

Lucy e Ponciá Vicêncio- Crescer nas margens. Uma comparação entre os Romances de Jamaica Kincaid e Conceição Evaristo.

Doutoranda Lorena Sales dos Santos (UnB)

...

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo comparar a trajetória das personagens Lucy, do romance homônimo de Jamaica Kincaid (1990), e Ponciá Vicêncio, do romance também homônimo de Conceição Evaristo (2003), observando as aproximações e distanciamentos dos percursos das duas protagonistas, meninas negras, oriundas de sociedades que são ex-colônias e que se estabelecem sob o signo do sistema patriarcal. Em paralelo a essa comparação, o artigo pretende também observar nos romances as características que possibilitam identificá-los como Romances de Formação Pós-coloniais contrastando-os à forma clássica desse gênero. Para tanto serão utilizados conceitos das áreas dos Estudos de Gênero, Estudos Pós-Coloniais e dos estudos dos Bildungsromane tradicionais e pós-coloniais.

Palavras-chave: Gênero – Pós-colonial – *Bildungsroman* – Literatura Comparada

1 Introdução

Os romances *Lucy*, de Jamaica Kincaid (1994) e *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição Evaristo, apresentam a trajetória de duas meninas negras que vivem em sociedades periféricas e patriarcais. Lucy, uma menina nascida na ilha caribenha de Dominica e Ponciá Vicêncio, oriunda do interior do estado de Minas Gerais, são protagonistas desses romances de formação (*Bildungsromane*) que subvertem a fórmula clássica do gênero para apresentar os caminhos trilhados por elas e a realidade de opressão e marginalização com que se deparam nas sociedades em que vivem. Para observar o modo como ocorrem as mudanças desse gênero tradicional nas narrativas em foco, este artigo pretende levantar as características essenciais do *Bildungsroman* tradicional e do *Bildungsroman* Pós-Colonial, considerado por Vázquez (2003), como uma variação do gênero clássico, verificando a aproximação das narrativas com esta última variação e, ao mesmo tempo, comparando a trajetória das protagonistas. É importante considerar que a visão de Vázquez (2003) do Romance de Formação Pós-Colonial como subversão da fórmula clássica encontra eco na tese defendida pela Crítica Pós-Colonial que concebe “o discurso literário como um instrumento emancipador, mediante o qual é possível apropriar-se das representações colonialistas.” (VÁZQUEZ, 2003, p.11)^{1, 2}.

2 O *Bildungsroman* Clássico

De acordo com os estudos de Vázquez (2003) o *Bildungsroman* clássico encontra-se conectado a uma ideologia colonialista. O autor retoma um estudo anterior³ para apontar as características fundamentais desse gênero, que serão aqui apresentadas de maneira mais resumida.

A primeira característica é a existência de uma evolução por parte do protagonista (geralmente

1 Tradução minha.

2 “el discurso literario como un instrumento emancipador, mediante el cual es posible apropiarse de las representaciones colonialistas.”

³ VÁZQUEZ, 2002 apud VÁZQUEZ, 2003, p.11.

um menino ou um jovem). A evolução deve ocorrer de acordo com certos princípios pedagógicos, como o respeito à liberdade e à autonomia do indivíduo, além da promoção de um desenvolvimento harmônico e ordenado. Nessa evolução, desempenham papel essencial as relações amorosas, que funcionam como via de integração social e assimilação dos valores dominantes. Também tem papel importante nessa evolução o deslocamento geográfico do protagonista, que se afasta do meio familiar para desenvolver uma personalidade independente.

Afirma também que para a aprendizagem chegar a bom termo é preciso que ela ocorra sob uma vertente dupla, explicada pelos estudiosos alemães como a oposição entre *Ausbildung* e *Anbildung*. O primeiro termo diz respeito ao desenvolvimento das capacidades inatas do protagonista, enquanto o segundo trata da necessidade de que o aperfeiçoamento individual seja complementado por um adestramento social. Para a consecução desse objetivo, o protagonista é tutelado por um ou mais personagens que exercem o papel de mentor, ocupando-se de garantir o bem estar material e espiritual do herói.

Do ponto de vista narrativo, há, normalmente, uma interação entre a voz adulta do narrador (em primeira ou terceira pessoa) e a voz imatura do protagonista. Por meio dessa interação, o leitor pode constatar que o processo de aprendizagem chegou a bom termo e observar que o protagonista rechaça seu passado rebelde, envergonhando-se dos erros cometidos. A voz do narrador mostra-se distanciada da perspectiva juvenil do herói, e essa perspectiva é desaprovada utilizando o recurso da ironia.

Outro importante traço do *Bildungsroman* é a presença de uma estrutura linear e teleológica em que se observam quatro etapas principais, sendo a primeira a separação, em que o herói abandona o meio familiar, criando um enfrentamento com os adultos. A segunda é a iniciação ao mundo adulto, ligada ao aperfeiçoamento de diversas experiências de vida. Em seguida, ocorre a escolha, quando o herói demonstra haver adquirido maturidade para enfrentar seu futuro e toma a decisão de integrar-se à sociedade adulta. A última etapa é o retorno, que consiste na volta ao âmbito comunitário e na resolução do conflito inicial.

Vázquez (2003) estabelece uma correspondência entre a progressão teleológica observada no *Bildungsroman* clássico e os sistemas historicistas que favoreceram o desenvolvimento do colonialismo europeu. O autor afirma que ao descrever a aprendizagem do herói em etapas sucessivas que parecem contradizer-se, mas que de fato se complementam, formando um todo homogêneo, o *Bildungsroman* incorpora ao texto a visão dialética que Hegel e outros filósofos historicistas usaram para descrever o devir histórico. Por sua vez, a existência de um processo educativo, capaz de dar sentido a tudo que acontece, conecta-se ao modelo teleológico proposto por essa escola filosófica que reivindica a existência de uma racionalidade histórica universal. O historicismo defende também a idéia de um progresso unitário ao qual todas as nações devem submeter-se e essa idéia foi usada como pretexto para justificar a intervenção dos poderes coloniais em territórios não europeus. Tendo em mente esse progresso unitário a que todas as nações devem submeter-se, é possível traçar uma analogia entre a evolução pedagógica do protagonista do *Bildungsroman* e o projeto civilizador posto em prática nas colônias. Sendo assim, Vázquez, 2003, afirma que a relação mentor e *Bildungsheld* nos romances de formação clássicos reproduz a distinção kantiana entre os indivíduos que já alcançaram um grau de maturidade suficiente e aqueles que ainda permanecem em um estado de imaturidade e devem ser submetidos à tutela de outros seres humanos.

A própria mobilidade geográfica, que aparece frequentemente no *Bildungsroman* clássico, pode ser relacionada com a necessidade colonial de formar sujeitos empreendedores e dispostos a viajar a territórios longínquos em busca de melhorias econômicas e profissionais, em conformidade com o capitalismo mercantil sobre o qual se baseou o colonialismo europeu. Além disso, a existência de um vínculo entre o *ethos* colonialista e a construção da subjetividade do *Bildungsheld* se manifesta na difusão dos valores burgueses do racionalismo, positivismo e individualismo que presidiram o processo de aculturação dos sujeitos colonizados.

Vázquez (2003) afirma ainda que a marginalização do mundo fantástico, típica do romance realista ocidental, faz parte em verdade de uma intenção mais ampla de ignorar certas formas de subjetividade com o objetivo de manter a ilusão de um eu unitário. Partindo desse pressuposto, o

Bildungsroman apresenta uma relação com as idéias lacanianas que afirmam que a repressão da alteridade constitui o corolário do processo de construção do sujeito, sendo que a repressão da alteridade no *Bildungsroman* clássico ocorre, não apenas, pela contenção do discurso fantástico, mas por outros procedimentos, como os esforços do *Bildungsheld* em controlar seus impulsos homoeróticos; a omissão da temática colonialista que é incorporada ao texto por referências encobertas; a eliminação de personagens que se opõem aos valores em torno dos quais deve gravitar a formação; e, de uma perspectiva formal, a intenção de limitar a interação das vozes do narrador e do protagonista, criando um relato coerente que evita a sensação da existência de uma divisão na mente do herói.

3 O *Bildungsroman* Pós-Colonial

Vázquez (2003) procura demonstrar em seu estudo do *Bildungsroman* pós-colonial a existência tanto de uma influência dos modelos europeus nas literaturas pós-coloniais quanto de um desejo dos colonizados de realizar uma “descolonização mental” (VÁZQUEZ, 2003, p.115.)^{4, 5} por meio da apropriação dos modelos de seus antigos opressores e da utilização desses meios em proveito próprio. Além disso, afirma que o uso do *Bildungsroman* na literatura pós-colonial pressupõe uma alteração dos padrões narrativos e ideológicos associados ao gênero literário, introduzindo inovações formais e temáticas em sua tradição para adaptar essa forma literária à realidade das ex-colônias e se opor a uma ideologia imperialista sedimentada em sua forma clássica. É preciso ter em mente, todavia, que os estudos realizados por Vázquez compreenderam a crítica de romances de formação pós-coloniais com protagonistas exclusivamente masculinos, em romances escritos por homens, e que, sendo assim, outros elementos e estratégias poderão surgir advindos dos conflitos vivenciados por protagonistas femininas apresentadas por escritoras mulheres como ocorre nos romances aqui em análise.

Em seu estudo, Vázquez (2003) também apresenta os traços fundamentais da variação pós-colonial do *Bildungsroman*, sendo que o primeiro traço mencionado diz respeito à pretensão de superar a natureza individualista do modelo clássico, sendo que essa pretensão leva ao estabelecimento de um paralelismo entre o processo de formação e a construção de uma identidade nacional. O segundo traço trata das inovações quanto ao tema da viagem, e o autor aponta para o fato de que, com frequência, não há viagem de iniciação ou que as condições dramáticas em que ela ocorre servem para ressaltar a ausência de estímulo para o desenvolvimento das capacidades inatas do sujeito pós-colonial e o estado de alienação em que permanece o herói, assim como sua falta de autonomia.

A iniciação romântica, terceiro evento característico descrito pelo autor, parece desempenhar um papel menor que aquele desempenhado no modelo clássico do *Bildungsroman*. Atrações românticas não consumadas, pelo menos não explicitamente, relações platônicas, o não alcance da maturidade sexual ou mesmo dificuldades na aceitação da sua própria identidade sexual mostram-se comuns no *Bildungsroman* pós-colonial. Em vários casos, a sexualidade do protagonista transcende o âmbito do socialmente aceitável, sendo que sua incapacidade de estabelecer relações sancionadas pela comunidade denuncia a inexistência de um projeto social capaz de garantir a integração do herói, ao contrário do *Bildungsroman* clássico em que a iniciação romântica contribui para que o protagonista aceite a ordem social dominante.

Outra importante característica do *Bildungsroman* pós-colonial é a falta de mentores adequados que tutelem o desenvolvimento mental e afetivo do herói. Pode-se assim afirmar que uma das principais diferenças entre o *Bildungsroman* tradicional e o pós-colonial consiste na alteração da

⁴ Tradução minha.

⁵ “descolonización mental”

função exercida pelo mentor, que no *Bildungsroman* pós-colonial é identificado com o poder (neo) colonialista. Na maioria desses romances, o mentor prioriza a defesa da ordem estabelecida em detrimento do bem estar do herói, podendo mesmo explorá-lo. A atuação negligente do mentor pode invalidar o processo de formação do protagonista, favorecendo o surgimento de sentimentos de culpa e insegurança que dificultam sua entrada na sociedade adulta. As personagens que se preocupam de fato com o bem-estar do protagonista e cumprem, desse modo, uma tarefa do mentor são personagens que se afastam do papel de guardiães da ordem social e se convertem em empecilho para o triunfo da ideologia hegemônica. Pode-se concluir que, no *Bildungsroman* pós-colonial, existe uma incompatibilidade entre as duas funções normalmente exercidas pelo mentor (proteção do protagonista e salva-guarda da ordem social). Isso ocorre como consequência da natureza repressora e da falta de legitimidade dos valores sociais em que se pretende iniciar o protagonista.

A denúncia do caráter nocivo dos mecanismos de individuação promulgados pelas classes hegemônicas é também outro traço fundamental do *Bildungsroman* pós-colonial. Com o objetivo de promover essa denúncia, justifica-se que, de acordo com Vázquez (2003), o autor tome partido do protagonista na disputa com os guardiães da ordem social, utilizando para esse fim diversos meios, como: a crítica direta por parte de alguns personagens secundários e diversos procedimentos indiretos como, por exemplo, a reescritura dos estereótipos nacionalistas e o uso da ironia, não para censurar o herói, mas sim, todos aqueles que abusem de sua situação indefesa.

O final dos romances de formação pós-coloniais também difere daquele dos romances tradicionais do gênero, distanciando-se do triunfalismo deles e semeando dúvida quanto ao futuro do protagonista. Além disso, a ausência de provas do êxito do processo de formação, junto à alteração da estrutura linear e cronológica da narrativa, põe em questão a trama teleológica própria do *Bildungsroman* clássico, bombardeando assim a relação mantida pelo gênero com os sistemas historicistas e o progresso em geral.

Em referência às características do *Bildungsroman* pós-colonial, Vázquez (2003) ainda aponta para o fato de que, em oposição à subjetividade unificada e homogênea promovida pelo *Bildungsroman* clássico, os autores pós-coloniais optam por ressaltar o pertencimento do protagonista a diversos âmbitos culturais, enfatizando sua condição híbrida ou limítrofe, sendo que o questionamento do sujeito unitário pode se dar inclusive, no plano simbólico, por meio de algum tipo de mestiçagem. Também é possível observar mudanças na estrutura típica do *Bildungsroman* clássico, composta das etapas de separação, iniciação, escolha e retorno. Nos *Bildungsromane* pós-coloniais, a separação, normalmente não se dá por rebeldia do protagonista nem pela necessidade de desenvolver sua personalidade de modo independente. Ela é, de fato, imposta seja por circunstâncias econômicas ou pelo desejo dos pais de melhorar a condição de vida dos filhos, incitando-os a assimilar os modos de vida europeus e a renunciar a suas raízes culturais.

Com respeito às etapas da escolha e do retorno, também é possível observar algumas novidades. Obviamente, quando a separação não ocorre, a etapa do retorno também desaparece. Contudo, mesmo que ocorra a separação, o movimento de retorno pode ficar interdito ou ocorrer com imensa dificuldade. O momento da escolha, por sua vez, pode ser mantido em suspenso com o objetivo de enfatizar a falta de autonomia do protagonista frente ao mentor ou com o fim de declarar a primazia da comunidade sobre o indivíduo.

Tendo observado as características do *Bildungsroman* clássico, sua conexão com o colonialismo e os traços fundamentais do *Bildungsroman* pós-colonial, como uma variedade de gênero independente e que possui suas próprias características temáticas e formais, iniciaremos a comparação das trajetórias de Lucy e Ponciá Vicêncio.

4 Lucy e Ponciá Vicêncio – Crescendo nas Margens

Ponciá Vicêncio (EVARISTO, 2003) inicia-se com uma narrativa em retrospectiva. A narradora heterodiegética relembra a infância de Ponciá Vicêncio e sua trajetória que a levou à capital e ao estado de isolamento e apatia em que se encontra. O relato descreve sua relação familiar de modo positivo, tendo a mulher nesse espaço uma posição atuante. Sendo assim, apresenta também os efeitos funestos que a perda dessas relações acarreta quando Ponciá migra para a cidade grande. A opção por uma narração heterodiegética decorre do fato de o romance estabelecer a trajetória de formação, não apenas de Ponciá, mas de seu irmão Luandi. Além disso, a situação de Ponciá, de desconexão com o mundo pede por um Outro que transcenda seu estado de torpor para contar sua história.

Em *Lucy* (KINCAID, 1994), por sua vez, a protagonista é uma moça das Índias Ocidentais que chega aos Estados Unidos para trabalhar como *au pair* na residência de um casal que tem quatro filhas. A narração neste caso é homodiegética. A protagonista, Lucy, relata suas experiências nos Estados Unidos enquanto, em *flashback*, revisita sua infância e adolescência no Caribe e sua relação com sua mãe e sua pátria.

Nos dois romances, observa-se um alteração da estrutura linear e cronológica e o estabelecimento das narrativas em *flashback*. Essa subversão da linha do tempo possibilita o retorno a momentos diversos nas trajetórias das protagonistas. Em *Ponciá Vicêncio*, retorna-se mesmo a um passado anterior ao da protagonista, descrevendo a vida tanto de seu avô quanto de seu pai.

Uma característica essencial do *Bildungsroman* em sua variação Pós-Colonial, que pode ser verificada tanto em *Lucy* como em *Ponciá Vicêncio* é a forma como ocorre a etapa da viagem. Tanto Lucy quanto Ponciá partem de sua terra natal para buscar melhores condições de vida. Lucy viaja para os Estados Unidos, com o apoio da família, em busca de aprimoramento social e econômico, motivação típica dos *Bildungsromane* Pós-Coloniais. O aprimoramento a ser buscado, todavia, é limitado pela visão patriarcal de sua mãe que espera que Lucy se torne uma enfermeira, profissão que considera adequada a uma mulher. Por outro lado, Ponciá parte para a cidade grande também em busca de melhores condições de vida, à revelia da mãe que não compreende o desejo da filha. As duas viagens podem ser consideradas como uma nova diáspora, visto que a origem das protagonistas é conectada a uma primeira diáspora, a dos escravos africanos trazidos à força para as Américas. Como diferença da diáspora imposta aos antepassados, encontra-se a voluntariedade da viagem das personagens e, no caso de Ponciá, o fato de ser uma migração interna. As diferenças brutais entre a realidade do interior e das grandes cidades do Brasil possibilita, entretanto, estabelecer um paralelo entre a migração interna de Ponciá e a de Lucy, que viaja para outro país.

Quanto à iniciação romântica, para Lucy o que se dá de fato é uma iniciação sexual, sem o romantismo envolvido nas iniciações dos Romances de Formação clássicos. Lucy relata sua primeira experiência sexual como uma decisão consciente de livrar-se do fardo da virgindade: “Não fazia questão de ser virgem e há muito andava antegozando o dia em que me livraria dessa condição...” (KINCAID, 1994, p.44) Lutando sempre contra a aceitação de sua posição como a de um outro dominado, ao perceber o valor dado pelo colega, parceiro dessa primeira experiência, ao fato de ela ser virgem, afirma que a mancha na toalha usada era apenas de menstruação e reflete quanto a sua fala: “...quando percebi a grande importância que dava a ter sido o primeiro rapaz a andar comigo, não pude lhe dar esse poder sobre mim.” (KINCAID, 1994, p.44). Dentre suas vivências sexuais, Lucy relata algumas experiências homossexuais como com a colega de escola com quem treina os primeiros beijos e com Peggy, a descendente de irlandeses que conhece em Nova York, o que demonstra um afastamento do modelo considerado socialmente aceitável, o que é típico da variação pós-colonial do *Bildungsroman*. No que diz respeito à questão da iniciação romântica e da sexualidade em *Ponciá Vicêncio* é preciso levar em consideração que na primeira parte do

desenvolvimento da menina Ponciá, que ocorre na roça, a protagonista vê a posição da mulher de forma positiva. Sua mãe é a líder da família, a pessoa que comanda o ambiente doméstico, mas também responsável pelas decisões relativas à economia familiar. Sobre a mãe, se afirma:

Vivia entretida com sua vasilhinhas de barro. Quando ele chegava, era ela quem determinava o que o homem faria em casa naqueles dias. O que deveria fazer quando regressasse lá para as terras dos brancos. O que deveria dizer para eles. O que deveria trazer da próxima vez que voltasse para casa. Enrolava as vasilhas de barro... apontava as que eram para vender e estipulava o preço. (EVARISTO, 2003, p.24)

Na primeira etapa de sua vida, portanto, a visão de Ponciá de ser mulher era positiva, conforme o trecho seguinte: “O pai era forte, o irmão, quase um homem, a mãe mandava e eles obedeciam. Era tão bom ser mulher! Um dia ela teria um homem que, mesmo brigando, haveria de fazer tudo o que ela quisesse e teria filhos também.” (EVARISTO, 2003, p.24). Essa visão muda quando Ponciá vai para a cidade, ela passa a considerar que talvez não fosse tão ruim ser homem.

É preciso ter em mente que a comunidade na roça em que Ponciá foi criada possui uma divisão de poder entre gêneros mais equilibrada e que, na cidade, ela se depara com uma sociedade patriarcal. Sendo assim, suas expectativas construídas na infância não se concretizam no meio urbano. A relação entre Ponciá e seu homem, por exemplo, é descrita como uma relação apenas corporal o que não é suficiente para ela. Em um trecho do romance, a narradora fala da superficialidade da relação e da frustração da protagonista: “Nem quando ela o conheceu, nem quando ela e ele sorriam e se amavam ainda, Ponciá conseguiu abrir para ele algo além do que seu corpo-pernas. Às vezes, tentava, mas ele sempre calado, silencioso, morno.” (EVARISTO, 2003, p.43). Mesmo o nível corporal da relação não é satisfatório para Ponciá, pois:

Muitas vezes nem o prazer era repartido. Depois então, ela sozinha, relembrava com o pensamento e com as mãos o prazer que tinha tido um dia, quando cheia de medo e desespero se tocou para se certificar que, após a passagem por debaixo do angorô, ainda continuava menina. (EVARISTO, 2003, p.43)

Os mentores de Ponciá e Lucy, também se aproximam daqueles descritos na variação pós-colonial do *Bildungsroman*. São, em geral, inadequados e incapazes de conciliar as funções típicas do mentor tradicional, proteger a protagonista e, ao mesmo tempo, salvaguardar a ordem social. Todavia, pode-se afirmar que, enquanto cresce na roça, Ponciá ainda possui mentores adequados que a protegem e preparam para a vida naquele ambiente. A Mãe é uma dessas mentoras que lhe transmite o saber da arte do barro e lhe fornece uma imagem positiva de mulher. Nêngua Kainda também é uma mentora positiva que representa a tradição e a religiosidade africana em que se baseia a comunidade de onde Ponciá é originária. Os mentores inadequados são, por sua vez, todos externos. Como exemplo, pode-se citar os missionários que vem para o interior e ensinam letras, sílabas, mas que quando ela começa a formar palavras, vão embora. A protagonista, no entanto, enquanto conectada à sua origem, mantém sua autonomia e continua o aprendizado da leitura sozinha. Outra mentora inadequada de Ponciá é a primeira patroa e, possivelmente, as outras que a seguiram. Apesar de aprender com ela o saber da cidade que possibilita sua sobrevivência, não lhes são fornecidas ferramentas para que se desenvolva no meio urbano. Assim, a protagonista não consegue se adaptar e sobreviver nesse novo lugar, entrando em um processo de depressão, alheamento e loucura, sendo esta a herança do seu avô Vicêncio que se manifesta.

Em Lucy, os mentores são sempre falhos e funcionam como antimodelos. Esse é o caso da Mãe da protagonista e de Mariah. Lucy descreve parte de sua infância como extremamente próxima da Mãe, fora filha única até os nove anos mas, após completar essa idade, sua mãe dera a luz a três filhos homens para quem, junto ao pai, fazia inúmeros planos de conquistas. Lucy destaca esses planos: “cada vez que nascia mais um filho, minha mãe e meu pai anunciavam um para o outro com grande

seriedade que o novo filho frequentaria a universidade na Inglaterra e estudaria para médico ou advogado ou para ocupar uma importante e influente posição na sociedade.” (KINCAID, 1994, p.69). Aqui uma questão de gênero é apresentada, com a representação de uma realidade de um sistema patriarcal que não apenas subjuga as mulheres, mas as torna repetidoras de um discurso que oprime a elas próprias. O ressentimento de Lucy é direcionado, portanto, muito mais à sua mãe que a seu pai, justificando assim essa sua mágoa:

Meu pai não me conhecia nadinha; não esperava que sonhasse para mim uma vida eletrizante e coroada de êxitos. Mas minha mãe me conhecia bem, tão bem quanto conhecia a si mesma: eu, à época, até nos julgava idênticas; e sempre que via seus olhos se encherem de lágrimas só de pensar no orgulho que sentiria com algum feito dos filhos, sentia uma espada me transpassar o coração, pois não havia nenhum roteiro em que ela me visse, seu único filho idêntico, em situação remotamente semelhante. (KINCAID, 1994, p.69 , 70).

A decepção e a revolta de Lucy para com a mãe impedem que a relação Mentora/*Bildungsheld* continue a ocorrer. A repetição por parte da mãe de Lucy de um discurso patriarcal que rebaixa a mulher a uma posição sempre subalterna é considerada pela menina Lucy como uma traição, tanto que ela apelida a mãe de “Sra. Judas” (KINCAID, 1994, p.70) e começa a planejar separar-se dela desde então, embora suspeitando que essa nunca poderia ser uma separação definitiva.

Mariah, por sua vez, funciona muito mais para Lucy como uma mentora às avessas do que uma mentora de fato, visto que em suas tentativas de apresentar o mundo à Lucy e ao esperar que ela reaja do mesmo modo que ela reagiria, ignora o mundo originário da protagonista que, por sua vez, rejeitando a visão de Mariah, impõe sua alteridade, forçando a americana a uma reflexão sobre as limitações de seu próprio universo e a existência de outras formas de se pensar e viver. Uma situação que representa muito bem essa questão ocorre quando, com o início da primavera, Mariah leva Lucy, vendada, para ver os narcisos em flor. Lucy já havia relatado o trauma vivenciado por ter tido, sem nunca ter visto um narciso na vida, de memorizar um poema inglês sobre eles, tendo que declamá-lo em frente a toda escola quando tinha dez anos. Mariah, não entendendo a sujeição, a opressão, e a revolta envolvidas no relato de Lucy, segue a lógica do seu próprio meio e cultura e tenta impô-la à Lucy, surpreendendo-a com a beleza dos narcisos. A reação de Lucy força Mariah ao encontro com o ponto de vista do colonizado, do outro, para ela, totalmente desconhecido. Lucy diz: “‘Mariah, você faz idéia de que aos dez anos de idade tive que aprender de cor um longo poema que falava de flores que não veria na vida real até completar dezenove anos?’”⁶ e continua, refletindo sobre o efeito em Mariah, a perda de sua inocência e o abismo que as separa e impede uma verdadeira comunicação:

Assim que disse isso me arrependi de apresentar seus amados narcisos numa cena que jamais considerara, uma cena de conquistados e conquistas; uma cena de brutos mascarados de anjos e anjos pintados de brutos. Essa mulher que mal me conhecia me amava e queria que eu amasse essa coisa – um bosque transbordante de narcisos em flor – que ela também amava. Seus olhos se encolheram dentro da cabeça como se se protegessem, como se tirassem um descanso após árduo e inesperado trabalho. Não era sua culpa. Não era minha culpa. Mas nada poderia alterar o fato de que onde ela via belas flores eu via tristeza e amargor. A mesma coisa poderia nos fazer derramar lágrimas, mas as lágrimas não teriam o mesmo gosto. (KINCAID, 1994, p.16)

Peggy, que pode ser considerada como outra mentora de Lucy, é uma amiga irlandesa da mesma idade, responsável por introduzir à protagonista a outros ambientes da cidade grande que não aqueles

freqüentados pela família de Mariah. Filha de imigrantes irlandeses de classe operária, é com ela que Lucy anda pela cidade, freqüenta bares e festas, fuma maconha e conhece homens. É com ela também que se muda da casa de Mariah, optando por continuar em Nova York. Todavia, embora sejam amigas, Lucy sempre mantém sua atitude crítica para com Peggy. Mesmo no princípio da amizade, Lucy tem consciência de suas diferenças, ela afirma quanto à Peggy: “O engraçado é que Peggy e eu não nos parecíamos tampouco, mas era exatamente isso que gostávamos uma na outra; o que não tínhamos em comum eram coisas que de todo modo aprovávamos.” (KINCAID, 1994, p.32, 33). Mais à frente, tendo aprendido com Peggy a “sabedoria das ruas”, Lucy começa a sentir o peso das diferenças entre elas, o que dá o primeiro sinal de futuro afastamento: “Minha amizade com Peggy estava atingindo um impasse previsível; as pequenas diferenças entre nós começavam a se agigantar, por vezes parecendo a única coisa que interessava como um grão de areia no olho.” (KINCAID, 1994, p. 50).

No que tange a questão de uma identidade híbrida ou mestiça, geralmente ressaltada no Romance de Formação Pós-Colonial, pode se considerar que em *Ponciá Vicêncio* a identidade híbrida é apenas inferida pela origem da protagonista, descendente brasileira de africanos diaspóricos. O hibridismo consiste em entender-se negra, ligada à África pelas origens familiares, e ao mesmo tempo brasileira. Em *Lucy*, o hibridismo encontra-se ligado não apenas à ascendência diaspórica, mas também à mestiçagem. Essas identidades não são reivindicadas a não ser em momentos de confronto como quando Lucy se aborrece com a afirmação de Mariah de que tinha sangue índio e que atribuía sua habilidade na pesca, na caça às aves e até mesmo em assar milho a essa origem. Após contar isso à Lucy, a própria Mariah intui que não devia ter dito aquilo e que seria mal entendida por Lucy. Da sua posição, Mariah não pode entender a visão de Lucy, pois a americana descende do colonizador e, mesmo ao apontar uma possível mestiçagem em sua origem, o faz a partir do olhar desse colonizador que reduz esse outro, índio, aos estereótipos de caçador, pescador e assador de milho. É esse reducionismo e a pretensão de dominação do outro que incomoda Lucy profundamente:

Isso realmente me surpreendeu. Como deveria entender aquilo? Mal? Bem? Que queria dizer? Olhando-a, não havia nela nada nem remotamente parecido com índio. Por que dizer uma coisa dessas? Eu também tinha sangue índio. Minha avó era uma índia caribe. Isso me fazia ter um quarto de sangue de índio caribe. Mas não saio por aí dizendo que tenho sangue índio. Os índios caribes eram bons marinheiros, mas não gosto de andar no mar; só gosto de ver. (KINCAID, 1994, p.21)

Quanto aos finais dos dois romances, eles também se distanciam do modelo de Romance de Formação Clássico e aproximam-se das características já descritas do *Bildungsroman* Pós-Colonial. Não há triunfalismo, nem um progresso que leve a um sucesso absoluto. De fato, o futuro, tanto para Lucy quanto para Ponciá é apresentado como incerto. Para Ponciá, entretanto, toda a trajetória é apresentada de forma mais catastrófica, visto que com seu afastamento da comunidade rural e do meio familiar, ela se recolhe, tornando-se uma personagem opaca. Todo seu processo vivenciado na cidade grande é narrado por outrem, devido ao estado de isolamento psíquico em que ela chegou. Seu encontro com o irmão ocorre porque, em um delírio, ela desce o morro em direção à estação de trem como se estivesse se dirigindo ao rio onde encontraria o barro para moldar suas esculturas. O retorno anunciado à sua terra é uma tentativa de recuperação da identidade de Ponciá, mas não é promovido por ela mesma, nem é sua decisão. A família se reencontra no final do romance e decide retornar para o interior. Luandi, cuja trajetória é narrada também como um *Bildungsroman*, embora consiga obter certo sucesso na cidade e passar por um processo de formação, entende que seu sucesso não vale nada sem que sua família e comunidade estejam bem. Apesar de ter realizado o sonho de ser soldado, o irmão de Ponciá resolve abandonar a farda e retornar com ela e a mãe para o meio rural. Para tomar essa decisão, reflete:

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso construir a história dos seus. (EVARISTO, 2003, p.131)

É preciso ter em mente a condição prévia de Ponciá, uma mulher negra, pouco letrada e de uma comunidade rural em que a relativa igualdade entre os membros reduz a possibilidade de preconceito e opressão, que, ao chegar à cidade, torna-se portadora de diversas marcas negativas em um sistema patriarcal e branco para o qual não estava preparada. Nesse novo meio, passa a ser vista como negra, semi-analfabeta e mulher. À respeito da definição dos papéis da mulher na mitologia social das sociedades patriarcais, de acordo com Mussel (in FLEENOR, 1983), a mulher é definida primariamente de três formas: como esposa, como mãe e como dona de casa, sendo esses os papéis que definem as esferas de atuação apropriadas às mulheres, os limites do seu universo e o conteúdo pertinente a esse universo. As mulheres que não tiverem as três áreas de definição disponibilizadas a elas se encontrarão em um vácuo social parcial, não podendo desempenhar algumas das atividades esperadas. No caso da ocorrência desse vácuo, ou seja, de uma mulher não poder ou não ter a oportunidade de desempenhar uma dessas funções, ela precisa se redefinir. Ponciá exerce inicialmente o papel de esposa e dona de casa, mas perde sete filhos e não consegue transcender a impossibilidade de exercer o papel de mãe, deixando também de exercer os outros papéis impostos sem encontrar alternativa. Além disso, sua atividade artística, que poderia talvez levá-la à transcender esses papéis, não pode ser realizada na cidade. Sendo assim, ela permanece imobilizada até que o delírio a movimente e a família a socorra.

Mesmo após ser encontrada, Ponciá permanece em estado de loucura, moldando esculturas de barro imaginárias e pensando estar próxima ao rio. A etapa do retorno é assim concretizada, de modo diverso daquele da narrativa de *Lucy* em que o retorno não ocorre. A volta de Ponciá para casa, todavia, como já ressaltado anteriormente, é imposta, devido ao insucesso do seu processo de formação na cidade, e tendo como base a crença de uma identidade comunitária maior que deverá ajudar a restituir a identidade de Ponciá.

Lucy, por sua vez, pertencente à classe média da ilha de onde provém, chega ao outro país com mais recursos do que aqueles de que dispõe Ponciá. Desse modo, ela é capaz de libertar-se das amarras regionais e dos papéis de gênero pré-determinados, refletindo sobre sua condição de Outro, colonizado, estrangeiro e mulher de maneira crítica, ao mesmo tempo em que nega as regras impostas pela nova sociedade em que opta viver. Mais ainda, para tornar-se um adulto funcional, Lucy precisa, diferentemente dos protagonistas clássicos, aceitar sua subjetividade como múltipla e fragmentada, uma identidade pós-moderna, conforme o conceito de identidade cultural na pós-modernidade, de Stuart Hall (1998), que considera o sujeito pós-moderno não como proprietário de uma identidade única e estável, mas composto por diversas identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas. É com essa perspectiva de uma identidade múltipla, que o romance chega ao fim. Lucy muda-se da casa de Mariah em busca de novos caminhos e, portanto, não retorna à sua terra natal, onde teria que se conformar aos papéis socialmente determinados pela comunidade que abandonou. O não retorno de Lucy encontra-se também totalmente em acordo com a variação pós-colonial do *Bildungsroman*, visto que ocorre a viagem, com expectativa por parte da família de uma melhoria econômica da protagonista, além de um aprendizado das normas da sociedade dominante, mas o retorno mantém-se em suspenso com a possibilidade de jamais ocorrer. Aqui cabe novamente observar que apesar de ficar nos Estados Unidos, Lucy não assimila as normas do novo país em que vive, mantendo os conflitos das identidades fragmentadas e não resolvidas do indivíduo pós-moderno. A forte personalidade de Lucy, com sua inteligência crítica, questiona o mundo de onde veio e o universo com que se defronta, a todo momento, sendo possível identificar o processo de sua formação com base na afirmação da alteridade ao longo da narrativa.

Conclusão

Tendo analisado os romances *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2003), e *Lucy*, de Jamaica Kincaid (1994), é possível concluir que as trajetórias de formação das duas protagonistas mostram-se em consonância com a variação apresentada por Vázquez (2003) de Romance de Formação Pós-Colonial. Sendo assim, recorre-se ao exemplo do piano, instrumento mencionado por Chmweizu et al e citado por Vázquez (2003), que apesar de ser uma invenção européia, foi utilizado por músicos de diversas partes do mundo para interpretar outros tipos de melodias, com a modificação, inclusive, dos sistemas rítmicos para os quais havia inicialmente sido concebido, para entender que, de modo análogo, as narrativas de formação de Ponciá e Lucy subvertem a fórmula clássica do Romance de Formação para dar conta da trajetória das duas personagens aqui analisadas, duas meninas (depois mulheres) negras, de sociedades periféricas e patriarcais que, de outro modo, não poderiam ter suas histórias narradas. Na variação Pós-Colonial, portanto, cria-se um espaço para que histórias, lugares e personagens invisíveis nos modelos tradicionais tornem-se enfim visíveis e exponham os conflitos das sociedades em que vivem.

Referências Bibliográficas

- 1] ALVES, Elis Regina Fernandes. Outremização e Revide de Colonizado e Colonizador em *The Narrative of Jacobus Coetzee* (1974), de J.M. Coetzee (Dissertação de Mestrado), Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2006.
- 2] ASHCROFT, B. et al. *Key concepts in post-colonial studies*. London: Routledge, 1998.
- 3] EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
- 4] FLEENOR, Juliann (ed). *The Female Gothic*. Montreal: Eden Press, 1983.
- 5] KINCAID, Jamaica. *Lucy*, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 1994.
- 6] HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.
- 7] _____. *DA DIÁSPORA: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- 8] VÁZQUEZ, José Santiago Fernández. *Reescrituras postcoloniales del Bildungsroman*, Editorial Verbum, Madrid, 2003....