

## O *BILDUNGSROMAN* SOB OUTRAS CORES EM *QUEM TEME A MORTE*, DE NNEDI OKORAFOR<sup>1</sup>

David Dornelles Santana de Melo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa visa analisar o romance *Quem teme a morte*, de Nnedi Okorafor, a partir do processo de desenvolvimento de sua protagonista. A investigação fundamenta-se nas pesquisas de Maas (2000), Moretti (2020) e Pinto (1990), acerca dos elementos narrativos que caracterizam a heroína, bem como as similaridades da obra com o *Bildungsroman*. Norteados pela perspectiva de literatura enquanto forma simbólica, foi traçado um paralelo entre o percurso existencial do herói do Romance de Formação e a representação da heroína okoraforiana, cuja presença nessa tradição se destaca pelo desenvolvimento da personagem mediante a sua autoafirmação nos âmbitos sociais, raciais e de gênero. Conclui-se que, apesar de uma convergência temática inerentemente humana, que possibilita apreender no enredo de *Quem teme a morte* novas representações da juventude e dos seus anseios, a obra de Nnedi Okorafor ultrapassa os limites mais ortodoxos do *Bildungsroman*, ainda que seja possível destacar similaridades com os romances de renascimento e de transformação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoria negra; *Bildungsroman* feminino; Nnedi Okorafor; *Quem teme a morte*.

**RESUMEN:** Esta pesquisa propone un análisis de la novela *Quién teme a la muerte*, de la autora Nnedi Okorafor, a partir del proceso de elaboración de su protagonista. Basado en las investigaciones de Maas (2000), Moretti (2020) y Pinto (1990) sobre la tradición de la Novela de Formación, se asume una posición analítica sobre los elementos narrativos que caracterizan a la heroína, así como las similitudes de la obra con el *Bildungsroman* y sus ramas, más concretamente *novels of rebirth and transformation*. Desde la perspectiva de la literatura como forma simbólica, en la que el conocimiento se presenta en una “moldeaje espiritual” ficcionalizada en representaciones simbólicas, se establecen paralelismos entre la representación de la novela de Okorafor con el héroe del *Bildungsroman*, o mejor dicho, el protagonismo femenino en esta tradición. Se destacan características del desarrollo del carácter, como su percepción y autoafirmación en los ámbitos social, racial y de género. Finalmente, se concluye que a pesar de una convergencia temática inerentemente humana, que permite aprehender nuevas representaciones de la juventud y sus aspiraciones en la trama, la obra va más allá de los límites más ortodoxos del género, aunque es posible resaltar breves similitudes con las novelas de renacimiento y de transformación.

**PALABRAS-LLAVE:** Autoría negra; *Bildungsroman*; Nnedi Okorafor; *Quién teme a la muerte*; Novela de formación femenina.

### APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa se iniciou com as inquietações sobre o protagonismo de pessoas negras na literatura contemporânea e ao observar romances que não contemplam a realidade de pessoas racializadas. Daí parte a vontade de encontrar refletido na literatura não apenas uma caracterização superficial de cor ou classe, mas uma narrativa que transfigurasse os percalços de uma realidade marginalizada e, ao mesmo tempo, inspirasse o leitor com perspectivas de futuro. Debruçando-se sobre a obra de Nnedi Okorafor, escritora estadunidense com ascendência

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para a conclusão da graduação, sob a orientação de João Batista Pereira.

<sup>2</sup>Graduando do curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFRPE.

nigeriana, encontra-se em *Quem teme a morte* uma narrativa que acompanha o amadurecimento de uma protagonista birracionalizada, o que possibilitou realizar esta pesquisa sobre a tradição do Romance de Formação na escrita da autora. Ainda que seja necessário um maior reconhecimento de obras de autoria negra na atualidade, Octavia Butler e Nnedi Okorafor são referências nesse segmento, e é crescente o número de pesquisas realizadas a partir de suas obras. Contudo, nota-se que a maioria dos debates propõe discutir terminologias que possam englobar obras de ficção escritas por e para pessoas negras de modo homogêneo.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo realizar uma análise do romance de Nnedi Okorafor incluindo como parâmetro o *Bildungsroman*, onde propõe-se não apenas uma reflexão do teor historiográfico do texto como também de seu valor literário, analisando elementos caracterizantes da protagonista, o enredo que compõe sua jornada e a figura narradora do texto, a fim de traçar os graus de proximidade e distância com o gênero norteador. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, tendo o romance de Nnedi Okorafor como principal objeto de estudo, sendo utilizadas para embasamento teórico as seguintes obras: *O Cânone Mínimo: O Bildungsroman na História da Literatura*, de Wilma Maas (2000), *O Romance de Formação*, de Franco Moretti (2020) e *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, de Cristina Pinto (1990).

A principal hipótese da presente pesquisa indica aproximações de *Quem teme a morte* ao conceito de romance de transformação e renascimento. O trabalho divide-se em dois capítulos, sendo o primeiro responsável por apresentar os fundamentos teóricos metodológicos à medida que o segundo dispõe a análise da obra de Okorafor em seus três atos a partir da tradição do *Bildungsroman*. Espera-se apontar no enredo fatos essenciais para a compreensão do percurso da heroína compatível com um tipo de formação feminina, debatida por Pinto (1990), que resulta em uma integração espiritual ao mesmo tempo que suas tentativas de integração social são frustradas e/ou abandonadas em sua trajetória.

## **1 SEMENTES: ROMANCES DE FORMAÇÃO**

Em *O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na História da Literatura*, Wilma Patrícia Maas tece observações acerca da criação desta categoria ficcional, suas definições, genealogia e constituição enquanto signo literário. A autora diz que o

*Bildungsroman* deve ser apreendido “como uma instituição social-literária, isto é, como projeção coletiva dos ideais da burguesia alemã, em sua origem, focalizando o processo de apropriação sofrido pelo gênero ao longo de seus quase duzentos anos de existência” (MAAS, 2000, p.15-16). Ela atribui a Morgenstern a responsabilidade pela definição inaugural deste gênero literário e, parafraseando-o, aponta neste tipo de romance a representação da formação da personagem desde o início, até que alcance “um determinado grau de perfectibilidade”. Ademais, Morgenstern também conferiria a esta representação a responsabilidade por promover “a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance” (MORGENSTERN, 1810, apud MAAS, 2000, p. 19).

Tal papel formativo associado ao *Bildungsroman* está intimamente ligado à visão do romance alemão no fim do século XVIII e sua necessidade de validação, visto que o gênero como um todo ainda lutava pela superação de um estigma de inferioridade em comparação à epopeia aclamada pela aristocracia. A autora rememora que

O caráter ficcional do romance realista atua ali como mediação entre uma certa configuração histórica, a busca individual pelo aperfeiçoamento das qualidades inerentes do homem em prol do bem comum, e a sua realização. O fenômeno literário constituído pelo romance de formação só pode ser compreendido se relatado à transição entre a cultura feudal e a emancipação econômica burguesa. Na Alemanha, onde o processo foi acima de tudo lento e pouco definido, a literatura teve um papel fundamental na veiculação dos princípios que nortearam a passagem da cultura do mérito transmitido, fundamentado nos direitos de posse e herança, para a cultura do mérito pessoal adquirido, atributo do burguês em formação (MAAS, 2000, p.29).

Neste contexto, Johann Wolfgang von Goethe traz na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o protagonista encarando as “possibilidades de aperfeiçoamento e formação que restam ao burguês, em comparação com o nobre.” (MAAS, 2000, p. 20). Fala-se de uma burguesia na busca por solidificar sua ascensão social o que, neste processo, desvela distintas faces da formação humana: a formação universal em oposição à formação para o Estado.

