

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LITERATURA

PAMELA GIOVANA AUGUSTO

***Anne of Green Gables (1908)* e o romance de formação
feminino, uma leitura política**

**São Carlos - SP
2024**

PAMELA GIOVANA AUGUSTO

***Anne of Green Gables (1908)* e o romance de formação
feminino, uma leitura política**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Literatura, segundo a linha
de pesquisa Literatura, História e
sociedade, do Centro de Educação da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Carla
Alexandra Ferreira

**São Carlos-SP
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Pamela Giovana Augusto, realizada em 05/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira (UFSCar)

Profa. Dra. Raquel Terezinha Rodrigues (UNICENTRO)

Prof. Dr. Edson Santos Silva (UNICENTRO)

Prof. Dr. Izaquiel Mateus Macedo Gomes (IFAM)

*“Tranque suas bibliotecas, se quiser, mas não há portão, nem fechadura, nem trinco,
que você consiga colocar na liberdade de minha mente”*

Virginia Woolf, *Um teto todo seu*

Gostaria de dedicar este trabalho às mulheres da minha família, Rosilene, Marinete, Maria Glória, Amélia, Josefa, Maria Rita e Dorvalina, que enfrentaram com esplen[dor] o peso de ser mulher na sociedade em que vivemos. Mulheres que cuidaram de casa, filhos e trabalho, muitas vezes sozinhas. Mulheres fortes. Mulheres solas. Mulheres nordestinas. Mulheres de descendência indígena. Mulheres que enfrentaram inúmeras dificuldades para construir suas vidas e um caminho que me trouxe aqui hoje. Mulheres que, impedidas de percorrer a trajetória do ensino, passaram a vida lutando por conhecimento, por aprender a ler e escrever. Mulheres que enfrentaram inúmeras barreiras e conquistaram seu lugar. Vocês são inspirações para mim, esta dissertação é para vocês.

Em especial, destaco minha mãe, que me mostrou, de sua forma, a luta feminina, que me ensinou a nunca desistir sem ao menos tentar e a ocupar todos os espaços que eu quisesse. Quem me contou com muito orgulho toda a história das mulheres da nossa família, construiu uma vida lutando por suas conquistas no trabalho e na educação, guerreando e sangrando contra o patriarcado e levantando todas suas forças para erguer seu império. Você é gigante, mãe. Tenho muito orgulho de ser sua filha, obrigada por me ensinar que posso tudo, me mostrando como você consegue. Esta dissertação é principalmente para você e por você, mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)** e ao **Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura (PPGLit)**, por possibilitarem e disponibilizarem todo suporte necessário para a realização desta dissertação. Obrigada pelo acolhimento, pelo apoio, por toda estrutura de qualidade oferecida e pela humanidade para com os alunos em tempos tão difíceis.

Agradeço à **CAPES**, pelo financiamento de minha pesquisa; como bolsista, senti de maneira intensificada o grandíssimo valor e importância da minha dissertação.

De maneira especial, quero agradecer à professora **Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira**, por me guiar e me apoiar durante esta trajetória. Obrigada por acreditar no meu potencial, em meu projeto e por enriquecer minha jornada com sua sabedoria, não somente nesta dissertação, mas em minha vida. Sou imensamente grata por tudo o que me ensinou, pelos trabalhos apresentados juntos e pela confiança em mim. Você é uma pessoa de grande admiração.

Também gostaria de agradecer aos membros da banca examinadora desta dissertação, **Profa. Dra. Raquel Terezinha Rodrigues** e ao **Prof. Dr. Edson Santos Silva**, pela leitura atenciosa de meu trabalho e pelos apontamentos riquíssimos que contribuíram para a finalização desta dissertação.

Com isso, gostaria de agradecer a cada professora e professor que fizeram parte da minha trajetória; sem dúvida alguma, foi por causa de vocês que eu cheguei a esta etapa. O meu imenso obrigado pelo trabalho e dedicação de cada educador. Agradeço também ao ensino público, que possibilitou minha jornada pela graduação e mestrado de forma tão rica, que faz tanta diferença na vida de inúmeras pessoas no Brasil, assim como na minha. O ensino público ergueu minha fonte de conhecimento na literatura, guiando-me pelos estudos do feminismo, e possibilitou o surgimento da Pamela professora e pesquisadora, que vê o mundo com outros olhos. Obrigada, ensino público, por mudar minha vida.

Gostaria de agradecer imensamente aos meus pais, que, desde sempre, me ensinaram a seguir o caminho da educação. Vocês atravessaram caminhos difíceis para que meu ensino estivesse em primeiro lugar e estiveram ao meu lado durante a jornada de construção de aprendizagem e formação. **Rosilene** e **Adilson**, muito

obrigada por me ensinarem que o conhecimento é algo que ninguém nunca poderá tirar de mim, e por me incentivarem a sempre buscá-lo cada vez mais. Hoje estou aqui porque vocês apresentaram, guiaram e cultivaram a semente do conhecimento em mim. Obrigada!

Gostaria de agradecer também a todas as amigas e presenças femininas que passaram por minha vida, dividindo e compartilhando comigo suas inúmeras experiências, me ensinando cada vez mais sobre essa jornada como mulher na sociedade, criando diversas discussões em cada roda feminina de conversa, indicando leituras, manifestando poder, incentivando o sucesso e trazendo sempre e sempre apoio. O mundo é nosso. Obrigada pela presença de vocês nele.

Agradeço a todas as bênçãos divinas e apoio recebidos durante toda esta trajetória, essenciais para a construção e finalização deste trabalho.

Agradeço aos colegas de mestrado, que auxiliaram e compartilharam livros, textos e vivências desse momento.

Agradeço em especial ao **João Pedro**, por todo entusiasmo ao ouvir sobre esta dissertação e cada assunto novo que eu aprendia no Mestrado, por sempre mostrar admiração por quem eu estava me tornando com este trabalho e pelo imenso apoio durante as horas mais difíceis. Obrigada!

Por fim, agradeço à **Lucy Maud Montgomery**, pela inspiração como escritora e mulher e pela criação de uma personagem tão autêntica como Anne.

Resumo

A presente dissertação trabalha com a obra *Anne of Green Gables* (1908), da autora canadense Lucy Maud Montgomery. O objetivo desta pesquisa é apresentar uma leitura política do romance em questão, conforme proposto pelo crítico Fredric Jameson (1992). Buscaremos analisar o processo de formação de uma protagonista feminina, mostrando como ela concilia as oposições do papel social de uma mulher e seus sonhos pessoais na sociedade canadense igualmente em formação. Para tanto, será necessário historicizar a obra e compreendê-la dentro do gênero literário *Bildungsroman* feminino - romance de formação feminino. Tal gênero nasceu como expressão e âmbito masculino e mais tarde teve seu espaço ocupado por mulheres. Nosso objetivo específico é mostrar como a sociedade se ergue em um ambiente de herança patriarcal inglesa, criando diferenças e oprimindo seus cidadãos, e como essa ordem é desafiada pelas novas ideias para o papel de mulher. Para cumprir com essa meta, seguiremos como metodologia os pressupostos da crítica feminista de origem anglo-americana e da crítica de dialética contemporânea, de Jameson, por meio da metodologia dos três níveis de interpretação da narrativa, para alcançar o Inconsciente político da sociedade canadense figurada no romance. Como resultado, esperamos contribuir com o estudo de gênero e de Literatura norte-americana do século XX.

Palavras-chave: Romance de formação; Gênero; Crítica feminista; Crítica dialética; Leitura política.

ABSTRACT

This master's thesis studies with the book *Anne of Green Gables* (1908), written by Canadian author Lucy Maud Montgomery. The aim of this research is to present a political reading of the novel, as proposed by critic Fredric Jameson (1992). We are going to analyze the formation process of a female protagonist. Showing how she reconciles the oppositions of a woman's social role and her personal dreams in the equally developing Canadian society. To do so, it will be necessary to historicize the book and understand it within the Female Bildungsroman literary genre - a novel of female development. This genre was born as a masculine expression and scope. Later it was occupied by women. Our specific aim is to show how society is built in an environment of English patriarchal heritage, creating differences and oppressing its citizens and how this order is challenged by new ideas for the role of women. To achieve this goal, we will follow the assumptions of Anglo-American feminist criticism and Jameson's contemporary dialectic criticism, through the methodology of the three levels of narrative interpretation. Thus, we will reach the political unconscious of Canadian society figured in the novel. As a result, we hope to contribute to the study of gender and the study of 20th century North American Literature.

Keywords: Novel of development; Gender; Feminist criticism; Dialectical criticism; Political reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 VIDA, OBRA E LEGADO.....	6
1.1 Montgomery e o caminho alpino da escrita feminina.....	6
1.2 Os frutos da garota ruiva: a recepção de <i>Anne of Green Gables</i>	16
2 CANADÁ, <i>BILDUNGSROMAN</i> E PATRIARCADO.....	24
2.1 O Canadá de Montgomery.....	24
2.2 <i>Bildungsroman</i> : o processo de formação masculino e feminino.....	34
2.3 Olhares político-feministas.....	48
3 <i>ANNE OF GREEN GABLES</i> : UMA LEITURA POLÍTICA.....	62
3.1 Anne Shirley: a tongue of her own.....	62
3.2 Formação de mulheres canadenses e seus sonhos.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

Lucy Maud Montgomery, autora canadense de inúmeros romances, contos, poemas e ensaios, publicou seu primeiro livro, *Anne of Green Gables*, em 1908. A obra se tornou um sucesso assim que foi publicada, vendendo mais de dezenove mil cópias em cinco meses (Parry, 1982); foi traduzida em inúmeros idiomas e sua repercussão gerou diversas adaptações da obra em teatro, filmes, desenhos e séries. O romance é cânone da literatura canadense, sendo conhecido ao redor do mundo, e faz parte da grade curricular de diversas escolas, como no Japão (Macedo, 2021).

Com a ampla prosperidade da obra, Montgomery decidiu dar continuidade à história de Anne Shirley, escrevendo mais cinco romances que contam o desenvolvimento da protagonista. Em sequência: *Anne of Avonlea* (1909) – Anne entre dezesseis e dezoito anos; *Anne of the Island* (1915) – protagonista por volta dos dezoito e vinte e dois anos; *Anne of Windy Poplars* (1936) – personagem entre seus vinte dois e vinte cinco anos; *Anne's House of Dreams* (1917) – Anne entre vinte e cinco e vinte sete anos; *Anne of Ingleside* (1939) – protagonista entre trinta e quatro e quarenta anos. A autora também escreveu mais algumas obras com o foco narrativo no universo de Anne, como *Chronicles of Avonlea* (1912), *Rainbow Valley* (1919), *Further Chronicles of Avonlea* (1920), *Rilla of Ingleside* (1921). Em 2009, é publicado o livro *The Blythes are quoted*, contando narrativas e apresentando poemas da família de Anne, escrito em vida por Montgomery, mas até então nunca publicado na íntegra.

Anne of Green Gables (1908) aborda a trajetória de uma personagem feminina autêntica e independente, acompanhando o desenvolvimento e amadurecimento de Anne dos seus onze anos de idade até seus dezesseis. Anne Shirley é uma menina órfã, que, por um engano na comunicação, é adotada pelos irmãos idosos Marilla e Matthew Cuthbert, os quais tinham a intenção e o desejo de adotar um menino para que os ajudassem nos trabalhos rurais da fazenda Green Gables. Com essa trama inicial, pode-se observar a personagem feminina ocupar o espaço reservado a um menino. Ao longo da obra, Anne se envolve em aventuras e enrascadas, transitando entre as esferas pública e privada, a primeira, designada aos homens e a segunda, às mulheres, durante os anos iniciais do século XX, período de formação do Canadá como país.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o romance *Anne of Green Gables* (1908), no viés político, de modo a apresentar como a obra figura a formação de uma personagem feminina diante de uma sociedade patriarcal do século XX. O romance percorre os devaneios e as confusões criadas pela protagonista Anne, até o alcance de seu progresso e amadurecimento; para tanto, analisamos a obra como um romance de formação feminino (*Bildungsroman* feminino). A forma literária pela qual o romance foi escrito tem relevante valor para a análise, uma vez que o *Bildungsroman* foi criado para o desenvolvimento de narrativas de personagens masculinos. Como forma literária também observamos o romance *Anne of Green Gables* ocupando uma posição inicialmente designada aos homens. Este trabalho irá apresentar como a personagem Anne configura e concilia o papel social de uma mulher e seus sonhos pessoais na sociedade canadense em formação.

Por meio de uma leitura política, como proposta pelo crítico materialista Fredric Jameson, em seu livro *Inconsciente Político: a narrativa como ato socialmente simbólico* (1992), será realizada a periodização da obra, na virada para os anos 1900, e sua investigação como um *Bildungsroman* feminino, que figura esse momento histórico-social com seus desafios e contradições. Associando a crítica feminista à dialética contemporânea, o objetivo específico é compreender as estratégias de contenção e harmonização (Jameson, 1992) presentes no texto, mostrando as possibilidades de desenvolvimento do gênero feminino frente a uma sociedade que o inferiorizava. Ao longo deste trabalho, serão contextualizados os acontecimentos históricos que estruturaram a sociedade canadense na época de sua formação inicial, compreendendo, em conjunto com a crítica feminista, as oposições construídas acerca dos gêneros masculino e feminino. Assim, poderemos adentrar no *Bildungsroman*, analisando como a protagonista é caracterizada e como figura a história da formação das mulheres canadenses do século XX.

Em relação à noção de gênero, a própria crítica feminista sugere:

Nascida nos anos 70-80, no campo das teorias feministas, entende-se a noção de gênero como "uma categoria relacional da análise das construções culturais que estabelecem relações sociais de dominação de um sexo sobre o outro" (Scott, 1990, p. 5). Uma maneira de distinguir os sexos e de caracterizar "masculino e feminino que acompanham nas culturas a presença de dois sexos na natureza" (Heilborn, 1994). (Galbiati 2013, p.13).

A crítica feminista oferece, portanto, condições para o estudo da desigualdade social, cultural e política presente entre os gêneros. Segundo Elaine Showalter (1994), as divergências entre os sexos marcam a história da literatura feminina. Os desvios, as experiências e a exclusão da mulher constroem a identidade e o valor de sua literatura. A crítica feminista busca decodificar e compreender de modo consciente como a mulher é apresentada e figurada como signo (Showalter, 1994). O Movimento Internacional de Mulheres e os estudos feministas alavancaram a voz para a questão de gênero, conquistando espaços para as mulheres, de modo que, com o tempo, surgem na literatura protagonistas femininas independentes e assertivas, que enfrentam e combatem relações históricas intrínsecas na sociedade pelo patriarcalismo (Galbiati, 2013), assim como Anne Shirley.

Segundo Jameson (1992), a literatura é um produto cultural e o texto configura os elementos sociais e históricos da realidade em que foi escrito; deste modo, é essencial analisar as marcas históricas por trás da autora e dentro do texto como elementos de sua composição. Recuperar os fenômenos da História, como o processo de formação do Canadá, os papéis designados aos gêneros masculino e feminino, assim como a formação da mulher fazem parte do processo de interpretação da obra. Para isso, a narrativa será decodificada, visando alcançar as camadas doloridas da sociedade, as quais estão escondidas no texto por meio de estratégias de contenção e harmonização (Jameson, 1992).

O crítico dialético ressalta que em todo texto há um subtexto que mascara as contradições da sociedade, e que deve ser reconstruído a partir dos fatores históricos. Jameson afirma que há no texto uma relação ativa com o real, não no sentido de a literatura refletir a realidade, mas como o real está intrincado na estrutura formal como inconsciente. Dessa maneira, constata-se que as relações histórico-sociais são articuladas pela forma, o elemento de construção do texto, o que Jameson chama de ideologia da forma. A partir da análise de *Anne of Green Gables* (1908), esta dissertação apresentará o *Bildungsroman* feminino como ideologia da forma que figura a formação feminina no novo Canadá dos anos 1900, impondo novos papéis para mulheres e homens, com grande desigualdade social devido à herança patriarcal.

Para alcançar essa interpretação, o primeiro capítulo abordará a obra da autora Montgomery e sua trajetória pelo caminho árduo da história da escrita feminina, levando em consideração suas experiências como mulher no Canadá do fim do século XIX e início do século XX. O sucesso da autora veio com a publicação de *Anne of Green Gables* (1908), desse modo, partiremos para o estudo de como a obra foi recebida e lida nos primeiros anos da sua publicação, abrindo espaço para a prosperidade da história dessa protagonista feminina, para que se perpetuasse até hoje como cânone literário.

O segundo capítulo tratará da História de formação do Canadá como país e a participação das mulheres nessa sociedade. Será interpretada a figuração do gênero feminino do século XX nessa nova sociedade, analisando como o patriarcalismo envolve e define a formação da mulher no período em questão. Para analisar o desenvolvimento feminino dentro do universo literário como gênero, primeiramente estudaremos o *Bildungsroman*, seu surgimento e desenvolvimento para contar histórias de heróis masculinos com as aventuras designadas ao homem, até que ele alcançasse sucesso e maturidade. Com isso, junto à crítica feminista, poderemos analisar como, com o passar do tempo, o gênero se transformou em *Bildungsroman Feminino* para contar histórias de meninas a partir de suas vivências e experiências, também analisaremos a maneira em que se deu esse processo, mostrando como o gênero contribui para a revisão de valores nesse contexto. Em seguida, finalizando esse capítulo, será explanada a metodologia de três níveis, ou horizontes concêntricos de interpretação, proposta por Fredric Jameson, em seu livro *O inconsciente político: A narrativa como ato socialmente simbólico* (1992), ao lado do estudo da crítica feminista.

O terceiro capítulo apresentará uma análise política da obra *Anne of Green Gables* (1908) como um *Bildungsroman* feminino, desvendando os aspectos histórico-sociais escondidos na obra de Montgomery. Assim, no primeiro nível será realizada uma leitura romanesca do texto *Anne of Green Gables* (1908), analisando e compreendendo o enredo e os movimentos estruturais e formais da narrativa, bem como as contradições que surgem na superfície do texto e no olhar da crítica, no “já-lido”, ou nas “interpretações prévias” do romance (Jameson, 1992, p.09), identificando *estratégias de contenção e harmonização*. No segundo nível de interpretação, uma análise mais profunda do enredo será apresentada, levando em conta o exame das contradições previamente detectadas em relação ao elemento

social. A leitura buscará explorar as lacunas e contradições que não estão completamente evidentes no texto. Por fim, no terceiro nível, as tensões observadas anteriormente serão agrupadas, revelando uma totalidade da História dos modos de produção, mostrando que fatores sociais, culturais, econômicos e históricos são fatores internos à obra e figuram seus embates na narrativa. Demonstraremos como a literatura é a expressão de uma sociedade e sua cultura, colocando em ênfase a desigualdade entre os gêneros e a luta da mulher. Assim, *Anne of Green Gables* (1908):

[...] não se trata somente da história de uma menina órfã, mas de uma narrativa que figura a formação feminina no novo país, no início do século XX, junto às oposições impostas por uma sociedade de herança patriarcal que, na verdade, priva a mulher dos mesmos direitos que os homens. O romance apresenta esse momento de transição da formação de uma nova terra com novos papéis sociais para homens e mulheres. O *Bildungsroman feminino* vem formalmente falar dessas questões (Augusto; Ferreira, 2022, p. 35).

Desse modo, alcançaremos o Inconsciente Político da sociedade canadense em formação que, apesar de toda desigualdade social entre gêneros, mostra certa emancipação feminina nas esferas privadas do patriarcado. Para análise da obra, utilizaremos nesta dissertação a versão original de *Anne of Green Gables* (1908), edição de 1982, da editora Bantam Books, e a versão traduzida *Anne de Green Gables*, edição de 2019, da editora Ciranda Cultural.

1 VIDA, OBRA E LEGADO

1.1 Montgomery e o caminho alpino da escrita feminina



(fotografia de Lucy Maud Montgomery)

A autora canadense Lucy Maud Montgomery viveu entre 1874 e 1942, filha de Hugh John Montgomery e Clara Woolner Macneill, a qual morreu quando Montgomery tinha apenas vinte e um meses. Com a morte da mãe, seu pai a deixou ser criada com os avós Macneil, em Cavendish, na ilha do Príncipe Edward. Montgomery sempre visitava seus outros avós em Park Corner, também na ilha, de modo que viveu muitas aventuras em sua infância e em seus ambientes familiares, os quais eram cercados por natureza e espaço para a criatividade. Segundo a autora (2020), suas habilidades de escrita e gosto pela literatura foram herdadas da família de sua mãe, na qual havia poetas e homens que, de certa forma, apesar de terem cargos com importância na política providencial, se dedicavam à escrita.

Além dessa influência, Montgomery também teve grandes exemplos de mulheres em sua família à frente do seu tempo, como sua avó Betsy, a qual a autora descreve não ter dúvidas de que seria uma "sufragista ardorosa" (Montgomery, 2020). Betsy desprezava as convenções antigas e, como prova disso, foi ela quem pediu seu marido em casamento. Tais traços na infância e criação de Montgomery marcaram seu desenvolvimento e influenciaram sua trajetória como mulher escritora. Em sua biografia *O Caminho Alpino: a história da minha carreira*, escrita pela autora para a revista *Everywoman's World*, em 1917, Montgomery conta seu percurso pela literatura e enfatiza que a escrita e a leitura sempre fizeram parte

de sua vida, de modo que Montgomery sempre quis ser escritora. No entanto, traçar esse caminho como mulher foi uma tarefa extremamente arduosa.

Quando pequena, a autora colecionava em uma pasta suas cartas e redações escolares, como inspiração para alcançar seus objetivos e ambições. Nela, a autora colou o poema “Para a Genciana de Franja”, retirado de uma revista e, sempre que abria a pasta, lia a seguinte estrofe:

Então sussurra, floresce, em teu sono
 Como posso escalar
 O caminho alpino, tão difícil, tão íngreme,
 Que leva a alturas sublimes;
 Como posso alcançar esse objetivo distante
 De verdadeira e honrada fama,
 E escrever em seu pergaminho brilhante
 O nome humilde de uma mulher
 (apud Montgomery, 2020, p. 9).

Ao escrever sua autobiografia, Montgomery decide chamá-la *O Caminho Alpino*, em referência a esse poema, visto que o percurso feminino dentro da literatura como âmbito profissional era íngreme e extremamente difícil de ser alcançado. Fazer a leitura desse poema, toda vez que entrava em contato com o universo de sua escrita, impulsionava seu desejo pela conquista de seu espaço. Essas barreiras e diferenças encontradas se difundiam pelo fato de homens e mulheres pertencerem a esferas sociais diferentes dentro do patriarcado. Como Barreto (2004) define, essa estrutura é caracterizada

[...] por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. Nesse sentido, o patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, nesse contexto, relacionamentos interpessoais e personalidade, são marcados pela dominação e violência (Barreto, 2004, p. 1).

Ainda sobre a estruturação da esfera pública e privada, separando e definindo os gêneros masculino e feminino, Bonnici (2007) aponta:

Imbuída pela ideologia patriarcal, a cultura ocidental constantemente faz distinções que escondem a **dominância masculina**. O conceito de esfera pública e esfera privada é uma dessas instâncias e pretende mostrar o alotamento do homem à primeira (o mundo competitivo da política, do império, dos negócios) e da mulher à segunda (o mundo doméstico), sem nenhum questionamento sobre a legitimidade dessa distinção ou a prioridade da primeira sobre a segunda. A separação das esferas cria a

mitologização da mulher e de seu trabalho como parturiente e educadora dos filhos, legitima sua dependência econômica e limita suas atividades políticas. A mesma distinção é responsável por certas aberrações, como a falta de prestígio do trabalho feminino, seu baixo salário ou até ausência de salário, sua **invisibilidade** (Bonnici, 2007, p. 78, grifos do autor).

Destinada à esfera privada, a mulher torna-se encarregada de todo trabalho doméstico e familiar e seu papel social é voltado para a obediência ao pai e ao marido, suas funções eram reproduzir, cuidar da casa, dos filhos e do homem (Showalter, 1994). A sua participação na esfera pública, de negócios e fora do ambiente doméstico, não era incluída, o que gerava diversos impedimentos para as mulheres em muitos âmbitos, incluindo o literário. Como Woolf aponta, em sua obra *Um teto todo seu* (1990), antes do século XVIII, não havia escrita contínua da mulher. Segundo Woolf, “qualquer mulher nascida com um grande talento no século XVI teria certamente enlouquecido, se matado com um tiro, ou terminado seus dias em algum chalé isolado, fora da cidade, meio bruxa, meio feiticeira, temida e ridicularizada” (Woolf, 1990, p. 62).

Enquanto o homem podia sofrer uma relação de indiferença à escrita, a mulher enfrentava a hostilidade e o riso masculino, que a caracterizavam como inferior. Woolf cita em sua obra que historiadores e educadores, como Oscar Browning, figura renomada em Cambridge entre o fim do século XIX e início do século XX, apresentavam a opinião de que a melhor mulher era uma pessoa “intelectualmente inferior ao pior dentre os homens” (Woolf, 1990, p. 67). A respeito dessa afirmação, Zolin (2009) acrescenta:

Na Inglaterra, a condição social da mulher na Era Vitoriana (1832-1901) foi tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas com o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino. Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa (Zolin, 2009, p. 220).

Sem incentivo para escrever, a mulher que produzia literatura era classificada como “atormentada e desvirtuada por ódios e ressentimentos” (Woolf, 1990, p. 74). Toda essa discriminação contribuiu para o anonimato de muitas mulheres escritoras, o que perdurou até mesmo durante o século XIX. Obras femininas renomadas surgem na literatura somente no fim do século XVIII, e dentre elas destacam-se

Jane Austen, as irmãs Brontës e George Eliot. No entanto, a escrita e o âmbito literário ainda não eram um espaço assegurado para a mulher. Desse modo, fazer-se memorável com um nome feminino era um ato que exigia muita luta e, ainda assim, era o desejo de muitas mulheres, como o de Montgomery.

Referindo-se ao seu contato com a literatura, em sua biografia, Montgomery aborda o fato de não haver muitos livros em sua casa; apesar disso, ela lia todos os que encontrava. Como a família era protestante, a leitura dominical era algo de prestígio, no entanto, ela confessa ser mais atraída pelas histórias do que pela religião. A autora também aponta que o acesso ao romance não era algo bem-visto e aprovado, sendo assim, ela tinha mais contato com a poesia. Aos nove anos de idade, Montgomery descobriu o dom de escrever poemas; na época, ela estava lendo um livro de Thomson e pensava que se ele poderia fazer poesia, ela também poderia. Nota-se que mesmo com as desigualdades entre os gêneros e os diferentes papéis sociais, Montgomery se via capaz de fazer o mesmo trabalho que um homem poderia fazer.

Apesar de apreciar o universo literário, tanto no quesito de leitura quanto de escrita, a posse de folhas para sua produção textual não era farta. Para escrever, Montgomery usava os versos de cartas de notificações enviadas pelo correio, local onde seu avô trabalhava. Três vezes na semana, ela recebia cartas descartadas para usar como papel, fato pelo qual ela era grata (Montgomery, 2020). Além das diversas dificuldades encontradas pelas mulheres, a questão financeira na produção literária também é um tópico importante. Woolf (1990) menciona o capital como fator essencial para o desenvolvimento da mulher escritora, porém, qualquer centavo que uma mulher recebesse era destinado ao homem, pai ou marido. Mais uma vez, a produção feminina ficava sob a custódia masculina.

Apesar de ter a possibilidade de escrever dentro do ambiente familiar, o trajeto pelo caminho alpino de Montgomery foi muito duro e com muitas barreiras. Sua primeira rejeição aconteceu quando leu seu primeiro poema ao seu pai, que não o classificou como poesia e não deu valor ao escrito. A partir desse momento, a autora descobriu sua sensibilidade em relação à opinião das pessoas acerca da literatura que produzia. Tempos depois, quando finalmente recebeu um elogio por uma de suas poesias, intitulada "Sonhos Noturnos", Montgomery decide tentar sua primeira publicação. Ela enviou o poema para a revista americana que a família assinava, *The Household*, mas, infelizmente, ele foi devolvido. Como segunda

tentativa, enviou a poesia para o *Examiner*, de Charlottetown. Entretanto, “Sonhos Noturnos” nunca foi publicada, e num impulso gerado por um sentimento de fracasso, ela queimou esses versos, restando somente o registro de duas estrofes que ficaram gravadas na memória da autora e foram somente escritas em sua biografia (2020).

Somente três anos depois do incidente, Montgomery tem sua primeira publicação, pelo *Patriot*, abrindo caminho para que a autora publicasse mais versos e artigos em diferentes locais. Apesar de na época ainda ter muitos dos seus escritos negados, a autora afirma ter aprendido a não desistir. Com isso, ela se dedica a ser uma profissional da área de literatura. Cursar faculdade também fazia parte de seus objetivos e ambições. Segundo Woolf (1990), em 1866, já havia na Inglaterra faculdades que permitiam e aceitavam mulheres em seus cursos. No entanto, tal condição parecia distante de Montgomery, devido ao alto custo financeiro de uma graduação. Além disso, seu avô Macneill desaprovava mulheres que estudavam e alcançavam profissões a partir desse esforço, como mulheres professoras, não tendo intenção de financiar qualquer faculdade a ela. Por um viés social, mulheres podiam estudar e ministrar aulas, mas essa condição era socialmente aceita antes de se casarem, sendo um tipo de investimento que não valeria a pena na visão de seu avô Macneill (Rubio, 2010).

Por outro lado, mesmo com a pouca aprovação social, a educação feminina era vista como um perigo, anunciado em diversos veículos públicos, sobretudo em jornais. Com a falta de amparo financeiro, Montgomery decidiu começar seus estudos em casa, preparando-se para os exames admissionais da Faculdade Prince of Wales. Ao longo desse tempo, a autora foi ganhando um pequeno reconhecimento pelos seus escritos. O próprio vice-governador do território noroeste pede a seu avô autógrafos de Montgomery, mas isso não muda a atitude do senhor Macneill. Em contrapartida, a avó da autora lhe ajudava, pedindo apoio financeiro de parentes e amigos e, em 1893, Montgomery entra para o curso de Pedagogia, na Faculdade Prince of Wales, conquistando a posição de quinto lugar entre duzentos e sessenta e quatro candidatos. Montgomery cursou o dobro de sua carga horária, finalizando dois anos de estudos em um (Rubio, 2010).

Formada com destaque, a autora recebeu a certificação *First Class*. Depois da faculdade, em 1894, Montgomery passou a procurar cargos de professor, mas esses eram escassos. Além disso, ela também enfrentava conflitos com a falta de

apoio de seu avô, o qual se recusava até mesmo a emprestar seu cavalo para que ela pudesse comparecer às entrevistas (Rubio, 2010). Em julho do mesmo ano, Montgomery começou a lecionar em Bideford, na Ilha do Príncipe Edward. Enquanto isso, ela se dedicou bastante à sua escrita, porém, continuava tendo seus manuscritos devolvidos. A própria autora conta em sua biografia:

De vez em quando, me pergunto como não desisti, diante de tanta falta de estímulo. No começo, eu me sentia profundamente magoada quando um conto ou poema ao qual havia me dedicado com afinco era devolvido com uma daquelas cartinhas curtas e frias de rejeição. Lágrimas de frustração vinham aos olhos, contra a minha vontade, enquanto eu me afastava desanimada para esconder o pobre manuscrito no fundo do meu baú. Depois de um tempo, porém, fiquei calejada e não me importava mais. Apenas cerrava os dentes e dizia “Eu vou conseguir”. Eu acreditava em mim mesma e lutava sozinha, em segredo e em silêncio. Nunca contei a ninguém sobre minhas ambições, esforços e fracassos. No fundo, bem lá no fundo, sob todo o desencorajamento e rejeição, eu sabia que “chegaria lá” um dia (Montgomery, 2020, p. 58).

Gilbert e Gubar (1984) apontam esse percurso solitário feminino como uma das lutas da mulher escritora contra todo o processo de inferiorização, que se transforma em barreira em sua trajetória rumo ao desenvolvimento e processo de seu trabalho:

Thus the loneliness of the female artist, her feelings of alienation from male predecessors coupled with her need for sisterly precursors and successors, her urgent sense of need for a female audience together with her fear of antagonism of male readers, her culturally conditioned timidity about self-dramatization, her dread of the patriarchal authority of art, her anxiety about the impropriety of female invention - all these phenomena of “inferiorization” mark the woman writer’s struggle for artistic self-definition and differentiate her efforts at self-creation from those of her male counterpart (Gilbert; Gubar, 1984, p. 50).¹

Apesar das barreiras encontradas no universo feminino, Montgomery se mostrou muito dedicada aos seus estudos e no desenvolvimento da sua carreira, apresentando objetivos para além da esfera da mulher de casamento, e percorrendo muitos espaços considerados até então masculinos. Em 1895, a autora vai para

¹ Assim, a solidão da artista feminina, seus sentimentos de alienação em relação aos predecessores masculinos junto com sua necessidade de precursora e sucessora fraterna, seu senso urgente de necessidade de um público feminino junto com seu medo do antagonismo dos leitores masculinos, sua timidez culturalmente condicionada em relação à autodramatização, seu medo da autoridade patriarcal da arte, sua ansiedade em relação à impropriedade da invenção feminina - todos esses fenômenos da “inferiorização” marcam a luta da mulher por autodefinição artística e diferencia seus esforços de autocriação daqueles de seus pares masculinos. (Tradução nossa).

Halifax, participar de um curso de literatura inglesa, na Faculdade Dalhousie, um ambiente progressista que tinha como propaganda: “Dalhousie College, Halifax, The Doors of Which Are Wide Open to Women”² (Rubio, 2010, p. 79). No entanto, mesmo com propagandas de incentivo, muitas mulheres que cursavam faculdades tinham como intuito se tornarem boas esposas para os maridos. Em sua jornada, Montgomery encontrou várias mulheres que acreditavam que o fato de estudar tornava as “mannis or pathetic old maids”³ (Rubio, 2010, p. 80).

Nesse período, a autora focou em sua produção literária, mas compreendendo que, nos quesitos de escrita feminina, as mulheres de culturas inglesas não tinham liberdade de escrever a partir da percepção e das peculiaridades femininas, seguindo, dessa maneira, estilos e padrões masculinos de escrita (Rubio, 2010). Apesar disso, enfrentando diversas lutas para escalar seu caminho alpino e se destacar como mulher escritora, Montgomery alcançou suas primeiras recompensas financeiras com seus escritos. Cinco dólares da *Golden Days*, por uma história voltada ao público infantojuvenil, intitulada *Our Charivari*. Mais cinco dólares por sua produção literária respondendo à pergunta: *Which has the more patience under the ordinary cares and trials of life - man or woman?*⁴, feita pela instituição *Halifax Evening Mail*. A autora participou do concurso inscrevendo duas respostas, uma com seu nome, apresentando uma ideia a respeito da questão de gênero, mas contendo um tom sarcástico, no qual as mulheres recebiam de presente a paciência divina para lidar com homens; a produção não respondia à pergunta, não ganhando o prêmio, mas recebeu menção honrosa. Sua segunda resposta, em nome de um pseudônimo feminino, apresentava as mesmas questões de gênero, mas em forma de poema, e apontava variedades de paciência entre a mulher e o homem, sendo a primeira mais paciente, e essa ganhou o concurso. Montgomery também recebeu, na mesma época, doze dólares da *Youth's Companion*, por seu poema “The Fisher Lassies”.

Dentre suas conquistas de produções literárias e acadêmicas, a autora também atingiu o primeiro lugar em sua aula de inglês na Faculdade Dalhousie. Em seguida, ela lecionou por mais dois anos e, nesse período, escreveu várias histórias para a Escola Dominical, com temáticas infantojuvenis. Montgomery trabalhou

² “Faculdade Dalhousie, Halifax, as portas estão amplamente abertas para mulheres”. (Tradução nossa).

³ masculinas ou solteironas patéticas/ velhas criadas patéticas. (Tradução nossa).

⁴ “Quem é mais paciente: o homem ou a mulher?” (Tradução em Montgomery, 2020).

arduamente nessa época para conseguir escrever diariamente. Em seu diário, a autora cita:

Produzi bastante nesse verão e acrescentei vários novos periódicos à minha lista. São bem variados, para atender a todos os gostos. Escrevo muitas histórias infantojuvenis. Gosto desse gênero, mas gostaria mais se não precisassem incluir uma “moral da história”. É uma regra, não vendem se não tiver um ensinamento. Portanto, lá colocamos a moral, geral ou sutil, de acordo com a preferência de cada editor. O tipo de história infantojuvenil que eu mais gosto de escrever, e de ler também, é aquele conto interessante, envolvente, [...] sem uma moral insidiosa escondida como se fosse um comprimido disfarçado em uma colher de geleia! (Montgomery, 2020, p. 59).

Em 1901, Montgomery começa a ter uma renda a partir de seus escritos, no entanto, ainda encontrava muita dificuldade para publicações. “De cada dez manuscritos, nove eram devolvidos.” (Montgomery, 2020, p. 61). No que se refere à sua prosperidade, a autora escreve em seu diário:

Tenho tido bastante sorte ultimamente, pois várias novas e boas revistas estão abrindo as portas para esta pobre e errante ovelha que tenta galgar um caminho espinhoso no mundo da literatura. Sinto que estou melhorando e me aperfeiçoando em relação aos meus versos. Na verdade, seria estranho se não fosse assim, levando em consideração o quanto eu estudo e me esforço. De tempos em tempos, escrevo um poema que serve de marco para enfatizar o meu progresso. [...] Não espero ser famosa. Quero apenas ser reconhecida e ocupar um lugar entre os bons na profissão que escolhi. Isso, acredito sinceramente, é felicidade, e quanto mais difícil vencer, mais doce e duradoura é a vitória (Montgomery, 2020, p. 61-62).

Em 1901, Montgomery começa a trabalhar no jornal *Daily Echo*, em Halifax, como revisora e jornalista, com o seu próprio escritório. Apesar do título, além de revisar provas, ela atuava em muitas outras funções, como atender o telefone, receber telegramas, reescrever ou terminar trabalhos incompletos. Para aumentar a sua renda, Montgomery enviava seus escritos, mesmo não gostando da produção literária focada no dinheiro. Cansada e ocupada, o único meio que encontrou de continuar escrevendo foi começar a produzir no próprio escritório, em cada minuto livre que conseguia.

Em 1904, quando Montgomery já havia retornado para Cavendish, começou a escrever uma história de série curta destinada à publicação periódica de uma Escola Dominical. Ela havia retirado o enredo de seu velho caderno de ideias: “Casal de idosos solicita a orfanato a adoção de um menino. Por engano, eles

mandam uma menina” (Montgomery, 2020, p. 70). A partir disso, a autora começou a escrever capítulos e a personagem Anne, a qual logo a atraiu. Com todo desenvolvimento da narrativa, Montgomery seguiu seu sonho e ambição, desistindo de criar uma série curta e transformando a história em seu primeiro livro. Assim, nasce *Anne of Green Gables*, escrito entre 1904 e 1905.

Montgomery datilografou seu livro e encaminhou a uma editora americana nova, com esperança de ser aceita mais facilmente por uma editora que estava começando e ainda não havia estabelecido seus autores favoritos. Porém, seu manuscrito foi devolvido. Assim, ela tentou outras editoras que já conhecia. Infelizmente, só obteve rejeições e cartas frias, com recados como: “Nossos avaliadores relataram ter encontrado algum mérito em sua história, porém, não o suficiente para que seja aceita” (Montgomery, 2020, p. 70). Com tantas respostas negativas, ela decide guardar sua obra, com o intuito de reduzi-la a um número menor de capítulos, para que pudesse ser vendida. Entretanto, meses depois, ela enviou o manuscrito mais uma vez, e, com sucesso, a obra *Anne of Green Gables* é publicada em 1908, pela editora L.C. Page Company, situada em Boston, Estados Unidos.

O primeiro romance de Montgomery se tornou um grande sucesso entre mulheres e homens de todas as idades, para a surpresa da própria autora, que esperava, na verdade, o interesse somente de meninas adolescentes. Montgomery recebeu inúmeras cartas elogiando seu trabalho e a protagonista Anne, algumas delas realmente endereçadas à Anne de Green Gables. Seu romance passou a ser traduzido para vários outros idiomas. Com o seu sucesso, a autora escreveu inúmeros livros, sem encontrar mais tantas dificuldades como antes. Em 1909, é publicado *Anne of Avonlea*, segundo livro que conta a vida de Anne, e, em 1910, a autora publica *Kilmeny of the Orchar*; acerca dessa obra, Montgomery conta:

[...] na realidade, foi escrita vários anos antes de *Green Gables* e foi publicada como série em uma revista americana, com outro título. Portanto, alguns críticos me divertiram, e não pouco, ao dizer que o livro mostrava “a insidiosa influência da popularidade e do sucesso” em seu estilo e trama! (Montgomery, 2020, p. 76).

Pode-se observar que, depois de seu sucesso, a crítica teceu elogios aos seus antigos escritos, os quais antes não eram valorizados. No entanto,

Montgomery ainda enfrentou muitas críticas masculinas. Segundo Rubio (2010), o quadro de jornalistas masculinos e professores homens que criticavam Montgomery era cada vez mais crescente. Em 1926, seus livros foram rotulados por um jornal renomado como o ponto mais baixo da ficção canadense, considerando-os ingênuos, inocentes e uma ignorância de vida (Rubio, 2010). Em uma de suas críticas, um romancista escreveu: "... not that those books may not have their readers who profit from them: I have found that out. But how a woman who judges so accurately can stand *writing* that stuff..."⁵ (Rubio, 2010, p. 3). A conquista feminina por esse espaço literário, majoritariamente dominado por homens, gerava falas e críticas desmerecendo a literatura feminina, classificando-a como fraca, ignorante e sem valor. A mulher escritora era um incômodo ao homem escritor, que cedia seu lugar para o sucesso feminino.

Com tantos ataques, muitos críticos que entregavam opiniões positivas a respeito da autora passaram a ter cuidado com seus louvores, e muitos bibliotecários passaram a evitar os livros de Montgomery. Expressar admiração pelos seus livros era um certo risco. Segundo Rubio (2010), a autora foi constantemente julgada por uma desonestidade sentimental, de modo que era acusada de atrair massa incultas de mulheres e crianças.

Por outro lado, a despeito da literatura feminina e do desenvolvimento da mulher como escritora, a ampla repercussão do romance de Montgomery abriu espaço para que a mulher perseguisse suas ambições e percorresse caminhos profissionais convencionalmente trilhados por homens. Como Rubio (2010) aponta:

[...] In twentieth-century society still dominated by patriarchy, she was one of the many forces convincing young women that they could have careers in many different professional fields (such as medicine and law), opening new vistas for them.

In the same way her influence extended to young women who aspired to become authors. They saw that it was possible for a woman writer to work with the community she knew, rather than tackling the sweep of great world events. After all, what goes on in the human heart rules both the domestic and the large political world. These young writers saw that stories about plain people in small communities could catch a wide audience (Rubio, 2010, p. 10).⁶

⁵ "... não que esses livros não tenham leitores que lucrem com eles: eu descobri isso. Mas como uma mulher que julga com tanta precisão consegue tomar posição de *escrever* essas coisas..." (Tradução nossa).

⁶ [...] Na sociedade do século XX ainda dominada pelo patriarcado, ela foi uma das muitas forças que convenceu as jovens de que poderiam seguir carreiras em muitas áreas profissionais diferentes (como medicina e direito), abrindo-lhes novas perspectivas.

A prosperidade de Montgomery e os frutos com seu primeiro romance foram profícuos. A autora conseguiu publicar mais dezenove livros após *Anne of Green Gables*, diversos contos e ensaios, conquistando espaço feminino dentro do universo literário. O impacto da produção literária de Montgomery foi tão grande que, mesmo após a sua morte, muitos de seus trabalhos não publicados foram divulgados, fazendo muito sucesso. Com maestria, podemos confirmar que Montgomery conseguiu de fato escrever “em um pergaminho brilhante, o nome humilde de uma mulher” (Montgomery, 2020, p. 9). Apesar de todas as dificuldades encontradas em seu caminho, suas obras fazem parte do cânone literário canadense e sua personagem *Anne* é conhecida ao redor do mundo.

1.2 Os frutos da garota ruiva: a recepção de *Anne of Green Gables*

A história de Anne, a garota ruiva e órfã que vive inúmeras aventuras em Green Gables, surgiu quando narrativas para garotas se mostravam em alta nos países anglo-americanos (Gerson, 2010). O romance foi publicado em 1908, no entanto, segundo Rubio (2010), em 1906, a obra *Anne of Green Gables* já havia circulado por diversas editoras, como “Bobbs-Merrill of Indianapolis; MacMillan of New York; Lothrop, Lea & Shephard of Boston; Henry Holt of New; and L. C. Page Company of Boston” (Rubio, 2010, p. 127). É a última editora citada que publica o romance de Montgomery, o que alguns anos depois, em 1930, a autora revela ter tido a influência de uma pessoa amiga que trabalhava como leitora e insistiu na publicação do livro. Apesar de todos os obstáculos para a publicação, a história de Anne se tornou sucesso instantâneo, um *best-seller* da época. Um período de avaliações brilhantes e de prestígio se inicia dos Estados Unidos até Cavendish (Canadá), sendo a obra reimpressa com frequência a cada mês no ano de publicação.

Segundo Gerson (2010), na primeira década da publicação de *Anne of Green Gables*, na cultura canadense, o livro competia em duas categorias: “Canadian

Da mesma forma, a sua influência estendeu-se a jovens que aspiravam a tornar-se autoras. Elas perceberam que era possível para uma escritora trabalhar com a comunidade que conhecia, em vez de enfrentar a onda de grandes acontecimentos mundiais. Afinal, o que se passa no coração humano governa tanto o mundo doméstico como o grande mundo político. Essas jovens escritoras perceberam que histórias sobre pessoas comuns em pequenas comunidades poderiam atrair um público amplo. (Tradução nossa).

best-seller lists and fiction for girls”⁷ (p. 17). Apesar de receber um enfoque de literatura para garotas, a obra atraiu a todas as idades e gêneros. A crítica também observa que o romance fazia os leitores "laugh at the honesty of children and the foolishness of adults”⁸(Rubio, 2010, p. 122) Como Rubio (2010) aborda, havia diversos comentários apontando que ler o livro de Montgomery deixava as pessoas felizes e com o sentimento de fazer parte de uma comunidade. Dentre os elogios de inúmeras revistas, jornais e editoras, na metade do ano de 1908, o *Summerside Journal* exalta:

Anne of Green Gables, the latest literary effort of Miss L. M. Montgomery, of Cavendish, has made an instantaneous hit. The story throughout is most entertaining and the quaint and delicious sayings of Anne are bound to become household words. The book could only have been written by a woman of deep and wide sympathy. The humorous touches are most captivating. Beyond doubt, *Anne of Green Gables* is well Worth Reading. If you wish to see how really clever an Island girl can be just get this book. (p. 5) (Rubio, 2010, p. 128).⁹

A obra *Anne of Green Gables* era vista como um livro que contava a história de uma garotinha que vivia na esfera doméstica de forma engraçada e cômica. Por mais que apresentasse uma personagem com características fortes, marcantes e diferente das personagens já apresentadas para a época, um ponto positivo para aclamação era o envolvimento da menina com a esfera feminina. Para a crítica, era uma história de grande esforço, simpatia e que cativava o leitor, mas que não se esquecia de que uma heroína feminina vive experiências dentro da esfera domiciliar. Isso garantia, para a época, um espaço de destaque ao livro de Montgomery. Desse modo, grande parte da crítica apontava ou descrevia o livro como *household words*, de enfoque e temática domiciliar.

Maclulich (2014) apresenta um levantamento acerca da recepção da obra, observando tanto críticas positivas como negativas. Logo após a publicação de *Anne of Green Gables* (1908), Maclulich (2014) aponta uma onda favorável, citando

⁷ Listas de best-sellers canadenses e ficção para meninas. (Tradução nossa).

⁸ rirem da honestidade das crianças e da tolice dos adultos. (Tradução nossa).

⁹ *Anne of Green Gables*, o último esforço literário de Miss L. M. Montgomery, de Cavendish, fez um sucesso instantâneo. A história toda é muito divertida e as falas singulares e deliciosas de Anne estão destinadas a se tornar palavras familiares. O livro só poderia ter sido escrito por uma mulher de profunda e ampla simpatia. Os toques de humor são mais cativantes. Sem dúvida, vale a pena ler *Anne of Green Gables*. Se você deseja ver o quão inteligente uma garota da ilha pode ser, leia este livro. (Tradução nossa).

críticos como Wilfrid Eggleston, que colocou o romance como uma história impressionante e de destaque, sendo um dos maiores sucessos canadenses. Com sua prosperidade, Montgomery teve as portas abertas para mais publicações, dando continuidade à sequência da história de Anne e outros livros. A autora cresceu financeiramente em sua carreira e a maneira como era vista e tratada socialmente também mudou. Alguns de seus familiares passaram a tratá-la com mais respeito, reconhecendo sua inteligência e incluindo-a em assuntos tipicamente masculinos, como “politics, literature, history”¹⁰ (Rubio, 2010, p. 128). No entanto, em contraste, por parte familiar, Montgomery também tinha que lidar com parentes que diziam que qualquer um podia escrever um romance como o dela, e que não demonstravam credibilidade.

Apesar do aspecto positivo, Montgomery e sua obra foram alvos de críticas masculinas. Tratando de *Anne of Green Gables*, a obra foi classificada pela crítica como literatura destinada às crianças, o que gerou o discurso de que o romance não continha seriedade acadêmica. Comentários ásperos foram tecidos por muitos estudiosos, os quais abordaram a obra como sem grande valor e não literária, a qual agradava apenas atenção medíocre. Maclulich (2014) cita como o livro foi recebido entre acadêmicos, apontando a opinião de Desmond Pacey, o qual revelou acreditar ser uma situação boba analisar a obra e tecer críticas com o mesmo padrão que fazia com as literaturas adultas, menosprezando o romance da autora. No entanto, a obra de Montgomery é um marco no desenvolvimento da literatura canadense, e sua repercussão perdura de modo vivo até hoje. A garota Anne se tornou amplamente conhecida, mesmo quem não havia lido a obra sabia as histórias e os episódios marcantes da vida da protagonista. Assim, o romance desenvolveu e construiu parte essencial da tradição literária canadense, obtendo um mérito reconhecido tanto em quesito de obra literária quanto em história da literatura do país (Maclulich, 2014).

O sucesso de Montgomery e Anne teve proporções tão grandes que, em 1910, quando Montgomery visitou Boston, os jornalistas do *The Republic*, ao entrevistar a autora, compararam sua presença ali com a de Charlotte Brönte, em Londres (Rubio, 2020). O periódico cita:

¹⁰ políticas, literatura, história. (Tradução nossa).

Every discerning critic realised that in “Anne” a new and original character had come into the world of fiction and would abide until she had become a classic. In these fickle days when of making books there is literally no end, six months is a long popularity for a book, but after over two years “Anne of Green Gables,” now in its twenty fifth large edition, is selling as well as ever, and is known in every land of English speech ¹¹(Rubio 2010, p. 143).

E a respeito da própria autora, o periódico americano *The Republic* cita:

Less than three years ago the name of L. M. Montgomery was unknown to the reading public of the United States. Today she is in the forefront of our popular authors, not only in this country but in England, Canada and Australia. It is true, of course, that the author had a modest repute for excellent apprentice work... but doubtless those who knew her best little dreamed that her bud of promise was to have so early and splendid development¹² (p. 5) (Rubio, 2010, p. 130-131).

A história da menina ruiva foi traduzida em diversos idiomas, “[...] Swedish (1909), Dutch (1910), Polish (1912), Danish (1918), Norwegian (1918), Finnish (1920), French (1925) and Icelandic (1933)”¹³ (Gerson, 2010, p. 24), e continuou ganhando amplitude em outros países após a Segunda Guerra Mundial (Gerson, 2010). Em 1935, a autora conquistou o título de membro da Order of the British Empire e se tornou a primeira autora canadense a ser membro da Royal Society of Arts and Letters (Parks Canada, 2000). Montgomery fez grande sucesso internacional e, segundo Karr (2000), foi uma das primeiras no Canadá a receber esse tipo de reconhecimento, assim como posição de destaque no desenvolvimento do gênero literário que conta a história de crianças. A ilha do Príncipe Edward também se tornou amplamente reconhecida por ambientar a obra literária; o romance de Anne apresentava a vida da comunidade rural e suas características, o que trouxe enfoque para a região. Em 1910, a ilha recebeu a presença do

¹¹ Todo crítico perspicaz percebeu que com “Anne” uma personagem nova e original havia entrado no mundo da ficção e permaneceria até se tornar um clássico. Nestes dias inconstantes em que a produção de livros literalmente não tem fim, seis meses é uma longa popularidade para um livro, porém depois de mais de dois anos, “Anne of Green Gables”, agora em sua vigésima quinta grande edição, está vendendo tão bem como sempre, e é conhecido em todos os países de língua inglesa. (Tradução nossa).

¹² Há menos de três anos, o nome de L. M. Montgomery era desconhecido pelo público leitor dos Estados Unidos. Hoje ela assume posição de linha de frente dos nossos autores populares, não só neste país, mas na Inglaterra, Canadá e Austrália. É verdade, claro, que a autora tinha uma modesta reputação de excelente trabalho de aprendiz... mas sem dúvida aqueles que a conheciam melhor nem sonhavam que seu broto promissor teria um desenvolvimento tão precoce e esplêndido. (Tradução nossa).

¹³ [...] sueco (1909), holandês (1910), polonês (1912), dinamarquês (1918), norueguês (1918), finlandês (1920), francês (1925) e islandês (1933). (Tradução nossa).

Governador Geral do Canadá, Earl Grey, em uma viagem especial, com o intuito de conhecer Montgomery. A respeito do efeito de Anne, o Governador conta:

for the express purpose of offering the tribute of my homage to Miss Montgomery. I shd. like to thank her for *Anne of Green Gables*. I have not enjoyed a book more for a long time than I did hers – a *Classic*. I recommended all my friends in England to read it – but they nearly all were before me. They had read the book before I had! ¹⁴(Rubio, 2010, p. 133).

Karr (2000) enfatiza que a narrativa de Anne apresentava o conforto da vida rural do final do século XX, apontando a cultura e história do povo canadense. Caracterizando de maneira real tanto o local como as personagens, lembrando os leitores de seus próprios vizinhos, familiares e amigos de suas comunidades. Segundo Karr (2000), o retrato central da obra era a casa e a família, mesmo Matthew e Marilla Cuthbert, os dois irmãos que adotaram Anne, apresentavam o desenvolvimento de uma estrutura familiar rural na primeira metade do século XX. A história de Anne é ambientada na província de Avonlea, na qual está Cavendish, local em que Montgomery viveu. Rubio (2010) assinala que, dentre seus sucessos, a autora também foi considerada pioneira na técnica de marcar um lugar real com características imaginárias e comunidade ficcional em sua obra. O vasto desenvolvimento literário de *Avonlea*, na Ilha do Príncipe Edward, abre espaço para a descrição de diversas comunidades ao redor do Canadá.

A partir de inúmeras conquistas, em pouco tempo a protagonista Anne ganhou sua sequência de histórias. Com elas, o senso de comunidade rural ganhou mais vida. Karr (2000), ao elencar um levantamento da recepção de Montgomery, aponta citações de jornais, como *New York Times* (1939), que escreveu: “Nobody makes you smell and see a lovely countryside better than Lucy Maud Montgomery does”¹⁵ (Karr, 2000, p. 125). Nessa época, outros jornais também passaram a avaliar bem a obra, como Marjory MacMurchy, jornalista de Toronto, apontando que Montgomery conseguiu mostrar:

¹⁴ com o propósito expresso de prestar a minha homenagem à senhorita Montgomery. Eu gostaria de lhe agradecer por *Anne of Green Gables*. Há muito tempo que não aproveitava um livro tanto quanto aproveitei o dela – um *Clássico*. Recomendei a todos os meus amigos na Inglaterra que o lessem – mas quase todos anteciparam-se a mim. Eles leram o livro antes de eu ter lido! (Tradução nossa).

¹⁵ Ninguém faz você cheirar e ver a área rural de modo amável melhor do que Lucy Maud Montgomery. (Tradução nossa).

[...] sane, wholesome, delightful, social fabric. Here are standards which have not been confused or broken... Stalwart character, strength of will, intellectual and moral soundness, goodwill, gayety, common sense and happiness are rated simply as the best things in life. There is no preaching. Money is a servant. Luxury is never mentioned¹⁶ (Karr, 2000, p. 127).

Segundo MacLulich (2014), aos leitores jovens, a personalidade de Anne, que se rebelava contra as autoridades dos adultos, era atrativa. Havia uma identificação pela personagem e comoção pelas suas realizações, de modo que, alguns de seus leitores não a viam somente como “household drudge”¹⁷ (MacLulich, 2014, p. 90). Por outro lado, alguns jovens não apreciavam os discursos extravagantes de Anne, os quais continham ironias e sátiras, no entanto, esse ponto atraía atenção de muitos leitores adultos. Esses últimos eram atraídos pelas exposições de injustiças dos adultos para com as crianças, tópico bem desenvolvido por Montgomery em sua obra. Aos adultos, também chamava atenção Anne ser uma protagonista com características de “truth-teller, the naive child-observer who dares to puncture adult pretentiousness”¹⁸ (MacLulich, 2014, p. 93).

Anne Shirley passou de uma personagem ficcional para um ícone nacional da cultura canadense; seu sucesso e o da autora, junto aos seus outros livros, construíram a marca de Montgomery, a qual se aplicava à sua escrita e à publicação de suas obras (Gerson, 2010). No quesito de publicação, seus livros “were all designed to look like Anne books: their covers feature a delicate, fullcolour portrait of an attractive and stylish young woman [...]”¹⁹ (Gerson, 2010, p. 20). Para MacLulich (2014), os romances de Montgomery eram considerados como “at the head of a tradition that has given rise to some of the most memorable works of Canadian fiction”²⁰ (MacLulich, 2014, p. 89).

Com o imenso sucesso de Anne, muitas adaptações foram feitas para teatro, cinema e rádio. Em 1919, os Estados Unidos lançaram a primeira adaptação cinematográfica da obra, o filme mudo denominado *Anne of Green Gables*, sob direção de William Desmond Taylor. No entanto, segundo o jornal *CBC* (2019),

¹⁶ [...] são, saudável, encantador tecido social. Aqui estão os padrões que não foram confundidos ou quebrados... Caráter robusto, força de vontade, solidez intelectual e moral, boa vontade, alegria, bom senso e felicidade são classificados simplesmente como as melhores coisas da vida. Não há pregação. O dinheiro é um servo. Luxo nunca é mencionado. (Tradução nossa).

¹⁷ quem cuida do trabalho doméstico duro. (Tradução nossa).

¹⁸ contadora da verdade, a ingênua criança observadora que se atreve a perfurar a pretensão dos adultos. (Tradução nossa).

¹⁹ foram todos concebidos para se parecerem com os livros de Anne: as suas capas apresentam um retrato delicado e em cores de uma jovem atraente e elegante [...] (Tradução nossa).

²⁰ à frente de uma tradição que deu origem a algumas das obras mais memoráveis da ficção canadense. (Tradução nossa).

Montgomery não gostou da caracterização e americanização de Anne, a qual chega a segurar uma espingarda e defender violência. Em 1934, outra versão de filme surge com o mesmo nome, mas dessa vez sob direção de George Nicholls Jr. Esse, por sua vez, era mais fiel à obra e não era um filme mudo. Em 1940, o livro *Anne of Windy Poplars* também se tornou um filme como sequência da produção de 1934. Em 1941, a obra de Montgomery foi adaptada para rádio pela *BBC*, no Reino Unido. Após essa versão, outras adaptações para rádio surgiram ao redor da Europa. No Japão, Anne fez muitíssimo sucesso; segundo Macedo (2021), a obra pertence à grade curricular de leituras obrigatórias de diversas escolas desde 1952. Os japoneses também foram responsáveis pela criação do anime *Akage no An*, em 1979. A série animada repercutiu por diversos países europeus, sendo dublada em português, italiano, alemão e francês.

Obras teatrais também ocuparam a iconicidade de Anne; dentre seus frutos, pode-se mencionar um website dedicado ao legado teatral de Montgomery, o qual cita “more than twenty plays and musicals inspired by her writings, from 1937 to 2008”²¹ (Gerson, 2010, p. 25). A partir da popularidade de Anne, diversos grupos teatrais passaram a se dedicar a apresentar musicais contando a história da protagonista. Em 1965, foi apresentado no Festival de Charlottetown o musical de grande sucesso intitulado *Anne of Green Gables: The Musical*, o qual é performado todo ano durante o festival (Rubio, 2010). A boa recepção das peças abriu espaço para a produção de outros musicais, contando mais da história de Anne, como *Anne and Gilbert: The musical*, o qual narrava a relação amorosa entre as duas personagens (Gerson, 2010).

Outro grande marco de sucesso e reconhecimento da obra no cinema foi o filme lançado em 1985, por Kevin Sullivan, o qual logo deu continuidade à produção cinematográfica dos outros livros que continuavam contando a história de Anne. A produção de Sullivan abriu espaço para novas adaptações mais aclamadas em formato de filmes. Em 2005, o diretor lançou uma versão do filme em formato de desenho, denominado *Anne: Journey to Green Gables*. Em 2010, o Japão também lançou uma adaptação em formato de filme, *Road to Green Gables*, um anime. Atualmente, as adaptações cinematográficas mais recentes são o filme *Anne of Green Gables*, lançado em 2016, dirigido por John Kent Harrison, e o grande

²¹ mais de vinte peças e musicais inspirados em seus escritos, de 1937 a 2008. (Tradução nossa).

sucesso da *Netflix* e *CBC*, a série *Anne with Anne*, lançada em 2017 e produzida por Susan Murdoch John Calvert.

Ao longo dos anos, muitas outras adaptações foram criadas, tanto versões cinematográficas quanto livros que contassem histórias de outras personagens para além do que Montgomery desenvolveu. Em 2008, a autora canadense Budge Wilson publicou o livro *Before Green Gables*, contando uma possível história para Anne, antes de ser adotada pelos irmãos Cuthbert. A obra em questão também ganhou adaptação animada no Japão, em 2009, *Konnichiwa Anne: Before Green Gables*. Obras como *Marilla of Green Gables* (2018), por Sarah McCoy, também começaram a aparecer, contando a história de Marilla. Alguns livros de Montgomery, escritos em vida, mas não publicados em sua totalidade, também surgiram recentemente, como *The Blythes Are Quoted* (Os Poemas dos Blythes), publicado em 2009.

Em 2000, a protagonista Anne Shirley já era “a fixture on millennial list of the important Canadian books”²² (Gerson, 2010, p. 27). Antes disso, segundo Gerson (2010), em 1970, o romance de Montgomery era celebrado internacionalmente dentro da cultura popular e no turismo. *Anne of Green Gables* conquistou popularidade duradoura, trazendo reconhecimento à ilha do Príncipe Edward. No turismo, a fazenda Green Gables foi construída como um monumento histórico no Parks Canada. O lugar foi idealizado em uma antiga fazenda que pertencia aos primos do avô de Montgomery; apesar da autora nunca ter morado lá, o lugar ficava perto da fazenda em que cresceu. Green Gables ambientaliza todo cenário criado pela autora em sua obra e é um ponto turístico no Canadá muito visitado atualmente (Google Arts & Culture).

²² uma figura fixa na lista milenar dos importantes livros canadenses. (Tradução nossa).

2 CANADÁ, *BILDUNGSROMAN* E PATRIARCADO

2.1 O Canadá de Montgomery

Lucy Montgomery fez parte da construção do cânone literário canadense, sendo suas obras contribuições muito importantes para o país. Apesar de *Anne of Green Gables* (1908) não apresentar relatos dos momentos históricos que o Canadá vivenciava, pode-se observar esse aspecto por meio da construção e caracterização das personagens. Montgomery inseriu em sua obra personagens que experienciaram as marcas do período de formação do Canadá como uma nação independente. O nome Canadá, por sua vez, foi instituído por origem indígena, as tribos Iroquois, significando *lugar de encontro*, uma vez que essas terras pouco povoadas receberam vikings, britânicos, franceses e diversos europeus em busca de negócios, constituindo, assim, o país.

Por muito tempo, o Canadá foi disputado pela Grã-Bretanha, império com a maior posse de terras norte-americanas, e França, país que estabeleceu o desenvolvimento de Quebec. Havia uma forte presença francesa constituindo parte da cultura do povo que ali se estabelecia por meio da colonização e imigração europeia. No entanto, o poder da França decaiu, a partir de 1710, perdendo para os britânicos a posse da região da Acádia, onde se encontra a Ilha do Príncipe Edward. Diversas guerras eclodiram entre a Grã-Bretanha e a França para obter o comando das terras canadenses. Em 1759, com a Guerra dos Sete anos, a qual tratava dessa disputa, Quebec passou para as mãos britânicas, o que foi oficializado em 1763, com o Tratado de Paris. A partir disso, o território canadense foi se consolidando com a presença de europeus, tribos indígenas colonizadas por povos ingleses e povos franco-canadenses sob comando da coroa britânica (Captivating History, 2021).

Segundo Baillargeon (2014), após a chegada dos colonizadores ingleses, foi estabelecido o Ato Constitucional de 1791, que dividiu Quebec em duas novas colônias: Upper Canada e Lower Canada. Cada um dos territórios poderia eleger uma assembleia com governador, conselho legislativo e conselho executivo, embora o poder fosse limitado. A implementação dessa vigência trouxe um impacto muito significativo aos direitos das mulheres, como a concessão de voto a uma parcela

feminina; até 1849, “some 900 women took part in elections between the end of the eighteenth century and the 1830s”²³ (Baillargeon, 2014, p. 42).

The property qualification established by the Constitutional Act of 1791 was, however, set very low, granting the vote to most rural property owners and tenants aged 21 and over who were British subjects, as well as to a substantial proportion of urban artisans. In addition, given that the law granted the vote to “persons” satisfying these requirements, several female property owners – mainly widows, but also single women who had reached the age of majority and women married under the regime of the separation of property or wives legally separated from their husbands – were able to avail themselves of this right, at least until 1849. However, the Constitutional Act specified that only men could be elected: in other words, though they could vote, women could not be candidates ²⁴ (Baillargeon, 2014, p. 27-28).

Apesar das mudanças positivas, a coabitação dos povos das colônias inglesas com os franco-canadenses de Quebec gerou diversos confrontos e ressentimentos. A oficialização da Lei de Quebec, a qual permitia a língua e a cultura francesa na região, soou como um insulto para as outras colônias inglesas que auxiliaram na guerra, mas não recebiam benefícios em troca, causando o estopim para a Revolução Americana, em 1775. Essa revolução convergiu para a independência de treze colônias britânicas que formaram os Estados Unidos da América. Com a formação da nação, qualquer conflito inglês com os antigos colonos franceses recaía em ataque americano nas terras canadenses, reforçando o confronto com os britânicos e apoio aos franceses. Na busca de ampliar a extensão de terra no país, os EUA guerrearam com britânicos canadenses até 1814. Com o fim da guerra e passando por momentos de crise econômica enfrentados desde o embate napoleônico, a Grã-Bretanha passa por um processo de migração para o Canadá, influenciando num grande crescimento populacional das colônias e na obtenção de maior prosperidade econômica (Captivating History, 2021).

²³ aproximadamente 900 mulheres participaram de eleições entre o final do século XVIII e a década de 1830. (Tradução nossa).

