e de se lhes opor — e adquire diferentes significados fora da Alemanha; daí que o autor aborde o romance de formação inglês também enquanto forma cultural de discurso (30), que, de acordo com Barney (37-80, 301-322), emerge por influência do discurso educacional do Iluminismo [John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (1690) e *Some Thoughts Concerning Understanding* (1693)]. O conceito e o significado cultural e histórico específico da *Bildung* na Alemanha setecentista e oitocentista (baseado na noção religiosa e secular da formação como um processo interior e do potencial que o ser humano tem para se desenvolver) é abordado por Cocalis (1978: 339-414), Luckács (1989: 131), Redfield (1996: 46-59), Castle (2006) e Minden (1998: 118-119), de acordo com quem o termo *Bildung* veicula a ambição pós-iluminista de harmonizar o moderno Estado racional com a autonomia do indivíduo, e que, numa outra obra (1997: 1), define o subgénero com base quer nesse conceito de *Bildung*, quer nas características e especificidades dos temas dos textos. Já Hardin (xiii) defende que a acção e a (auto)reflexão activas do protagonista são componentes essenciais do *Bildungsroman*, sendo vários os autores (Swales, 14-15; Eysturoy, 6; Pinto, 2002: 13-15) que abordam a função pedagógica do subgénero, nomeadamente Sax (1987: 250), ao afirmar:

Bildung was more than a type of education or even self-formation, for it was a way by which the individual came to know himself by knowing his world and its traditions [...], emphasized the finitude of the individual's will as well as his knowledge [...]. It was a return to the image of the active individual of Antiquity before the division between the *via activa* and the *via contemplativa* was formulated, but in another sense it emphasised a type of inner life and self-consciousness as well as understanding and appreciation of the uniqueness of each individual life.

Pernot (1998: 9) define o romance de “socialização” como o “roman de ceux qui ont vingt ans”, e Redfield (vii-65) descreve o romance de formação como um subgênero “fantasma” ao estudar a sua ideologia estética, uma vez que este narra a aculturação/integração inicial de um *Self* específico na subjectividade de uma comunidade e posteriormente da Humanidade, como acontece em *A Invenção do Dia Claro* (1921), de Almada Negreiros, romance-parábola que apresenta, ao longo de três partes (I: Andaimos e Vésperas, II: A Viagem ou o que não se Pode Prever, III: Regresso ou o Homem Sentado), o percurso de um filho pródigo que abandona o lar em busca de uma vida diferente, para regressar consciente dos seus erros, tal como o protagonista de *Jerónimo e Eulália* (1969), de Graça Pina Morais, ao contrário de João Vasco em *A Origem* (1958), que não regressa a ‘Casa’. Como informa a experiência da *Bildungsheldin* do romance brasileiro *Ana Z. Aonde Vai Você?* (1994: 81), de Mariana Colasanti: “é fácil voltar pelos caminhos que a gente já conhece”.

Redfield (42) recorda também a interligação dos termos alemães *Bild* (representação) e *Bildung* (formação), que, por sua vez, relacionam a pedagogia e a estética presentes no subgênero, ou seja, por um lado a educação do sujeito, pelo outro a figuração do texto enquanto constructo estético. O conteúdo do *Bildungsroman* torna-se, portanto, também uma questão de forma “precisely because the content is the forming-of-content, ‘Bildung’ - the formation of the human or the producer of itself as form” (42). Relativamente ao chamado romance de adolescência (Lopes, 1963), na nota da segunda edição de *As Sete Partidas do Mundo* [1990: 15], Fernando Namora afirma que o livro fora “escrito dos 17 aos 19 anos. E o autor [...] procurou conservar-lhe as características de um romance de adolescência”, marcando presença na narrativa temas recorrentes no romance de formação, como a iniciação/

descoberta sexual e os sonhos do adolescente, estes últimos retratados com alguma profundidade psicológica. Como afirmam Saraiva e Lopes (1987: 1091), a propósito de obras como *Jogo da Cabra Cega* (1934) e *A Velha Casa* (1945-1966), de José Régio, *Adolescentes* (1945), de Casais Monteiro, *Internato* (1946), de Gaspar Simões e *Bandeira Preta* (1956), de Branquinho da Fonseca, “o romance de adolescência fora trazido à literatura portuguesa pela geração presencista, como corolário do seu introspectivismo, que é afinal um aprofundamento do memorialismo romântico”. O único romance de Casais Monteiro ficcionaliza a busca-descoberta “não se sabe bem do quê” (30), o quotidiano, a boémia nocturna e as diversas dimensões da vida académica e pessoal de André até aos vinte anos de idade, enquanto as temáticas da transformação, do amadurecimento e da passagem do tempo espelham a dimensão psicológica da obra logo a partir do *incipit* (Puga 2011). Movido inicialmente pela magia da vida nocturna que acaba por repugnar mais tarde, o protagonista deixa-se levar pelos rasgos de euforia provocados pela monotonia, vendo-se confrontado com o medo e a angústia da morte que a consciência de ser adolescente lhe trouxera, pois “com a adolescência, não chegara para ele apenas a hora de sonhar o amor, da revelação da carne [...] não fora apenas o incêndio de todo o ser a um apelo invencível que o transformava” (31). A metáfora da manhã transporta para *Adolescentes* as temáticas do ‘amanhecer’ da vida, da passagem do tempo e da transição da infância para a adolescência e posteriormente da juventude para a fase adulta, experiência-*performance* também ficcionalizada em *A Vida Sinuosa* (1918) e *Uma Luz ao Longe* (1948), de Aquilino Ribeiro.

Numa tentativa de sistematizar as diversas *nuances* temáticas do subgénero de que nos ocupamos, Swales (14) sintetiza as classificações atribuídas ao romance de formação, a saber: *Entwicklungsroman* (“any novel having one central figure whose experience and whose changing self occupy a role of structural primacy within the fiction”) e *Erziehungsroman* [“explicitly (and narrowly) pedagogic in the sense that it is concerned with a certain set of values to be acquired, of lessons to be learned”], enquanto Minden (1998: 121) utiliza a primeira designação para classificar narrativas que representam a formação inicial de jovens e a segunda para romances ‘preocupados’ com teorias ou práticas educativas, afirmando que as fronteiras entre essas classificações são ténues, pois as mesmas dependem, muitas vezes, de uma leitura crítica/pessoal

das obras.^[4] Já o termo *Künstlerbildungsroman* (Stewart, 1979; Huf, 1983; Seret, 1992:2-3) designa obras como *A Criação do Mundo* (1937-1981), de Miguel Torga, e *Sinais de Fogo* [2001 (1979)], de Jorge de Sena, que representam a formação de um artista, servindo-se Teolinda Gersão e a protagonista da sua novela de formação feminina *Os Teclados* (1999) da metáfora da música e da harmonia musical para relacionar a vida, o mundo, a arte e as palavras: “Ouvir era deixar o mundo entrar em si. Ficava sem defesa, escutando. O som seguia seu curso e ela deixava de existir separadamente, tornava-se parte do que acontecia” (Gersão, 2001: 15-16). A breve narrativa de Gersão sugere que a vida é constituída por sucessivas lições como a que é revelada à pianista Júlia, que, no final da acção, parte rumo ao desconhecido — metáfora da vida (adulta) — e conclui que ouvir música, para ela e para o seu público, significa correr riscos. Esta última temática, tal como a recusa de se deixar manipular (94), confere ciclicidade a *Os Teclados* e enfatiza o crescimento interior da *Bildungsheldin*. No final dessa novela de aprendizagem, a referida artista assemelha-se à romancista adulta cuja entrevista lera e que recorda ao tocar piano perante a audiência: “aceitar o nada, o mundo vazio. E apesar disso [...] sentar-se e tocar” (95). Enquanto representação do amadurecimento de uma artista ‘musical’ (ainda aprendiz), *Os Teclados* assemelha-se ao chamado *Künstlerbildungsroman* (artist-novel), que ficcionaliza a formação holística de uma ‘mente artística’, ou ao ‘*Bildungsroman* musical’ como David Powell o define ao defender que o desenvolvimento musical do protagonista-artista é paralelo ao seu desenvolvimento moral e psicológico, e que a formação estética aumenta a auto-confiança, como se observa em *Os Teclados*: “the Bildungsroman structure provides [...the novelist] with a framework in which to present the growth of a musician, which is at once unique and universal. [...] The Bildungsroman furnishes the appropriate form to display the interplay of growth and musical experience” (Powell, 2001: 20, 46, respectivamente). Aliás, o *Bildungsroman* demonstra que a formação do ser humano é holística e tem de ser (des)codificada e textualizada como um todo complexo, sobretudo a crescente autonomia reflexiva do

[4] Para uma distinção das variantes do *Bildungsroman*, vejam-se ainda: Howe (1930: 6), Buckley (1974: 13), Cabibbo (1983: 41), Moretti (1987: 16-17), Fontela (1996: 318) e Jost (137-138: *growing-up novel*), entre outros.

protagonista, a “reflexive awareness” teorizada por Giddens (*Modernity and Self-Identity*, 1991: 35, 52-55).

O carácter cronotópico da viagem do *flâneur* pela cidade e pelo mundo rural em romances como *Uma Gota de Sangue* (1945), de José Régio, *Uma Luz ao Longe*, *Manhã Submersa* (1954), de Vergílio Ferreira, *A Origem e Jerónimo e Eulália*, de Graça Pina de Moraes, e *A Materna Doçura* (1998), de Possidónio Cachapa, torna-se sinónimo de descoberta e de aprendizagem, enquanto a urbe funciona como *locus* de iniciação, exploração e auto-descoberta pessoais, pois “é o espaço em que os três aspectos essenciais do ser humano se realizam: o individual, o colectivo, o universal, sem que nenhum deles atropеле ou anule qualquer um dos outros” (Loureiro, 1996: 377). O “arquivo secreto das experiências” (Goethe, 279) sensoriais, sexuais, políticas, éticas e intelectuais enriquecem assim o saber que personagens como Jorge, o poeta em formação (*Sinais de Fogo*), adquirem sobre o mundo adulto através dos seus mestres, pares, familiares e até de episódios históricos como guerras (M. B. Neves 1995: 196-198, 412-413), pois a sua aprendizagem e o seu aperfeiçoamento, com pouca influência da educação formal/escolar, são igualmente os dos afectos. Na referida obra de Jorge de Sena, também estudada por J. F. Lourenço (2007) e J. V. Carvalho (2010) enquanto romance de formação, são várias as referências à aprendizagem escolar nos ensinamentos secundário e superior, ensinamentos que se relacionam, em certo grau, com o quotidiano, o poder e a socialização dos protagonistas, não sendo, no entanto, esses momentos cruciais na estrutura da narrativa. Por essa razão, e relativamente à literatura anglófona, Sammons (1981: 231) e Reitz (2000: 32) afirmam que, em muitos romances de formação, a Escola e a educação escolar ou se encontram ausentes, ou são periféricas na formação do protagonista, apresentando alguns romances académicos também o percurso formativo, não de jovens, mas de professores (Carlos Ceia, *O Professor Sentado*, 2006). Já Lyons (1962: 68-70) associa a formação do protagonista do *Bildungsroman* à aprendizagem das personagens do romance académico, mas fora da sala de aula, encontrando-se esses dois últimos subgéneros fundidos na trilogia de Frederico Lourenço, que partilha também características com o romance académico e representa, por vezes de forma irónica, o ‘percurso’, as ansiedades e as descobertas (e leituras-aprendizagens) académicas, artísticas, sexuais, pessoais e poéticas do Professor de uma Faculdade de Letras Nuno Galvão [*Pode um Desejo Imenso*, *O Curso das Estrelas*, *À Beira do Mundo* (2002-2003),

editados num só volume, intitulado *Pode um Desejo Imenso*, a partir de 2006]. Esse romance partilha ainda temáticas com as crónicas pessoais (semi-autobiográficas) do mesmo autor, *Amar não Acaba* (2004) e *A Máquina do Arcanjo* (2006).

A temática da ‘iniciação na vida’ encontra-se ainda em romances históricos de Sir Walter Scott como *Waverley* (1814) ou *Quentin Durward* (1823), sem que estes sejam considerados *Bildungsromane*, afirmando Cusac (1969: 78-82) que a maior preocupação de Scott não é o indivíduo, mas sim a sociedade, pelo que as esferas individual e social dos protagonistas se tornam relevantes em romances de formação femininos que são simultaneamente romances históricos, como *City of Broken Promises* (1967), de Austin Coates. O carácter biográfico do romance de formação prende-se com a representação da aprendizagem em espaços quer isolados geográfica e socialmente, por exemplo de mulheres que “despertam para as suas limitações” (Rosowski: 49), quer abertos como a cidade, um país ou mesmo um continente pelo qual o protagonista viaja. De acordo com Luísa Flora (1987: 160-162, 186-187), desde a obra de Goethe que o contexto histórico e o processo de amadurecimento do protagonista do *Bildungsroman* se encontram intimamente relacionados, sendo o tempo histórico filtrado pelo tempo psicológico através das sucessivas vivências das personagens. A experiência da autoformação de cada ser humano é única também devido a factores culturais e ao momento histórico da acção, como se verifica, no caso de Savachão no Portugal do século XVI em *A Ponte dos Suspiros* (2000), de Fernando Campos, de Jorge na Figueira da Foz durante a Guerra Civil de Espanha (*Sinais de Fogo*) e do protagonista de *Os Cus de Judas* durante a guerra colonial portuguesa.

O *Bildungsroman* é assim definido a partir do seu conteúdo temático, e a sua principal característica é a primazia conferida quer à formação do protagonista a partir da interacção com o mundo, quer à interrelação entre as forças sociais e psicológicas que determinam a direcção do processo de auto-desenvolvimento ou *pathos* desse indivíduo. Essa relação entre o *Self* e a sociedade é revelada, não através do relato de toda a vida do protagonista, mas a partir de acontecimentos ou experiências iniciais que têm uma influência específica na sua formação, pois, como afirma Jost (1974: 136):

in the adventure novel, events test, punish, or reward the hero; in the apprenticeship novel, they mark him, mature him, or form him in a definite

way, and finally crystallize his character. [...] The genre, therefore, must be defined as the representation of the interaction between the self and the world, with special reference to the presence of the education of the self.

Esta definição é semelhante às apresentadas por diversos estudiosos do subgénero em relação ao protagonista, nomeadamente Witte (90), Hardin (i-ii) e Pascal (1956: 11), que apresenta o *Bildungsroman* como “the story of the formation of a character up to the moment when he ceases to be self-centred and becomes society-centred, thus beginning to shape his true self”, conceito que é alargado por Buckley (18) ao listar como temas principais do subgénero: a infância, o conflito de gerações, a sociedade de massas, a busca de uma vocação artística ou profissional, a auto-formação, o amor como prova a ultrapassar (*vide* Ribeiro 2005: 234-273) e a presença da província como espaço de acção, temáticas presentes, por exemplo, em *Sinais de Fogo*, para cujo protagonista a Poesia é um dos pontos de chegada no longo processo formativo. Como vimos, os temas e subtemas associados ao processo autoformativo acumulam-se ao longo de romances que representam e reflectem sobre questões antropológicas como a educação-formação, a integração social, os ritos de iniciação e as identidades pessoal, comunitária e nacional, entre outras questões que permitem um processo catártico, ou seja, a ‘identificação’ do leitor com o protagonista-aprendiz.

Nos anos (19)80 e 90, Abel *et alii* (5) e Kontje (1993: 89) referem a quase inexistência de estudos sobre a relação entre género literário e género (*gender*) nos romances de formação escritos por ou sobre mulheres comparativamente ao *Bildungsroman* masculino ou tradicional, tendência que se encontrava, no entanto, a inverter-se, como revelam os estudos de Morgan (1972: 183-185), Braendlin (1979: 18), Pinto (1990) e Feng (1997: 1-49), entre outros. Ao definir o *novel of awakening* feminino, Rosowski (1993: 49-50) refere os processos de auto-descoberta e a luta de personagens femininas contra as limitações impostas por sociedades patriarcais repressoras, que, por sua vez, protagonistas como Emma Bovary enfrentam ao amadurecer. São diversas as classificações do romance de formação feminino (de desenvolvimento, auto-descoberta, despertar e emancipação) em alternativa ao *Bildungsroman* tradicional, devido ao facto de o primeiro ter inicialmente fins mais negativos e à representação da consciencialização das limitações impostas ao sexo feminino. Assim, tal como no caso da tentativa de

tradução do termo *Bildungsroman* tradicional [romance de educação, (auto)formação, desenvolvimento, iniciação, aprendizagem, socialização], também para o romance de formação feminino a crítica tem cunhado várias denominações que enfatizam temáticas específicas de cada obra. O final feliz de *City of Broken Promises*, de Austin Coates, e o final em aberto de *Os Teclados* afastam-se do desenlace que Pinto (1990: 27) define como típico do *Bildungsroman* feminino clássico e que resulta sempre no fracasso ou na fuga da personagem feminina da sociedade. Devido ao seu *happy end*, *City of Broken Promises* aproxima-se mais do romance de formação masculino clássico do que dos primeiros *Bildungsromane* femininos, nos quais era negada à mulher a possibilidade da auto-afirmação, e apresenta, tal como *Os Teclados*, uma leitura mais positiva das possibilidades da protagonista do que inúmeros romances de formação femininos publicados até meados do século XX. A educação informal das protagonistas da novela de Gersão e do romance de Coates acaba por se afastar da das protagonistas ‘estáticas’ de *Bildungsromane* anteriores ao romance neo-feminista, que, segundo Ellen Morgan, são educadas sobretudo para casar e ensinar os filhos no lar (Morgan, 1972: 184-185, *vide* Labovitz, 1986: 4-6).

Partindo sobretudo do percurso formativo da protagonista, afastamo-nos da classificação do subgénero adoptada por alguns autores que se inserem na chamada ginocrítica e que, insurgindo-se contra a abordagem demasiado ou exclusivamente androcêntrica do mesmo, caracterizam o *Bildungsroman* feminino como um romance redigido por uma romancista, especialmente para a formação de leitoras (Abel *et alii*: 3-19, Felski, 1986: 137-148, Labovitz, 1988: 7, 251, Pinto, 1990: 9-32, 147-150, Bannet, 1991: 195-227, Eysturoy: 15-16, 19-21). O facto de o subgénero ser inicialmente associado à formação de jovens do sexo masculino relega para segundo plano os *Bildungsromane* femininos, inclusive no já citado estudo de Morgenstern, que os considera *Familienroman* (Kontje: 17). Independentemente do género do/a autor/a, preferimos adoptar como critério de classificação o género da protagonista (*vide* Braendlin, 1979: 18, Goodman, 1983: 9-16, Alden, 1986: 1, Smith, 1987: 206-225, Fuderer, 1990: 1-4), as suas atitudes, aprendizagens, personalidade e o seu percurso em “busca de um desenvolvimento feminino autêntico” (Eysturoy: 3-4, tradução nossa).

Moretti (9-12) não classifica o *Bildungsroman* a partir do género do autor ao apresentar *Pride and Prejudice*, de Jane Austen, e *Wilhelm Meister*,

de Goethe, simultaneamente como modelos e balizas temporais para o início do subgênero, e *Education Sentimentale* (1848), de Flaubert, e *Felix Holt the Radical* (1866) e *Middlemarch* (1871-2/1874-6), de George Eliot, para o fim. No entanto, são óbvias a continuidade e a transformação do *Bildungsroman* desde *Wieland* até à actualidade, tendo o subgênero adquirido vigor e novas características com a dimensão feminina/feminista da protagonista, sobretudo no que diz respeito aos romances pós-modernos. Se no século XX o romance de formação parece ser uma forma saturada e associada ao Romantismo e à burguesia, autores como Thomas Mann e Hermann Hesse reavivam-na ao introduzir nas suas obras temáticas e estratégias inovadoras como a paródia e o mito, um processo ao longo do qual o *Bildungsroman* se vai adaptando às mudanças do *Bildungsprozess*, tornando-se, por essa razão, cada vez mais significativo, sobretudo a partir das guerras mundiais (Howe: 295). O subgênero tem, portanto, sofrido alterações ao longo dos tempos, tal como o conceito de *Bildung*, não significando essas transformações a ‘morte’ dos mesmos, mas sim a sua revitalização, pelo que White (1985: 195), ao estudar a influência da corrente neo-feminista no *Bildungsroman*, afirma que este é a forma mais popular de ficção feminista, enquanto Labovitz (257-258) conclui: “by breaking into the old genre, the female heroine has brought new meaning to *Bildung* and the *Bildungsroman*” (vide também McWilliams 2009). Se atentarmos nos elementos formativos do *Bildungsroman* – como as coordenadas espaço-temporais (cronótopo), a família, os mentores, os vizinhos e a escola (Ribeiro, 1998: 32-62, Gemmeke, 2004) –, concluimos que o processo (psicológico) de formação da protagonista exige quer o confronto com o meio circundante, quer a resolução de problemas sócio-culturais e económicos, pelo que o sucesso pessoal e a integração social da protagonista forçada a lutar frequentemente pelas suas aspirações^[5] continuam a ser características essenciais dos *Bildungsromane* femininos mais recentes.