Decerto, é inadequado citar o *Bildungsroman* sem explicitar a perspectiva de educação à época da sua concepção. Maas (2000, p. 32) aponta o conceito de formação no fim do século XVIII como algo “intimamente ligado à articulação da sociedade em classes. Em nome da funcionalidade social, cada cidadão deveria

receber a formação que o habilitasse da melhor maneira para o desempenho de sua função junto à coletividade”. É preciso diferenciar as concepções de *Erziehung* e *Bildung* no referido século, haja vista que, apesar das proximidades semânticas e etimológicas, eles passaram a apresentar algumas diferenças em significado. Aquele trata da formação provida pelo Estado limitada conforme a classe social, enquanto este prevê a possibilidade de ultrapassar essas barreiras em um desenvolvimento do indivíduo em sua completude. Imperaria no século XVIII uma educação utilitarista que direciona os jovens a cumprirem papéis sociais pré-estabelecidos, porém encontrar-se-ia no Romance de Formação um exemplo de superação destes limites.

A autora aponta a origem do tema “formar-se” na obra goetheana, a partir das “problemáticas contemporâneas de sua gênese, como a educação dos filhos das famílias burguesas em oposição à educação destinada aos nobres” (MAAS, 2000, p.34). Nota-se que, havendo um condicionamento na formação do indivíduo, o anseio por uma formação que supere tais limitações faz-se totalmente plausível. Esta seria, portanto, a formação universal (*Allgemeine Bildung*) almejada pelo jovem Meister. O enredo de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* aborda “um jovem filho de família burguesa em busca dos próprios ideais, do livre desenvolvimento de suas aptidões e daquilo que considera suas tendências, ou sua vocação” (MAAS, 2000, p.34). Em outras palavras, nota-se na obra de Goethe que

o conceito de *Bildung* como formação universal é o que regula e dirige a trajetória do protagonista, embora o processo de aquisição dessa mesma formação permaneça inconclusivo. Meister distancia-se das atividades práticas da vida burguesa, buscando sempre possibilidades de desenvolver suas potencialidades latentes em todas as direções (MAAS, 2000, p.38).

Deste modo, o romance goethiano retrata a busca pela superação da limitada formação ofertada ao jovem burguês. Tal busca refletiria diretamente aos interesses da burguesia alemã na modernidade. Como citado por Morgenstern, o *Bildungsroman* não apenas relata o processo formativo da personagem, mas também assume certo grau didático para com o leitor, ou seja, o Meister de Goethe não apenas representaria a burguesia alemã na modernidade como também serviu para nortear os jovens burgueses na época de sua publicação.

Considerando a tradição do *Bildungsroman* diretamente associada à obra de Goethe, solidificou-se a compreensão do gênero como um fenômeno especificamente alemão resultante de condições do individualismo excessivo e da alienação política da burguesia emergente do século XVIII. Deste modo, tal termo representaria os conflitos do indivíduo com a sociedade que o levariam ao amadurecimento a partir das mais variadas experiências, porém essa narrativa tenderia a representar uma realidade a partir de um recorte sócio-histórico muito específico: a burguesia alemã nos séculos XVIII e XIX. Em contraponto ao *Bildungsroman* como fenômeno alemão, Maas apresenta a proposta de Melitta Gerhard para um conceito mais abrangente priorizando uma delimitação de "significado poético simbólico" representado acima das circunstâncias históricas na qual "possibilitaria a compreensão da existência do gênero para além das especificidades nacionais e históricas" (MAAS, 2000, p. 50). Denominado de *Entwicklungsroman* (romance de desenvolvimento), ele seria capaz de retratar obras narrativas que tenham por objeto a problemática do confronto entre o indivíduo e a realidade de sua época, de seu amadurecimento gradual e sua adaptação ao mundo, sempre que possam ser reconhecidas os pressupostos e objetivos dessa trajetória. (GERHARD, 1926 *apud* MAAS, 2000, p. 49).

Apesar das distinções entre *Bildungsroman* e *Entwicklungsroman*, Maas (2000, p. 60) aponta que "as tentativas de definição de um e de outro termo não são concludentes, não oferecem instrumentos ou um corpus que permita encaixar as obras isoladas sob um ou outro tipo" acrescido o fato de que "autores não hesitam em afirmar que os termos são frequentemente usados como sinônimos, o que invalida qualquer distinção tipológica a partir dessa nomenclatura.". Não obstante, Jürgen Jacobs é indicado pela autora como o responsável por flexibilizar a definição do *Bildungsroman* enquadrando obras ao gênero de modo mais abrangente. O gênero abordaria um processo consciente de autodescobrimento e de orientação no mundo em que a imagem equivocada que a protagonista tem a respeito do objetivo de sua trajetória se ratifica durante seu próprio desenvolvimento. Ademais, é comum a presença de eventos como "separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas [sic], experiência em um campo profissional e

eventualmente também contato com a vida pública, política” (JACOBS, 1989, p.37, apud MAAS, 2000, p. 62).

Posterior à experiência citada, o século XX é marcado por grandes transformações sociais que, por sua vez, implicaram em novas perspectivas a respeito do romance. Neste período de grandes guerras, não há espaço para os antigos pensamentos burgueses. A busca por uma perfectibilidade do indivíduo em um eu harmônico não é mais cabível:

O pressuposto fundamental para a ideia da existência de um processo evolutivo, de um processo de formação e desenvolvimento do indivíduo, herança do racionalismo do século XVIII e do cientificismo do século XIX, é interrompido no momento em que se abandona a ideia de uma consciência una, passível de se amoldar e se formar por meio de um processo linear da experiência; o indivíduo é fragmentário, assim como sua "formação" também deverá sê-lo. (MAAS, 2000, p.210).

A autora aponta em sua obra divergências entre György Lukács e Walter Benjamin a respeito da continuidade do *Bildungsroman* ou, ainda, a concepção de um romance para além da tradição goethiana. Enquanto o primeiro condena esta forma literária a um desaparecimento inexorável, o segundo propõe a renovação do gênero a partir do romance *Berlin Alexanderplatz*, de Alfred Döblin, que apresenta traços diversos ao herói burguês, expondo um protagonismo marginalizado e conferindo ao romance aspectos épicos. Benjamin indica, a partir da trajetória marginal de Franz Biberkopf, de Döblin, uma possibilidade para a continuidade do Romance de Formação que represente os contextos sócio-históricos do século XX. Este novo exemplo de protagonista daria continuidade à tradição, porém ultrapassaria pressupostos do romance realista burguês, visto que sua formação necessitava ser coerente com novas perspectivas de realidade.

Enquanto a obra de Maas apresenta principalmente o teor histórico do gênero, o livro *O Romance de Formação*, de Franco Moretti, apropria-se do conceito para analisar o *Bildungsroman* relacionado ao contexto social em que as obras são produzidas. Para ele, a juventude é compreendida na cultura moderna como a idade que concentra em si o sentido da vida e, por isso, torna-se o centro dos romances. Portanto, é de interesse do romance, em oposição à Epopéia, não o herói formado, mas a personagem em formação. O autor indica que o Romance de Formação enquanto forma simbólica da modernidade formaria um conteúdo espiritual — seria

uma possível imagem da modernidade — intimamente vinculado à juventude enquanto signo (MORETTI, 2020, p.22). Assim, entende-se que “tal definição invalida a antiga contraposição entre *Entwicklungsroman* (romance do “desenvolvimento”, do desdobramento subjetivo de uma individualidade) e *Erziehungsroman* (romance de um “mestre”, de uma educação objetiva e vista do lado de quem a ministra)” (MORETTI, 2020, p.33).

No primeiro capítulo de sua obra, Franco Moretti observa um modelo tradicional do gênero a partir do Meister goethiano e Elizabeth de *Orgulho e Preconceito*. Para o autor, alguns fatores são importantes na caracterização desta tradição literária, visto que “no *Bildungsroman* o fim e a finalidade da narrativa coincidem. A narrativa termina assim que é realizado um plano intencional, um projeto que envolve o protagonista e determina o significado complexo da história” (2020, p.71). Antes de mais nada, evidencia-se a relação das personagens com o mundo que as cerca e, por seguinte, sua relação com o leitor.

Em linhas gerais, o *Bildungsroman* faz com que o leitor perceba o texto através dos olhos do protagonista: o que é completamente lógico, visto que este é aquele que deve se formar, e a leitura se propõe, também, como um percurso de formação. O olhar do leitor é então articulado sobre aquele do protagonista: o primeiro se identifica com o segundo, compartilha a parcialidade e a individualidade de suas reações. Mas — em um dado momento — deseja se livrar dele: porque quando é obrigado a assumir um ponto de vista, não importa qual seja, ele quer, antes de mais nada, ver. Algo que, cedo ou tarde, o leitor descobre que o protagonista não lhe permite, ou pelo menos não suficientemente, porque o seu ponto de vista é muitas vezes errôneo (MORETTI, 2020, p. 72).

Moretti (2020) aponta que um processo de desenvolvimento só é possível quando as personagens renunciam a seus preceitos para adequar-se ao meio social. Tal adequação só será possível, pelo menos na formação mais tradicional, se houver certa renúncia de si. A *Bildung* seria, portanto, mediada por uma figura responsável por transmitir o sentido, ou verdade, que a protagonista é incapaz de alcançar devido seus juízos pessoais prévios:

Assim como as mercadorias não vão ao mercado com suas próprias pernas, o sentido do todo não vem à luz sozinho: é preciso que alguém (pessoa, instituição, ou as duas coisas juntas) seja seu portador e garante. E assim, nas últimas partes de *Wilhelm Meister* e de *Orgulho e Preconceito*, como em um catecismo ou em um manual de etiqueta, todas as perguntas são colocadas por uma só voz —

que é também a nossa —, enquanto uma outra voz, remota e ainda assim onipresente, fornece todas as respostas. Somente se confiarmos sem reservas nessa segunda voz — a hermenêutica da confiança! —, nossas dúvidas serão resolvidas e nossa leitura alcançará a certeza do sentido (MORETTI, 2020, p.78).

O autor afirma que a *Bildung* da personagem só ocorre verdadeiramente se a juventude se transformar em maturidade. Este seria o fim esperado para o Romance de Formação: a síntese entre protagonista e o mundo. Não obstante, a segunda parte de sua obra oferece um novo momento histórico e uma nova faceta da juventude. Ora, se o Romance de Formação é uma forma simbólica, novas perspectivas alterariam a forma? A elucidação desta questão se desenvolve no segundo capítulo, porém desde o princípio são apresentadas pistas. A principal delas, sem dúvidas, é a referência de herói da época: Napoleão Bonaparte, ambicioso, dinâmico e ambíguo.

Se para alguns intelectuais de seu tempo, Napoleão se mostra sábio e estrategista, para outros ele seria uma figura arrogante e falha. Como o herói do século XIX é ambíguo, as protagonistas — e seus objetivos — do *Bildungsroman* nesta época, principalmente nas obras de Stendhal e Alexandre Pushkin, também serão. Ambiguidade, dualidade, contradição. Tais palavras marcam as relações conflituosas presentes nos romances dos autores supracitados. Sob esta nova perspectiva, a concepção de *Bildung* seria uma investigação sobre as relações conflituosas entre as esferas públicas e privadas, bem como a busca pela instauração do equilíbrio entre elas. No Romance de Formação tradicional havia se instaurado certo grau de abnegação do eu como resposta ao conflito de modo que o indivíduo pudesse unificar-se com o meio, porém tal síntese dialética desmorona em obras subsequentes, como em *O Vermelho e o Negro*, por exemplo. Público e privado constituem um indivíduo dicotômico: um homem que vivencia duas realidades igualmente importantes para si, mas que jamais encontram harmonia ou síntese perfeita — e destacar aqui o indivíduo masculino é indicar uma questão de gênero a ser questionada adiante.

Ademais, reforça-se o caráter de inadequação no protagonista do Romance de Formação. O herói do *Bildungsroman* é o pária de sua época. É exatamente por isto — por não ser o herói formado e perfeito, mas o indivíduo deslocado e, de certo modo, marginalizado — que sua *Bildung* se faz, mais do que necessária, almejada.

Tal como Wilhelm Meister, Julien Sorel e Fabrice del Dongo têm a sensação de não poder ser aquilo que gostariam de ser. Essa é a disparidade entre aspirações subjetivas e possibilidades objetivas típica das sociedades “abertas”, e que torna a socialização moderna tão diferente da “iniciação” arcaica, e tão profundamente problemática. Mas se para Wilhelm o problema vinha do fato de ele ter nascido burguês em vez de nobre, ou seja, de ter nascido na casta errada, para Julien e Fabrice o problema consiste, ao contrário, em ter nascido na época errada (MORETTI, 2020, p.94).

O terceiro capítulo da obra de Moretti trata, sobretudo, da análise do romance balzaquiano. A trajetória do gênero se inicia como um processo de “fusão” de indivíduo e sociedade, partindo para uma dualidade entre vida pública e privada — e a valorização da retórica da liberdade —, para chegar, ao momento em que Balzac ousa apresentar a liberdade imposta e uma realidade de regras instáveis. Seguindo esta linha de pensamento, o autor escancara a representação da sociedade capitalista e seu herói. Tal herói seria, segundo ao que afirma Moretti (2020, p.180), um homem jovem pertencente à “classe do meio”, cuja fisionomia espiritual reflete ideais burgueses. A legitimação simbólica não somente deste tipo de personagem quanto da simbologia de uma nova ordem social residiria no mundo do consumo. Deixa-se de lado as “necessidades” para abordar o “desejo”. Isto não seria válido para qualquer pessoa na sociedade, porém “certamente se oferece ao tipo humano descrito acima, e o fato de uma época tê-lo escolhido como seu herói representativo nos dirá muito de como ela via o capitalismo, e o que via no capitalismo” (MORETTI, 2020, p.180).

O capítulo final trata da sociedade inglesa transfigurada literariamente em seu *Bildungsroman*. Ordenada e estável, quando comparada com Alemanha e França, a Inglaterra apresentaria conflitos muito diferentes do resto do continente europeu e, por isso, seus autores diferem do modelo continental do gênero. Destaca-se em paralelos entre esta tradição inglesa com os contos de fada. Ao questionar-se sobre seu diálogo com um público mais jovem, Moretti (2020, p.198) questiona: “Será que a superfície “romanesca” dessas obras não emergiu ponto por ponto de uma estrutura mais antiga, mais “adequada” à infância, e por esta facilmente reconhecível?”. O herói inglês, como aponta Moretti (2020, p.202), seria, a princípio, o indivíduo comum — nada excepcional — a fim de que haja uma identificação com o leitor. Isto é importante para que ocorra o reconhecimento

imediatamente entre leitor e personagem — para que a moral, um tanto maniqueísta das obras, seja clara.