²⁴ A qualificação de propriedade estabelecida pelo Ato Constitucional de 1791 foi, no entanto, muito baixa, concedendo o voto à maioria dos proprietários rurais e inquilinos com 21 anos, ou mais, que eram súditos britânicos, bem como a uma proporção substancial de artesãos urbanos. Além disso, dado que a lei concedeu o direito de voto às “pessoas” que satisfazem esses requisitos, várias mulheres proprietárias – principalmente viúvas, mas também mulheres solteiras que atingiram a maioridade e mulheres casadas sob o regime de separação de bens ou esposas legalmente separados dos seus maridos – puderam validar desse direito, pelo menos até 1849. No entanto, o Ato Constitucional especificava que apenas os homens podiam ser eleitos: em outras palavras, embora pudessem votar, as mulheres não podiam ser candidatas (Baillargeon, 2014, p. 27-28). (Tradução nossa).

Inicialmente, 75% da economia canadense vivia do comércio de pele. Entretanto, nos últimos anos da guerra, esse percentual caiu para 10%, e a economia passou a ter um enfoque pré-industrial, com a madeira como fonte principal (Captivating History, 2021). A historiadora Denyse Baillargeon (2014) aponta que muitos empregos surgiram para os homens nesse momento nas serrarias, na construção naval e no desenvolvimento de ferrovias. Mais à frente, a criação do Canal Lachine também influenciou na economia, gerando portos e indústrias manufatureiras, como fundições, cervejarias, moinhos de farinha. No entanto, quanto mais o Canadá se tornava uma sociedade capitalista, mais problemas econômicos sua população enfrentava. Apesar da demanda de empregos gerada pela era pré-industrial, a população que habitava terras canadenses também cresceu em larga escala. Após as guerras napoleônicas (1815), a Grã-Bretanha, com sua crise industrial e agrícola, levou para as colônias britânicas diversos povos europeus, como ingleses, escoceses e irlandeses (Baillargeon, 2014), que chegam sem condições de se sustentarem; assim, a busca de trabalho pela população era grande, no entanto, a pobreza também.

Ao analisar o crescimento das famílias, Baillargeon (2014) levanta dados apontando que, dentro de seus matrimônios, as mulheres da época criavam cerca de sete a oito filhos e, apesar da demanda de emprego para homens, o pagamento salarial muitas vezes não era suficiente. Dessa maneira, diversas famílias colocavam seus filhos e suas filhas para trabalharem no serviço doméstico. As meninas, em particular, podiam trabalhar cuidando de casa, cozinhando e lavando, e moravam no ambiente em que trabalhavam, de modo que garantiam teto e comida. A conquista desse tipo de emprego feminino foi aceita por não retirar a mulher da esfera doméstica, à qual ela pertencia. Além disso, a procura de empregos foi crescendo com a necessidade de capital das mulheres imigrantes que chegavam às colônias sem dinheiro algum para poder sobreviver.

Whether they worked alone or were part of a larger staff, women domestics had to work long days (15 hours on average) with hardly any time off (one afternoon a week in the best of cases). So working conditions were poor, but it should be said that in those days most women worked equally hard. For girls from poor families that were unable to provide for their needs, working as a domestic at least brought the assurance that they would be fed and clothed, while for immigrant women who arrived penniless and alone entering domestic service was one of the few ways available to earn a respectable living in a society that offered women very limited options and looked askance on those who led independent lives. Since servants usually

lived in their employers' house, this kind of work was considered suitable for women because it kept them in a family setting where, ostensibly, they were safer²⁵ (Baillargeon, 2014, p. 30).

Mesmo com o surgimento de certa emancipação feminina, a instabilidade que as mulheres sofriam era imensa. Ao perder seus empregos, também perdiam acesso a um local para morar. Nesses trabalhos domésticos, muitas sofriam agressões e abusos sexuais, gerando gravidez fora do matrimônio. Segundo Baillargeon (2014), o número de mães solteiras no século XIX que trabalhavam como domésticas era extremamente alto. Aquelas que tinham família e voltavam para casa grávidas muitas vezes não eram aceitas. A gravidez, por sua vez, em muitos casos, também causava a perda do emprego. No entanto, o trabalho era o único meio que a mulher encontrava para sobreviver. Assim, a mão de obra feminina constituía uma porcentagem considerável nessa sociedade em construção. Baillargeon (2014) aponta que na área de Montreal, em 1835, pelo menos 20% das mulheres possuíam empregos e essas, no total, retratavam 26% da população empregada. O trabalho doméstico era a maior fonte de renda das mulheres durante o período, embora muitas delas também ocupassem funções como parteira, chapeleira, costureira, tecelã, dentre outros trabalhos que necessitavam de competências tradicionalmente femininas.

The other female occupations most frequently reported by Viger [a future mayor of Montreal] – governess, laundrywoman, midwife, seamstress, or milliner – called on the competencies traditionally ascribed to women, though Viger does mention a few that were firmly outside that range, such as blacksmith, coach builder, gardener, or farmer. Innkeeper, merchant, weaver, corset maker, and milliner were also among the women's occupations listed, while about thirty said they were teachers. Viger did not list any landladies, but we can suppose that many women kept boarding houses, another important female activity in towns where many single travellers were arriving or passing through. This may indicate that not all women's activities were recorded systematically, a common problem in researching women's paid employment in the nineteenth and early twentieth

²⁵ Quer trabalhassem sozinhas ou fizessem parte de uma equipa maior, as domésticas tinham de trabalhar longos dias (15 horas em média) com quase nenhum tempo livre (uma tarde por semana, no melhor dos casos). Portanto, as condições de trabalho eram precárias, mas deve-se dizer que naquela época a maioria das mulheres trabalhava igualmente de modo árduo. Para as meninas de famílias pobres que não conseguiam suprir suas necessidades, trabalhar como doméstica trazia pelo menos a garantia de que seriam alimentadas e teriam o que vestir, enquanto para as mulheres imigrantes que chegavam sem um tostão e sozinhas, o serviço doméstico era uma das poucas formas disponíveis de ganhar uma vida respeitável em uma sociedade que oferecia às mulheres opções muito limitadas e olhava com desconfiança para aquelas que levavam vidas independentes. Como os trabalhadores domésticos geralmente viviam na casa dos patrões, esse tipo de serviço era considerado adequado para mulheres, porque as mantinham em um ambiente familiar onde, aparentemente, elas estavam mais seguras (Baillargeon, 2014, p. 30). (Tradução nossa).

centuries. In Quebec City, the 1851–52 census shows that twenty-five women owned such establishments, while almost 13% of them listed an occupation, representing 20% of the city's total workforce²⁶ (Baillargeon, 2014, p. 32).

Baillargeon (2014) também observa que outro trabalho ocupado por mulheres, crescendo em conjunto com a imigração, era o emprego de professora. Diversas mulheres recém-chegadas principalmente dos EUA e da Grã-Bretanha, mesmo com baixa escolaridade, assumiam papéis como professoras, visto que o Canadá ainda era uma porção de terra colonial em desenvolvimento, e as escolas eram escassas e não obrigatórias. A profissão foi ganhando cada vez mais o caráter feminino, uma vez que era associada ao preparo da mulher para educar seus futuros filhos. Tratando-se da educação de meninas, inicialmente, as professoras ensinavam a bordar e costurar. Com o crescimento da educação, alguns internatos e academias surgiram, e as professoras ensinavam às garotas “grammar, history, and geography, as well as dancing, drawing, painting, music, singing, and embroidery – all the accomplishments needed to shine in ‘good’ Society”²⁷ (Baillargeon, 2014, p. 34).

Mulheres da classe média e da burguesia mais privilegiada também tinham ocupações maiores do que o confinamento doméstico, subvertendo a ordem social de esferas separadas. Elas tinham um papel essencial nas relações sociais para com a comunidade, na ausência dos maridos trabalhadores. Com a pobreza gerada pelas epidemias, pelo desemprego sazonal e pela recepção de muitos imigrantes europeus que chegavam sem nenhum dinheiro, mulheres da classe média passaram a criar diversas organizações que prestavam assistência social em conjunto com a igreja, tanto protestante, quanto católica. Assim, o papel

²⁶ As outras ocupações femininas mais frequentemente relatadas por Viger [futuro prefeito de Montreal] – governanta, lavadeira, parteira, costureira ou chapeleira – estavam relacionadas às competências tradicionalmente atribuídas para mulheres, embora Viger mencione algumas que estavam firmemente fora dessa faixa, como ferreiro, construtor de carruagens, jardineira ou agricultora. Estalajadeira, comerciante, tecelã, fabricante de espartilhos e modista também estavam entre as ocupações femininas listadas, enquanto cerca de trinta disseram ser professoras. Viger não listou nenhuma proprietária, mas podemos supor que muitas mulheres mantinham pensões, outra importante atividade feminina nas cidades por onde chegavam ou de passagem muitos viajantes solteiros. Isto pode indicar que nem todas as atividades das mulheres foram registradas de forma sistemática, um problema comum na investigação do emprego remunerado das mulheres no século XIX e no início do século XX. Na cidade de Quebec, o censo de 1851-52 mostra que vinte e cinco mulheres eram proprietárias desses estabelecimentos, enquanto quase 13% delas listavam uma ocupação, representando 20% da força de trabalho total da cidade (Baillargeon, 2014, p. 32). (Tradução nossa).

²⁷ gramática, história e geografia, bem como dança, desenho, pintura, música, canto e bordado – todas as habilidades necessárias para brilhar na ‘boa’ sociedade. (Tradução nossa).

determinado para a mulher de se preocupar com o cuidado era mantido, mas, por outro lado, trazia-a para fora da esfera doméstica. Uma das primeiras organizações fundadas por essas mulheres foi a *Female Benevolent Society*, em 1815. Por cuidar dos partos, em 1822, com a escassez de leitos nos hospitais de Montreal, elas criaram um pequeno hospital chamado *Montreal General Hospital* (Hospital Geral de Montreal), que hoje é “one of the components of the McGill University Health Centre.”²⁸ (Baillargeon, 2014, p. 37). No mesmo ano, elas também fundaram um orfanato para crianças protestantes. Apesar de a administração do hospital e orfanato ter sido gerenciada por homens, as mulheres causavam grandes impactos para a sociedade da época, passando cada vez mais a ocupar espaços antes majoritariamente masculinos. Mais organizações foram fundadas por mulheres, com o intuito de cuidar de imigrantes, pobres, enfermos, idosos e crianças, criando diversas casas e estabelecimentos (Baillargeon, 2014).

Segundo Baillargeon (2014), o surgimento de tantas instituições e associações caridosas culminou com o progresso da era industrial, mostrando a precariedade e a exclusão social crescendo cada vez mais, principalmente entre mulheres e crianças. Próximo de 1840, estradas de ferro foram de fato implementadas no território canadense, abrindo espaço para um maior desenvolvimento de indústrias têxteis, fundiárias, serrarias, produção de couro e diversos produtos manufaturados. No entanto, a área industrial se concentrava em assentamentos de língua inglesa, deixando povos franco-canadenses distantes dessa produção. A situação causou um sentimento receoso, levando a um maior desenvolvimento e uma amplitude política do Movimento Patriota dentro do Canadá, o qual se organizou para conquistar a independência. Com o pedido de diversas reformas negadas, os canadenses passaram a organizar inúmeros protestos, os quais foram se tornando cada vez mais violentos. O exército britânico, por sua vez, prendeu e matou diversos rebeldes, no entanto, alguns conseguiram fugir e se abrigar nos EUA. Essas rebeliões se organizaram novamente para tentar emancipar as terras canadenses, mas os ingleses derrotam sem piedade e, como medida preventiva para conter as revoltas, em 1840, eles decidem juntar o Baixo Canadá e o Alto Canadá, na esperança de que as áreas de língua inglesa pudessem ensinar sua cultura aos franco-canadenses e conter as rebeliões (Captivating History, 2021).

²⁸ um dos componentes do Centro de Saúde da Universidade McGill. (Tradução nossa).

Apesar dos inúmeros conflitos, os patriotas declararam independência em 1838, todavia, essa só foi aceita pelo governo britânico em 1867 (Captivating History, 2021). Durante o auge do Movimento Patriotas, 1837-1838, o grupo também reivindicava mudanças dentro do próprio território, intervindo nas conquistas e garantias das mulheres. A historiadora Baillargeon (2014) elucida que os direitos femininos à propriedade e à vida política passaram a ser questionados com maior vigor, reforçando o ideal de obrigação da mulher para com a família. Assim, aquela que transitava pela vida pública não era digna de respeito, reiterando novamente o papel social privado da mulher. Alguns patriotas passaram até mesmo a associar a rainha Vitória como prostituta, com sua ascensão ao trono, em 1837. Muitas questões também passaram a surgir acerca do voto eleitoral feminino, considerado como uma aberração e risco ao governo. Em 1834, surgiu uma lei que proibia o voto da mulher, com argumentos de que era uma prática de submissão ao ridículo, uma vez que esposas e filhas acabavam, nas eleições, contrariando maridos e pais. A lei foi rejeitada, mas entrou em vigor em 1849, trazendo um regresso à comunidade de mulheres e atestando um conceito masculino de cidadania.

Postulando papéis e privilégios femininos, os patriotas também dificultaram o direito das mulheres receberem metade dos bens do marido no casamento, assim como a herança. Ainda que enfrentando diversas barreiras e preconceitos, durante o período de luta pela independência, o Movimento Patriota pedia ajuda e apoio feminino no boicote às importações britânicas, especialmente de roupas. Isso abriu espaço para o desenvolvimento e a produção do mercado *fashion* pelas mulheres no Canadá. Os patriotas também encorajaram a criação de associações patriotas femininas que davam suporte ao boicote; essas mulheres participavam de reuniões revolucionárias, derretiam colheres para fazer munição e confeccionavam cartazes. Baillargeon (2014) cita dois exemplos de mulheres que participaram dos levantes armados, Hortense Globensky e Rosalie Cherrier, no entanto, elas estavam contra os patriotas.

Após 1840, o cenário econômico, social e político no território canadense sofreu mudanças. Baillargeon (2014) aborda que, com a industrialização, surgiu o movimento de urbanização, diminuindo a população da área rural e trazendo novos tipos de emprego até então não existentes. Entretanto, mesmo com a demanda de novos tipos de trabalho, a sociedade capitalista em formação continuava a reforçar a pobreza. Somados esses dois aspectos - industrialização e urbanização - à

derrota dos rebeldes patriotas, a Igreja como instituição passa a ganhar força, tendo em vista o desamparo do Estado para com os serviços públicos, como saúde e educação:

The failure of the 1837 – 38 Rebellions and the Act of Union of 1840 with its assimilationist agenda, along with the rise of industrialization and urbanization , which impoverished large sectors of the population and destroyed traditional community solidarity , were actually propitious for the strengthening of an institution that claimed to unite French Canadians under its banner . The Church's task was all the easier since the liberal state accepted no responsibility for public services and was glad to abandon the sectors of education , health , and aid to private bodies , apart from making them grants or adopting laws which , however , rarely attempted to restrict their activities²⁹ (Baillargeon, 2014, p. 60).

Por sua vez, as igrejas católicas e protestantes passaram a intervir diretamente na vida popular. Com o objetivo de estimular vocações femininas e de gerenciar suas dificuldades financeiras, o ingresso no trabalho e a conquista de um marido, o número de freiras dentro das igrejas católicas cresceu bruscamente. Assim, mais instituições e organizações sociais foram criadas por essas mulheres, o que ao mesmo tempo abria possibilidade de agir no meio público, mas também controlava papéis, direitos e deveres femininos. Essas organizações eram extremamente intolerantes à gravidez fora do matrimônio, mas, devido às diversas dificuldades que mulheres enfrentavam na luta por emprego e sobrevivência, muitas acabavam sofrendo abusos que levavam à gestação. Por conseguinte, essas se escondiam, davam à luz em segredo e, por não terem condição financeira para enfrentar empecilhos sociais de serem mães solas, grande parte abandonava suas crianças para as mesmas instituições que não apoiavam esse tipo de gravidez. De modo que essas organizações tentavam causar o bem social, mas também eram um ponto de interferência nele, gerando empecilhos, assim como o abandono de auxílio estatal e a pobreza dessa nova sociedade capitalista industrial em formação (Baillargeon, 2014).

²⁹ O fracasso das rebeliões de 1837-38 e do Ato de União de 1840 com a sua agenda assimilacionista, juntamente com a ascensão da industrialização e da urbanização, que empobreceu grandes sectores da população e destruiu a solidariedade comunitária tradicional, foram na verdade propícios ao fortalecimento de uma instituição que alegava unir os franco-canadenses sob sua bandeira. A tarefa da Igreja se tornou mais fácil uma vez que o Estado liberal não aceitou qualquer responsabilidade pelos serviços públicos e ficou contente em abandonar os setores da educação, da saúde e de ajuda a órgãos privados, além de lhes conceder subvenções ou adotar leis que, no entanto, raramente tentavam restringir suas atividades (Baillargeon, 2014, p. 60). (Tradução nossa).

A urbanização e a industrialização também expandiram horizontes para as mulheres, causando uma diminuição do trabalho doméstico e ampliação de cargos femininos como professoras e dentro das fábricas. Na área da educação, por um lado, o papel social feminino de cuidar e de criar filhos ficou cada vez mais associado à profissão de educadora. Por outro, essa ideia ganhou mais força com o surgimento de diversos trabalhos masculinos dentro de indústrias, marginalizando a figura do professor homem e impulsionando esse serviço para a esfera da mulher. No entanto, apesar de se tornar uma função feminina, as professoras não recebiam o mesmo salário que os homens. Inicialmente, isso era justificado com o portfólio educacional que ambos apresentavam. Com muito mais oportunidades, professores masculinos seguiam com um currículo de maior formação, mais cursos e mais estudos. Todavia, mesmo quando a mulher apresentava uma formação de qualidade, não recebia o mesmo salário que o homem, sendo de três a cinco vezes menor (Baillargeon, 2014).

O *Captivating History* (2021) enfatiza que outro ponto de amplitude para novos horizontes dentro do Canadá foi o estabelecimento da Lei da Constituição de 1867, também conhecida como Lei da América do Norte da Britânia. Esse ato classificou as terras canadenses como domínio único que poderia ter sua própria constituição, semelhante à britânica, e um primeiro-ministro. Essa independência canadense ainda respondia à coroa britânica, porém, dessa vez, constituía-se de maior poder territorial dos povos que ali habitavam. Na busca de um primeiro-ministro, o governo enfrentou a disputa conservadora e liberal lutando para melhorar a infraestrutura do país. Desde então, ambos partidos seguiram num empate político revezando a posse do governo de anos em anos. Com um olhar voltado ao desenvolvimento da nação, as indústrias ganharam maior amplitude e visibilidade. A disputa entre governo conservador e liberal também tentava trazer alternativas que agradassem ao povo.

De acordo com Baillargeon (2014), entre 1860 e 1870, o número de mulheres a ingressar nas indústrias passou a crescer cada vez mais. O processo de deixar o trabalho doméstico foi difícil, implicava, muitas vezes, perder o local em que vivia, dormia e comia. Entretanto, durante essa luta, também se fortalecia entre as mulheres a ideia de liberdade após o turno de trabalho, uma vez que deixavam as fábricas, tinham o tempo para si mesmas. Ingressar nas indústrias foi um processo de diversas dificuldades e empecilhos. Mulheres só podiam trabalhar em

determinadas fábricas que genuinamente serviam à esfera privada e feminina, entre elas estavam as indústrias têxteis, de calçados e, por vezes, de tabaco. As condições que enfrentavam no serviço também eram extremamente arduas, longas jornadas com salário mal pago, o qual também era inferior ao dos homens. As empresas entendiam que mulheres tinham seus maridos para arcar com os gastos financeiros, e aquelas que trabalhavam estavam, na verdade, ganhando uma renda extra para a família. Assim, não havia necessidade de pagar bem a uma mulher, mas era de extrema importância garantir uma remuneração mais alta e adequada aos homens, os quais sustentavam a família.

Contudo, muitas mulheres eram mães solas; imigrantes sem renda no país, precisando constituir sozinhas um orçamento que lhes desse condições mínimas de vida; ou mesmo tinham que auxiliar a família com a renda de casa. Apesar das mulheres conseguirem se introduzir nesse novo mercado capitalista, o processo de industrialização enrijeceu os papéis sociais femininos e masculinos. Aos homens coube a reafirmação de provedores do sustento familiar. As mulheres, por sua vez, saíam para trabalhar, porém, sua figura inserida na esfera pública, tradicionalmente masculina, era tida como uma vergonha. Prezava-se que as mulheres se encontrassem no âmbito doméstico, isso contribuiu para que tivessem suas funções marginalizadas dentro das fábricas e uma mão de obra explorada e barata.

Industrialization , which created a clear distinction between workplace and home , helped to reinforce the identification of women with the family and consolidate the association of men with the market economy , the duty to provide for the financial needs of the household being henceforth considered a male prerogative . As a result , in addition to justifying the abolition of women's voting rights , this discourse legitimized the marginalization of women on the job market and the very inferior wages they received compared with men . Indeed , the patriarchal ideology of separate spheres , which held that a woman's place was in the home , provided a vindication for the extreme exploitation from which women suffered under industrial capitalism in its quest for cheap labour . The social discourse that confined women to the domestic environment did not in fact prevent them from joining the workforce , but instead justified the different way in which they were integrated into the labour market ³⁰ (Baillargeon, 2014, p. 51-52).

³⁰ A industrialização, que criou uma distinção clara entre local de trabalho e casa, ajudou a reforçar a identificação das mulheres com a família e a consolidar a associação dos homens com a economia de mercado, consolidando o dever de prover as necessidades financeiras da família como uma prerrogativa masculina. Como resultado, além de justificar a abolição do direito de voto das mulheres, este discurso legitimou a marginalização das mulheres no mercado de trabalho e os salários muito inferiores que recebiam em comparação com os homens. Na verdade, a ideologia patriarcal de esferas separadas, que sustentava que o lugar da mulher era em casa, forneceu uma justificativa para a exploração extrema da qual as mulheres sofriam sob o capitalismo industrial na sua busca por mão-de-obra barata. O discurso social que confinava as mulheres ao ambiente doméstico não as

Apesar do caminho árduo e dos empecilhos enfrentados para participar do ambiente público, as mulheres também alcançaram muitas conquistas ao longo dos anos. Com a influência dos Estados Unidos, filiais como *Quebec Woman's Christian Temperance Union* nascem a partir de 1874, lutando por valores e direitos femininos. Ligações do país com o Canadá também inspiraram e influenciaram o movimento sufragista após a virada do século. Outro êxito foi a abertura das universidades para mulheres, na década de 1880. A Universidade McGill, por exemplo, passou a recebê-las em 1884, no entanto, de início, mulheres só podiam frequentar a faculdade de Artes. Os cursos permitidos eram sempre ligados à função do papel social feminino, e, durante os primeiros anos, as faculdades liberaram para as mulheres somente formação na área da Educação e Enfermagem. Apesar de a oferta de curso ser reduzida, isso causou impacto na vida de muitas professoras, que passaram, com o diploma, a receber um salário mais adequado (Baillargeon, 2014).

Com incentivo aos estudos, mulheres acabaram ocupando funções até então vistas como masculinas, dentre elas a área do Jornalismo. Com o objetivo de atrair mulheres leitoras, começaram a aparecer nos jornais trabalhos realizados pelo gênero feminino. Embora ocupassem o espaço, era muito raro que uma mulher se tornasse editora ou tivesse um cargo alto (Baillargeon, 2014). Mais romancistas também apareceram, ocupando espaço e marcando seus nomes, assim como Lucy Maud Montgomery. Vivendo o desenrolar das convenções sociais estabelecidas para os gêneros num país em formação, com muita luta, as mulheres foram transitando entre a esfera pública e privada, dando passos cada vez mais próximos de poder sonhar e realizar como um homem.

2.2 *Bildungsroman*: o processo de formação masculino e feminino

Nesta dissertação, propomos uma leitura da obra *Anne of Green Gables* (1908) como um *Bildungsroman* feminino, forma literária que se ramifica do *Bildungsroman* masculino. Para compreensão da proposta, analisaremos o

impediu de ingressarem no mercado de trabalho, mas justificou o modo diferente como foram integradas no mercado de trabalho (Baillargeon, 2014, p. 51-52). (Tradução nossa).

surgimento do romance de formação, suas raízes e características. Em seguida, apresentaremos como o gênero se transforma ao contar a história de uma personagem feminina a partir das visões e experiências de mulheres, acompanhando, dessa forma, o desenvolvimento do *Bildungsroman* feminino.

O gênero literário *Bildungsroman* surgiu na Alemanha, entre o fim do século XVIII e início do século XIX. Desenvolveu-se com a consolidação da burguesia e sua “transição social, política e econômica” (Galbiati, 2013, p. 27). Segundo Maas (2000), essa forma literária apresenta cunho realista e está conectada à história e cultura europeia vivenciadas na época do desenvolvimento da forma literária. O termo *Bildungsroman* foi criado em 1810, pelo professor de Filosofia Clássica, Karl Morgenstern; morfologicamente, é compreendido como romance de formação - *Bildung* (formação) e *roman* (romance, gênero literário desenvolvido a partir da burguesia) - os “dois conceitos fundadores do patrimônio das instituições burguesas” (Maas, 2000, p. 13):

Trata-se, portanto, de uma instituição social-literária, composta, por um lado, pelo conceito histórico de *Bildung* burguesa, fundamental para o funcionamento da sociedade absolutista tardia na Alemanha do final do século XVIII, e, por outro, pela grande instituição literária do mundo moderno, o romance (Maas, 2000, p. 14).

Na procura de superar o atraso social de sua classe, a burguesia alemã se voltava para a formação (*Bildung*) de indivíduos, tendo em vista a passagem do privilégio herdado pela aristocracia para o mérito alcançado pela burguesia. Assim, essa forma literária tem o intuito de narrar o embate entre o jovem burguês alemão e a sociedade, buscando formar e educar o novo cidadão para o país e, dessa maneira, construir e legitimar uma dignidade artística à burguesia e ao seu romance (Galbiati, 2013). Carvalho (2010), por sua vez, aponta esse desejo de ascensão da classe burguesa e o propósito transformador de suas narrativas, notadas já em 1750:

empenha-se na transformação reformadora da sociedade, menos dirigida às instituições do que ao incremento do saber individual e do aperfeiçoamento íntimo da personalidade, no sentido de uma formação universal autônoma que realizasse a transição da cultura aristocrata do privilégio herdado para uma cultura burguesa do mérito adquirido. Nesse objectivo intelectual de emancipação integra-se o de legitimar um novo gênero literário, o romance, escrito, editado e lido pela classe média, que

reflete e propaga os valores fundamentais do ideário burguês, face à vetusta distinção do aristocrático gênero épico (Carvalho, 2010, p. 30-31).

A proposta de formação da burguesia buscava elevar tanto a classe quanto o indivíduo burguês e, com isso, procurava construir o “espírito nacional alemão” (Maas, 2020, p. 20). Partindo de um ideal iluminista, Galbiati (2013) aponta que a formação e o aperfeiçoamento geravam enriquecimento cultural burguês, valorizando a classe. Esse processo de educação burguesa agia diretamente na produção literária, abrindo espaço para o crescimento do gênero *Bildungsroman*. No entanto, segundo Maas (2000), na Alemanha, até o século XVIII, o romance não era abordado com prestígio, considerado somente como história de amor. A epopeia, forma narrativa mais clássica, tinha maior aclamação. Somente no fim do século XVIII, com o aparecimento de grandes nomes, como o escritor Goethe, o *Bildungsroman* ganha credibilidade e passa a ser visto como forma literária digna.

O romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), de Goethe, contando a trajetória do protagonista masculino, por processo de desenvolvimento interior a partir de suas vivências, marca o modelo do gênero literário. Na obra, o jovem burguês Wilhelm Meister buscava ascender socialmente e se tornar uma pessoa da esfera pública, apesar de sua consciência de que a formação individual era uma exclusividade do aristocrata. A história de Meister, nas obras *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796) e *Os anos de peregrinação* (1829), mostram o desenvolvimento do protagonista a partir de possibilidades de formação. Segundo Maas (2000), a transformação do burguês é como uma inteligência e ação política e econômica, gerada com técnica e influência da Revolução Industrial que se aproximava.

Em relação ao romance de Goethe, Renato Janine Ribeiro (1994) assevera que:

Ao considerar o romance de Goethe em si mesmo uma obra constitutiva do mundo burguês, afirma que se encontram motivos temáticos e estruturais peculiares a uma trajetória de desenvolvimento da personalidade, em sintonia com uma época em que a transformação do homem pela cultura passou a ser tônica dominante. A educação e a formação do jovem burguês passam a ser, nos inícios da época moderna, a ferramenta para transição de uma cultura do mérito herdado para a cultura do mérito pessoal adquirido (Ribeiro, 1994, p.7).

O percurso da educação e o aperfeiçoamento da formação direcionavam a burguesia para um processo de emancipação política. Ao tratar de *Bildungsroman*, o romance propunha condições específicas do mundo burguês, apresentando-se como uma literatura realista (Maas, 2000). Flora (2009) aponta que esse gênero literário trabalha com a exposição do mundo concreto e a necessidade do protagonista de superá-lo, de modo que a realidade e a possibilidade do herói se interligam, apresentando embate, reconciliação e a conquista. Assim, pode-se observar a história de um jovem comum que busca “uma profissão, o autoaperfeiçoamento e seu lugar no mundo” (Maas, 2000, p. 23), deixando de lado o protagonismo épico, munido de força e coragem. Maas (2000) observa que o aparecimento do romance está ligado à descoberta da vida privada, gerando um gênero que constrói e reflete acerca dos pilares da vida burguesa, como formação, profissão e, até mesmo, casamento. Galbiati (2013) expõe que esse romance de cunho pedagógico, além de narrar a vida do jovem burguês, também objetiva educar os seus próprios leitores para o caminho de desenvolvimento, e tinha como faixa etária principal a infantil e a juvenil. Carvalho (2010) também aponta que o *Bildungsroman* aborda a formação de um herói, de modo que se desenvolva e atinja o aperfeiçoamento, marcando também a ideia de educação do próprio leitor com esse tipo de narrativa.

No fim do século XVIII, a proposta de formação passa a ser associada à independência e à autonomia do indivíduo, englobando o crescimento em sua liberdade, as desavenças das amarras sociais e o seu desenvolvimento a partir da resolução de seus problemas (Galbiati, 2013). Carvalho (2010) também apresenta as ideias de Wilhelm Dilthey acerca da definição de *Bildungsroman*, sendo o gênero visto como uma “narrativa de modelagem de carácter de um jovem num desenvolvimento regular e harmonioso da sua personalidade, no qual cada fase tem, sucessivamente, um valor específico, até alcançar o grau último onde se conjugam o material e o espiritual na totalidade do ser” (Carvalho, 2010, p. 95). No entanto, pode-se notar que toda a ideia de desenvolvimento e formação do jovem estavam vinculadas a um protagonista masculino, focando, desse modo, somente no desenvolvimento do carácter de um homem. Ainda concernente à visão de Dilthey, a partir do romance de Goethe:

O protagonista é uma personagem jovem, do sexo masculino [...], que começa a sua viagem de formação em conflito com o meio em que vive, determinado em afrontá-lo e recusando uma atitude passiva; deixa-se marcar pelos acontecimentos e aprende com eles, tem por mestre o mundo e atinge a maturidade integrando no seu carácter as experiências pelas quais vai passando; em contraste demanda da sua identidade, representa diferentes papéis e usa diferentes máscaras; sofre pelo imenso contraste entre a vida que idealizou e a realidade que terá que viver; o seu encontro consigo mesmo significa também uma compreensão mais ampla do mundo (Flora, 2009, p. 2).

Conforme afirma Galbiati (2013), o *Bildungsroman* torna-se “uma estratégia literária e interpretativa, capaz de abarcar toda produção romanesca na qual se representasse uma história de desenvolvimento pessoal: em sua maioria, o processo no qual se aprende a ser 'homem'” (Galbiati, 2013, p. 30). Carvalho (2010) aborda a ideia de que o *Bildungsroman* tinha

um amplo conceito para relevar a dignidade artística e legitimar o valor de um tipo de romance ‘filosófico’ que, conforme ao pragmatismo ético, pedagógico e racional iluminista, mais do que exaltar a beleza estética, melhor servia o propósito de avigorar nos jovens a elevação moral e a força de caráter masculinas (Carvalho, 2010, p.89).

Assim, essa forma literária se apresenta como expressão e literatura de um herói masculino para vivenciar aventuras do universo do homem. Abordando o desenvolvimento de um menino, esse “tipo de romance envolve a formação do caráter de um jovem protagonista desde a infância até a maturidade, que passa por várias experiências variadas (acertos/erros, conflitos, crises), até alcançar o reconhecimento de sua identidade e de seu papel no mundo” (Galbiati, 2013, p. 31). Desse modo, o romance busca o desenvolvimento do protagonista a partir de suas vivências, interações sociais, reflexões e tomada de decisões, resultando no amadurecimento e sucesso, os quais, até então, contemplavam somente a esfera masculina.

O desdobramento e a expansão da forma literária *Bildungsroman* ocorreram pelo “processo de apropriação sofrido pelo gênero ao longo de seus quase duzentos anos de existência” (Maas, 2000, p. 16); durante o tempo de concretização do gênero literário, o termo *Bildungsroman* passou a abarcar todos os romances que apresentassem histórias de desenvolvimento pessoal. Jürgen Jacobs, estudioso do gênero literário *Bildungsroman*, em 1989, aborda algumas características para esse

tipo de romance:

- o protagonista deve ter uma consciência *mais ou menos* explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo;
- a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;
- além disso, o protagonista tem como experiências típicas a 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 (Maas, 2000, p. 62).
-

Assim, esse romance de desenvolvimento pessoal conta com um protagonista jovem masculino, de classe média, instável e, de algum modo, insatisfeito. Partindo desse estado, o herói do *Bildungsroman* embarca em uma busca pessoal, ou um objetivo de vida. Durante esse processo, as múltiplas experiências que ele vive em contato com o mundo externo, lições, problemas e sentimentos, o guiam a um processo árduo e gradual de transformação e amadurecimento, buscando se tornar um membro do coletivo social e aprendendo a equilibrar deveres e desejos. Ao fim da narrativa, o percurso de sua trajetória lhe faz atingir o sucesso (Galbiati, 2013). Em seu desenvolvimento, pode-se observar o *Bildungsroman* como um romance que:

O romance que narra e analisa o desenvolvimento espiritual, o desabrochamento sentimental, a aprendizagem humana e social de um herói. Este é um adolescente ou um jovem sentimental adulto que, confrontando-se com o seu meio, vai aprendendo a conhecer-se a si mesmo e aos outros, vai gradualmente penetrando nos segredos e problemas da existência, haurindo nas suas experiências vitais a conformação do seu espírito e do seu carácter (Aguiar; Silva, 2007, p. 730-731).

Galbiati (2013) aponta três fases de evolução do *Bildungsroman*. A primeira, entre 1766 e 1832, um período clássico de autoformação individual do herói, tendo como arquétipo a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. A segunda fase, vivenciada entre o fim do século XIX e o começo do século XX, enfatizava a integração e o destaque do indivíduo dentro da sociedade. O otimismo muitas vezes cedia lugar à derrota e alienação. Na terceira fase, ao longo do século XX, o *Bildungsroman* passa a ser marcado por uma fase modernista, na qual o herói

reconhece sua falta de condição social, lutando por identidade e construção de valores pessoais a partir do seu meio.

Analisando toda construção, desenvolvimento e evolução do gênero *Bildungsroman*, pode-se observar uma tradição patriarcal que mantém o protagonista masculino como figura central, digna de desenvolvimento, formação e educação. No entanto, algumas análises críticas (Graham, 2019) apontam o surgimento de uma narrativa contando a trajetória de protagonista feminina antes de Goethe; exemplo é a obra *The History of Miss Betsy Thoughtless* (1751), de Eliza Haywood. Apesar do aparecimento do romance citado, foi somente a partir do fim do século XIX e início do século XX que a crítica literária passou a levar em consideração romances escritos por mulheres, contando a história de protagonistas femininas. Na Inglaterra, as primeiras obras classificadas como *Bildungsroman* feminino foram *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë, que apresentava a trajetória de uma menina órfã até sua vida adulta, e *The Mill on the Floss* (1860), de George Eliot, a qual abordava duas personagens principais, uma menina e seu irmão (Goodman, 1983). Autoras como Jane Austen, Emily Brontë e Anne Brontë também trouxeram relevância, reconhecimento e consolidação ao gênero literário.

Segundo Charlotte Goodman (1983), a crítica enfrentou algumas dificuldades ao denominar romances de autoria feminina como *Bildungsroman*. Galbiati (2013) afirma que essa resistência se constrói pelo fato de apresentar o percurso de uma menina a partir de uma forma literária desenvolvida para contar trajetórias masculinas. No período em questão, a mulher não tinha a liberdade e a flexibilidade para viver experiências sociais que a guiariam ao desenvolvimento e à formação, como guiavam um homem. A crítica feminista, ao estudar o assunto, expõe a questão:

[...] it has been difficult for critics to consider women novelists and women's literature theoretically because of their tendency to project and expand their own culture bound stereotypes of femininity, and to see in women's writing an eternal opposition of biological and aesthetic creativity³¹ (Showalter, 1999, p. 7).

A primeira estudiosa a abordar a questão do protagonismo feminino foi Ellen

³¹ [...] tem sido difícil para os críticos considerar teoricamente as mulheres romancistas e a literatura feminina por causa de sua tendência de projetar e expandir seus próprios estereótipos culturais de feminilidade e de ver na escrita das mulheres uma eterna oposição entre criatividade biológica e estética (Showalter, 1999, p. 7). (Tradução nossa).

Morgan, em 1972. Segundo o que apontava, confinada dentro do ambiente privado, a educação feminina era voltada para cumprimento de seus papéis sociais, sendo a mulher preparada para o casamento, a obediência ao marido, os afazeres domésticos e a maternidade. Desse modo, o desenvolvimento intelectual e a formação da protagonista feminina não se encaixavam em primeiro plano. Dentro dessa modalidade de *Bildungsroman*, a heroína não tinha espaço, nem era uma personagem adequada para protagonizar o romance. Aquela que tentasse realizar o mesmo trajeto de um herói masculino era colocada em uma posição marginalizada (Pinto, 1990). A problemática ao tratar da formação feminina se concentra no aspecto da mulher, diferente do homem, não pertence à esfera pública, a qual contempla o desenvolvimento social e pessoal, abarcando o negócio, a política, o dinheiro e o sucesso. Elaine Showalter (1994) aponta uma redução da esfera feminina em relação à masculina, observando um estereótipo de inferiorização da mulher. Gilbert e Gubar (1984) analisam essa polêmica a partir do percurso das mulheres escritoras, apontando o próprio gênero feminino como um “obstáculo doloroso” no processo de escrita. A mulher escritora busca e desenvolve um modelo de personagem feminina que possa ser legitimado dentro do contexto patriarcal. Assim, nos primeiros romances, as autoras tentavam inserir em suas histórias as seguintes características:

[...] infância da personagem, conflitos de gerações provincianismo ou limitação do meio de origem (“the large society”), autoeducação, 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 (Pinto, 1990, p. 14).

Como observa Maureen Ryan (1987), “O *Bildungsroman* feminino é, então, tradicionalmente, um conto de compromisso e de desilusão, a crônica do reconhecimento de uma jovem para quem a vida não oferece infinitas possibilidades, mas um ambiente insensível no qual ela deve lutar por um lugar próprio” (Ryan, 1987, p. 14-15). As críticas também apontavam que eram poucos os romances que iniciavam a partir na infância da protagonista, uma vez que, limitada ao ambiente doméstico e familiar, o seu desenvolvimento geralmente acontecia durante a fase adulta de sua vida, depois do casamento e da maternidade (Pinto, 1990). No entanto, a princípio, as heroínas do *Bildungsroman* feminino não enfrentavam um processo de reflexão e modificação, a experiência que viviam era

“aprender, mais ou menos mecanicamente, a se mover dentro dos meandros da sociedade” (Schwantes, 2007, p. 55).

Labovitz chamou essa perspectiva de *truncated Bildungsroman*, e Cynthia Steele se referiu como *failed Bildungsroman* (Pinto, 1990). Enquanto o protagonista masculino passava pelo processo de amadurecimento e transformação por meio de suas experiências sociais e aprendizados pessoais, alcançando o sucesso, a protagonista do *Bildungsroman feminino* permanecia “confinada no espaço doméstico e familiar; a autoafirmação e autorrealização tornavam-se cada vez mais difíceis e distantes” (Galbiati, 2013, p.40). A partir dessa figuração, Gilbert e Gubar (1984) apontam dificuldades enfrentadas por personagens femininas, observando como exemplo o romance *Jane Eyre*:

a distinctively female *Bildungsroman* in which the problems encountered by the protagonist as she struggles from the imprisonment of her childhood toward an almost unthinkable goal of mature freedom are symptomatic of difficulties Everywoman in a patriarchal society must meet and overcome: oppression (at Gateshead), starvation (at Lowood), madness (at Thornfield), and coldness (at Marsh End)³² (Gilbert; Gubar, 1984, p. 339).

O processo interrompido ou fracassado da formação feminina se consolidava muitas vezes pela aceitação e pelo cumprimento do papel social feminino, como mãe e esposa. Esse aspecto, por sua vez, era revisionado com conformidade, pois, segundo a crítica, cumpria com o objetivo didático de aprendizagem da mulher leitora, visto que visava ao ideal feminino (Pinto, 1990). A rejeição da estrutura patriarcal também levava ao fracasso do *Bildung*, a mulher que recusava os padrões sociais era marginalizada e incompreendida (Galbiati, 2013). Nessa linha, o desenvolvimento feminino sofria mutilações físicas ou mesmo emocionais, apresentadas de maneira indireta, como submissão e dependência feminina, ou direta, com aspecto resultante forte e marcante. Ellen Morgan (1972) aponta que devido aos fenômenos de inferioridade e às problemáticas relacionadas à identidade da mulher, as autoras inscreviam em sua literatura desfechos negativos e incompatíveis, de enfermidade, exclusão, loucura feminina, morte ou suicídio.

³² um *Bildungsroman* Feminino distinto em que os problemas encontrados pela protagonista, enquanto ela luta desde o aprisionamento de sua infância em direção a um objetivo quase impensável de liberdade madura, são sintomáticos de dificuldades que todas as mulheres em uma sociedade patriarcal devem enfrentar e superar: opressão (em Gateshead), fome (em Lowood), loucura (em Thornfield) e frieza (em Marsh End) (Gilbert; Gubar, 1984, p. 339). (Tradução nossa).

Nos *Bildungsromane* femininos, anteriores ao século XX, observam-se um *status* tradicional atribuído à mulher e os constructos já inferiorizados de feminilidade. Por isso, poucos são os exemplos de *Bildungsromane* femininos que focalizam o desenvolvimento pessoal (profissional, intelectual, sexual, cultural, etc.) da heroína. Neles, o final da trajetória era negativo: devoção cega ao marido, suicídio, morte, loucura, solidão ou isolamento do mundo (Galbiati, 2013, p. 39).

Pinto (1990) analisa a morte e ruptura no processo de desenvolvimento feminino de três maneiras: punição à mulher que recusou os padrões sociais vigentes da época; fracasso ao tentar essa evasão; ou mesmo uma ideia de fuga com êxito da realidade em que se encontra. Como exemplo, a estudiosa cita o romance *The Awakening* (1899), de Kate Chopin, o qual se encerra com o suicídio da protagonista. Parte da crítica lê o desfecho como resultado de punição pela heroína mostrar-se relutante ao seu papel como mulher, esposa e mãe. Por outro lado, a crítica também apresenta uma análise do suicídio como aspecto de liberdade à posição em que vivia. Além disso, por um terceiro viés, a crítica olha esses processos como protestos das mulheres escritoras no subtexto da obra, o qual muitas vezes não era nítido, pelo fato da crítica masculina não levar em consideração a experiência feminina (Pinto, 1990).

Desse modo, ao analisar os primeiros *Bildungsromane* femininos, anteriores ao século XX, pode-se observar que o trajeto de autoconhecimento e desenvolvimento feminino não pertencia à história da mulher. As aventuras, a interação com o meio social e a descoberta da vocação não faziam parte da esfera feminina, de modo que o lucro, o desempenho e o sucesso não apareciam como possibilidades para as protagonistas mulheres. Para essas, o percurso que devia ser seguido era de dependência e passividade (Trites, 1998). Uma vez que o *Bildungsroman* oferece uma estrutura social disponível somente ao universo masculino, a crítica literária observa que a heroína feminina não se adequa à proposta da forma literária masculina. Assim, Pratt afirma:

In the women's novel of development (exclusive of the science fiction genre) ... the hero does not *choose* a life to one side of society after conscious deliberation on the subject; rather, she is radically alienated by gender-role norms *from the very outset*. Thus, although the authors attempt to accommodate their heroes' *Bildung*, or development, to the general pattern of the genre, the disjunctions that we have noted inevitably make the woman's initiation less a self-determined progression *towards* maturity than

a regression *from* full participation in adult life³³ (Pratt *apud* Trites, 1998, p. 12).

A partir do século XX, Bonnie Hoover Braendlin (1979) observa o surgimento de *Bildungsromane feminino* com protagonistas que buscavam “values and identity in the socio-economic political sphere”³⁴ (Braendlin, 1979, p. 18). A heroína passava por um despertar feminino, o que gerava em si uma crise e um processo de transformação, no qual ela participava verdadeiramente do estágio de *Bildung*. Segundo Braendlin (1979), a protagonista se via dividida; de um lado, o casamento e a maternidade, de outro, sua liberdade pessoal. No entanto, ainda era influenciada pela família, ou mesmo por professores, a se preparar para o casamento. Essa responsabilidade para com a família era algo que comprometia o desenvolvimento da mulher. O cumprimento das tradições patriarcais impedia sua autodeterminação. Assim, a jornada da protagonista seguia o rumo da adaptação na sociedade e a retirada para seu exílio, no qual a heroína combinava sua indecisão e ansiedade com sua determinação e alegria.

Com o processo de despertar feminino, as protagonistas passam por aventuras nas quais tentam se libertar do determinismo. Durante esse processo, aceitam a culpa e responsabilidade por sua condição, vendo-se capazes de conquistar sua própria salvação e mudar a história de suas vidas (Braendlin, 1979). Ao se encontrarem no impasse entre sua liberdade e seu papel social como mãe e esposa, as heroínas passam por uma viagem psíquica, com a tomada de autoconsciência e autoconhecimento, na qual “they finally achieve the wholeness of selfhood by exploring their inner natures to unite the conscious elements of personality with the unconscious”³⁵ (Braendlin, 1979, p. 20-21). O desempenho da evolução do *Bildungsroman feminino* passa a apresentar possibilidades mais amplas para as mulheres, na metade do século XX, voltando-se para o autodesenvolvimento feminino e buscando liberdade em relação aos papéis sociais

³³ No romance feminino de desenvolvimento (exclusivo do gênero de ficção científica)... a heroína não escolhe uma vida de um lado da sociedade após deliberação consciente sobre o assunto; pelo contrário, ela está radicalmente alienada pelas normas relativas aos papéis de gênero desde o início. Assim, embora as autoras tentem acomodar o *Bildung*, o desenvolvimento, de suas heroínas ao padrão social dos gêneros, as disjunções que notamos inevitavelmente tornam a iniciação da mulher menos uma progressão autodeterminada em direção à maturidade do que uma regressão da plena participação na vida adulta (Pratt *apud* Trites, 1998, p. 12). (Tradução nossa.)

³⁴ valores e identidade na esfera política socioeconômica. (Tradução nossa).

³⁵ elas finalmente alcançam a totalidade da individualidade explorando suas naturezas interiores para unir os elementos conscientes da personalidade com o inconsciente. (Tradução nossa).

determinados por homens.

A partir disso, pode-se notar questões femininas sendo abarcadas no romance de formação, por meio de experiências e reflexões exclusivas da vida das mulheres, abrindo espaço para a crítica feminista redefinir o gênero. Por muito tempo, a crítica feminista vagou pelo que Elaine Showalter (1994) compreendeu como território de domínio masculino. A literatura sempre apresentou diversas imagens e estereótipos acerca da mulher, construídas principalmente a partir da visão masculina. A crítica literária feminista, por sua vez, tenta analisar e decodificar a mulher como signo e as omissões e falsos juízos acerca do feminino. No entanto, esse processo revisava o que era colocado em prática pela crítica masculina, alimentando o discurso de homens brancos. Na procura de resposta para a experiência da mulher, a crítica feminista modifica sua leitura revisionista para uma investigação mais profunda e consciente da escrita feminina. Assim, se desenvolve a ginocrítica, estudando a mulher como escritora, os tópicos de sua escrita, “os estilos, os temas, os gêneros e as estruturas dos escritos de mulheres; a psicodinâmica da criatividade feminina; a trajetória da carreira feminina individual ou coletiva e a evolução das leis de uma tradição literária de mulheres” (Showalter, 1994, p. 29). O estudo da crítica feminista vai em direção à autocompreensão da mulher e de seu lugar na história, buscando valor e identidade feminina por meio da análise das diferenças e divergências.

Elaine Showalter (1994) enfatiza que a história da mulher precisa ser observada a partir de seus olhares e valores, incluindo o relato da experiência e consciência feminina. Isso reconhece a existência de uma cultura da mulher. No entanto, é importante ressaltar que a cultura feminina não é uma subcultura inscrita dentro da masculina. A experiência da mulher é vivida dentro da cultura geral, mas, quando restringida pelo patriarcalismo, ela se transforma e se redefine. Segundo Showalter (1994), há hipóteses em que a cultura feminina tenta se livrar da hierarquia patriarcal e dos valores masculinos para alcançar a natureza e autenticidade da mulher, fazendo o invisível se tornar visível e o silenciado ganhar voz. Esses preceitos são o que geram o ativismo pelo direito feminino, diferenciando a escrita dos gêneros e, com isso, transformando o *Bildungsroman* feminino em um gênero literário que diverge do *Bildungsroman* masculino. De modo que, ao contar a história de formação de uma mulher, a forma do romance adquire uma nova função, negociando a identidade feminina e seu movimento social (Galbiati, 2013).

Ao pensar em literatura feminina, Showalter (1994) afirma que essas diferenças sociais entre mulheres e homens marcam e transformam a escrita feminina. Entretanto, a autora aponta que não há escrita, ou mesmo crítica, somente dentro da cultura da mulher, pois as pressões econômicas e políticas são estabelecidas por uma sociedade dominada por homens. Showalter (1994) também aborda perspectivas como de Mary Jacobus, a qual apontava que a escrita feminina precisa trabalhar e funcionar dentro do que é reconhecido como “discurso masculino”. Até mesmo quando se trata das crenças de cada grupo, o silenciado, ou seja, a mulher, precisa mediá-las por meio de formas e estruturas estabelecidas pela cultura do homem. Assim, a literatura feminina é um discurso de duas vozes, estando simultaneamente dentro de duas culturas - a do dominante, homem, e a do silenciado, mulher. Como Virgínia Woolf (1990) assevera, a mulher escritora pensa a partir de experiências e vivências de sua mãe, mas, inevitavelmente, também pensa por meio da esfera e ações de seu pai. A ficção das mulheres, como no *Bildungsroman*, conta uma história silenciada, transformando um gênero de tradição dominante masculina em uma tradição feminina com seus próprios símbolos, características e experiências. Showalter (1994) observa que, para Freud, o enredo masculino exibia ambição e um certo egoísmo, mas a narrativa feminina era formada por desejos eróticos insatisfeitos, o que caracterizava sua literatura como “romances tolos”, inconcebíveis fora da esfera amorosa. O *Bildungsroman* feminino vem provar a conquista do território feminino e o desenvolvimento da mulher escritora e da literatura feminina para além do romance amoroso, e com intenção de educação e formação da mulher.

Ao longo do tempo, o desenvolvimento feminino passa a constituir a “realização pessoal e profissional, independência financeira e intelectual, liberdade de escolha, reconhecimento artístico, direitos sobre o corpo feminino, entre outros” (Galbiati, 2013, p. 41). O Movimento Internacional de Mulheres e os estudos feministas foram criando voz para a questão de gênero e conquistando espaços para as mulheres. Segundo Bonnici (2007), começaram a aparecer, na literatura, personagens femininas fortes e independentes que desmancham as relações históricas do patriarcalismo. Assim, como forma literária, o *Bildungsroman* feminino nasce figurando a formação e o desenvolvimento de uma mulher como protagonista.

White (1985), Labovitz (1986) e Felski (1986) [...] argumentam que o

Bildungsroman feminino afirma-se como um gênero do século XX, uma vez que a autoformação tornou-se uma realidade para as mulheres. O acesso à experiência profissional, à oportunidade de expressar emoções, de preparar-se para o mercado de trabalho e de discutir sobre sexualidade às claras nos textos, afirmam a existência de um romance de formação feminino. Além disso, revela-se uma espécie de articulação da nova adoção de identidade feminina e seu movimento crescente na esfera pública, por meio da representação do processo de desenvolvimento das heroínas (Galbiati, 2013, p. 43).

A abordagem diferenciada do *Bildungsroman* feminino se desenvolveu por meio de mudanças nos valores culturais, econômicos e sócio-históricos, renovando os direitos e construindo uma nova realidade para a condição social da mulher. A forma literária se mostrou um gênero flexível, orientando a educação e formação feminina e recebendo os avanços no seu *status* social (Galbiati, 2013). Para maior amplitude de estudos, Pratt (*apud* Galbiati, 2013) apontou dois modelos de narrativas femininas: o “romance de desenvolvimento”, contando o percurso do desenvolvimento psicológico, físico e educacional a partir da infância da menina, e o “romance de renascimento e transformação”, no qual a protagonista buscava por suas aspirações e sonhos pessoais. Rosowski (1983) também identifica outra proposta de *Bildungsroman* feminino como um “romance de despertar”, em que a heroína percorria um trajeto de autoconhecimento e se deparava com o fato de que as oportunidades para mulheres eram mais difíceis ou mesmo impossíveis, o que as levava a um confronto social, muitas vezes terminando em fracasso.

Por sua vez, o *Bildungsroman* contemporâneo traz uma variedade temática mais abrangente, desconstruindo paradigmas sociais e reorientando valores culturais. A protagonista desse romance “caracteriza-se, principalmente, pela capacidade de reflexão acerca de sua posição como sujeito no mundo e pela conscientização acerca de sua diferença” (Galbiati, 2013, p. 44). Mais e mais mulheres aparecem escrevendo *Bildungsroman* feminino tratando de raça, classe, sexualidade e religião, figurando a construção de novos valores e ideais para as mulheres dentro da sociedade. Por isso, analisar o contexto histórico-social da produção de formação feminina mostra-se como ferramenta para a compreensão da literatura, cultura e história da mulher.

Ao analisar *Anne of Green Gables* (1908) como um *Bildungsroman* feminino, esta dissertação propõe uma leitura política a partir da crítica dialética de Fredric Jameson (1992). Para desvendar o terreno histórico à frente, é necessário analisar

a produção feminina e o ambiente de formação e desenvolvimento da mulher canadense, para assim compreender a figuração de Anne Shirley, e como se concebeu a trajetória dessa protagonista feminina.

2.3 Olhares político-feministas

Esta dissertação tem como objetivo realizar uma leitura política do romance *Anne of Green Gables* (1908), com base em alguns conceitos - inconsciente político, *estratégias de contenção* (tomada de Georg Lukács) e no método de interpretação dialético, proposto por Fredric Jameson (1992), em seu livro *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico* (1992). Ao compreender que, historicamente, o *Bildungsroman* nasce como forma literária masculina, pode-se reconhecer que o processo de formação e educação feminina foi envolto pelos padrões do patriarcado numa sociedade em formação, o Canadá do início do século XX. Assim, esta dissertação propõe uma leitura com maior profundidade da obra em questão e um olhar mais atencioso para a produção da literatura feminina e a figura da mulher no romance, observando seu lugar na História. Segundo Jameson, para podermos compreender uma obra, devemos analisar as marcas históricas por trás do autor e intrincadas no texto como um elemento de sua composição. A literatura está ligada aos fenômenos e às mudanças sociais, sua forma artística é entendida a partir da periodização. Para o crítico (1992), é de extrema importância “historicizar sempre”:

[...] uma rede inconsútil de fenômenos, cada uma delas “expressando”, à sua maneira, alguma verdade interna unificada – uma visão de mundo, um estilo de época ou um conjunto de categorias estruturais que marca de cima a baixo o “período” em questão (Jameson, 1992, p.24).

Para o autor, a literatura está ligada a fenômenos sociais, os quais expressam algumas visões de mundo, estilos de vida ou mesmo uma questão referente à época em que a obra foi escrita. Assim, a literatura pode ser estudada como um produto cultural, visto que diversos elementos sociais e históricos da realidade em que a obra foi escrita configuram o texto. Ao reconhecê-los, torna-se possível acessar a História dolorida e coletiva da sociedade, o que Jameson (1992)

chama de *inconsciente político*. Portanto, recuperar a História faz parte do processo de interpretação de uma obra.

[...] História é a experiência da Necessidade, e só esta pode impedir sua tematização ou reificação como simples objeto de representação ou como um código-mestre entre outros. [...] a História é o que fere, o que recusa desejo e impõe limites inexoráveis ao indivíduo e à práxis coletiva, que seus “estratagemas” transformam em reversões espantosas e irônicas de sua intenção declarada (Jameson, 1992, p. 93).

Segundo Jameson, a análise dialética determina o contexto social como objeto indissolúvel de nossa cultura. Em primeiro contato, o texto literário em seu conteúdo e forma carrega uma interpretação prévia, o “já lido”, que prende o leitor a ideias já estabelecidas, “por meio de hábitos de leitura sedimentados e categorias desenvolvidas pelas tradições interpretativas de que somos herdeiros” (Jameson, 1992, p. 9 -10). Tal aspecto, por sua vez, dificulta o acesso do leitor ao conteúdo social presente no texto. Para Jameson, “for what is relatively transparent and demonstrable in the culture realm [...] is precisely what is unclear in the reified world of political, social, and economic realities” (1974, p. 328)³⁶. Assim, em todo texto literário, no seu conteúdo e forma, há um subtexto - não necessariamente nítido - que mascara as contradições da sociedade e deve ser (re) construído a partir de seus fatores históricos sociais. De acordo com Jameson:

Esse “subtexto” não se faz imediatamente presente enquanto tal, não é a realidade externa do senso comum, e nem mesmo as narrativas convencionais dos manuais de história, mas tem sempre de ser (re) construído a partir do fato. O ato literário ou histórico, portanto, sempre mantém uma relação ativa com o Real; contudo, para fazer isso, não pode simplesmente permitir que a ‘realidade’ persista inertemente em si mesma, fora do texto e à distância. Em vez disso, deve trazer o Real para a sua própria textura, e os paradoxos máximos e os falsos problemas da linguística e, principalmente, da semântica, devem ser rastreados nesse processo, por meio do qual a língua consegue trazer o Real para dentro de si como seu próprio subtexto intrínseco ou imanente (Jameson, 1992, p.74).

O Real que Jameson (1992) apresenta não conecta a literatura à ideia de reflexo da realidade. Embora observe-se que questões políticas, históricas e sociais da humanidade apresentam-se envolvidas no texto literário, essas aparecem a partir

³⁶ o que é relativamente transparente e demonstrável no domínio cultural [...] é precisamente o que não é claro no mundo reificado das realidades políticas, sociais e econômicas. (Tradução nossa).

de mediações com bases ideológicas. As estruturas sociais são figuradas dentro da narrativa, evidenciando um produto cultural e social da realidade vigente da época em que foi escrita, mas, para compreendê-las, é preciso desvendar a História por trás da narrativização. Nesse sentido, a História

não é um texto, ou uma narrativa, mestra ou não, mas que, como causa ausente, é-nos acessível apenas sob forma textual, e que nossa abordagem dela e do próprio Real passa necessariamente por sua textualização prévia, sua narrativização no inconsciente político (Jameson, 1992, p. 32).

Para realizar o estudo da narrativa na História é necessário compreender aspectos que o crítico chama de *estratégias de contenção e harmonização* da narrativa, as quais criam a ilusão de que os textos são completos em si, de modo autossuficientes, escondendo a História dolorida da sociedade. Essa História não é encontrada na superfície do texto, mas no não evidente, sendo necessário decodificar a narrativa para alcançá-la. As camadas sofridas e ocultas dentro do texto apresentam também a história da luta de classe, criando relação direta entre o opressor e o oprimido. Quando “detectamos os traços dessa narrativa ininterrupta, quando trazemos para a superfície do texto a realidade reprimida e oculta dessa história fundamental, que a doutrina de um inconsciente político encontra sua função e sua necessidade” (Jameson 1992, p. 18). Um inconsciente que não tem o objetivo de representar ou significar algo, mas apenas produzir e funcionar. A partir dessa interpretação política, o leitor consegue atingir o “horizonte intrascendível”, como Jameson apresenta:

No espírito de uma tradição dialética mais autêntica, o marxismo é aqui concebido como aquele ‘horizonte intrascendível’ que sublima essas operações críticas antagônicas ou incomensuráveis, atribuindo-lhes uma indubitável validade setorial para si mesmo, assim cancelando-as e preservando-as simultaneamente (Jameson, 1992, p.10).

Desse modo, a análise dialética propõe destrinchar a História para o alcance de um subtexto que levará à reestruturação de uma interpretação mais profunda e abrangente. A partir dessa ideia, Jameson recomenda realizar a

reescritura do texto literário de tal forma que esse possa ser visto como reescritura ou reestruturação de um subtexto histórico ou ideológico anterior, sendo sempre entendido que esse subtexto não se faz imediatamente presente enquanto tal, não é realidade externa do senso comum, e nem mesmo as narrativas convencionais dos manuais de história, mas tem sempre de ser (re)construído a partir do fato (Jameson 1992, p. 74).

A História que Jameson aponta precisa ser recuperada e redescoberta no inconsciente dos textos, realizando a mediação entre as camadas escondidas, o sujeito e a totalidade. Para realizar tal interpretação dialética, o crítico Fredric Jameson (1992) propõe uma metodologia que consiste em três níveis, ou horizontes concêntricos, de interpretação, para desvendarmos os aspectos histórico-sociais escondidos na obra de Montgomery. Numa primeira leitura, a obra passa por uma análise da estrutura da narrativa, uma leitura romanesca do texto *Anne of Green Gables* (1908), analisando e compreendendo o enredo, os movimentos e os elementos estruturais e formais da narrativa. A obra é vislumbrada de modo individual, dentro de seu conteúdo manifesto, tomada também por um olhar da crítica e recepção, o “já-lido”, ou “interpretações prévias” do romance (Jameson, 1992, p.09), abrindo espaço para o apontamento das contradições que surgem na superfície do texto. Para o crítico:

[...] é só no primeiro horizonte, estritamente político - em que a História é reduzida a uma série de eventos pontuais e de crises ao longo do tempo, à agitação diacrônica do ano-a-ano, os anais semelhantes a crônicas da ascensão e queda dos regimes políticos e dos modismos sociais, e a apaixonada imediatez das lutas entre os indivíduos históricos -, que o "texto", ou objeto de estudo, tenderá a coincidir com a obra literária individual ou o artefato cultural. Contudo, especificar esse texto individual como ato simbólico já implica fundamentalmente transformar as categorias com as quais a tradicional *explication de texte* (seja o texto narrativo ou poético) operou e, na maioria dos casos, ainda opera (Jameson, 1992, p. 70).

Nesse primeiro horizonte de leitura, “a narrativa individual, ou a estrutura formal individual, deve ser apreendida como a resolução imaginária de uma contradição real” (Jameson, 1992, p.70). As contradições organizam a ação simbólica social dentro desse espaço formal e estético. Segundo Jameson (1992), “o ato estético é em si mesmo ideológico, e a produção da forma estética ou narrativa deve ser vista como um ato ideológico em si próprio, com a função de

inventar “soluções” imaginárias ou formais para contradições sociais insolúveis” (Jameson, 1992, p. 72). Descontinuidades e fragmentações no texto são harmonizadas por meio de *estratégias de contenção*, as quais precisam ser desvendadas e “só podem ser desmascaradas pelo confronto com o ideal de totalidade que elas a um só tempo implicam e reprimem” (Jameson, 1992, p. 48).

Acerca das *estratégias de contenção* presentes na obra, a estudiosa Carla Ferreira (2018) aponta:

Faz-se ainda relevante comentar que não se trata de perceber e destacar elementos histórico-sociais no texto, em seu conteúdo e forma. Isto, de fato, é feito extensivamente no ato de interpretação da obra e vida de muitos autores. Apreender o “subtexto” de que trata Jameson é como ele mesmo aponta “uma postura mais extremada”; lida-se com a própria forma como conteúdo e com o desvendamento das estratégias de contenção inscritas no texto cultural. Implica, por conseguinte, em aceitar que o texto é produto de uma cultura, determinada historicamente, e lido e interpretado por códigos que, por sua vez, também podem e devem ser historicizados (Ferreira, 2018, p. 14).

A partir do exame das contradições previamente detectadas no texto, a leitura se amplia para um novo horizonte, o qual abarca a ordem social. Jameson (1992) enfatiza que, nesta segunda fase, o objeto de análise sofre uma transformação dialética e não é mais abordado como uma obra individual, sendo agora ampliado e reconstituído a partir dos discursos coletivos antagônicos socialmente impostos. Desse modo, pode-se observar o texto se agrupando a outros textos que apresentam essencialmente ideologias, manifestações e valores de grupos sociais. Para sua análise mais profunda, este horizonte busca estudar o que o crítico chama de *ideologema*, a menor unidade intrínseca nos grandes discursos de classes, que carrega em si as contradições e ideais coletivos. Jameson (1992) explana:

[...] dentro desse novo horizonte, a exigência básica formal da análise dialética é mantida, e seus elementos são ainda reestruturados em termos da *contradição* [...]. Contudo, onde a contradição do horizonte anterior era unívoca e limitada à situação do texto individual, a contradição aparece aqui, sob forma dialógica, como as irreconciliáveis exigências e posições das classes antagônicas (Jameson, 1992, p. 73).

O ideologema pode abarcar crenças, opiniões sociais, preconceitos e valores culturais, trazendo personagens para o âmbito coletivo, de modo que pode ser constituído, ao mesmo tempo, como uma descrição conceitual e uma manifestação

dentro da narrativa. Assim, a leitura, nesta fase, busca explorar as lacunas e contradições que não estão completamente evidentes, tendo o intuito de desvendar as *estratégias de contenção* e *harmonização* na obra. A relação constituída entre as classes e as categorias que estabelecem valor e espaço cultural entre o dominante e o dominado - opressor e oprimido - aparece reescrita de modo dialógico na estrutura do texto. O diálogo da luta de classes é composto por vozes antagônicas, por meio de discursos opostos que se enfrentam em um embate compartilhando um mesmo código. Dessa maneira, o texto individual passa por uma reescritura e ressignificação, visando ampliar sua leitura para um nível de estudo das experiências e fragmentos coletivos. Para o crítico:

[...] reescrever o texto individual, o artefato cultural individual, em termos do diálogo antagônico das vozes de classe significa executar uma operação bastante diferente daquela descrita com relação ao nosso primeiro horizonte. Agora, o texto individual será novamente focado como *parole*, ou expressão individual, daquele sistema mais amplo, ou *langue*, do discurso de classe. O texto individual conserva sua estrutura formal como ato simbólico: entretanto, o valor e o caráter dessa ação simbólica são agora significativamente modificados e ampliados. Nesta reescritura, a expressão individual, ou texto, é apreendida como um movimento simbólico em uma confrontação essencialmente polêmica e estrategicamente ideológica entre as classes, e descrevê-la segundo esses termos (ou revelá-la desta forma) exige todo um conjunto de instrumentos diferentes (Jameson, 1992, p. 77-78).

A partir da análise profunda das contradições e oposições de classes e grupos marginalizados, pode-se observar a reconstrução de vozes e discursos abafados e silenciados, os quais aparecem reintegrados à cultura hegemônica quando desvendados. O crítico dialético também expõe que essa releitura focando no diálogo social permite a releitura das formas hegemônicas, as quais “podem ser apreendidas como um processo de reapropriação, de neutralização, de cooptação e de transformação de classe, e de universalização cultura de formas que originalmente expressavam a situação de grupos ‘populares’, subordinados ou dominados” (Jameson, 1992, p. 79). A forma assumida pela obra legitima a ideologia dos discursos de classe, permitindo adentrar ao terceiro horizonte de leitura.

Neste novo horizonte, os códigos, signos e suas produções são analisados dentro da história numa forma mais totalizante, atingindo o *modo de produção*, o qual aparece caracterizado e figurado dentro da narrativa, trazendo para a

interpretação a história humana e das estruturas sociais. Essa fase também valida a categoria da contradição e o vínculo estabelecido com o objeto cultural. Ao estudar a formação social, Jameson aponta que as sociedades foram “constituídas pela sobreposição e coexistência estrutural de *vários* modos de produção ao mesmo tempo” (Jameson, 1992, p. 86). Assim, o objeto de estudo não pode ser analisado por meio de um modo de produção individual, visto que ele foi desenvolvido a partir de “vários impulsos oriundos de modos contraditórios de produção cultural” (Jameson, 1992, p. 87). Com isso, Jameson propõe:

[...] Portanto, vamos sugerir que este novo e definitivo objeto [o texto ampliado pelos horizontes anteriores] possa ser designado, com base na recente experiência histórica, como *revolução cultural*, aquele momento em que a coexistência de vários modos de produção torna-se visivelmente antagônica, com suas contradições orientando-se para o próprio centro da vida política, social e histórica (Jameson, 1992, p. 87, grifos do autor).

Segundo o crítico, todo modo de produção foi interligado a revoluções culturais e lutas diárias entre as classes sociais. Dessa maneira, o texto analisado neste horizonte é também uma revolução cultural em sua forma. O texto individual passa por uma reestruturação, na qual os signos desenvolvidos por diversos modos de produção expressam *mensagem simbólica* de experiências individuais e sociais. A *forma* do texto é compreendida como conteúdo, e o texto apresenta em sua estrutura formal questões sociais e históricas. Nas palavras de Jameson:

Essa dinâmica - o "texto" recém-constituído de nosso terceiro horizonte - constitui o que pode ser chamado de *ideologia da forma*, ou seja, a contradição determinante das mensagens específicas emitidas pelos vários sistemas de signos que coexistem em um dado processo artístico, bem como na formação social geral (Jameson, 1992, p. 90).

Antonio Candido (1980) também compartilha da necessidade de periodização e estudo da *forma* como conteúdo. Segundo o crítico, há uma ligação entre os fatores externos e internos, sendo o social um aspecto artístico tão importante quanto o religioso, psicológico ou filosófico. A partir da crítica dialética, o aspecto que exprime a realidade é contraposto ao que não se espera dela. Desse modo, para o autor, “o externo (no caso, social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2010, p.13-14).

A esse olhar para a *forma*, Roberto Schwarz (1999) também contribui com a noção de *ideia social de forma*, e, em sua obra *Sequências Brasileiras: ensaios*, afirma:

Do ângulo dos estudos literários, o forte dessa noção [ideia social de forma] está no compacto heterogêneo de relações histórico-sociais que a forma sempre articula, e que faz da historicidade, a ser decifrada pela crítica, a substância mesma das obras [...] Assim, sumariamente digamos que a forma travejada pela relação histórica e pelos seus dinamismos, intra e extraliteratura, parece bem mais próxima daquilo que os artistas de fato fazem e que vale a pena buscar em seus trabalhos (Schwarz, 1999, p. 31).

A partir dessa operação interpretativa, a História atinge o limite intrascendível nesse horizonte. As relações históricas sociais são articuladas pela forma, como elemento de construção do texto. Homer aponta que para Jameson, “[...] a forma é um fenômeno histórico não a despeito de seu conteúdo, mas precisamente porque seu conteúdo é social e histórico. A forma [...] é nada menos que o conteúdo operando sua saída do âmbito da superestrutura” (Homer, 1998, p. 27). A cada novo conteúdo social presente na História em seus modos de produção, surge uma nova forma de apresentá-lo:

[...] mesmo as paixões e os valores de uma determinada formação social veem-se colocados em uma perspectiva nova e aparentemente relativizada pelo horizonte máximo da história humana como um todo, e por suas respectivas posições no todo formado pela complexa sequência dos modos de produção, tanto o texto individual, quanto seus ideogramas, conhecem uma transformação final e devem ser lidos em termos do que chamarei de *ideologia da forma*, ou seja, as mensagens simbólicas a nós transmitidas pela coexistência de vários sistemas simbólicos que são também traços ou antecipações dos modos de produção (Jameson, 1992, p.69).

Desse modo, analisando as questões envoltas pelo *Bildungsroman*, o desejo de contar o desenvolvimento e a história de uma protagonista feminina, o gênero literário *Bildungsroman* masculino não é suficiente, abrindo espaço para nova forma literária. Pode-se observar que o estudo do *Bildungsroman* feminino, neste caso proposto como a *ideologia da forma* (Jameson, 1992, p.69), levanta o alicerce da proposta desta análise dialética. Historicizando *Anne of Green Gables* (1908), um romance do século XX, e realizando uma investigação da obra como *Bildungsroman* feminino, é possível obter uma leitura política semanticamente ampliada da obra, que figura o momento histórico-social da formação oficial do Canadá como país,

com seus desafios e contradições. Assim, em conjunto com a crítica feminista, é possível analisar como o gênero feminino conquista espaço para o autodesenvolvimento e concilia as oposições do papel social da mulher imposto por uma sociedade patriarcal no início dos anos de 1900.

Para atravessar as barreiras entre os gêneros e os padrões estabelecidos para mulheres e homens, esta dissertação explana a crítica feminista explorada por Elaine Showalter, Sandra Gilbert, Susan Gubar e Virginia Woolf. Showalter propõe um estudo da escrita e literatura feminina em seu artigo “A crítica feminista no território selvagem” (1994) e em seu livro *Literature of their own: British Women Novelist from Brönte to Lessing* (1999). Ao analisar a trajetória da escrita realizada pela mulher, a crítica aborda o apagamento do gênero feminino ao longo da história, uma vez que a periodização literária foi estabelecida a partir da literatura masculina, anulando o espaço de escrita da mulher. No entanto, com a ampliação da crítica feminista, a ginocrítica explorada por Showalter e o impulso de tentativas femininas de produzir literatura, escritos de autorias femininas foram ganhando espaço dentro da sociedade e da crítica literária. Showalter (1999) aponta que não é possível delimitar ao certo quando as mulheres começaram a escrever, no entanto, usa como marcação periódica o ano de 1840, quando a profissão como romancista começou a se tornar reconhecida. Apesar dos grandes esforços de muitas autoras, apenas algumas se destacaram e foram consagradas na época, podendo citar as irmãs Brontës, Jane Austen e George Eliot.

A conquista desse espaço, entretanto, foi um processo arduo, pois a mulher se encontrava em uma posição privada das mesmas liberdades que o homem. Como Showalter aponta, “esfera feminina era definida e sustentada pelos homens” (Showalter, 1994, p. 46), de modo que os papéis sociais ocupados pelas mulheres, bem como seus comportamentos e funções que poderiam exercer eram subordinados pela esfera masculina. A autora relata a redução da esfera feminina em relação à masculina, em que a primeira se apresenta como um grupo silenciado pelo todo dominante, ou seja, pela esfera dos homens. Assim, o autoritarismo patriarcal criava um conceito e uma imagem da mulher dentro da sociedade, como Gilbert e Gubar (1984) apontam, uma figura concebida pelo homem e para o homem, de modo que diversas críticas liam a virtude feminina como a grande invenção masculina. Dentro desse estereótipo de inferiorização da mulher, as experiências da cultura feminina que não se acomodavam nos modelos masculinos

eram tratadas como desvio ou ignorância. Ao enfrentar o caminho da literatura e buscar se inserir nesse ambiente majoritariamente masculino, muitas autoras inicialmente assinavam suas obras com pseudônimos masculinos.

Por muito tempo, no âmbito literário, a crítica masculina explanava a ideia de que a mulher foi influenciada pela literatura do homem e, desse modo, os escritos de autoria feminina seriam sempre imitação e nunca uma inovação. Por outro lado, a crítica masculina também identificava algumas características intrínsecas na literatura feminina: uma escrita sentimentalista e de observação. Esse tipo de descrição colocava a produção da mulher sempre numa posição marginalizada e de baixa qualidade (Showalter, 1999). A própria mulher que escrevia era tida socialmente como uma criatura anormal e fora dos padrões aceitáveis, reforçando o reconhecimento na literatura somente dentro da esfera masculina (Showalter, 1999).

[...] The “lady novelist” is a composite of many stereotypes: to J. M. Ludlow, she is a creature with ink halfway up her fingers, dirty shawls, and frowzy hair; and to W. S. Gilbert, a “singular anomaly” who never would be missed. To critics of the twentieth century, she is childless and, by, implication, neurotic: “We remind ourselves”, writes Carolyn Heilbrun, “that of the great women writers, most have been unmarried, and those who have written in the state of wedlock have done so in peaceful kingdoms guarded by devoted husbands. Few have had children.” Nancy Milford asks whether there were any women “who married in their youth and bore children and continued to write ... think of the women who have written: the unmarried, the married childless, the very few with a single child and that one observed as if it were a rock to be stubbed against”³⁷ (Showalter, 1999, p. 6).

A princípio, tornar-se uma mulher escritora corrompia a posição social destinada às mulheres, como filhas obedientes, esposas e mães. Não havia incentivo à autoria feminina, sendo as escritoras facilmente ridicularizadas e taxadas como perturbadas. Woolf (1990) aponta que a mulher somente podia escrever cartas, mas essas eram produzidas num ambiente comum, como uma sala, e sob a presença do pai ou de algum homem. Em seu livro *Um teto todo seu* (1990), Woolf fala da falta de liberdade intelectual da mulher, fora de faculdades e bibliotecas,

³⁷ [...] A “mulher romancista” é uma composição de muitos estereótipos: para J. M. Ludlow, ela é uma criatura com tinta na metade dos dedos, xales sujos e cabelos desgrenhados; e a W. S. Gilbert, uma “anomalia singular” que nunca faria falta. Para os críticos do século XX, ela não tem filhos e, por implicação, é neurótica: “Nós nos lembramos”, escreve Carolyn Heilbrun, “que das grandes escritoras, a maioria era solteira, e aquelas que escreveram dentro do matrimônio fizeram filhos em reinos pacíficos guardados por maridos devotados. Poucas tiveram filhos.” Nancy Milford pergunta se houve alguma mulher “que se casou na juventude, teve filhos e continuou a escrever... pense nas mulheres que escreveram: as solteiras, as casadas sem filhos, as muito poucas com um único filho e aquela observada como se fosse uma pedra para ser tacada (Showalter, 1999, p. 6). (Tradução nossa).

privada de um espaço em casa para escrita e sem dinheiro, as barreiras femininas para entrar na literatura eram muitas. Entretanto, Woolf afirma acreditar que “foi por causa do baixo preço do papel que as mulheres deram certo como escritoras” (Woolf, 2012, p. 10). Entre exposições à literatura masculina, processo de imitação e criação, Woolf (2012) argumenta não haver liberdade para a mulher poder escrever verdadeiramente a respeito de sua experiência sem julgamento social.

Gilbert e Gubar, em seu livro *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination* (1984), explicam essa ideia dentro do conceito de *ansiedade de autoria feminina* - “a radical fear that she cannot create, that because she can never become a ‘precursor’ the act of writing will isolate or destroy her”³⁸ (Gilbert; Gubar, 1984, p. 49). Em outras palavras, esse era um processo de angústia e medo que a autora sentia de se mostrar inapropriada com sua escrita e, por sua vez, não se tornar uma precursora da literatura. Gilbert e Gubar (1984) apontam que a *ansiedade de autoria feminina* se comportava como um germe que infectava a escrita da mulher em seu estilo e estrutura. Com isso, ao pensar na história do desenvolvimento da literatura feminina, muitas autoras precisaram realizar um processo revisionário, para obter uma releitura da própria mulher e sua socialização (Gilbert; Gubar, 1984). Entretanto, críticas como Showalter (1999) expõem a falta de um movimento literário feminino durante o processo de sua construção, o que dificultava o senso coletivo de identidade na sua escrita.

Thus, each generation of women writers has found itself, in a sense, without a history, forced to rediscover the past anew, forging again and again the consciousness of their sex. Given this perpetual disruption, and also the self-hatred that has alienated women writers from a sense of collective identity, it does not seem possible to speak of a ‘movement’³⁹ (Showalter, 1999, p. 11- 12).

Para Showalter (1999), o desenvolvimento da literatura da mulher se deu por meio da construção de uma subcultura feminina dentro da estrutura da larga sociedade, unificando valores, convenções, experiências e comportamentos de

³⁸ “um medo radical que ela não pode criar, de que, por nunca poder se tornar uma ‘precursora’, o ato de escrever irá isolá-la ou destruí-la” (Gilbert; Gubar, 1984, p. 49). (Tradução nossa).

³⁹ Assim, cada geração de escritoras viu-se, num certo sentido, sem história, forçada a redescobrir o passado, forjando continuamente a consciência do seu sexo. Dada esta interrupção perpétua, e também o ódio a si próprio que alienou as escritoras de um sentido de identidade colectiva, não parece possível falar de um “movimento” (Showalter, 1999, p. 11-12). (Tradução nossa).

maneira positiva e ascendente. Essa subcultura, abordada no subtópico anterior, compreende o discurso masculino dominante e feminino silenciado. Desenvolve-se, de um lado, no contexto de influência da cultura patriarcal e, de outro, por meio de vivências e anseios femininos. Assim, a subcultura formula um espaço habitável para a escrita da mulher dentro da história e da sociedade. Apesar da necessidade de ocultar experiências femininas, a mulher passa a desenvolver e fortalecer uma consciência do espaço da escrita feminina compartilhado entre as próprias escritoras. Showalter demonstra esse processo de subcultura partilhado pelas autoras inglesas:

For women in England, the female subculture came first through a shared and increasingly secretive and ritualized physical experience. Puberty, menstruation, sexual initiation, pregnancy, childbirth, and menopause—the entire female sexual life cycle—constituted a habit of living that had to be concealed. Although these episodes could not be openly discussed or acknowledged, they were accompanied by elaborate rituals and lore, by external codes of fashion and etiquette, and by intense feelings of female solidarity. Women writers were united by their roles as daughters, wives, and mothers; by the internalized doctrines of evangelicalism, with its suspicion of the imagination and its emphasis on duty; and by legal and economic constraints on their mobility. Sometimes they were united in a more immediate way, around a political cause. On the whole these are the implied unities of culture, rather than the active unities of consciousness⁴⁰ (Showalter, 1999, p. 15).

A partir da experiência compartilhada, a audiência feminina podia ler as entrelinhas e decifrar uma natureza compreendida apenas pela mulher. Desse modo, as autoras escreviam a partir de seus papéis delimitados como filhas, esposas e mães, envolvendo a consciência feminina (Showalter, 1990). Durante o processo de desenvolvimento da literatura da mulher, as escritoras lidam com angústias, enfrentamento de padrões, imitação para se enquadrar nos padrões e transformações. Showalter (1999) atesta em seus estudos a proposição de que a

⁴⁰ Para as mulheres na Inglaterra, a subcultura feminina surge primeiro por meio de uma experiência física compartilhada e cada vez mais secreta e ritualizada. Puberdade, menstruação, iniciação sexual, gravidez, parto e menopausa – todo o ciclo sexual feminino – constituíam um hábito de vida que precisava ser ocultado. Embora estes episódios não pudessem ser discutidos ou reconhecidos abertamente, eles eram acompanhados por rituais e tradições elaboradas, por códigos externos de moda e etiqueta, e por sentimentos intensos de solidariedade feminina. As mulheres escritoras se uniam por seus papéis de filhas, esposas e mães; pelas doutrinas internalizadas de evangelização, com suas suspeitas de imaginação e ênfase no dever; e por contenções legais e econômicas em suas mobilidades. Por vezes, elas se uniam de modo mais imediato, por uma causa política. No geral, estas são as unidades implícitas da cultura, em detrimento das unidades ativas de consciência (Showalter, 1999, p. 15). (Tradução nossa).

cultura feminina, suas experiências e sua história na sociedade modificam a forma e o conteúdo da literatura feminina. Assim, buscando enfatizar o valor e a importância da escrita da mulher, a autora (1999) propõe a demarcação de três fases da literatura feminina:

1. *Feminine Phase* (fase feminina): concentrada entre os anos 1840-1880.

Essa fase se traduz na imitação da tradição e dos padrões da literatura masculina, internalizando os papéis sociais determinados para homens e mulheres na época. Contava com a imagem de submissão e devoção feminina ao lar, pai, marido e filhos. Muitas vezes, englobava certa depreciação pessoal da mulher, como modo de apresentar afirmação e segurança ou ódio a si própria. Nessa fase, muitas escritoras adotavam pseudônimos para assinarem suas obras como homens.

2. *Feminist Phase* (fase feminista): ganha espaço entre os anos 1880-1920.

Marcada pelos frutos da Primeira Guerra Mundial e do movimento sufragista, apresenta uma fase de revolta e protesto aos padrões masculinos. A escrita das mulheres lutava por sua autonomia, direitos das minorias e reconhecimento de valor. Um momento de tomada de consciência, em que ideologias feministas ganharam voz, negando o tratamento de neutralidade. Vários escritos femininos foram produzidos durante essa época, desde panfletos com temáticas políticas a romances.

3. *Female Phase* (fase fêmea): observa seu início nos anos 1920 e segue até os dias atuais.

Essa fase reconhece a autodescoberta feminina, conscientização pelos direitos por seu corpo, expressando o discurso feminino de modo novo e mais autêntico, dissociando-se de influências masculinas e reconhecendo espaço para apresentar identidade da mulher. O alcance dessa experiência foi proporcionado pelo momento do pós-guerra, que gerou nova consciência ao olhar da literatura feminina e às ideologias feministas.

After the war, women novelists, half-inspired by the promise of a purely female art, half-frightened by the spectacle of how closely feminist militance resembled its masculine form, began to develop a fiction that celebrated a new consciousness. The female aesthetic applied feminist ideology to language as well as to literature, to words and sentences as well as to perceptions and values. Perhaps the war, coming at the height of suffrage militance, inflicted a sense of collective guilt upon activist women; certainly, members of the W.S.P.U transferred their energies from the vote to the war with suspicious alacrity. Women writers responded to the war by turning within; yet they renounced the demands of the individual narrative self⁴¹ (Showalter, 1999, p. 240).

Durante cada fase da escrita feminina, sua literatura foi se adaptando e se remodelando aos conflitos e dilemas vivenciados e abordados pelas mulheres. Agindo, conseqüentemente, nos temas, nas ações e reflexões das protagonistas e na estrutura de suas obras. No entanto, é importante ressaltar que, apesar da consagração e valorização da literatura feminina, a luta contra a marginalização da autoria feminina ainda se faz presente hoje, devido à estrutura patriarcal da sociedade, que oprime a mulher e reforça a ideia de submissão e inferioridade. Por outro lado, o estudo da crítica feminista e as inúmeras obras de autoria feminina que ocupam posição de referência na literatura ampliam a força e a luta por espaço de autonomia e respeito para com a mulher.

⁴¹ Depois da guerra, as mulheres romancistas, em parte inspiradas pela promessa de uma arte puramente feminina, em parte assustadas pelo espetáculo de quão estreitamente a militância feminista se assemelhava à sua forma masculina, começaram a desenvolver uma ficção que celebrava uma nova consciência. A estética feminina aplicou a ideologia feminista tanto à linguagem quanto à literatura, às palavras e frases, bem como às percepções e aos valores. Talvez a guerra, que ocorreu no auge da militância sufragista, tenha infligido um sentimento de culpa coletiva às mulheres activistas; certamente, os membros da W.S.P.U transferiram suas energias de votar a favor da guerra com uma vivacidade suspeita. As mulheres escritoras responderam à guerra voltando-se para dentro; ainda assim, elas renunciaram às exigências do eu narrativo individual (Showalter, 1999, p. 240). (Tradução nossa).

3 ANNE OF GREEN GABLES: UMA LEITURA POLÍTICA

3.1 Anne Shirley: a tongue of her own

A obra *Anne of Green Gables* (1908) conta a história de uma menina órfã, Anne Shirley, que é adotada pelos irmãos idosos Marilla e Matthew Cuthbert. Ambos nunca se casaram e passaram toda a vida morando e cuidando da fazenda Green Gables. A narrativa é construída a partir de uma focalização externa. A maior parte do romance se passa em Avonlea, um pequeno povoado onde moram as personagens e se encontra a fazenda dos Cuthbert. Todos figuram uma sociedade do início do século XX, ou seja, alguns anos após a formação oficial do Canadá. Marilla assumia o papel feminino de cuidar da casa, enquanto Matthew ficava responsável pelos trabalhos rurais. Devido à idade de Matthew, o casal de irmãos decide adotar um menino, para que auxiliasse nos serviços braçais da fazenda. No entanto, um erro de comunicação no processo de adoção trouxe ao casal uma menina, Anne, em vez de um garoto.

O romance se inicia com a perspectiva de três surpresas; a primeira, por parte de Rachel, vizinha e amiga dos Cuthbert, senhora considerada a grande fofqueira de Avonlea. Rachel descobre o desejo de adoção quando Matthew pega estrada para trazer o suposto órfão. A mulher esclarece achar isso uma decisão terrível, pois eles não têm conhecimento da pessoa que estarão colocando dentro de suas casas e vidas, o que a criança seria capaz de fazer, e exemplifica seu argumento com casos terríveis, como quando um órfão colocou fogo na casa daqueles que o adotaram, quase matando os moradores. Para enfatizar a negatividade na adoção, Rachel aponta o caso de uma menina que, ao sair do orfanato, envenenou o poço da família, matando todos de modo aterrorizante. Ter uma menina órfã em casa passa a figurar um aspecto negativo e uma problemática ainda maior, e a própria narrativa apresenta os diferentes olhares sociais para com meninos e meninas:

[...] I heard of a case over in New Brunswick where an orphan asylum child did that and the whole family died in fearful agonies. Only, it was a girl in that instance.”

“Well, we’re not getting a girl”, said Marilla, as if poisoning wells were a purely feminine accomplishment and not to be dreaded in case of a boy. “I’d never dream of taking a girl to bring up [...]”⁴² (Montgomery, 1982, p. 7-8).

A repulsa em adotar e criar uma garota conduz a narrativa à segunda surpresa: a chegada de Matthew na estação de trem, personagem responsável por levar o órfão a Green Gables, bem como o primeiro a notar o mal-entendido. O romance o apresenta como um homem tímido e que tem medo de mulheres, as quais são vistas por ele como “mysterious creatures”⁴³ (Montgomery, 1982, p. 9). Ao chegar à estação, o chefe de trens informa que há uma menina lhe esperando. Assustado, Matthew tem que enfrentar Anne para questioná-la sobre o porquê de ela não ser um garoto. A tarefa é algo árduo para Matthew cumprir, visto que para ele “women were bad enough in all conscience, but little girls were worse”⁴⁴ (Montgomery, 1982, p. 15). Tratando-se da protagonista Anne, o próprio chefe da estação marca sua personalidade distintiva. Com seriedade, a menina se recusou a esperar na “ladies’ waiting room”⁴⁵, argumentando haver mais espaço para a imaginação do lado de fora. Desse modo, pode-se observar a protagonista fugindo do ambiente reservado para mulheres comportadas e dando voz às suas próprias ideias. Logo, o chefe caracteriza Anne: “she’s got a tongue of her own”⁴⁶ (Montgomery, 1982, p. 11).

O senhor Cuthbert decide não dar as más notícias à menina e deixa a tarefa difícil para Marilla, a qual não teria o privilégio de escolha e seria responsável pela parte dolorosa, apontamentos já vivenciados dentro da esfera feminina. Matthew vai ao encontro da garota, sem destinar o olhar para ela, porém, a narrativa esclarece que se o fizesse talvez veria além de sua aparência física. Para um observador corriqueiro, no entanto, o romance faz a primeira descrição física de Anne:

A child of about eleven, garbed in a very short, very tight, very ugly dress of yellowish gray wincey. She wore a faded brown sailor hat and beneath the hat, extending down her back, were two braids of very thick, decidedly red hair. Her face was small, white and thin, also much freckled; her mouth was

⁴² [...] eu soube de um caso em New Brunswick em que uma criança de um orfanato fez isso e toda a família morreu numa agonia horrorosa. Só que nesse caso foi uma menina.

-Bem, não vamos adotar uma menina - disse Marilla, como se envenenar poços fosse uma habilidade puramente feminina, que não deveria ser temida no caso de um menino. - Eu jamais sonharia em pegar uma menina para criar [...] (Montgomery, 2019, p. 14).

⁴³ criaturas misteriosas (Montgomery, 2019, p. 16).

⁴⁴ mulheres já eram ruins o bastante, mas garotinhas eram piores (Montgomery, 2019, p. 22).

⁴⁵ sala de espera das senhoras (Montgomery, 2019, p. 17).

⁴⁶ ela tem uma língua afiada (Montgomery, 2019, p. 18).

large and so were her eyes, that looked green in some lights and moods and gray in others ⁴⁷ (Montgomery, 1982, p. 11).

O aspecto físico da protagonista não atraía a atenção de maneira positiva, apresentando a menina órfã com a ideia de um patinho feio. Ao estabelecer que levaria Anne para Green Gables, Matthew oferece ajuda para carregar sua mala, porém, a garota recusa, explicando que, apesar de todos “worldly goods” ⁴⁸(Montgomery, 1982, p. 12) estarem ali, a mala não era pesada e, por ter a alça solta, tinha um certo jeito de carregar, o qual ela conhecia. A partir desse instante, o leitor compreende a protagonista como uma personagem de ideias próprias, as quais divergem do padrão, sendo extremamente faladeira e questionadora. Apesar de Matthew tentar tratá-la como uma dama, oferecendo para carregar seus pertences, Anne não ocupa essa posição, escapando desse papel feminino. Órfã, sem grandes bens materiais e criada sem muitos cuidados, a mala carregada por Anne tem ligação direta com a formação e o desenvolvimento da protagonista até então: desajeitada, solta e até mesmo com uma ideia de quebrada.

No caminho da estação até Green Gables, a personalidade da protagonista é exibida com mais clareza, mostrando como seu comportamento se distingue daquele esperado para uma pequena garota. Ao contar as dificuldades encaradas no orfanato, Anne descreve-as como experiências terríveis, porém, pela perspectiva social, a menina deveria ser grata por, pelo menos, ter onde dormir e comer. Essa ingratidão carregada por Anne, visualizada também como desdém, já fez com que a menina fosse julgada como má por outras senhoras. A protagonista, por sua vez, não leva esse tipo de julgamento com tanta seriedade, o que marca mais uma vez a fuga em relação aos padrões femininos, já que Anne não é tão bem-educada quanto uma menina deveria ser. Pode-se observar esse aspecto quando Anne confessa a Matthew que “It’s so easy to be wicked without knowing it”⁴⁹ (Montgomery, 1982, p. 12). Durante esta primeira aparição da protagonista na narrativa, ela é caracterizada com adjetivos negativos e depreciativos: “stray woman-child”, “wicked”, “witch”⁵⁰

⁴⁷ uma criança de 11 anos, usando um vestido muito curto, muito apertado, muito feio, de flanela de algodão amarelo acinzentado. Ela usava um chapéu de marinheiro marrom desbotado e, sob o chapéu, desciam até as suas costas duas tranças de cabelo muito grosso e definitivamente ruivo. Seu rosto era pequeno, branco e fino, e cheio de sardas; sua boca era grande, assim como os olhos, que pareciam verdes ou cinza conforme a luz e o humor dela (Montgomery, 2019, p. 18). (Tradução nossa).

⁴⁸ bens mundanos. (Tradução nossa).

⁴⁹ É fácil demais ser mau sem se dar conta disso (Montgomery, 2019, p. 20).

⁵⁰ “menina perdida”/“menina de rua”, “perversa”, “bruxa”. (Tradução nossa).

(Montgomery 1982), ressaltando uma distância do ideal feminino estabelecido para aquele momento.

Tal aspecto também pode ser observado quando Anne relata que não espera se casar, mas sonha ter vestido branco, encarando essa conquista como a mais alta bênção. Posto que a educação feminina estava voltada ao matrimônio, esse ideal posiciona a protagonista fora da esfera de comportamentos, padrões e desejos apresentados e esperados que as mulheres vivenciem. Considerar um bem material (vestido branco), o qual está ligado a uma cultura religiosa e a um padrão de vida, como peça isolada de seu conjunto de conquistas e realizações caracteriza uma ruptura do ideal feminino e um descaso para com a doutrina divina, a qual também está ligada à concepção de boa mulher. A ideia de evasão ao casamento é construída a partir de um senso de vaidade de Anne. A menina acredita ser feia, magra, sardenta e, por ser ruiva, ela aponta a cor do seu cabelo como um aspecto negativo. Em sua concepção, sua fisionomia é algo que a impede de ser perfeitamente feliz. A partir dessas ideias, a protagonista questiona Matthew:

[...] Which would you rather be if you had the choice - divinely beautiful or dazzlingly clever or angelically good?"
 "Well now, I-I don't know exactly"
 "Neither do I. I can never decide. But it doesn't make much real difference for it isn't likely I'll ever be either. It's certain I'll never be angelically good.
 [...]"⁵¹ (Montgomery, 1982, p. 17).

Durante a era da Inglaterra vitoriana, o autor Coventry Patmore escreveu um poema para sua esposa, o qual descrevia as ações e o papel da mulher no ambiente doméstico. A ideia se disseminou e criou a concepção de que a mulher deveria ser cordial, altruísta e simpática, gerando assim a perspectiva endeusada de uma pureza feminina. Nesses quesitos, a mulher precisava a todo custo não expressar opiniões, principalmente frente a um homem, calando-se ou sendo meiga em suas palavras, mesmo que para isso fosse necessário mentir ou distorcer seus pensamentos. Virginia Woolf apresenta essa ideologia como o *anjo do lar* (Woolf, 2012), destacando que durante a era vitoriana toda casa tinha seu anjo, de modo

⁵¹ [...] O que o senhor preferiria ser se pudesse escolher: divinalmente lindo, deslumbrantemente inteligente, ou angelicamente bondoso?

- Bem, eu... não sei dizer exatamente.

- Nem eu. Nunca consigo decidir. Mas não faz de fato diferença, pois não é provável que eu seja nenhuma das três coisas. É certo que jamais serei angelicamente bondosa. [...] (Montgomery, 2019, p. 24-25).

que o papel social feminino se interpolava a esses princípios. A partir disso, duas imagens são apresentadas: a mulher anjo e a mulher monstro. Quando Anne declara ter certeza de que nunca será angelicamente boa, pode-se notar uma descontinuidade e um escape à ideologia do *anjo do lar*, restando a ela a figuração de monstro.

Em seu discurso, a protagonista também faz escolhas interessantes de palavras. Ela posiciona “divinely” ao lado de “beautiful”, quando, na verdade, a busca pela beleza está ligada à vaidade, algo que não pode ser caracterizado como divino. “Dazzlingly” está ligado ao adjetivo “clever”, trazendo a ideia de luz, também conectado ao divino, à inteligência, a qual, por sua vez, não era uma característica e a habilidade que deveria ser vivenciada ou mesmo procurada pelo gênero feminino. Por fim, “angelically good” traz tanto a ideia do *anjo do lar*, quanto à qualidade de ser bondoso, algo que precisa pertencer ao caráter da mulher e o único que a protagonista tem certeza de que não irá alcançar. Apesar da pergunta ter como sujeito de resposta um homem, Matthew, ela faz parte do pensamento da pequena menina, a qual, ao contrário do *anjo do lar*, não faz questão de esconder.

Segundo Jameson (1992), para realizar uma leitura política, torna-se necessário analisar e avaliar os fragmentos e as descontinuidades no texto que possam esconder aspectos políticos e histórico-sociais, como esse. Ao conduzir, no primeiro nível de leitura, uma interpretação da estrutura do texto, como a escolha de palavras, pode-se explorar elementos contraditórios e conflitantes na narrativa. Para o crítico:

[...] O objetivo de uma interpretação verdadeiramente estrutural, ou exegese, torna-se assim a explosão do texto aparentemente unificado em miríadas de elementos conflitantes e contraditórios. [...] o conceito de cultura althusseriano/marxista exige que essa multiplicidade seja reunificada, se não ao nível da própria obra, pelo menos ao nível de seu processo de produção, que não é aleatório, mas pode ser descrito, em si mesmo, como operação funcional coerente. [...] assim exige que os fragmentos do texto, seus níveis incomensuráveis e seus impulsos heterogêneos sejam novamente interligados, mas segundo a diferença estrutural e a contradição determinada (Jameson, 1992, p. 51).

Ao conceder atenção à escolha de palavras de Anne, à profundidade de seu pensamento e ao padrão de seus comportamentos é possível compreender uma caracterização da personagem dentro da figura de monstro, fugindo da descrição e conduta do *anjo do lar*. Isso cria espaço para a apresentação de uma protagonista

que afronta essas ideologias logo em sua primeira aparição no texto. Anne expressa suas opiniões fortes e traz ideias fora da esfera feminina em seu discurso, comportamentos e atitudes, gerando uma ruptura do padrão de vivências designado às mulheres.

Ao chegar a Green Gables, a narrativa é conduzida à surpresa desagradável de Marilla ao receber uma garota. A senhora Cuthbert é uma mulher dura e severa, ela compreende que certamente algum erro foi cometido. Marilla não queria uma menina e afirma não ver utilidade em uma. Anne é conduzida às lágrimas e a um tom de melodrama, declarando aquele cenário como a coisa mais trágica que já lhe aconteceu. A protagonista questiona Matthew por não ter lhe contado antes que ela não ficaria e questiona o casal de irmãos se a manteriam se ela fosse bonita e tivesse cabelos castanhos, mostrando a vaidade guiando seus pensamentos. Anne também informa que a senhora Spencer, mulher que a trouxe do orfanato até a estação, havia deixado claro que os Cuthbert queriam adotar uma garota de onze anos. Marilla, por sua vez, permite que a garota fique até que se resolva o desentendimento. Com ações simples, como questionar o nome da menina, a senhora Cuthbert conhece a figura distinta de Anne, marcada por uma imaginação profunda. A protagonista pergunta se pode ser chamada de Cordelia, pois acredita ser um nome mais romântico, e não vê diferença em ser chamada assim, visto que não iria permanecer em Green Gables. Marilla, por sua vez, não aceita, e ao perguntar seu verdadeiro nome, a protagonista pede para que a chame de Anne com a letra “e” no final. Para a irmã Cuthbert, senhora de seriedade, o melodrama, o romantismo, a imaginação e a maneira de soletrar o nome da protagonista são bobagens e disparates, mas, para Anne, são questões intrínsecas em sua personalidade assertiva, que, por sua vez, marcam e guiam sua conduta.

Pode-se perceber que o emocional de Anne interfere e conduz suas ações e seu comportamento. A protagonista mal consegue comer antes de dormir, afirmando: “I’m in the depths of despair”⁵² (Montgomery, 1982, p. 26); a frase incomum faz alusão ao livro de John Bunyan, *O peregrino* (1678), ficção teológica, clássico da literatura cristã, o que enfatiza uma protagonista inserida no universo da leitura e gera uma atmosfera melodramática. Essa última, ao mesmo tempo que aponta Anne como uma menininha atípica, também faz com que o leitor sinta

⁵² Estou nas profundezas do desespero. (Montgomery, 2019, p. 34).

compaixão pelo sofrimento da protagonista. Ao ir para cama dormir, essa atmosfera é reafirmada quando Marilla lhe deseja boa noite, e Anne responde questionando: “How can you call it good night when you know it must be the very worst night I’ve ever had?”⁵³ (Montgomery, 1982, p. 28). Anne coloca significado nas palavras usadas e nos gestos, como ao desejar boa-noite, de modo a refletir acerca da conduta e do uso automático. Mesmo sendo natural desejar que alguém tenha uma boa-noite ao dormir, para a protagonista, o gesto de simpatia não condiz com sua realidade e, desse modo, ela não o aceita.

Anne chora e soluça até pegar no sono. Esse ambiente melodramático criado por suas ações gera uma comoção tamanha no leitor, que, por sua vez, permanece preso na superfície do texto. Assim, o melodrama age como *estratégia de contenção*. Thomasseau (2005) afirma que essa forma é lida como um drama exacerbado por heróis falastrões e embaralha ideias e bom senso, sendo muitas vezes apontada em inutilidade e terminando com a busca do bem em detrimento do mal. Com o tempo, sua definição foi reestruturada em conjunto com a sua história, mostrando também a possível presença da zombaria ou ambiguidade. Durante os anos iniciais de seu nascimento, o melodrama também agia com perspicácia ousada. Na França, “os melodramas reconciliaram todas as ideologias, numa tentativa de reconstrução nacional e moral ou, ao menos, na busca do fortalecimento das instituições sociais, morais e religiosas” (Thomasseau, 2005, p. 15). Pode-se observar que o melodrama se apresenta como forma política, ao mesmo tempo em que é um quadro verossímil à ordem social, é também a tragédia e a revolução dela. Segundo Thomasseau (2005), o melodrama carrega proposta educacional; essas características conectadas por uma personagem em formação no *Bildungsroman* expõem as problemáticas sociais, apresentando o desenvolvimento e a evolução delas.

No entanto, o melodrama também harmoniza uma esfera de comoção, apreço e pena pela protagonista, impedindo o leitor de acessar de modo político a revolução que as palavras de Anne indicam em seus discursos. Observando com mais profundidade, o livro enfatiza uma protagonista de personalidade singular, com um vocabulário rico e citações em seus discursos, apontando uma menina leitora e inteligente, a qual, apesar do acesso limitado à escola, pois nem sempre conseguia

⁵³ Como a senhorita pode chamar esta noite de *boa* quando sabe que deve ser a pior noite que já passei? (Montgomery, 2019, p. 36).

frequentá-la, consegue se ambientar nessa esfera. Ainda que o gênero feminino tenha uma educação voltada ao ambiente doméstico, Anne figura horizontes mais amplos.

No entanto, as características que a protagonista apresenta não são classificadas como boas dentro da esfera feminina, visto que Anne imagina demais, fala tudo que lhe vem à cabeça e não se preocupa em ser decorosa. Ela é a figura do monstro dentro da casa organizada por uma mulher que, apesar de não ser casada, grande objetivo estabelecido para a mulher dessa época, tenta personificar um anjo. Ao descrever o interior da moradia dos Cuthbert, a narrativa enaltece a limpeza do ambiente, classificando a antessala como “fearsomely clean”⁵⁴ e o quarto em que a protagonista iria dormir sendo “still cleaner”⁵⁵ (Montgomery, 1982, p. 27). Ao utilizar um advérbio com ideia negativa (“fearsomely”) ao lado do adjetivo “clean”, uma contradição é transposta no que se refere à descrição da casa limpa, tornando, dessa maneira, a função doméstica exercida com perfeição pelo *anjo do lar*, no caso Marilla, como assustadora, ultrapassando os limites da necessidade.

Aos olhos da senhora Cuthbert, Anne é uma figura de características negativas: não confiável e desorganizada, pois ela deixou suas roupas jogadas pelo chão do quarto antes de dormir; de temperamento assertivo incomum, falando demais para uma menininha; de imaginação excessiva, o que fazia parecer que em algumas vezes Anne estivesse presente com o corpo, mas com o espírito distante. Ao vê-la chorando na cama, Marilla também caracteriza a garota como “tempestuous appearance”⁵⁶ (Montgomery 1982, p. 27). Assim, a senhora Cuthbert encara com completo assombro a situação em que se encontra. No entanto, Matthew, por sua vez, apresenta uma perspectiva positiva, tendo certa simpatia pela personalidade da protagonista. Pode-se observar no trecho a seguir a oposição de palavras e ideias dos irmãos Cuthbert em relação a Anne:

“Well now, she’s a real interesting little thing,” persisted Matthew. “You should have heard her talk coming from the station.”

“Oh, she can talk fast enough. I saw that at once. It’s nothing in her favor, either. I don’t like children who have so much to say. I don’t want an orphan girl and if I did she isn’t the style I’d pick out. There’s something I don’t understand about her. No, she’s got to be dispatched straightway back to where she came from.”

⁵⁴ “assustadoramente limpa” (Montgomery, 2019, p. 35).

⁵⁵ “mais limpo ainda” (Montgomery, 2019, p. 35).

⁵⁶ “aparência tempestuosa” (Montgomery, 2019, p. 36).

"I could hire a French boy to help me," said Matthew, "and she'd be company for you."

"I'm not suffering for company," said Marilla shortly. "And I'm not going to keep her."

"Well now, it's just as you say, of course, Marilla," said Matthew rising and putting his pipe away. "I'm going to bed"⁵⁷ (Montgomery, 1982, p. 29).

Na manhã seguinte, Matthew continua com a perspectiva de ser agradável ficar com Anne, no entanto, a mantém de modo silencioso, o que irrita terrivelmente Marilla. Para ela, "There is nothing more aggravating than a man who won't talk back - unless it is a woman who won't"⁵⁸ (Montgomery, 1982, p. 36). Esse pensamento agrava ainda mais a interpretação de que a menina ou mulher de certa maneira é vista sob um ângulo mais negativo do que o homem, seja no quesito de adotar um menino ou menina, seja nas ações mais comuns femininas ou masculinas. No entanto, por outro lado, Marilla acaba conhecendo outras habilidades de Anne; a protagonista sabe lavar e secar louças e consegue cuidar de crianças, tarefas que aprendeu durante a vida. Ao ouvir Anne querendo dar nome a árvores e flores, a senhora Cuthbert também passa a achar a menina interessante. Com isso, teme que tenha sido enfeitiçada pela garota. Apesar do interesse trazer valor positivo, a descrição ainda é marcada pela ideia negativa de feitiço, o que remete à figura de uma bruxa.

Em meio a esse limbo de sentimentos, Marilla leva Anne até a senhora Spencer, no intuito de mandar a órfã de volta. A narrativa conduz ao entendimento de que Marilla é quem tem o poder de decisão a respeito de ficar ou não com Anne. No caminho até a casa da senhora Spencer, a história da pequena protagonista vem à tona. A garota nasceu em um lar pobre, pai e mãe eram professores, mas a mãe abandonou a carreira, pois, como a própria Anne afirma: "A husband was enough responsibility."⁵⁹ (Montgomery, 1982, p. 39). Na área rural do Canadá do início do

⁵⁷ - Bem, ela é uma menininha realmente interessante - persistiu Matthew. - Você deveria tê-la escutado no caminho da estação para cá.

- Oh, ela consegue falar bem rápido. Reparei isso de saída. Mas isso não é nada que conte a favor dela. Não gosto de crianças que tenham tantas coisas assim a dizer. Não quero uma menina órfã, e, caso quisesse, não escolheria uma do tipo dela. Tem algo nela que eu não compreendo. Não, ela tem de ser despachada diretamente para o lugar de onde ela veio.

- Eu poderia contratar um menino francês para me ajudar - falou Matthew - e ela seria uma boa companhia para você.

- Não estou sofrendo por falta de companhia - retrucou Marilla de modo curto e grosso. - E eu não vou ficar com ela.

- Bem, as coisas são como você diz, é claro, Marilla - replicou Matthew, que se levantou e guardou seu cachimbo. - Vou para a cama (Montgomery, 2019, p. 37-38).

⁵⁸ Não há nada mais irritante do que um homem que não dialoga... exceto se for uma mulher que não dialoga (Montgomery, 2019, p. 45).

⁵⁹ Um marido já era responsabilidade o bastante (Montgomery, 2019, p. 48).

século XX, havia pouco espaço para profissionais mulheres, sendo os trabalhos limitados principalmente à função de professora, ligada ao conceito de maternidade. O trabalho feminino, por sua vez, era idealizado somente antes do casamento, tendo em vista que a responsabilidade da mulher seria com a família e o lar, a esfera profissional não era prioridade. Três meses após o nascimento de Anne, sua mãe contraiu uma febre e morreu; quatro dias depois, seu pai também faleceu. Ninguém queria ficar com a menina, e, sem ter outros parentes vivos, ela permaneceu sob cuidados da senhora Thomas, mulher que auxiliava os Shirley em casa. Permaneceu oito anos ali, cuidando dos filhos da família. A protagonista se mudou quando o senhor Thomas faleceu e a família decidiu morar com a avó das crianças, a qual não queria Anne. A menina passou a viver com os Hammond por dois anos; o casal tinha oito filhos, sendo três pares de gêmeos. Anne tinha a responsabilidade de cuidar de todos, quando ela mesmo era uma criança. Com o falecimento do senhor Hammond, os filhos foram separados entre os parentes, mas ninguém quis ficar com Anne, nem mesmo o orfanato, o qual teve que aceitá-la, mesmo negando-a por lotação esgotada.

A história de Anne gera comoção e afeição em Marilla, a qual podia ver na criança uma vida de abandono e trabalho árduo. Assim, a senhora Cuthbert passa a se questionar em manter a menina, sob a desculpa de agradar Matthew, e com a consolação de que seu maior defeito era falar demais, garotas boas e educadas não podiam se comportar assim, mas isso Marilla poderia ensiná-la. Por isso, quando a senhora Spencer lhe oferece a possibilidade de entregar Anne para outra família, de uma mulher megera, Marilla não se sente agradecida com a ideia.

A narrativa passa a apresentar uma atmosfera de apego maternal da senhora idosa por Anne. Declarando não tomar nenhuma decisão sem Matthew, Marilla volta para Green Gables com a menina e afirma que irá criá-la. A senhora Cuthbert toma essa decisão dizendo estar cedendo às vontades de Matthew; o poder de decisão volta novamente à posição patriarcal, independente dos desejos de Marilla, ela tem que agir conforme o que o homem do lar declara. No entanto, a comoção pela história de Anne e a afeição pela menina leva à ideia de amor maternal, que, por sua vez, age na narrativa como *estratégia de contenção e harmonização*, escondendo o fato de que Marilla se sente na obrigação de assumir um papel maternal para com a menina. Como nunca se casou e não gerou filhos, o cumprimento de seu papel social feminino se apresenta mais pelo trabalho

doméstico; porém, frente a essa situação, negar a menina também seria negar a posição de *anjo do lar*. Resta a Marilla se portar como a sociedade espera, criar uma criança, mesmo sendo uma mulher de idade. Segundo Woolf: o *anjo do lar* “sacrificava-se todos os dias” (2012, p. 12).

Ao decidir que Anne permaneceria em Green Gables, Marilla se responsabiliza pela sua educação, determinada a criá-la “para ser útil” (Montgomery, 2019, p. 58), ou seja, ter funções dos afazeres domésticos. A senhora Cuthbert reconhece que a protagonista tem algumas qualidades, como ser esperta, obediente e disposta a trabalhar. No entanto, carrega em si inúmeros defeitos, ela é questionadora, reflete acerca de assuntos e formula discussões, devaneia em sua imaginação ao realizar as tarefas domésticas, acordando para a realidade somente com uma bronca ou uma catástrofe, fala demais e é extremamente alvoroçada e agitada. Reprovando diversas condutas de Anne, suas intenções também se estendem a ensiná-la como se comportar de acordo com os padrões femininos, a controlar sua imaginação, sabendo diferenciar o real do irreal, dobrar a língua, falar menos e aprender a orar, como uma boa figura feminina voltada à igreja. Para Marilla, é primordial que a menina siga as leis de Deus, procurando distanciá-la da imagem de perversa e levada.

O comportamento de Anne precisa ser reconstituído a partir dos papéis e funções estabelecidas pela ordem social. Com isso, as ideologias entre os gêneros são reforçadas, nos quesitos de crença, opiniões, preceitos e valores culturais. A tarefa de Marilla coloca em cena a divergência e a fragmentação coletiva da experiência masculina e feminina. A partir dos conceitos de Jameson (1992), no segundo nível de leitura, a obra é analisada como um objeto cultural ao qual os discursos coletivos antagônicos são integrados. Os valores que formam a sociedade são colocados em perspectiva máxima, contrapondo uma classe dominante - o patriarcado vigente - em relação a uma classe oprimida - o universo feminino inferiorizado. As menores unidades sociais, conhecidas como *ideologemas*, passam a ser analisadas em sua amplitude, como religião, educação e funções mais específicas para cada gênero. No tocante ao desmembramento do segundo nível de leitura, Jameson (1992) aponta:

Quando passamos para a segunda fase e descobrimos que o horizonte semântico, em que aprendemos um objeto cultural, ampliou-se até incluir a ordem social, vemos que o próprio objeto de nossa análise foi assim

dialeticamente transformado e que não mais é construído como “texto” ou obra individual no sentido estrito, mas que foi reconstituído sob a forma dos grandes discursos coletivos de classes dos quais o texto é pouco mais que uma palavra ou expressão individual. Nesse novo horizonte, portanto, nosso objetivo de estudo demonstrará ser o *ideologema*, ou seja, a menor unidade inteligível dos discursos coletivos essencialmente antagônicos das classes (Jameson, 1992, p. 69).

Em primeira instância, no aspecto religioso, ao pedir para Anne fazer suas orações, Marilla se choca com o fato de a protagonista nunca rezar antes de dormir, ensinando-lhe que deveria agradecer e pedir bênçãos de joelhos todas as noites. Anne protesta logo nas primeiras instruções, dizendo que se realmente quisesse rezar iria para um campo enorme, olharia para o céu e sentiria a oração. Percebe-se que a protagonista não tem intenção real de orar, mas o faz por Marilla, não porque deseja, sendo isso uma característica ruim e beirando o pecado. Em sua oração, a menina floreia com suas palavras, agradece pelos lugares em que brincou, dando nomes diferentes a todos eles, e pede para ser bonita. O desejo de ser bonita apresenta frivolidade numa perspectiva religiosa, figurando o pecado da vaidade, e o uso de palavras elegantes em conjunto com a nomeação de lugares, como “White Way of Delight” e “Lake of Shining”⁶⁰ (Montgomery, 1982, p. 51), poderia fazer a oração soar como irreverência, se Marilla não soubesse que era somente ignorância. Para a senhora Cuthbert, Deus criou as coisas como devem ser, assim, não há necessidade e nem parece ser correto imaginá-las ou nomeá-las de maneira diferente, como Anne faz.

Numa perspectiva social, o comportamento da protagonista e seus pensamentos demarcam um campo de atrevimento, petulância e insolência para com o divino. Já que a igreja apresenta a dialética entre bem e mal, estar ligada à irreverência ao longo da narrativa a faz soar como “witch”, “crazy girl”⁶¹, dentre outros adjetivos negativos, e remete a uma característica que precisa ser imediatamente podada para que a protagonista alcance a esfera do bem - a qual é ligada à feminina. Assim, a senhora Cuthbert determina que Anne precisa aprender a oração do senhor, frequentar a igreja e a escola dominical. Desejando que Anne aprenda a rezar o Pai-Nosso, Marilla pede que ela busque um cartão ilustrado, com intuito de decorá-lo. Pode-se pôr em contradição o decorar e o sentir a oração, o qual Anne havia mencionado anteriormente, apesar da ideia de sentir a oração e

⁶⁰ “Trilha Branca das Delícias” e “Lago das Águas Cintilantes” (Montgomery, 2019, p. 62).

⁶¹ “bruxa”, “menina louca”. (Tradução nossa).

desejar seguir caminhos guiados por Deus ser o que de fato caracteriza o bem, por um aspecto social, decorar uma reza - mesmo que não a entenda - cumpre com o papel esperado pela boa mulher. Bem e mal aparecem confundidos e mesclados em seus significados, porém, suas imagens necessitam ser preservadas, mesmo que não sejam verdadeiras. Declarar sentir a oração conectada aos elementos da natureza remete à imagem de bruxa, distanciando-se da figura social de boa menina, mas frequentar a igreja e proferir a oração ensinada, mesmo que seja mecanicamente decorada, cumpre um papel social.

Anne se põe a buscar o cartão ilustrado. No meio do caminho, encontra um quadro com a imagem de Deus e algumas crianças e se perde em sua imaginação. Seus pensamentos e comportamentos apresentam o aspecto de irreverência que necessita ser cortado e moldado. É também a presença deles que faz Anne esquecer de cumprir a tarefa de buscar o cartão, marginalizando novamente a posição social em que a protagonista se encontra. Marilla repreende a menina, questionando o que ela estava pensando durante dez minutos fitando o quadro, e sua resposta, decorrente de uma imaginação fértil, assusta a senhora:

“That,” she said, pointing to the picture - a rather vivid chromo entitled “Christ Blessing Little Children” - “and I was just imaging I was one of them - that I was the little girl in the blue dress, standing off by herself in the corner as if she didn’t belong to anybody, like me. She looks lonely and sad, don’t you think? I guess she hadn’t any father or mother of her own. But she wanted to be blessed, too, so she just crept shyly up on the outside of the crowd, hoping nobody would notice her - except Him. I’m sure I know just how she felt. Her heart must have beat and her hands must have got cold, like mine did when I asked you if I could stay. She was afraid He mightn’t notice her. But it’s likely He did, don’t you think? I’ve been trying to imagine it all out - her edging a little nearer all the time until she was quite close to Him; and then He would look at her and put His hand on her hair and oh, such a thrill of joy as would run over her! But I wish the artist hadn’t painted Him so sorrowful looking. All His pictures are like that, if you’ve noticed. But I don’t believe He could really have looked so sad or the children would have been afraid of Him.”

“Anne”, said Marilla, wondering why she had not broken into this long speech before, “you shouldn’t talk that way. It’s irreverent - positively irreverent.”

Anne’s eyes marveled.

“Why, I felt just as reverent as could be. I’m sure I didn’t mean to be irreverent”⁶² (Montgomery, 1982, p. 56).

⁶² - Naquilo - disse ela apontando para o quadro, uma litocromografia muito vívida, intitulado "Cristo abençoando as criancinhas"-, e eu estava imaginando que era uma das criancinhas... que eu era aquela menininha de vestido azul, de pé sozinha no canto, como se não pertence a isso a ninguém, assim como eu. Ela parece triste e solitária, não acha? Acho que ela não tinha nem pai nem mãe. Mas ela também queria ser abençoada, e simplesmente se esgueirou timidamente para fora da multidão, na esperança de que ninguém reparasse nela... exceto Ele. Estou certa de que sei bem como ela se sentia. O coração dela deve ter disparado, e suas mãos devem ter ficado frias, como eu

Anne fantasia e analisa a obra, interpolando sua interpretação e vivência de uma vida de abandono. Em seu discurso imagético, cria uma narrativa de acontecimentos, compreendendo como a pequena garota do quadro se sentia, questionando as ações de Deus em relação à menina e refletindo acerca do desfecho dentro do caráter divino. A protagonista também opina no que tange ao ato da própria pintura, analisando como falho retratar Deus com um semblante triste, postulando que não acredita nisso e que, se assim fosse, crianças teriam medo do Senhor. Sob leis divinas, conteúdos religiosos não devem ser questionados; no entanto, Anne reflete, analisa e opina a respeito deles até chegar às suas próprias conclusões. Fantasias ações e destinos no âmbito sagrado, figurado pelo quadro, incita uma ideia de atrevimento, visto que o domínio da criação é estritamente ligado a Deus. A repressão de Marilla, por sua vez, é construída a partir de uma contradição: a conduta negativa de Anne (“irreverent”) ao lado de um advérbio positivo (“positively”); isso reforça uma dicotomia entre bem e mal, já que Anne apresenta um comportamento ruim e de enfrentamento (o mal) com a figura máxima de poder e respeito (o bem).

Observa-se uma protagonista que, em sua ingenuidade, não compõe os padrões sociais femininos esperados para boas garotas. Aina Pérez Fontdevila (2021), em seu artigo *O que não é um autor: fundamentos conceituais e estratégias críticas para desautorizar as escritoras*, organiza um estudo referente à escrita da mulher e sua imagem dentro da literatura. A estudiosa propõe a investigação da dicotomia da *criação* e *procriação*. Nesse estudo, analisa que *criação* está ligada à ação da mente e, com isso, conectada ao homem, enquanto a *procriação* está conectada à mulher, ligada à ação do corpo feminino sob o ato santificado do homem - quem introduz a *semente divina* para gerar filhos. *Criação* e *procriação*

me senti quando perguntei a você se eu podia ficar. Ela receava que talvez Ele não a notasse. Mas é provável que ele tenha notado, você não acha? Fiquei imaginando o desenrolar da história... ela se aproximando cada vez mais, até que estivesse muito perto Dele, e então Ele olharia para ela e colocaria Sua mão no cabelo dela, e, oh, que explosão de alegria percorreria o corpo dela! Mas gostaria que o artista não O tivesse pintado com uma expressão tão triste. Todos os retratos Dele são assim, se você já reparou. Mas não acredito que Ele de fato poderia ter uma expressão tão triste assim, pois as crianças teriam medo Dele.

- Anne - disse Marilla, perguntando-se por que ela ainda não tinha dado esta bronca havia muito tempo -, você não deveria falar desse jeito. É irreverencioso... definitivamente irreverencioso.

Os olhos de Anne ficaram surpresos.

- Ora, eu me senti tão reverenciosa quanto possível. Estou certa de que minha intenção não foi irreverenciosa (Montgomery, 2019, p. 67-68).

aparecem como parte da divisão de trabalho e funções entre os gêneros. Espera-se da mulher a submissão ao homem e àquilo que foi criado por ele; todavia, a protagonista do romance se põe no mesmo patamar do gênero oposto. Ao imaginar e construir uma história em sua cabeça, Anne entra em contato com o campo da *criação* e, assim, também se insere na esfera masculina, rejeitando e afrontando a posição feminina.

No tocante a essa proposição da submissão feminina e dominação do homem, reunida na dicotomia citada, Gerda Lerner, em seu livro *A criação do patriarcado* (2019), reflete que, dentro da sociedade patriarcal, papéis e funções sociais de gênero foram determinadas primeiramente por uma questão religiosa, justificadas pela criação divina de diferenças biológicas entre homens e mulheres.

[...] a mulher é submissa ao homem porque assim foi criada por Deus. Tradicionalistas aceitam o fenômeno da “assimetria sexual”, a atribuição de diferentes tarefas e papéis para homens e mulheres, algo observado em todas as sociedades humanas conhecidas, sendo prova desse ponto de vista e evidência de seu caráter “natural”. Eles argumentam que, se à mulher foi atribuída, por planejamento divino, uma função biológica diferente da do homem, a ela também devem ser atribuídas diferentes tarefas sociais (Lerner, 2019, p. 53).

Explorando a ideia de divisão de trabalhos e papéis por meio da diferença biológica, a mulher não cria, mas cuida daquilo que foi criado pelo homem. Assim, as leis divinas sancionam o caráter de procriação, materno e doméstico à esfera feminina - responsável por gestar e cuidar; não obstante, a sociedade lê a mulher que segue essa conduta como o anjo, figura de cunho divino. Anne, por sua vez, deseja inventar e criar. Ela apresenta sua perspectiva da criação do homem - o quadro pintado - e aponta suas falhas, expondo o que acredita e como faria se ela fosse a criadora. A protagonista transita entre a esfera masculina, quando suas ações são de pensar, refletir e analisar - operações vinculadas ao universo masculino. Anne também compara orações com poesias, no entanto, a oração faz parte do mundo religioso, o qual a mulher deve seguir e procriar dentro dele, e a poesia remete ao universo do homem, de criação e razão. Pensar, pintar e ler são da área do intelecto, pertencendo ao mundo masculino, porém, Anne as realiza ou imagina realizando-as.

Ao longo da narrativa, a protagonista também revela outras proposições de caráter ruim, como não ter gostado nem um pouco da escola dominical e críticas a

orações ouvidas, caracterizando-as como “awfully long”⁶³ (Montgomery, 1982, p. 81). Isso conecta a oração, instrumento do bem, a aspectos negativos. A menina declara, algumas vezes, que durante a escola dominical preferia olhar para o mundo afora através da janela a prestar atenção no que se falava na igreja. Para cada ação, Anne também apresentava uma justificativa, ao decidir imaginar e criar histórias em sua mente ao invés de estar atenta à oração, a protagonista defende que aquele que rezava falava com Deus e não com ela - ainda ousa propor que nem a própria pessoa que fazia a oração parecia interessada em seu discurso. Em primeira instância, o aspecto religioso propõe a dialética anteriormente citada entre bem e mal, inserindo Anne na última, com todas as suas ações, reflexões e discursos. Porém, dentro da narrativa, essa dualidade harmoniza o texto, deixando o leitor em sua superfície, podendo fazê-lo esperar e desejar em sua leitura que Anne alcance o bem, agora que há um exemplo materno (Marilla), figura de cuidado conectada ao papel esperado para a mulher. Isso age como uma *estratégia de contenção*, impedindo o leitor de acessar que as leis religiosas moldam o padrão e comportamento feminino aceito pela sociedade. Para Anne ser aceita, deverá seguir e ser fiel a essas ordens.

Apesar de padrões e papéis pré-determinados, observa-se no texto certo interesse das personagens pelas opiniões de Anne. Muitas vezes, Marilla se questiona por que não interrompe as ideias divergentes da protagonista antes dela finalizar o raciocínio; a senhora também se pega concordando com alguns pensamentos da garota. No entanto, o *anjo do lar* não expressa opiniões e aceita o discurso do homem. Por isso, Marilla reprime seus pensamentos e corrige os comportamentos de Anne. Ser a imagem da pureza deve vir sempre em primeiro lugar na vida de uma mulher. Como um bom *Bildungsroman*, é esperado que Anne passe pelo processo de desenvolvimento e formação para atingir sucesso, o qual, na sociedade canadense do século XX, aparece ligado ao alcance dos padrões femininos.

Além de suas opiniões assertivas, outro comportamento inapropriado que se mostra como uma problemática é o temperamento forte da garota. Ao conhecer a personagem Rachel Lynde, a mulher fofoqueira que tem conhecimento da vida de todas na província, Anne tem um excesso de raiva, trazendo à tona sua

⁶³ “horripelmente longa” (Montgomery, 2019, p. 92).

personalidade ardente. Logo que vê a menina, a vizinha Lynde a classifica como terrivelmente feia, por conta de sua extrema magreza, rosto cheio de sardas e cabelo ruivo. Apesar de Anne também compartilhar dessa mesma opinião a respeito de si, a garota não aceita que outras pessoas profiram tais comentários. Num excesso de raiva decreta odiar a mulher, revelando o quanto ficou magoada e esperando também magoar a senhora:

“I hate you,” she cried in a choked voice, stamping her foot on the floor. “I hate you - I hate you - I hate you -” a louder stamp with each assertion of hatred. “How dare you call me skinny and ugly? How dare you say I’m freckled and redheaded? You are a rude, impolite, unfeeling woman!”

[...]

“How dare you say such things about me?” she repeated vehemently. “How would you like to have such things said about you? How would you like to be told that you are fat and clumsy and probably hadn’t a spark of imagination in you? I don’t care if I do hurt your feelings by saying so! I hope I hurt them. You have hurt mine worse than they were ever hurt before even by Mrs. Thomas’ intoxicated husband. And I’ll *never* forgive you for it, never, never!” (Montgomery, 1982, p. 64-65).⁶⁴

Sentindo-se insultada, Anne enfrenta e afronta Rachel, caracterizando a senhora como rude, mal-educada e insensível. No entanto, ao proferir essas palavras, a protagonista acaba ocupando a posição desses mesmos adjetivos negativos. Sua conduta e seu discurso são considerados grosseiros, insolentes e malcriados. Uma postura marcada como terrível para uma garotinha. Marilla se sente extremamente envergonhada, principalmente porque os comportamentos da criança passam a ser ligados à tarefa da senhora Cuthbert de educá-la. A falha de Anne pode ser compreendida pelas outras personagens femininas da obra como uma falha na criação que Marilla oferece. A conduta da mulher no contexto da época não é passível de erro, é esperada uma postura meiga, educada e silenciada. Anne fala demais e mostra opiniões fortes que precisam ser moldadas e controladas. Sua personalidade denota um problema para sua educação e formação de caráter. Apesar de ser reprimida e obrigada a se desculpar com a senhora Lynde,

⁶⁴ Eu a odeio - exclamou ela com a voz embargada, pisoteando o chão. - Eu a odeio... eu a odeio... eu a odeio... - E pisoteava o chão com mais força a cada declaração de ódio. - Como se atreve a me chamar de magra e feia? Como se atreve a dizer que sou sardenta e ruiva? A senhora é uma mulher grossa, mal-educada e insensível!

[...]

- Como ousa dizer tais coisas de mim? [...] Gostaria que dissessem essas coisas sobre a senhora? Gostaria de ouvir que a senhora é gorda e desajeitada, e que provavelmente não tem uma centelha de imaginação? Não me importo se eu de fato lhe magoe ao dizer isso! Espero mesmo que tenha magoado. A senhora me magoou mais até do que fui magoada pelo marido embriagado da senhora Thomas. Eu *jamais* lhe perdorei por isso, jamais, jamais! (Montgomery, 2019, p. 76).

a demonstração de um temperamento raivoso não foi um caso isolado. Ao frequentar a escola, a protagonista conhece o menino Gilbert, descrito como muito bonito aos olhares das meninas, mas também um grande atormentador para elas, por fazer diversas brincadeiras de mau gosto. Falhando em chamar a atenção de Anne nas aulas, Gilbert puxa as tranças da menina e sussurra a ela: “Carrots! Carrots!”⁶⁵ (Montgomery, 1982, p. 111). Num ato de ódio, extremamente irritada, Anne quebra sua lousa na cabeça do menino.

A partir desses episódios, temperamento e vaidade marcam a personalidade de Anne, com aspectos imprudentes e maléficos que necessitam ser cortados e apagados durante o processo de formação e desenvolvimento da personagem. Mais uma vez a dualidade entre bom e mau - anjo e monstro – aparece, ao tratar do cabelo ruivo da garota. Diversas vezes Anne aponta que acharia mais fácil ser uma boa menina (caráter positivo), se não tivesse cabelo vermelho (caráter negativo). Observa-se nesse ponto a dificuldade da protagonista ocupar o papel feminino de anjo - menina comportada e educada - sendo ligada à cor de seu cabelo.

Segundo Eva Heller, em seu livro *A psicologia das cores* (2014), o vermelho é associado ao diabo, ao inferno e, muitas vezes, às meretrizes. Durante a Idade Média, o número de pessoas ruivas era extremamente baixo; por isso, temia-se que a criança de cabelo vermelho tivesse sido trocada durante o nascimento, obra do homem ou do próprio diabo. Com essa superstição, muitas mulheres temiam ser rotuladas como bruxas por conta do cabelo ruivo e queimadas na fogueira. Heller (2014) explana:

Uma tradição mais antiga é, entretanto, depreciar os cabelos ruivos. Na Idade Média, as mulheres ruivas temiam ser queimadas como bruxas, sobretudo na Alemanha e na Espanha, países onde as ruivas são exceção. Um motivo: frequentemente as crianças ruivas são filhas de pais que não o são, e na Idade Média estava difundido o temor de que os recém-nascidos tivessem sido trocados. Isso acontecia algumas vezes por acaso, em outras propositadamente um bebê saudável era trocado por um doente, malformado, por “homens malvados” ou pelo próprio diabo em pessoa – “Wechselbalg”, um “trocado”, assim eram chamadas na Alemanha as crianças cujos pais suspeitavam que, em realidade, não fossem seus filhos. Várias lendas e contos frequentemente falam dessas criaturas. Uma criança ruiva cujos pais não o fossem trazia a desconfiança – será que o demônio fez a troca? (Heller, 2014, p. 122).

O cabelo vermelho traz à figura de Anne a personificação do mal diabólico, visto tanto pela protagonista quanto por outras personagens da narrativa. Rachel

⁶⁵ Cenouras! Cenouras! (Montgomery, 2019, p. 125).

Lynde caracteriza a menina como alguém cheia de pecado original; Marilla, por sua vez, também chega a afirmar que algumas vezes achava que a protagonista estava possuída. Durante boa parte de sua trajetória, Anne, odiando ser ruiva, tenta se livrar de seu cabelo. O vermelho ligado ao mal, suas sardas e a magreza fazem a protagonista se considerar feia e buscar a vaidade. Com isso, uma das enrascadas em que Anne se mete é pintar o cabelo, esperando um preto corvo, quando, na verdade, sem saber, a tinta utilizada era verde. Ao confessar a Marilla o que fez, a menina conta ter sentido uma tentação irresistível, mais uma vez associando um ato da menina ruiva ao diabo e ao âmbito do pecado. Assim, Anne figura na narrativa a imagem de monstro, pecadora que cai em tentações e que não consegue caber em características femininas.

Por outro lado, ao longo da narrativa, a protagonista passa a desenvolver características que tentam moldá-la ao padrão de bom comportamento. Após pintar o cabelo, agindo a partir do que a igreja chamaria de sedução diabólica, Anne analisa as inúmeras confusões nas quais se colocou por conta da vaidade e, com isso, decide se punir e pagar penitência. O cunho religioso entra mais uma vez em âmbito, agora para corrigir a má conduta da menina. A protagonista postula que manterá seu espelho na parede para se lembrar sempre de seu erro e aprender com ele, não se imaginando de maneira diferente e suportando comentários ofensivos. A partir de suas falhas, Anne tenta alcançar o progresso e se aproximar da figura feminina esperada pelos padrões da época.

Ao longo da narrativa, pode-se observar que a protagonista transita entre ações de fuga ao padrão feminino e o desejo de ser a figura do *anjo do lar*. Em sua educação, Marilla ensina a Anne diversas atividades voltadas ao âmbito feminino, como costurar, lavar e cozinhar. No entanto, apesar do grande esforço da protagonista em cumprir seus deveres, ela não consegue realizá-los com eficiência. Além disso, Anne traz a cada atividade suas opiniões assertivas, mesmo que sejam extremamente fora dos padrões femininos. Ao aprender a costurar e a fazer crochê, por exemplo, Anne declara ter suas ressalvas, acredita que alguns tipos de costuras devem ser bons, porém, afirma não gostar de fazer colchas de retalhos. Com sua fala, a menina rejeita a função e o papel estabelecido para a mulher da época, ferindo a separação de esferas, uma vez que não aprova a atividade por não haver espaço para a imaginação fluir, o que indica que imaginar e criar histórias em sua mente são mais interessantes do que sua função doméstica. Novamente, a

protagonista atravessa o universo masculino com seu sentido e desejo de criação. Apesar de negar e rejeitar a função, Anne cumpre a atividade, pois, em seus pensamentos, há a necessidade de produtividade na vida da mulher. A menina prefere ser Anne de Green Gables que costura colchas do que Anne de qualquer outro lugar que não tenha atividades e só lhe reste brincar.

Durante toda sua vida, ela foi inserida no compromisso com o trabalho doméstico, cuidava da casa e de crianças, sendo parte da esfera feminina. Assim, mesmo com pensamentos e opiniões do universo masculino - e agindo nele, pois Anne reflete a respeito de suas ações e refletir se liga ao caráter racional do mundo do homem -, Anne escolhe o papel da mulher, tentar ser o *anjo do lar*, prefere e opta por cumprir suas atividades a somente brincar. Um protagonista masculino, por sua vez, teria em suas funções somente o dever com as brincadeiras. Isso autentica novamente a divergência entre as perspectivas para a vida da mulher e do homem, que Showalter apresenta (1994), sendo definidas desde a infância.

Apesar de equilibrar brincadeiras com suas atividades domésticas, são suas pequenas diversões que causam grandes desastres, figurando-a na posição de monstro. Após alguns dias em Green Gables, Anne se torna grande amiga da personagem Diana Barry - a qual está presente em inúmeras enrascadas com a protagonista, mas, por sua vez, personifica sempre a imagem de boa menina. A narrativa descreve Diana figurando a ideia de *anjo do lar*; entre as primeiras características reveladas ao leitor, pode-se encontrar o fato de que a menina sempre sorri antes de falar, sendo condescendente ao que a sociedade lhe propõe, apresentando a imagem de concordância e pureza. Quando Anne decide que elas deveriam realizar um juramento de serem amigas para sempre, é Diana quem relembra que jurar não parece ser uma ação boa dentro de quesitos religiosos, mas, como um anjo que concorda, Diana o faz mesmo assim.

Diana é caracterizada na obra como uma personagem que respeita os papéis femininos, mas que acaba sendo levada a comportamentos ruins pela influência de Anne. Como são grandes amigas, em um momento da narrativa, a família Barry convida a protagonista para ir a um concerto com eles. O passeio envolveria o contato com uma esfera mais luxuosa e intelectual, com declamações de poesias. A princípio, Marilla não acha que esse tipo de evento seja algo para garotas e acredita que poderia encher a cabeça de Anne com ideias imaginativas, as quais a senhora tentava cortar. O evento por si só já se apresentava dentro do universo masculino,

assim, Marilla o rejeita, mas, vendo a intensidade do desejo de Anne, Matthew intervém e a senhora Cuthbert acaba permitindo a ida e introdução de Anne nesse espaço. O concerto foi extremamente agradável a ambas as meninas; mas, após o evento, veio o desastre. Foi estabelecido que passariam a noite no quarto sobressalente da casa de Diana e, com isso, as meninas se sentiram como damas, mas seus comportamentos mostraram o contrário. Acreditando que o quarto estava vazio - e sem acender luzes para checar -, Anne teve a ideia de apostar corrida até a cama. No entanto, a tia de Diana - Josephine Barry- dormia ali e levou um susto com as meninas. Anne e Diana também levaram um susto, mas acharam a situação muitíssimo engraçada.

O grande problema foi que Josephine, senhora de classe social e condições financeiras mais elevadas, veio de longe para passar um mês com a família e ensinar Diana a tocar piano - tarefa associada a damas, a qual a família Barry não conseguia pagar. Assim que observou o comportamento da menina, a senhora decidiu ir embora. Para consertar o erro, Anne confessa que foi sua culpa pular na cama. O comportamento desastrosos é associado à ideia “tomboy” (Montgomery, 1982, p.155) - palavra que designa meninas que se comportam como moleques. Diana, por sua vez, é caracterizada como uma “ladylike girl”⁶⁶ (Montgomery, 1982, p. 157). Com suas ações e assumindo a culpa e intenção por trás delas, o distanciamento da protagonista em relação à postura de dama fica ainda mais reforçado, intensificando a fuga ao padrão feminino. Ao confessar e se desculpar com Josephine, a senhora contrasta a concepção de ser uma menina respeitável com diversão. Para Josephine, as meninas faltaram com o respeito, quando, para Anne, elas só estavam se divertindo. O respeito contempla a ideia de boa menina, enquanto a diversão abrange o âmbito masculino. Ambas as perspectivas ligadas pela palavra “tomboy” caracterizam Anne com comportamentos definidos para os dois gêneros de forma diferente. Apesar da ideia de fuga ao padrão feminino não se apresentar como positiva, é ela que faz com que Josephine se interesse por Anne e decida perdoar as garotas, ficando com a família por mais alguns dias.

Anne também inicia outras brincadeiras que a caracterizam como “tomboy”. Ao ser desafiada por uma amiga, Anne caminha em cima de um telhado para manter sua palavra de honra de que conseguiria se equilibrar ali. No entanto, a

⁶⁶ garotinha elegante. (Tradução nossa).

garotinha cai e torce o pé, causando grande preocupação em todos. Esse tipo de brincadeira, com desafios, era considerado entretenimento de crianças levadas. Para uma menina, ser levada tinha um valor maior do que para um menino, uma vez que é função e papel feminino ser condescendente e comportada. Em outro momento, Anne também sugere que ela e as amigas brinquem de interpretar uma obra estudada na escola, na qual uma das garotas teria que se fingir de morta, deitar-se num barco e fazer sozinha o percurso de uma margem do rio até a outra - onde as outras esperariam. Entreter-se com algo que liga à morte não mostra caráter benevolente, todas as garotas ficam com medo, exceto Anne, que, por sua vez, ocupa a posição de donzela falecida. Novamente o perigo das brincadeiras formuladas pela mente levada de “tomboy” colocam a protagonista numa enrascada. O barco no qual entrou estava furado e, assim que o percurso por água começa, ele inunda. As amigas só percebem quando o barco afunda; achando que Anne estava lá dentro, ficam extremamente desesperadas. Por sorte, antes de afundar, a garotinha agarra num pilar da ponte e é ajudada e salva.

Dessa maneira, observa-se que durante o desenvolvimento de Anne a menina vai apresentando diversas características que mesclam suas ações tanto na esfera feminina quanto na masculina. A fuga aos padrões nas atividades, brincadeiras e comportamentos definidos a mulheres é identificada em inúmeros feitos da protagonista. Apesar de tentar cumprir com deveres e querer ocupar o papel do *anjo do lar*, sua imaginação fértil, seu temperamento forte e a vaidade impossibilitam atingir o sucesso. Após um tempo de amizade com Diana, Anne convida a amiga para um chá em Green Gables. Ambas se animam, pois a ocasião contempla o universo de damas, meninas respeitáveis, que cuidam do lar e servem comidas boas, ou seja, cumprem com o papel feminino. Pode-se notar o desejo de Anne em ser a figura da dama, no entanto, suas inúmeras características lhe impedem de atingir o objetivo. Em seu chá, a protagonista confessa à amiga estar tentando aprender a cozinhar, porém, como a tarefa requer seguir diversas regras, Anne tem muita dificuldade e sua imaginação também se torna um problema imenso, uma vez que não consegue focar na tarefa, pois se distrai em seus mundos fictícios.

[...] Marilla is a famous cook. She is trying to teach me to cook but I assure you, Diana, it is uphill work. There's so little scope for imagination in cookery. You just have to go by rules. The last time I made a cake I forgot to

put flour in. I was thinking the loveliest story about you and me, Diana. I thought you were desperately ill with smallpox and everybody deserted you, but I went boldly to your bedside and nursed you back to life; and then I took the smallpox and died and I was buried under those poplar trees in the graveyard and you planted a rosebush by my grave and watered it with your tears; and you never, never forgot the friend of your youth who sacrificed her life for you. Oh, it was such a pathetic tale, Diana. The tears just rained down over my cheeks while I mixed the cake. But I forgot the flour and the cake was a dismal failure. Flour is so essential to cakes, you know. [...] ⁶⁷ (Montgomery, 1982, p. 124).

Anne não obtém sucesso em fazer o bolo - tarefa designada ao âmbito feminino -, por criar histórias imaginárias em sua mente - ação do âmbito masculino. A ficção da protagonista é constituída pelo melodrama, o qual, por sua vez, gera comoção e humor. Dois sentimentos que se apresentam como *estratégias de contenção*; por meio deles, o leitor se envolve e se diverte com Anne aceitando essa protagonista, mesmo que ela não se adeque a seus papéis sociais. A farinha é um elemento essencial para preparar um bolo, no entanto, falta a Anne a essência, o seguir regras, enquadrar-se nas funções destinadas às mulheres. Ao não conseguir cumprir a tarefa doméstica e ao fantasiar a respeito da morte, a protagonista ocupa novamente a posição de monstro, encoberta pelas *estratégias de contenção*. Por outro lado, apesar de fugir do padrão social feminino, em sua história imaginária Anne tem a intenção de ocupar esse espaço. Em seu discurso, verbos como “thought” e “nursed”⁶⁸ aparecem contrastados. Enquanto pensar faz parte do universo do homem, cuidar faz parte do universo da mulher. Assim, pode-se observar que, mesmo com suas falhas, Anne tenta ocupar funções femininas de cuidar e cozinhar, seja na vida real, esforçando-se em aprender a preparar um bolo, ou na fictícia, realizando com maestria o ato feminino de cuidar.

Na cena em questão, Anne continua seu discurso, contando para Diana a última vez que Marilla fez um pudim. A garotinha ficou encarregada de guardá-lo e cobrir a calda, no entanto, mesmo com toda pretensão em cumprir seu dever, Anne

⁶⁷ [...] Marilla é uma cozinheira famosa. Ela está tentando me ensinar a cozinhar, mas lhe garanto, Diana, é um trabalho duro. Há muito pouco escopo para a imaginação na culinária. Você simplesmente tem que seguir as regras. Na última vez em que fiz um bolo, esqueci de acrescentar a farinha. Estava imaginando uma história muito adorável sobre mim e você, Diana. Imaginei que você estava terrivelmente doente com varíola e todos a haviam abandonado, mas fiquei corajosamente ao pé da sua cama e cuidei de você até que você voltasse a viver; depois, contraí varíola e morri, e fui enterrada sob aqueles álamos no cemitério, e você plantou uma roseira perto do meu túmulo e regou-a com suas lágrimas; e você jamais, jamais esqueceu a sua amiga de infância que sacrificou a vida dela por você. Oh, foi uma história comovente demais, Diana. As lágrimas simplesmente escorreram pelo meu rosto enquanto eu batia o bolo. Mas esqueci da farinha, e o bolo foi um desastre completo. Farinha é essencial para se fazer bolos, sabe [...] (Montgomery, 2019, p. 138-139).

⁶⁸ “pensei” e “cuidei”. (Tradução nossa).

imaginou ser uma freira católica, apesar de ser protestante - o que pode soar como, além de fuga, certo desrespeito com sua religião -, e esqueceu de realizar sua tarefa. O resultado foi o aparecimento de um rato afogado na calda. Anne se livrou do roedor, mas, novamente perdendo-se em sua imaginação, brincando que era uma fada e coloria as árvores, a protagonista esqueceu de jogar a cobertura fora. Nessa mesma manhã em que lidou com o rato, os Cuthbert receberam em Green Gables uma visita sofisticada, e tanto Marilla quanto Anne ficaram envergonhadas por quase servirem a calda:

[...] I tried to be as polite and dignified as I could be, for I wanted Mrs. Chester Ross to think I was a ladylike little girl even if I wasn't pretty. Everything went right until I saw Marilla coming with the plum pudding in one hand and the pitcher of pudding sauce, *warmed up*, in the other. Diana, that was a terrible moment. I remembered everything and I just stood up in my space and shrieked out, 'Marilla, you mustn't use that pudding sauce. There was a mouse drowned in it, I forgot to tell you before.' Oh, Diana, I shall never forget that awful moment if I live to be a hundred, Mrs. Chester Ross just *looked* at me and I thought I would sink through the floor with mortification. She is a perfect housekeeper and fancy what she must have thought of us. [...] ⁶⁹ (Montgomery, 1982, p. 125).

A senhora Chester Ross ocupa um espaço descrito como de dona de casa perfeita, o qual abarca a postura e função do *anjo do lar*. Pode-se observar o esforço e o almejo da protagonista em se portar como uma dama cordial, decorosa e comportada. Seu desejo se estende, não somente ao que acredita de si própria, mas à maneira como a sociedade a lê. No entanto, algumas de suas características, como sua imaginação fértil e seu comportamento, a distanciam dessa posição. A ação da senhora Chester Ross é descrita com verbo suave - "looked"⁷⁰, que não destaca movimentos bruscos e que mostra a postura de anjo, o qual não impõe sua opinião na fala. A senhora se expressa através do olhar, incutindo nele aquilo que pensou da situação e se mantendo na postura de anjo. Enquanto Anne, ao lembrar do rato, sai da posição de dama, sendo suas ações descritas com verbos de

⁶⁹ [...] Tentei ser o mais bem-educada e decorosa possível, pois queria que a senhora Chester Ross pensasse que eu era uma pequena dama, mesmo que eu não seja bonita. Tudo correu bem, até que vi Marilla entrar com o pudim de ameixa em uma das mãos, e a jarra de calda *esquentada* na outra. Diana, que momento terrível. Lembrei-me de tudo, e simplesmente fiquei de pé e gritei: "Marilla, você não deve usar esta calda. Havia um camundongo afogado nela. Esqueci de avisar antes". Oh, Diana, jamais esquecerei aquele momento terrível, nem que eu viva até os cem anos. A senhora Chester Ross simplesmente *olhou* para mim, e achei que ia afundar no chão de tanta vergonha. Ela é uma dona de casa perfeita; imagine só o que não deve ter pensado de nós.[...] (Montgomery, 2019, p. 140).

⁷⁰ Olhou. Tradução nossa.

imposição e que chamam atenção - “stood up” e “shrieked out”⁷¹, a protagonista não consegue contornar a situação e faz dela um grande caso, levantando-se e gritando bruscamente para todos o que aconteceu.

Apesar de Anne tentar cumprir com seu papel e função doméstica, ela circula pela esfera feminina de modo desastroso e com inúmeras falhas, sendo, desse modo, a figura de um *anjo-monstro*. Adentrando no quesito social, ao tentar cumprir com o papel, o patriarcalismo identifica a mulher como um anjo, porém, quando não obtém êxito ou rejeita as tarefas domésticas, ela é classificada como monstro, sendo socialmente menos aceita. Bonnici (2007) aponta o aparecimento de personagens *anjo-monstro* como uma estratégia da autoria feminina, uma vez que essas personagens independentes, fortes e com próprio desenvolvimento de humor geram “ações simbólicas que subvertem a opressão patriarcal e denunciam a exclusão feminina enraizada na cultura e, conseqüentemente, na literatura” (Bonacci, 2007, p. 23). Assim, observa-se a construção e a leitura da protagonista *anjo-monstro* como uma *estratégia de contenção*, a qual permite que o texto abarque tensões femininas ao tentar introduzir a mulher no universo masculino ou ao rejeitar suas tarefas domésticas. O leitor contido na ideia de formação de Anne e na comicidade de seus erros aceita a presença de uma protagonista que, na verdade, rompe a separação de esferas entre os gêneros.

Jameson (1992) aponta que ao inserir a análise do texto na ordem social e ao reconstituir os discursos coletivos antagônicos das classes, pode-se observar diversas estratégias que contestam o padrão social dominante de modo encoberto e latente. O embate entre as classes presentes na obra de Montgomery é constituído pela oposição de vozes, experiências, papéis e funções masculinas e femininas. Assim, ao desenvolver uma personagem *anjo-monstro*, a posição da mulher oprimida age em relação ao patriarcalismo opressor e consagra uma luta pelos direitos femininos e uma resistência aos valores designados às mulheres durante suas vidas e seus processos de formação. Essa história dolorida feminina é travada em oposição à cultura dominante masculina, e seu embate na obra é organizado no subtexto de modo escondido, a ser desvendado no segundo nível de leitura. Acerca dessa proposição em relação às classes, Jameson (1992) disserta:

⁷¹ Levantei e gritei. (Tradução nossa).

[...] a análise de seus “valores” ou “espaço cultural” volta-se a *Weltanschauunge* (visões-de-mundo) separadas e independentes, cada uma delas refletindo de maneira inerte seu “estrato” particular. Para o marxismo, contudo, o próprio conteúdo de uma ideologia de classe é relacional, no sentido de que seus “valores” sempre se posicionam em relação à classe oponente, e se definem em oposição a ela: normalmente, a ideologia de uma classe dominante explorará várias estratégias da *legitimação* de seu próprio poder, enquanto uma cultura ou ideologia oposta buscará, amiúde de maneira velada e empregando estratégias dissimuladas, contestar e minar o “sistema de valores” dominante (Jameson, 1992, p. 76-77).

Essa subversão aos valores e às funções estabelecidas para cada uma das esferas também pode ser observada em Anne, quando a protagonista mostra intenso interesse e determinação no âmbito do raciocínio e dos estudos. A protagonista é uma excelente aluna e, a partir de seu primeiro conflito com Gilbert, decide competir com o menino, para alcançar a posição de primeiro lugar na turma. Diversas vezes a discussão entre preferir ser bonita ou inteligente marca a conversa de Anne e suas amigas; a protagonista, com inúmeros aspectos que a fazem crer ser feia, escolhe preferir a beleza - resposta que aparenta colocá-la na posição de anjo, dama, negando a entrada na área do intelecto e dos estudos, conectados ao masculino. Porém, Anne é descrita como protagonista inteligente e não bonita, transitando, assim, entre a esfera da mulher e do homem. Ao decorrer de toda obra, Anne estabelece uma relação forte e importante com seus estudos, mas é com a chegada da professora Stacy que inúmeras ambições e sonhos intelectuais vão sendo desenvolvidos com afinco e ganhando vida.

Muitas críticas foram tecidas na província acerca da nova professora, por ser uma profissional mulher. Mesmo que o cargo de professor fosse relacionado socialmente ao feminino, o homem que ocupasse essa posição tinha mais credibilidade com a população local. No entanto, o ensino prestado por Stacy encantou e enriqueceu a vida dos alunos. A senhorita propunha atividades em diversas áreas de estudos, desde fazer exercícios físicos a organizar concertos com leitura e estudos de textos e poesias. Isso promoveu amplo aprimoramento intelectual da protagonista. Se, por um lado, Marilla tentava podar a imaginação de Anne, por outro, a professora Stacy tentava acolhê-la e mantê-la viva. Ela incentivava os alunos a serem criativos e inventarem histórias de suas próprias cabeças. A imaginação de Anne, até então vista como problemática, torna-se, por sua vez, essencial. A questão do essencial aparece na obra de modo contraditório. No âmbito doméstico, falta à Anne a essência - como a própria protagonista aponta

ao fazer o bolo e esquecer-se da farinha, por conta de sua imaginação. No entanto, referindo-se ao quesito da produção intelectual e acadêmica, Anne possui o primordial e se desenvolve extremamente bem. Como Showalter (1994) aponta, as experiências e funções femininas divergem das masculinas e, dessa maneira, a essência necessária a cada um dos gêneros também é distinta. Contudo, pode-se perceber que a protagonista caminha de modo mais confortável e com mais sucesso nas atividades designadas como masculinas.

Com o estímulo na escola, Anne se insere cada vez mais no universo de produções literárias, o que apresenta grande valor para a menina. No entanto, em contrapartida, a senhora Cuthbert declara que a protagonista não serve para nada no âmbito doméstico com a cabeça repleta de textos, quadros, diálogos e obras. Também aponta ter suas ressalvas com o número de leituras de Anne. Torna-se importante ressaltar que, ao longo da narrativa, grande parte dos livros e textos citados nas declamações e leituras da protagonista e suas colegas é de autoria feminina. Assim, pode-se observar na construção da obra personagens femininas que, além de ler, leem mulheres, o que marca enfrentamento e luta diante da posição marginalizada das escritoras. Showalter (1999) assevera que a literatura feminina não cabia em holofotes e a mulher escritora era vista como anomalia e monstro. Porém, na obra de Montgomery, a leitura de obras literárias femininas é trazida de maneira natural, destoando dos preceitos sociais.

Além do aspecto de leitura, a produção da escrita das personagens femininas também ganha vez. Na escola, a professora Stacy faz seus alunos colocarem em prática a vivência da escrita. Tendo uma mente criativa, Anne ajuda as amigas na produção de suas redações e, com isso, cria o clube de contos, com o intuito de que todas pudessem cultivar a imaginação e desenvolver a escrita. Dessa maneira, Anne passa a percorrer com mais frequência a esfera masculina, fugindo cada vez mais dos ideais femininos. Ao produzir literatura, a menina revela acreditar ser mais romântico e interessante terminar a história com um funeral do que com um casamento. O matrimônio faz parte do papel da mulher no alcance de sucesso, formação e desenvolvimento na sociedade da época em questão; negá-lo é negar a posição e função social feminina.

Como mencionado anteriormente, os primeiros *Bildungsroman* femininos marcavam a fuga a padrões sociais, como o casamento, terminando muitas vezes em morte ou loucura. Anne aparenta escolher a dissociação desses padrões sociais

para os gêneros, mesmo que isso acarrete um desfecho negativo. Ao longo da obra, a protagonista participa de concertos e apresentações, e em uma delas declama o poema *The Maiden's Vow*, de Carolina Oliphant, o qual apresenta uma mulher que nunca irá se casar (Poets Corner, 2021), mais uma vez enfatizando o escape ao papel feminino e dando voz aos seus desejos reprimidos pela sociedade. Nesses instantes, a voz feminina ocupa posição superior de domínio. Independentemente do que a sociedade estabeleça, Anne decide não seguir pelo caminho do casamento ao lado de um homem, prefere desbravar o mundo em sua solidão ou na companhia de amigas. Não obstante, é quando Anne parte para estudar na academia Queen's, que o poema *The Maiden's Vow* é recitado.

Ao analisar a separação entre grupo dominante e silenciado, Showalter (1994) enfatiza que as crenças e os valores expostos na sociedade são vinculados e articulados pelo grupo opressor - o patriarcado. A classe silenciada - correspondente às mulheres - produz ideais que podem divergir da ordem dominante vigente, mas que precisam ser mediadas por meio dessa estrutura patriarcal. Assim, a voz masculina apresenta propriedades ordenadas de modo diferente da feminina. Essa última, ao expor sua voz no âmbito literário, lida com o problema de inferioridade, necessidade de obediência e resistência. Todas essas questões aparecem intrínsecas à obra e são remediadas no romance como crise moral na vida da heroína (Showalter, 1999). No caso de Anne, essa crise moral se apresenta ao tentar formar uma protagonista dentro da ordem social feminina, mas inserindo-a e permitindo seu desenvolvimento no universo masculino, subvertendo a ordem social e rompendo a separação de esferas para solucionar o problema real da formação feminina no Canadá de 1900. No tocante a essa questão da construção de uma protagonista que destoa dos padrões estabelecidos, Jameson (1974) aponta que a composição dessa heroína se dá no vazio, possibilitando espaço para a contradição social responder a problemáticas reais.

Each novel is a process in which the very possibility of narration must begin in a void, without any acquired momentum: its privileged subject matter will therefore be the search, in a world in which neither goals nor paths are established beforehand. It is a process in which we witness the very invention of those problems whose solution is its story. Where the epic hero represented a collectivity, formed part of a meaningful, organic world, the hero of the novel is always a solitary subjectivity: he is problematical; that is to say, he must always stand in opposition to his setting, to nature or society,

inasmuch as it is precisely his relationship to them, his integration into them, which is the issue at hand (Jameson, 1974, p. 172).⁷²

Adentrando mais a fundo no processo educacional de Anne, torna-se necessário apontar a importância da Queen's Academy na vida da protagonista. Foi ali que Anne estudou para se tornar professora. A preparação para ser aprovada e ingressar na academia marcou uma era de evolução no comportamento e postura da protagonista. A senhorita Stacy formou uma turma com o objetivo de estudar para o exame de seleção da Queen's. Marilla e Matthew deixaram Anne definir se gostaria ou não de participar; dessa maneira, a garota assume posição de poder em seu destino. A decisão ronda pelas margens do universo masculino, mas são as mulheres que expõem suas opiniões e batem o martelo. Marilla acredita ser de extrema importância Anne estudar para não depender de nenhum homem. A amiga Jane até mesmo aponta que, estudando para ser professora, a profissão lhe traria um salário, mas um marido não pagaria nada. Observa-se que, tratando-se de escolhas para o futuro, a obra apresenta um grupo de personagens femininas que buscam independência profissional e financeira. Assim, a protagonista escolhe entrar para a turma de Stacy junto com outros colegas de sala, e estipula ainda mais foco e dedicação aos seus estudos, analisando-os como propósito de vida.

A partir desse momento, Anne se envolve em um processo de amadurecimento, determinada a alcançar seus objetivos com muita disciplina. Com isso, a protagonista não enfrenta mais as diversas enrascadas e sua imaginação é controlada. Vendo-se como uma menina que está crescendo, Anne entende que não aparentará ser de bom-tom acreditar em fadas, por exemplo. Quando fantasia, o faz dentro de limites. Esse limite, por sua vez, se apresenta como linha tênue do que a Anne criança vai deixando para trás, tanto para se enquadrar nos papéis e funções femininas quanto para seguir e alcançar suas aspirações com foco e proeza no universo masculino. A menina também não usa tantas palavras longas e difíceis em seus discursos, para que as pessoas não riam dela. Anne aprende a conciliar

⁷² Cada romance é um processo no qual a própria possibilidade de narração deve começar no vazio, sem qualquer momento adquirido: seu assunto privilegiado será, portanto, a busca, em um mundo em que nem objetivos nem caminhos são previamente estabelecidos. É um processo no qual testemunhamos a própria invenção daqueles problemas cuja solução é sua história. Onde o herói épico representava uma coletividade, fazia parte de um mundo orgânico e significativo, o herói do romance é sempre uma subjetividade solitária: ele é problemático; isto é, ele deve sempre estar em oposição ao seu cenário, à natureza ou à sociedade, na medida em que é precisamente seu relacionamento com eles, sua integração neles, que é o assunto em questão. (Tradução nossa).

sua personalidade forte e autêntica com a expectativa de ideia do *anjo do lar*, retraindo e escondendo alguns de seus pensamentos, para não destoar das imposições sociais e para não ser vista com piada. A protagonista aprende a caminhar pela esfera feminina de modo agradável, pois isso mantinha o bem social para a figura do anjo. No entanto, Anne não abandona seu perfil assertivo, ela continua expressando suas opiniões e mantendo sua mente imaginativa. Assim como o *anjo do lar* precisa manusear suas perspectivas contornando o patriarcal, Anne também estabelece e utiliza suas próprias ferramentas para alcançar suas ambições e conciliar posições, sem que elas fossem socialmente prejudicadas, mal vistas ou impedidas. Em outras palavras, a protagonista aprende a manejar padrões e expectativas a seu favor. Concernente à sua imagem social e sua personalidade original interior, Anne afirma a Marilla: “I’m not a bit changed - not really. I’m only just pruned down and branched out. The real *me* - back here - is just the same”⁷³ (Montgomery, 1982, p. 276).

Esse processo de amadurecimento e progresso de Anne também foi notado por outras personagens. Rachel via a menina como “an odder, unexpecteder witch”⁷⁴ (Montgomery, 1982, p.249), mas com seu desenvolvimento passa a notá-la como uma “smart girl”⁷⁵ (Montgomery, 1982, p.248) e de grande ajuda a Marilla. A nova descrição que Anne recebe primeiro impõe uma característica do âmbito masculino (“smart”). Já a propriedade de ser alguém que ajuda, a qual é anexada à esfera da mulher, aparece depois, em segundo plano. Para Marilla, Anne se transformou em uma figura de olhar mais sério, mais pensativa e equilibrada. O equilíbrio em questão também pode ser notado no modo como Anne concilia o transitar pela esfera feminina e masculina. A protagonista demonstra sucesso ao harmonizar seus sonhos e ambições com seu papel e função dentro do lar. Além de percorrer caminhos ao longo das duas esferas, a protagonista também assume posição de destaque. Alcança o primeiro lugar no exame de admissão da Queen’s Academy, empatada com Gilbert, mas seu nome é publicado acima do dele, é o nome de uma menina em primeiro lugar entre duzentas pessoas.

⁷³ [...] Não mudei nem um pouquinho, não de fato. Só fui podada e aparada. Meu verdadeiro *eu* - aqui no âmago - é exatamente o mesmo” (Montgomery, 2019, p. 300).

⁷⁴ bruxinha mais estranha e inesperada. (Tradução nossa).

⁷⁵ garota esperta. (Tradução nossa).

Anne atinge inúmeras conquistas, realiza o curso de dois anos na Queen's em apenas um, ganhando certificado de primeira classe. Durante o período, mostrou tanta dedicação e esforço que conquistou uma bolsa de estudos para cursar inglês na Universidade Redmond. Trabalhou arduamente para conquistar todo seu império intelectual. Algumas personagens, como Rachel, reprovavam o Ensino Superior para as mulheres, acreditando que isso não pertencia ao universo feminino. Por outro lado, excluindo a separação entre as esperas, Marilla e Matthew sentiam-se muito orgulhosos de Anne. A menina apresenta diversas características de uma personagem que atingiu o sucesso. No entanto, em uma de suas conversas com o senhor Cuthbert, a garota, vendo o cansaço físico do idoso após realizar o trabalho rural, diz desejar ter sido o menino que eles pediram antes de Anne chegar. Matthew mostra o potencial de uma garota e o esplendor de ver a história de formação dela e não de um menino:

“Well now, I'd rather have you than a dozen boys, Anne,” said Matthew patting her hand. “Just mind you that - rather than a dozen boys. Well now, I guess it wasn't a boy that took the Avery scholarship, was it? It was a girl - my girl - my girl that I'm proud of (Montgomery, 1982, p. 292).⁷⁶

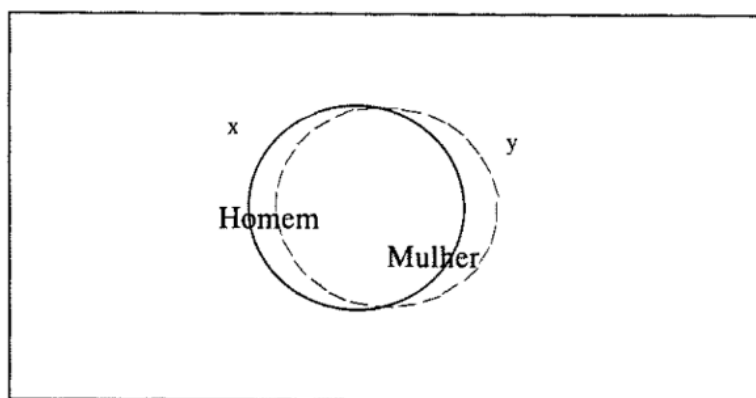
Apesar da sociedade patriarcal em que vivem, Anne rompe padrões e enfrenta o universo e as aventuras destinadas anteriormente só ao homem, obtendo a suprema posição de êxito e triunfo. Montgomery constrói em seu texto uma protagonista que supera limites e se põe à frente dos padrões sociais definidos pela classe dominante dos homens. Neste *Bildungsroman*, é a menina que alcança bolsa de estudos para cursar a faculdade e que é desejada para viver o progresso. Assim, a forma *Bildungsroman* feminino traz a possibilidade de narrar toda essa experiência e conquista feminina desejada pelas mulheres canadenses. A questão do primeiro lugar sempre almejado e atingido por Anne quebra padrões patriarcais e dá voz à experiência e ao sucesso feminino. A protagonista concilia seus sonhos com os arranjos determinados pela sociedade, aprende os papéis e as funções femininas ao mesmo tempo que obtém êxito intelectual e grandes conquistas destinadas socialmente a homens. Anne apresenta grande evolução em termos de vaidade,

⁷⁶ - Bem, eu preferia ter você a ter uma dúzia de meninos, Anne - disse Matthew dando um tapinha na mão dela. - Preste atenção: prefiro você a uma dúzia de meninos. Bem, acabou que não foi um menino quem abischoitou a bolsa Avery não é mesmo? Foi uma menina... a minha menina... a minha menina, de quem tanto me orgulho (Montgomery, 2019, p. 318). (Tradução nossa).

imaginação e temperamento, resolve conflitos com Gilbert e outras personagens ao longo da obra e evolui em sua personalidade.

Ao fim do romance, os planos de Anne de cursar faculdade sofrem um desvio. Percorria pela província o boato de que o banco em que a família Cuthbert guardava seu dinheiro estava em situação de risco. Rachel espalha a informação a Marilla e Matthew. A senhora Cuthbert fica extremamente preocupada, aponta soluções e suas opiniões do que deveria ser feito, também questiona Anne acerca do conhecimento que a menina tem em relação ao banco, demonstrando ser mais do que Matthew sabia. No entanto, o universo monetário - esfera pública - era completamente voltado ao homem, e era função de Matthew cuidar e agir em relação a isso. Ele, por sua vez, ao ouvir as discussões das mulheres, diz que pensaria no caso. Nesse instante, a fragmentação entre grupo masculino e feminino mostra-se profundamente clara de modo contraditório. Os homens responsáveis pelas ações financeiras e que deveriam ter conhecimento da situação em que estão envolvidos não o têm. Por outro lado, são as mulheres que expõem o risco e discutem a questão, conseguindo enxergar e compreender o cenário, mesmo ele estando fora da esfera privada feminina.

Dentro da crítica feminista, Showalter (1994) analisa as condições de cada grupo, dominante e silenciado, suas funções e papéis sociais a partir do estudo do diagrama de Ardener:



(Diagrama de Ardener - Showalter, 1994, p. 48)

No diagrama, o círculo X apresenta a esfera masculina dominante. O círculo Y cresce dentro desse domínio e fora dele, figurando a esfera feminina silenciada. Ao viver dentro de uma sociedade patriarcal, são as leis definidas pelos homens que

entram em vigor. A mulher, por sua vez, subsiste sob a cultura estabelecida. Grande parte de sua esfera está na intersecção com a dominante, porém, a zona somente masculina não é um mistério para as mulheres, elas conhecem os padrões e a estrutura ali presentes, uma vez que essa está completamente dentro do dominante. Já a zona feminina fora da intersecção é conhecida por Showalter (1994) como *zona selvagem*, na qual os aspectos femininos divergem dos masculinos, trazendo “peso simbólico da consciência feminina para o ser”, tornando “visível o invisível” e fazendo “o silêncio falar” (Showalter, 1994, p. 49). Esse é o espaço revolucionário e de autenticidade feminina. Por meio da *zona selvagem*, a experiência da mulher ganha validade e pode atingir objetivos fora da imposição patriarcal. A partir dessa área, Anne sonha e consegue manusear objetivos e experiências. Também é com ela que o grupo de mulheres opina acerca da situação financeira do banco de Avonlea e consegue planejar soluções. A mulher enxerga dentro e fora da esfera dominante masculina, tendo percepção mais ampla.

No entanto, recapitulando os acontecimentos narrados na obra, por mais que Marilla tenha suas opiniões e sugestões, cabia a Matthew a decisão, e ele optou por deixar o dinheiro no banco. Alguns dias depois, a instituição foi à falência e a família Cuthbert perdeu todo o dinheiro. Ao ler a notícia no jornal, Matthew não aguentou a tristeza e veio a falecer. O infeliz incidente somado ao diagnóstico de possível cegueira de Marilla mudam drasticamente os planos de Anne. A garota, que planejava cursar faculdade a partir da bolsa de estudos que conquistou, decide voltar atrás em sua decisão e ficar em Green Gables, para cuidar da fazenda e de Marilla.

Anne reflete cuidadosamente a respeito do assunto e traça um novo objetivo e projeto para sua vida. Ela estabelece que daria aulas na província, auxiliaria Marilla e manteria a fazenda em ordem. Ao fim, a protagonista aponta que antes enxergava seu futuro em linha reta, mas agora havia uma curva. A mulher, responsável pelo trabalho doméstico e de cuidado, inúmeras vezes encontra curvas em seus caminhos. No entanto, apesar de marcar um convite e responsabilidade com o papel feminino, Anne, na verdade, também assume o grande papel masculino de homem do lar. Agora, cabe a ela a decisão dos negócios da fazenda, da parte financeira e de todo cuidado com o lar, não somente na questão doméstica. Anne assume tanto as tarefas de Marilla quanto as de Matthew.

No começo da obra, a protagonista era caracterizada como bruxa e outros adjetivos negativos, porém, ao fim, a senhora Cuthbert a descreve como uma menina abençoada. Assim, esse *Bildungsroman* feminino é finalizado com uma protagonista que alcançou progresso e desenvolvimento, saindo da posição inicial de monstro para a de anjo, enfrentando desavenças e resolvendo seus conflitos. Anne aprende a manusear responsabilidades e desejos nas duas esferas, transitando entre público e privado. Apesar de cumprir com seus papéis e suas funções sociais, a protagonista não deixou de sonhar e conquistar sucessos em seus objetivos, continuou seus estudos em Green Gables, mesmo enfrentando críticas negativas em relação à formação das mulheres, e se tornou professora da escola de Avonlea. Desse modo, pode-se observar que a obra transcende a história de uma garotinha órfã e suas aventuras, indo além.

A narrativa de Montgomery figura a formação feminina no novo Canadá do início dos anos de 1900, abrangendo e conciliando condições impostas por uma sociedade de herança patriarcal junto aos sonhos e experiências femininas. Um Canadá em formação oficial que possibilitou novas divisões de papéis e funções sociais entre mulheres e homens e a formação de uma protagonista forte, autêntica e sonhadora, como Anne.

3.2 Formação de mulheres canadenses e seus sonhos

Ao avançar na leitura do romance de Montgomery, pode-se constatar que a admissão literária de uma protagonista feminina que transita entre as esferas pública e privada figura também o processo de formação e novos conceitos de papéis para os gêneros no Canadá nos anos iniciais de 1900. Durante toda história do país, seu povo foi constituído por indígenas, franceses, ingleses, escoceses, dentre muitos outros. A imigração nas terras canadenses aconteceu em larga escala, tendo o próprio nome Canadá significado de *lugar de encontro* (Captivating History, 2021). Isso influenciou aspectos culturais e gerou amplitude para discussão e formação de papéis e direitos femininos ao longo dos anos.

Com uma sociedade em formação, ampla imigração e condições de pobreza instaladas no país, homens e mulheres tinham necessidade de encontrar empregos. Ao tentar manter a ideia de separação de esferas, a mulher servia ao trabalho doméstico. Encontrando-se em um país ainda em formação e sem leis bem

definidas, nos anos iniciais de 1800 muitas mulheres tinham direito ao voto e à propriedade. Foi com o desenvolvimento da colônia que leis passaram a ser questionadas, assim como os direitos femininos, estipulando ambientes e atribuições para mulheres - as quais estavam sempre ligadas à esfera doméstica, do privado e do cuidado. No entanto, diversas ondas as trazem para o público com o início da era industrial. Com homens trabalhando nas indústrias, as mulheres criam organizações para sanar problemas públicos. Quando a sociedade industrial capitalista ganha maior força e amplitude, a mulher sai do ambiente doméstico para trabalhar nas indústrias, mesmo que somente em áreas voltadas ao mercado feminino - como o têxtil.

Durante toda a história de conquista de espaço pela mulher canadense, observa-se o trânsito entre o público e o privado. A mulher, que possuía direitos, quanto mais o Canadá se desenvolvia e crescia como país, mais tinha que se encaixar na esfera doméstica. A mulher que, apesar da definição de papéis para os gêneros, participava do meio público, organizando instituições, influenciando nas políticas sociais e colaborando em movimentos. Na obra de Montgomery, Anne inicia o romance figurando esse sonho da mulher canadense; seu discurso remete à conquista de espaço na sociedade, muitas vezes de maneira distorcida do que é esperado para o gênero feminino. Anne quer a liberdade de explorar o mundo, o sucesso, o vestido de noiva, não o casamento, os afazeres domésticos, o crochê realizado com perfeição. A protagonista figura a mulher inicial do Canadá, destoando dos padrões sociais, que por brechas na lei podia até votar e obter propriedade.

Com seu crescimento e desenvolvimento em Green Gables, Anne vai conhecendo e se aproximando da ideologia de gênero, sendo treinada a cozinhar, costurar e cuidar da casa. Assim como a mulher canadense vai sendo moldada às novas definições para seu papel social, conforme o Canadá vai avançando, formando-se como país e definindo suas próprias leis para o território. Desse modo, pode-se analisar que o desenvolvimento e construção da personagem Anne dentro da obra figura toda construção da vivência e experiência feminina canadense. Uma menina órfã trazida para uma nova terra - Green Gables, a fazenda dos irmãos idosos que nunca criaram crianças. Ali, em conjunto com suas vivências e a perspectiva esperada para mulheres, vão se estabelecendo regras e condutas que a protagonista feminina deveria seguir. Da mesma maneira, uma nova sociedade

chega ao Canadá, por meio da colonização e imigração associados aos povos nativos que lá viviam, leis e direitos femininos vão sendo constituídos a partir da formação oficial e experiências femininas frente à sociedade patriarcal. Seguindo a trajetória ao longo dos anos, tanto Anne quanto a mulher no Canadá são destinadas ao meio doméstico, mas alcançam o ambiente público, conciliam seus ideais e sonhos pessoais com a moldura social. Assim, ambas transitam pelas duas esferas: pública e privada.

Jameson (1992) aponta que são os modos de produção que permitem levantar esse tipo de análise no terceiro horizonte político. Ao olhar para a formação do Canadá como país, os imigrantes que chegam trazem consigo uma nova ordem social, junto com uma transformação dos modos econômicos. A sociedade, que antes se estabelecia com base no comércio rural e de peles, e, na esfera feminina, no trabalho doméstico, passa pela era do capitalismo industrial, o que abre espaço para a mulher pisar na esfera pública. A demanda de empregos nas indústrias cresce, assim como a pobreza no território em formação, o que gera a procura por renda tanto pelos homens quanto por mulheres. Mitchell (1971) aponta que a não necessidade de força física para operar máquinas reforçou a possibilidade da mão de obra feminina nas fábricas. Esse movimento de saída do trabalho como doméstica para dentro das indústrias trouxe também uma pequena ideia de libertação e os primeiros passos para a emancipação feminina (Mitchell, 1971), proporcionando tempo pessoal fora do trabalho, uma vez que as mulheres não precisavam trabalhar e morar no mesmo local. Também trouxe uma maior conquista no processo de formação educacional ao longo dos anos, visto que o papel de educadora ficou concentrado em mãos femininas (Baillargeon, 2014). No tocante a essa emancipação vinda a partir do modo de produção industrial, Engels disserta:

A emancipação da mulher só se torna possível quando ela pode participar da em grande escala, em escala social, da produção, e quando o trabalho doméstico lhe toma apenas um tempo insignificante. Esta condição só pode ser alcançada com a grande indústria moderna, que não apenas permite o trabalho da mulher em grande escala, mas até o exige, e tende cada vez mais a transformar o trabalho doméstico privado em uma indústria pública (Engels, p. 182, 1984).

Simone de Beauvoir também observa que a industrialização abarcou uma nova era para as mulheres:

A mulher reconquista uma importância econômica que perdera desde as épocas pré-históricas, porque escapa do lar e tem, com a fábrica, nova participação na produção. É a máquina que dá azo a essa modificação violenta, porque a diferença de força física entre trabalhadores masculinos e femininos se vê, em grande número de casos, anulada. Como o súbito desenvolvimento da indústria exige uma mão-de-obra mais considerável do que a fornecida pelos trabalhadores masculinos, a colaboração da mulher é necessária. Essa é a grande revolução que, no século XIX, transforma o destino da mulher e abre, para ela, uma nova era (Beauvoir, 1970, p. 148).

Com o início da era industrial no Canadá, a mão de obra feminina foi cada vez mais sendo inserida no mercado de trabalho, em condições pobres e desvantajosas, porém, trazendo a conquista de transitar no meio público, anteriormente masculino.

[...] the actual proportion of women working as domestics was in decline, dropping from 9% of the female population of Montreal in 1844 to slightly below 8% in 1881. In Saint - Hyacinthe, where footwear and textile factories were founded in the 1860s and 1870s, the decrease was even more marked, with domestics representing almost 70% of the female workforce in 1861, but falling to only 20% thirty years later, according to Peter Gossage's data. In fact, exactly like men, women left their employment as domestics whenever they could, for even though factory work was onerous, poorly paid, and the hours were almost as long, at least their time was their own once the workday was done. Unlike men, however, they had only a limited number of industrial jobs located in very specific manufacturing sectors available to them, which explains why they found it more difficult to escape domestic service. Those who were able to join the ranks of female factory workers found themselves mostly in textile, footwear, and tobacco manufacturing, in which they comprised between 30% and 60% of the employees, and in the clothing industry, where over 80% of the workforce was made up of women and children. Female workers, the great majority of them single, earned on average half the wages of a man and thus supplied employers' demand for a cheap workforce (Baillargeon, 2014, p. 52-53).⁷⁷

Apesar das mudanças conquistadas pela era capitalista industrial, ao analisar

⁷⁷ [...] a proporção real de mulheres que trabalhavam como domésticas estava em declínio, caindo de 9% da população feminina de Montreal em 1844 para pouco menos de 8% em 1881. Em Saint - Hyacinthe, onde foram fundadas fábricas de calçados e têxteis nas décadas de 1860 e 1870, a diminuição foi ainda mais acentuada, com as domésticas representando quase 70% da força de trabalho feminina em 1861, mas caindo para apenas 20% trinta anos depois, de acordo com os dados de Peter Gossage. Na verdade, assim como os homens, as mulheres deixavam o seu emprego como domésticas sempre que podiam, pois embora o trabalho na fábrica fosse oneroso, mal remunerado e as horas quase tão longas, pelo menos o seu tempo era seu uma vez que terminado o dia de trabalho. Contudo, ao contrário dos homens, tinham apenas um número limitado de empregos industriais localizados em setores industriais muito específicos disponíveis a elas, o que explica por que tiveram mais dificuldades em escapar do serviço doméstico. Aquelas que conseguiram se juntar ao rank das operárias de fábrica encontraram-se principalmente nas indústrias têxtil, de calçados e de tabaco, nas quais representavam entre 30% e 60% dos empregados, e na indústria do vestuário, em que mais de 80% da força de trabalho era composta por mulheres e crianças. As trabalhadoras, a grande maioria delas solteiras, ganhavam em média metade dos salários de um homem e, assim, atendiam à demanda dos empregadores por uma mão de obra barata. (Tradução nossa).

a protagonista Anne, torna-se necessário enfatizar o ambiente rural em que se encontra. Fora da área urbana, as conquistas geradas pela economia industrial eram mais fracas, demorando mais para se estabelecerem. No ambiente rural, as novas condições femininas eram ainda mais questionadas pelo patriarcado. Construiu-se, assim, uma protagonista que vivia a era da imposição de seu espaço e desejo dentro de uma sociedade rural na qual isso não seria possível. No entanto, mesmo que Anne se encontrasse em uma área industrial urbana, o modo como a heroína percorre empecilhos, reconciliações e aceitação se mostra completamente diferente da maneira como uma mulher canadense da época viveria.

Virginia Woolf (1990) explora esse espectro da mulher na literatura, uma figura que nas obras, especialmente masculinas, podia ocupar diversos espaços, possibilidades e posições. De heroína a megera, constituindo propriedades e beleza infinita de um anjo ou sendo a própria figura de um monstro. O universo literário se mostrou versátil para a mulher, apresentando um mundo de conquistas e até mesmo a possibilidade de se igualar aos homens, ocupando uma posição hierarquicamente alta, que não poderia alcançar, uma vez que pertencia somente ao âmbito doméstico, trancafiada dentro de casa e guardada pela família - pai ou marido. Woolf (1990) expõe acerca da figuração da mulher:

Uma criatura muito estranha, complexa, emerge então. Na imaginação, ela é da mais alta importância; em termos práticos, é completamente insignificante. Atravessa a poesia de uma ponta à outra; por pouco está ausente da história. Domina a vida de reis e conquistadores na ficção; na vida real, era escrava de qualquer rapazola cujos pais lhe enfiassem uma aliança no dedo. Algumas das mais inspiradas palavras, alguns dos mais profundos pensamentos saem-lhe dos lábios na literatura; na vida real, mal sabia ler e escrever e era propriedade do marido (Woolf, 1990, p. 56).

Anne é uma protagonista envolta no universo dos estudos, que luta durante toda obra para alcançar o *status* e o prestígio de estar em primeiro lugar, de ser a mais inteligente e conquistar sucesso e grandes realizações fora do ambiente doméstico, como a bolsa de estudos para a faculdade. A heroína se move a partir de seus desejos pessoais, com temperamento à flor da pele, brincadeiras desajuizadas e olhares para o meio privado. Anne deseja trabalhar com a escrita e, com isso, cria o Clube de Contos, quando na realidade a posição de mulher que escrevia e pertencia a esse ambiente masculino era marginalizada nessa nova sociedade canadense. Anne apresenta a habilidade de transitar pelas esferas pública e privada, tentando mesclar as características esperadas do papel social

feminino, como anjo, com seus interesses e aspirações voltados para o universo masculino. Ela rejeita funções e sonhos constituídos para as mulheres, como fazer crochê, cozinhar, cuidar da casa - atividades que, apesar de tentar, não consegue realizar com maestria - e se casar. Anne realiza um esforço para se encaixar nos papéis esperados e deseja ser uma dama, mas não figura um *anjo do lar*.

Há na obra uma protagonista anjo-monstro de grande sucesso canadense, mas que não poderia existir na realidade enfrentada pelo país da época. Essa é a grande contradição que Jameson (1992) sugere analisar no terceiro nível de leitura, para alcançar o *horizonte intranscendível*: a presença e aceitação de uma protagonista antagonista à realidade feminina dos anos iniciais de 1900, no Canadá. Para o crítico, torna-se de extrema importância analisar a totalidade para compreender como a narrativa de maneira individual e em conjunto com sua estrutura formal ofereceu e possibilitou uma resolução imaginária para essa questão antagonista real, externa à obra.

Preliminarmente, pode-se observar que, durante a grande recepção do romance, os leitores de Anne estabeleciam-se principalmente num primeiro nível de leitura. Estratégias de contenção e harmonização, como o melodrama, o sentimento de apreço, o amor materno, a dualidade entre bem e mal presente durante o desenvolvimento de uma personagem órfã, que não teve instrução nos anos iniciais de sua infância para caber em funções sociais femininas criam acolhimento da protagonista, impedindo o leitor de atravessar a superfície do texto.

Adentrando ao texto, ao tentar reconhecer uma solução para a contradição real, Jameson (1992) aponta que os modos de produção da História devem ser acessados, “mostrando a forma que a contradição assume neste nível e sua relação com o objeto cultural” (Jameson, 1992, p. 85). Quando o Canadá desenvolve um novo modo de produção capitalista industrial, o qual cria as divergências, saída do ambiente doméstico feminino para trabalhos na esfera pública e êxodo da área rural para urbana, também traz para seu território uma nova configuração para a ordem social feminina. Constituem-se no Canadá novas oportunidades para a classe feminina inserida no modo de produção industrial, com novas possibilidades para seu papel social, a saída do ambiente doméstico familiar e a conquista de uma certa liberdade.

No entanto, encontra-se nesse mesmo Canadá a ordem social rural, que vive do modo de produção das fazendas, figurando a conservação histórica dos antigos

padrões e meios de viver, conservando a divisão das esferas e papéis para os gêneros. O país acolhe uma formação social com novos modos de produção na área urbana, mas também incorpora a preservação do patriarcado figurado pelo meio rural. Assim, pode-se observar, no terceiro nível, o texto agindo como uma *revolução cultural*, ligando períodos de transição e projetando um novo quadro social para a humanidade.

[...] Da mesma forma que uma revolução declarada tampouco se constitui em um evento pontual, mas traz à superfície as inumeráveis lutas diárias e formas de polarização de classe que estão em ação em todo o curso da vida social que a precede, e que, portanto, estão latentes e implícitas na experiência social “pré-revolucionária”, tornadas visíveis como estrutura profunda dessa experiência apenas nesses “momentos da verdade”, também os momentos declaradamente “transitórios” da revolução cultural constituem a subida para a superfície de um processo permanente nas sociedades humanas, de uma luta permanente entre os vários modos de produção coexistentes. O momento triunfante em que uma nova dominante sistêmica ganha ascendência é, portanto, apenas a manifestação diacrônica de uma luta constante pela perpetuação e reprodução de sua dominação, uma luta que deve prosseguir ao longo do curso da vida, acompanhada em todos os momentos pelo antagonismo sistêmico ou estrutural daqueles modos de produção mais antigos e dos mais recentes, que resistem à assimilação ou buscam dela se libertar. A tarefa da análise cultural e social, assim constituída nesse horizonte final será, é claro, a reescritura de seus materiais de tal forma que essa perpétua revolução cultural possa ser apreendida e lida como a estrutura constitutiva mais profunda e permanente em que os objetos textuais empíricos alcançam a inteligibilidade (Jameson, 1992, p. 88-89).

Nesse horizonte, as vozes antagônicas feminina e masculina juntam-se em modos de produção industrial, rural e doméstico. Lutas e sonhos diários profundos e latentes para as mulheres canadenses figuram espaços de possibilidades na obra, constituindo como saída uma nova forma sociocultural - apresentando o texto como revolução. Segundo Jameson (1992), a cada novo conteúdo social da História nasce também um novo meio de apresentá-lo e figurá-lo. Assim, contar a formação, o protagonismo, os desejos e as conquistas de uma menina da sua infância até o início da vida adulta não consegue ser contemplado pela forma literária do *Bildungsroman* masculino. Sendo necessário trazer a experiência e o olhar da mulher nessa nova formação do Canadá, também foi necessário uma nova forma de apresentar essa história: o *Bildungsroman* feminino, que legitima a ideologia dos discursos femininos.

O *Bildungsroman* feminino apresenta-se como *ideologia da forma*, sendo sua própria construção passível de interpretação. O uso do gênero *Bildungsroman*, em

primeira instância, pode mascarar a obra, fazendo o leitor de primeiro nível acreditar que o livro figura o crescimento de Anne para se tornar uma menina ajuizada, no papel social para mulheres. No entanto, a voz feminina, que modifica o gênero literário para *Bildungsroman* feminino, cria margem para a figuração da aspiração, do interesse e da experiência da mulher canadense da época, que não centra a protagonista no espaço privado, mas a faz transitar por ambientes públicos, conciliando seus sonhos pessoais com seus papéis sociais do âmbito feminino. O *Bildungsroman* feminino reconstrói na obra a voz de mulheres canadenses, seus discursos e desejos abafados e silenciados na sociedade patriarcal, que priva as mulheres dos mesmos direitos que os homens. Essa voz é a própria resistência aos valores vigentes da época.

Anne é caracterizada com atributos inadequados que são mesclados a seus talentos autênticos. A protagonista apresenta-se dona de suas próprias ideias e verdades, figurando uma recepção e aceitação social inexistentes para a realidade da época. O capitalismo industrial que se desenvolvia no Canadá como novo modo de produção abre margem para o percurso feminino fora do ambiente doméstico, guiando os primeiros passos rumo à libertação e emancipação feminina. A área rural em que se encontra a protagonista da obra figura a sociedade patriarcal que estabelecia leis e direitos inferiores às mulheres. Ambos os modos de produção se entrecruzam e são ultrapassados pelo discurso da mulher canadense, que vence armadilhas e alcança o sucesso, bem como a presença em um ambiente anteriormente masculino.

Anne é a saída para os novos tempos femininos, gerados pela era industrial, todavia, também está alicerçada em imposições do patriarcado, com mais concentração fora da área urbana. A protagonista ganha bolsa de estudos para cursar a faculdade, posição majoritariamente ocupada por homens, mas fica no ambiente rural, na fazenda Green Gables, para cuidar da família após a morte de Matthew. Ao mesmo tempo em que o ambiente rural tenta apresentar sua posição como resolução do papel para mulheres da época, ficar na fazenda também significava ocupar a configuração de cuidar das finanças, da ordem da casa, de ocupação do trabalho para pagar seus próprios estudos no futuro. A transição entre esferas e a ocupação de Anne nos ambientes feminino e masculino é figurada em toda a obra. Assim como a mulher no Canadá se desenvolve conforme o país cresce e forma suas leis, Anne também segue esse percurso, porém, mostrando-se

à frente de seu tempo. O *Bildungsroman* feminino como *ideologia da forma* é a ponte para introdução e reestruturação da voz e do discurso feminino até então silenciados, mas que aparecem na obra para narrar conquistas e sucessos de uma mulher divergindo da ordem social patriarcal do Canadá de 1900.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou explicar a formação e os sonhos femininos intrínsecos na sociedade de ordem patriarcal que dita regras, papéis e funções para os gêneros e estrutura a mulher sempre em posição inferior. No entanto, ao analisar uma obra que figura a população de um país que também passa pelo processo de formação oficial - o Canadá do início do século XX -, torna-se possível subverter a ordem vigente e romper com as esferas delimitadas femininas e masculinas. Assim, *Anne of Green Gables* (1908) apresenta uma protagonista feminina que vai além da superfície narrada; Anne não é apenas uma menina órfã, de comportamento diferenciado e que gera humor e comoção, ela apresenta a transição entre papéis e funções determinadas aos dois gêneros, conciliando deveres, desejos pessoais e privilégios masculinos.

Por meio da História dolorida de opressão patriarcal e silenciamento da voz feminina, pode-se asseverar que Anne figura a possibilidade de ambição, alcance e sucesso da mulher, sendo um símbolo político de luta pelos direitos femininos. O *Bildungsroman* feminino traz a possibilidade de abordar essas novas formações sociais, uma vez que abre espaço e foco para contar ao mundo a história de uma protagonista feminina, a qual vive oportunidades até então destinadas somente a homens. Essa forma literária, por sua vez, traz à tona o momento de transição de valores e formação oficial do Canadá como um país, uma nova terra com a possibilidade de novas ordens sociais para mulheres e homens, abrigando a perspectiva de manutenção dos direitos e das aspirações femininas.

Ao promover a necessidade de um olhar atencioso à História, aos modos de produção e ao crescimento da luta feminista, é possível realizar a leitura política de *Anne of Green Gables* (1908), ampliando a análise da obra ao horizonte intranscendível da dialética de Jameson (1992). Com isso, enfatiza-se a visão estagnada do patriarcalismo e a necessidade da luta por direitos femininos, tanto na sociedade canadense do século XX quanto hoje. Apesar da contundente crítica entre os gêneros inserida na obra de Montgomery, a luta social feminista segue viva, tentando alcançar cada vez mais os mesmos privilégios masculinos às ações e ambições femininas. Por fim, a leitura política de *Anne of Green Gables* (1908) promove grande importância aos estudos feministas e à construção e manutenção desse confronto que se mostra tão atual.

CORPUS LITERÁRIO

MONTGOMERY, L. M. *Anne de Green Gables*. 1.ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

MONTGOMERY, L. M. *Anne of Green Gables*. United States of America: Bantam Books, 1982.

MONTGOMERY, L. M. *O Caminho Alpino: A história da minha carreira*. 1.ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, V. *Teoria da literatura*. 8.ed. Coimbra: Almedina, 2007.

AUGUSTO, P; FERREIRA, C. A. *Anne of Green Gables e o romance de formação feminino*. In: *A dança continua: a pluralidade da literatura feminina*. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2022.

BAILLARGEON, D. *A Brief History of Women in Quebec*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2014.

BARRETO, M. P. S. L. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. *Revista Ártemis*, v. 1, p. 64-73, 2004.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

BONNICI, T. *Teoria e Crítica Literária Feminista: Conceitos e Tendências*. Maringá: Eduem, 2007.

BRAENDLIN, B. H. Alther, Atwood, Ballantyne, and Gray: Secular Salvation in the Contemporary Feminist Bildungsroman. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, p. 18-22, 1979.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

CARVALHO, J. V. D. Bildungsroman: origem e contexto. In: CARVALHO, J. V. D. *Jorge de Sena—Sinais de Fogo como romance de formação*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010. p. 29-154.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltersin Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERREIRA, C. A. *Leituras Norte-Sul: as percepções de si e do outro na obra de John Updike*. Editora da Unicentro, Paraná, 2018. São Paulo. 2003.

FLORA, L. *Bildungsroman*. E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia, 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/bildungsroman>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FONTDEVILA, A. O que não é um autor: fundamentos conceituais e estratégias críticas para desautorizar as escritoras. *Vinco - Revista de Estudos de Edição*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 84-111, 2021.

GALBIATI, M. A. *Reverendo o Gênero: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo*. Tese (Doutorado em Letras, área de Literatura) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2013.

GERSON, C. How Anne of Green Gables Became a Canadian Icon. In: GAMMEL, I; LEFEBVRE, B. *Anne's World: A New Century of Anne of Green Gables*. University of Toronto Press, 2010.

GILBERT, S. M.; GUBAR, S. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven: Yale University Press, 1984.

GRAHAM, S. *A History of the Bildungsroman*. Cambridge University Press, 2019.

GREEN Gables House: Recognized Federal Heritage Building. *Parks Canada*, 2000. Disponível em: <https://www.pc.gc.ca/apps/dfhd/page_fhbro_eng.aspx?id=2491>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HELLER, E. *A psicologia das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HISTORY, C. *History of Canada: A Captivating Guide to Canadian History*. Captivating History, 2021.

HOMER, S. *Fredric Jameson: Marxism, Hermeneutics, Postmodernism*. New York, Routledge, 1998.

JAMESON, F. *Marxism and form*. New Jersey: Princeton University Press, 1974.

JAMESON, F. *O Inconsciente Político: A narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo, SP: Editora Ática S.A., 1992.

KARR, C. *Authors and Audiences: Popular Canadian Fiction in the Early Twentieth Century*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2000.

MAAS, W. P. M. D. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Unesp, 2000.

MACEDO, K, B. *Anne Shirley do século XXI: A adaptação da personagem na série*

“*Anne with an E*”. Tese (Mestrado em Estudos de Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MACLULICH, T. D. Anne of Green Gables and the Regional Idyll. In: LEFEBVRE, B. *The LM Montgomery Reader: A Critical Heritage*. University of Toronto Press, 2014. V.2.

MITCHELL, J. *Women's estate*. Harmondsworth: Penguin, 1971.

MORGAN, E. Humanbecoming: Form and Focus in the Neo-Feminist Novel. In: CORNILLON, S. K. (Ed.). *Images of Women in Fiction: Feminist Perspectives*. Bowling Green: Bowling Green U Popular P, 1972. p. 183-205.

PARRY, C. L. M. Montgomery. A biography. In: MONTGOMERY, L. M. *Anne of Green Gables*. United States of America: Bantam Books, 1982.

PARKS, C. *Virtual Tour: Green Gables Heritage Place*. Google Arts & Culture. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/story/OgXR54HZxKGSfQ?hl=EN>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

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

RIBEIRO, R. J. *A educação do amor*. Folha de S. Paulo, São Paulo, Mais!, p.7, 23 out. 1994. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/1822/5642/4/Tudo.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ROSOWSKI, S. The novel of awakening. In: ABEL, E. *et al. The Voyage In: Fictions of Female Development*. Hanover, NH: University Press of New England for Dartmouth College, 1983. p. 49-68.

RUBIO, M. H. *Lucy Maud Montgomery: The gift of wings*. Canadá: Anchor Canada, 2010.

RYAN, M. *Innocence and Estrangement in the Fiction of Jean Stafford*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1987.

SCHWANTES, C. Narrativas de formação contemporâneas: uma questão de gênero. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 30, p. 53-62, jun-dez 2007.

SCHWARZ, R. *Sequências Brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SHOWALTER, E. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, H. B. (org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.23- 57.

SHOWALTER, E. *A Literature of their Own: British Women Novelist from Brönte to Lessing*. 2nd edition. London: Virago, 1999.

THE Maiden's Vow. Poets Corner, 2021. Disponível em: <<https://poetscorner.blog/2021/08/16/the-maidens-vow/>>. Acesso em: 10 out. 2023.

THOMASSEAU, J. M. *O melodrama*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TRITES, R. S. *Disturbing the universe: Power and repression in adolescent literature*. University of Iowa Press, 1998.

VILLAGRACIA, M. *Anne with a Passport: How a PEI icon travelled the globe*. CBC Television, 2019. Disponível em: <<https://www.cbc.ca/television/anne-with-a-passport-how-a-pe-i-icon-travelled-the-globe-1.5293750>>. Acesso em: 01 maio 2023.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

WOOLF, V. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre, RS. L&PM, 2012.

ZOLIN, L. O. Crítica Feminista. In: BONNICI, T., ZOLIN, L. O. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Rev. e ampl. – Maringá: Eduem, 2009.