Tal como provam romances como *Pamela* (1740), *Tom Jones* (1749) e *Pride and Prejudice* (1813), o desejo de ascensão social é recorrente no *Bildungsroman* inglês, no qual o processo de maturação moral, espiritual e psicológica do indivíduo se relaciona com a melhoria dos aspectos socio-económicos da sua vida, preocupando-se o subgênero com a

^[5] Sobre as possibilidades do subgênero enquanto forma literária feminina e contemporânea, veja-se Lutes (2000: 1-14, 67-107).

mobilidade social e a actividade profissional das personagens (Alden: 2), princípios identificadores que distinguem a tradição inglesa da alemã (Howe: 10-11), e que podemos encontrar em *City of Broken Promises* na figura de Martha Mierop, que, tal como a protagonistas de *O Vento e a Lua: História de Uma Vagabunda* (1992), de Rita Ferro, é uma jovem mulher lutadora, uma *self-made woman* cujos silêncio e vulnerabilidade iniciais dão lugar à voz audível e à coragem acumuladas ao longo dos vários anos de aprendizagem. As liberdades conquistadas pelo sexo feminino e as novas possibilidades sociais e profissionais vão, assim, também alterando o subgénero, que se transforma para representar os medos, os sonhos e os obstáculos femininos.

O controlo, a violação ou a moléstia de mulheres como Pompeia em *O Vento e a Lua* são temas constantes em romances de formação femininos (Kester, 1995: 91-92, Feng, 1997: 3-9) e remetem para o papel da protagonista oprimida, que se vê forçada a recorrer a inúmeros estratagemas para ultrapassar as convenções do género e os obstáculos sociais, processo implicado na definição que Labovitz (249, 251) apresenta desse subgénero:

the role of patriarchy and its rejection in the heroines' quest for self is decisive [...]. As rebels, and feminists, the heroines of the female *Bildungsroman* challenge the very structure of society, raising questions of equality, not only of class, but of sexes as well [...]. Consequently, the female *Bildungsroman* is further defined by this most revolutionary characteristic.

Os obstáculos materiais, religiosos e ideológicos, que confinam a *Bildungsheldin* ao espaço doméstico (como acontece com Victorina em *Amor e Dedinhos de Pé*), complexificam o itinerário da mesma e geram os inúmeros conflitos e tensões da intriga, nomeadamente o racismo, a xenofobia, o sexismo e o ostracismo social, pois “the female *Bildungsroman* delineates women's self-development toward a viable present and future existence, free from predetermined, male-dominated societal rules, which in the past have yielded a fragmented rather than a satisfactorily integrated personality” (Braendlin: 18), ideia também referida no estudo de Morgan (185): “[the woman] is a creature in the process of becoming, struggling to throw off her conditioning, the psychology of oppression”. Labovitz (6-7) afirma ainda que o *Bildungsroman* feminino surge apenas no século XX, quando a formação e a realização pessoais

se tornam realidades para a Mulher, argumento que perde alguma força se pensarmos em *Bildungsromane* femininos como *Camilla: Or, A Picture of Youth* (1796), de Fanny Burney, *Emma* (1816), de Jane Austen, *Jane Eyre* (1857), de Charlotte Brontë, e *Little Women* (1868), de Louisa May Alcott, e outros cerca de 290 publicados desde o século XVIII até 1987 (Fuderer: 34-43). Já Swales (34-35) afirma, ao comparar o ‘romance de adolescência’ inglês ao alemão, que o primeiro enfatiza as pressões sociais, institucionais e psicológicas que o protagonista sofre e que se opõem à sua busca de auto-realização, enquanto Nyatet -Waigna (1996: 1) afirma: “completeness of *Bildung* need not entail accommodation with society, but rather the moment when the protagonist is sufficiently equipped to choose an individual stance in life”, ou seja, o mundo masculino manipula a esfera de acção feminina, facto que evidencia a auto-determinação e a coragem das heroínas vitoriosas de romances de formação femininos.

Vários autores identificam a memória e o poder imaginativo dos protagonistas como factores cruciais da sua aprendizagem e da busca de identidade e de estatuto social (Morrison e Kingston, 2000; Rishoi, 2003: 63-65), temáticas presentes nos já referidos romances *Começa Uma Vida*, de Irene Lisboa, e em *O Princípio da Atracção*, de Teresa Direitinho, cujas personagens femininas revisitam os seus sentimentos, atracções, traumas e desilusões até se tornarem adultas. Também o narrador de *A Noite e o Riso* e o professor Alberto Soares, em *Aparição*, de Vergílio Ferreira, revisitam os seus passados, nomeadamente a educação escolar e os medos de infância e de juventude. A descoberta do amor e da sexualidade, a nudez e as transformações que o corpo do adolescente/jovem sofre tornam-se obviamente temáticas comuns no *Bildungsroman*, como podemos verificar através da ‘escola da vida’ que é palco, por exemplo, de *A Vida Sinuosa*, *Nome de Guerra*, *A Escola do Paraíso*, *As Sete Partidas do Mundo*, *A Noite e o Riso* e *O Conquistador*. Já as marcas do tempo que modificam o corpo de Victorina (*Amor e Dedinhos de Pé*) durante o processo de desenvolvimento físico que acompanha e espelha o seu crescimento interior recordam-nos que o corpo, ao ser envolvido em todas as práticas sociais, torna-se objecto-alvo das mesmas e é também espaço e motor de *performances*, aprendizagens e afectos; daí a importância da temática e dos símbolos da liberdade e da progressiva expansão dos campos doméstico e público dos protagonistas macaenses, pois a casa funciona também como extensão do corpo e é marcada pelos sons humanos e pelas

funções e até traumas e receios de cada residente. As esferas político-social e doméstica interpenetram-se e influenciam-se mutuamente no romance de formação, e a simbologia dos espaços privado e público da acção é marcada pelo género, pela etnia, pelo momento histórico da acção e pelos grupos sociais em interacção, por exemplo em *Jubiabá* (1935), de Jorge Amado, e em *Os Tambores de São Luís* (1975), de Josué Montello, defendendo Fraiman (13-31), Banerjee (109-178, 205-210) e Kushigian (2003) que a formação dos protagonistas de romances de desenvolvimento não é una, mas sim plural e deve ser interpretada à luz de elementos sociais determinantes como o grupo social, o género e a localização geográfica e temporal da acção. Já Burt (106) e Vasquez (85-106) enfatizam a importância da etnia do protagonista em romances preocupados com a integração de uma minoria algo desenraizada, como acontece em romances de temática (pós-)colonial ou étnica.

Amor e Dedinhos de Pé, *O Vento e a Lua* e *Os Teclados* apresentam histórias de aprendizagem e não as histórias de toda a vida dos protagonistas, afastando-se do objectivo principal da biografia tradicional. Personagens como Pompeia no segundo romance que referimos são agentes activos dos seus próprios percursos através de uma série de escolhas, estratégias e de um *savoir faire* que as distinguem das demais mulheres, facto que evidencia as suas vitórias e singularidade na sociedade patriarcal. Utilizamos o conceito ‘patriarcal’ cientes de que este não está apenas directamente associado ao conceito de masculinidade, sendo “gender-complicated” (Claridge e Langland, *Out of Bounds: Male Writers and Gender(ed) Criticism*, 1990: 3) e multivalente (Erickson, *Rewriting Shakespeare, Rewriting Ourselves*, 1991: 23; Allman, *Jacobean Revenge Tragedy and the Politics of Virtue*, 1999: 22), pois nem sempre os poderosos são (apenas os) homens, nem as vítimas apenas mulheres, e toda a comunidade ajuda a elaborar esse constructo. O facto de, muitas vezes, a mulher necessitar do ‘empréstimo’ ou da validação do poder masculino, como se verifica, em *A Origem* e, até certo ponto, em *O Vento e a Lua*, leva Elaine H. Baruch (1981: 357) a considerar que não existem romances de formação femininos autênticos, uma vez que o desenvolvimento da heroína encontra-se associado ao casamento que restringe a mulher; no entanto o percurso das vitoriosas protagonistas de *Amor e Dedinhos de Pé* e de outros romances contemporâneos afasta-se da ideia de casamento-prisão ou herança-controlo da referida estudiosa.

A experiência do tempo e do espaço feminino intensifica-se em momentos de tensão, e, num estudo sobre a mulher enquanto *flâneur*, turista e marginal(izada) em romances citadinos, Parsons (2000: 70) aborda a consciência feminina no *Bildungsroman* de ambiente urbano que elucida a viagem das protagonistas de *O Vento e a Lua* e *O Princípio da Atracção*: “travel and journey are common literary metaphors for a search for identity or self-discovery [...]. In the modern urban environment [...] the *Bildungsroman* shifted from its traditional form of exotic travel of the Grand Tour to travel within the city, the journey becoming orientated inwards as searching of the consciousness and self”. Os protagonistas desses romances e de *Amor e Dedinhos de Pé* deambulam sozinhos pelas ruas urbanas e algumas das personagens femininas acabam por ser resgatadas da rua, Pompeia diversas vezes para voltar à estrada, e os de *Amor e Dedinhos de Pé* para se casarem, inserindo-se de forma plena na sociedade de Macau, afastando-se Vitorina da figura da mulher anónima e quase insignificante na multidão citadina. Vitorina (*Amor e Dedinhos de Pé*), Pompeia (*O Vento e a Lua*) e a narradora de *Começa uma Vida*, de Irene Lisboa, têm sucessivamente mentores do sexo masculino que as guiam e contribuem para a sua formação e realização pessoal, permitindo-lhes descobrir novas realidades e formas de ver o mundo que as rodeia. O’Cartney revela novos horizontes literários a Pompeia, possibilitando o posterior afastamento desse tutor um novo estágio no processo formativo da jovem, dando lugar a um intenso momento de aprendizagem na vida da *Bildungsheldin*, cujo percurso, tal como o de Maria da Lua (*Maria da Lua*), é enfatizado por falecimentos e desaparecimentos de familiares, amigos e *guide-figures*, figuras essenciais no *Bildungsroman*, e por mudanças de lar. Se em *A Vida Sinuosa* Libório aprende inicialmente com o padre Ambrósio e adquire experiência sexual com D. Estefânia, as aprendizagens de protagonistas femininas (como a narradora de *Começa uma Vida*, Pompeia e Vitoria) com os seus mentores masculinos são mais tarde recordadas e rentabilizadas em caso de necessidade, podendo ser vistas à luz do conceito antropológico de incorporação, ou seja, o processo inconsciente de aprendizagem pela imitação de posturas corporais, gestos, reacções psicossomáticas, que lhes permitem acumular saberes, ferramentas e experiências. O protagonista aprende sobretudo através da imitação e dos sentidos, sendo esses dois tipos de aprendizagem associados por Gohlman (31), respectivamente, ao *Bildungsroman* dos séculos XIX e XX, pois o *Bildungsheld* do século XIX aprende através do exemplo e da

imitação de terceiros, observando e reagindo perante situações e pessoas, enquanto o do século XX apre(e)nde sobretudo através dos cinco sentidos.

Embora alguns protagonistas (*A Origem, A Escola do Paraíso*) permanecem no local onde nasceram, normalmente o encontro da personagem principal com os mentores dá-se durante a peripatética deambulação pelo mundo em constante mudança, longe da ordem e do conforto do universo familiar, tal como acontece com Wilhelm Meister (Goethe: 62, 120), Açucena (*Começa uma Vida; Voltar Atrás para quê?*) e Jorge (*Sinais de Fogo*), pois, como afirma Bannet (213) em relação ao crescimento das protagonistas do romance de formação inglês longe das suas famílias: “one way that the female *Bildungsroman* could exploit the conventional exemplar narrative to rewrite the social text [...] was by orphaning the idealized heroine, displacing normal family constraints, and replacing them with alternative forms of familial relationship.” Os sucessivos encontros e conflitos ao longo da viagem funcionam como ritos de passagem/iniciação para os jovens, cujos conhecimentos e personalidade se desenvolvem como nunca, estabelecendo-se assim um corte com o passado. As palavras de Gennep (1960: 3) ao definir rito de iniciação permitem-nos entender melhor os avanços e recuos nos percursos dos protagonistas do subgénero de que nos ocupamos:

transitions from group to group and from one social situation to the next are looked on as implicit to the very fact of existence, so that a man's life comes to be made up of a succession of stages with similar ends and beginnings: birth, social puberty, marriage, fatherhood, advancement to a higher class, occupational specialization, and death. For every one of these events there are ceremonies whose essential purpose is to enable the individual to pass from one defined position to another that is equally well defined.

O romance brasileiro *Os Tambores de São Luís, Sinais de Fogo* e *City of Broken Promises* podem ser inseridos no quinto tipo de *Bildungsroman* definido por Bakhtin (1997: 239), no qual a autoformação do ser humano se efectua num tempo marcadamente histórico, com o seu carácter profundamente cronotópico, uma vez que, no caso do primeiro romance, o escravo Damião recorda a sua emancipação e a história do Brasil, no segundo o protagonista é afectado pela Guerra Civil de Espanha e no romance inglês, que é simultaneamente um romance histórico, a sociedade ocidental da Macau setecentista modifica-se com a chegada das

primeiras mulheres britânicas ao enclave, situação inédita que altera a vivência social, moral e do gênero de uma ‘zona de contacto’ no limiar da China e do império português (Puga 2009). Bakhtin (238-239) apresenta como característica do *Bildungsroman* o facto de o processo de formação do protagonista revelar também mudanças históricas e defende que o subgênero, tal como o romance histórico, acarreta consigo o cronótopo, pois o ser humano reflecte em si também a formação histórica do mundo e “é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está em questão” (240). De acordo com Abel *et alii* (4), na introdução do estudo pioneiro sobre ficções de formação feminina (e feminista): “development is a relative concept colored by many interrelated factors, including class, history, and gender. [...] The desire to translate these interrelationships into a coherent narrative has produced a distinctive genre, the *Bildungsroman*, or novel of apprenticeship”, e as protagonistas de *Amor e Dedinhos de Pé* e *O Vento e a Lua*, enquanto heroínas “autodidactas que têm por mestre o mundo” (expressão de Flora: 130), funcionam como contra-exemplo da submissa condição feminina em Portugal e no Extremo Oriente, distinguindo-se o romance de Sena Fernandes dos *Bildungsromane* cuja acção tem lugar no Ocidente ou num espaço com uma só vivência cultural predominante. O *locus* do sucesso educativo normalmente atingido no *Bildungsroman* é, no caso desta última obra, a Macau novecentista, que é descrita também a partir do ponto de vista do ‘nativo’ macaense, mais especificamente da mulher, duplamente oprimida pelo poder masculino, que acabará por a libertar. A procura pragmática de segurança por parte de Pompeia em *O Vento e a Lua* afasta-se assim das demandas filosófica de Wilhelm Meister e de outras protagonistas letradas de *Bildungsromane*, como Martha Quest na série *Children of Violence*, de Doris Lessing, que convocam o famoso título do ensaio feminista de Virginia Woolf: *A Room of One's Own* (1929). Relativamente ao título do ensaio de Woolf, observamos um exercício de intertextualidade ao nível temático entre o mesmo e o conteúdo de diversos romances de formação femininos, nomeadamente *Voyage Out* (1915) da referida romancista, *Evelina: Or, A Young Lady's Entrance into the World* (1778), de Fanny Burney, *The Awakening* (1900), de Kate Chopin, *How to Save your Own Life* (1977), de Erica Jong, *The Woman Warrior* (1977), de Maxine Hong Kingston e, sobretudo, *The Women's Room* (1977), de Marilyn French. Se a ‘arte do silêncio’ é uma das estratégias de escape da *Bildungsheldin*, Pompeia uti-

liza o silêncio como arma para levar a cabo os seus projectos, assumindo a sua voz uma assertividade incontestável nos momentos em que percebe que está livre de perigo e de pressões exteriores. Já o envelhecimento das personagens principais, tema quase obrigatório no subgénero de que no ocupamos, é veiculado ao longo das narrativas através das mudanças físicas, da experiência pessoal, da forma de ver o mundo e da imagem pública, como acontece com Jorge em *Sinais de Fogo* (302), durante as férias na Figueira da Foz:

Que tinha eu com aquilo tudo? Nada. Mas este nada é que era o tudo, como compreendi. O não ter-se nada em comum, senão as circunstâncias que nos juntam, é que é a verdadeira sujeição mútua. Muito maior e mais profunda que a que me ligava à família, aos companheiros de sempre, a tudo o que sempre tivera um lugar marcado e habitual na minha vida. [...] A nossa vida é esse ataque vindo de fora, por mãos ocasionais, e que, descobrindo-nos que não somos «nós próprios» [...], nos obriga a reconhecermo-nos como «nós outros», «nós múltiplos», conforme as ocasiões e conforme as circunstâncias.

Se, como referimos na introdução, a busca ou demanda é um dos mais universais temas literários, o jovem protagonista busca mudança, ou é alvo dela. Essas mesmas conquistas e transformações são, como veremos de seguida, metaforizadas através das marcas que a passagem do tempo deixa no seu corpo e na sua forma de ser, da procura de melhores condições de vida, de uma vocação e uma profissão, bem como do câmbio de nome e das localidades (espaços socialmente marcados). São inúmeras as formas de representar percursos (auto)biográficos, até porque as transformações sociais e as revoluções tecnológicas permitem o aparecimento de novas temáticas como a utilização e as possibilidades infinitas da *internet* e do telemóvel, tecnologias que geram novas ansiedades, problemáticas e obstáculos à 'empatia social' e até ao crescimento. Essas alterações e o progresso exigem ao jovem que se adapte constantemente e a uma velocidade cada vez mais rápida. Atentemos então nas demandas (de um nome, de identidade e de um lugar no mundo) por parte de alguns protagonistas.

Durante a sua busca espiritual, o/a *Bildungsheld(in)* sofre, por vezes, um processo de renomeação ("new naming", Christ, 1980: 7) que simboliza a mudança interior da personagem, que de adolescente passa a

jovem e finalmente a adulto, sendo essas fases e o (novo) estatuto social representados por nomes diferentes e marcados pela necessidade de amor e de independência que levam protagonistas como Alcides (*A Barca dos Sete Lemes*), Sacha (*A Materna Doçura*) e Francisco da Mota Frontaria (que inicialmente é apenas tratado pela alcunha Chico-Pé-Fêde em *Amor e Dedinhos de Pé*) a escolherem o rumo das suas vidas de entre um variado leque de possibilidades. Essa escolha e a atitude positiva em relação à vida são temáticas típicas do subgénero, abordando *Nome de Guerra*, de Almada Negreiros (2001: 9), as questões da importância, da simbologia e do uso do nome próprio e do apelido:

Das duas uma: ou as pessoas se fazem ao nome que lhes deram no baptismo, ou ele tem de seu o bastante para marcar a cada um. Será imprudente deduzir o nome próprio através de fisionomias ou dos caracteres; no entanto, uma vez conhecido o nome próprio de uma pessoa, ficamos logo convencidos de que este lhe assenta muito bem. Jules Renard tirou um esplêndido retrato da vaca em tamanho natural: «On l'appelle la vache et c'est le nom qui lui va le mieux.». Como vedes, este corpo-inteiro está extraordinariamente parecido, é vaca por todos os lados. Por sorte, a vaca não tem apelidos de família para lhe complicarem a existência. Mas, como é animal doméstico, vem a dar-lhe na mesma que tenha ou que não tenha apelidos. O ser animal doméstico faz com que fique dentro da circunscrição dos apelidos da família em casa de quem serve. A vaca é «Pomba», «Estrela», «Aurora» ou «Vitória» como uma pessoa podia ser apenas José, Maria, Luís ou Judite. É a domesticidade que leva a estas designações e para evitar o opróbrio da fria enumeração. São feitos da gentileza com facilidades para distinguir. Mas a verdade é que o facto de alguém ser Joana ou Manuel já é mais do que ser apenas homem ou mulher. Ser homem ou mulher é apenas a natureza; chamar-se João ou Manuela já é a natureza mais a vida inteira: é o problema. E se o João é Sousa e a Manuela é Pereira, então, à natureza e à vida junte-se-lhes ainda por cima a existência e complicou-se o problema.

Também o narrador-aprendiz de *Manual de Pintura e Caligrafia* reflecte amiúde sobre a importância e a função do nome (1999: 52, 56-57), como parte da personalidade/identidade e da “existência” do protagonista, tal como outros elementos culturais específicos do meio em que ele se forma. À semelhança do que acontece a Maria da Lua (*Maria da Lua*) durante a sua crise de identidade, os diversos momentos em que Martha

(*City of Broken Promises*) se olha ao espelho em Macau remetem para a imagem literária da “woman-with-mirror” estudada no âmbito dos Estudos de Género (Meyers, 2002: 35-72) e descreve um dos estádios do desenvolvimento da personagem em busca da sua identidade bicultural (luso-chinesa) e a observar os espelhos social e individual da sua imagem privada e pública (Puga, 2009). De acordo com Lacan (1977: 22), o estádio do espelho nas crianças “[é entendido] como uma identificação, no sentido pleno que a análise dá a esse termo: a saber, a transformação produzida no sujeito quando este assume uma imagem [como sua]”, ou seja, a *Bildungsheldin* em questão não assume o reflexo chinês do espelho, regressando à sua identidade anterior, à sua educação e ao *background* cultural portugueses. A partir de então, a órfã chinesa inicia uma busca incessante de (in)formação que lhe possibilite compreender o mundo que a rodeia no enclave patriarcal, atitude que corresponde aos desejos pelo Outro e pelo desconhecido que surgem na protagonista do romance de formação em geral após a descoberta de si mesma (Smith: 211). A consciência de si mesmo, o pensamento autónomo, a empatia com terceiros e a identidade do *Self* nas comunidades local, regional e nacional são temas presentes no subgénero, como se verifica, por exemplo, em *Sinais de Fogo*. As noções de identidade pessoal e comunitária reflectem o amadurecimento intelectual e o processo de identificação ou de rejeição das personagens em crescimento, e como afirma W. Bloom (1990: 53) sobre a identidade e os processos de identificação:

identification is an inherent and unconscious behavioural imperative in all individuals. Individuals actively seek to identify in order to achieve psychological security, and they actively seek to maintain, protect and bolster identity in order to maintain and enhance this psychological security. [...] Identifications can be shared, with the result that individuals who share the same identification will tend to act in concert in order to protect or enhance their shared identity.

No final de *Amor e Dedinhos de Pé*, a influência socio-económica de Vitorina é reconhecida publicamente, enquanto o seu poder informal se torna formal, ao ser confirmado pela edilidade local. O poder informal pode ser definido como o poder que a mulher tem e exerce a partir do espaço doméstico, nos bastidores da vida social e política, enquanto mãe/educadora, dona de casa, conselheira, mecenas cultural e religiosa, e se

durante o seu processo de amadurecimento a protagonista exerce o seu poder discretamente a partir de casa, no final da acção rentabiliza o seu poder formal, que é reconhecido por todos, ou seja, apesar de não lhe ser inicialmente reconhecida qualquer autoridade, Vitorina acaba por usufruir do seu poder informal ao longo da acção através da capacidade que tem para influenciar o mundo que a rodeia. As suas vitórias são, aliás, fruto desse trabalho e da astúcia ou inteligência com que soube esperar e rentabilizar situações à partida desfavoráveis, fraquezas, ilusões e interesses de terceiros, pois são também esses os ensinamentos da chamada ‘escola da vida’. À semelhança das protagonistas do *Bildungsroman* feminino tradicional, Vitorina acomoda-se inicialmente à ordem social, no entanto vai além dessa aceitação, e, no fim, partilha da “validade da ordem estabelecida” (expressão de Scholl, 1976: 7) e afirma-se como cidadã de plenos direitos e membro produtivo da sociedade. O tema da busca assume-se assim como característica, embora de forma diferente, do romance de formação tradicional (com protagonista masculino) e do feminino, cujas protagonistas seguem o seu caminho, quer controladas pela sociedade patriarcal, colonial e agressiva que não lhes facilita a (auto)formação e a liberdade desejadas, quer livres de pressões sociais e, portanto, vitoriosas. Os contextos e as leituras pós-coloniais introduzem novas temáticas e tensões no universo do *Bildungsroman*, como conflitos ét(n)icos, sentimento de pertença, racismo, trauma, memória pessoal e comunitária, exploração, biopolítica, nacionalismo e cosmopolitismo (Vásquez, 2003; Hoagland, 2005; Bolaki, 2011: 31-86; Boes 2012), pois, como é óbvio, os espaços históricos, geográficos, sociais e culturais da acção influenciam a *Bildung* dos protagonistas, ou seja, a construção das suas personalidades e identidades, como podemos verificar, por exemplo, em *Boyhood* (1997) e *Youth* (2002), de J. M. Coetzee, e nos romances produzidos no espaço (pós-)colonial lusófono, como veremos.

O género, enquanto representação simbólica e culturalmente relativa da masculinidade e da feminilidade, encontra-se presente nos romances de que nos ocupamos através dos mais variados pontos de vista/focalizações, desde a visão masculina/europeia à visão feminina/exótica, pois a forma como os seres humanos interagem (simbolicamente) muda de comunidade para comunidade, variando a construção social do ‘masculino’ e do ‘feminino’ de acordo com diversos factores relacionados com a emotividade, a interacção e a reprodução social. Aliás, a noção pessoal de género altera-se à medida que os protagonistas crescem e assimilam

e atribuem/exigem (de terceiros) papéis, constructos e tabus sociais. Se Hendriksen (133) afirma que uma simples cronologia não representa de forma satisfatória a educação informal do jovem protagonista, esta prende-se com temáticas como a vivência e o espaço (multi)culturais, levando-nos a abordar o *Bildungsroman* também a partir da representação do género e do tempo pretérito ao longo do qual a aprendizagem teve lugar, pois, como afirma Lopez (97):

crucial to the narrative structure of the *Bildungsroman*, then, is the intertwining or interpenetration of historicizing discourses – or more precisely, between the narrative of the subject’s personal history and that of the cultural and historical context, in which that life story unfolds, the latter of which constantly acts as a mediating factor upon the former, with or without the subject’s knowledge.

Num processo de *myse en abyme*, o tempo biográfico da *Bildung* faz parte do tempo histórico da acção, e, antes de continuarmos a analisar a representação do género no *Bildungsroman* em geral, utilizemos as palavras de Brown (1996: 3-5) para definir esse conceito, bem como os de etnia, classe ou grupo social e sociedade patriarcal:

by gender I mean the historically specific discourses, social roles, and identities defining sexual difference and frequently deployed for the purposes of social and political order. Race is similarly constituted by the social meanings attached to physical appearance - itself a highly mediated phenomenon contingent upon culture - and used in the service of economic and imperial goals. Class includes the power deriving from material inequities [...] and the symbols of that power commonly recognized by a society. [...] Patriarchy [...] I define it as the historically specific authority of the [man] over its household, rooted in his control over labor and property, his sexual access to his wife and dependent female laborers.

Se a estrutura narrativa do *Bildungsroman* facilita a ficcionalização de temáticas como a etnia, o género, os papéis e as relações sociais em mudança através da imagem que as personagens transmitem sobre a sua própria identidade e a de terceiros, a representação do género encontra-se também associada à descrição das relações de poder nas sociedades patriarcais que formam diversas frentes de opressão a ultrapassar pela

mulher, nomeadamente a intolerância étnica e os estereótipos que vitimizam mulheres. A interacção entre as personagens revela, assim, a hierarquia que existe no interior de uma mesma etnia ou de um grupo social ou género, como podemos verificar em *A Sibila*, de Agustina Bessa-Luís, e em *Amor e Dedinhos de Pé* quando as relações de género e de poder mudam durante a ascensão social ou o amadurecimento dos protagonistas. A hierarquia do género, enquanto categoria cultural e experiência subjectiva no seio das relações sociais, é assim enfatizada através da experiência pessoal das personagens, sendo o género uma das formas principais de nos auto/hetero-definirmos; daí o facto de a sua representação se relacionar, em *O Vento e a Lua* (38, 42, 80, 83, 143, 208), com os espaços de memória da protagonista, tal como acontece em *Manual de Pintura e Caligrafia*.

O universo das crianças é frequentemente associado à esfera feminina (*O Vento e a Lua*, 128, 157-159, 235-238, 244; *Amor e Dedinhos de Pé*: 73-75, 81, 147, 168), marcando a educação das personagens na infância e o afecto familiar presença em romances como *Os Anos da Aprendizagem de Wilhelm Meister* (1998, vol. 1: 31, 42, 62, 99, 162-163) ou *A Sibila* (1998: 32): “Estina recebera uma educação cuidadosa, era cheia de prendas, possuía um caixotinho repleto de amostras de croché que a todo o momento poderia aplicar em colchas [...]. Com a idade, fizera-se confidente de Maria, que a preferia sempre, vendo-a a desenvolver-se em graças e discretos dons de prudência e admirável senso.” O estatuto e a classe social dos protagonistas são determinantes no que diz respeito às experiências e às possibilidades de protagonistas como os de *Casa na Duna* (1943), de Carlos de Oliveira, de *Ilhéus/Canga* e de *A Noite e o Riso*, oriundos de famílias abastadas, e como Pompeia (*O Vento e a Lua*), empregada e “vagabunda” que, no final do século XX, tem uma voz mais audível e maior liberdade de acção que as mulheres de períodos anteriores. Os espaços escuros e opressivos para onde a referida protagonista é relegada encontram um paralelo simbólico no sótão onde se encontra a mulher louca, cenário que tem origem no *Bildungsroman Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë, e que é utilizado no título do famoso estudo feminista *Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination* (1979), de Gilbert e Gubar, sendo essa condição invertida em romances como *Wide Sargasso Sea* (1966), de Jean Rhys. As mulheres conquistam progressivamente uma carreira e “uma identidade e um *self*” (Labovitz, 1988: 7) diferentes

dos de personagens femininas algo auto-destrutivas como *Jane Eyre*, ou de jovens alegres que se transformam em esposas subservientes, como acontece em *Pride and Prejudice* (1813) e *Emma* (1816), de Jane Austen; daí que, de acordo com a tipologia avançada por Felski (141), o percurso de Vitorina torne *Amor e Dedinhos de Pé* um *Bildungsroman* duplo quer de auto-descoberta quer de *awakening*, com um final optimista e feliz ao traçar o processo de auto-reconhecimento e de desenvolvimento da jovem macaense. Esta última, tal como a protagonista de *A Sibila* (1988: 33), assume uma pose andrógina ^[6] ao enfrentar os obstáculos e os interesses masculinos que se opõem aos seus próprios projectos e desígnios, aproximando-se o seu percurso e a sua mobilidade vertical do mundo e do poder masculinos, ao contrário do que acontece nos romances de formação femininos estudados por Pratt e White (1981: 14) e Waxman (1985: 320-321), nos quais o sentido do processo de crescimento da *Bildungsheldin* é descendente (*growing down*). As deambulações urbanas e rurais de Pompeia e Vitorina rumo à liberdade constituem um processo que é transversal às diversas esferas espaciais da acção, nas quais estas se movimentam de forma cada vez mais eficaz e aprendem com os seus erros, tornando-se as suas reacções menos impulsivas.

Após uma breve definição dos *Bildungsromane* masculino, feminino e duplo, atentemos, de seguida, nas principais características do subgénero em língua portuguesa, a partir de um conjunto representativo de romances de formação e de narrativas ficcionais que com eles partilham características e temáticas.

^[6] Michael Minden, 1997: 3-5, afirma que a androginia é um tema importante no romance de formação tradicional, pois o protagonista encontra-se marcado por traços femininos, apresentando como exemplos *Wilhelm Meisters Lehrjahre* e *Der Zauberberg*.

II. O ROMANCE DE FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Estás numa idade transitiva. Há na tua pessoa, por assim dizer, uma camada de dentro que quer romper a de fora. E que tens tu nesse teu ar de Santantoninho da Grotta? Tabaco no umbigo; os cueiros que fedem ainda; pronto! Pois tudo isso vai ser lançado às urtigas por um pimpão que aí está dentro. Esse pimpão é o homem [...], não passas, por ora, de um trampolim onde pulam desejos pueris e de adulto. Falta-te o eu. Em suma, falta-te o nervo.

Vitorino Nemésio, *Varanda de Pilatos*, 1992: 96

Episódios marcantes da história de Portugal, como a guerra colonial, propiciam a *Bildung* de jovens e até de adultos, como o protagonista de *Os Cus de Judas*, enquanto a religião influencia as ansiedades e os percursos autoformativos de protagonistas masculinos e femininos (*Vida Sinuosa*), sendo os ‘cortes’ que sustentam o desenvolvimento das personalidades e identidades dos mesmos marcados por transformações e ‘tensões’ físicas e até pela abjeção (*Sinais de Fogo*), como veremos. Em romances de formação portugueses e em narrativas que partilham características com o subgénero — *A Ilustre Casa de Ramires* (1900), de Eça de Queirós (vide Sérgio, 1934: 211), *A Bagaceira* (1928), de José Américo de Almeida, *Esteiros* (1941), de Soeiro Pereira Gomes, *A Sibila*, *Ternos Guerreiros* (1960), *A Corte do Norte* (1987) e *Ordens Menores* (1992), de Agustina Bessa-Luís, *Mudança* (1949), *Manhã Submersa* (1954) e *Aparição* (1959), de Vergílio Ferreira, *A Ponte dos Suspiros* e *D. Xicote* (2004), de Francisco Miguel de Moura —, encontramos temas como a educação, a carreira profissional, a realização pessoal, o casamento, as dúvidas religiosas, o percurso (auto)biográfico, as questões da identidade e da *persona* públicas, a auto-decoberta, o valor da aprendizagem escolar, a puberdade, a auto e hetero-caracterização, os papéis sociais, as descobertas sexuais, as relações de poder familiares e de amizade e as indagações filosóficas em torno das emoções, da vida e da morte (*A Origem*, 2002: 64-67). A esses temas podemos ainda adicionar a busca espiritual dos protagonistas do romance que acabámos de referir e de *A Ponte dos Suspiros*, que se torna monge agostiniano.

Em Portugal encontramos a influência de temáticas típicas do romance de formação em autores como Almeida Garrett, cujas *Viagens* já foram aproximadas ao *Bildungsroman* (Menezes, 2005: 214), Eça de Queirós e Júlio Dinis em romances como *Os Fidalgos da Casa Mourisca*, que representa a formação de Jorge no âmbito da história da sua família, e *A Morgadinha dos Canaviais*, no qual, de acordo com Helena Buescu (55) detectamos uma “ressurgência do *Bildungsroman* [...] porque se trata de apresentar e descrever a aprendizagem de Henrique, e porque esta evolução é emblematicamente representada pela forma como ele olha para a natureza e a vive [...], a sua aprendizagem lenta mas segura”. Este último romance alia a crítica social (a hipocrisia e o fanatismo religiosos) às temáticas quer da formação do órfão abastado Henrique de Souselas que, doente, migra de Lisboa para uma aldeia minhoto, quer do efeito regenerador da vida campesina sobre um ser humano enfraquecido pela vida urbana. Já em *Os Maias*, a herança do *Bildungsroman* “mitiga-se pela introdução, pelos temas do fracasso, mesmo se não totalmente levado até ao fim, e do desengano, mesmo se não inteiramente cumprido [...], há um fracasso que se articula com a ideia de um possível recomeço adiado” (Buescu 1995: 158, 157, respectivamente). Nem todas as aprendizagens conduzem ao sucesso, e no romance de Eça a formação de Carlos leva-o ao fracasso temporário (Lima, 1987); no entanto, o final da narrativa remete para essa aprendizagem cumulativa e para a capacidade de Carlos, Ega e Eduarda começarem uma nova fase. Aliás, o *Bildungsroman* acaba por ser exactamente o preenchimento do tempo futuro (também) com as aprendizagens do passado, como os referidos protagonistas masculinos parecem concluir, pautados por dúvidas-reticências:

Carlos acendia o charuto. [...]

— Um efeito de conclusão, de absoluto remate. É como se ela morresse, morrendo com ela todo o passado, e agora renascesse sobre outra forma. [...] Tudo o que houve fica sumido, enterrado a mil braças, findo para sempre, sem mesmo deixar memória... Foi o efeito que me fez. [...]

— Falhámos a vida, menino!

— Creio que sim... Mas todo o mundo mais ou menos a falha. Isto é, falha-se sempre na realidade aquela vida que se planeou com a imaginação. [...] Ega concordou, com um suspiro mudo, começando a calçar as luvas. [...] Depois Carlos, outra vez sério, deu a sua teoria da vida, a teoria definitiva que ele deduzira da experiência e que agora o governava. [...] Nada desejar

e nada recluir... Não se abandonar a uma esperança — nem a um desapontamento. Tudo aceitar, o que vem e o que foge [...], deixar esse pedaço de material organizado que se chama o Eu ir-se deteriorando e decompondo até reentrar e se perder no infinito Universo... (s./d: 712-715).

A *Bildung* de Carlos e de Egas possibilita reflexões filosóficas e metafísicas em torno da vida, do passado e do *Self* no presente e no futuro. Já *A Capital: Começos de Uma Carreira*, também de Eça de Queirós, ficcionaliza a viagem de Artur, um “mocetão do campo” (1929: 2) da província para a cidade (universitária) de Coimbra e o desenvolvimento da personagem que, como muitos outros estudantes, se entrega à vida boémia, acabando por se mudar posteriormente para Lisboa, onde acaba por perder as ilusões de se tornar escritor antes de regressar à vida que abandonara em Oliveira de Azeméis. Através da técnica da analepse, o narrador apresenta a infância do jovem escritor e as expectativas da família relativamente à criança (11-18) até à ida para Coimbra. O afastamento do lar, a pressão de pares, o ambiente académico e as leituras do *Bildungsheld* contribuem para a sua autoformação impregnada, tal como o romance em si, de intertextos literários e académicos que espelham as aprendizagens livrescas do protagonista e dialogam com os seus próprios escritos que povoam a narrativa. Após um intenso confronto consigo mesmo, pautado pela raiva e pela impotência, Artur decide “ir enterrar-se” em Oliveira (495). Esse percurso da cidade para o campo é também percorrido por personagens de outros romances, nomeadamente por Cláudio ao mudar-se para Vilalva e Albergaria após os estudos (*Transviado*, 1899, de Jaime de Magalhães Lima), por Jacinto (*A Cidade e as Serras*) e pelo biólogo Manuel de Sá ao partir para o Alentejo após a explosão do seu laboratório (*A Grande Quimera*, de Teixeira de Queirós; vide Melo 2001). Tal como para Carlos a caminho do engenho do avô materno em *Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego, também para Cláudio, que, em *Transviado*, deixa a aldeia natal, ainda criança, para ir estudar no longínquo colégio, a viagem é um cronotópico momento de aprendizagem que o força a ver o mundo de forma diferente e a comparar o que já conhece (aldeia) e o que acaba de descobrir:

Ao colégio devia chegar à noite, depois de cinco horas de carruagem. Iam continuar os aspectos novos que tanto captivavam a sua curiosidade de criança: Rio Tinto e os seus teares sem conta, — em Albergaria havia só

um, — Valongo e as pedreiras de lousa, e as vides a trepar pelas árvores e os vales estreitos e húmidos com os seus altos milharais. Oliveiras não havia. Com que se alumiavam? perguntava ao padre. O azeite vem de fora, respondia. E aquilo o que é? dizia apontando uma construção desconhecida, sobre quatro pilares de granito. É um espigueiro; guardam ali as espigas do milho até ficarem bem secas e só depois é que o malham. Assim passou toda a tarde, interrogando, vendo, observando tudo o que se prendia com os seus hábitos e com a propensão natural do seu espírito. O padre ia-lhe respondendo. Era um homem paciente e bom, muito habituado a crianças, sabendo conquistá-las. (Magalhães Lima 1899: 23).

Já o choque violento com os demais alunos leva-o a analisar-se a si mesmo e a confrontar-se com as suas educação e vida até esse momento, introspecção, aliás, frequente no *Bildungsroman*:

O isolamento em que vivera em Vilalva, os aturados conselhos da mãe, ensinando-o cedo a distinguir entre o bem e o mal, o exemplo da austeridade do pai, mataram à nascença na sua alma todo o gérmen de expansão e de luta, quebraram todas as forças animais e deixaram o terreno varrido para nele se alastrar a dolorosa consciência da obrigação. (23).

O tio abade funciona como mestre e mentor da criança que é forçada a crescer, longe dos pais, enquanto a enumeração, o espanto e as perguntas se assumem como elementos cruciais da poética-*performance* da aprendizagem. O internato e os estudos no seminário eram, para muitos jovens de famílias menos abastadas, a única hipótese de estudar, pelo que essa prática se assume como um tema recorrente no romance português dos séculos XIX e XX. O protagonista ingressa na Universidade, e essa viagem acarreta um novo rito de iniciação que marca o início de uma nova fase da sua vida, à qual que se segue a independência financeira:

a entrada na Universidade não desvanecia, antes acentuava, os caracteres da sua alma anteriormente adquiridos. Semelhantemente ao que lhe acontecera quando entrou no colégio, sentia-se por timidez e por natural pendor alheio a esta turba multa que o rodeava, alegre, buliçosa, fremente de actividade e de pujança; a primeira e a nova situação eram rigorosamente paralelas, à parte um estado de consciência agora mais determinado e em breve na sua plenitude. O mundo era para Cláudio uma obrigação pesada

e instante: alegrias, expansões sadias do naturalismo juvenil, tudo devia ser pautado e regrado pelo dever imanente. Desgraçado! Mal sabia ele a que abismo corria. No inverno imediato à sua entrada na Universidade, deu-se um acontecimento que havia de ter na sua vida as mais profundas consequências. Morreu o abade e instituiu-o universal herdeiro. (31-32).

Ao regressar à aldeia natal, Cláudio é um jovem diferente, como revelam os comentários do narrador:

era nesta crença que aos dezoito anos Cláudio regressava a Vilalva, satisfeito com os progressos do seu espírito, ocultando porém à mãe o seu modo de pensar, resolvido a suportar a sua religião. No fundo, não tinha mudado [...]. Não só todo o seu trabalho provinha de uma ambição de verdade que não aprendera nos livros que estudava mas que tinha sido previamente lançada no seu coração pelo amor e pela piedade maternal (34-35).

O regresso do *Bildungsheld* adulto ao local das suas infância e formação inicial é sempre o confronto com as memórias afectivas e familiares das aprendizagens que o ‘moldaram’ e fortaleceram (ou não) para a vida futura.

Dois anos antes da primeira tradução portuguesa de *Wilhelm Meister*, Aquilino Ribeiro publica *A Vida Sinuosa* (1918), que inaugura uma nova etapa do *Bildungsroman* em Portugal e contrasta com os romances realistas-naturalistas, pois, apesar de a vertente ideológica marcar o romance, a aprendizagem do protagonista “não se encontra ao serviço da denúncia social ou da demonstração da teoria da felicidade [...]. *A Via Sinuosa* singulariza-se por representar Libório Barradas a viver a ‘surda e penosa transição do que fora para o que ia ser’” e por privilegiar a adolescência, temática que não tinha merecido, até então, destaque especial na literatura portuguesa (Ribeiro 2005: 50, 93). Ao estudar a recepção desse romance, Ribeiro (2005: 50) cita um artigo de Joaquim Manso publicado em *O Século* (que Aquilino reproduz parcialmente em *Abóboras no Telhado*, 1963: 50) e que remete para o efeito catártico da obra no que diz respeito ao protagonista adolescente e ao leitor: “Este [volume], por enquanto, dá-nos uma década da sua vida [de Libório]: a passagem da sua infância descuidosa, bucólica, perfumada de inconsciente, para o desabrochar do instinto, da força e do pensamento – lance de poema pelo qual todos nós deixámos alguns farrapos de ilusão”.

Estas palavras ecoam as de Susan Suleiman (1993: 65) quando afirma que os protagonistas do subgénero passam do desconhecimento de si ao autoconhecimento e da passividade à acção.

Se Bakhtin (1997) e Hirsch (1979) associam o romance de formação ao realismo-naturalismo, Ribeiro (2005: 47) conclui que o programa dessa escola literária, “com a sua vertente pragmática, os seus propósitos de objectividade e clareza e a sua concepção da sociedade como espaço de conflito, possibilita vias de renovação do subgénero”. Com os autores neo-realistas, o *Bildungsroman* adquire uma função marcadamente ideológica ao ficcionalizar a autoformação de crianças/adolescentes desfavorecidos para quem a idade adulta chega cedo demais, encontrando-se o processo formativo ao serviço da denúncia social (Ribeiro 2005: 56), como informa, por exemplo, a *front matter* de *Gaibéus* (1939), de Alves Redol: “Este romance não pretende ficar na literatura como obra de arte. Quer ser, antes de tudo, um documentário humano fixado no Ribatejo. Depois disso, será o que os outros entenderem”, assumindo-se romances como *Vagão “J”* (1946), de Vergílio Ferreira, como exercícios de reflexão sobre a natureza humana e os obstáculos ao desenvolvimento pleno do protagonista. A *Bildung* durante o internato na adolescência é também tema dos romances de autores como Aquilino Ribeiro, José Régio, Vergílio Ferreira (Carmo, 1998), e, na literatura brasileira, Raul Pompeia (*Ateneu*, 1888).

Em 1921, Almada Negreiros publica *A Invenção do Dia Claro*, e seis anos depois sai do prelo *Varanda de Pilatos* (1927), de Vitorino Nemésio, que acompanha a migração de Venâncio Mendes. O adolescente açoreano de 13 anos abandona a aldeia de Vilório para ir estudar, em regime de internato, durante três anos na cidade de Angra, sendo a urbe um espaço de aprendizagem escolar, social e política para o jovem aldeão. Na “Dedicatória” da obra que Cook (2006) aborda como (semi-)autobiográfica, o romancista confessa que “o que aí fica psicologicamente é a minha manta de retalhos” e que é seu objectivo juntar na narrativa “a infância e a adolescência, o que há de transitivo à volta dos 15 anos, os sinais visíveis do ninho que se deixou de fresco dum lado; do outro, a primeira rajada de vida, um pouco de amor, a confusão que provocam sempre num jovem os primeiros passos decisivos”. A obra reúne vários temas do *Bildungsroman*: o afastamento doloroso dos afectos e da protecção do universo familiar e da terra natal (despedida da infância), rumo à emancipação e à individualização (autonomia) e o alargamento

de horizontes, das responsabilidades, das aprendizagens e das relações sociais do adolescente. A dor da despedida do filho único é veiculada através da hipérbole, pois este, ao partir, chora como se fosse para os Estados Unidos da América, referência que remete para o fenómeno da migração açoreana e para os consequentes choques culturais, adaptações e ‘crescimentos’ no estrangeiro. São ainda explorados em *Varanda* os temas da revolta contra a família e os adultos, o desejo de independência, a história familiar (açoreanidade), e a aprendizagem política, enquanto a comparação por dissemelhança das ruas e dos edifícios da cidade com os da aldeia simbolizam a aprendizagem de um novo mundo labiríntico que urgia decodificar aos mais variados níveis, da arquitectura aos sons. Mais tarde, o espaço da acção amplia-se e Venâncio segue o pai, rumo a Lisboa, onde as oportunidades e as aprendizagens seriam ainda mais intensas.

Enquanto *Künstlerroman*, *A Criação do Mundo*, de Miguel Torga [5 vols.: *O Primeiro Dia*, *O Segundo Dia* (1937), *O Terceiro Dia* (1938), *O Quarto Dia* (1939), *O Quinto Dia* (1974), *O Sexto Dia* (1981)] ficcionaliza a viagem do narrador ao longo de várias fases da sua vida (criança, adolescente, jovem estudante, médico adulto) e da criação do (mundo do) *Self*-artista, como o título geral da obra indica. Isabel Mateus (2005: 142) classifica a obra como “autobiográfica de ficção” e *Künstlerroman* que representa a viagem metafórica (sucessivamente aperfeiçoada) do crescimento total e de autoreflexão do artista. A viagem do poeta filho de camponeses de Trás-os-Montes é psicológica, social e artística (etapas do *Künstlerroman* definidas por Seret, 1992: 2-3), mas também física e geográfica: de Agarez (local de residência) para o Porto (trabalho doméstico e humilhações), posteriormente para Lamego (estudo no seminário até ao momento da revolta e da negação da religião), a emigração para o Brasil (quatro anos na fazenda do tio, experiências sexuais, aprendizagens no Ginásio de Ribeirão), e o regresso às origens com a família para estudar Medicina em Coimbra. O narrador de *A Criação do Mundo: O Segundo Dia* (1994: 214) conclui, após as aprendizagens no Brasil e antes do retorno:

Pouco ou nada me prendia mais àquela pequena cidade cheia de sol, com os seus cedros velhos no jardim público, o seu Ginásio de dois andares, e o seu engenho de café na rua Afonso Pena. Vivera nela o tempo possível da ilusão. O espaço que ia do desespero cego à esperança lúcida. A minha inquietação já não cabia ali.

Enquanto aluno, médico e viajante, o narrador-poeta explora o mundo e denuncia injustiças através da escrita, que assume assim uma função social enquanto voz de resistência, como ele conclui em *A Criação do Mundo: O Quinto Dia* (1974: 16-17):

Pago o tributo a essas duas fases, talvez necessárias, de crescimento – a espontânea e a experimental, uma demolidora e outra de tacteio —, chegara finalmente a hora de meter ombros à tarefa de harmonizar na mesma expressão a fisionomia do homem e a do artista. O tempo acabara por me ensinar que não há espelho mais transparente do que uma página escrita. É nela que fica testemunhada para todo o sempre a verdade irreversível do autor: a sua autenticidade, se foi sincero, e a sua falsidade, se mentiu. É aí onde os possíveis leitores de hoje e os de amanhã o surpreendem e julgam, e ele próprio, que se procura, acaba por encontrar uma imagem à sua semelhança ou uma ficção irremediavelmente desfigurada. Teria, pois, de fazer tudo para não deixar de mim uma versão falsa, mesmo verosímil. [...] Descer à fundura possível e apertar no rigor da grafia a lisura do pensamento e dos sentimentos. [...] Descer dentro de mim à fundura possível.

A escrita assume-se como um forma de introspecção e de testemunho confessional que espelha o crescimento pessoal do narrador, que também aborda o fenómeno da recepção de obras literárias, ou seja, da relação do autor com o leitor através das verdades e mentiras encerradas no e pelo tecido do texto. Em *A Criação do Mundo: O Sexto Dia* (1994: 125-126), o poeta afirma sobre a sua escrita-reflexão:

As notas que relatavam a viagem eram sucessivos e crescentes registos desencantados. Instalado de novo no consultório, diante da máquina de escrever, a servir-me delas para a elaboração de alguns ensaios que completariam o volume onde figuravam as palestras que fizera e as intervenções que tinha tido, eu próprio me admirava da submissa objectividade com que me presentara a desmitificar a bruma do passado em nome da claridade do presente.

Os pensamentos finais do narrador levam Mateus (146-147) a concluir que o autor-artista em questão se encontra numa viagem metafórica, pois o seu tempo é quase só de “peregrinação, de confirmação e de reflexão, que concretiza na obra de arte. [...] Nesta (sua) viagem o Poeta quer reelaborar a História: a sua, a do português, a do europeu,

a do brasileiro, a do africano, a do Homem rumo ao encontro de uma cultura única". Se a aprendizagem é associada à viagem e acontece muitas vezes durante essa deslocação cronotópica, a Escrita de Viagens encontra-se assim também intimamente ligada ao subgênero de que nos ocupamos, como revela *A Selva* (1930), de Ferreira de Castro, que narra a aprendizagem e os sofrimentos do seringueiro Alberto na Amazônia e as suas (consequentes) actividades sindicalistas em prol dos mais desfavorecidos. *A Bildung* e as lutas do jovem monárquico exilado de vinte e seis anos dão-se num ambiente eco-etnográfico único que revela as injustiças e a força negativa da exploração da mão-de-obra humana, a par do espectáculo (da descoberta) da alteridade.

Como é sabido, a infância, a adolescência e a juventude enquanto temáticas sociais caracterizam o neo-realismo português [Óscar Lopes (1963), David Mourão-Ferreira (1977: 49-51), Ana Ribeiro (1998, 2005), Maria Graciete Besse (2003), Violante Magalhães (2008)], como podemos verificar, a título de exemplo, em obras como *Jogo da Cabra Cega*, *Esteiros*, *A Engomadeira* (1917), *Uma Gota de Sangue* (1945) e *Nome de Guerra*, estas últimas três de Almada Negreiros, e *Uma Luz ao Longe*.

Em 1934, José Régio publica *Jogo da Cabra Cega*, as aventuras auto-formativas de Pedro Serra, que se auto-caracteriza como um animalesco *flâneur* nocturno (1982: 9-10, 103, 216), ciente das suas humilhação e loucura-libertação numa cidade que se transfigura à medida que o tempo passa. Após o período de excessos, a solução final para o protagonista é uma "vida mais simples" na "terra", quando já perdera a "simplicidade natural" (234), denotando-se, tal como em *Os Maias*, um certo falhanço e também uma vontade de recomeçar de novo; daí o diálogo-exame de autoconsciência que encerra o romance.

Em *Nome de Guerra*, Antunes, o protagonista de idade adulta, experimenta, como "estreante", um processo urbano de auto-descoberta, no qual a prostituta Judite funciona como motor de um dos seus primeiros 'rituais de iniciação' no ambiente nocturno dos "experimentados" da Lisboa dos anos (19)20. Esse contexto leva a personagem em construção permanente a confrontar-se consigo própria, pois no terceiro momento epifânico do romance "Antunes acaba [...] por ficar o único responsável da sua vida" (2001: 130), bastando ao leitor consultar os títulos dos 64 capítulos da obra para concluir até que ponto a temática da educação/formação informal é recorrente, apesar da idade adulta do *Bildungsheld*. Nesse romance experimental modernista, a técnica do *stream-of-cons-*

ciousness serve de estratégia literária privilegiada quer para veicular os processos de amadurecimento, auto-análise e abandono-de-si-próprio do protagonista (Ceia, 2003: 127-147) ao longo de três semanas em Lisboa, quer para narrar a história da sua iniciação na ordem da ingenuidade/sabedoria ingénua (Sapega, 1992: 98). Aos 30 anos, Antunes recorda ao leitor a diversidade da condição humana e demonstra — tal como H. em *Manual de Pintura e Caligrafia* e como narrador de *Os Cus de Judas* —, que o *Bildungsroman* não se ocupa apenas de adolescentes e de jovens, pois determinadas pessoas apenas conseguem crescer emotiva e psicologicamente já adultos. O culminar desse processo autoformativo é marcado por reflexões-conclusões semelhantes às de H. no romance de Saramago e às de Antunes em *Nome de Guerra* (2001: 155):

o infinito era-lhe acessível. Via ao longe. O Antunes perguntou-se se seria o mesmo: ver ao longe e ver o longe. Ver ao longe é um dom especial de certas pessoas, sobretudo daquelas que não é pelas realidades alheias que caminham. Não pode por conseguinte ver ao longe aquele que põe a sua vontade ao serviço de qualquer acto imediato que caiba dentro do espaço de tempo da sua própria existência. A nossa existência pessoal fica abrangida pelo campo de acção das vontades que nos precederam. O nosso verdadeiro campo de acção está para além da nossa existência, no futuro. Pôr a nossa vontade ao serviço do imediato servirá apenas para que nos tire ainda mais tempo do pouco que já dispomos para atendermos ao nosso caso pessoal. A realidade, sendo de facto o que já existe feito, não deixa por isso de ser quase sempre um empecilho. Em vez de passagem é muro, não se pode transpor sem agilidade. E quando o facto real é um resultado da nossa vontade, que a tanto se empenhou, de empecilho pode facilmente transformar-se em muralha opaca que não nos deixe ver a nós mesmos do lado em que ficámos. Chama-se a isto não saber ver ao longe. Quem não sabe ver ao longe levanta muros em redor de si e muralhas que lhe tapem o horizonte. Se não sabe ver ao longe, tanto lhe faz como não que exista o longe, por isso tapa-o. Isto é, inventa-se um buraco para si, por cobardia de não ter ido a passo acertar-se com a sua própria estatura. Apressa-se para que a sua autobiografia não fique desmerecida aos olhos dos presentes, fabrica coerência para todos os seus actos e esquece só que tudo partiu afinal de não ter podido prosseguir na lealdade que se devia a si mesmo. [...] A condição para saber ver ao longe é estarmos dentro de nós se se trata do próprio, ou de ter renunciado a si se se trata dos outros.

José Augusto França (1987: xxii) recupera essa mesma temática ao inserir *Nome de Guerra* indirectamente na tradição do *Bildungsroman*:

Nome de Guerra acaba em si próprio, obra circular que é, ou parabólica, feita com a pontaria propositada dum romance de Salvação. Esse o seu sentido final, na demanda do herói. Ao mesmo tempo é um romance do Ver; uma definição confunde-se com a outra, numa idêntica diligência. O Ver tem para Almada Negreiros uma significação absoluta, para além do funcional ou descritivo: o «Ver ao longe», seu último estado, define o alcance da capacidade do homem de quem tal se exige.

Relativamente à recepção de *Nome de Guerra*, no ano da sua publicação Vitorino Nemésio (1938: 453) refere o seu teor anti-realista e eminentemente psicológico, características que se iriam acentuar no *Bildungsroman* do século XX:

Nome de Guerra não é propriamente um romance. A vida que nele pulsa [...] não se ‘representa’ sempre, não está revitalizada segundo as leis do género. Em vez de deixar desenrolar-se inteiramente aos olhos do leitor a história de Antunes e Judite, Almada preferiu dar-lhe um mínimo de tópicos e recobri-los da refração psicológica que a vida produz no Antunes. Os actos se não estão ausentes, estão esquematizados — é certo que quase sempre de uma maneira psicologicamente precisa, mas a que falta a progressão lenta e natural do acontecer.

Ellen Sapega (11, 106) estabelece pontos de contacto temático e estilístico entre esse romance e a novela fragmentária *A Engomadeira*, também de Almada Negreiros, e analisa a mesma como “percurso de aprendizagem” (35). A autora (106) afirma que os protagonistas de ambas as obras se movem na Lisboa da Primeira República, e é aí que “fazem a sua entrada na vida” (Margarido, 1963: 7) através do contacto com uma mulher misteriosa, pelo que Sapega conclui que *A Engomadeira* é um “*Bildungsroman* em que o próprio enredo passa pelo processo de amadurecimento” e que em *Nome de Guerra* esse processo, “por meio de experiência ingénua, é exteriorizado.” De acordo com Almada Negreiros (1970: 55), a sua “Novela Vulgar Lisboaeta” é “espontaneamente impressionista” e revela “aspectos da desorganização e descarácter Lisboaetas”, ou seja, o seu protagonista é também colectivo, como o demonstram as figuras-tipo da engomadeira,

que “não tinha política; tinha era medo de morrer” (1917: 8), e do barbeiro. Perto do final da novela, o narrador-“caricaturista” desenraizado (1917: 22), amante da personagem que dá título à narrativa, assume-se autobiograficamente como o verdadeiro protagonista, recorda o seu nascimento, a sua infância em Campolide, as suas lições, e descreve as suas fantásticas aprendizagens e observações:

Achei mesmo dois mundos diferentes dentro do mesmo prego — um era a cabeça do prego, o resto era o outro. O que me interessou mais foi justamente o que era apenas a cabeça do prego. E logo havia outro mundo noutra cabeça de prego...e outro numa cabeça de prego maior...e outro noutra cabeça de prego ainda maior, e outro numa cabeça de prego da altura da Torre Eiffel e um prego cuja cabeça fosse a Terra e apesar disso ainda houvesse outros pregos muitíssimo maiores. (1917: 27).

Tudo no mundo se parece fragmentar e fundir através de experiências semelhantes que se repetem no quotidiano, pretendendo o texto comunicar uma sabedoria adquirida pelo satírico narrador através de sucessivas transformações em Lisboa. Sapega (52) conclui que o final da novela de formação consiste num episódio alegórico que ilustra o amadurecimento do olhar do narrador e remete para a arte como “representando uma salvação do abismo”, enquanto a “viagem ao mundo sensacionista múltiplo [...] de possibilidades infinitas” tem como objetivo consciencializar o protagonista das “possibilidades transcendentais da criação artística. [...] *A Engomadeira* é uma espécie de *Bildungsroman* no qual a própria criação do narrador (a novela que vai escrevendo) amadurece em consequência das lições sensacionistas” (Sapega 52).

Em 1940, Irene Lisboa publica a novela fragmentária *Começa uma Vida* (sob o pseudónimo João Falco) e, em 1956, *Voltar Atrás para Quê*, textos que têm sido interpretados como autobiográficos (Morão, 1989) e que se assumem como novelas de formação femininas (Marcelino, 2009) ao acompanhar o percurso autoformativo de Açucena até aos 18 anos (*Voltar Atrás*, 1994: 139) e ao representar os (des)afectos da infância e da adolescência “atormentada” dessa personagem não perfilhada (20-22) que é afastada da mãe para o ambiente hostil da casa paterna e se vê isolada e transformada num ser (por vezes) agressivo. *Começa uma Vida* recupera nostalgicamente os primeiros anos de vida da protagonista (até aos sete anos) por entre a realidade e a fantasia das memórias, pois

como a narradora afirma “Cada um de nós faz a história das pessoas e dos lugares a seu modo” (*Começa uma Vida*, 1940: 35). Açucena filtra e partilha as suas remotas memórias dos lares materno e paterno, bem como dos ambientes do convento e do colégio, nos quais se conhecera melhor a si mesma ao comparar-se, por dissemelhança, às suas colegas, junto das quais se sentia inferior e envergonhada; daí que Morão (112) conclua que, para narrar-recuperar as suas aprendizagens-fragmentos, Irene Lisboa recorre à técnica do “pastiche, implicando um esforço consciente de regresso aos modos infantis de contar”, pois desde que a madrinha começa a educar a protagonista, a *Bildung* faz-se através de um “processo de acrescentamento progressivo do saber, pela revisão e pela consolidação” (Morão, 82).

Como o próprio título de *Voltar Atrás para Quê?* informa, a narrativa é retrospectiva e começa com o exercício da memória e da (re)leitura de aprendizagens e do passado textualizados há já cinquenta anos: “Ela desatou o pacote de papéis, muito atado, metido numa pasta de cartão, e recomeçou a relê-lo. Já o conhecia. Tinha-o escrito e lido [...]. Tão inútil é viver, reviver um passado longínquo, de raízes secas [...]. Começava assim [...]” (*Voltar*: 19). Num processo de *mise en abyme*, a idosa personagem relê-se e filtra os seus escritos antigos, espelhando-se face às experiências e à solidão que a ‘moldaram’:

este período da minha existência, que para mim tão decisivo foi, é que eu estimava saber bem descrever. Não o saberei! Ultrapassa-me, excede-me o entendimento naquilo que teve de misterioso e extraordinariamente minaz. Eu era um ser indefeso e infantil; pouco sabia ver, só sabia sentir. Tudo quanto me rodeava me acabrunhava ou me repelia, me expulsava da vida comum. [...] Vivi muito rebaixada e desorientada, sem o amor de ninguém. (1994: 80).

Açucena acaba por se encontrar sozinha e indefesa em Lisboa, permanecendo o final da segunda narrativa em aberto. As temáticas e estratégias literárias das referidas novelas de Irene Lisboa — a expulsão-saída de casa e a entrada no ‘mundo’ exterior, a sexualidade, o antagonismo das demais figuras femininas (D. Adélia e Delmira) e o fim em aberto — são comuns no *Bildungsroman* feminino europeu, como se poderá verificar através da comparação dessa obra com, por exemplo, *City of Broken Promises*, de Austin Coates.

Em 1938, Fernando Namora publica *As Sete Partidas do Mundo*, que já referimos, em 1943, *Fogo na Noite Escura*, que ficcionaliza o quotidiano dos estudantes de Coimbra, e, em 1954, o alegórico romance neo-realista *O Trigo e o Joio*, que é adaptado ao cinema em 1965, por Manuel Guimarães, e cujo protagonista Luís Barbaças se regenera no Alentejo rural através do trabalho, abandonando a vida de ócio (e vagabundagem) que é tema de outros romances do autor, por exemplo *A Noite e a Madrugada*. Após encontrar Loas e a sua nova família, o herói, até então marginal(izado), rejeita as suas aventuras picarescas para poder crescer e romper as “teias da inconsciência e da opressão” (1972: 181):

saiu da Estrada [...]. Havia muito que não gozava esse deleite de abandonar o corpo ao langor do tempo. Mas, insidiosamente, os seus sentidos começaram a ser perturbados por presenças estranhas. Da charneca nua partia um convite capcioso. Era como se o trigo nunca tivesse deixado de estar ali [...]. E a essa voz juntavam-se outras, da terra, das árvores, das pessoas distantes, vozes misteriosas que respondiam e imploravam, imbuídas de uma doce perfídia. Não lhes poderia resistir. (1972: 220).

O romance de Namora assume-se, assim, como metáfora de tenacidade, de esperança e de liberdade do ser humano a quem é dada uma oportunidade justa de se integrar e desenvolver (Urbano Tavares Rodrigues, 1981: 89).

Em 1945 Fernanda de Castro publica *Maria da Lua: História de Uma Casa*, cuja protagonista adolescente, tal como Antunes (*Nome de Guerra*), Açucena (*Começa uma Vida; Voltar Atrás para Quê?*) e os filhos de Leonardo em *A Origem*, sofre e aprende com perdas sucessivas (a morte e o casamentos de parentes e a perda da segurança do lar da família), concluindo o narrador (1984: 207): “Anjo caído expulso do paraíso da alma da avó, já não estava de luto pelo tio mas por si própria, pela sua infância morta, pelas suas asas feridas...Crescer era então assim um caminhar doloroso”. Este excerto acentua a temática do crescimento, sendo Maria da Lua caracterizada como anjo caído de asas feridas (207) e, mais adiante, como borboleta cativa (218), para quem crescer é penoso.

Em 1949 o escritor madeirense Horácio Bento de Gouveia publica o romance *Ilhéus*, que em 1975 é reeditado e ampliado, adquirindo um novo título: *Canga*. Trata-se de um romance regionalista de formação, a de Manuel Esmeraldo em Lisboa e na Madeira, para onde a personagem

regressa após os estudos e as aprendizagens na capital, enquanto o protagonista do romance de tese *Próspero Fortuna* (1910), de Abel Botelho, o ambicioso jovem advogado da Régua, tenta singrar a todo o custo na capital onde “pairava sobranceiro a [...] misérias, e [...] regaladamente amparado na abundância de sinecuras e fartos empregos vários” (1919: 546), acabando por conseguir ser nomeado ministro.

Um dos autores portugueses que mais associamos à representação da adolescência/juventude e ao sofrimento causado pelo internato é Vergílio Ferreira, autor de romances como *Mudança*, *Vagão “J”*, *Manhã Submersa* e *Aparição*, cujos questionamentos social, religioso e existencial se adequam ao subgénero em questão através do percurso de personagens individuais, o herói problemático definido por Helder Godinho (1984: 230) como arquipersonagem, “a personagem ideal que, por sobreposição e abstração das personagens que conduzem a acção ou que a narram percorre idealmente a obra de V. F., dos primeiros aos últimos romances, sofrendo a maturação e a evolução desse percurso.” Verifica-se assim uma tendência de renovação do *Bildungsroman* português, na medida em que o protagonista colectivo de *Esteiros* dá também lugar ao herói individual. Paiva (2007: 39-40) afirma que o espaço rural da aldeia na obra de V. Ferreira recorda retrospectivamente a perda da infância-inocência da personagem vergiliana e caracteriza o herói que alimenta e veste o corpo ao crescer (o Gorra, *Vagão “J”*) e tem fome de: conhecimento de si próprio e de saber (Alberto, *Aparição*), conhecimento do outro (Adalberto, *Estrela Polar*), arte (*Cântico Final*; Júlio Neves em *Rápida, a Sombra*), consciência política (Adriano, *Apelo da Noite*; *Signo Sinal*), busca da palavra essencial, transcendência amorosa (Paulo, *Para Sempre*) e de eternização da juventude e da beleza (João Vieira, *Em Nome da Terra*). Paiva (40) conclui ainda que “o homem vergiliano evolui do cavador de terra ao intelectual, ao artista, ao pensador, ao político, ao jornalista, ao escritor, ao bibliotecário [...]. Evolui da inconsciência de uma condição humilhada e ultrajada em que só contam o peso físico do corpo e da sua fome milenar, até à consciência do absurdo, da *alegria breve* que a vida é”. O processo de mudança do ser em construção e a reflexão filosófica e existencialista são, aliás, dos temas mais importantes na Obra de Vergílio Ferreira, sobretudo, como é sabido, a partir de *Mudança*, que representa a queda e o solitário percurso existencial de Carlos Bruno, rumo à leitura, à política e ao final em aberto. Se *Mudança* ficcionaliza a aprendizagem da existência, *Manhã Submersa*, também transformado em *Bildungsroman*

por Lauro António (1980), e *Vagão “J”* representam a aprendizagem da liberdade, da cultura e do amor por parte do protagonista-narrador-escriptor António Santos Lopes e de Borralho (Paiva, 2007: 56), que se renovam através do sacrifício e da revolta. Como é sabido, são vários os romances de V. Ferreira que abordam as temáticas da existência e a descoberta do *Self* e do Outro, pelo que o próprio autor e os seus estudiosos interpretam essas obras como tomos de um ‘livro único’ sobre o ser humano (António da Silva Gordo, *A Arte do Texto Romanesco em Vergílio Ferreira*, 2004: 374-378; Luís Mourão *Conta-Corrente* 6, 1990: 116-117).

Em Portugal, numa fase mais tardia do neo-realismo, marcada já pela influência do existencialismo, *A Barca dos Sete Lemes* (1958), de Alves Redol, tal como já afirmámos sobre a obra de Vergílio Ferreira, participa no processo de actualização do *Bildungsroman*, pois o protagonista colectivo é substituído pelo herói individual. Nessa obra, Alcides é explorado enquanto recebe novos deveres profissionais e alcunhas (Menino Jesus, Chacal), descrevendo o título do romance metaforicamente a sua vida como uma barca sem destino. Tal como Pompeia em *A Lua e o Vento*, o protagonista nasce num espaço dedicado a animais, uma cavaliária, e inicialmente não tem consciência social, sendo utilizado e manipulado pelos que detêm poder. Também em 1958, Graça Pina de Moraes publica o romance de formação duplo *A Origem*, que, ao longo de quatro partes (A Casa, O Amor, A Morte, O Encontro), retrata a formação de pai e filho no lar matriarcal (Casa do Outeiro) da família no vale do Douro, governado também pelas suas três tias (Maria da Soledade, Maria Clara, Constança), de onde João Vasco, o filho escritor de Moisés, sai no final para “correr mundo” (2002: 25) e crescer, tal como acontece ao protagonista de *Nome de Guerra*. Através de sucessivos sumários, elipses, analepses e prolepses o romance ocupa-se dos descendentes do patriarca “avô Leonardo” (9), dos desacatos, do despertar da “sexualidade inconsciente” (17), dos amores, da educação e opções religiosas, dos (in)sucessos académicos, da participação na Primeira Guerra Mundial e do exílio-expulsão de Moisés (16-31, 52, 58-59, 68, 70-74, 86, 96). *A Origem* detém-se posteriormente na formação e na educação ‘caseira’ das irmãs de Moisés (cujas vidas são limitadas à Casa devido aos papéis sociais e de género), bem como nas tarefas, no recato e nos entretenimentos domésticos exigidos às mulheres (32-53, 88-92). Após Moisés e as irmãs entrarem na ‘idade adulta’, a partir do segundo capítulo o *Bildungsroman* familiar passa a narrar a formação de uma outra geração

da família, a do filho de Moisés, João Vasco, continuando, no entanto, a representar as angústias dos membros da família e os “traumas de desgarre, como a fúria do sangue, as sentenças da alma, ou as marés vivas do corpo” (Fátima Maldonado, “Posfácio”, *A Origem*, 1991), ou seja, os impulsos da natureza humana, a “animalidade” (25) e o misticismo da religiosidade popular (49) que caracterizam as personagens em formação. O leitor acompanha a família ao longo de várias décadas da primeira metade do século XX, sobretudo o sobrinho protegido, cujo crescimento isolado é enfatizado pelas recordações avaliativas de uma infância sem tempo (102-103) e pela repetição: “João crescia [...] muito rapaz e muito feminino simultaneamente. À sua volta só via mulheres [...] João crescia [...]. Todas as vontades de João eram realizadas prontamente. [...] A criança ia crescendo cheia de limitações” (97, 98, 101), até que estabeleceu contacto com o mundo exterior através da escola, aos onze anos, como revelam os comentários em torna da sua *Bildung* e da natureza humana por parte do narrador: “Tudo o que é novo entusiasma as crianças, e ele abandonou o mundo fabuloso da tia Maria Clara com a ingratidão própria dos seres muitos jovens. Apenas raros adultos conservam essa possibilidade infantil de caminhar sem olhar o que fica para trás. João estava naquela idade admirável em que o tempo não existe e a morte é um pontinho negro [...] Tudo nesse princípio de Outono, era novo para João” (108). Esse processo repete-se, embora com menor intensidade com a ida para o liceu da cidade mais próxima, “estagnada” (131-132), momento em que se acentua o afastamento psicológico das tias como símbolo da sua própria personalidade em formação. O encontro-confronto com os colegas da escola, com amigas, vizinhas e com o pai fortalecem o *Bildungsheld* que se vai gradualmente emancipando e deixando assustar pela ideia da morte. Embora ignore a “vida prática” (237), o jovem menor tem vontade de partir, mas teme e adia a viagem constantemente, acabando por perder “o sentimento de individualidade própria” (239) até ao momento em que arranja forças para se restituir “a si mesmo” (241) e, insatisfeito como sempre, fugir de comboio, para procurar Deus num convento, sem ter um regresso planeado. No comboio ouve um idoso ex-soldado que lutara na Primeira Guerra Mundial falar da proximidade de uma nova guerra e sobre os sonhos da juventude: “Na Flandres, eu era feliz, era novo! A juventude é talvez a maior riqueza do homem. Quem me dera ser novo como aquele rapazelho que ali está! — e apontou João

num gesto ligeiro e distraído.” (254). A hipálage, o absurdo da guerra e o envelhecimento remetem assim para o amadurecimento e para as aprendizagens que não cessam ao longo da vida e provocam o chamado *generation gap*, que é obviamente também um dos temas do romance de formação. Em 1969, Graça Pina de Moraes publica um outro romance, *Jerónimo e Eulália*, que recupera a temática da parábola bíblica do filho pródigo que regressa a casa após a morte da amada (Eulália) e já sem ilusões.

Em 1962 *Rumor Branco*, de Almeida Faria, ficcionaliza a (auto)libertação do protagonista através do suicídio e distancia-se das convenções neo-realistas através da fragmentação, da indefinição temporal, da meta-ficção e da pontuação pouco convencional, sendo, nesse ano, aproximado por Vergílio Ferreira (1964: 12) aos *Bildungsromane* de Goethe e de Thomas Mann. No ano seguinte, também o *Bildungsroman* fantástico *Aventuras de João Sem Medo. Panfleto Mágico em Forma de Romance*, de José Gomes Ferreira, se afasta da poética neo-realista ao narrar as aventuras de João Sem Medo pelo Parque de Reserva dos Entes Fantásticos até regressar à sua aldeia.

Entre 1964 e 1967 Jorge de Sena redige o essencial do já referido romance *Sinais de Fogo*, que seria publicado postumamente em 1979, e que se ocupa das dolorosas aprendizagens do diálogo, do amor, da sexualidade, da coragem, da liberdade, da política e da poesia na vida, ou melhor num verão da vida de Jorge, entre a Figueira da Foz e Lisboa. De acordo com Carvalho (2010: 213-214), o romance é, para além de original, “no seu novo realismo, um romance revolucionário, como discurso estético e como discurso ético, por aquilo que escolhe contar [...], pelos discursos usados [...], pelo tratamento dos personagens e das situações [...] e pela teleologia de encontrar [...] um novo modo de comunicar um pressuposto libertador da desdignificada condição humana”. Em *Sinais de Fogo*, o período de intensa aprendizagem e de revolta em que se dá o corte com a fase ‘etária’ anterior — antes de a ordem ser restaurada na vida (e na mente) de Jorge — é simbolicamente marcado por sensações físicas e escatológicas, por cheiros intensos (*smellscape*), pela abjecção e pela putrefação, pelo nojo, pelo obsceno, pelo “absurdo” (357), e até pelo vómito (357-359, 379, 418, 436), por exemplo quando Jorge, antes de regressar a Lisboa, utiliza a casa-de-banho “imunda” de uma tasca, que é, como o próprio conclui, espelho da “retrete da vida” (358), momento epifânico após o qual o protagonista se lava e dorme profundamente,

“como se estivesse cumprindo um ritual sagrado” (359) que marca uma transição e dá lugar a reflexões filosóficas em torno da (perda da) inocência e das relações interpessoais (374). A abjeção marca também presença em *Os Cus de Judas* (2000: 48, 82, 142, 190, 226), de António Lobo Antunes, para veicular o absurdo, a violência, o isolamento, os traumas e a cruel aprendizagem durante a guerra colonial portuguesa.

Um outro romance pós-moderno que já referimos, *A Noite e O Riso* (1969), de Nuno Bragança, contribui para a renovação do *Bildungsroman* e assume-se como um marco do paradigma pós-moderno literário português. O narrador protagonista dessa narrativa “realista-surrealista” (Seixo, 2001: 200) permanece anónimo ao longo dos fragmentos meta-ficcionais que representam os seus amadurecimento e afastamento da família, com cujos valores não se identifica. O texto alia as temáticas da reflexão e da boémia (excursões nocturnas) enquanto actividades que propiciam a aprendizagem e são simultaneamente fruto da mesma (1969: 68):

Estou sentado num dancing e tenho a mão. Ainda em volta de uma bebida de pressão de ar. Às vezes, acontece num sítio destes e em hora assim que o pecado original se derreteu num shaker, acabando-se a mortalidade infantil e a Polícia. Sinto essa harmonia. Por cima dos ombros cansados, como um xaile da leveza dum suspiro de gato. Pelas luzes das mesas e fumo nos olhos trotam as mais certas notas de piano.

O romance divide-se em três partes altamente fragmentárias (“notas”), um primeiro momento autobiográfico cuja confessionalidade é subvertida por um narrador que se serve da ironia para encenar “a perversa inocência com a qual, já então, no passado se (des)conhecia o que depois será sabido, processo irónico que [é] forma de desregramento interno da Ordem, pela qual as suas contradições são acto, ou seja, pedagogia implícita da aprendizagem” (Manuel Gusmão, “Prefácio”, *A Noite e o Riso*, 1995: 16). Os textos da segunda parte privilegiam as personagens Zana e Luísa e desenham “um percurso narrativo nem linear nem circular” (Gusmão: 20), enquanto a terceira e última parte consiste em mini narrativas que espelham aprendizagens, pelo que Gusmão (33) classifica a obra como romance de duplo crescimento e dupla aprendizagem do narrador enquanto sujeito agente da narração e da personagem enquanto sujeito da ação narrada.

Em 1977, José Saramago publica *Manual de Pintura e Caligrafia*, cujo título remete quer para as duas artes que permitem ao protagonista conhecer-se a si mesmo e explorar o mundo que o rodeia — a pintura e a escrita —, quer para uma aproximação dessa narrativa ao chamado *Künstlerroman*. Sendo a pintura e a escrita sinónimos de conhecimento (1999: 42-43), o diálogo interartes, a intertextualidade e a interdisciplinaridade recordam as diferentes dimensões da natureza humana que se complementam e desenvolvem ao longo do processo autoformativo de que o artista em crise se encontra consciente e sobre o qual reflecte (autobiograficamente) através da escrita, tal como o narrador de *Chove sobre a Minha Infância* (2000), do escritor brasileiro Miguel Sanches Neto. Após uma existência superficial, H. transforma a sua trajectória individual e, ao pintar retratos de terceiros e ao redigir o seu auto-retrato, questiona a influência que a sua infância tem na forma como sente, vê e representa artisticamente o mundo: “Houve certamente sufocações na minha infância, figuras monstruosas ou apenas negras [...] sentadas no meu coração, para que este tambor rebrilhante invoque terrores tão primitivos” (1999: 56). O *Bildungsheld* adulto revisita e questiona ainda as suas aprendizagens cumulativas ao registá-las por escrito: “Passaram vinte e três dias sobre a data em que escrevi: «Continuarei a pintar o Segundo quadro», e hoje pergunto: «Continuarei?» [...] começo a compreender que sendo eu o pintor que ficou nas primeiras páginas, esse quadro é um equívoco: ninguém não é, sendo. [...] Hoje sei que não será assim”, ciente de que teria que “separar, dividir, confrontar, compreender. Perceber. Exactamente o que não pude alcançar nunca enquanto pinte. [...] Mas escrever (aí está o que eu já aprendi) é uma escolha, tal como pintar.” (50, 285). No último capítulo, H. conclui que o *Self* que se vê ao espelho crescera com o seu quadro-espelho: “Amadureceu a tela [...] amadureci eu (este rosto marcado, esta tela, este outro espelho)” (295). O artista autoreflexivo e a sua obra, enquanto seu reflexo, amadurecem-se mutuamente.

Em 1986, José Manuel Mendes publica a terceira edição refundida de *Ombro, Arma!* (1ª edição 1978), “memórias inventadas de quartel e praça de armas” (Urbano Tavares Rodrigues, “Prefácio”, *Ombro, Arma!*, 1991: 5) que descrevem, com vivacidade e recurso à “gíria” de caserna (1991: 10, 17, 21, 27), o processo de desumanização que é a preparação militar de jovens para a guerra colonial. À semelhança do que acontece nos romances de Lobo Antunes que referiremos de seguida, o amadu-

recimento de jovens já quase adultos e a formação militar são também temáticas dos contos “E aos Costumes Disse Nada” (*Gaivotas em Terra*, 1959), de David Mourão Ferreira, “As Ites e o Regulamento” (1961, publ. *Os Grão-Capitães*, 1971), de Jorge de Sena, “Carta a Garcia” (*Jogos de Azar*, 1963), de José Cardoso Pires, e da novela *Anquilose* (1968/1971), de Marmelo e Silva, que também publicou *Adolescente* (1948), acrescentado na segunda edição intitulada *Adolescente Agrilhoado* (1958). Na obra de José Manuel Mendes, a guerra, a morte, o amor, o sexo, a política, as novidades que chegam de África, a amizade e a resistência política à autoridade próxima do 25 de Abril povoam os momentos de convívio dos jovens na caserna e na escola da vida. A focalização do narrador é satírica, pois ele luta clandestinamente contra o fascismo, subverte a disciplina militar e evita preparar-se para a guerra colonial. Embora a acção apenas contemple o tempo de tropa do jovem quase adulto e a narrativa não seja um *Bildungsroman* típico, partilha características com o subgénero ao representar o ‘fazer’ do homem durante a tropa, experiência que propicia o amadurecimento (sobretudo) político do jovem e do herói colectivo, a perda da inocência e a entrada na idade adulta, o culminar da *Bildung*, portanto:

Doeu ver-me, pela primeira vez, fardado. Um feijão verde, chalaceava a gíria. Um mais entre centenas. [...] Quem éramos nós? Carne avulsa. [...] Tornava-se imperioso resistir. Não ser essa carne ingénua. [...] Havia que forjar a unidade entre todos, promover o esclarecimento ideológico, a organização dos meios de intervenção. Errados seriam os rasgos individuais. [...] Urgente desencadear, de forma amadurecida e responsável, pequenas, modestas actividades de ruptura. [...] Algum dia impediríamos o Exército, a sua hierarquia bolorenta e corrupta, de prolongar as campanhas de África e a ditadura? (21).

Na hora de abandonar o quartel de Mafra (Escola Prática de Infantaria), rumo às lutas coloniais, as aprendizagens iniciais chegam ao fim, e o mundo lá fora é já outro:

Mafra chegou ao fim, o escuro exílio. Mafra, o frio de Janeiro tiritando no corpo, a humidade viscosa nas paredes, os corredores soturnos onde moram presságios e maldições. Tudo ali é fugaz, mas a pedra secular, a alta abóbada dos tectos, o sombrio dos claustros repassam os dias de um torpor longo.

Tudo ali é breve, afinal. Mesmo que as horas pesem, a vida hiberne. Agora, ao deixar o casarão imenso [quartel], as suas extensões ao lusco-fusco, o pesadume do silêncio encarcerado, as coisas desatam o nó dentro das vivências, que começam já a ser outras, solta-se o fio e nada resta. Nada? Os estigmas, a espessura dos constrangimentos, permanecem. E a atmosfera solidária com que defendemos a nossa humanidade ameaçada. Maфра, a circunstância transformando-se lentamente. (143).

Como revelam este romance de José Manuel Mendes e os de António Lobo Antunes que abordaremos de seguida, especialmente *Os Cus de Judas*, a ‘tropa’ e a guerra colonial fazem parte da memória colectiva portuguesa e das experiências que marcaram o início forçado da fase adulta de milhares de jovens, pelo que não é de estranhar que essas experiências sejam temáticas quer de *Bildungsromane* que representam apenas a fase final e intensa da *Bildung* (por exemplo, a experiência da tropa), quer de novelas, contos ou outras narrativas que partilham características com o subgénero.

Em 1979, António Lobo Antunes publica *Os Cus de Judas*, uma conversa-monólogo nocturna, num bar de Lisboa, entre uma mulher desconhecida e um ex-combatente da guerra colonial em Angola que recorda as suas infância, educação e família (capítulos A, P), os espaços da sua iniciação militar, ou seja, da tropa que, segundo a crença popular portuguesa e as tias do protagonista, “há-de torná-lo um homem” (2000: 16), a partida de Lisboa, a viagem e a chegada ao desconhecido e inimigo território colonial, Luanda (capítulos A e B), a guerra, a solidão e o regresso traumático (capítulos C-L, N). Os três primeiros romances de António Lobo Antunes [*Memória de Elefante* (1979), *Os Cus de Judas* e *Conhecimento do Inferno* (1980)] são interpretados como um só “romance de formação”, uma trilogia¹⁷¹ de acentuado carácter autobiográfico que narra experiências-limite — como a solidão, a proximidade da morte e a loucura dos pacientes do narrador — que contribuem quer para a formação negativa do(s) seu(s) protagonista(s), quer para a pulsão da

¹⁷¹ De acordo com G. Ribeiro (2009: 44) é comum a crítica literária referir-se a estes três romances de Lobo Antunes como uma trilogia devido à quantidade de temas, recursos estilísticos e técnicas narrativas que se repetem de obra para obra; aliás a mesma voz — um médico psiquiatra, de trinta e poucos anos, separado e ex-combatente da guerra de Angola — narra as três histórias, parecendo não haver nenhum constrangimento por parte do autor em deixar claro que estas estão interligadas.

escrita catártica (G. Ribeiro, 2009). O narrador de *Os Cus de Judas* confessa ainda que o confronto com “o absurdo da guerra” (48, 61) e a violência o fazem tornar-se homem e desejar voltar a casa para ser o marido e o filho ideais, pelo que recorda como, enquanto jovem inexperiente e tímido, sobreviveu à guerra, amadureceu e se tornou o homem que as tias esperavam encontrar após o serviço militar:

de facto, e consoante as profecias da família, tornara-me um homem: uma espécie de avidez triste e cínica, feita de desesperança cúpida, de egoísmo, e da pressa de me esconder de mim próprio tinha substituído para sempre o frágil prazer da alegria infantil, do riso sem reservas nem de subentendidos, embalsamado de pureza, e que me pareceu escutar, sabe?, de tempos a tempos, à noite, ao voltar para casa, numa rua deserta, ecoando nas minhas costas numa cascata de troça. (2000: 33).

O solitário narrador de “vinte e tal anos [...] a meio da [...] vida” (96), ao crescer perante a teimosia nacional em continuar a empresa colonial a todo o preço, perde ilusões e confessa-se ao longo de uma conversa terapêutica com uma estranha, aconselhando a sua interlocutora: “invente uma diáfana paz de infância para os nosso corpos devastados” (217). O ex-combatente e médico reconhece a violência do seu processo de amadurecimento em contexto de guerra, enumera e adjectiva o cinismo, o desespero, o egoísmo e a tristeza da vida adulta por oposição à alegria, à bondade e à pureza da infância perdida que troça dele através da memória e de fantasmas-traumas de guerra. O crescimento e a passagem do tempo dão assim lugar às saudades da infância idílica do narrador que se animaliza quer como “boi ferido que não entende [...] e acaba por enterrar o triste focinho molhado nos ossos de frango com esparguete”, quer como “cavalo de narinas enfiadas na alcofa de vodka” (49) a tentar recuperar amiúde “um pouco da infância [...] que teima em descer pelo escorrega” (12, 82). A memória e o espelho enquanto auto-imagem reflectida no momento presente tornam-se, assim, temas constantes no romance (11, 142, 158, 190) que canta “a dolorosa aprendizagem da agonia” (43).

O Cais do Ginjal (1989), de Romeu Correia, sucede *O Tristão* (1983), cuja temática é a infância, e remete, através do registo memorialista e biográfico, para o Tejo, para Lisboa e Cacilhas como espaços de iniciação e de aquisição de consciência social do protagonista movido,

nos anos (19)30, pelos desejos e curiosidade eróticos e por subenredos fantásticos, enquanto aprende através dos “sentidos” (1989: 14, 136), rumo ao momento da desilusão da idade adulta que se materializa, por exemplo, no suicídio de Ermelinda: “Ela estava ali para me alerter da minha transformação, do meu crescimento” (188). Esta confissão consciente do processo da *Bildung* pelo jovem de 17 anos remete ainda para a epígrafe inicial da obra, na qual é recordado ao leitor que “os seios da mãe são lembrados no peito da primeira mulher amada”. Essa aprendizagem masculina irá ser também tema de *A Materna Doçura* (1998), de Possidónio Cachapa. O reconhecimento da aprendizagem (auto) formativa e a transformação quer das personagens e da forma como elas vêem o mundo que as rodeia, quer do próprio mundo, convocam no romance de R. Correia, tal como em *Manual de Pintura e Caligrafia*, a sugestiva e zoológica imagem metafórica da cobra a mudar de pele. O réptil presente na epígrafe do nosso primeiro capítulo e em *O Cais do Ginjal* remete assim para a natureza animal da condição humana e para a mudança com base quer na aprendizagem social, quer nas inevitáveis (e biologicamente determinadas) fases da vida: “Por este tempo, Caci-lhas parecia uma cobra a mudar a pele” (59). A aprendizagem sexual do protagonista é também tema de *O Conquistador* (1990), de Almeida Faria, que reconfigura e actualiza, de forma parodística, o mito de D. Sebastião e narra as aventuras eróticas de Sebastião Correia de Castro, cavaleiro apenas das conquistas amorosas e cujo percurso culmina com reflexões sobre o amor e o sexo feminino.

Em 1998, Possidónio Cachapa publica o seu primeiro romance *A Materna Doçura*, cujo protagonista, o órfão de pai Sacha G., O-dos-Olhos-Azuis, é auxiliado pela figura paternal do advogado alcunhado de ‘Professor’ José Augusto. O advogado-professor assume-se como o mentor (67-69) do adolescente de treze anos e evita que este seja encarcerado (84-85), sendo o crescimento, a educação e a infância dessa *guide figure* também recuperados (20-40, 97), a par dos da personagem principal, bem como, embora tenuamente, as do filho desta última, Sacha júnior. O romance inicia-se no momento da prisão de Sacha, então com “mais de trinta” anos (2001: 11), na Cadeia do Linhoso, durante dois anos, por ter realizado filmes incestuosos nos quais jovens nus passeiam abraçados a mães grávidas nuas (“Pornografia Maternal”, 11, 205-214, 219-257). O tema da obsessão pela figura maternal é aliás recorrente no romance, tal como a presença de outra figura feminina marginal(izada), a prostituta.

Uma das muitas analepses da narrativa informa que foi, aliás, a mãe que Sacha-criança tentara defender ao assassinar o padrasto quando este último a derrubara e matara acidentalmente (80-81, 83). Como sugerem os títulos das diferentes secções de *A Materna Doçura*, com a ajuda do Professor, o protagonista aprende a rir e procura o amor maternal (e paternal, como descobrimos no final do romance) nas mulheres com quem se envolve. Recuperado da infância e da adolescências difíceis através do afecto paternal do seu mentor, aos dezoito anos Sacha afasta-se da sua zona de conforto e, “praticamente virgem” (118), emigra, vivendo diversas experiências intensas, entre as quais o ‘casamento’, a separação, as orgias e a vida de sem-abrigo. O processo de auto-destruição atinge o auge quando o jovem embriagado, rodeado de excessos e “acocorado como um bicho” é assaltado e acorda “sem numerário e identidade” (142), mas aliviado, sentindo-se “sub-humano” (148) e apoderado por um “instinto do rato da sarjeta” e pelas trevas na cidade das luzes. Paris acaba por ser o espaço mais intenso da sua *Bildung*, processo que, por sua vez, transforma o modo como ele vê a urbe através das suas aprendizagens e desilusões ao crescer: “a magnificiência da cidade embrulhava-o num sentimento de respeito e admiração. Anos mais tarde, quando a sua visão de Paris se tornou bem diferente, era nesta ideia que ele gostava de se fixar. Uma cidade fresca e primaveril, à sua espera, de braços abertos. Um local onde tudo parecia poder acontecer.” (130). Já em Portugal, após sair da prisão, o protagonista reencontra Marguerite, que o amara sem ser correspondida, engravidara em segredo e viera mais tarde ao seu encontro. Sacha pai conhece então Sacha filho, cuja existência desconhecia, acabando o *Bildungsheld* por serenizar ao formar a sua própria família (296-299). O peso da figura maternal desaparece “na escuridão dos abismos” (299) psicológicos a partir desse momento e é substituído pela leveza da nova identidade do protagonista-pai. Também em *Voltar Atrás para Quê?* Açucena, a adolescente órfã de mãe, revisita e interroga as suas dúvidas e mágoas em torno do facto de o pai nunca a ter perflhado, valendo-se das memórias e da ausência destas para imaginar cenários possíveis.

Tal como afirmámos acerca de outras obras, o já referido romance-trilogia *Pode Um Desejo Imenso*, de Frederico Lourenço, não representa linearmente todo o processo da *Bildung* de Nuno Galvão (desde a infância/adolescência), mas sobretudo o seu percurso pessoal a partir do início da sua carreira académica, bem como as suas descobertas e aprendizagens

sexuais (já adulto), embora as analepses e os comentários do narrador permitam ao leitor ‘espreitar’ o passado do protagonista. *O Curso das Estrelas* (2002) acompanha o desenvolvimento acadêmico e pessoal do recém-licenciado Nuno, vendo-se o jovem poeta de vinte e quatro anos forçado a aprender a mover-se por entre as inimizades e rivalidades (11-12), que são matéria típica e alvo irônico do romance acadêmico. As leituras, a escrita-investigação e a escrita-inspiração ou literária (118, 123, 182), as (re)descobertas sexuais adiadas, os desencontros amorosos, as relações familiares, as amizades, os namoros (16-18, 31, 181) e as especificidades do início da carreira profissional (47-49, 56, 122-124) pautam o quotidiano da aprendizagem e a descoberta do *Self* por parte do protagonista:

Uma impressão, que se vinha adensando na sua mente há alguns dias, estava a ganhar forma fixa. No espaço onde, como jovem licenciando, tinham convergido as forças condutoras da sua existência, da sua percepção de si próprio — a faculdade, de um modo geral; e o corredor de Estudos Portugueses, em particular — Nuno, ultimamente, já não se sentia “o mesmo”. Em vez de ficar longas horas a trabalhar [...], o que sucedia agora era que, assim que lá entrava, dava-lhe logo uma vontade irreprimível de sair [...]. Temas que, dantes, lhe despertavam o mais vivo interesse e que agora não lhe diziam nada. (122).

Analepses e prolepses apresentam fases pretéritas e futuras na vida de Nuno, sobretudo para tornar clara a forma como as (in)experiências o fizeram reagir de forma diferente ao longo da caminhada-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à relação do jovem quer com a vida universitária (“os últimos anos da licenciatura tinham deixado transparecer um padrão”, 123), quer com a morte de amigos e familiares: “A morte não era, nesse tempo, uma realidade com que Nuno tivesse ainda contactado de perto. A morte de avós, figuras remotas [...] não passava disso mesmo — de ritual. Só anos mais tarde, com a morte da mãe, com a morte de Filipe, é que Nuno descobriria o que significa “viver a morte” de perto” (145). Se a passagem do tempo é marcada por alusões à vida política nacional, sobretudo em início de capítulo (11, 69, 175), a técnica do resumo é utilizada pelo narrador para apresentar as várias transformações do jovem, por exemplo o momento em que ele abandona hábitos de infância na adolescência. Mais uma vez, a analepse permite ao leitor

acompanhar a formação escolar e a educação informal, bem como viagens educativas do *Bildungsheld*, ainda que de forma ténue e fragmentada:

o emparelhamento inconsciente de topónimos, resultante de associações puramente homofónicas, é um processo cujos resultados avultam quase sempre acriançados. Para Nuno, por exemplo, dissociar “Viena” de “Viana” [...] correspondeu a um passo fundamental na superação de um ideário infantil, passo esse que ocorreu de forma natural, sem qualquer intencionalidade da sua parte, no decorrer do *Inter-Rail* empreendido no verão anterior à entrada para o primeiro ano da Universidade (157).

O primeiro volume da trilogia termina no momento em que Nuno se apercebe, recorrendo à metáfora da cartografia, que não poderá controlar totalmente a sua vida, iniciando-se *Pode um Desejo Imenso* (2002) no período da “passagem dos trinta para os quarenta” anos do professor universitário, músico e poeta que, apaixonado, se diverte a “listar os defeitos da sua profissão” (12, 11, respectivamente), enquanto Helena se preocupa com as marcas do tempo nos corpos a envelhecer (14). A atitude amarga em relação aos colegas e à vida académica e as reacções exageradas caracterizam a energia do universo em que esses agora adultos se formaram (interior e academicamente) e se movem, de forma ensimesmada. Nuno recorda a sua aprendizagem sexual (71-72) antes de se ter apaixonado de forma intensa, por entre jantares, reuniões, congressos, *papers*, aulas e tarefas administrativas no departamento de Estudos Portugueses, ou seja, o quotidiano de um adulto que continua em *À Beira do Mundo* (2003). O percurso do protagonista no último volume-secção da trilogia é marcado por alegrias, invejas, competições, intrigas, desilusões, mortes, reencontros intertextuais e recordações do passado em que formara a sua personalidade e defesas sociais como a “carapaça de trombas e maus modos” (141) para se proteger, ficando claro que o ser humano é sempre a soma das suas experiências e aprendizagens pretéritas (e da ausência destas), mesmo quando se ficcionaliza apenas (ou quase só) o culminar da *Bildung*: “Num longo processo de anos, Nuno foi aprendendo a técnica de dar coices verbais [...], em adolescente fora uma ‘flor de estufa’” (142). Como muitos outros romances de formação ou obras que partilham características com o subgénero, a trilogia *Pode um Desejo Imenso* termina em aberto, pois Nuno caminha “rapidamente em direcção à outra margem” (205).

Em 2003, Teresa Direitinho publica o seu primeiro romance, *O Princípio da Atracção*, que consiste nas emotivas recordações de Laura sobre o período entre os seus treze e (cerca de) trinta e cinco anos (1978-1999), nomeadamente das amizades de infância, dos encontros no Alentejo com dois irmãos meio ingleses (Arthur e David) e com John, o amigo norte-americano destes, do crescimento dessas personagens em percursos paralelos, dos (des)amores, da camaradagem adolescente, da busca da verdade, dos afectos, da felicidade em Portugal e pelo mundo e do acto de crescer-engrandecer (2003: 304). Publicados na primeira década deste século, a obra de Teresa Direitinho e o romance (também académico) de Frederico Lourenço ilustram a transformação e a continuidade do subgénero em Portugal, estando a intertextualidade ao serviço da representação literária da natureza e dos sentimentos humanos, decerto universais mas materializados e vivenciados de forma diferente em épocas distintas, como ilustra o romance de Direitinho ao informar os leitores actuais ‘como se crescia’ nas décadas de 70 e 90 do século XX.

Também no antigo império luso e posteriormente nas chamadas ‘pós-colónias’ se ficcionalizam e constroem, em língua portuguesa, aprendizagens e experiências locais através das quais o leitor (‘da metrópole’) se familiariza com as realidades (semi-)coloniais e consideradas periféricas. Por exemplo, em Cabo Verde, Baltasar Lopes, um dos fundadores do movimento de renovação literária de Cabo Verde Claridade, publica *Chiquinho* (1947), considerado o primeiro romance cabo-verdiano (Brookshaw, 1984: 185-192). Trata-se de um romance de formação/iniciação, que, como muitos outros em língua portuguesa, relata a migração do campo para a cidade e posteriormente para o estrangeiro, mas, neste caso, do ‘homem crioulo’, havendo uma progressiva abertura do espaço, dos horizontes e das possibilidades do protagonista, como também acontece em *Varanda de Pilatos*, de Vitorino Nemésio. A narrativa de Baltasar Lopes consiste na recordação de acontecimentos pretéritos ao longo de três partes. A primeira (“Infância”) descreve as brincadeiras e os afectos da primeira infância do protagonista em ambiente rural, as aprendizagens na escola de Caleijão e no seminário de Vila de São Nicolau, a par de referências à história local, nomeadamente aos negreiros, aos escravos e aos baleeiros, ou seja, à emigração forçada. A segunda parte (“S. Vicente”) marca uma nova etapa na vida do adolescente, os 6º e 7º anos no liceu na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente, as tertúlia de amigos (Grémio), o primeiro amor, a vida política e a intensificação do

processo de socialização na vila portuária, enquanto a terceira e última parte (“As-águas”) apresenta o afastamento físico e emotivo da terra natal como sinónimo de crescimento (sentimento de pertença) e ficcionaliza a grande seca e as consequentes miséria e mortes de alunos e de Chic’Ana, a revolta da população liderada por Chico Zepa e a emigração rumo aos Estados Unidos (viagem marítima). Chiquinho segue o seu pai, que também emigrara, e as águas da chuva simbolizam a fertilização da natureza (terra), enquanto a água do mar simboliza a fertilização do conhecimento através do caminho do mundo (Laranjeira, 1995: 206-207). O final desse *Bildungsroman*, tal como o de muitos outros, permanece em aberto e torna-se ambíguo ao invocar a emigração como evasão-sobrevivência e a dicotomia ‘ter de ficar querendo partir e ter de partir querendo ficar’, sentimento associado à identidade caboverdiana (Hernandez, 2002: 137), remetendo, portanto, esses percurso e *Bildung* pessoais também para o processo de amadurecimento colectivo de Cabo Verde enquanto nação.

Em Macau, muito antes de o autor macanese Henrique de Senna Fernandes publicar o já referido *Bildungsroman* duplo *Amor e Dedinhos de Pé* (1986), a obra da autora macaense Deolinda da Conceição metaforiza a condição da mulher chinesa na cabaia que esta enverga e exhibe na sociedade patriarcal de Macau. Algumas das breves narrativas da antologia *Cheong-Sam: A Cabaia* [1995 (1956)] assumem-se como contos de formação. Se em «Calvário de Lin Fong» (23-26) um europeu que prometera levar a amante chinesa para a Europa abandona-a grávida, quando lhe fizera vislumbrar uma vida melhor, o «O Romance de Sam-Lei» (43-46) é um conto de formação que traça o percurso e a relação amorosa de uma jovem sínica para representar a sua formação na urbe e a segurança que ela consegue através do matrimónio. O primeiro conto de Conceição que referi, tal como *City of Broken Promises*, de Austin Coates, recordam-nos que, tal como Said (1978: 1, 43, 70) refere em *Orientalism*: “the Orient has helped to define Europe (or the West) as its contrasting image, idea, personality, experience”, e, partindo do conceito de *mimic man* de Homi K. Bhabha (1994: 44, 60, 68), verificamos que, no contexto (semi)colonial, os ‘nativos’ educados (também) na língua e na cultura do colono ocupam uma posição ambígua de diferença e de semelhança, marcada pela dicotomia amor-ódio, sendo portanto eles próprios uma presença parcial e intermédia. As jovens chinesas ou crioulas num território (semi-)colonial como Macau são

uma presença parcial e ambígua no seio da comunidade (reinol) local, pois representam, aos olhos de alguns europeus, o Outro, ou seja, essas protagonistas são *mimic women*, com todas as consequências positivas e negativas que tal estatuto acarreta. A geografia da diferença opõe assim o Outro ao *Self* cultural, e a paisagem e a retórica da alteridade tornam-se metáforas também para as relações de poder entre etnias e géneros num espaço (semi-)colonial histórico; daí que o *Bildungsroman* seja também associado às ideias de nacionalismo étnico, nacionalidade e identidade (multi)cultural no chamado romance étnico (O' Neale, 1982: 25-37; Eysturoy 1996: 6-9, 26-27; Japtok, 2005; Bolaki 2011), por exemplo, em *Ponciá Vicêncio* (2003), da autora brasileira Conceição Evaristo, classificado como romance de formação feminino e negro. O *Bildungsroman* apresenta, assim, especificidades relacionadas quer com o tempo e o espaço da acção, o género, a etnia e o estatuto social e colonial dos protagonistas, quer com o contexto de produção-recepção de cada texto, espelhando características, obstáculos e vicissitudes de cada um dos percursos humanos (e colectivos) que ficcionaliza (metonimicamente).

O espaço angolano é também local de aprendizagens (pós-)coloniais, nomeadamente em romances em língua portuguesa como *As Aventuras de Ngunga* (1972, publ. 1976), de Pepetela, cujo tema, tal como em *Os Cus de Judas*, de António Lobo Antunes, é a guerra colonial, ou em *O Planalto e a Estepe* (2009), do mesmo autor, que descreve as aprendizagens e os conflitos coloniais, raciais e políticos de Júlio Pereira em Angola e na Europa, entre outras paragens. Outro autor angolano, Henrique Abranches, publica, em 1981, *A Konkhava de Feti*, romance mito-histórico de cariz etnográfico. A narrativa de temática étnica acompanha a viagem do solitário Kapitia pelo sul de Angola em busca de sabedoria, por entre o tempo histórico e o tempo mítico da alegoria de Feti, o primeiro homem na Terra segundo a cosmogonia umbundu da África pré-colonial. De acordo com Ana Sá (2010: 185), este romance e *O Feitiço da Rama de Abóbora* (1996), de Tchikakata Balundu (Cikakata Mbalundo), pseudónimo de Aníbal J. R. Simões,

expõem a procura de valores autênticos que um actor faz num mundo em desagregação. O mundo em desagregação reveste-se, no primeiro caso, da busca da sabedoria para debelar a hierarquização injusta do mundo e conquistar uma sociedade de feição marxista e, no segundo, da viagem catártica do protagonista de modo a expurgar o mal que lhe fora imposto na

comunidade de origem. Vítima do feitiço que dá o nome ao romance, Cisoka torna-se um proscrito, dando início à perda individual da comunidade e a uma vida de solidão em viagem [...]. No contexto tradicional, a viagem é tida como a melhor escola, pois favorece as descobertas edificantes, permite a comparação de situações e meios ambientes, proporcionando o enriquecimento pessoal. No romance de Tchikakata Balundu, lê-se não apenas a aprendizagem, mas principalmente a catarse necessária pelo percurso. A metáfora da migração como o cruzar de fronteiras, como o símbolo da humanidade na sua idiossincrasia, é uma imagem poderosa e já clássica.

Nas literaturas de países relativamente jovens como Angola, em busca da sua própria identidade e a lidar com as feridas de guerras colônias e civis, é recorrente a temática de jovens protagonistas que, tal como os seus países, ao ‘crescer’, buscam a identidade pré e pós-colonial e a mudança, como acontece em *Luuanda*, (1963), de José Luandino Vieira, e na peça *A Revolta da Casa dos Ídolos* (1979), que Pepetela publica dois anos após a falhada tentativa de golpe de Estado de Nito Alves e que tem como base um episódio histórico africano (1514) e como protagonista um jovem revolucionário ex-Mani, que perde a sua luta contra os padres portugueses ao ser assassinado. Vários protagonistas adolescentes de *Bildungsromane* africanos em língua portuguesa são separados dos pais ou já não os têm, devido à guerra, vendo-se forçados a crescer rapidamente e desamparados. Aliás, como recorda Pires Laranjeira (2001:15), as literaturas africanas estão muito marcadas pela “esperança no poder juvenil de revolucionar o mundo, por um prometeísmo nacional [...], jovens que carregam nos ombros o sonho e a responsabilidade da mudança, às vezes morrendo por ela, e resolvem questões ou resolvem descobrir o caminho da verdade, descobrindo-se a si próprios e ao mundo circundante ou longínquo.” A (re)adaptação de crianças e adolescentes enquanto crescem durante e após conflitos bélicos é também ficcionalizada em obras como *Quem me Dera Ser Onda*, de Manuel Rui Monteiro, *A Cidade e a Infância* (1960) e o conto “O Último Quinzar do Makulusu” (*Velhas Estórias*, 1974), ambos de Luandino Vieira.

Em 2001 o escritor angolano Ondjaki (Ndalú de Almeida) publica *Bom Dia Camaradas*, que ficcionaliza o quotidiano da Luanda dos anos (19)80, após a independência de Angola, através da história do protagonista-criança de classe média que vive numa sociedade marcada pela falta de liberdade (censura e violência das autoridades) e aprende

a descodificar o mundo, também comentado pelo cozinheiro da casa, o ‘camarada António’. A focalização do romances é propositadamente ingénua e inquisitiva (porque infantil), e o ‘menino’ narrador, filho de um também anónimo funcionário do ministério, marca presença não apenas nessa obra, mas também nos contos de *Os da Minha Rua* (2007) e no romance *AvóDezanove e o Segredo do Soviético* (2008), cujos tempos de acção (a guerra civil e as presenças cubana e soviética em Angola nas décadas de 1980-1990) são os da infância do narrador no período pós-independência, criança que também textualiza a guerra em produções escritas na escola (131). Como já afirmámos, o ponto de vista permite um olhar ingénuo sobre as guerras colonial e civil, como fica claro quando o menino informa a tia que a estátua de Maria da Fonte (alegoria do poder colonial português) fora destruída e substituída por um tanque de guerra soviético, uma outra alegoria, desta feita do poder militar do MPLA, tratando-se de um episódio histórico que é ficcionalizado para demonstrar, através da ironia, a inocência do narrador: “Aqui em Luanda normalmente só temos fontes, assim mesmo a sair água com força, quando rebenta algum cano” (63). Já o velho empregado com nome português (António), que morre no final do romance, mesmo antes do término da guerra civil (1975-2002), representa a população que recorda o período da colonização portuguesa que não consegue descodificar/entender, posição que, juntamente com a liberdade e a identidade nacional, é um tema questionado pelo narrador-criança em busca de respostas, tal como o fariam todas as facções da nação recém-fundada e até os familiares emigrados em Portugal. As dúvidas de cariz pós-colonial são, portanto, uma presença constante no quotidiano de Luanda e moldam o crescimento da personagem e a forma de ela ver-interpretar o seu país libertado, focalização também veiculada pelas fórmulas de tratamento utilizadas quer pelo narrador anónimo, o Menino, filho do dono da casa — que representa o tempo da pós-independência de Angola —, quer pelo velho cozinheiro, que simboliza e recorda o período colonial. Trata-se, portanto, de um sugestivo momento (histórico) de convívio intergeracional e de um exercício que revela a simbologia das retóricas anti e pró-colonial:

Mas camarada António, tu não preferes que o país seja assim livre?

[...]

— Menino, no tempo do branco isso não era assim...

Depois sorria. Eu mesmo queria entender aquele sorriso. Tinha ouvido histórias incríveis de maus tratos, de más condições de vida, pagamentos injustos, e tudo o mais. Mas o camarada António gostava dessa frase dele a favor dos portugueses, e sorria assim tipo mistério.

— António, tu trabalhavas para um português?

— Sim... — e sorria. — Era um senhor director, bom chefe, me tratava bem mesmo...

— Não. Já aqui em Luanda mesmo; eu já aqui há muito tempo, menino... inda o menino não era nascido [...].

Mas António...Tu não achas que cada um deve mandar no seu país? Os portugueses tavam aqui a fazer o quê?

— Ê!, menino, mas naquele tempo a cidade estava mesmo limpinha...tinha tudo, não faltava nada...

— Ó António, tu não vês que não tinha tudo? As pessoas não ganhavam um salário justo, quem fosse negro não podia ser director, por exemplo... Mas tinha sempre pão na loja menino, menino, os machimbombos funcionavam... — ele só sorrindo.

Mas ninguém era livre António...não vês isso?

Ninguém era livre como assim? Era livre sim, podia andar na rua e tudo...

Não é isso António — eu levantava-me do banco. — Não eram angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser...

O camarada António aí ria só. (2006: 17).

Já João, o motorista alcóolico da família, é também inquirido pelo narrador, mas é uma figura alienada que ignora o passado histórico, tal como o presente, e a sua geração encontra-se talvez entre a do Menino e a de António. O (já) jovem narrador de *Os da Minha Rua* recupera-filtra a sua infância através da memória, de laços familiares, palavras específicas, aventuras e transgressões campesinas, episódios violentos e até de aromas (*smellscape*), para a textualizar de forma lírica ao assumir-se como um escritor informado acerca do mundo que recorda a sua antiga “vida distraída” (2007: 59). Já a acção de *AvóDezanove e o Segredo do Soviético* tem lugar na Praia do Bispo, entre a casa da avó do Menino e o espaço onde os soviéticos estão a construir o mausoléu de Agostinho Neto, recuperando o romance personagens das duas obras anteriores e introduzindo novos amigos do narrador, nomeadamente Pi (Pinduca). O afastamento do mundo urbano, rumo ao desconhecido, acentua a aprendizagem do protagonista, que se familiariza com as velhas tradições

orais (mitos) e complementa assim a sua formação, pois “lembranças são cócegas invisíveis” (2009: 131), e a morte não deveria vencer; aliás o confronto com esse novo conceito veicula o crescimento do ‘menino’. Se a guerra colonial é o tema de *Os Cus de Judas*, a (memória da) guerra civil de Angola é um tema latente nos romances de Ondjaki de que nos ocupámos (Veras, 2011: 95) e influencia a *Bildung* do protagonista, como não poderia deixar de ser.

Também Moçambique é ficcionalizado como espaço de aprendizagens, por exemplo, em *Terra Sonâmbula* (1992), de Mía Couto. Como é sabido, à guerra colonial (1965-1975) em Moçambique segue-se a guerra civil (1976-1992), e é durante esse longo conflito que se situa a acção do romance. O amadurecer do país e a busca-construção de uma identidade faz-se também através da arte, nomeadamente da literatura, que permite repensar criticamente episódios intensos da história recente, nomeadamente através do percurso autoformativo de jovens desses também jovens países, como Muidinga e Kindzu. Mía Couto acompanha essas crianças — uma leitora, outra escritora (diarista) — e ficcionaliza os efeitos desoladores da guerra civil em Moçambique. Muidinga lê em voz alta para Tuahir os cadernos-diários redigidos por Kindzu como forma de evasão da realidade bélica, rumo aos sonhos, ritos e crenças locais, bem como ao amadurecimento.

CONCLUSÃO

Não aguentei e sentei-me para escrever a história dos meus primeiros passos na vida, embora pudesse passar perfeitamente sem isso. Eis a única certeza que tenho: cem anos que viva, nunca mais voltarei a reincidir em autobiografias [...]. É dos adolescentes que se formam as gerações. Fiodor Dostoiévski, *O Adolescente*, 2003 (1875): 9, 559

Como vimos ao longo deste estudo, o subgênero de que nos ocupamos ‘suruiu’ na Alemanha no final do século XVIII e foi sucessivamente adaptado por autores um pouco por todo o mundo. O romance em geral - e o *Bildungsroman* não é exceção - foi-se transformando ao longo dos tempos de forma a representar novas formas de assimilar e repensar aprendizagens, *ethos* e tabus, de conquistar liberdades, de se amadurecer e de se viver em sociedade, ou em oposição à mesma, por exemplo, no refúgio da *internet*, que, até certo ponto, e em determinados contextos, está gradualmente a ocupar o lugar de antigos agentes educativos no processo de socialização.

A forma de (re)ver e ficcionalizar a autoformação do ser humano entre a infância e a fase adulta mudou, desde o *Bildungsroman* tradicional/femenino dos séculos XVIII-XX ao romance pós-moderno ou pós-colonial, tornando-se claro que o cronótopo da formação física, intelectual, psicológica, (est)ética, política e emotiva influencia esse mesmo fenómeno, que inclui momentos de rebeldia, introspecção, sofrimento e alegria, rumo à idade adulta, que é, por sua vez, fruto das aprendizagens desde a infância. O romance de formação representa os períodos da ingenuidade e das inúmeras experimentações que consistem em testar limites e ultrapassar barreiras até à chegada do momento em que o(a) *Bildungsheld(in)* está supostamente pronto(a) para (se) iniciar no longo período das responsabilidades do ‘mundo’ adulto. Se a aprendizagem acontece durante uma viagem e é associada a esse mesmo movimento cronotópico, a Escrita de Viagens está também intimamente ligada ao subgênero de que nos ocupámos, permitindo o romance de formação, por excelência, traçar relações de homologia entre o amadurecimento de protagonistas e de jovens nações pós-coloniais, cuja história é assim problematizada de forma metafórica, a par dos percursos dos protago-

nistas ficcionais. Os diferentes tipos de *Bildungsroman* assumem-se assim como reacções estéticas e até antropológicas à ansiedade humana em torno da forma como nos formamos e vivemos.

BIBLIOGRAFIA^[8]

- ABEL, Elizabeth *et alii* (eds.) (1983), *The Voyage In: Fictions of Female Development*, Dartmouth College-University Press of New England, Londres.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1994), «Nome de Guerra, Romance de Formação», *Homenagem a Lúcio Craveiro da Silva*, Universidade do Minho, Braga: 403-412.
- ALDEN, Patricia (1986), *Social Mobility in the English Bildungsroman: Gissin, Hardy, Bennet, and Lawrence*, UMI Research Press-Dissertation Services, Ann Arbor.
- AMRINE, Frederick (1987), «Rethinking the *Bildungsroman*», *Michigan Germanic Studies*, vol. 13, n.º 2: 119-139.
- BHABHA, Homi K. (1994), *The Location of Culture*, Taylor & Francis, Londres.
- BAKHTIN, Mikhail (1997), *Estética da Criação Verbal*, tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, Martins Fontes, São Paulo: 221-276.
- BANERJEE, Jacqueline (1996), *Through the Northern Gate: Childhood and Growing Up in British Fiction 1719-1901*, Peter Lang, Nova Iorque.
- BANNET, Eve Tavor (1991), «Rewriting the Social Text: The Female *Bildungsroman* in Eighteenth-Century England», in James N. Hardin (ed.), *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, University of South Carolina Press, Columbia: 195-227.
- BARNEY, Richard A. (1999), *Plots of Enlightenment: Education and the Novel in Eighteenth-Century England*, Stanford University Press, Stanford.
- BARRENTO, João (1998), «Prefácio», in Johann W. Goethe, *Os Anos da Aprendizagem de Wilhelm Meister*, Relógio d'Água Editores, Lisboa: 5-18.
- BARUCH, Elaine Hoffman (1981), «The Feminine *Bildungsroman*: Education through Marriage», *Massachusetts Review*, n. 22: 335-357.
- BEDDOW, Michael (1982), *The Fiction of Humanity: Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BESSE, Maria Graciete (2003), «A Figura do Adolescente no Romance Neo-realista Português», *Latitudes*, n. 18, pp. 34-36.
- BLOOM, William (1990), *Personal Identity, National Identity and International Relations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BOES, Tobias (2012), *Nationalism, Cosmopolitanism and the Bildungsroman*, Cornell University Press, Ithaca.

^[8] Na bibliografia final indicamos apenas os estudos sobre o romance de formação.

- BOLAKI, Stella (2011), *Unsettling the Bildungsroman: Reading Contemporary Ethnic American Women's Fiction*, Amesterdão: Rodopi.
- BRAENDLIN, Bonnie Hoover (1979), «Alther, Atwood, Ballantyne, and Gray: Secular Salvation in the Contemporary Feminist *Bildungsroman*», *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 4, n. 1: 18-22.
- BRANCAUD-MAËNEN, Florence (1998), *Le Roman de Formation au XVIIIe Siècle*, Nathan, Paris.
- BROOKSHAW, David (1984), «A Busca da Identidade Regional e o Individual em *Chiquinho* e o Movimento da Claridade», in José Augusto França (ed.), *Les Litteratures Africaines de Langue Portugaise: A la Recherche de l'Identité Individuelle et Nationale*, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris, pp. 185-192.
- BROWN, Kathleen M. (1996), *Wives, Nasty Wenches & Anxious Patriarchs: Gender, Race and Power in Colonial Virginia*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- BRUFORD, W. H. (1975), *The German Tradition of Self-Cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BRYANT, Jerry H. (2003), *Born in a Mighty Bad Land: The Violent Man in African American Folklore and Fiction*, Indiana University Press, Bloomington.
- BUCKLEY, Jerome Hamilton (1974), *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Harvard University Press, Cambridge.
- BUESCU, Helena Carvalhão (1995), *A Lua, a Literatura e o Mundo*, Cosmos, Lisboa.
- BURT, Raymond L. (2001), s. v. «The *Bildungsroman*», in Margaret Jolly (ed.), *Encyclopedia of Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms*, vol. A-K, Fitzroy Dearborn, Londres: 105-106.
- BUTCHER, Margaret K. (1982), «From Maurice Guest to Martha Quest: The Female Bildungsroman in Commonwealth Literature», *World Literature Written in English*, vol. 21, n. 2: 254-262.
- CABIBBO, Paola (ed.) (1983), *Sigfrido nel Nuovo Mondo. Studi sulla Narrativa d'Iniziazione*, Goliardica, Roma.
- CARMO, Carina Infante do (1998), *Adolescer em Clausura: Olhares de Aquilino, Régio e Vergílio Ferreira sobre o Romance do Internato*, Centro de Estudos Aquilino Ribeiro-Universidade do Algarve, Faro.
- CARVALHO, Jorge Vaz de (2010), *Sinais de Fogo como Romance de Formação*, Assírio e Alvim, Lisboa.
- CASTLE, Gregory (2006), *Reading then Modernist Bildungsroman*, University Press of Florida, Gainesville.

- CEIA, Carlos (2003), «A Construção do Romance Experimental Modernista: *Ulysses* (1922), de James Joyce, e *Nome de Guerra* (1938), de Almada Negreiros», in Carlos Ceia, Isabel Lousada e Maria João Rocha Afonso (org.), *Estudos Anglo-Portugueses: Livro de Homenagem a Maria Leonor Machado de Sousa*, Edições Colibri-Centro de Estudos Anglo-Portugueses, Lisboa, 127-147.
- CEIA, Carlos (2006), «The Reinvention of Storytelling in Coming-of-age Novels: *Escola do Paraíso*, by José Rodrigues Miguéis, *The Prime of Miss Jean Brodie* and *The Fishing School*, by Muriel Spark», in Carlos Ceia e Isabel Lousada (org.), *Novos Caminhos da História e da Cultura*, Lisboa, Centro de Estudos Anglo-Portugueses, FCSH, pp. 167-175.
- CHRIST, Carol P. (1980), *Diving Deep and Surfacing: Women Writers on Spiritual Quest*, Beacon, Boston.
- COCALIS, Susan L. (1978), «The Transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal», *Monatshefte*, vol. 70, n. 4: 339-414.
- COOK, Carla Silva (2006), *O Menino Escreve: Infância e Adolescência no Universo Nemesiano*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa.
- COSTA, Fernanda Gil (1993), «De *Felix Meister* a *Felix Krull*. Perspectivas para uma Redefinição de *Bildungsroman*», *Runa: Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos*, n. 20: 173-182.
- DAVIS, R. (2005), «Short Story Cycle and Hawai'i Bildungsroman: Writing Self, Place, and Family in Lois-Ann Yamanaka's *Wild Meat*», in Z. Xiaojing e S. Najmi (eds.), *Form and Transformation in Asian American Literature*, University of Washington Press, Seattle: 231-48.
- ELLIS, Lorna (1999), *Appearing to Diminish: Female Development and the British Bildungsroman, 1750-1850*, Associated University Press, Londres.
- ESTY, Joshua (2007), «The Colonial Bildungsroman: The Story of an African Farm and the Ghost of Goethe», *Victorian Studies*, vol. 49, n. 3: 407-430.
- EYSTUROY, Annie O. (1996), *Daughters of Self-Creation: The Contemporary Chicana Novel*, University of New Mexico Press, Albuquerque.
- FELSKI, Rita (1986), «The Novel of Self-Discovery: A Necessary Fiction?», *Southern Review*, n. 19: 131-148.
- FENG, Pin-Chia (1997), *The Female Bildungsroman by Toni Morrison and Maxine Hong Kingston: A Postmodern Reading*, Peter Lang, Nova Iorque.
- FERREIRA, Vergílio (1964), «Prefácio da 1ª edição», in Almeida Faria, *Rumor Branco*, 4ª edição, Lisboa, Caminho, pp. 9-15.

- FLORA, Luísa M. R. (1987), «De Olhos Abertos para a Espiral dos Tempos: Aprendizagem do Romance de Doris Lessing», Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- FOLEY, Barbara (1993), *Radical Representations: Politics and Form in the U. S. Proletarian Fiction, 1929-1941*, Duke University Press, Durham.
- FONTELA, María de los Angeles Rodríguez (1996), *La Novela de Autoformación. Una Aproximación Teórica e Histórica al «Bildungsroman» desde la Narrativa Hispánica*, Universidade de Oviedo-Edition Reichenberger, Kassel.
- FRAIMAN, Susan (1993), *Unbecoming Women: British Women Writers and the Novel of Development*, Columbia University Press, Nova Iorque.
- FRANÇA, José Augusto (1987), “Almada Negreiros e o Nome de Guerra”, in José de Almada Negreiros, *Nome de Guerra*, Círculo de Leitores, Lisboa, pp. vii-xxxiii.
- FUDERER, Laura Sue (1990), *The Female Bildungsroman in English: An Annotated Bibliography of Criticism*, The Modern Languages Association of America, Nova Iorque.
- GARDINER, Judith Kegan (1978), «The Heroine as her Author’s Daughter», in Cheryl L. Brown e Karen Olson (eds.), *Feminist Criticism: Essays on Theory, Poetry and Prose*, The Scarecrow Press, Metuchen: 244-253.
- GEMMEKE, Mascha (2004), *Frances Burney and the Female Bildungsroman: An Interpretation of The Wanderer: Or, Female Difficulties*, Peter Lang, Nova Iorque.
- GENNEP, Arnold van (1960), *The Rites of Passage*, Chicago University Press, Chicago.
- GODINHO, Helder (1984), «Os Parentescos Simbólicos em Vergílio Ferreira», in David Mourão-Ferreira (org.), *Afecto às Letras: Homenagem da Literatura Portuguesa Contemporânea a Jacinto do Prado Coelho*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, pp. 230-236.
- GOHLMAN, Susan Ashley (1990), *Starting Over: The Task of the Protagonist in the Contemporary Bildungsroman*, Garland Publishing, Nova Iorque.
- GOODMAN, Charlotte (1983), «Women Novelists and the Male-Female Double Bildungsroman», in Leon Golden (ed.), *Transformations in Literature and Film: Selected Papers from the Sixth Annual Florida State University Conference on Literature and Film*, University Press of Florida, Tallahassee: 9-16.
- HARDIN, James N. (ed.) (1991), *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, University of South Carolina Press, Columbia.

- HENDRIKSEN, Jack (1993), *This Side of Paradise as a Bildungsroman*, Peter Lang, Nova Iorque.
- HERNANDEZ, Leila L. (2002), *Os Filhos da Terra do Sol. A Formação do Estado-nação em Cabo Verde*, Selo Negro, São Paulo.
- HIRSCH, Marianne (1979), «The Novel of Formation as Genre: between *Great Expectations* and *Lost Illusions*», *Genre*, vol. 12, n. 3: 293-311.
- HOAGLAND, Ericka A. (2005), *Postcolonializing the Bildungsroman: A Study of the Evolution of the Genre*, Tese de Doutorado, Purdue University: West Lafayette.
- HOWE, Susanne (1930), *Wilhelm Meister and his English Kinsmen: Apprentices to Life*, Columbia University Press, Nova Iorque.
- HUF, Linda (1983), *A Portrait of the Artist as a Young Woman: The Writer as Heroine in American Literature*, Frederick Ungar, Nova Iorque.
- JAPTOK, Martin (2005), *Growing Up Ethnic: Nationalism and the Bildungsroman in African American and Jewish American Fiction*, University of Iowa Press, Iowa City.
- JEFFERS, Thomas L. (2005), *Apprenticeships: The Bildungsroman from Goethe to Santayana*, Palgrave Macmillan, Londres.
- JOST, François (1969), «La Tradition du *Bildungsroman*», *Comparative Literature*, vol. 21, n. 2: 97-115.
- (1974), «The “Bildungsroman” in Germany, England, and France», in *Introduction to Comparative Literature*, Pegasus, Indianapolis: 134-150.
- JUSSAWALLA, Feroza (2005), «Postcolonial Novels and Memories», in Brian W. Shaffer (ed.), *Companion to the British and Irish Novel 1945-2000*, Blackwell, Oxford: 96-111.
- KESTER, Gunilla Theander (1995), *Writing the Subject: Bildung and the African American Text*, Peter Lang, Nova Iorque.
- KOCHIS, Matthew J. (2008), «Exploring Sexuality within the Modernist Bildungsroman», Tese de Doutorado, Seton Hall University, South Orange.
- KOCIATKIEWICZ, Justyna (2008), *Towards the Antibildungsroman: Saul Bellow and the Problem of the Genre*, Peter Lang, Nova Iorque.
- KOEPFE, Wulf (1990), «Quest, Illusion, Creativity, Maturity, and Resignation: The Questionable Journey of the Protagonist of the *Bildungsroman*», *Helios*, vol. 17, n. 1: 129-143.
- KONTJE, Todd (1993), *The German Bildungsroman: History of a National Genre*, Camden House, Columbia.

- KUSHIGIAN, Julia A. (2003), *Reconstructing Childhood: Strategies of Reading for Culture and Gender in the Spanish American Bildungsroman*, Bucknell University Press, Lewisburg.
- LABOVITZ, Esther Kleinboard (1986), *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century*. Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf, Peter Lang, Nova Iorque.
- LACAN, Jacques (1977), «O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu», in AA. VV., *O Sujeito, o Corpo e a Letra: Ensaios de Escrita Psicanalítica*, Arcádia, Lisboa: 18-28.
- LARANJEIRA, Pires (1995), *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa.
- LARANJEIRA, Pires (2001), «Mia Couto e as Literaturas Africana de Expressão Portuguesa», *Revista de Filología Románica*. Anejos, II, pp. 185-205.
- LESEUR, Geta (1995), *Ten Is the Age of Darkness: The Black Bildungsroman*, University of Missouri Press, Columbia.
- LEVY, Michael M. (1999), «The Young Adult Science Fiction Novel as Bildungsroman», in Charles W. Sullivan (ed.), *Young Adult Fiction*, Greenwood Press, Westport: 99-118.
- LIMA, Isabel Pires de (1987), *As Máscaras do Desengano. Para uma Abordagem Sociológica de "Os Maias" de Eça de Queirós*, Lisboa, Caminho.
- LOCATELLI, Ande (1998), *La Lyre, la Plume et le Temps: Figures de Musiciens dans le »Bildungsroman«*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- LOPES, Óscar (1963), «A Infância e a Adolescência na Ficção Portuguesa », *Seara Nova*, n. 1418: 222-226, 236.
- LOPEZ, Alfred J. (2001), *Posts and Pasts: A Theory of Postcolonialism*, State University of New York Press, Albany.
- LOUREIRO, La Salette (1996), *A Cidade em Autores do Primeiro Modernismo: Pessoa, Almada e Sá-Carneiro*, Estampa, Lisboa.
- LOURENÇO, Jorge Fazenda (2007), «Como se Faz um Poeta? Sobre Sinais de Fogo como Bildungsroman e uma Referência a Orfeu», *Relâmpago: Revista de Poesia*, n. 21.
- LUKACS, Georg (1989), *La Teorie du Roman*, Gallimard, Paris.
- LUTES, Leasa Y. (2000), *Allende, Buitrago, Luiselli: Aproximaciones Teóricas al Concepto del "Bildungsroman" Femenino*, Nova Iorque, Peter Lang.
- LYONS, John O. (1962), *The College Novel in America*, Southern Illinois University Press, Carbondale.

- MAGALHÃES, Violante F. (2008), «Sobressalto e Espanto: Narrativas Literárias sobre e para a Infância, no Neo-Realismo Português», Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- MARCELINO, Ana M. C. G. (2009), «Dois Heróis, Duas Vidas: O Caminho Estreito da Aprendizagem da Vida», Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- MARGARIDO, Alfredo (28-04-1963), «A Engomadeira ou o Sentido da Vulgaridade», *Jornal do Fundão*, p. 7.
- MARQUES, Teresa M. (1995), «Introdução: A Construção do Universo Ficcional n' «A Escola do Paraíso», in José Rodrigues Miguéis, *A Escola do Paraíso*, Círculo de Leitores, Lisboa: i-xi.
- MARTINI, Fritz (1991), «*Bildungsroman*: Term and Theory», in James N. Hardin (ed.), *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, University of South Carolina Press, Columbia: 1-25.
- MATEUS, Isabel Maria Fidalgo (2005), «Literatura de Viagens: Miguel Torga e a (sua) Nova Representação d Viagem em Finais do Século XX», *Revista de Letras*, II, n. 4, pp. 135-148.
- McWILLIAMS, Ellen (2009), *Margaret Atwood and the Female Bildungsroman*, Asghate, Burlington.
- MELO, Maria Margarida Vieira Cabral de (2001), «Teixeira de Queirós ou a Grande Quimera: Inflexões de um Percurso», dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- MENEZES, Hugo Lenes (2005), «A Formação da Prosa Moderna em Língua Portuguesa: O Lugar de Garrett e Herculano», Tese de Doutoramento, Campinas, Universidade de Campinas.
- MEYERS, Diana T. (2002), *Gender in the Mirror: Cultural Imagery and Women's Agency*, Oxford University Press, Oxford.
- MINDEN, Michael (1997), *The German Bildungsroman: Incest and Inheritance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1998), s. v. «*Bildungsroman*», in Paul Schellinger (ed.), *Encyclopedia of the Novel*, vol. 1, Fitzroy Dearborn, Londres: 118-122.
- MORÃO, Paula (1989), *Irene Lisboa: Vida e Escrita*, Presença, Lisboa.
- MORETTI, Franco (1987), *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*, Verso, Londres.
- MORGAN, Ellen (1972), «Humanbecoming: Form and Focus in the Neo-Feminist Novel», in Susan Koppelman Cornillon (ed.), *Images of Women in Fiction*:

- Feminist Perspectives*, Bowling Green University Popular Press, Bowling Green: 183-205.
- MORRISON, Tony e Maxine Hong Kingston (2000), *The Female Bildungsroman: A Postmodern Reading*, Peter Lang, Nova Iorque.
- MOURÃO-FERREIRA, David (1977), *Presença da "Presença"*, Brasília Editora, Porto.
- NAJMI, Samina (2005), «Decolonizing the Bildungsroman: Narratives of War and Womanhood in Nora Okja Keeler's *Comfort Women*», in Zhou Xiaojing e Samina Najmi (eds.), *Form and Transformation in Asian American Literature*, University of Washington Press, Seattle: 209-230.
- NEGREIROS, José de Almada (1970), *Obras Completas*, vol. 1: *Contos e Novelas*, Estampa, Lisboa.
- NEMÉSIO, Vitorino (1938), «Nome de Guerra». *Revista de Portugal*, n. 1, pp. 451-56.
- NEVES, Margarida Maria dos Reis Braga (1995), «Para ma Poética da Metamorfose na Ficção de Jorge de Sena», Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- NYATET -WAGNA, Wangar Wa (1996), *The Liminal Novel: Studies in the Franco-phone-African Novel as a Bildungsroman*, Peter Lang, Nova Iorque.
- O' NEALE, Sondra (1982), «Race, Sex and Self: Aspects of *Bildung* in Select Novels by Black American Women Novelists», *MELUS: The Journal of the Society for the Study of the Multi-Ethnic Literature of the United States*, vol. 9, n. 4: 25-37.
- OSBORNE, Marianne Muse (1972), «The Hero and Heroine in the British *Bildungsroman*: *David Copperfield* and *A Portrait of the Artist as a Young Man*, *Jane Eyre* and *The Rainbow*», Tese de Doutoramento em Literatura Inglesa, Universidade de Tulane, Nova Orleães.
- PAIVA, José Rodrigues de (2007), *Vergílio Ferreira: Para Sempre, Romance-Síntese e Última Fronteira de um Território Ficcional*, Editora Universitária UFPE, Pernambuco.
- PARSONS, Deborah L. (2000), *Streetwalking the Metropolis: Women, the City, and Modernity*, Oxford University Press, Oxford.
- PASCAL, Roy (1956), *The German Novel: Studies*, Manchester University Press, Manchester.
- PERFECT, Michael (2008), «The Multicultural Bildungsroman: Stereotypes in Monica Ali's *Brick Lane*», *The Journal of Commonwealth Literature*, vol. 43, n. 3: 109-120.

- PERNOT, Denis (1998), *Le Roman de Socialisation 1889-1914*, Presses Universitaires de France, Paris.
- PINTO, Carlota Dias (2002), «A Cartilha do Aprendiz Insurrecto: *Auslöschung. Ein Zerfall*, de Thomas Bernhard, na (Des)continuidade do *Bildungsroman*», Dissertação de Mestrado em Estudos Alemães, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- PINTO, Cristina Ferreira (1990), *O Bildungsroman Feminino: Quatro Exemplos Brasileiros*, Editora Perspectiva, São Paulo.
- POWELL, David A. (2001), *While the Music Lasts: Representation of Music in the Works of George Sand*, Bucknell University Press, Londres.
- PRATT, Annis e Barbara White (1981), *Archetypal Patterns in Women's Fiction*, Indiana University Press, Bloomington.
- PUGA, Rogério Miguel (2009), *A World of Euphemism: Representações de Macau na Obra de Austin Coates: City of Broken Promises enquanto Romance Histórico e Bildungsroman Feminino*, col. "Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas", Fundação para a Ciência e a Tecnologia-Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2009.
- (2011), «Adolescentes de Adolfo Casais Monteiro enquanto Romance de Formação», *Colóquio/Letras*, n. 177, pp. 95-105.
- REDFIELD, Marc (1996), *Phantom Formations: Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*, Cornell University Press, Ithaca.
- REITZ, Charles R. (2000), *Art, Alienation, and the Humanities: A Critical Engagement with Herbert Marcuse*, State University of New York Press, Albany.
- RIBEIRO, Ana (1998), *A Escola do Paraíso de José Rodrigues Miguéis: Um Romance de Aprendizagem*, Centro de Estudos Humanísticos-Universidade de Minho, Braga.
- (2005), «Aprender com as Mulheres: Presenças do Feminino no Romance de Aprendizagem Português do Século XX», Tese de Doutoramento em Literatura Portuguesa, Universidade do Minho, Braga.
- RIBEIRO, Gustavo (2009), «Tornar-se outro: A Obra do Jovem Lobo Antunes e o Romance de Formação», *O Marrare: Revista de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa*, n. 11, ano 9, 209, pp. 44-57.
- RISHOI, Christy (2003), *From Girl to Woman: American Women's Coming-of-Age Narratives*, State University of New York Press, Albany.
- RODRIGUES, Urbano Tavares (1981), *Um Novo Olhar sobre o Neo-Realismo*, Moraes Editores, Lisboa.

- RODRÍGUEZ, María Pilar (1992), *VIDAS IM/PROPRIAS: Transformaciones del Sujeto Femenino en la Narrativa Española Contemporánea*, Purdue University Press, West Lafayette.
- ROSOWSKI, Susan J. (1983), «The Novel of Awakening», in Elizabeth Abel *et alii* (eds.), *THE VOYAGE IN: Fictions of Female Development*, Dartmouth College-University Press of New England, Hanover: 49-68.
- SÁ, Ana Luísa Lopes de (2010), «A Ruralidade na Narrativa Angolana do Século XX Elemento de Construção da Nação», Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- SAID, Edward W. (1978), *Orientalism*, Pantheon Books, Nova Iorque.
- SAMMONS, Jeffrey L. (1981), «The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or: What Happened to Wilhelm Meister's Legacy?», *Genre*, vol. 14: 229-246.
- SANTANA, Maria Helena Jacinto (2000), «Literatura e Ciência na Segunda Metade do Século XIX. A Narrativa Naturalista e Pós-naturalista Portuguesa», Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- SAPEGA, Ellen W. (1992), *Ficções Modernistas: Um Estudo da Obra em Prosa de José de Almada Negreiros 1915-1925*, Ministério da Educação, Lisboa.
- SARAIVA, António José e Óscar Lopes (1987), *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora, Porto.
- SAX, Benjamin C. (1987), *Images of Identity: Goethe and the Problem of Self-Conception in the Nineteenth Century*, Peter Lang, Nova Iorque.
- SCHOLL, Margaret (1976), *The Bildungsroman of the Age of Goethe*, Peter Lang, Nova Iorque.
- SEIXO, Maria Alzira (1983), «As Metáforas da Preensão e da Recusa: A Adolescência na Ficção: Jean-Christophe, Casa na Duna e Manhã Submersa», *Colóquio/Letras*, n. 72: 19-28.
- SEIXO, Maria Alzira (2001), *Outros Erros: Ensaios de Literatura*, Asa, Porto.
- SERET, Roberta (1992), *Voyage into Creativity: The Modern Künstlerroman*, Peter Lang, Nova Iorque.
- SÉRGIO, António (1934), *Ensaios*, tomo IV, Seara Nova, Lisboa.
- SHAFFNER, Randolph P. (1984), *The Apprenticeship Novel: A Study of the «Bildungsroman» as a Regulative Type in Western Literature with a Focus on Three Classic Representatives by Goethe, Maugham, and Mann*, Peter Lang, Nova Iorque.
- SMITH, John H. (1987), «Cultivating Gender: Sexual Difference, *Bildung*, and the *Bildungsroman*», *Michigan Germanic Studies*, vol. 13, n. 2: 206-225.

- STEWART, Grace (1979), *A New Mythos: The Novel of the Artist as Heroine 1877-1977*, Eden Press Women's Publications, St. Albans.
- SULEIMAN, Susan R. (1993), *Authoritarian Fictions. The Ideological Novel as a Literary Genre*, Princeton, Princeton University Press.
- SUMMERFIELD, Giovanna e Lisa Downward (2010), *New Perspectives of the European Bildungsroman*, Londres: Continuum.
- SWALES, Martin (1978), *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton University Press, Princeton.
- VALE, Ângela Cristina Fernandes do (2003), "Tregar a Ladeira: O Processo de Aprendizagem nos Heróis de *A Escola do Paraíso*, *Esteiros* e *As Sete Partidas do Mundo*", Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- VÁSQUEZ, José Santiago Fernández (2003), *Reescrituras Postcoloniales del Bildungsroman*, Editorial Verbum, Madrid.
- VERAS, Laurene (2011), «Ondjaki e a Memória Cultural em *Bom Dia Camaradas*, *Os da minha Rua* e *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*», Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- VOPARIL, Christopher (2005), «On the Idea of Philosophy as *Bildungsroman*: Rorty and his Critics», *Contemporary Pragmatism*, vol. 2, n. 1: 115-134.
- WAXMAN, Barbara Frey (1985), «From *Bildungsroman* to *Reifungsroman*: Aging in Doris Lessing's Fiction», *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, vol. 68, n. 3: 318-334.
- WHITE, Barbara Anne (1985), *Growing Up Female: Adolescent Girlhood in American Fiction*, Greenwood, Westport.
- WITTE, W. (1979-1980), «Alien Corn: The 'Bildungsroman': Not for Export?», *German Life and Letters*, n. 33: 87-96.

ISBN 978-972-99724-5-4



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA