

# O ROMANCE DE FORMAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE A PARTIR DE *JUVENTUDE*<sup>1</sup>

Jamine Paixão da Cunha (UEA)

Prof. Dr. Victor Leandro da Silva (Orientador)

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise dos aspectos do romance de formação *Juventude*, de Coetzee (2005), buscando identificar as peculiaridades que os temas da pós-modernidade assumem nessa obra. Para tanto, será explorado o conceito de romance de formação, considerando as concepções de formação e as conjunturas históricas que propiciaram a fundação desse conceito, a partir de Maas (2000) e Jaeger (1995). Depois, serão explanadas as condições que emergem do contexto da pós-modernidade, considerando as abordagens de Jameson (1985) e Lipovetsky (2004). Ao fim, dado os conceitos abordados, serão analisados os aspectos do romance de Coetzee (2005).

Palavras-chave: romance de formação; pós-modernidade; J. M. Coetzee.

## **Introdução**

O romance de formação é um gênero que apresenta o percurso traçado pelo indivíduo que saiu da infância até a idade adulta, momento em que se situa no mundo. Foi inaugurado pela obra, de Johann Goethe (2006), *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Maister*, em circunstâncias da ascensão e do reconhecimento da burguesia e do movimento literário romântico.

Embora tenha se estabelecido como um gênero em um contexto específico, o romance de formação continuou a ser produzido e reinventado dentro de outros contextos. A continuidade da produção desse tipo de romance foi possível por se tratar de um relato de experiências num tempo específico, no momento de formação do protagonista. Por essa razão, esse tipo de produção foi capaz de expressar em cenas o espírito de determinada época.

O gênero aproxima-se da contemporaneidade, dita pós-moderna, ao se reinventar na obra *Juventude*, de J. M. Coetzee (2005), que, através da narrativa, explora alguns aspectos próprios da pós-modernidade. A fragmentação do indivíduo e a descontinuidade das suas próprias experiências, características da pós-modernidade, conduzem à formação do protagonista deste romance.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi apresentado à banca constituída por Orientador: Victor Leandro da Silva, Avaliador 1: Berenice Corôa de Carvalho, Avaliador 2: Allison Marcos Leão da Silva, reunida nas dependências da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, no dia 12 de dezembro de 2018, às 10h.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise dos aspectos desse romance de formação de Coetzee (2005), buscando identificar as peculiaridades que os temas da pós-modernidade assumem nessa obra. Para tanto, será explorado o *bildungsroman* a partir das concepções de formação e das conjunturas históricas que propiciaram a fundação desse conceito. Depois, serão explanadas as condições que emergem do contexto da pós-modernidade. Ao fim, dados os conceitos abordados, serão analisados os aspectos do romance de Coetzee (2005).

## 1. Considerações acerca da formação

O conceito de formação como uma experiência, que contempla não só a formação intelectual, tem suas origens na Grécia Antiga com o sistema nomeado Paideia. Mais tarde, no início do século XVIII, essas condições de formação sofreram transformações, a partir do contexto que se dava. Tais abordagens contribuem para o entendimento da constituição do conceito de *bildungsroman* que conhecemos hoje.

Os gregos entendiam a formação como um sistema de desenvolvimento integral envolvendo corpo e mente para elevação da alma humana. A Paideia, além do ensino de poesia, filosofia, matemática, tinha como base formas e citações espirituais e também desenvolviam conhecimento profundo de suas tradições. Ela englobava um vasto sistema de experimentações que correspondem ao que Werner Jaeger (1994) explana no livro *Paidéia: a formação do homem grego* como um conceito de sentido abrangente que, para entendermos, atualmente, precisaria elencar vários outros conceitos:

expressões modernas como civilização, tradição literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém com o que os gregos entendiam por *Paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo do conceito grego teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1994, p.1).

A formação grega tinha como função conduzir o indivíduo para a efetiva atuação na sociedade. Por isso integrava uma experiência que convinha no desenvolvimento do intelecto e do corpo como um, para formar não só cidadãos, mas sim “espíritos elevados”:

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior (JAEGER, 1995, p.7).

Tratava-se, portanto, de um projeto integral, no qual a educação era a base para atuação num plano político e social. Entretanto, ao longo de alguns séculos, essa ideia de

formação tomou outras formas e limitou-se à restrita educação especializada, que corresponde à obtenção de conhecimentos específicos. Formava-se, assim, o indivíduo a serviço de seus próprios interesses, fossem eles materiais ou intelectuais, para atuar no meio social.

No início do século XVIII, os ideais iluministas começaram a ser disseminados com a proposta de desenvolvimento da razão para o exercício do conhecimento e renúncia da animalidade. Kant explicou que o Iluminismo tratava-se do seguinte: “a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem.” (KANT, 2018 [1784], p.5).

A partir dessa ideia centrada no indivíduo e a sua busca pelo conhecimento, a concepção de formação também assumiu esse princípio. Desse modo, passou a se entender que o desenvolvimento intelectual individual é a preparação dos indivíduos para uma atuação social e preconizava o desenvolvimento das habilidades e talentos inatos de cada um com fim na satisfação pessoal e, conseqüentemente, no bem comum.

Para o desenvolvimento desse tipo de formação, eram usados métodos intervencionistas e paternalistas autoritários. As orientações eram conduzidas pela figura do mentor, um educador esclarecido que determinava, quase sempre diretamente, as decisões e percursos a serem seguidos pelo educando em todos âmbitos de vivência.

As lições correspondiam a exercícios de perguntas e respostas, nos quais era estimulado o raciocínio do educando por meio do confronto de seus próprios erros e a busca de um meio para superá-los. O material usado para esse tipo de ensino eram obras que correspondiam a tratados pedagógicos:

Constituiu-se uma tradição de obras educativas, nas quais a figura masculina do preceptor ou do mentor é responsável pela formação de personalidade e do intelecto do jovem. De início, trata-se de obras produzidas com uma intenção e destinação claramente pedagógicas, nas quais o caráter ficcional é mero veículo para a transmissão de ensinamentos que visam, ao lado do desenvolvimento do raciocínio lógico, à estabilidade social e mesmo ao estabelecimento e a manutenção do *status* econômico (MASS, 2000, p.29).

Ainda que com vistas em princípios liberais, tais meios formativos eram desenvolvidos a partir e dentro dos limites das classes de origem do jovem, sem possibilidade de formação universal ou transição entre as classes. O treinamento era individual e de responsabilidade das próprias famílias. Aos nobres, tal formação era encargo apenas do mentor, responsável por orientar tanto na obtenção de ensinamentos, quanto na sua conduta pessoal, visando à boa apresentação frente à nobreza. Quanto aos burgueses, estava reservada apenas a educação especializada para que pudessem desenvolver e levar a frente os negócios, geralmente passados ao longo das gerações, pelos próprios familiares. Toda liberdade para o

desenvolvimento das habilidades individuais era elogiada, contanto que estivesse delimitada à classe pertencente. Desse modo, o acesso a algumas possibilidades de conhecimento era negado aos burgueses, na medida em que a sua trajetória de classe não permitia a formação a partir de suas próprias capacidades e interesses.

O sistema fundado pelos gregos contemplava a formação universal, porém o que se percebe é que ao longo dos tempos esse sistema foi se fragmentando até limitar-se apenas a instruções de campos isolados. Essas condições de formação, ao tempo que orientam, expressam-se em produções literárias.

As obras produzidas no âmbito da formação dos jovens, ainda que em formas literárias, limitavam-se a um caráter estritamente educativo. Elas intencionavam esclarecer pela ciência e pela filosofia, tendo em vista um desenvolvimento dos instrumentos da consciência individual autônoma contra ignorância. A abordagem amparava-se em traços literários, embora não fosse propriamente literatura, e recorriam ao estilo pessoal e preocupação do indivíduo com seu desenvolvimento espiritual configuraram o conceito religioso de formação. (MAAS, 2000).

Num tempo que as produções narrativas tinham como reflexo o ideal nobre, as obras constituídas como grande literatura eram as que se aproximavam do modelo das epopeias homéricas que recorriam a ideia do herói. O romance, nesse sentido, como narrativa, não era considerado como um gênero “sério”, mas como uma produção trivial e menor, posto que descrevia a vida do indivíduo isolado, comum, e, portanto, de acordo com as tradições, sem grande significância.

Já no final do século XVII, com a ascensão burguesa, o romance não só ganha espaço como obra literária como também é percussor dos ideais transmitidos por esta classe: “o romance cujo primórdios remontam a antiguidade precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento” (BENJAMIN, 1994, p.202).

Poucos anos antes do século XIX, na Alemanha, começava a ser desenvolvido o projeto social de ascensão da classe burguesa. O intuito era a expansão do poder econômico – que essa classe já vinha adquirindo – e a busca pelo poder político – isto é, pelo gerenciamento das instituições – além da busca pelo reconhecimento de classe. Para tanto, fez-se necessário um projeto amplo que contemplava uma formação universal. Mass (2000, p.20) ressalta que esse projeto pretendia “a formação universal, pelo conhecimento que ultrapassa os limites estreitos da educação para o trabalho e para a perpetuação do capital herdado”.

Nesse momento, iniciava-se, então, a partir da transição do estado econômico feudal para uma economia democrática burguesa, a queda do absolutismo, comprometendo os privilégios da aristocracia, e ascensão do tecnicismo e do cientificismo burguês.

É possível detectar por volta de 1775, o esforço dos reformadores sociais e educacionais em prol da constituição dessa “classe dominante”, que já não era mais exclusivamente constituída pela aristocracia, sem ser efetivamente uma burguesia plenamente estabelecida. Nesse esforço pelo estabelecimento de uma classe cultivada e funcional nos Estados alemães, produziram-se algumas dezenas de obras que tinham como objetivo final comum a eleição do “caráter nacional”, o reconhecimento de uma classe capaz de exercer influência imediata eficaz sobre as camadas incultas criando costumes e leituras capazes de ordenar o processo de instalação burguesa. (MAAS, 2000, p.33)

Assim, os mesmos eventos que confluíram para o que, na França, foi a Revolução, na Alemanha, manifestaram-se através da produção literária, o que prenunciou a efetiva legitimação das instituições burguesas no século XIX.

Foi o momento em que o romance foi desassociado de uma “subliteratura” e ganhou espaço junto com a classe média ascendente. Devido ao custo elevado das obras maiores, como as epopeias, o público leitor consumia os romances por estarem acessíveis a um preço médio, e, com a tomada de espaço por esta classe, o gênero também ganhou certo reconhecimento:

A alta literatura era impressa em livros caros, de difícil acesso, enquanto que romances não eram tão baratos a ponto de permitirem o acesso de todos a sua leitura. Assim, o romance se solidificou como literatura da classe média, que, no início, não era tão numerosa, mas foi ganhando, com o desenrolar dos acontecimentos econômicos, cada vez mais membros (SILVA, 2016, p.67).

Com isso, anos depois, o romance foi o principal suporte para considerações quanto às concepções de sociedade, principalmente os conflitos entre as classes e as contradições da aristocracia cada vez mais decadente. Junto a isso, refletia-se a crescente insatisfação burguesa a respeito das limitações que lhes eram impostas no âmbito da formação intelectual e acesso aos altos círculos.

Assim, o projeto pretendia ampliar suas possibilidades sociais de atuação o que efetivamente aconteceu. Para isso, tiveram como meio o gênero romance, que também ganhou espaço, a partir dessa época, e ascendeu ao caráter de cânone. “A historiografia literária alemã nasce, portanto, com o propósito de atribuir identidade nacional à produção literária submetendo a categoria estética à categoria ideológica” (MAAS, 2000, p.13).

As obras desenvolvidas já reportavam uma mudança de perspectiva do jovem interpelado por tais questões a partir daquele momento. O precursor desse tipo de obra foi Goethe com o romance de Maister:

O romance de Goethe sustenta-se por sobre um programa narrativo, que *grosso modo*, pode ser apresentado como a trajetória de um filho de família burguesa em busca dos próprios ideais, em busca do livre desenvolvimento de suas aptidões e daquilo que considera suas tendências, ou vocações. (MASS, 2000, p.34)

Esse romance serviu não apenas como veículo para as ideias que emergiam, como também paradigma para os indivíduos em formação. Segundo Maas (2000, p.18) ele “deverá promover também a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance”, projetando um modelo a ser seguido com pretensa ascensão a certo grau de autoaperfeiçoamento. Tal romance representa o indivíduo que se inaugura perante a vida, que, através do espírito de sua época (*zeitgeist*) e das transformações da cultura, encontra o seu lugar no mundo e apresenta-se perante a sociedade.

Ao tempo que o romance tomava um espaço de reconhecimento como gênero relevante, este veiculava o desejo burguês de reconhecimento e estabelecia esteticamente as bases para impor a necessidade de dissolução dos entraves que impediam a infiltração na aristocracia.

Articula-se, a partir desse momento, um conceito de formação como responsabilidade do Estado, pois um estado harmônico dependia da educação dos indivíduos. E o investimento nessa formação seria conveniente tanto para preparar os jovens para estar a serviço do estado, como para fortalecer a consciência nacional. No entanto, educação e formação devem portanto observar a divisão de classe, pois ainda se apresenta aos moldes absolutistas de estado, contemplando cada classe social com uma educação e formação diferenciadas, “adaptadas” à funcionalidade de classes (MAAS, 2000).

Por isso, no centro de sua obra, Goethe aborda o tema da formação limitada como uma problemática própria do conflito entre a educação destinada aos filhos das famílias burguesas em oposição à educação destinada ao nobre. De maneira que:

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

Portanto, o que era motivo de debate era o direito a uma formação universal independente do grupo social pertencente. Tal fato conduz a um rompimento da ideia de

formação atrelada à educação. A formação, dessa forma, estaria pautada nas experiências pessoais e no desenvolvimento das tendências naturais que emergem do espírito do indivíduo; enquanto a educação, na manifestação do discurso teórico.

Todas essas inquietações são o reflexo de um sistema formativo em progressiva instabilidade e insatisfação que pretendia uma mudança em nome da liberdade e de uma classe que consegue impor seus princípios ideológicos através da formação.

## **2. O *bildungsroman***

Assim, no final do século XVIII, na Alemanha, o romance de formação, ou *bildungsroman*, surgiu como resposta ao contexto histórico e à produção literária moderna e estabeleceu-se como gênero a partir do século XIX. Foi atribuído à obra *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Maister*, de Johann Wolfgang Von Goethe (2006), o caráter fundador deste tipo de romance. Esse gênero apresenta um enredo que persegue a trajetória de desenvolvimento da personalidade de um indivíduo até o seu aperfeiçoamento. O personagem em formação está em processo de assimilação do meio, das ideias, das construções sociais e culturais emergentes de determinado período e, através de suas experiências, expõe o espírito da época que vive.

No momento em que surgiu, essa manifestação literária tinha o intuito de ampliar um projeto constituído a partir das bases ideológicas da época e estabelecer um padrão de formação para afirmar a identidade nacional. No Brasil, a autora Wilma Maas desenvolveu uma abordagem historiográfica acerca desse tipo de romance, na qual destaca que:

As circunstâncias de origem do *Bildungsroman* são contemporâneas desse esforço pela atribuição de um caráter nacional a literatura alemã. Trata-se de uma forma literária de cunho eminentemente realista, com raízes fortemente vincadas nas circunstâncias históricas, culturais e literárias dos últimos trinta anos do século XVIII europeu. Compreendido pela crítica como fenômeno “tipicamente alemão”, capaz de expressar o “espírito alemão” (MAAS, 2000, p.13).

Dessa forma, o *Bildungsroman* de Goethe serviu de parâmetro para todas as obras que se seguiram com a mesma proposta temática. O caráter de gênero foi atribuído somente anos depois, no início do século XIX. Mass (2000, p. 42) relata que “o termo *Bildungsroman* teria sido empregado pela primeira vez por ocasião de uma conferência pública proferida por Karl Morgenstern aos 12 e aos 24 de dezembro de 1810 em Dorpat”. Nessa ocasião, o professor de filologia clássica associou o termo a todos os romances que se aproximassem da abordagem da obra *Os anos de aprendizagem de Wilhem Maister* (2006), de Goethe.

Esse romance desenvolve um enredo centrado na figura de Wilhem Maister. Na história, o jovem frustra as expectativas da família (burguesa), que o pretendiam futuro administrador dos negócios, e envereda em busca de uma formação universal com o objetivo final de aperfeiçoamento pessoal, porém enfrenta as limitações decorrentes de sua época que refletem diretamente em suas escolhas pessoais. A trajetória traçada por Wilhem até sua formação reflete e põe em diálogo diversas questões enfrentadas pelos indivíduos que traçam semelhante percurso, mesmo em diferentes épocas.

No entanto, é claro que em certa relação perspectivista e genealógica a origem do gênero aproveita-se de diversos pressupostos históricos-literários. Como, por exemplo, “as relações com a autobiografia moderna, com as confissões pietistas, com o romance picaresco, com os relatos de viagem e aventura” (MAAS, 2000, p.80) o que “permite que se identifique os diferentes núcleos discursivos efetivamente atuantes na constituição do *Bildungsroman* como signo literário” (MAAS, 2000, p. 80).

Por apresentar abordagem crítica relacionada diretamente com questões histórico-sociais e também por ter ganhado abertura com o modelo estabelecido por Goethe, suspeitou-se do caráter flexível e dinâmico do gênero, e, com isso, da continuidade do *Bildungsroman*. No entanto, no século XX, grandes autores como Thomas Mann e Hermann Hesse remetem-lhe diretamente, ao mesmo tempo que o subvertem com obras consagradas. Assim, “a história da continuidade do *Bildungsroman* no século XX reitera o caráter dinâmico e empírico do gênero, na medida em que se estabelece uma *tradição consciente* do *Bildungsroman*” (MAAS, 2000, p.81). O dinamismo do gênero abre caminho para as ditas subversões e atravessa os tempos de maneira que até o presente apresentam-se obras que se apoiam nessa tendência e expõem dentro de seu tempo temas nesse viés de formação.

Portanto, para entender o sentido do romance de formação, foi necessário passar pelas concepções de formação, bem como, as formas de produção literária e os desencadeamentos históricos que contribuíram para o estabelecimento do conceito. Podemos agora enfim perceber de que maneira esse gênero reinventa-se nesta época.

### **3. Dos aspectos da pós-modernidade**

Nas últimas décadas do século passado, estendeu-se uma série de discussões para conceituar o período contemporâneo, ao qual foi atribuído o caráter de pós-modernidade. Quanto a essa expressão, Fredric Jameson considera: “Um conceito de periodização cuja principal função é correlacionar a emergência de novos traços formais na vida cultural.”

(JAMESON, 1985, p.17). A partir disso, determinou-se de uma vez por todas o fim da era moderna, constatado principalmente pelo “abalo dos alicerces absolutos da racionalidade e o fracasso das grandes ideologias da história” (LIPOVETSKY, 2004, p.51), bases do pensamento moderno.

Contudo, ao contrário do que se pode imaginar, esse conceito não se fecha em uma definição, o que divide teóricos que exploram este campo, inclusive em relação à própria expressão. Há quem prefira falar de “modernidade radicalizada”, “modernidade líquida”, “ultramodernidade” etc. Tal fato não se trata de mera mudança na nomenclatura, mas de outras concepções do mesmo conceito. Apesar dessas diferenças, as teorias aproximam-se ao descrever os fenômenos como reorganização dos modelos de funcionamento social e cultural das sociedades, rápida expansão do consumo e da comunicação em massa e surto de individualização.

Em um texto de 1985 intitulado: *Pós-modernidade e sociedade de consumo*, Fredric Jameson explora duas circunstâncias próprias da pós-modernidade e propõe o conceito de duas reações deste período: pastiche e esquizofrenia.

Nesse texto, o autor estabelece que as manifestações pós-modernas são uma reação aos modelos subversivos da modernidade. Os estilos da modernidade foram respostas agressivas às estruturas de seu próprio tempo; uma revolta estética contra as condições dadas e suas contradições. O que se apresenta com a pós-modernidade, por sua vez, não é mais uma reação aos conflitos de sua época, e sim “reações específicas e locais *contra* os seus [da modernidade] modelos” (JAMESON, 1985, p.17). Dessa forma, a manifestação contemporânea “não se funda em si mesma mas em relação ao próprio modernismo conta o qual ela investe” (JAMESON, 1985, p.17).

Em função disso, uma primeira característica das manifestações da pós-modernidade elencada é a aproximação de campos que em outro momento estiveram bem delimitados como cultura erudita e cultura popular. Jameson aponta que: “Os autores pós-modernos não ‘citam’ mais tais ‘textos’ como um Joyce ou um Mhler fariam, mas os incorporam a ponto de ficar cada vez mais difícil discernir a linha entre arte erudita e formas comerciais” (JAMESON, 1985, p.17). Isso também se apresenta no chamado discurso teórico, no qual a integração entre diversas disciplinas não possibilita uma classificação fechada, o que põe em evidência a interdisciplinaridade.

O pastiche, desse modo, segundo Jameson (1985), apresenta-se como o elemento que promove o rompimento dessas fronteiras no campo da manifestação artística e, portanto,

como um dos traços mais importantes da pós-modernidade. Posto que as manifestações deste tempo não são mais que reações aos estilos precedentes,

o pastiche é, como a paródia, a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta: mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia. (JAMESON, 1985, p.18).

Portanto, dado o esgotamento de produções com estilos originais, dentro de seu tempo, o que sobra a essa época é uma permanente cópia dos estilos inventados, considerando que “o pastiche: no mundo em que a inovação estilística não é mais possível, tudo o que restou é imitar estilos mortos, falar através de máscaras e com as vocês dos estilos do museu imaginário” (JAMESON, 1985, p.19).

Como consequência disso, oferece-se uma permanente sensação de nostalgia que corrobora para “um sintoma alarmante e patológico de uma sociedade que se tornou incapaz de se relacionar com o tempo e a história” (JAMESON, 1985, p.21). Assim, o que se apresenta é um “*presente* paradoxal, um presente que não para de exumar e “redescobrir” o passado” (LIPOVETSKY, 2004, p.85), de maneira a rememorar um passado criado a partir da ideia que se cria do passado e dos estereótipos culturais estabelecidos.

Logo, outra característica da pós-modernidade proposta por Jameson é a da descontinuidade temporal. Para descrever essa característica, o autor utiliza a teoria de esquizofrenia desenvolvida por Jacques Lacan, a qual esboça da seguinte maneira:

Para Lacan, a experiência da temporalidade humana (passado, presente e memória), a persistência da identidade pessoal através de meses e anos – a própria sensação vivida e existencial do tempo – são também um efeito de linguagem. Porque a linguagem possui um passado e um futuro, porque a frase se instala no tempo, é que nós podemos adquirir aquilo que nos dá a impressão de uma experiência vivida e concreta do tempo. Mas já o esquizofrênico não chega a conhecer dessa maneira a articulação da linguagem, nem consegue ter a nossa experiência de continuidade temporal tampouco, estando condenado, portanto, a viver em um presente perpétuo. (JAMESON, 1985, p.22).

Dessa forma, a condição esquizofrênica trata-se de uma desordem na linguagem consequência de um desvio na aquisição desta quando criança, o que provoca um distúrbio do relacionamento entre significantes. Por isso, o autor explica que esta é um confinamento em um presente que rompe a noção de reconhecimento pois “o sentimento de identidade depende de nossa sensação da persistência do ‘eu’ e de ‘mim’ através do tempo” (JAMESON, 1985, pp. 22). Assim sendo, as experiências são vividas em singular intensidade, mas a isso se atribui um caráter desesperador pois é percebido como irreal, como uma perda.

O que se afirma a partir de tais considerações é que o que se apresenta na sociedade pós-moderna é o rompimento com o sentido da história. Por isso, Jameson (1985, p.26) reitera que

O sistema social contemporâneo como um todo demonstra que começou, pouco a pouco, a perder a sua capacidade de preservar o próprio passado e começou a viver em um presente perpetuo, em uma perpetua mudança que apaga aquelas tradições que as formações sociais anteriores.

Nesse sistema, tudo age com um grande volume e intensidade, mas sem registro em seu próprio tempo. Nele, todos os meios contribuem para se ter a sensação de atuação presente e ao mesmo tempo esquecimento instantâneo, em função de uma amnesia histórica.

Em vista do que foi apresentado, pode-se delinear algumas características da manifestação da pós-modernidade. O que se apresenta nessa lógica da pós-modernidade é o encarceramento em uma realidade fragmentada e imagens da realidade, sem ser propriamente a realidade, além de recorrer a um modelo moderno como mera mimese sem considerar a lógica destas produções subversivas.

#### **4. *Juventude*, formação na pós-modernidade**

Foi publicado no Brasil, em 2005, o romance *Juventude*, do autor sul-africano J. M. Coetzee. A esta obra foi atribuído o caráter de romance de formação, inclusive na orelha da primeira edição brasileira há esta descrição, e, como já visto, o gênero apresenta-se de maneira dinâmica em relação ao contexto histórico-social. A narrativa apresenta alguns traços que se podem classificar como próprios da pós-modernidade – período que os teóricos tentam descrever quais são as consequências das transformações perceptíveis na sociedade – tanto pelo momento, quanto pelas circunstâncias que se apresentam. Dessa forma, a partir do romance, pretende-se observar quais são as condições de formação em uma época em que as estruturas modernas foram superadas e quais foram as consequências disso.

O enredo apresenta a mesma estrutura que caracteriza o romance de formação: o jovem, neste caso na pessoa de John, em seus 19 anos, mora sozinho em um apartamento na Cidade do Cabo dos anos 1960. Ele cursa matemática, na universidade, mas sua grande aspiração é ser um artista, um poeta mais especificamente. O que se apresenta na história é o momento em que o indivíduo acaba de sair da infância, dos desígnios dos pais, e reconhece suas aspirações, as quais passam a guiar suas escolhas e experiências rumo à formação.

John guia sua existência pela crença de que vai ser um escritor, mas para isso precisa esperar pelo amor da mulher predestinada que o arreatará e fará arder a chama de artista que existe dentro dele, ao acaso e espontaneamente:

O que vai curá-lo, se for para acontecer, será o amor. Pode não acreditar em Deus, mas acredita no amor. A amada, a predestinada, de imediata enxergará, através do exterior estranho, até sem graça, que ele apresenta, aquele fogo que queima dentro dele. Enquanto isso, a falta de graça e a estranheza fazem parte do purgatório que tem que atravessar para emergir, um dia, para a luz: a luz do amor, a luz da arte. Pois será um artista, isso está decidido há tempos. (COETZEE, 2005, p.29).

Enquanto isso, ocupa-se nos estudos e nos afazeres à espera desse desabrochar artístico: “Seu plano, ao entrar na universidade, era qualificar-se como matemático, depois ir para o exterior e se dedicar à arte” (COETZEE, 2005, p.29). Todo esse universo, que conduz sua existência, foi copiado e elaborado a partir da vivência de vários artistas que admira. Bem como a forma que, possivelmente, terá sua obra:

Pound o ensinou a farejar o sentimento fácil em que chafurdam os românticos e vitorianos, para não falar do descuido do versejar deles. Pound e Eliot tentam revitalizar a poesia anglo-americana trazendo de volta para ela a adstringência dos franceses. Ele está de pleno acordo. (...) tem de confiar em Pound e Eliot quando dizem que Baudelaire e Nerval, Corbière e Laforgue apontem o caminho a seguir. (COETZEE, 2005, pp. 28-29).

Dessa forma, a condição de fragmentação do indivíduo é um traço que se apresenta como forma de recorrer a representações que estabeleçam um sentido para a sua incapacidade de se relacionar com a própria história. A reação aos modelos românticos, o modo como conduz suas experiências, é uma *mimese*, imitação das experiências dos grandes artistas. Um presente constante que relega ao protagonista a renúncia de sua própria história – das condições que são oferecidas como base para suas experiências – em nome das experiências idealizadas a partir do que se sabe dos artistas que admira, o que lhe coloca fora do tempo que vive.

Nos capítulos que se seguem, as tensões se intensificam na África do Sul por causa do *apartheid*, ele consegue entender o que está acontecendo e por isso repudia a África do Sul pelo que presencia.

Do começo ao fim a história o deixa doente: as leis em si; a truculência da polícia; o governo defendendo estridentemente os assassinos e denunciando os mortos, e a imprensa, temerosa demais para se pôr a campo e dizer o que qualquer um com olhos na cara pode ver. (COETZEE, 2005, p.44).

Desse modo, para não ser recrutado para o serviço militar, considera apenas uma alternativa que é fugir. E é o que se segue: foge para Londres. Nesse momento, é possível

verificar uma característica própria da trajetória de formação: o deslocamento. Este é o momento em que o jovem rompe com o que representa suas origens, para que dessa forma se abram as possibilidades para experiências que vão compor sua formação a partir de si mesmo.

Entretanto, no *bildungsroman* de Coetzee (2005), a continuidade da história, que revelaria as emoções e experiências vividas pelo protagonista rumo à formação, não ocorre. O que se sucede é uma espera. Uma espera contida de cenas de angústia, empregos opressores, relações frustrantes e, principalmente, a inquietante sensação de que o destino – que o revelará uma grande amante e, por consequência, desencadeará sua inspiração para escrever grandes obras que o tornarão um grande escritor – chegará em fim. Em função disso, o leitor atravessa essa cadeia de acontecimentos banais sem que se revele qualquer grande emoção ou experiência *orientadora* com a sensação de que realmente alguma coisa vai mudar e John se (trans)formará (em) um poeta, portador da luz que só os grandes artistas tem em si.

O que se segue, realmente, ao rompimento é *uma* idealização de vivência e, assim, as situações se passam em certa descontinuidade sem parecer atribuir nenhum sentido para o que ele realmente é, ou pelo menos, espera ser. Nesse ponto, o que ocorre é um não-ser constante, ainda que coloque a disposição do que, supostamente, desencadeará todo seu destino, não vive a partir de sua própria história e nem em função dela, com plena consciência disso:

O acaso não o brinda com nenhuma de suas bênçãos. Mas o acaso é imprevisível, é preciso dar tempo ao tempo. Tudo o que pode fazer é esperar em prontidão o dia em que o acaso por fim lhe sorrir (COETZEE, 2005, p.124).

Essas circunstâncias de assimilação do meio correspondem ao desenvolvimento do romance de formação. Nesse esquema, ela é quem conduziriam à plena formação. Em *Wilhelm Maister*, de Goethe (2006), o *bildungsroman* encerra-se com a formação do indivíduo pronto para atuar na sociedade. Tendo completo seu percurso, sairia esclarecido, seja na perspectiva pessoal ou social – ou ambas – para atuar em todos os campos da vivência e servir não apenas aos próprios interesses, mas também, e principalmente, ao que corresponde ao contexto político-social.

Contudo, o que se percebe, a partir do romance de Coetzee (2005), é que não há formação plena, muito menos aperfeiçoamento. Desse modo, segue-se a cadeia de acontecimentos abatido dia após dia pela descrença e desilusão, enquanto as aspirações que o moveram, nos primeiros anos da sua formação, assumem forma de fracasso cada vez mais: “Tem plena consciência de que seu fracasso como escritor e seu fracasso como amante são tão intimamente paralelos que podem muito bem ser a mesma coisa” (COETZEE, 2005, p. 182). Enquanto isso, o protagonista assume uma postura resignada diante dessa não-formação:

O desfecho é que está sentado sozinho na tarde de domingo no quarto de cima de uma casa no fundo do campo de Berkshire, com corvos crocitando no campo e uma névoa cinzenta no céu, jogando xadrez sozinho, ficando velho, esperando a noite cair para sem nenhuma culpa, fritar suas linguças para comer com pão no jantar. Aos dezoito anos, podia ter sido um poeta. Agora não é um poeta, nem um escritor, nem um artista. É um programador de computador, um programador de computador de vinte e quatro anos” (COETZEE, 2005, pp. 183-184).

Portanto o personagem principal de *Juventude* (2005) reflete nas cenas do romance uma formação em que o indivíduo reconhece-se apenas a partir de uma realidade fragmentada e traça seu percurso em um processo de não-experiência e descontinuidade temporal.

A partir disso, é possível considerar que as gerações formadas da pós-modernidade estão sendo moldada pelas condições representadas neste *bildungsroman*? A não-formação vivida por John é o mesmo não-percurso que condena os jovens desta época? Posto que indivíduo absorto em seus “momentismos”, e em um esgotamento precoce da receptividade, abre-se para o mundo, não mais em alguns anos, mas, agora, algumas décadas depois da infância? O que se dá não é mais o afã de viver as experiências que convidam esses jovens para fora voluntariamente, mas um puxão do próprio mundo, pelas circunstâncias, que impiedosamente, força-os a se impor perante a vida quando não há mais escapatória?

### **Considerações finais**

O *bildungsroman*, portanto, desde o modelo estabelecido por Goethe, considera os conflitos que um indivíduo atravessa a fim de se situar no mundo. Percurso que não depende só do indivíduo, mas, sim, de todo um contexto social, histórico, circunstancial que varia, em certos aspectos, de tempos em tempos. Dessa forma, a era moderna favoreceu algumas mudanças significativas que partiram do contexto histórico, com as revoluções da burguesia, e refletiram no âmbito literário, com a ascensão do romance, proporcionando, assim, espaço para que o gênero fincado como romance de formação se estabelecesse e tomasse outras formas ao longo das épocas.

Com isso, é possível ver esse gênero tomando forma dentro de um contexto mais contemporâneo, que se chamou de pós-modernidade, com a obra, de Coetzee, *Juventude* (2005). Este autor não apresenta uma estética pós-moderna em sua forma, no entanto, nessa obra é possível verificar aspectos próprios da pós-modernidade. Aspectos estes que se podem classificar como fragmentação do indivíduo e a descontinuidade temporal que determinam os percursos de formação de John, personagem principal.

Pode-se perceber que ainda há uma crença. Não mais em algum tipo de deus ou revolução redentora, mas sim em um destino que o tirará do estágio de indivíduo comum, e, para chegar a esse destino, a única coisa que faz é esperar. Enquanto espera, arrasta-se pela vida em meio a situações banais que, considera, é o caminho que se deve passar para chegar até sua verdadeira experiência reveladora.

A fragmentação do indivíduo o relega a traçar modelos – neste caso, de acordo com os escritores românticos – e a recorrer a representações e à imitação de vários outros para compor algum aspecto que possa corresponder ao que ele reconheça como parte de si. Enquanto isso, as experiências da descontinuidade temporal fazem-no viver a série de situações que se apresentam como alheias a sua história, pois não correspondem ao que ele reconhece como experiências que o farão ser o que pensa, ou seja, um amante e um escritor.

Ao fim, o que se constata é que o personagem não chega a uma formação, propriamente dita; o que acontece é uma desilusão, uma sensação de fracasso e uma frustração de expectativas. O que se conclui a partir disso é que o indivíduo na pós-modernidade em sua trajetória de formação vivencia as situações dadas em não-experiências. Isso decorre, provavelmente, da fragmentação do indivíduo e da descontinuidade temporal. Assim, o que se assume é que, dada estas condições, o que ocorre é uma não-formação.

### **Referências bibliográficas**

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COETZEE, J. M. *Juventude: cenas da vida na província II*. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.12, pp.16-26, jun.85.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”*. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf&ved=2ahUKEwjmlcq9oorfAhWFS5AKHfwxAykQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw26xq5Gc7ck396WISgEv\\_5w](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf&ved=2ahUKEwjmlcq9oorfAhWFS5AKHfwxAykQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw26xq5Gc7ck396WISgEv_5w)>. Acesso em: 04 dez 2018.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SILVA, Victor Leandro da. *A margem e o Tempo: Subjetividade, Universalidade e Ficção no Amazonas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.