Moretti apresenta um panorama do Romance de Formação com base nas obras de Goethe e Austen, passando pelos heróis de Stendhal e Pushkin e das narrativas balzaquianas e inglesas, nos quais predomina o protagonismo dos homens nos romances de formação. Contudo, ainda que o autor coloque Jane Austen e *Orgulho e Preconceito* como um romance equivalente à obra de Goethe, sua abordagem em relação ao feminino é lacunosa. Essa questão fica premente no livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, de Cristina Ferreira Pinto, no qual a assevera que a “ausência da protagonista feminina na tradição do *Bildungsroman* e outras questões relativas de caráter histórico, cultural e sócio literário têm sido levantadas por diversas críticas feministas” como fez Ellen Morgan, na década de 70 (Pinto, 1990, p.12). É a partir da obra de Morgan que fica evidenciado o fato de que, embora o chamado romance de aprendizado existisse, a formação feminina na literatura “se restringia à preparação da personagem para o casamento e a maternidade.” Qualquer *Bildung* contrária a isto seria tomada como sacrilégio:

Assim, enquanto o herói do ‘*Bildungsroman*’ passa por um processo durante o qual se educa, descobre uma vocação e uma filosofia de vida e as realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao status quo, colocando-se em uma posição marginal. Segundo as expectativas que a sociedade tinha em relação à mulher, portanto, seu ‘aprendizado’ se daria dentro de um espaço bem delimitado. O ‘mundo’ exterior responsável pela formação do herói do ‘*Bildungsroman*’ seria, no caso da protagonista feminina, os limites do lar e da família, não havendo margem para o seu crescimento interior (PINTO, 1990, p.13).

Pinto (1990, p.17) lembra que os romances de formação categorizados como “truncados” ou “fracassados”, delimitados como obras femininas, cuja *Bildung* não alcança sua completude e/ou sofre alguma forma de interrupção, representavam certo grau de conformidade das autoras em relação às normas sociais impostas ao papel feminino. Mais que isso, cumpriam à sua maneira uma função didática de reforçar um modelo comportamental submisso esperado pela sociedade dos séculos XVIII e XIX. A partir dos trabalhos de Annis Pratt, Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland, Pinto busca caracterizar a tradição da formação feminina na literatura. A respeito deles, a autora estabelece que essas autoras

elaboram suas teorias e conclusões a partir da leitura de um extenso número de romances escritos principalmente por mulheres e tomam como ponto de referência as características que, convencionalmente, definem o gênero. Essas características, em resumo, são: infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior ("*the larger society*"), auto-educação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente (Buckley, 17-18; Labovitz, 3-4). A caracterização do gênero a partir desses elementos, entretanto, normalmente não é adequada para incluir também o "*Bildungsroman*" feminino, o que tem sido repetidamente observado por Pratt, Labovitz e outras críticas (PINTO, 1990, p.14).

Entende-se, então, que o Romance de Formação tradicional pouco abrange as particularidades da mulher e que uma tentativa de produção de um *Bildungsroman* feminino apresentaria divergências ao conceito mais ortodoxo do gênero. Ressalta-se aqui, como exclusivos de uma tradição da autoria feminina, o Romance de Desenvolvimento Feminino ("*novels of female development*") e Romance de Renascimento e Transformação ("*rebirth and transformation*"). O primeiro acompanha o desenvolvimento, físico e interior, da protagonista partindo da infância até a fase adulta, enquanto o segundo abordaria a busca pela autorrealização da mulher já adulta. Se em um dos casos o mais provável é uma total renúncia do eu a fim de alcançar a integração social, no outro a integração do eu torna-se o cerne.

A oposição entre integração social e integração espiritual é, indubitavelmente, um fator marcante no estudo a respeito da *Bildung* feminina. Pinto (1990, p.15-16) alega que a possibilidade de realização de um final positivo para a mulher no *Bildungsroman* é quase nula enquanto o "romance de renascimento e transformação" ofereceria tal fim como algo mais palpável. Enquanto a integração social recompensa a personagem pela satisfação do coletivo, a integração espiritual propõe uma profunda (re)conexão com a própria individualidade e desejos mais íntimos. A singularidade dessa expressão adentra o debate sobre a escrita e a literatura femininas, no qual Pinto defende a perspectiva de que a literatura feminina diz respeito à mulher à sua realidade a partir de seu ponto de vista em função do que ela vivencia.

Ao romper o silêncio em que sempre foi colocado, o "feminino" iguala-se também com o revolucionário, o subversivo, porque, se propõe a sair da posição secundária em que se achava. Esse

processo de subversão dá-se, pois, através de recursos narrativos como a ironia, o humor, o texto em palimpsesto. As questões que mais diretamente concernem à mulher podem fazer escondidas por temas mais importantes" ou mais aceitos pela comunidade literária (que tradicionalmente representa um ponto de vista masculino); ou podem, muitas vezes, ser colocadas pela voz de uma personagem homem, num modo de distanciamento por parte da autora (PINTO, 1990, p.26).

Tal caráter revolucionário seria essencial para a superação de uma dupla barreira: a que a autora enfrenta enquanto escritora mulher — para que seja possível a conquista de seu merecido espaço no meio literário — e a do molde masculinizado de protagonismo no *Bildungsroman* — possibilitando uma *Bildung* que contemple sua realidade. Assim, a autora alega que a narrativa feminina “apresenta uma revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um ponto de vista marginal não com letra maiúscula, de forma absoluta, mas como uma história feita de histórias em que o público e o pessoal se unem.” (PINTO, 1990, p. 27). Por isto ela caracteriza-se como uma prática subversiva, para reinventar elos entre personagens ou reescrever enredos afeitos ao masculino:

O "*Bildungsroman*" feminino é uma forma de realizar essa dupla revisão literária e histórica, pois utiliza um gênero tradicionalmente masculino para registrar uma determinada perspectiva, normalmente não levada em consideração, da realidade. Ao nível de revisão do gênero, o "romance de aprendizagem" feminino distancia-se do modelo masculino principalmente quanto ao desfecho da narrativa. Enquanto em "*Bildungsromans*" masculinos mesmo em exemplos modernos o protagonista alcance integração social e um certo nível de coerência, o final da narrativa feminina resulta sempre ou no fracasso ou, quando muito, em um sentido de coerência pessoal que se torna possível somente com a *não* integração da personagem no seu grupo social (PINTO, 1990, p.27).

Esse desfecho trágico é sintomático da realidade em que a autora estaria incluída: a sociedade lhe nega a realização de uma *Bildung* plena, de modo que o suicídio, a loucura, a alienação imposta ou voluntária, são elementos constantes na experiência feminina, tanto em sua literatura como na vida real. Essa dualidade no *Bildungsroman* feminino permite subtextos que conferem ao desfecho lúgubre não um caráter falho ou truncado, mas sim a única forma de realização da protagonista, pois se “por um lado o suicídio é punição; por outro é liberdade” (PINTO, 1990, p.18). Em se tratando da busca pela realização individual e social, evidencia-se que

a tendência de total abdicação do eu, comum à *Bildung* tradicional, vem sendo deixada de lado a fim de priorizar a realização e integração do eu, ainda que tal processo resulte em certo grau de cisão com a sociedade. Tal escolha narrativa é compreensível visto que há tempos a aprendizagem feminina, como rememora Pinto (1990, p.13), restringia-se à maternidade e ao casamento enquanto a *Bildung* masculina, ainda que dotada de certa negação do eu, resultava, muitas vezes, em posições de destaque social.

Diante disto, fez-se necessária a existência de outras referências na literatura que figurem o processo de emancipação emergente possibilitando uma literatura feminina e feminista. Mais que isso, o Romance de Formação feminino é essencial para uma educação de todos os indivíduos, que apresente novas vertentes de formação:

Determinar de que modos, por quais caminhos, pode-se chegar à realização e afirmação do EU feminino é então o objetivo da mulher hoje. A escritora tem uma importante participação na busca desse objetivo, não só expressando os anseios femininos, como também assumindo muitas vezes um papel de visionária, criando novas imagens femininas, sugerindo possibilidades, abrindo diferentes perspectivas — enfim, contribuindo para o desenvolvimento e o melhoramento pessoal e social da mulher. Como exemplos de "*Bildungsroman*", então, é através do aprendizado de suas protagonistas que *Amanhecer*, *As Três Marias*, *Perto do Coração Selvagem* e *Ciranda de Pedra* participam do aprendizado do público leitor — feminino e masculino — e assumem uma posição determinante no processo de busca, afirmação e integração do EU pela mulher (PINTO, 1990, p.31).

À luz dessas reflexões, conclui-se que o *Bildungsroman* feminino não apenas oferece exemplos que comprovam a evolução do gênero no âmbito da teoria literária, ao refutar as definições tradicionais de Morgenstern, Dilthey e Jost, como também abre possibilidade para novos tipos de formação que ultrapassam a estética.

Mediante o arcabouço teórico e histórico supracitado, o que é apresentado a seguir denota a proposta do presente trabalho em analisar o processo de formação da protagonista de *Quem teme a morte*, a fim de investigar características em comum com o gênero bem como destacar as especificidades da narrativa composta pela autora Nnedi Okorafor a exemplo das perspectivas dos romances de renascimento e transformação.

## 2 RAÍZES: UMA HEROÍNA RACIALIZADA

Em *Quem teme a morte*, obra de *african futurism*<sup>3</sup>, Nnedi Okorafor imagina uma África sem inicialmente delimitar um quando ou mesmo um onde. Ainda que seu Epílogo revele os Reino dos Sete Rios como um território que fazia parte do Reino do Sudão, o que importa é a diversidade de ambientes e de personagens que compõem o grande deserto em que se passa o enredo — que ao contrário das representações ocidentais na cultura pop, não é vazio ou monótono, mas rico em suas variadas facetas. Uma primeira instância comparativa deste romance com o *Bildungsroman* evoca o olhar de Moretti entre a representação de sociedade na épica e no Romance de Formação. Ora, compreende-se que

à diferença da épica, o romance nunca nos narra a fundação — material e simbólica — de uma civilização; pressupõe, ao contrário, que esta já funcione de modo consideravelmente “normal”. Essa é uma condição a priori do romance como “forma simbólica”. Sem esta, no fim das contas, jamais teria sido possível representar o tema romanesco por excelência, completamente alheio à épica e ao drama: o tema da formação e socialização do indivíduo, concebível apenas se o herói não for um “grande homem” e se as normas sociais, por sua vez, gozarem de uma considerável estabilidade (MORETTI, 2020, p. 94).

A ficção de Okorafor faz mais do que reaproveitar tropos do futurismo. O futuro construído pela autora não reflete em vidro e metal a imagem de uma estética imperialista e branca. O que se vê em sua obra é uma projeção afrocentrada que transborda na ficção realidade e imaginário que dialogam com sua ancestralidade nigeriana. A paisagem, a cultura e os elementos fantásticos referenciados correspondem aos saberes que dialogam com a ancestralidade da autora. Como é tratado por Souza (2019, p.35), a escrita de Okorafor compõe um movimento que reivindica a construção de um futuro e a possibilidade de imaginar-se em espaços negados a ela e a tantas outras pessoas. Sendo uma mulher racializada, Okorafor exalta em suas obras uma herança nigeriana herdada de seus pais, além de sua própria identidade<sup>4</sup> reafirmando seu lugar no mundo.

A obra é narrada, em sua maior parte, em primeira pessoa pela protagonista. As poucas informações que se tem sobre a narradora-personagem é

---

<sup>3</sup> Termo cunhado pela autora para categorizar suas ficções especulativas afrocentradas.

<sup>4</sup> Vale ressaltar que o conceito de feminino abordado na obra se dá a partir de um recorte análogo à realidade da autora: a mulher racializada cisgênero. *Mulheres, Raça e Classe* (1981) de Angela Davis possibilita reflexões acerca deste fator.

que seus relatos são feitos aos vinte anos de idade e serão registrados em um *laptop* pelo seu ouvinte. Onyesonwu, o nome da narradora-protagonista, carrega como significado o próprio nome da obra: Quem teme a morte. Os dois dias de relatos não somente narram sua história até o dia de sua sentença de morte, mas o processo de transformação e aceitação do eu da protagonista refletindo suas relações com o mundo exterior, interior e os sentidos atribuídos à vida e morte. O romance divide-se em três etapas e um epílogo. Cada uma das etapas contempla uma fase de desenvolvimento da protagonista, sendo elas: *Tornando-se*, que apresenta memórias de infância, seus primeiros conflitos identitários e sua busca por um mestre; *Estudante*, período de desenvolvimento orientado, iniciação aos saberes místicos e espirituais de seu povo, que se encerra com o início de uma peregrinação, e; *Guerreiro*, fase marcada pelo enfrentamento com o seu algoz, além da luta contra a opressão sofrida pelo seu povo.

Nos capítulos que compõem *Tornando-se*, o leitor depara-se com fatores importantes para compreensão do enredo, mas também do processo de transformação da protagonista durante a obra. Neles serão apresentadas as personagens que a acompanharão durante sua jornada — Binta, Diti e Luyu, suas amigas, e Mwita, seu parceiro — além das informações sobre cultura, religiosidade e conflitos sociais. Onyesonwu começa sua história ainda pequena, chegando na cidade de Jawahir após uma vida como nômade aos cuidados da mãe. Ela encontra uma figura paterna que se casará com sua mãe, constrói laços com pessoas de sua idade e começa a compreender seus dons e aptidão para a prática de *juju*<sup>5</sup>. Nesse período, ela desenvolve consciência sobre sua identidade enquanto uma mulher *ewu*, a existência de Daib, seu genitor, — bem como o anseio dele por matá-la — e buscará auxílio para enfrentá-lo.

A protagonista é uma *Ewu*, isto é, uma pessoa birracializada, mestiça, filha da violência sexual cometida por um *Nuru* (pessoa de pele menos pigmentada<sup>6</sup>) contra uma *Okeke* (pessoa de pele mais pigmentada). Este seria o primeiro fator que caracteriza a protagonista enquanto pária, tal qual Moretti aponta para uma

---

<sup>5</sup> Termo utilizado para práticas místicas em Gana, Nigéria e Camarões. Nesta obra de Fantasia é o nome correspondente a todo tipo de magia ou efeito mágico.

<sup>6</sup> Considera-se a hipótese, ciente de que o enredo se passa na região do Sudão, de que o genitor da protagonista seria magrebino — o que expande os conflitos de raça para além de pessoas brancas e negras. Entende-se que as protagonistas okoraforianas, quando não se apresentam enquanto pessoas racializadas retintas, possibilitam um aprofundamento a respeito dos debates de identidade racial como, por exemplo, o colorismo.

*Bildung* pós goethiana. Ora, se o problema de Wilhelm Meister era ter nascido burguês em vez de nobre ou, ainda, Julien Sorel ter nascido na época errada, o problema de Onyesonwu estaria na sua concepção. Nos três casos, nota-se um desafio próprio da juventude em seu tempo. Contudo, a leitura de Moretti limita-se à juventude enquanto forma simbólica da modernidade. Assim, a temática da jornada de Meister e Sorel representam lutas da era moderna, incapazes de abarcar temas contemporâneos como identidade racial e direitos de gênero.

Desde cedo, a heroína reconhece sua condição no mundo: “Só de olhar para mim, todos sabem que fui gerada por um estupro” (OKORAFOR, 2014, p. 11). Ainda que não fosse culpada de sua aparência — ou da violência sofrida por sua mãe — as pessoas em sua volta “chupavam os dentes, murmuravam e viravam os olhos” (OKORAFOR, 2014, p. 12) diante de sua presença. Conforme a narrativa, entende-se que ser *Ewu* significa não pertencer a lugar nenhum, não se adequar às sociedades de seus genitores, ou simplesmente, ser tratado como algo no qual sua existência reflete o pior de ambos os lados. Este caráter de indefinição e ambiguidade seria, à guisa de Moretti, mais um fator caracterizante do protagonismo do *Bildungsroman*. É por causa de problemas e limitações que se faz necessária uma *Bildung*. Não obstante, ser *Ewu* não é o único “defeito” que a sociedade apontaria em nossa heroína. Onye é mulher e, como Pinto elucida, isto significaria não apenas ter papéis sociais restritos, mas uma restrição nas possibilidades de formação. À mulher cabia passar pelo rito dos onze anos e ser preparada para o casamento, embora o que se falava era que ninguém jamais se casaria com ela por ser *ewu* (OKORAFOR, 2014, p. 14). Ademais, ao buscar a tutoria de Aro, o feiticeiro, para que ele a inicie, a protagonista recebe uma resposta direta e dura: “Você é mulher. Não está à altura” (OKORAFOR, 2014, p. 74).

O rito dos Onze Anos, que consiste na mutilação da genitália do sexo feminino, é realizado como uma oficialização do início da fase adulta, preparando a mulher para o casamento. Ao mesmo tempo, também serve como um mecanismo de controle do Estado para evitar que jovens engravidassem em relações sexuais fora do casamento. Mais que isso, reforça a negação do direito de prazer sexual à mulher. Nana, a Sábia, justifica a prática: “O juju do rito dos onze anos ajuda uma garota a manter sua honra protegida. Eu mesma sei o quanto isso é difícil. [...] As meninas precisam ser protegidas de sua própria estupidez e não devem sofrer com

a estupidez dos meninos. O juju a força se manter firme quando deve” (OKORAFOR, 2014, p. 95-96). Ainda que seja uma ferramenta de controle do Estado, as mulheres de Jwahir também usam o rito como forma de integração, desenvolvendo uma rede de apoio. A oficialização da fase adulta permite, por exemplo, a perda do controle paterno sobre uma menina e intervenção de outras mulheres em caso de abusos, como ocorre com a personagem Binta<sup>7</sup>.

Embora o rito dos onze anos tenha oferecido perspectivas de futuro positivas para todas as outras meninas, isto não ocorre com Onyesonwu. É no momento do rito que o juju de seu corpo se manifesta tão forte que seu genitor toma consciência de sua existência e surge, em uma manifestação incorpórea, como uma imagem terrível que passa a assombrá-la. Até mesmo um possível casamento com Mwita, seu par no amor e na condição de pária, não mudaria a visão das pessoas de Jwahir ao seu respeito — afinal, já era esperado que um *ewu* não seja amado por alguém que não seja um igual. Como é previsto por Pinto, a tentativa de integração social da heroína oferece um êxito incompleto, pois a única aceitação que a protagonista encontra está nas companheiras de rito. Ainda pior, o rito reforça não apenas o papel social limitante como o preconceito sofrido pela protagonista. Uma mulher capaz de conceber vida possui por si só um poder grandioso e, por isso, haveria um tabu que feiticeiras seriam raras e ao engravidar trariam grande tragédia, perdendo o controle sobre seus poderes.

Com coragem para arriscar-se além dos limites e desafiar o feiticeiro como uma igual, Onye alcança a possibilidade de ser iniciada por Aro. Segundo o mestre da heroína, ela oferecia grande perigo ao seu povo independente de ele ensiná-la ou não, portanto ele a aceitaria. Após um confronto quase mortal e várias perguntas, ele aceita-a, proferindo palavras que rompem por completo qualquer possibilidade de futuro que outra mulher iniciada no rito dos onze teria: “— E tire essa pedra maldita da boca. Ela deveria deixar seus pés no chão. É inútil a você.”. Em outras palavras, o rito dos onze anos e o papel esperado para a mulher estaria fora de cogitação para Onyesonwu, pois ela havia escolhido um caminho completamente novo e ousado.

---

<sup>7</sup> Uma das outras meninas que passa pelo rito junto à protagonista e fará parte do grupo que acompanha a heroína na história.

Como atesta Moretti, uma figura mediadora — neste momento o ancião Aro — é responsável por transmitir a verdade que a protagonista é incapaz de alcançar devido seus juízos pessoais prévios. Isto ocorrerá novamente ao fim do segundo período com a intervenção de outros sábios — Sola e Ssaiku — posteriormente apresentados. A incapacidade da personagem alcançar o entendimento necessário por conta própria e a necessidade de intervenção de uma figura esclarecida aproxima-se à tradição do gênero, ainda que o direcionamento para o futuro de Onyesonwu não corresponda às perspectivas projetadas para as personagens de Goethe ou Austen. As aspirações do *Bildungsroman* tradicional — como o casamento ou realização profissional — não alcançam a narrativa de Okorafor, visto que a autora dialoga com outra juventude que possui seus próprios anseios, tais como a equidade racial e de gênero.

O período de *Estudante* é marcado pela iniciação ao conhecimento místico da heroína. Tal momento retoma a pergunta que inicia tudo: Quem teme a morte? Neste momento somos apresentados a Sola, personagem tão importante quanto Aro no desenvolvimento e aprendizado da protagonista, e o rito de iniciação dos feiticeiros: Vivenciar a morte. Como explica Aro, a humanidade teme o que desconhece e para aprender os Cinco Pontos Místicos<sup>8</sup> é necessário superar esse temor. A visão que deixa Onyesonwu inconsciente por dois dias é de uma mulher sendo apedrejada, seguida por uma experiência no plano espiritual na qual é chamada de Natureza Selvagem. Neste ponto da obra é apresentada uma lição importante que difere da mentalidade ocidental: Morrer não é o fim, tampouco o após a morte deve ser entendido como recompensa ou punição. Morrer é parte de um ciclo, os que morrem se integram à Natureza Selvagem e lá encontram seu lugar, mas ainda assim, as coisas e seres estão conectados, sendo parte de um todo.

Ressalta-se que, assim como Aro, Sola não aceita a heroína prontamente. Além disso, ele ainda questiona o fato de ela ter sido circuncidada no rito dos onze anos e sua incapacidade de alcançar o clímax do prazer sexual — o que será compreendido posteriormente como algo essencial para o domínio completo dos cinco pontos místicos. Okorafor (2014, p.136) também enfatiza neste trecho da

---

<sup>8</sup> Nome dado à técnica praticada apenas pelos mais experientes feiticeiros para controle e realização de *jujus* complexos.

narrativa outros preconceitos como a menstruação enquanto sinônimo de impureza. Contudo, Onyesonwu é capaz de passar pela provação realizada por Sola e isto é o bastante para que a protagonista prossiga este período de sua jornada sem ser questionada de suas capacidades. Neste período também se enraíza a complexa relação entre Onye e Mwita. Em parte, há a completude de poder ser amada por alguém que compreende sua realidade enquanto *ewu*, contudo também se faz presente certa disputa devido aos papéis de gênero, os quais serão subvertidos e questionados no futuro.

Mwita havia sido criado por dois grandes feiticeiros, Daib e Aro, o pai biológico e o mestre de Onye respectivamente, e ainda assim não havia sido capaz de ser iniciado e ensinado sobre os Cinco Pontos Místicos. Em dado momento, ele questiona seu protagonismo: “eu deveria ser o feiticeiro e você deveria ser a curandeira. Foi sempre assim entre um homem e uma mulher” (OKORAFOR, 2014, p.273). Não obstante, a contragosto, Mwita também amadurece e se desenvolve tanto quanto Onye, reconhecendo seu real papel na história, concretizado no confronto com Daib. O ponto de virada e encerramento abrupto do período de *Estudante* ocorre por certo deslize da protagonista. Cansada de ser tratada como pária onde deveria ser seu lar, sua húbri é tentar ser entendida pelo outro da forma mais profunda possível: Onyesonwu projeta as imagens de sua mãe sendo violentada por Daib na mente de sua cidade inteira. Nem ela e nem sua mãe tinham culpa de sua concepção, contudo, o resultado é o exato oposto do esperado. Toda Jawahir passa a rejeitá-la ainda mais, obrigando-a a deixar a cidade.

Neste momento também ocorre uma importante revelação: a profecia que havia se espalhado em outras cidades, sobre um homem Nuru que mudaria as leis impostas pelo livro sagrado e as relações de poder entre os povos, estava equivocada. Aro e Sola desvelam o machismo que cega os velhos feiticeiros:

— Eu conheço o vidente — disse Sola. — Você deve nos perdoar por nossas fraquezas, eu, Aro, todos nós, os velhos. Aprenderemos com isso. Aro a recusou porque você era uma mulher *Ewu*. Eu quase fiz o mesmo. Esse vidente, Rana, guarda um documento precioso. Foi por isso que ele recebeu a profecia. Ele ouviu algo e não pôde aceitar. Sua estupidez irá dar uma chance a você, acho (OKORAFOR, 2014, p.175).

Sabendo que a profecia indicaria não um homem *nuru*, mas uma mulher *ewu* como a responsável por uma mudança do *status quo*, Onyesonwu se vê certa de sua função no mundo e parte para o deserto, iniciando uma nova fase de enfrentamentos com a realidade. Esse percurso rumo ao desconhecido pode ser comparado tanto aos romances de viagem e aventura próprios da genealogia do *Bildungsroman*, quanto à peregrinação dos personagens, circunstâncias que conferem possibilidades de transformações e amadurecimento.

Na terceira etapa da obra é observado o processo de desenvolvimento e transformação da protagonista, quando Onye se defronta com diversas realidades. Cada povo e cada cidade visitada pela heroína a recebe de modo diferente, o que demonstra que o estigma de ser uma mulher *ewu* ainda se faz presente, a exemplo de Papa Shee, momento em que a narrativa se manifesta quase como uma parábola de simbologias muito próxima aos mitos conhecidos pela personagem. A cidade os recebe com preconceito e violência, apedrejando-os enquanto o grupo buscava por suprimentos. O repúdio da cidade é tamanho que Binta, mesmo sendo *okeke* como os cidadãos dali, acaba sendo vítima dos ataques ao tentar proteger sua amiga. Em surto de revolta ao ver a vida da amiga ceifada pelo preconceito, Onye magicamente rouba a visão de todos os habitantes da cidade, condenando-os à cegueira como punição por não serem capazes de ver as pessoas além da aparência. Este feito de proporções grandiosas irá, posteriormente, tornar-se parte de uma reputação que ecoa entre cidades.

A passagem por Banza é de natureza mais profunda e ambígua. À primeira vista, o lugar parece tão hostil quanto qualquer outro. Onyesonwu reflete sobre como, aonde quer que fosse, o mundo seria cruel com ela: “Em Jwahir os *Ewu* são párias. Na cidade, as mulheres *Ewu* são prostitutas. Não era bom em lugar nenhum que eu fosse” (OKORAFOR, 2014, p.219). Não obstante, ao sofrer uma tentativa de abuso, a heroína começa a manifestar seus poderes e, numa intervenção de Mwita, sua identidade se torna conhecida. “Isso não é o que somos. Nada de violência! Isso é o que nos afasta!” (OKORAFOR, 2014, p.221), intervém Mwita, a fim de evitar um massacre e conscientizar sua amada sobre o estigma de violência que recai sobre os *ewu*. Com isso, a situação transforma-se rapidamente em uma tentativa de mediação e reparação dos erros cometidos pelos homens — que tentam se apoiar nas tradições e preconceitos da cidade. Relatos sobre os feitos da heroína já haviam

chegado até Banza e, por isso, a cidade inteira passa a agir completamente diferente, a fim de alcançar seu perdão e obter favores. A partir deste ponto é possível observar com clareza não apenas um amadurecimento da personagem, mais racional e com domínio de seus poderes, como os reflexos de seu amadurecimento manifestando-se no meio que a cerca.

A heroína sabe que “as pessoas acreditam que os nascidos *ewu* em determinado momento se tornam violentos. Acreditam que um ato de violência só pode gerar violência” (OKORAFOR, 2014, p.36) e suas escolhas durante a etapa final de sua jornada devem comprovar ou negar tal crença. Mwita é o principal responsável pela exortação a respeito disso, sendo uma figura menos passional que a heroína e atuando como um lembrete de que eles são os únicos capazes de superar o estigma de violência associado a eles. A esse respeito, Moretti lembra que a necessidade de o herói provar-se ante a sociedade se configura um elemento comum à *Bildung*. Porém, ressaltamos que a busca de Onyesonwu, ainda que envolva uma luta contra a opressão dos *nuru*, mostra-se mais como uma realização pessoal, como já indicado por Pinto, sendo este um traço característico dos romances de transformação e de renascimento.

Em suma, a jornada da protagonista inicia-se com enfoque na vingança contra Daib, seu pai biológico, resignificando-se aos poucos até o clímax da obra. Dentre os momentos mais significativos da última etapa de desenvolvimento da heroína destaca-se seu período entre os Vah, o Povo Vermelho, sociedade disruptiva que a acolhe com respeito. Na conclusão da jornada da protagonista entre esse povo, dá-se a possibilidade de finalizar seu aprendizado sobre os Cinco Pontos Místicos com Ssaiku, o feiticeiro local. Neste ponto do enredo, a personagem se depara com Ting, a primeira aprendiz a feiticeira, que a coloca diante de uma realidade não monogâmica, pondo à prova sua relação com Mwita. Todavia, o vínculo entre a protagonista e Mwita remete a algo além do amor, o *Ifunanya*, saber ancestral que serve como elo definitivo para o desfecho da obra.

São palavras antigas. Não existem entre nenhum outro grupo de pessoas. Não existe uma tradução direta em *nuru*, inglês, *sipo* ou *vah*. Essa palavra apenas possui significado quando dita por um homem para aquela que ele ama. Uma mulher não pode usar essas palavras, a não ser que seja estéril. Não é *juju*. Não como eu conheço *juju*. Mas a palavra possui força. Promove a união completa se for verdadeira e a emoção recíproca. Não é como a palavra

“amor”. Um homem pode dizer a uma mulher todos os dias que a ama. Ifunanya é dita por um homem apenas uma vez na vida. *Ifu* quer dizer “olhar dentro”, *n* quer dizer “dos” e *anya* quer dizer “olhos”. Os olhos são a janela da alma. Eu poderia ter morrido quando ele disse essas palavras, pois jamais havia pensado que um homem as diria para mim, nem mesmo Mwita. Toda a sujeira que aqueles homens haviam lançado em mim com suas ações, palavras e atitudes nojentas, nada daquilo interessava mais. Mwita, Mwita, Mwita, novamente, destino, eu agradeço a você (OKORAFOR, 2014, p.238).

O embate final contra Daib em Durfa não resulta em sua morte, mas na perda total de suas capacidades como guerreiro e feiticeiro, deixando-o como espectador das ações de Onyesonwu. O preço para sua derrota, entretanto, é alto demais: Mwita se sacrifica para que seja possível derrotá-lo. Em desespero, Onye se volta contra o maior tabu diante de si: o que acontece quando uma feiticeira engravida? Tomada pela dor da perda, ela lembra da última noite com seu amado e altera o próprio corpo. Sem nada a perder, a heroína rompe todas as barreiras que lhe foram impostas.

Movimentei meu óvulo para encontrar o que pude encontrar da vida de Mwita. Mas não fui eu quem fez com que se unissem. Tudo o que pude fazer foi tornar possível. Algo mais fez o resto. Algo que não era humano. No momento da concepção, uma onda forte passou por mim, uma onda como aquela tantos anos antes, no funeral de papai. Explodi o teto e as paredes ao meu redor (OKORAFOR, 2014, p.391).

O que sucede é uma maré de caos. Todas as mulheres em Durfa se percebem grávidas e os homens do exército de Daib se resumem a amontoados de corpos sem vida. Onye recorda da profecia e do vidente que guardava um poderoso livro. Então, o fim da jornada consiste em encontrá-lo. Diferente de outros momentos, Onyesonwu não revida as violências e perseguições de uma multidão furiosa. A heroína finalmente se desvincula do ciclo de violência que envolvia ser *ewu*. Ela havia mudado por completo. O livro na cabana do vidente, possivelmente uma matriz do Grande Livro, poderia ter sido facilmente destruído, porém o amadurecimento da heroína a leva a fazer o improvável, que altera o seu conteúdo e rende-se aos seus perseguidores:

Estou sentada aqui. Eles virão me pegar. Não tenho motivos para resistir. Nenhum propósito para viver. Mwita, Luyu e Binta estão mortos. Minha mãe está longe demais. Não, ela não virá me ver.

Sabe que não deve. Sabe que o destino deve seguir seu curso. A criança em mim, minha e de Mwita, ela está condenada. Mas viver, mesmo que apenas por três dias, é viver. Ela entenderá. Não deveria tê-la criado. Fui egoísta. Mas ela entenderá. Sua hora chegará novamente, assim como a minha também chegará quando for o momento certo. Mas esse lugar que você conhece, esse reino, ele mudará depois de hoje. Leia em seu Grande Livro. Você não irá perceber que ele foi reescrito. Ainda não. Mas foi. Tudo foi. A maldição dos Okeke foi retirada. Nunca existiu, sha (OKORAFOR, 2014, p.401).

Com isto, a história chega ao ponto em que começa: Onyesonwu na prisão narrando sua história para um ouvinte enquanto aguarda a hora de ser apedrejada. Contudo, mais uma vez o enredo supera o esperado. Okorafor nos apresenta um epílogo que revoluciona um tropo comum que seria a morte da mulher que subverte os padrões sociais. Sola já havia dito à Onyesonwu no passado que os homens velhos aprenderiam com seus erros por causa dela. Talvez isso fosse um prenúncio de que a obra também traria aprendizados ao leitor acostumado com as mesmas narrativas sobre o feminino. O sábio conta no epílogo do romance:

De fato, Onyesonwu morreu, pois algo tem que ser escrito antes que possa ser reescrito. Mas agora, veja o símbolo do pavão. Onyesonwu o escreveu na areia de sua cela. Esse símbolo é escrito por um feiticeiro que acredita que foi injustiçado. De vez em quando, é escrito por uma feiticeira também. Ele significa “alguém vai agir”. Não é compreensível que ela quisesse viver no mundo que havia ajudado a refazer? Isso, de fato, é um destino mais lógico (OKORAFOR, 2014, p.406).

Mais do que um *happy ending* desejado pelo leitor, encontra-se no desfecho da obra o que poderia ser chamado de transformação e renascimento em seu sentido mais puro e verdadeiro. Ora, Onyesonwu passa pelo processo de aprendizado em sua jornada e amadurece não apenas rompendo em sua trajetória as possibilidades de encaixar-se aos padrões impostos como também se volta para uma busca cada vez mais genuína de integração do eu. Como últimos momentos narrados vemos uma heroína renascendo ao superar as barreiras do espaço-tempo para reescrever a realidade como um todo, podendo viver ao lado de sua filha e seu amado enquanto a disparidade racial de seu mundo havia deixado de existir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o enredo de “*Quem teme a morte*” é debruçar-se sobre uma narrativa complexa. A principal questão desta pesquisa, ou seja, as aproximações da obra com o *Bildungsroman*, não tem uma resposta simples. Antes, faz-se necessário refletir sobre as particularidades do gênero, bem como suas variações, tipologias, classificações e conceitos afins que contemplem uma narrativa de desenvolvimento da personagem. É improvável que um texto contemporâneo se adeque totalmente a uma tradição que remete à juventude na modernidade, por isso buscou-se investigar quais características aproximam-se do gênero e quais características seriam próprias do texto estudado, a fim de compreender o teor da obra e suas relações com a sociedade contemporânea. Longe de defender uma influência direta da tradição do *Bildungsroman* sobre a escrita de Okorafor ou, ainda, qualquer pretensão da autora de aproximar-se de algum modelo pré-estabelecido, propõe-se que “*Quem teme a morte*” reflète anseios inerentes ao ser humano representados no romance enquanto forma simbólica, tal qual Cassirer defende em sua tese sobre as relações entre mito, linguagem e literatura.

Pensar o Romance de Formação e suas vertentes enquanto forma simbólica possibilitou — em paralelo ao panorama historiográfico com obras similares e conceitos propostos pela crítica literária — analisar a jornada de Onyesonwu como uma proposta de narrativa do que se espera da juventude contemporânea, sobretudo a juventude racializada e marginalizada. Como observado em Moretti, a personagem que protagoniza este tipo de romance tende a pertencer justamente à classe que luta por um espaço digno na sociedade em que vive. Se antes o protagonista das lutas era o jovem burguês de encontro à aristocracia, agora novos protagonismos não são apenas possíveis, mas necessários. A burguesia no século XXI exerce o papel de dominância e detém privilégios e oportunidades de formação assemelhadas aos desfrutados pela aristocracia no passado. Por isso, denota-se a importância do direito pela formação e da representatividade nas artes para quem é, atualmente, a juventude à margem: pessoas racializadas ou que sofrem preconceito por gênero, sexualidade, deficiência ou classe social.

*Quem teme a morte* não caberia no conceito tradicional de *Bildungsroman*, que representa os interesses da burguesia na modernidade. Defende-se certo grau de proximidade da narrativa de Okorafor com Romances de Renascimento e

Transformação, ainda que estes conceitos não alcancem a obra em sua totalidade. A aproximação com os romances de renascimento e transformação, observadas a partir do que é defendido por Pinto, podem ser apontadas em momentos do percurso de Onyesonwu.

Desde a impossibilidade de integração total da personagem em sua cidade natal, seguida pela rejeição — ainda que superada ao fim de sua jornada —, o desdém dos sábios quanto à possibilidade de que uma mulher aprendesse os Cinco Pontos Místicos e no desenvolvimento pessoal e espiritual da heroína — que só se torna possível a partir do momento em que ela abandona sua cidade e qualquer possibilidade de estabelecer-se em algum lugar para exercer os papéis esperados para uma mulher *ewu*. O renascimento da heroína é, simultaneamente, literal e simbólico. Literal por possibilitar no campo da narrativa um recomeço para si e seus pares, porém simbólico no contexto em que a obra é escrita e publicada, visto que ela possibilita-se imaginar não apenas outros protagonismos para a literatura como também desfechos para o feminino que não sejam a morte ou pior. Quem teme a morte? Como fruto de suas jornadas, Nnedi Okorafor e Onyesonwu oferecem à juventude a possibilidade de não temê-la.

## REFERÊNCIAS

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. 3ª Edição. Tradução de J. Guinsburg, Míriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MAAS, W.P.M.D. **O Cânone Mínimo: O Bildungsroman na História da Literatura**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORETTI, F. **O Romance de Formação**. São Paulo: Todavia, 2020.

OKORAFOR, N. **Quem teme a Morte**. 1ª Edição. Tradução de Marina Mesquita. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

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

SILVA, A.M. O futuro do continente negro: A ficção científica de Nnedi Okorafor. **Anais do SILIAFRO**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Volume 1, Número 1, p. 1-10.

SOUZA, W.G; DIAS, I.M.S. Ficção especulativa escrita por mulheres negras. **Revista de Letras - Juçara**, v. 2, n. 1, p. 298-311, [S. l.], 2018. DOI: 10.18817/rlj.v2i1.1586.

SOUZA, W.G. **Afrofuturismo: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea**. 2019. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília.