



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Juliane Camila Chatagnier

O gênero em questão: crítica e formação nos *Bildungsromane* *The Secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga

São José do Rio Preto  
2014

Juliane Camila Chatagnier

O gênero em questão: crítica e formação nos *Bildungsromane* *The Secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd, e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Teoria da Literatura, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria Ceneviva Nigro

São José do Rio Preto  
2014

Chatagnier, Juliane Camila.

O gênero em questão : crítica e formação nos Bildungsromane *The Secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga / Juliane Camila Chatagnier. -- São José do Rio Preto, 2014  
186 f.

Orientador: Cláudia Maria Ceneviva Nigro

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Literatura – História e crítica. 2. Mulheres na literatura. 3. Relações de gênero. 4. Personagens – Mulheres. 5. Kidd, Sue Monk - *The secret life of bees* – Crítica e interpretação. 6. Nunes, Lygia Bojunga, 1932- *Sapato de salto* - Crítica e interpretação. I. Nigro, Cláudia Maria Ceneviva. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 8-055.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Juliane Camila Chatagnier

O gênero em questão: crítica e formação nos *Bildungsromane* *The Secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd, e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Teoria da Literatura, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria Ceneviva Nigro  
UNESP – São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Maria Domingues da Rocha Reis  
UFMT - Cuiabá

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giséle Manganelli Fernandes  
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto  
20 de fevereiro de 2014.

*Dedico este trabalho aos meus pais, minhas  
eternas referências, pelo amor incondicional e  
pelo fantástico exemplo de vida que são.*

## AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim desta etapa, agradeço *a todos* que, longe ou perto, fizeram-se presentes e indispensáveis para a realização deste trabalho, mas, de maneira especial:

*A Deus e a Nossa Senhora Aparecida*, pelo dom da vida e da sabedoria, pela luz nos momentos de indecisão e pela força nos momentos de desânimo.

*Aos professores da Letras, pela inspiração.*

À *Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro*, exemplo de orientadora e de mãe, pelos ensinamentos, incentivos, dedicação, confiança, amizade e carinho.

Às *Profas. Dras. Célia Maria Domingues da Rocha Reis, Giséle Manganelli Fernandes, Maria Celeste Tommasello Ramos*, pelos questionamentos e apontamentos, que contribuíram para a melhora desta dissertação.

*Aos funcionários da Seção de Pós Graduação e da Biblioteca*, pela atenção e disponibilidade.

À *FAPESP*, por confiar e financiar esta pesquisa.

*Aos familiares, pelo carinho.*

*Aos meus pais, Edna e Waldir*, pelas palavras de incentivo, pelas broncas nos momentos necessários, pelo suporte emocional e financeiro, por sempre estarem ao meu lado e participarem de cada lágrima e cada sorriso.

*A minha querida avó, Jandira*, pelo cuidado e preocupação excessivos, pela leitura dos artigos e resumos e, principalmente, por todas as orações (eficazes).

*Ao meu avô, Eduardo (in memoriam)*, por sempre ter me mostrado o lado bom das coisas.

*Ao meu eterno amor, Joaquim*, pelo companheirismo, pelo amor, pela dedicação, pelo incentivo e pela paciência nos momentos de cansaço e inquietação; por compartilhar comigo o mesmo sonho e me mostrar que é possível torná-lo realidade.

*Ao meu tio Edis*, por sempre acreditar em mim e me incentivar em todos os momentos de desânimo, pelas conversas, pelas indicações de livros e vídeos, pela valiosa companhia em viagens, congressos e idas e vindas a São José do Rio Preto.

*A minha irmã, Cristiane, e ao meu cunhado, Junior*, por estarem sempre ao meu lado, segurando minha mão nos deslizes e comemorando comigo a cada vitória.

*A minha sobrinha e afilhada Emanuelle*, joia rara, inspiração de cada dia, sinônimo de amor sincero e incondicional, por fazer meus dias mais felizes e ficar, literalmente, ao meu lado durante toda a escrita desta dissertação.

*A minha sogra, Nice*, por todo incentivo e preocupação.

Às *primas Flávia e Liliana*, por todas as vezes que responderam ao meu chamado, até mesmo de madrugada, com palavras amigas e sensatas, e à *Marcela*, por me socorrer em todos os imprevistos.

*Às amigas, pela constante presença.*

À *Fernanda, Ana Caroline, Stefany, Carolina, Jaqueline, Ana Carolina, Daiane, Vivian*, por tornarem esse trabalho mais divertido, mesmo quando os prazos se esgotavam.

À *Maraíza*, pelas conversas intermináveis, pelas noites de apoio na internet, pela companhia em aulas, congressos, viagens, pelos inúmeros desejos de “boa sorte” e por dividir comigo os mesmos sentimentos de angústia e de alegria.

*Aos demais colegas de jornada*, em especial à *Maria Alessandra*, pelas contribuições *bildungsromanescas* e à *Michelle*, pelas discussões *bojungianas*.

“A mente que se abre a uma nova ideia  
jamais voltará ao seu tamanho original.”  
Albert Einstein

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é discutir conceitos sobre gênero, presentes em algumas teorias e críticas pontuais e analisar dois romances contemporâneos: o norte-americano *The Secret Life of Bees* (2002), de Sue Monk Kidd, e o brasileiro *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga. Pretende-se cotejar o modo como cada escritora apresenta o processo de formação das protagonistas e, visto que esses romances são considerados *Bildungsromane* femininos, verificar como a forma do romance influencia na construção do gênero nas personagens principais das obras supracitadas. A formação das protagonistas será avaliada de acordo com as perspectivas críticas adotadas em que o sujeito é performativo e reivindica posições como marca da própria identidade. Considerando que as obras estão inseridas na contemporaneidade, procura-se mostrar que a mulher não assume mais uma posição inferior ao homem. A tradição misógina e machista é rompida nos romances, conforme propõe Butler, no momento em que as autoras dão voz e vez ao sexo (até então tido como) frágil, instaurando, assim, um discurso da ruptura. Como aparato crítico-teórico, utilizar-se-ão as perspectivas de Beauvoir (1974), Wittig (1982), Hollanda (1994) e Butler (1990; 2001; 2004), para questões do gênero; os trabalhos de Pinto (1990), Maas (2000) e Scwhantes (2007), para o estudo sobre o romance de formação tradicional ou feminino e as obras de Laclau (1990), Ortiz (1994) e Santos (2001), para a contextualização da contemporaneidade.

Palavras-chave: Gênero. Tradição e Contemporaneidade. *Bildungsroman* feminino. *The Secret Life of Bees*. *Sapato de salto*.

## ABSTRACT

*The aim of this work is to discuss concepts about gender, present in some theories and specific criticisms, and analyze two contemporary novels: the American - *The Secret Life of Bees* (2002), by Sue Monk Kidd, and the Brazilian - *Sapato de salto* (2006), by Lygia Bojunga. It is intended to collate the way each writer presents the protagonists' formation process and to check how the form of the novel influences on the gender construction of the main characters in both works, once these novels are considered feminine Bildungsromane. It is pertinent to emphasize that the protagonists' formation will be evaluated according to the adopted critical perspectives in which the subject is performative and claims positions as a mark of identity. Whereas the works are embedded in contemporary times, it attempts to show that women do not assume an inferior position to men anymore. A misogynistic and sexist tradition is broken in the novels, as Butler proposes, at the moment the authors give the weaker sex their turn and voice, thus introducing a discourse of rupture. As critical- theoretical apparatus, the prospects of Beauvoir (1974), Wittig (1982), Hollanda (1994) and Butler (1990, 2001, 2004) will be used about gender issues; Pinto (1990), Maas (2000) and Scwhantes (2007) works will be the basis for the study of traditional and female Bildungsromane, and the works by Laclau (1990), Ortiz (1994) and Santos (2001) will contextualize the contemporaneity.*

*Keywords: Gender. Tradition and Contemporaneity. Female Bildungsroman. The Secret Life of Bees. Sapato de salto.*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUÇÃO .....	10
1. O GÊNERO E A TRADIÇÃO .....	15
1.1.A dualidade sexo-gênero.....	16
1.2. Beauvoir e o “tornar-se” mulher.....	23
1.3. A escrita feminina: uma questão de ponto de vista .....	29
2. O GÊNERO E A CONTEMPORANEIDADE .....	40
2.1. A contemporaneidade: mescla de tradição e ruptura .....	43
2.2. Um panorama do gênero nos tempos atuais .....	45
2.3. A escrita feminina contemporânea .....	48
3. O GÊNERO E A RUPTURA .....	59
3.1. Problematizando o gênero: Scott, Wittig e Hollanda.....	61
3.2. Butler e a desconstrução do gênero .....	67
4. O GÊNERO E O <i>BILDUNGSROMAN</i> .....	73
4.1. O <i>Bildungsroman</i> tradicional: um pouco de história .....	77
4.1.1.O contexto alemão e a formação da Bildung.....	77
4.1.2.O gênero flexível: Dilthey, Buckley e Jacobs .....	80
4.2. Perda de valores: o <i>Bildungsroman</i> na contemporaneidade.....	84
4.3. <i>Bildungsroman</i> feminino: um caso de redefinição do cânone.....	90
5. GÊNERO E FORMAÇÃO EM <i>THE SECRET LIFE OF BEES</i> E <i>SAPATO DE SALTO</i> 101	
5.1. A escrita feminina em Lygia Bojunga .....	101
5.2. A escrita feminina em Sue Monk Kidd.....	119
5.3. A construção performativa de Lily e Sabrina.....	131
5.4. Um novo olhar sobre a mulher: o discurso da ruptura nos romances .....	138
5.5.A subversão do cânone: <i>The Secret Life of Bees</i> e <i>Sapato de salto</i> como <i>Bildungsromane</i> femininos e contemporâneos .....	140
5.5.1. Lily e a busca pelo feminino .....	141
5.5.2. Sabrina e a busca por um lugar na sociedade .....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	172
BIBLIOGRAFIA.....	175

## INTRODUÇÃO

Muita coisa mudou desde a escrita de *O segundo sexo*, em 1949. A sociedade não é mais a mesma e as ideias também tomaram outro rumo. A partir da década de 1970, o gênero começa a ser visto como uma construção social das identidades sexuais e se torna o objeto de estudo da crítica feminista, abrindo, assim, caminho para a desconstrução da noção do masculino e do feminino. Até então, os estudos feministas trazem a “mulher” (sujeito singular) como objeto de estudo e todos os trabalhos produzidos tratam da subordinação e da opressão feminina.

Muitas discussões surgem a respeito do modelo binário (sexo/gênero) adotado, que, por muito tempo, direcionaram a crítica feminista. Na década de 1990, Judith Butler, com a publicação da obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* –, apresenta uma desconstrução do gênero, partindo do pressuposto de que “o sexo é natural e o gênero é culturalmente construído” (BUTLER, 2003, p. 26). A crítica considera, também, que o sujeito feminino é constituído discursivamente, pois o gênero pode ser considerado um fenômeno contextual e inconstante, não exigindo um ser substantivo, mas um ponto que concentre conjuntos de relações culturais historicamente convergentes.

Devido à pequena fronteira entre eles, sexo e gênero, na maioria das vezes, são utilizados como sinônimos. Entretanto, de acordo com a visão tradicional, o sexo está relacionado com a biologia e com a anatomia, enquanto o gênero realciona-se diretamente com a cultura. As coisas mudaram, e a biologia não é mais vista como o destino nas identidades de gênero. Pinto (2007, p. 4) afirma que o “gênero é, portanto, um efeito de atos de fala, cuja violência está em se apresentarem como reais, naturais, produzindo uma estrutura sempre binária e hierarquizada”. Assim, é válido lembrar que ninguém nasce com o gênero constituído, mas este é formado de acordo com as convenções sociais estabelecidas às quais a criança é exposta.

Ideais preconceituosos, que propagam a diferença de sexo e gênero estão sendo abolidos da sociedade. Novas leis, o avanço da tecnologia e a propagação da mídia colaboraram muito para denúncias de discriminações. Com isso, as mulheres ganham mais espaço e assumem posições que há muito tempo lhes foram negadas. Velhos preceitos são quebrados, e a tradição não dá mais conta do grande fluxo de mudanças que têm ocorrido, graças à globalização, por exemplo. Conforme afirma Ortiz:

a situação de globalização caracteriza-se pela emergência do novo e pela redefinição do velho, ambos encontram-se inseridos no mesmo contexto, em que diversas temporalidades se entrecruzam. Não é, pois necessário opor tradição a modernidade, local a global (ORTIZ, 2006, p. 14).

Desta maneira, vivemos em um mundo em que tradições preconceituosas são colocadas em xeque, como é o caso do machismo.

Historicamente estabelecida por estruturas discursivas, a identidade de gênero é observada por Butler (1990), que discute questões do poder da linguagem, e também por Ernesto Laclau (1990), que a observa no contexto da hegemonia. Nas últimas décadas, juntamente com Laclau, Mouffe (1989) desconstrói a teoria de Gramsci (privilegio de uma classe sobre a outra) e admite que identidades possam ser diferentes, porém dentro de um ambiente com igualdade de direitos que assegurem essas diferenças. Aceita-se, então, que a sociedade se constitui como algo aberto, incompleto, além de que “a sociedade e os agentes sociais carecem de essência e suas regularidades consistem apenas nas formas relativas e precárias de fixação que acompanham a instauração de certa ordem” (ALVES, 2010, p. 5). Santos (2001) vê a identidade como sendo algo simbólico, constituída de situações de alteridade, na qual o embate com o outro provoca a reflexão a respeito do eu. Para o autor, “o desafio é [...] o de encontrar uma dosagem equilibrada de homogeneidade e fragmentação, considerando que não há identidade sem diferença e a diferença pressupõe certa homogeneidade que permite identificar o que é diferente nas diferenças” (SANTOS, 2001, p. 35). Dessa maneira, observa-se que a diferença é essencial na existência de uma identidade constituída, reivindicada por meio da interação, isto é, do discurso,<sup>1</sup> da perpetuação de atos reproduzidos como forma de se estabelecer perante o outro.

Tendo em vista estas concepções identitárias, um de nossos objetivos é analisar como se dá a construção do gênero feminino nas protagonistas de duas obras contemporâneas – *The Secret Life of Bees* (2002), de Sue Monk Kidd, e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga. Nessas obras, é possível observar que as personagens Lily e Sabrina, ainda crianças, apresentam dificuldades em se tornar meninas. Ambas as personagens, cada uma à sua maneira, seguem uma trajetória de mudanças em busca de si. Esse tipo de romance é conhecido como *Bildungsroman*. O *Bildungsroman* teve início na

---

<sup>1</sup> Ao utilizar a palavra “discurso” adotamos o sentido de Butler que “está não apenas se referindo à ‘fala’ ou à ‘conversação’, mas especificamente às formulações de Foucault sobre o discurso como ‘grandes grupos de enunciados’ que governam o modo como falamos e percebemos um momento ou momentos históricos específicos”. (SALIH, 2012, p. 69)

Alemanha do século XVII e não tem, até hoje, um termo exato que o traduza. De modo geral, nesse tipo de romance, encontramos a formação individual da protagonista, que sai de uma situação negativa para passar por várias peripécias e atingir certo grau de perfectibilidade. No início, o personagem principal do *Bildungsroman* é exclusivamente um homem, mas, com o passar do tempo, as minorias<sup>2</sup>, dentre elas as mulheres, ganham espaço e também podem ter seus processos de formação narrativizados, como é o caso dos textos escolhidos neste trabalho.

A fim de realizar os objetivos propostos, esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, subdivididos em duas ou três seções. No primeiro capítulo, será feita uma discussão a respeito da diferenciação entre sexo e gênero, bem como a descrição dos Estudos de Gênero sob a perspectiva tradicional, sob a ótica de Piscitelli (1997), Flax (1987), Lauretis (1994) e Markus (1987), com ênfase na perspectiva de Beauvoir (1974). Considerando que o foco deste trabalho é a mulher, faremos, também, uma pequena apresentação de como surgiu a escrita feminina e os rumos que esta levou ao longo do tempo, em ordem cronológica, com base em Beauvoir (1974), Woolf (1975), Gilbert e Gubar (1979) e Showalter (1981).

No segundo capítulo, a fim de ligar as teorias tradicionais com as contemporâneas, contextualizaremos as mudanças causadas nos estudos de identidade e gênero, graças à mundialização, a partir do pensamento de Bauman (2001), Giddens (1991), Hall (2006), para, consecutivamente, comparar com as propostas de Ortiz (2006), Laclau (2004) e Santos (1999). Retratar-se-ão, com base nos últimos autores citados, as confusões e mesclas que ainda existem na sociedade contemporânea, pois, apesar de muita coisa ter mudado, vários preceitos tradicionais ainda permanecem intactos. Aqui, também, analisaremos as concepções relativas aos Estudos de Gênero na contemporaneidade e de que forma a escrita feminina está inserida no mundo atual, conforme o pensamento de Irigaray (1981), Cixous (1986), Kristeva (1986) e Spivak (1993).

Os problemas de gênero e as novas concepções do binômio sexo/gênero serão analisados no terceiro capítulo. Apresentaremos, na sequência, visões da ruptura – aquelas que quebram antigos princípios a fim de criar novos –, como é o caso de Scott (1986), Wittig (1992) e Hollanda (1994). A desconstrução do binômio sexo/gênero e a questão da performatividade serão vistas também neste capítulo, de modo a ilustrar como é possível

---

<sup>2</sup> O termo “minorias” é utilizado com o intuito de representar grupos sociais que, apesar de não serem numericamente inferiores, assumem uma posição inferior ao grupo dominante em determinada sociedade, em determinada época.

que um indivíduo escolha sua identidade de gênero, sem ficar preso à anatomia, de acordo com o pensamento inovador de Judith Butler (1990; 1993; 2003).

Apresentaremos, no quarto capítulo, as questões referentes ao *Bildungsroman*, desde sua origem, até a utilização do termo nos dias atuais, de acordo com Pinto (1990) e Maas (2000). Haverá uma distinção entre a forma do *Bildungsroman* tradicional e do contemporâneo, considerando os mesmos fatores comentados nos capítulos anteriores, com o acréscimo da visão de Janzen (2005), Fontanella (2000), Santos (2006), Svensson (2009), Gohlman (1990), Flora (s/d), Coqueiro (2012), Buckley (1974), Brandstrom (2009) e Schwantes (2007). Observaremos também como houve uma perda de valores desde o século XVII e como essa característica é encontrada nos romances de formação. Por fim, os casos de redefinição do cânone serão tratados com o intuito de pontuar o espaço que as mulheres ganharam na literatura.

Reserva-se ao quinto capítulo as análises feitas com base nas teorias apresentadas ao longo da dissertação. Primeiro, descreveremos a escrita feminina de Lygia Bojunga e Sue Monk Kidd, com o intuito de apresentar como as autoras inserem o feminino em suas obras. Em seguida, analisaremos formações performáticas das protagonistas, Lily e Sabrina, considerando a maneira como elas se constroem de acordo com o discurso e as ações. Logo depois, observaremos como o discurso da ruptura encontra-se no romance e de que forma as escritoras apresentam esse novo olhar sobre a mulher contemporânea. Por fim, comentaremos a respeito da subversão do *Bildungsroman* em cada obra.

Pode-se notar que, assim como a estrutura desta dissertação, as obras de Kidd e de Bojunga apresentam um modelo tradicional para em seguida tratarem da ruptura e do contemporâneo. Desta maneira, passa-se agora à descrição das teorias e análises propostas.

## **CAPÍTULO 1**

## 1. O GÊNERO E A TRADIÇÃO

As questões de gênero tornam-se muito discutidas na contemporaneidade. O conceito de gênero, fundamental para a formação do sujeito do feminismo,<sup>3</sup> tem suas origens na década de 1970 por meio da relação entre o feminismo francês e o norte-americano. O contexto da época reflete a luta das chamadas minorias, não só da feminina, mas também de grupos étnicos e homossexuais, contra a perpetuação de um domínio masculino, heterossexual e branco, uma vez que este “centro hegemônico” não é mais visto como natural, “mas naturalizado” (SILVA, 2005, p. 90). Segundo Butler (1990), “em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada” (p. 17-18). É possível observar que o sexo é visto como “categoria política”, por estabelecer uma relação de poder que marca a hierarquia masculino/feminino.

Essa hierarquia, baseada em um discurso androcêntrico e misógino, dá-se graças ao caráter dual presente na relação sexo/gênero. Sabe-se que a imposição de ideias essencialistas, fundadas na categoria do sexo, foi a responsável por colocar a mulher em uma situação desfavorável perante o homem. Basta lembrar que grandes filósofos, como Aristóteles (*apud* CARVALHO, 2010), utilizam-se de diferenças biológicas (ou anatômicas) para considerarem a mulher um ser inferior – ou um ser de emoção, como diria Kant. Carvalho (2010) critica essa posição machista e essencialista, que faz o biológico se tornar ontológico, e justifica, graças à naturalidade deste fato, que o homem sempre será superior, não cabendo à mulher chance de superação:

A tese essencialista, sistematizada por Aristóteles, foi assumida e defendida, ao longo da história da filosofia, recebendo novas formulações, mas sempre servindo ao mesmo propósito original, qual seja, apelar para “o natural”, “o que não pode ser mudado” para justificar a eterna permanência de situações criadas, que convém a um grupo perpetuar (CARVALHO, 2010, p. 84-85).

---

<sup>3</sup> Utilizamos a concepção de sujeito do feminismo de Judith Butler, segundo a qual a representação da mulher como sujeito está diretamente ligada a uma formação discursiva e política. Categorizar um ser como mulher vai mais além de prender-se a padrões fixos e estabelecidos.

Sabe-se que considerar a mulher como sexo frágil é hoje discutível. Pesquisas comprovam que a mulher não é, nem biológica, nem mentalmente, inferior ao homem. Assim, observa-se que mudanças vêm acontecendo no campo dos Estudos de Gênero, visto que o próprio conceito de gênero, desconstruído por Judith Butler, recebe nova significação no âmbito do poder e da igualdade de sexos.

Com base nesse contexto de mudança, serão feitas leituras de duas obras literárias que ilustram essa diferenciação de pontos de vista em relação ao papel da mulher na sociedade. Os romances *The Secret Life of Bees* (2004), de Sue Monk Kidd, e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga, são exemplos de como o discurso pode interferir na construção da autoestima e da própria identidade. No entanto, o que realmente marca, nessas obras, é a forma como as autoras discutem a constituição do gênero feminino sob a perspectiva da desconstrução.<sup>4</sup>

Neste trabalho, optamos por abordar, primeiramente, a tradição, para que, em seguida, possamos mostrar a ruptura deste discurso da tradição,<sup>5</sup> por meio da exposição de novas concepções a respeito da hierarquia homem/mulher. Neste primeiro capítulo, faremos uma contextualização do significado dos termos sexo e gênero, seguida da apresentação de perspectivas de gênero tradicionais, por meio da visão de várias críticas feministas, com ênfase na visão de Beauvoir, e, em seguida, uma discussão do lugar da mulher na escrita até os anos de 1960.

### 1.1. A dualidade sexo-gênero

É sabido que a divisão entre homens e mulheres foi importante para estabelecer a ordem hierárquica em sociedades. Há diversas versões destinadas à explicação do surgimento da divisão dos sexos e dos papéis sociais exercidos, além de justificar a inferioridade feminina. Têm-se como exemplo algumas crenças: a religiosa, segundo a qual Adão e Eva foram criados; a biológica, do sexo frágil, considerando que a mulher não

---

<sup>4</sup> Desconstruir não significa destruir, mas sim reorganizar os conceitos e dar-lhes nova significação. Como afirma Siscar: “o termo desconstrução (*déconstruction*), tal como é conhecido pelos teóricos da literatura, provém da obra do filósofo franco-argelino Jacques Derrida [...] não propõe um movimento negativo de destruição, de desarticulação ou de decomposição do pensamento” (SISCAR, 2003, p. 151).

<sup>5</sup> Nesse trabalho, optamos por empregar a expressão “discurso da tradição”, utilizado por Cláudia Maria Ceneviva Nigro (2010), para se referir a grupo de enunciado calcado na misoginia produzido pela sociedade e propagado tanto por homens, quanto por mulheres. Ao optar por dividir o trabalho em “tradição” e “ruptura”, pensamos em uma forma lógica de tratar as questões de gênero, as tradicionais, e as questões de gênero trazidas atualmente, frutos de uma ruptura com o passado, porém que ainda apresentam vestígios de outrora.

desenvolve, fisicamente, funções que exigem força com o mesmo desempenho masculino; a psicológica, que discute a inferioridade intelectual da mulher, entre outras.

Com o intuito de propor discussões sobre as perspectivas que tratam as questões de gênero sob o ponto de vista tradicional, investigaremos as formas de desigualdade existentes na sociedade androcêntrica. A fim de realizar este objetivo, serão utilizados os textos de Piscitelli (1997), Flax (1987), Lauretis (1994) e Markus (1987).

Os conceitos de sexo e gênero vêm sendo confundidos por muito tempo, e até mesmo empregados como sinônimos, uma vez que a fronteira entre ambos é tênue. Piscitelli (1997) os distingue ao trazer a explicação de Judith Shapiro:

O conceito de gênero, considerado em princípio como um desnaturalizador potencialmente poderoso e como um conceito a partir do qual seria possível questionar posições teóricas estabelecidas, se impôs distinguindo-se do sexo. No começo da década de 1980, Judith Shapiro sintetizava a distinção entre ambos os termos: sexo e gênero.

Ao contrastar um conjunto de fatos biológicos com um conjunto de fatos culturais, eles servem (sexo e gênero) para uma proposta analítica útil. Sendo escrupulosa em uso das palavras, utilizaria o termo “sexo” apenas para falar da diferença biológica entre macho e fêmea, e “gênero” quando me referisse às construções sociais, culturais, psicológicas que se impõem sobre essas diferenças biológicas. Gênero designa um conjunto de categorias às quais outorgamos a mesma etiqueta, porque elas têm alguma conexão com diferenças sexuais. Estas categorias, no entanto, são convencionais ou arbitrárias. Elas não são redutíveis e não derivam diretamente de fatos naturais, biológicos, e variam de uma linguagem a outra, de uma cultura a outra, na maneira em que ordenam experiência e ação (PISCITELLI, 1997, p, 49-50, grifo nosso).

Desta maneira, quando utilizamos o termo “sexo”, de acordo com o discurso tradicional, estamos nos referindo aos aspectos físicos do ser humano, biológicos e hormonais, que tradicionalmente, dividem os seres humanos em masculinos ou femininos. Estes aspectos dizem respeito à anatomia e são visíveis a qualquer um, como afirma Flax (1987)<sup>6</sup> em:

Todos irão concordar que há diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Essas diferenças anatômicas parecem ser principalmente localizadas ou são conseqüências das contribuições diferenciadas que homens e mulheres fazem para uma necessidade biológica comum – a reprodução física das espécies. Entretanto, a mera existência de tal diferenciação anatômica é um fato descritivo, uma de várias observações que poderíamos fazer a respeito das características físicas dos humanos.

---

<sup>6</sup> Todas as traduções de trechos de obras em língua estrangeira citadas foram feitas por mim, sob supervisão de minha orientadora, para fins exclusivos desta dissertação.

Parte do problema da desconstrução de sentido biologia/sexo/gênero/natureza é que sexo/gênero podem até ser discutidos nos discursos ocidentais (não científicos). (p. 636)

Segundo a autora, essas diferenças encontram-se presentes no corpo e dificilmente podem ser mudadas de um dia para o outro. É por meio do “sexo” que diferenciamos que o homem deva ter um pênis e a mulher, uma vagina. Enfim, é dessa forma que se estabelece a dicotomia macho/fêmea, na qual a existência de um aparelho genital exclui, imediatamente, a existência de outro.

Ao utilizarmos o vocábulo “gênero” passamos diretamente do campo biológico para o campo sociocultural. Estamos nos referindo, desta vez, às posições que os homens e as mulheres ocupam, de acordo com o que é socialmente esperado. Como afirma Shapiro (1981), essas posições são arbitrárias, e muitas vezes se modificam de um lugar para o outro. É interessante lembrar que, graças a essa diferença entre masculino e feminino, o papel social se constitui quando o feto é gerado. É ainda na barriga da mãe que se criam expectativas a respeito do sexo do bebê, e a partir disso, compram-se peças azuis ou rosas, a depender do resultado. Em outras palavras, como afirmam Cabral e Díaz (1999), dependendo do aparelho genital do bebê, a sociedade ao redor espera determinado comportamento, que será transmitido à criança, de modo a influenciá-la. Com base nesse comportamento esperado, que difere de homem para mulher, surgem as *representações de gênero*. Por meio da forma como um indivíduo representa seu gênero, esse ser é colocado dentro de determinada classe, como observa Lauretis:

Gênero é a representação de uma relação, ou se me permitissem adiantar-me para a segunda proposição, o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer: assim, o gênero atribui a uma entidade, digamos a uma pessoa, certa posição dentro de uma classe, e portanto uma posição *vis-à-vis* outras classes pré-constituídas (LAURETIS, 1994, p. 210-211).

É desta maneira que, segundo Cabral e Díaz (1999, p. 2), as meninas devem ser mais fracas, passivas e dependentes, pois desde pequenas são mantidas em casa, presas àquilo que é doméstico, ao passo que os meninos aventuram-se no ambiente externo. Quando meninos e meninas começam a se relacionar em brincadeiras, aprendem que devem obedecer às regras estabelecidas, que não podem ser mudadas. Este contato é o que se pode chamar de *relações de gênero*, uma vez que se espera um comportamento

específico para o homem e outro para a mulher. Flax (1987) classifica as *relações de gênero* da seguinte forma:

"Relações de gênero" é uma categoria destinada a capturar um conjunto complexo de relações sociais, recorrendo-se a um conjunto de mudança de processos sociais variáveis historicamente. Gênero, tanto como categoria analítica quanto como processo social, é relacional. Isto é, as relações de gênero são processos complexos e instáveis (ou "totalidades" temporárias na língua da dialética) constituídos de (e por meio de) partes inter-relacionadas. Essas partes são interdependentes, ou seja, cada parte pode não ter significado ou existência sem as outras.

Relações de gênero são diferenciadas e (até agora) atribuições e divisões assimétricas de características e capacidades humanas. Por meio de relações de gênero dois tipos de pessoas são criadas: homem e mulher. Homem e mulher são colocados como categorias excludentes. Uma pessoa pode ser apenas um dos sexos, nunca o outro ou os dois. O conteúdo real de ser homem ou mulher e a rigidez das próprias categorias são altamente variáveis entre as culturas e o tempo. No entanto, as relações de gênero até agora, conforme temos sido capazes de compreendê-las, tem sido (mais ou menos) relações de dominação. Ou seja, relações de gênero têm sido (mais) definidas e imperfeitamente controladas por um de seus aspectos inter-relacionados: o homem (FLAX, 1987, p. 628-629, grifo nosso).

Flax considera que as *relações de gênero* geram dois tipos de pessoas: o homem e a mulher. Não é possível que um indivíduo atue como homem e mulher ao mesmo tempo. É essa relação, também, a responsável pela divisão dos sexos – uma divisão assimétrica.

É interessante notar que, ainda segundo Flax (1987), “essas relações de dominação e a existência das próprias relações de gênero têm sido escondidas em uma variedade de maneiras, incluindo a definição das mulheres como uma ‘questão’ ou o ‘sexo’ ou o ‘outro’, e homens como o universal (ou pelo menos sem gênero)” (p. 629).<sup>7</sup> Por meio desta divisão, o homem é visto como “universal”, enquanto a mulher é o “outro”, o “marginalizado”. Porém, estas relações, como afirma Lauretis (1994), são variáveis conforme a cultura e os discursos instaurados, “embora os significados possam variar de uma cultura para outra qualquer sistema de sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade” (p. 211).

Assim, a mulher deve estar presa à esfera do privado, conforme ensinada desde criança. Tudo o que faz é restrito e isso comprova que, ao mesmo tempo em que falamos de *relações de gênero*, podemos falar em *relações de poder*, uma vez que o masculino exerce poder sobre o feminino, como afirma Flax (1987) em:

---

<sup>7</sup> Cf. o original: “these relations of domination and the existence of gender relations themselves have been concealed in a variety of ways, including defining women as a “question” or the “sex” or the “other” and men as the universal (or at least without gender).” (FLAX, 1987, p. 629)

Uma vez que vivemos em uma sociedade em que os homens têm mais poder do que as mulheres, faz sentido se supor que o que é considerado mais digno de louvor podem ser as qualidades associadas aos homens. Como feministas, temos o direito de suspeitar que até mesmo “louvor” à fêmea pode ser (pelo menos em parte) motivado por um desejo de manter as mulheres em um lugar restrito e restritivo (p. 641 – 642).<sup>8</sup>

Pode-se observar que as *relações de gêneros* supracitadas existem nas sociedades patriarcais e são passadas de geração em geração como um ensinamento que induz os seres humanos à desigualdade dos sexos e à apreciação daquilo que é masculino.

Justamente por “empoderar” o homem, a sistematização entre sexo e gênero cria uma fórmula, não só de dividir os seres em homem e mulher, mas também de dividir a sociedade de forma hierárquica, mantendo o privilégio masculino, como pode ser observado a seguir:

O sistema sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais (LAURETIS, 1994, p. 212).

Já é sabido que, segundo a perspectiva de gênero tradicional, o homem e a mulher, ao mesmo tempo em que se excluem, completam-se, como afirma Lauretis (1994):

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados como forma, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais (p. 211).

É por meio do ato sexual que é possível uma espécie evoluir. O ato sexual só é possível graças às diferenças anatômicas entre homem e mulher, segundo as quais eles se “encaixam” perfeitamente, como observado na opinião de Flax (1987):

---

<sup>8</sup> Cf. o original: Since we live in a society in which men have more power than women, it makes sense to assume that what is considered to be more worthy of praise may be those qualities associated with men. As feminists, we have the right to suspect that even “praise” of the female may be (at least in part) motivated by a wish to keep women in a restricted (and restrictive) place. (FLAX, 1987, p. 641 - 642)

[...] As diferenças anatômicas entre homens e mulheres estão ligadas e são em parte uma consequência de uma das funções mais importantes da espécie – a sua reprodução física. Assim, pode-se argumentar, porque a reprodução é um aspecto tão importante da vida da nossa espécie, as características associadas a ela serão muito mais salientes para nós do que, por exemplo, o cabelo, a cor ou a altura.

Outra possível resposta para estas perguntas pode ser que para a reprodução física da espécie dos seres humanos, temos de ter relações sexuais. Nossas diferenças anatômicas tornam possível (e necessário para a reprodução física) certo “encaixe” entre os órgãos distintamente masculino e feminino. Para alguns seres humanos esse “encaixe” também é altamente desejável e prazeroso. Desta forma, as nossas diferenças anatômicas parecem estar intimamente ligadas à (e, em certo sentido, até mesmo causadoras da) sexualidade (p. 636).<sup>9</sup>

Segundo esta perspectiva, considera-se que um ato sexual só pode existir entre membros de diferentes sexos, de modo a ser desejado e prazeroso. Qualquer outro tipo de relação não é ao menos cogitada. Para haver coerência, um ser considerado homem, deve agir como tal, e o mesmo se dá com uma mulher. É interessante notar que nesta perspectiva, sexo e gênero são equivalentes.

Além desta equivalência, podemos equiparar a condição masculina ao público, e a feminina, ao privado. A mulher é colocada assim, como afirma Markus (1987), em uma posição marginal e excludente, na qual não pode participar de decisões públicas e deve sempre obedecer aos pais e/ou maridos:

A superposição parcial das dicotomias público-privado e masculino-feminino, isto é, a construção de gênero através das práticas de esferas separadas, significa que as mulheres, como categoria social, por definição, por seu destino aparentemente natural, têm sido representadas como “não bem-sucedidas”. A exclusão do domínio do público (mesmo que “apenas” em princípio) e a exclusiva atribuição ao “privado” sempre implica privação; privação de acesso aos recursos públicos, de influência em decisões públicas, de participação na distribuição do reconhecimento público ou, como disse Hannah Arendt, acima de tudo privação de “ser visto e ouvido” (p. 115).

---

<sup>9</sup> Cf. o original: [...] the anatomical difference between males and females are connected to and are partially a consequence of one of the most important functions of the species - its physical reproduction. Thus, we might argue, because reproduction is such important aspect of our species life, characteristics associated with it will be much more salient to us than say, hair, color or height. Another possible answer to these questions might be that in order for humans physically to reproduce the species, we have to have sexual intercourse. Our anatomical differences make possible (and necessary for physical reproduction) a certain fitting together of distinctively male and female organs. For some humans this “fitting together” is also highly desirable and pleasurable. Hence our anatomical differences seem to be inextricably connected to (and in some sense, even causative of) sexuality. (FLAX, 1987, p. 636)

Hannah Arendt (1980) pontua bem que, por diversas vezes, a mulher não pode ser vista, nem ouvida, além de ser privada de vários direitos. Essa circunstância chama atenção de mulheres que não aceitam esse papel e buscam uma possível mudança. É assim que, na década de 1930, nos Estados Unidos e no Reino Unido, surge o “feminismo”: pela necessidade de questionar posições socialmente estipuladas, que não fazem sentido. As feministas, depois de um longo percurso de lutas, perdas e ganhos, conseguem um lugar na sociedade e colocam a identidade feminina no mesmo patamar da masculina, conforme cita Lauretis (1994):

A necessidade que tem a teoria feminista de continuar sua crítica radical dos discursos dominantes sobre gênero, como esses, mesmo quando procuram eliminar a diferença sexual completamente, [...] Esse tipo de desconstrução do sujeito é efetivamente maneira de reter as mulheres na feminilidade (Mulher) e de reposicionar a subjetividade feminina *dentro* do sujeito masculino, seja lá como for definido (p. 236).

Cabe lembrar, também, que muitos dos comportamentos preconceituosos são difundidos pela própria mulher, tão imersa no discurso machista e misógino. Lauretis (1994) afirma que essa atitude deve ser mudada, e a mulher, que sempre se manteve inferior, deve dar início a um processo de desvinculação do discurso androcêntrico, que tanto a marginaliza:

Acredito que para pensar o gênero (homens e mulheres) de outra forma e para (re)construí-lo em termos outros que aqueles ditados pelo contrato patriarcal precisamos nos afastar do referencial androcêntrico, em que o gênero e a sexualidade são (re)produzidos pelo discurso da sexualidade masculina (p. 227).

Essa análise dos gêneros, conforme propõe Flax (1987), deve ser um dos objetivos da teoria feminista, que procura buscar uma resposta para a dominação masculina, tentando modificar a situação imposta socialmente:

Um objetivo fundamental da teoria feminista é (e deve ser) analisar as relações de gênero: como as relações de gênero são constituídas e vivenciadas e como pensamos ou, igualmente importante, não pensamos sobre elas. O estudo das relações de gênero inclui (mas não está limitado a) o que são muitas vezes considerados os problemas distintamente feministas: a situação de mulheres e a análise do domínio masculino. A teoria feminista inclui um elemento prescritivo (pelo menos implícito) também. Ao estudar gênero esperamos obter uma distância crítica sobre as relações de gênero existentes. Esta distância crítica pode ajudar a

esclarecer um espaço no qual a reavaliação e a alteração das nossas relações de gênero existentes podem se tornar possível (FLAX, 1987, p. 622-623).<sup>10</sup>

Inúmeras mulheres aderem à causa feminista e buscam uma mudança no paradigma. No entanto, as feministas radicais conseguem inverter a situação na qual a mulher é deixada na posição inferior, colocando o homem em um patamar rebaixado, fazendo um machismo às avessas. Essa atitude não é bem vista, e com as novas perspectivas, essa inversão também é deixada de lado.

Dentre inúmeras mulheres que lutaram pela causa feminina, encontra-se Simone de Beauvoir. Na história do feminismo, Beauvoir apresenta uma visão muito importante ao comentar sobre o papel da mulher na sociedade, como poderá ser visto no próximo item.

## 1.2. Beauvoir e o “tornar-se” mulher

Simone de Beauvoir é considerada um grande nome dentro dos Estudos de Gênero, talvez pela coragem de falar sobre a mulher, talvez pela vontade de mostrar o que é ser mulher em meio a um contexto machista. A filósofa escreveu *O segundo Sexo*, em 1949. Esse livro exprime uma luta contra o preconceito sexista. Beauvoir foi considerada uma mulher à frente de sua época, além de ter sido responsabilizada por chocar a sociedade que, até então, permanecia adepta às formas mais simples de discriminação feminina.

Influenciada por Sartre, com quem mantinha um relacionamento aberto, Beauvoir começa a escrever em meados do século XX, em um contexto de fragmentação social. Dentro deste vazio do pós-guerra, como afirma Nye (1995), a condição feminina foi repensada:

não sobraram absolutos; nenhuma certeza. Deus foi destronado pela razão científica; agora a religião já não tinha nem mesmo uma validade subjetiva num mundo em que havia câmaras da morte e mutilações da bomba atômica. Toda esperança e toda certeza estavam em questão (NYE, 1995, p. 96).

---

<sup>10</sup> Cf. o original: A fundamental goal of feminist theory is (and ought to be) to analyze gender relations: how gender relations are constituted and experienced and how we think or, equally important, do not think about them. The study of gender relations includes but is not limited to what are often considered the distinctively feminist issues: the situation of women and the analysis of male domination. Feminist theory includes an (at least implicit) prescriptive element as well. By studying gender we hope to gain a critical distance on existing gender arrangements. This critical distance can help clear a space in which reevaluating an altering our existing gender arrangements may become more possible. (FLAX, 1987, P. 622-623)

Em outras palavras, Beauvoir propõe que as mulheres têm a mesma importância que os homens. Assim, por meio da tese existencialista, a filósofa mostra a individualidade e trata as mulheres não como um conjunto, mas individualmente. Como afirma Nye (1995) “um feminismo existencialista pode, portanto, oferecer um estudo tanto da opressão das mulheres como de sua emancipação” (p. 102). Desta forma, a autora se preocupa em mostrar como as mulheres chegam a uma libertação dos papéis tradicionais.

Logo ao iniciar *O segundo sexo*, Beauvoir (1970) questiona o que é ser mulher e quem deve ser considerada mulher na sociedade. “Mas antes de mais nada: que é uma mulher? *‘Tota mulier in utero: é uma matriz’*, diz alguém. Entretanto, falando de certas mulheres, os conhecedores declaram: ‘Não são mulheres’, embora tenham um útero como as outras.” (p. 8). Assim, pode-se observar que, para ser mulher, basta ter útero. É isso o que a sociedade espera, e é desta forma que deve ser: ao nascer, se a criança apresentar uma anatomia vista como feminina, então é mulher, e é desta forma que deve se portar durante toda a vida.

De acordo com a perspectiva de Beauvoir, a mulher é vista como inferior ao homem, justamente por não ter o direito de escolher o próprio destino. No trecho a seguir, Nye (1995) observa que o ser humano torna-se responsável por suas ações:

O homem se torna o que ele escolhe ser, e o que ele escolhe não decorre automaticamente da hereditariedade, do meio, de traços da personalidade preestabelecidos nem da estrutura social. O que ele vem a ser depende de suas decisões livremente tomadas no sentido de agir e pensar de certa maneira. Essas decisões constituem sua substância, uma substância jamais absolutamente fixa, mas sempre transformável numa nova decisão (p. 102).

Entretanto, esse princípio não se aplica quando se fala do sexo feminino, pois como afirma Beauvoir, a mulher é o Outro, o lado negativo, aquela que nunca tem poderes ou direitos de decidir o futuro, afinal:

a mulher sempre foi, senão a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*. Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente (BEAUVOIR, 1970, p.15).

Com isso é possível notar o caráter dominador do homem, que se encontra sempre em posição superior, isto é, “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo. ‘A mulher, o ser relativo’” (BEAUVOIR, 1970, p. 11). O homem sempre vive com vantagens, enquanto a mulher deve se adaptar ao que lhe é imposto, e viver de acordo com os papéis sociais que lhe são destinados.

Beauvoir comenta, também, a respeito do preconceito existente quando o assunto é mulher. Por meio disso, é possível notar o caráter binário do sexo, com o qual a mulher deve seguir um caminho, como ser inferior, enquanto o homem pode ser capaz de ter ideais superiores e realmente importantes:

A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. Agastou-me, por vezes, no curso de conversações abstratas, ouvir os homens dizerem-se: "Você pensa assim porque é uma mulher". Mas eu sabia que minha única defesa era responder: "penso-o porque é verdadeiro", eliminando assim minha subjetividade. Não se tratava, em hipótese alguma, de replicar: "E você pensa o contrário porque é um homem", pois está subentendido que o fato de ser um homem não é uma singularidade; um homem está em seu direito sendo homem, é a mulher que está errada (BEAUVOIR, 1970, p.10).

Nota-se a oposição entre os pensamentos masculinos e femininos, o que confirma, ainda mais, que não há igualdade entre homem e mulher. Para Beauvoir (1970), tudo é socialmente estabelecido, e isso é afirmado com base na descrição do papel feminino desde a idade média. De acordo com a visão masculina, “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem então este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (p. 11), e mais uma vez Beauvoir reproduz o discurso machista segundo o qual a mulher não passa de um ser marginal, além de inessencial. Pode-se observar que a mulher não deixa de ser insignificante para a visão masculina.

A filósofa afirma que “a divisão dos sexos é, com efeito, um dado biológico e não um momento da história humana” (BEAUVOIR, 1970, p.14) e, com isso, é possível afirmar que, para ela, diferentemente do que será visto em Butler, a divisão entre masculino e feminino deve-se à biologia. Beauvoir apresenta uma versão para explicar a inferioridade masculina:

Criada depois de Adão, é evidentemente um ser secundário, dizem uns; ao contrário, dizem outros, Adão era apenas um esboço e Deus alcançou a perfeição do ser humano quando criou Eva; seu cérebro é o menor, mas é relativamente o maior; e se Cristo se fêz homem foi possivelmente por humildade (BEAUVOIR, 1970, p.22).

Aqui, Beauvoir inverte a situação e mostra que o homem é considerado um esboço, por ter vindo antes, e a mulher, um exemplo de perfeição, por ter sido criada mais cuidadosamente. A filósofa assume-se totalmente contra a premissa marcada pela tradição machista de que o homem vem primeiro e a mulher vem depois, sendo, então sua subordinada. Há um bom tempo, apesar de o preconceito ainda existir subentendido em vários discursos, a mulher tem se mostrado capacitada para agir em meio social, derrubando, por sua vez, a ideia de que o homem é o ser “absoluto”.

Segundo Beauvoir, a mulher é colocada em posição inferior ao homem. A ela estão destinados os trabalhos domésticos, além da maternidade. Com isso a mulher torna-se “escrava” do lar, vive apenas em um meio privado, e não tem acesso a outras possibilidades:

Pelo casamento, a mulher não é mais emprestada por um clã a outro; ela é radicalmente tirada do grupo em que nasceu e anexada ao do esposo; êle compra-a como compra uma rês ou um escravo e impõe-lhe as divindades domésticas; e os filhos que ela engendra pertencem à família do esposo. Se ela fosse herdeira, transmitiria as riquezas da família paterna à do marido: excluem-na cuidadosamente da sucessão (BEAUVOIR, 1907, p. 103).

A partir da citação anterior, nota-se que ser mulher é depender, primeiramente, do pai, e, após o casamento, do esposo. Ser mulher é sinônimo de dependência, obediência e submissão, visto que não encontra forma de se desvincular da figura masculina, estando submetida às suas vontades. Como afirma a filósofa, ser mulher é ser propriedade, não ter direitos e ser tratada como serva:

Tem o pai todos os poderes sobre ela; com o casamento, êle os transmite em sua totalidade ao esposo. Como é sua propriedade, como o escravo, o animal de carga, a coisa, é natural que o homem possa ter tantas mulheres quantas lhe apraza; somente razões de ordem econômica limitam a poligamia; o marido pode repudiar suas mulheres segundo seus caprichos, a sociedade não lhes outorga quase nenhuma garantia. Em compensação, a mulher é adstrita a uma castidade rigorosa. Apesar dos tabus, as sociedades de direito materno autorizam uma grande licença de

costumes; a castidade pré-nupcial é raramente exigida; e o adultério é encarado sem muita severidade (BEAUVOIR, 1970, p. 103).

Conforme observado, a mulher está destinada a se guardar para o marido e ao mesmo tempo aceitar qualquer tipo traição por parte dele, sem ao mesmo ter o direito de reclamar. É apenas em 1884, na França, que adquire o direito do divórcio “e a mulher pode obtê-lo, no caso de o marido cometer adultério; entretanto, do ponto de vista penal, a diferença entre os sexos é mantida: o adultério só é um delito quando perpetrado pela mulher” (BEAUVOIR, 1970, p. 158-159).

Após a guerra, a mulher garante o direito do voto, primeiramente as inglesas e as americanas, e o direito ao trabalho na esfera pública, o que, segundo Beauvoir (1970), “suscitou um problema difícil: o de seu papel na vida familiar. Durante todo um período, procurou-se libertá-la dos deveres domésticos” (p. 166). É interessante notar que o homem tem seu papel social garantido: a ele cabe o sustento da família. No entanto, a mulher procura se desvincular do trabalho doméstico e trabalhar fora de casa, mas com isso consegue apenas garantir uma dupla jornada, pois os afazeres domésticos continuam sendo competência sua, considerando que é vergonhoso para o homem submeter-se a essa rotina, diríamos, feminina.

É válido ressaltar que, para Beauvoir, a mulher não é nem mesmo dona do próprio corpo, uma vez que é vista pelo homem como um objeto de desejo, e deve estar disposta a satisfazê-lo. Torna-se impossível “encarar a mulher unicamente como força produtora; ela é para o homem uma parceira sexual, uma reprodutora, um objeto erótico, um outro através do qual êle se busca a si próprio”. (BEAUVOIR, 1970, p. 79). Além de satisfazer o homem, ainda desempenha o papel de “reprodutora”, mesmo que esta não seja a sua vontade. Com isso é interessante pensar que a maternidade é uma imposição social, ou até mesmo masculina, uma vez que a sociedade da época julga negativamente a mulher que não exerce a função de mãe.

Ao longo do segundo volume de *O segundo sexo* (1949), Beauvoir discorre a respeito dos papéis sociais, destinados às mulheres. Em inúmeras páginas, a filósofa comenta a função da mulher, desde a infância até a velhice, passando pela iniciação sexual, o casamento, o lesbianismo e a prostituição.

O segundo volume da tão famosa edição tem início com a citação mais conhecida, e talvez mais controversa, da filósofa:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Diferentemente da dualidade masculino/feminino, desenvolvida no primeiro volume de *O segundo sexo*, neste volume Beauvoir cogita a existência de indivíduos que fogem à “norma”, considerando, então, as possíveis formas de homossexualidade:

Muitos meninos, assustados com a dura independência a que são condenados, almejam então ser meninas; nos tempos em que no início os vestiam como elas, era muitas vezes com lágrimas que abandonavam o vestido pelas calças, e viam cortar-lhes os cachos. Alguns escolhem obstinadamente a feminilidade, o que é uma das maneiras de se orientar para o homossexualismo (BEAUVOIR, 1967, p. 12).

A situação de incompreensão da escolha que o menino faz por ser menina dá-se graças às formas de tratamento, socialmente estabelecidas, segundo as quais homem e mulher devem ser diferentes: a cada um cabe um comportamento, que outro sexo não pode copiar. Os meninos não podem ser tratados de forma carinhosa e têm de aprender cedo que homem não chora e não pede beijo. Já as meninas ficam ligadas às mães, grande parte da infância. Por meio desta diferenciação, muitos meninos, que ainda não se sentem totalmente independentes, procuram mais afeto em suas mães.

A menina, por sua vez, é considerada o duplo, o espelho da mãe. No entanto, muitas delas, após observarem o caráter submisso das mães, procuram saídas alternativas: “a filha *não quer* assemelhar-se a ela [mãe] e rende culto às mulheres que escaparam à servidão feminina: atrizes, escritoras, professoras” (BEAUVOIR, 1967, p. 37). Assim, as mulheres evitam seguir o mesmo rumo de suas predecessoras: “o mesmo impulso, que nas hordas primitivas submete a mulher à supremacia masculina, traduz-se em cada nova iniciada por uma recusa de seu destino: nela, a transcendência condena o absurdo da imanência” (BEAUVOIR, 1967, p. 37). Observa-se que os papéis estipulados como masculino ou feminino podem ser trocados, e mulheres podem ser aquilo que desejam, sem necessariamente se submeterem aos tabus estabelecidos.

Após a leitura dos dois volumes do texto de Beauvoir, pode-se chegar a uma conclusão: a sociedade, influenciada pela tradição patriarcal, androcêntrica e misógina, é a grande responsável pela formação da identidade feminina como dominada e submissa. É interessante notar que mais de sessenta anos após a escrita de *O segundo sexo*, muitas coisas significativas aconteceram, no entanto, várias outras permanecem iguais. Apesar de inúmeras conquistas, as mulheres, muitas vezes, mantêm a posição inferior, uma vez que o homem pode realizar os seus feitos sem carregar o medo de ser julgado. A mulher paga um preço muito alto para conseguir a emancipação dos preconceitos que a cercam. O direito à escrita, por exemplo, só foi adquirido depois de muita luta, conforme será observado no próximo tópico.

### **1.3. A escrita feminina: uma questão de ponto de vista**

Já é sabido que a mulher ficou presa a uma tradição sexista. Dessa posição submissa, surgiram vários estereótipos femininos como “rainha do lar” e “dona de casa”, dentre outros. Para Santos (2011), o termo “rainha do lar” está relacionado com a idealização da família perfeita, fruto do trabalho incansável da mulher:

Mulheres passaram a ser, sistematicamente, preparadas para serem mães e esposas notáveis: elas foram convocadas a se dedicarem ao papel de “rainhas-do-lar”. Ocorre, dessa forma, um movimento de idealização e valorização do exercício desse papel. Inseridas nesse modelo, mulheres foram aparentemente reconhecidas por seu desempenho no espaço privado. Uma família “perfeita” era produto do trabalho de uma esposa exemplar. Tal idealização dificultou ou desqualificou a inserção de mulheres em outros espaços sociais (p. 139).

O termo “dona de casa” existe a partir da industrialização, quando a sociedade é dividida em duas esferas: o espaço público e o espaço privado. Assim, como o próprio nome afirma, a mulher passa a ser a dona da casa, aquela que cuida de tudo para agradar o marido:

O termo *dona de casa* surgiu durante a industrialização. Fazer essa afirmação é possível quando se olha para o contexto histórico, político e econômico em que ele nasce. Sua origem está ligada ao modelo econômico capitalista que, ao despontar, trouxe consigo uma ideologia que dividiu a sociedade ocidental em duas esferas distintas: um espaço particular, restrito, privado que foi “disponibilizado” às mulheres e o

outro, coletivo, irrestrito, público, destinado aos homens (SANTOS, 2011, p. 138).

Na antiguidade, como afirma Remer (2010), coube à mulher – livre – apenas as funções de procriação e cuidados com a casa, podendo, exercer funções específicas como costureira, modista, professora, enfermeira, entre outras. Já para as escravas, cabe-lhes a função serviçal e a de proporcionar prazer aos homens. O conhecimento, a arte e a política, por serem mais sofisticados, estão restritos ao universo masculino.

A mulher ganha o espaço público, como ocorre após a Revolução Industrial ou no pós-guerra mundial, por exemplo. Sai, então, de casa, para suprir o espaço deixado pela falta do marido. Surgem assim mulheres operárias, secretárias etc.: cargos que não são hierarquicamente superiores, mas são extensões dos serviços feitos no lar.

Considerando este contexto de privação e reclusão durante a maior parte da História, é possível observar que a mulher é silenciada, já que não lhe é reservada a fala em público, por exemplo. Dessa forma, como uma mulher pode tornar pública as angústias e os desesperos ou ao menos dividi-las com outras mulheres? De que maneira é possível expor suas formas de viver – em casa, destinada a casar-se, ter filhos e ser uma esposa prendada – sem ser silenciada? Uma das maneiras encontradas é a escrita. No entanto, por fazer parte de um grupo minoritário, a escrita, para as mulheres, também não foge à regra da submissão.

No texto *The Madwoman in the Attic* (1979), Gilbert and Gubar, duas importantes feministas da década de 1970, apresentam a possibilidade de a escrita ser considerada masculina. As autoras partem do fato de que a caneta ou a pena, pode ser comparada ao falo/pênis, instrumento de poder masculino, que possibilita a criação dos textos. Em princípio, as autoras concordam em considerar a pena como uma metáfora do pênis, como afirma Rossi (2007),

pois sendo o órgão sexual masculino o que dá início ao processo de geração da vida dentro do corpo da mulher, o falo foi desde sempre compreendido como um símbolo de *criação* (veja-se, como exemplo, que em um dos mitos relacionados ao deus egípcio Aton, um dos deuses primordiais, este *criou* o céu e a umidade a partir de sua *ejaculação*) (p. 20).

Sendo assim, o ato de criação é comparado ao ato de ejaculação e a pena comparada ao pênis, considerando que a criação estaria ligada ao fato de a pena expelir a tinta.

Gilbert e Gubar comentam a comparação feita entre a escrita e a paternidade e questionam a metaforização do pênis como forma de criação:

Enquanto a crítica feminista rejeita a atribuição de inferioridade biológica literal, alguns teóricos parecem ter aceitado as implicações *metafóricas* de diferença biológica do sexo feminino na escrita. Em *The Madwoman in the Attic*, por exemplo, Gilbert e Gubar estruturam a análise da escrita das mulheres em torno de metáforas da paternidade literária. "Na cultura ocidental patriarcal", elas sustentam, "... o autor do texto é um pai, um progenitor, um procriador, um patriarca estético cuja pena é um instrumento de poder gerador como o seu pênis." Com a falta da autoridade fálica, elas sugerem, a escrita das mulheres é profundamente marcada pelas angústias dessa diferença: "Se a pena é um pênis metafórico, a partir de qual órgão o gênero feminino pode gerar textos?" (SHOWALTER, 1981, p 187).<sup>11</sup>

Desta maneira, o feminino é colocado, novamente, em um patamar inferior, pois a ausência do falo torna a mulher incapacitada de criar. Essa "incapacitação" – baseada nos moldes androcêntricos e patriarcais – pode ser observada na literatura por meio da canonização das obras literárias: não é novidade que dentre os grandes nomes da literatura figuram apenas homens, como Homero, Shakespeare, Camões, Goethe etc. O cânone, então, é visto por Mazzoni (2008) como "uma cristalização de modelos da escrita definidos desde os séculos passados, caracterizando, principalmente, escritores que hoje podem ser configurados como um grupo específico: branco (ou que se aproxime por ideias no caso das colônias), masculino, burguês e ocidental" (p. 4). Coube então à mulher o papel secundário na literatura. Este não é muito louvável, conforme descreve Rossi (2007), de forma precisa:

foi a beleza de Helena que provocou as carnificinas da Guerra de Tróia;  
foi o amor incondicional que levou Inês de Castro à morte; foi Lady

---

<sup>11</sup> Cf. o original: While feminist criticism rejects the attribution of literal biological inferiority, some theorists seem to have accepted the *metaphorical* implications of female biological difference in writing. In *The Madwoman in the Attic*, for example, Gilbert and Gubar structure their analysis of women's writing around metaphors of literary paternity. "In patriarchal western culture," they maintain, "... the text's author is a father, a progenitor, a procreator, an aesthetic patriarch whose pen is an instrument of generative power like his penis." Lacking phallic authority, they go on to suggest, women's writing is profoundly marked by the anxieties of this difference: "If the pen is a metaphorical penis, from what organ can females generate texts?" (SHOWALTER, 1981, p. 187)

Macbeth que incitou seu marido a matar Duncan por ganância; Dulcinéia, uma lavadeira elevada ao posto de dama, era o motivo último pelo qual Dom Quixote travava suas batalhas imaginárias; Emma Bovary suicidou-se por arrependimento; teria Capitu traído Bentinho Santiago? (p. 20-21).

Com base na citação anterior, nota-se que à mulher ficam destinados apenas dois papéis opostos: anjo e monstro. O papel de anjo está ligado à bondade, à doçura, à subserviência e, conseqüentemente, destinado a permanecer no ambiente privado, cuidando da casa, do marido e dos filhos. Já o papel de monstro liga-se às imagens da bruxa, da louca, da sereia, e foge da convenção social, podendo ser associado às trevas, à escuridão, ao subterrâneo. Segundo Rossi (2007), a mulher monstro pode receber atributos masculinos “o que reativaria o arquetípico do medo masculino ante o feminino, medo este associado ao invisível, à ausência dos órgãos reprodutores que se escondem no interior da mulher: o medo da castração, ou o Complexo de Édipo propriamente dito” (p. 22). Percebe-se, então, que o homem tende a mostrar repulsa à mulher, muitas vezes, por medo do desconhecido, daquilo que não pode ser palpável, uma vez que a mulher pode ser vista como fonte de inúmeros segredos e perigos.

Gilbert e Gubar comentam que, de acordo com Virginia Woolf, para escrever, a mulher precisa transcender as imagens de anjo e de monstro que lhe foram designadas pela tradição machista e misógina ao longo dos tempos, e, em outras palavras, às mulheres, “é necessário eliminar o ideal estético por meio do qual eles mesmos foram ‘eliminados’ na arte. E da mesma forma, todas as mulheres escritoras devem matar o lado oposto necessário do anjo, o ‘monstro’ na casa, cuja face da Medusa também mata a criatividade feminina” (GILBERT & GUBAR, p. 596).<sup>12</sup> Com isso, entende-se que a escrita feminina só é possível a partir do momento que a mulher se liberte das amarras da tradição machista e se torne sujeito do ato de criação.

Mazzoni (2008) afirma, de acordo com Duarte (1995), que a literatura de autoria feminina esteve ligada ao preconceito e à resistência dos críticos literários, que fazem, assim, com que a literatura só exista sob o viés masculino: “que, por sua vez, está submetido ao código e regras da sociedade burguesa que dividiu as tarefas sociais pelas diferenças sexuais, remetendo, imediatamente, a produção com assinatura de mulheres à exclusão” (MAZZONI, 2008, p. 2). Duarte (1995) afirma, ainda, que:

---

<sup>12</sup> Cf. o original: must kill the aesthetic ideal through which they themselves have been ‘killed’ into art. And similarly, all women writers must kill the angel’s necessary opposite and double, the ‘monster’ in the house, whose Medusa-face also kills female creativity. (GILBERT & GUBAR, 2000. p. 596)

Harold Bloom não deixa de ter razão quando afirma que estamos vivendo o fim do cânone. Com certeza, parece que chegamos ao fim do cânone estabelecido a partir da visão limitada de um grupo ou de um único homem, ditado por seus preconceitos e valores. Esta disputa – é evidente – é uma disputa pelo poder (*apud* MAZZONI, 2008).

Sendo assim, é possível observar que a mulher não se mantém passiva ao estipulado pela sociedade machista e, devagar, também consegue atingir seu lugar no cânone.

Se voltarmos à teoria de Gilbert e Gubar, de que o homem é responsável pela criação literária por ser dotado de um falo, é, também, interessante pensar, que já que a mulher é a responsável pela reprodução, por que não relacionar o ato da escrita com o da gestação? Como sugere Showalter (1981), “certamente metáforas da maternidade literária predominaram nos séculos XVIII e XIX; o processo de criação literária é analogicamente muito mais semelhante à gestação, parto e nascimento do que a inseminação” (p.188).<sup>13</sup> Da mesma forma que o homem, a mulher é capaz de criar com a pena.

A partir de então, as mulheres iniciam a busca por uma escrita feminina, a fim de marcar o seu lugar. Showalter (1986) destaca que essa busca não foi rápida, mas sim dividida em três etapas: a primeira chamada de *feminine* (1840 – 1880), em que a mulher adquire o direito de escrever, mas essa escrita é influenciada pela tradição patriarcal machista; a segunda, intitulada *feminist* (1880 – 1920), que marca uma quebra com a anterior no sentido de que as mulheres protestam a favor dos direitos das minorias, e a terceira, *female* (a partir de 1920), é considerada uma forma de busca da própria identidade. Apesar de não seguirmos o viés tradicional dos Estudos de Gênero, é válido lembrar que as ideias de Showalter foram consideradas inovadoras para seu tempo e, sendo assim, utilizadas em determinados momentos deste trabalho.

Na primeira fase, ainda no século XIX, aparecem as primeiras mulheres, revolucionárias, das quais podemos destacar, na literatura inglesa, as irmãs Brontë, Jane Austen e George Eliot. Nesta época, não é aceito que uma mulher assine uma publicação. As ideias femininas também não são bem vistas e, de certo modo, consideradas vulgares pela crítica. Algumas mulheres são obrigadas a entrar na literatura com pseudônimos masculinos, uma vez que assim podem escrever e serem lidas, sem nenhum impedimento. Dentre elas, George Eliot (cujo verdadeiro nome é Mary Anne Disraeli) escolhe o

---

<sup>13</sup> Cf. o original: “certainly metaphors of literary maternity predominated in the eighteenth and nineteenth centuries; the process of literary creation is analogically much more similar to gestation, labor, and delivery than it is to insemination.” (SHOWALTER, 1981, p.188)

pseudônimo com o intuito de assegurar que suas obras sejam levadas a sério, além de querer fugir do estereótipo de escrever romances “água com açúcar”. As irmãs Brontë também publicam sua primeira obra (uma coletânea de poemas), sob os pseudônimos de Currer, Ellis e Acton Bell, nomes cujas primeiras letras mantêm a identidade de cada escritora (Charlotte, Emily e Anne). As irmãs consideram-se um pouco diferentes das demais mulheres por pensamento e forma de escrever, considerados não femininos. Assim, preferem não se declarar mulheres.

Apesar de a mulher ainda ser vista como um anjo, como afirma Rossi, muitas delas se afastam deste viés e mostram-se diferentes, assumindo seus lados diabólicos:

Ou seja, mesmo no espaço privado, a mulher angelical não é tão “angélica” ou “pura” quanto quer a sociedade patriarcal. Antes, porém, ela é um ser *pensante*, a quem o próprio espaço privado fornece subsídios para que nasça uma literatura de mulheres, tendo estas a habilidade de “tecer – histórias, bem como estratégias”. Provas cabais desse viés *diabólico* do anjo são as irmãs Brontë, amáveis e recatadas moças educadas à sombra dos rígidos preceitos Protestantes, mas cuja produção literária não tem absolutamente nada de “amável”, “recatado” ou “angelical” e, quando o tem, é para destilar a mais refinada ironia (ROSSI, 2007, p. 21).

Sabe-se que as condições para uma mulher escrever, naquela época, eram dificultosas. Além de não haver nenhum incentivo para que o posto de escritor seja assumido por uma mulher, não há espaço e nem tempo para a dedicação à escrita. Jane Austen, sendo bem instruída, é um exemplo disso. Escreve romances em uma sala de estar compartilhada por todos da família, como na maioria das casas de classe média da época. Virginia Woolf, em *Um teto todo seu* (1975), cita o sobrinho de Auqasten, que considera a prática da tia “surpreendente, pois ela não tinha um estúdio próprio para onde pudesse ir, e a maior parte do trabalho deve ter sido feita na sala de estar, sujeita a todo tipo de interrupções corriqueiras. Ela tomava cuidado para que os criados ou visitantes ou quaisquer pessoas fora da família não suspeitassem de sua ocupação” (WOOLF, 1975, p. 84). Mesmo com esses percalços, Austen põe-se a escrever, levando o contexto burguês em que vive para as páginas do romance. Dentre os principais temas, discorre a respeito do casamento e da forma de educação da mulher, seguindo o pensamento de Mary Wollstonecraft (1759-1797), autora britânica, que escreve *A Vindication of the Rights of Women* (1790) e se torna pioneira do feminismo.

Wollstonecraft ambiciona ser possível uma educação igualitária para homens e mulheres, bem como uma reformulação do mundo de acordo com o gosto feminino, o que segundo Rossi (2007, p. 26), “pressupõe uma simples inversão de papéis na oposição hierárquica homem/mulher”. Apesar de ser uma das causadoras de radicalismos extremos, o pensamento da autora é importante, pois prega a liberdade adquirida pela educação.

Seguindo a ideia de educação igualitária de Wollstonecraft, Virginia Woolf (1882 – 1941) é conhecida como uma das inovadoras do romance inglês do século XX, além de uma das criadoras da técnica de fluxo de consciência. Com vasta produção literária, o papel de ensaísta fica um pouco acobertado, vindo a se destacar com a obra *A Room of One's Own* (1929). No ensaio, a autora cria um romance para falar do tema que lhe é proposto: mulher e ficção. Woolf discorre, então, a respeito do que forçou a mulher a não prosperar no passado e manter-se submissa ao longo dos tempos. Dentre os fatores, ela destaca a limitação financeira e espacial. Segundo a escritora: “uma mulher tem de ter dinheiro e um quarto que seja seu se quiser escrever ficção; e isso, como verão, deixa por solucionar a questão maior da verdadeira natureza da mulher, bem como a verdadeira natureza da ficção” (WOOLF, 1985, p. 85). Entende-se que esse teto não está vinculado ao casamento, sendo que por meio deste a mulher não se torna livre e independente. Assim, como afirma Rossi (2007, p. 27), “para o início do século vinte [...] era tudo que uma mulher precisava e tudo que ela não tinha. Nesse sentido, este texto de Woolf é uma espécie de denúncia aberta da opressão feminina feita por uma mulher que também foi vítima dessa opressão”. Deste modo, a obra de Woolf é considerada avassaladora para seu tempo.

Virginia Woolf faz longas considerações a respeito da educação, o que remete aos ideais de Wollstonecraft. Assumindo o eu lírico imaginário de Mary Beton ou Seton ou Carmichael,<sup>14</sup> inicia-se no primeiro capítulo uma comparação da riqueza do sistema educacional designado aos homens (em Oxbridge) e da pobreza reservada às mulheres (em Fernham). Com isso, observa-se que há uma denúncia do descaso com o qual a educação feminina é tratada.

No terceiro capítulo, Woolf decide fazer um paralelo entre a vida de Shakespeare e de uma suposta irmã, chamada Judith. A comparação é feita com o intuito de cotejar quais são as condições da mulher dos séculos XVI a XVIII para escrever algo tão notável quanto

---

<sup>14</sup> Assim como George Eliot, Woolf também fez uso de pseudônimos para poder ser lida. Os pseudônimos aqui apresentados foram utilizados na obra *A Room of One's Own*.

uma peça shakesperiana. A ideia surge a partir da contemplação de uma estante de livros na qual só existem exemplares redigidos por homens. Woolf descreve, então, a vida de Shakespeare, como homem, todo o incentivo recebido da família para seguir a paixão pelo teatro, ao mesmo tempo em que a suposta irmã, como mulher, não tem direito à educação na escola, não pode seguir a paixão pelo teatro, tem de rasgar o que escreve com medo de ser descoberta, antes dos vinte anos é prometida ao casamento, foge em busca de um ofício, não tem sucesso e engravida de um amante. O fim da mulher que foge às regras da sociedade patriarcal não poderia ser outro senão a morte. Desta forma, dá-se a grande diferença entre Shakespeare e uma mulher de seu tempo que tenha tido a mesma genialidade, porém não a mesma oportunidade. Woolf concorda que:

nem pensar que alguma mulher da época de Shakespeare tivesse o gênio de Shakespeare. Isso porque um gênio como o de Shakespeare não nasce entre pessoas trabalhadoras, sem instrução e humildes. Não nasceu na Inglaterra entre os saxões e os bretões. Não nasce hoje nas classes operárias. Como poderia então ter nascido entre mulheres, cujo trabalho começava, de acordo com o professor Trevelyan, quase antes de largarem as bonecas, que eram forçadas a ele por seus pais e presas a ele por todo o poder da lei e dos costumes? (WOOLF, 1975, p. 61).

Nota-se, então, que a escritora mostra, abertamente, a posição elevada do homem em relação à mulher, cuja função é apenas de trabalhadora doméstica, sem direito à fama por meio da escrita. Como no contexto dos séculos XVI, XVII e XVIII, nada é permitido à mulher, Woolf (1975) afirma que:

sem dúvida, pensei, olhando a prateleira onde não há peças da autoria de mulheres, seu trabalho sairia sem assinatura. Esse refúgio ela, decerto, teria buscado. Foi o resquício do sentimento de castidade que ditou o anonimato às mulheres até mesmo no século XIX. Currer Bell, George Eliot, George Sand, todas vítimas do conflito interno, como provam seus escritos, buscaram inutilmente esconder-se atrás de nomes masculinos (p. 63).

É irônico pensar que a autora sugere que o refúgio do pseudônimo pode ser superado se todas as mulheres tiverem o necessário para escrever – uma renda e um lugar só para si.

Woolf (1975) também aborda a temática da produção masculina e da feminina, e afirma que, até mesmo nesse quesito, a escrita feminina é desprezada e colocada em um nível inferior:

E como o romance tem essa correspondência com a vida real, seus valores são, numa certa medida, os da vida real. Mas é óbvio que os valores das mulheres diferem, com frequência, dos que foram estabelecidos pelo outro sexo; isso decerto acontece. E, no entanto, são os valores masculinos que prevalecem. Falando cruamente, o futebol e o esporte são "importantes"; o culto da moda e a compra de roupas são "insignificantes". E esses valores são inevitavelmente transferidos da vida para a ficção. Esse é um livro importante, pressupõe o crítico, porque lida com a guerra. Esse é um livro insignificante, pois lida com os sentimentos das mulheres numa sala de visitas. Uma cena de campo de batalha é mais importante do que uma cena de loja — em todos os lugares, e de modo muito mais sutil, a diferença de valores persiste. (p. 91-92, grifo nosso)

A escritora procura, por meio de uma cena que vê na rua, durante andanças imaginárias, discorrer a respeito do lugar da mulher na sociedade. A cena é a seguinte: “o pintor de casas estava arriando sua escada; a babá empurrava cuidadosamente um carrinho de bebê de volta ao chá no berçário; o carregador de carvão dobrava os sacos vazios, empilhando uns sobre os outros; a mulher que dirige a quitanda somava a fêria do dia com as mãos enfiadas em luvas vermelhas” (WOOLF, 1975, p. 50). A partir de então, Woolf reflete o porquê de as mulheres serem consideradas o sexo protegido e serem deixadas de lado dos progressos da humanidade, estando sempre resignadas aos mesmos postos. Woolf (1975) espera que “dentro de cem anos [...] as mulheres terão deixado de ser o sexo protegido. Logicamente, participarão de todas as atividades e esforços que no passado lhes foram negados. A babá carregará carvão. A mulher da quitanda dirigirá uma locomotiva” (p. 50). Todas as suposições fundamentadas nos fatos observados quando as mulheres eram o sexo protegido terão desaparecido. Desta maneira, então, a escritora propõe um novo rumo às mulheres que, assumindo novas posições na sociedade, poderão superar o passado. Esse novo olhar se estende até a escrita.

Na década de 1950, a escrita feminina ganha um novo peso com Simone de Beauvoir, cuja teoria foi discutida no tópico anterior. Beauvoir (1970) acredita na formação contínua da mulher, como se fosse um devir. Para a feminista o fato de tornar-se mulher não é exclusividade de um ser com genitais femininos, mas sim uma construção que é feita ao longo da vida, tanto pelo ser feminino, quanto masculino. A escrita de Beauvoir é considerada revolucionária para a época e compõe um dos mais interessantes trabalhos da crítica feminista, já que a autora se preocupa em mostrar de que forma as mulheres chegam a uma libertação dos papéis tradicionais. Já naquela época, Beauvoir mostra que as mulheres procuram novas alternativas para não seguir o caminho das mães,

das tias e das avós. Essa atitude inspira mais mulheres que seguem os passos de Beauvoir. Vejamos, no próximo tópico, como as relações de gênero têm se modificado na contemporaneidade e como isto tem afetado a escrita das mulheres pós década de 1970.

## **CAPÍTULO 2**

## 2. O GÊNERO E A CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade, ou a pós-modernidade, como preferem diversos autores, marca uma quebra nos conceitos fixos e cristalizados. Ideias nunca antes questionadas passam a ter nova significação, como exemplo a identidade, vista como única e fixa – apesar de que, atualmente, muitas pessoas ainda persistem nessa ideia – que com o iniciar de um novo tempo é tida como algo que pode ser modificado a depender da situação. Como afirma Laclau (2004), os sujeitos representam a todo o tempo, e é a representação que constitui a identidade, mesclando momentos de fragmentação e de unidade:

A representação não se constitui, portanto, como um tipo definido de relacionamento, mas como o campo de uma oscilação instável cujos pontos de fuga são, como já vimos, ou literalização de ficção, cortando todos os laços entre representante e representado, ou o desaparecimento da identidade separada de ambos por meio de sua absorção como momentos de uma identidade única (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 207).<sup>15</sup>

Alguns teóricos estudam a questão da identidade na modernidade. Aqui consideramos a ideia de que a identidade é “líquida”, isto é, molda-se de acordo com o ambiente, com base nas proposições de Bauman (2001), Giddens (1991), Hall (2006), para, consecutivamente, comparar com as propostas de Ortiz (2006), Laclau (2004) e Santos (1999). Vejamos, então, uma síntese de como se dá a construção identitária moderna para esses autores.

Hall (2006) desenvolve o conceito de identidades culturais. Segundo ele, no início, havia a compreensão do “sujeito do Iluminismo”, que “estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior” (p. 10). No entanto, hoje não se pode mais dizer que uma pessoa consegue ter uma única identidade construída solitariamente, e, dessa forma, abre-se espaço para a formação de um “sujeito sociológico”, em que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. Tem

---

<sup>15</sup> Cf. o original: La representación se constituye, por tanto, no como un tipo definido de relación, sino como el campo de una oscilación inestable cuyos puntos de fuga son, según hemos visto, o bien la literalización de la ficción a través del corte de todo lazo entre representante y representado, o bien la desaparición de la identidad separada de ambos a través de su absorción como momentos de una identidad única. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 207)

um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, formado num diálogo entre mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades desses mundos” (HALL, 2006, p. 11). O sujeito tem contato com o mundo e, desta maneira, construir-se de acordo com o propósito que tem (melhorar a frase). Pode-se dizer que o sujeito se forma, sim, por meio do discurso do eu e do outro, e com isso, surge o “sujeito pós-moderno”, que é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Nota-se que, por meio do contato com o outro, o sujeito se forma, também, em relação ao contexto.

Bauman (2001) descreve processos, sejam eles no âmbito individual ou social, a respeito da liberdade, da individualidade, do tempo e do espaço, do trabalho e da comunidade, pelos quais a sociedade moderna vivencia a passagem da “modernidade sólida” para a “modernidade líquida”. O sociólogo afirma que esta transição pode ser vista como um desafio, pois a decomposição de organizações dá-se em velocidade mais avançada do que a reestruturação e o restabelecimento das novas formas moldadas:

a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 7).

O autor utiliza-se da metáfora dos líquidos e da fluidez para caracterizar e elucidar o modo como a sociedade se encontra: propensa ao processo de liquefação pelo qual, na “modernidade”, nada mais tem forma fixa e concreta, tudo é fluído e se modifica a qualquer instante. Como ele mesmo afirma “os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-las” (BAUMAN, 2001, p. 8). Essa metáfora pode ser compreendida ao se levar em conta a (não) solidez das instituições sociais e a não consistência da identidade, questionada ao se observar a instabilidade, a insegurança do indivíduo ao ter de assumir uma postura perante a vida. A rapidez com que tudo acontece, a facilidade com que os pensamentos, as ideias, os acontecimentos são transmitidos, faz com que o indivíduo tente se adaptar a todo instante ao que acontece ao seu redor.

Para Giddens (1991), o termo modernidade “refere-se ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente

se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (p. 11). O autor discorre sobre a modernidade dentro de quatro grandes “dimensões institucionais”, sendo elas o *capitalismo*, que incentiva a criação de mercados competitivos; o *industrialismo*, responsável pelo processo e industrialização; a *vigilância*, que nada mais é que o controle que os detentores de poder exercem sobre a população e, por fim, o *poder militar*, que se refere às organizações militares responsáveis pela violência. Apesar de todas as mudanças positivas trazidas pela transição da pré-modernidade para a “alta modernidade”, assim nomeadas por Giddens – e chamada de “modernidade líquida”, por Bauman e “contemporaneidade”, por Ortiz e Santos –, muitas consequências, como também observado em Bauman (2001), tomaram conta do cenário moderno conforme pode ser visto em:

A modernidade, como qualquer um que vive no final do século XX pode ver, é um fenômeno de dois gumes. O desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou muito aparente no século atual. (GIDDENS, 1991, p. 16)

Dentre essas mudanças radicais, ou consequências, como afirma Giddens (1991), é válido destacar as diferentes concepções que termos como *tempo* e *espaço* adquirem. Nas comunidades pré-modernas há diversas formas de calcular o tempo, como, por exemplo, o calendário que contribui nas práticas agrárias, “mas o cálculo do tempo que constituía a base da vida cotidiana, certamente para a maioria da população, sempre vinculou tempo e lugar – e era geralmente impreciso e variável” (p. 25).

Hall também trata da diferenciação das sociedades modernas e das tradicionais, ao citar uma argumentação de Giddens (1991, p. 44), que afirma que as sociedades tradicionais veneram o passado e os símbolos deixados por este e, dessa forma, lidam com o binômio tempo/espaço de acordo com a continuidade passado/presente/futuro, diferentemente das sociedades modernas. Hall (2006) complementa que “as sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições do sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (p. 17). Assim, observa-se,

com base em Hall, que a identidade não é mais idêntica,<sup>16</sup> mas sim construída na diferença, e é, muitas vezes, contraditória, por receber inúmeras influências externas. Com isso, é interessante observar também que, apesar de muita coisa ter mudado e agora estarmos em um período contemporâneo, o culto à tradição e à presença dela não foi extinta de nossas vidas. Como será visto posteriormente, houve sim uma pequena quebra com o passado, mas ainda há vínculos que impedem os indivíduos de se libertarem de suas amarras.

Considerando essa mistura de tradição e ruptura, observaremos, em seguida, como o fenômeno da mundialização colabora para o aumento dos processos de exclusão e discriminação ainda sofridos em pleno século XXI.

### **2.1. A contemporaneidade: mescla de tradição e ruptura**

Apesar de a contemporaneidade representar uma nova era, é possível afirmar que nem todos os discursos hoje proferidos estão livres de resquícios da tradição. Para entender melhor o que está sendo dito, faço uso de uma proposição de Santos (2006): “o *shopping* seduz, estimula os sentidos, imerge o indivíduo no reino das coisas oferecendo-lhe a sensualidade das oportunidades. Em contraste a mesquita anula sua corporeidade, retira-o do fluxo cotidiano, sua arquitetura imponente impressiona, o transcende, revelando sua condição finita diante da imensidão de Deus” (p. 132). A mesquita pode ser comparada à tradição, onde tudo tem o seu exato lugar e deve obedecer às normas socialmente (?) estabelecidas. O *shopping* pode ser visto como a contemporaneidade, onde um vasto leque de oportunidades se abre deixando as pessoas, muitas vezes, sem saber o que fazer. Mais precisamente, acredita-se que a contemporaneidade represente uma mistura do *shopping* e da mesquita, uma vez que, apesar de tantas opções, muitas pessoas ainda preferem se fixar nas normas que por muito tempo regem o mundo.

Essa contradição em que se vive no mundo atual pode ter suas origens no desenvolvimento do capitalismo, que Santos (1999) culpa pela hierarquização da sociedade

No entanto, a partir do momento em que o paradigma da modernidade converge e se reduz ao desenvolvimento capitalista, as sociedades modernas passaram a viver em contradição entre os princípios de emancipação, que continuaram a apontar para a igualdade e a integração

---

<sup>16</sup> Ao utilizarmos o termo “identidade idêntica” estamos nos referindo à identidade estabelecida sem o contato com o outro. Acreditamos que esta não seja uma concepção válida, pois um indivíduo só consegue se formar quando descobre suas diferenças reveladas no espelho do outro.

social e os princípios da regulação, que passaram a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista (p. 3).

Nota-se que, mesmo estando em um ambiente novo, a exclusão e a desigualdade ainda continuam presentes, assombrando aqueles que fazem parte das minorias e devem ser amparados. Laclau (2004) também compartilha da ideia de que o capitalismo é responsável pela divisão social, já que graças ao sistema desumano, proveniente do “capitalismo selvagem”, os trabalhadores não têm condições necessárias para desenvolverem um trabalho com qualidade. Instaura-se, então, um contexto de fragmentação e as identidades se formam em meio a um discurso antagônico, que "diz" uma coisa e "faz" outra. Conforme Santos (1999) há dois mecanismos de hierarquização social, um correspondente ao sexo e o outro, à raça:

No caso do racismo, o princípio de exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial, e depois, através da imigração. No caso do sexismo, o princípio da exclusão assenta na distinção entre o espaço público e o espaço privado e o princípio da integração desigual, no papel da mulher na reprodução da força do trabalho no seio da família e, mais tarde, tal como o racismo, pela integração em formas desvalorizadas de força do trabalho. Por um lado, a etnização/racialização da força de trabalho. Por outro a sexização da força de trabalho. O racismo e o sexismo são, pois, dispositivos de hierarquização que combinam a desigualdade de Marx e a exclusão de Foucault (p. 5-6).

No cenário atual, fala-se muito que as diferenças devem ser esquecidas, e todos devem ser tratados igualmente. Entretanto, o racismo e o sexismo ainda têm uma base forte, pois ao mesmo tempo, por exemplo, em que se nega o discurso de que a mulher é o sexo frágil, perpetua-se essa ideia ao afirmar que mulher não pode exercer funções perigosas. Tudo é uma questão de ideologia e, assim, a mulher é geralmente colocada em um patamar mais baixo. Não há mais porque excluir uma mulher do rol de opções masculinas, no entanto, a mulher que consegue ter uma boa posição (considerada masculina) tende a não ser bem aceita, ou vista com bons olhos. Dessa maneira, o preconceito perpetua-se:

Nesse contexto de perda de sentido, o domínio de competição entre homens e mulheres se restringe, o que o torna mais brutal e discriminatório, enquanto, para uma grande parte, existência e ação se desenrolam fora do campo do valor mundializado. A outra vertente da

mundialização é esse processo de exclusão que faz que a atividade de populações inteiras sujeitas ao “informal” e ao “não direito” não seja reconhecida; sua existência, medida pelo critério do valor mundializado, finalmente “não possui valor” (TALAHITE, 2009, p. 158).

A igualdade dos sexos está longe de ser realmente respeitada, pois há muitas controvérsias. Como afirma Santos (1999, p. 44), “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, isto é, somos livres para escolher nossos caminhos.

Passemos, agora, à reflexão de como essa mudança de perspectiva trazida pela contemporaneidade faz-se nas questões de gênero. O que mudou e o que permanece igual em relação ao tratamento das mulheres e das minorias nos dias atuais. Utilizaremos a perspectiva de Santos, Laclau e Ortiz para embasar as questões a respeito da construção identitária das minorias.

## **2.2. Um panorama do gênero nos tempos atuais**

O contexto dos estudos de gênero sofreu diversas alterações. Ideais preconceituosos, que propagam a diferença estão sendo abolidos da sociedade. Novas leis, o avanço da tecnologia e a propagação da mídia colaboraram muito para denúncias de discriminações, fazem as pessoas ter mais consciência de seus atos. Com isso, as mulheres ganham mais espaço e assumem posições que há muito tempo lhes foram negadas. Conforme afirma Ortiz (2006, p. 14): “a situação de globalização caracteriza-se pela emergência do novo e pela redefinição do velho, ambos encontram-se inseridos no mesmo contexto, em que diversas temporalidades se entrecruzam. Não é, pois necessário opor tradição a modernidade, local a global”. Desta maneira, vivemos no novo, muitas vezes, rompendo com antigas tradições preconceituosas, como é o caso do machismo.

Ao assumir várias identidades, não cabe mais ao outro julgar uma forma de pensar ou agir, pois como afirma Santos (1993):

as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de

época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (p. 31).

O domínio do masculino sobre o feminino fica ameaçado. Laclau (2004) afirma que as identidades são sempre incompletas, nunca se constituem de forma perfeita e acabada, e, as identidades femininas e masculinas, assim, não são mais fixas. O mundo encontra-se aberto para ideais e princípios que libertam os indivíduos de um passado opressor. Para Ortiz (1998, p. 23) “o mundo contemporâneo estaria constituído por espaços desconexos, por diversos fragmentos (alguns dizem ‘fragmentados’) independentes uns dos outros”.<sup>17</sup> Ortiz (2006) comenta a esse respeito: “creio que não deveríamos ter nenhuma carteira de identidade, ela diz pouco sobre nossa individualidade, mas uma ‘carteira de diferenças’, rica, complexa, indefinida, reveladora da diversidade de nossos itinerários ao longo da vida, fechando-se somente com a nossa própria morte” (p. 173-174). Em outras palavras, é impossível considerarmos a identidade idêntica para definir um sujeito, as diferenças só aparecem na alteridade, no embate com o outro, estão por toda a parte, e devem ser respeitadas.

Na década de 70, segundo Hollanda (1994), começa a se evidenciar o debate, hoje irreversível nos meios políticos e acadêmicos, em torno da questão da “alteridade”. No plano político e social, “esse debate ganha terreno a partir dos movimentos anticoloniais, étnicos, raciais, de mulheres, de homossexuais e ecológicos que se consolidam como novas forças políticas emergentes” (HOLLANDA, 1994, p. 8). Desta forma, é necessário pensar em uma “carteira de diferenças”, pois, apesar de sermos todos humanos, e, portanto, iguais, um se difere do outro no momento em que faz escolhas. Laclau (2004, p. 125), por sua vez, acredita no oposto: para ele o outro impede o sujeito de se tornar ele mesmo e, dessa forma, impossibilita a constituição de identidades plenas.

Essa liberdade de escolha tem dado à mulher a chance de se colocar socialmente, uma vez que questiona sua posição e se observa subordinada, como afirma Santos (1993, p. 32), “quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação”. Hoje a ideia do binarismo sexo/gênero não serve mais. A sociedade segue outro ritmo e precisa de ideias mais inovadoras para dar conta da demanda. Não podemos mais pensar, por exemplo, o sexo como dual, uma vez que, ao sairmos à rua, não

---

<sup>17</sup> Cf. o original: “el mundo contemporáneo estaría constituido por espacios inconexos, por fragmentos diversos (algunos dicen “fractados”) independientes unos de otros.” (ORTIZ, 1998, p. 23)

vemos somente homens e mulheres, mas também gays, lésbicas, transsexuais, transgêneros etc.. E como isso pode ser explicado se seguirmos o pensamento de Beauvoir, por exemplo, no qual só existe masculino e feminino? Seria a lésbica masculina? Se sim, como explicar o fato de uma mulher não gostar de homem, mas manter sua vaidade feminina? Santos (1993) comenta que “o paradigma da modernidade é um projeto sociocultural muito amplo, preñado de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social” (p. 33). Apesar de todas as contradições, ou antagonismos, conforme proposto por Laclau (2004), do mundo atual, procura-se encontrar uma forma de moderar regulação e emancipação social, de modo a fazer as minorias reivindicarem um lugar em meio a um cenário opressor.

Santos (1998) diz que “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (p. 17). Ortiz (1998) também comenta sobre a diversidade cultural e a contradição que isso gera, quando é proposta a utilização de diversos conceitos, aparentemente contraditórios: “o debate sobre a diversidade cultural surge hoje sob o signo de uma aparente contradição. Eles simultaneamente afirmam conceitos que muitas vezes parecem excludentes: integração/diferença, globalização/localização” (p. 23).<sup>18</sup> Laclau (2004) vê o antagonismo, ou a contradição, como o responsável pela constituição identitária, já que é possível se formar mulher, por exemplo, em uma situação patriarcal, mesmo que o poder esteja do lado masculino: é o embate entre o eu e o outro que formará a mulher.

No contexto contemporâneo, vivemos sem ter a certeza de que o vivido é verdadeiro ou não. É desta maneira que Santos (1988) compara a complexidade do presente:

Recorrendo à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken, podemos dizer que vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita (p. 1).

---

<sup>18</sup> Cf. o original: “el debate sobre la diversidad cultural se plantea hoy en día bajo el signo de una aparente contradicción. Se afirman simultáneamente conceptos que muchas veces parecen excluyentes: integración/diferencia, globalización/localización.” (ORTIZ, 1998, p. 23).

Com base na citação anterior, é interessante notar que, ao mesmo tempo em que a crítica feminista deu um grande passo, considerando todas as vitórias obtidas até então, o preconceito contra a mulher e a violência continua sendo um fato. A mulher ainda é excluída de alguns setores, e desta vez por já ter adquirido vários direitos. O discurso de igualdade existe apenas para esconder os sérios problemas que ainda afligem a grande parcela feminina. Conforme afirma Santos (1999), a desigualdade e a exclusão estão longe de serem extintas na modernidade, pois:

pelos três mecanismos acima identificados – transferência de um sistema de exclusão para o sistema de desigualdade, divisão do trabalho social de exclusão entre o espaço público e o espaço privado; diferenciação entre diferentes formas de exclusão segundo a perigosidade e a conseqüente estigmatização e demonização – o Estado moderno capitalista, está longe de procurar a eliminação da exclusão, pois que assenta nela, propõe-se apenas geri-la de modo a que ela se mantenha dentro de níveis tensionais socialmente aceitáveis (p. 22).

Sendo assim, pode-se concluir que, conforme observado anteriormente, apesar de o contexto contemporâneo trazer diversas mudanças em âmbito cultural, intelectual, tecnológico etc., muitos problemas da pré-modernidade<sup>19</sup> permanecem mascarados por possíveis mudanças existentes no campo psicológico. No entanto, dentre as mudanças, podemos citar a escrita feminina, que tomou outros rumos. Na contemporaneidade, a mulher é livre para escrever, como será visto no próximo item.

### **2.3. A escrita feminina contemporânea**

Hélène Cixous (1986), escritora e feminista francesa da década de 1970, fica conhecida por meio da famosa expressão *écriture féminine* – que rompe com os padrões do sistema patriarcal na escrita ao desconstruir pares binários e a reivindicar o direito de inserir temas femininos na literatura. Cixous questiona, em *Sorties* (1986), se todas as oposições duais e binárias, estabelecidas pela sociedade patriarcal por meio do logocentrismo, devem estar relacionadas, de alguma forma, com o par *homem/mulher*, pois quando se fala em diferença sexual, logo se pensa no binarismo *macho/fêmea* e na hierarquia:

---

<sup>19</sup> Entende-se por pré-modernidade o período que, segundo Giddens (1991), antecede a revolução industrial (virada do século XVII para o século XVIII).

Pelas oposições hierárquicas e duais. Superior / Inferior. Mitos, lendas, livros, sistemas filosóficos. Onde quer que haja uma intervenção solicitada, uma lei organiza o que é pensável por (dualidade irreconciliável; ou mitigável, dialética) oposições. E todos os pares opostos são *casais*. Será que isso significa alguma coisa? O fato de que o logocentrismo sujeita os pensamentos – todos os conceitos, os códigos, os valores – para um sistema de dois termos, está relacionado com o par homem / mulher? (CIXOUS, 1986, p. 359).<sup>20</sup>

Cixous afirma que a mulher, segundo os preceitos do falocentrismo, deve sempre ser subordinada ao homem. Isso pode ser observado na ordenação semântica do próprio par, na qual o referente masculino vem à frente, como em *homem/mulher*, para mostrar que há uma hierarquia, uma relação de poder, e esta deve ser mantida. Na literatura, a relação de poder também se mostra aparente.

E se você examinar a história literária é a mesma história. Tudo remete ao homem, ao seu tormento, seu desejo de ser a origem (de estar na origem). De volta ao pai. Há uma ligação intrínseca entre o filosófico e o literário (na medida em que isso significa, a literatura é comandada pelo filosófico) e falocentrismo. O filosófico se constrói a partir do rebaixamento da mulher. A subordinação do feminino ao desejo masculino parece ser a condição para o funcionamento da máquina (CIXOUS, 1986, p. 361).<sup>21</sup>

A autora considera a possibilidade de haver uma transformação radical no comportamento, na mentalidade, nos papéis sociais, e na economia política. Acredita que as mulheres ganhariam espaço, por meio da transformação da relação com o próprio corpo:

Os efeitos dessas transformações na economia libidinal são impensáveis hoje. Vamos imaginar, simultaneamente, uma mudança geral em toda a estrutura de formação, educação, enquadramento, e, portanto, de reprodução, de efeitos ideológicos, e vamos imaginar uma verdadeira libertação da sexualidade, isto é, a transformação da nossa relação com o nosso corpo (– e com outro corpo), uma aproximação do universo do imenso material orgânico sensual que somos, o que não é possível, é

---

<sup>20</sup> Cf. o original: By dual, hierarchized oppositions. Superior/Inferior. Myths, legends, books, Philosophical systems. Wherever an ordering intervenes, a law organizes the thinkable by (dual) irreconcilable; or mitigable, dialectical) oppositions. And all the couples of oppositions are *couples*. Does this mean something? Is the fact that logocentrism subjects thought - all of the concepts, the codes, the values - to a two-term system, related to the couple man/woman? (CIXOUS, 1986, p. 359)

<sup>21</sup> Cf. o original: And if you examine literary history it's the same story. It all refers back to man, to his torment, his desire to be (at) the origin. Back to the father. There is an intrinsic bond between the philosophical and the literary (to the extent that it signifies, literature is commanded by the philosophical) and phallogocentrism. The philosophical constructs itself starting with the abasement of woman. Subordination of the feminine to the masculine order which appears to be the condition for the functioning of the machine. (CIXOUS, 1986, p. 361)

claro, sem transformações políticas igualmente radicais (imagine!). Em seguida, “feminilidade”, “masculinidade”, que inscrevem seus efeitos de diferença, sua economia, suas relações com as despesas, com deficit, com o ato de dar, de forma bastante diferente. Aquilo que aparece como “feminino” ou “masculino” hoje não teria mais o mesmo valor. A lógica geral da diferença já não se encaixaria na oposição que ainda domina. A diferença seria um display de coroação das novas diferenças (CIXOUS, 1986, p. 363-364).<sup>22</sup>

Para Cixous, a descoberta do corpo está diretamente relacionada com a descoberta da escrita. A mulher é considerada, na visão da psicanálise, como um ser misterioso, pois o que a envolve é interno e invisível. Como afirma Rossi (2007):

A mulher aceita sua própria sexualidade misteriosa, ctônica e ausente porque não lhe resta outra alternativa, o que torna mais fácil a aceitação das diferenças. Entretanto, há sempre o fato de que a sociedade patriarcal impõe à mulher restrições à sua sexualidade ao discriminar a prostituição; ao tornar uma verdade absoluta a ideologia da virgindade feminina antes do casamento; enfim, a própria passividade da mulher na relação sexual e em muitas outras atividades a ela atribuídas pela sociedade patriarcal (p. 38)

Sendo assim, a descoberta do corpo, pregada por Cixous, é uma forma de subverter essa visão de passividade e restrição socialmente estabelecida e dar a chance para que a mulher se conheça, aceite-se e se coloque na sociedade de forma a conseguir uma posição, que pode ser adquirida por meio da própria escrita, como a própria crítica afirma, no início de “O riso da Medusa”:

A mulher deve escrever o seu próprio eu: deve escrever sobre as mulheres e trazer as mulheres para a escrita, a partir do qual elas foram expulsas tão violentamente quanto foram de seus corpos – pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo fatal. A mulher deve colocar-se no texto – dentro do mundo e da história, por seu próprio movimento” (CIXOUS, 1975, p. 875).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Cf. o original: The effects of these transformations on the libidinal economy are unthinkable today. Let us imagine simultaneously a general change in all of the structure of formation, education, frame-work, hence of reproduction, of ideological effects, and let us imagine a real liberation of sexuality, that is, a transformation of our relationship to our body (- and to another body), an approximation of the immense material organic sensual universe that we are, this not being possible, of course, without equally radical political transformations (imagine!). Then 'femininity,' 'masculinity,' would inscribe their effects of difference, their economy, their relationships to expenditure, to deficit, to giving, quite differently. That which appears as 'feminine' or 'masculine' today would no longer amount to the same thing. The general logic of difference would no longer fit into the opposition that still dominates. The difference would be a crowning display of new differences. (CIXOUS, 1986, p. 363-364)

<sup>23</sup> Cf. o original: Woman must write her self: must write about women and bring women to writing, from which they have been driven away as violently as from their bodies-for the same reasons, by the same law,

Claramente, pode-se observar que a escrita é o instrumento que possibilita o “colocar-se” no mundo. Cixous (1975), ironicamente, questiona o porquê de as mulheres não escreverem, uma vez que elas têm essa capacidade:

E por que você não escreve? Escreva! Escrever é para você, você é para você, seu corpo é seu, pegue-o. Eu sei o porquê você não tem escrito. (E porque eu não escrevi antes da idade de vinte e sete). Porque a escrita é algo inatingível, muito grande para você, que está reservada para o grande, ou seja, para "grandes homens" – o que é ‘bobagem’” (p. 876).<sup>24</sup>

Na resposta dada pela autora, nota-se, da mesma forma como fora observado em Duarte (1996), que a causa da não-existência de um cânone feminino é a visão falocêntrica – e como diria Cixous (1975), “quase toda a história da escrita se confunde com a história da razão, da qual ela é ao mesmo tempo o efeito, o apoio, e um dos álibis privilegiados. Tem sido a tradição falocêntrica. Na verdade, é o mesmo falocentrismo da auto-admiração, do auto-estímulo, da auto-congratulação” (p. 879) –,<sup>25</sup> e misógina de que a escrita seria algo masculino e destinada apenas aos grandes homens. De acordo com Lobo (1997), compreende-se que as mulheres fazem parte de uma minoria que não lhes dá direito ao cânone:

Neste sistema falocêntrico que é transmitido, logocentricamente, a partir da tradição oral da cultura, institui-se um cânone que privilegia determinados seres – homens – de determinada raça – brancos – e de uma certa classe social – ricos. As mulheres, os negros, e outras "minorias" (nem sempre numéricas) veem-se excluídos das posições sociais mais elevadas, dos estudos acadêmicos, das editoras, dos cânones literários, e, assim, não surgem como formadores de opinião (p. 2-3).

A opinião de Cixous (1975) a respeito da falta de escrita feminina é clara: “é hora de as mulheres começarem a marcar os seus feitos, tanto na linguagem oral quanto na

---

with the same fatal goal. Woman must put herself into the text-as into the world and into history-by her own movement. (CIXOUS, 1975, p. 875)

<sup>24</sup> Cf. o original: “and why don't you write? Write! Writing is for you, you are for you; your body is yours, take it. I know why you haven't written. (And why I didn't write before the age of twenty-seven.) Because writing is at once too high, too great for you, it's reserved for the great-that is, for ‘great men’; and it's ‘silly.’” (CIXOUS, 1975, p. 876)

<sup>25</sup> Cf. o original: “nearly the entire history of writing is confounded with the history of reason, of which it is at once the effect, the support, and one of the privileged alibis. It has been one with the phallogocentric tradition. It is indeed that same self-admiring, self-stimulating, self-congratulatory phallogocentrism.” (CIXOUS, 1975, p. 879)

linguagem escrita” (p. 880).<sup>26</sup> A escrita é reivindicada pelas mulheres que querem se libertar de uma “linguagem masculina governada pelo falo” (NYE, 1995, p. 225). Segundo Cixous (1975):

A mulher que ainda se permite ser ameaçada pelo “big dick”, que ainda está impressionada com a comoção da postura fálica, que ainda leva um mestre fiel consistentemente: é a mulher de ontem. Elas ainda existem, vítimas fáceis e numerosas das mais antigas farsas: ou elas estão no elenco da versão silenciosa original em que, como “titãs” deitadas sob as montanhas que fazem com a sua agitação, elas nunca veem ereto aquele monumento teórico ao falo dourado, da maneira antiga, sobre seus corpos (p. 891-892).<sup>27</sup>

Como podemos observar, a mulher de hoje é aquela que não se sente ameaçada pela tradição falocêntrica. É aquela que pensa se apropriar de coisas antes negadas. Considerando que o “o pensamento tem sempre sido trabalhado por oposições” (CIXOUS, 1986, p. 359),<sup>28</sup> o que Cixous propõe com a *écriture féminine* é que o faz com que oposições se desfaçam e o pensamento logocêntrico-patriarcal abra um espaço para que se possa “restaurar a presença feminina suprimida” (NYE, 1995, p. 231) até então.

Escrever. Um ato que não irá apenas "trazer para a realidade" a relação sem censura de uma mulher com sua sexualidade, com seu ser feminino, dando-lhe acesso a sua força inata; isso vai lhe devolver seus bens, seus prazeres, seus órgãos, seus imensos territórios corporais que foram mantidos sob sigilo; este ato vai arranca-la da estrutura superegoizada na qual ela sempre ocupou o lugar reservado para os culpados (culpada de tudo, culpada todas as vezes: de ter desejos, de não ter desejos, por ser frígida, por ser "muito quente", por não ser os dois de uma só vez, por ser muito maternal e por não o ser o suficiente, por ter filhos e por não te-los, por cuidar dos filhos e por não cuidar) – arrancá-la por meio desta pesquisa, este trabalho de análise e de iluminação, essa emancipação do texto maravilhoso do seu próprio eu que ela precisa aprender urgentemente a expressar (CIXOUS, 1975, p. 880).<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Cf. o original: “it is time for women to start scoring their feats in written and oral language”. (CIXOUS, 1975, p. 880).

<sup>27</sup> Cf. o original: The woman who still allows herself to be threatened by the big dick, who's still impressed by the commotion of the phallic stance, who still leads a loyal master to the beat of the drum: that's the woman of yesterday. They still exist, easy and numerous victims of the oldest of farces: either they're cast in the original silent version in which, as titanesses lying under the mountains they make with their quivering, they never see erected that theoretic monument to the golden phallus looming, in the old manner, over their bodies. (CIXOUS, 1975, p. 891-892)

<sup>28</sup> Cf. o original: “thought has always worked by opposition” (CIXOUS, 1986, p. 359)

<sup>29</sup> Cf. o original: To write. An act which will not only "realize" the decensored relation of woman to her sexuality, to her womanly being, giving her access to her native strength; it will give her back her goods, her pleasures, her organs, her immense bodily territories which have been kept under seal; it will tear her away from the superegoized structure in which she has always occupied the place reserved for the guilty (guilty of everything, guilty at every turn: for having desires, for not having any; for being frigid, for being "too hot";

Desta forma, a mulher deve, então, assumir a identidade feminina e buscar escrever a história por meio do corpo, mudando, assim, tradições:

As mulheres tem que escrever por meio de seus corpos, elas tem que inventar a linguagem impenetrável que vai destruir partilhas, classes e retóricas, regulamentos e códigos, elas têm que submergir, atravessar, ir além do final do discurso-reserva, incluindo aquela que ri da própria ideia de pronunciar a palavra "silêncio"; aquela que, tendo em vista o impossível, para antes da palavra "impossível" e escreve-o como "o fim" (CIXOUS, 1975, p. 886).<sup>30</sup>

Nota-se que esse corpo feminino é descoberto e é escrito por meio da quebra de códigos. Um desses códigos é o silêncio. A mulher passa, então, a assumir um lugar que não lhe era reservado e, assim, assume um novo papel na sociedade falocêntrica:

É por meio da escrita das mulheres e para as mulheres, e tomando-se o desafio de discurso que tem sido governado pelo falo, que as mulheres vão se confirmar como mulheres em um lugar diferente do que está reservado pelo simbólico, isto é, em um lugar diferente do silêncio. As mulheres devem sair da armadilha do silêncio. Elas não devem ser enganadas para aceitar um domínio que é a margem ou o harém (CIXOUS, 1975, p. 880).<sup>31</sup>

O ato de escrever, para Cixous, é visto como algo que serve para suprir a necessidade de compartilhar experiências por meio de uma linguagem não dual ou racional, mas por uma linguagem expressiva e significativa. Como ela afirma:

quando eu escrevo, tudo o que nós não sabemos que podemos ser é o que é escrito por mim, sem exclusões, sem estipulação, e tudo o que seremos,

---

for not being both at once; for being too motherly and not enough; for having children and for not having any; for nursing and for not nursing ... )- tear her away by means of this research, this job of analysis and illumination, this emancipation of the marvelous text of her self that she must urgently learn to speak. (CIXOUS, 1975, p. 880)

<sup>30</sup> Cf. o original: Women must write through their bodies, they must invent the impregnable language that will wreck partitions, classes, and rhetorics, regulations and codes, they must submerge, cut through, get beyond the ultimate reserve-discourse, including the one that laughs at the very idea of pronouncing the word "silence," the one that, aiming for the impossible, stops short before the word "impossible" and writes it as "the end." (CIXOUS, 1975, p. 886)

<sup>31</sup> Cf. o original: It is by writing, from and toward women, and by taking up the challenge of speech which has been governed by the phallus, that women will confirm women in a place other than that which is reserved in and by the symbolic, that is, in a place other than silence. Women should break out of the snare of silence. They shouldn't be conned into accepting a domain which is the margin or the harem. (CIXOUS, 1975, p. 880)

chama-nos a busca incansável, inebriante e implacável pelo amor. Tendo um ao outro, nunca seremos incompletos (CIXOUS, 1975, p. 893).<sup>32</sup>

Assim como o pensamento não pode ser completo, na concepção da escritora, o texto também não consegue ser acabado, mas sim fragmentado, conforme se observa na explicação de Nye (1995, p. 234): “o texto-mulher assumirá a forma de um corpo de mulher. Como um ovo, não é acabado, mas infundável. Não há começo nem fim; em vez disso, o texto a certa altura se interrompe, enquanto o pensamento no leitor deve prosseguir. Assim como o corpo da mulher dá à luz, o texto feminino ‘despacha’ o leitor”.

Segundo a teoria de Cixous, a mulher descobre que ela pode desconstruir a sociedade sem ter de destruí-la, e, ao mesmo tempo, viver entre ela, colocando-se por meio da escrita e de uma linguagem múltipla e emotiva. Para a autora, o sexo não influencia diretamente na escrita. No entanto, as mulheres são mais suscetíveis a deixar marcas do feminino nos textos.

A visão de Cixous aproxima-se muito a de Luce Irigaray, outra importante crítica, feminista e filósofa francesa, de quem é considerada seguidora. Irigaray também acredita em uma escrita feminina. O *parler femme* – falar como uma mulher – equivale ao termo cunhado por Cixous – *écriture féminine* – e sugere que a mulher deva explorar o seu corpo, conhecer-se, compreender sua identidade e libertar o corpo da repressão sexual que atinge o plano linguístico, sofrida até a década de 1970.

[...] através do termo *parler femme* [falar (como) mulher] um modo experimental que evidencia a relação entre a sexualidade feminina e a escrita. Este conceito, tal como a *écriture féminine* de Cixous, designa a sintonia existente entre o discurso feminino e o corpo da mulher, através de transgressões e do reprimido na ordem simbólica. E tal conceito continua a reunir apoiantes entre feministas contemporâneas que afirma que o corpo da mulher possibilita metáforas poéticas e analogias que constituem desafios simbólicos ao falocentrismo (IRIGARAY, 1974, p. 52 *apud* SANT’ANNA, 2006, p. 10).

Assim, o falar como uma mulher permite que sejam expressos os desejos e sentimentos femininos, sem censura. A proposta de Irigaray é mostrar que a mulher pode, e deve, expressar sua sexualidade de forma plural e presente em qualquer lugar. Assim, ela

---

<sup>32</sup> Cf. o original: When I write, it's everything that we don't know we can be that is written out of me, without exclusions, without stipulation, and everything we will be calls us to the unflagging, intoxicating, unappeasable search for love. In one another we will never be lacking. (CIXOUS, 1975, p. 893).

poderá, então, libertar-se de um sistema que a objetifica e a considera propriedade exclusiva do homem. A mulher fala de um lugar novo, que antes não lhe era permitido.

A escrita feminina, até então considerada uma forma de escrever da mulher, sobre a mulher e para a mulher, adquire nova forma. A partir das ideias de Irigaray e Cixous, a escrita significa a inscrição da feminilidade no texto.

Irigaray, assim como Cixous, “via a escrita, contrariamente à fala como o lugar privilegiado para o confronto feminista e descoberta. A fala, de acordo com Derrida, era a suposta portadora da verdade fálica” (NYE, 1995, p. 225). As escritoras veem uma supremacia da escrita, já que retem nela aquilo que na fala é esquecido. Sendo assim, uma “fala entre mulheres” pode ser expressa na escrita da mesma maneira como uma fala masculina. No entanto, as mulheres – consideradas por Irigaray (1981), como a “ausência”, o “não-ter”, o “negativo” do oposto masculino –, não se atrevem a se expressar em uma linguagem predominantemente fálica, que tem o poder de inibi-las:

Pode haver uma língua-entre-mulheres, que ainda é uma fala (como) homem, mas que também pode ser o lugar onde a fala (como) mulher pode se atrever a expressar-se. É certo que com as mulheres-entre-si (e isso é uma das apostas de movimentos de libertação, quando eles não são organizados ao longo das linhas de poder masculino, e quando eles não estão focados em demandas para a apreensão ou a derrubada do “poder”), nesses lugares de mulheres-entre-si, uma espécie de fala (como) mulher é ouvida. Isso explica o desejo ou a ausência da necessidade de integração sexual: a língua dominante é tão poderosa que as mulheres não se atrevem a falar (como) mulher fora do contexto de não-integração (p. 135).<sup>33</sup>

Quando questionada a respeito da relação entre o “falar como mulher” e o “falar de mulher”, Irigaray (1981) afirma que: “Falar (como) mulher não é falar de mulher. Não é uma questão de produzir um discurso ao qual a mulher se oporia, ou se sujeitaria. Dito isto, por falar (como) mulher, pode-se tentar encontrar um lugar para o ‘outro’ como feminino” (p. 135).<sup>34</sup> Com isso, pode-se entender que, para fugir da tradição fálica da escrita, os

<sup>33</sup> Cf. o original: There may be a speaking-among-women that is still a speaking (as) man but that may also be the place where a speaking (as) woman may dare to express itself It is certain that with women- among-themselves (and this is one of the stakes of liberation movements, when they are not organized along the lines of masculine power, and when they are not focused on demands for the seizure or the overthrow of "power"), in these places of women-among-themselves, something of a speaking (as) woman is heard. This accounts for the desire or the necessity sexual nonintegration: the dominant language is so powerful that women do not dare to speak (as) woman outside the context of nonintegration. (IRIGARAY, 1981, p. 135)

<sup>34</sup> Cf. o original: “speaking (as) woman is not speaking of woman. It is not a matter of producing a discourse of which woman would object, or the subject. That said, by *speaking (as) woman*, one may attempt to vide a place for the "other" as feminine.” (IRIGARAY, 1981, p. 135).

problemas femininos não precisam, necessariamente, ser representados por uma mulher. Que fique claro que uma mulher pode falar a respeito de um homem e um homem pode falar a respeito de uma mulher. O que muda, muitas vezes, é a linguagem, a forma de falar. Segundo Irigaray (1995), a linguagem feminina está relacionada com a linguagem do inconsciente, do sonho e, dessa forma, a escrita feminina permite uma multiplicidade de interpretações.

Ela identificava a linguagem da mulher com o inconsciente, o excesso cuja repressão é necessária de modo que o consciente possa ser definido. Há, dizia ela, uma "dupla sintaxe", do pensamento racional consciente e do feminino inconsciente reprimido. A linguagem da mulher tem algo em comum com a irrupção do inconsciente na linguagem desviante de psicóticos ou histéricos. Embora essa linguagem seja sintomática do silêncio forçado das mulheres, tem a mesma "gestualidade" e expressividade que caracterizariam a linguagem de uma mulher falando em sua própria língua. A linguagem do sonho pertence também ao aspecto feminino da "dupla sintaxe", visto que nos sonhos as figuras e imagens não são ordenadas pela lógica. Depois o sonhador pode ser "seduzido" a impor uma explicação racional, uma teoria dos sonhos que represente o conteúdo do sonho em outra sintaxe, a sintaxe masculina (p. 236).

Como se pode observar, a linguagem feminina é considerada expressiva, diferentemente da lógica masculina, e não pode ser equiparada à linguagem dos loucos e histéricos: "A linguagem da mulher tem algo em comum com a irrupção do inconsciente na linguagem desviante de psicóticos ou histéricos". Nye comenta a respeito da "dupla sintaxe" que, para Irigaray (1981, p. 132), "refere-se ao fato de que ao invés de estabelecer uma hierarquia entre o consciente e o inconsciente e subordinar um ao outro, ao invés de classificá-los como 'acima' e 'abaixo', Freud pode sim tê-los articulado e os fez trabalhar como duas sintaxes diferentes".<sup>35</sup>

Kristeva (1986), outra crítica feminista francesa, pelo contrário, afirma que a mulher não foge totalmente da sintaxe masculina, uma vez que o papel de mãe a atrapalha como revolucionária textual. Ela acredita na marginalização da mulher. Para ela, o fato de a mulher aceitar retomar a função de mãe faz com que ela se curve sob a tradição e se sujeite ao papel instituído pelo homem. Kristeva, de certo modo, critica as ideias de Cixous e Irigaray e as acusa de tentar inverter a ordem hierárquica masculino/feminino e, ao

<sup>35</sup> Cf. o original: "refers to the fact that rather than establishing a hierarchy between conscious and unconscious and subordinating one to the other, rather than ranking them as "above" and "below," Freud might instead have articulated them and made them work as two different syntaxes". (IRIGARAY, 1981, p. 132).

mesmo tempo, criar outra – feminino/masculino. A escritora acredita que a diferença é algo importante na escrita.

Cixous, Irigaray e Kristeva aproximam suas teorias no sentido de em que as três consideram que há a importância em contrapor a experiência da escrita feminina pelo corpo aos padrões falocêntricos estabelecidos pela cultura ocidental. As autoras acreditam que é necessário que haja uma quebra dos binarismos que regem a sociedade e controlam a vida feminina, bem como é importante que haja uma escrita feminina que expresse a sexualidade feminina a fim de diferenciar as mulheres dos homens.

A questão da escrita feminina como sendo um ato de dar voz à mulher também é comentado por Spivak (1993) em *Can the Subaltern Speak?*, no qual é questionado se a mulher, juntamente com outras minorias, tem o direito de falar, de se expressar: “o subalterno pode falar? O que a elite tem que fazer para tomar cuidado com a contínua construção do subalterno? A questão da ‘mulher’ parece mais problemática neste contexto, claro, se você é pobre, negra e feminina, você o é de três maneiras” (p. 294).<sup>36</sup>

Nota-se que muita coisa tem mudado na forma com que as mulheres colocam-se no texto e ganham seu lugar no mundo literário. É neste contexto que as obras de Sue Monk Kidd e Lygia Bojunga estão inseridas. As escritoras têm uma forma diferente de escrever, na qual conseguem reivindicar posições e questionar comportamentos, por meio de uma linguagem leve e, em certos casos, bem humorada, como será visto posteriormente.

---

<sup>36</sup> Cf. o original: “Can the subaltern speak? What must the elite do to watch out for the continuing construction of the subaltern? The question of ‘woman’ seems most problematic in this context, Clearly, if you are poor, black, and female you get it in three ways”. (SPIVAK, 1993, p. 294).

## **CAPÍTULO 3**

### 3. O GÊNERO E A RUPTURA

Apesar de a igualdade ser um dos direitos garantidos na “Declaração dos Direitos Humanos”, quando pensamos em tantos problemas sociais causados pela intolerância às diferenças, sejam elas de cor, de raça, de religião, de gênero, temos cada vez mais certeza de que essa lei não foi, e continua não sendo, seguido pelos poderes públicos, pela sociedade. Mesmo estando em pleno século XXI, observa-se que o “princípio da igualdade” deixa muito a desejar. Como afirma Varikas (2009, p. 116): “princípio fundador dos sistemas políticos universalistas, a igualdade é, porém, uma das promessas mais inacabadas da modernidade”.

No que concerne ao campo da diferença de gênero, sabe-se que, como foi dito anteriormente, a desigualdade ganha forma a partir da tese essencialista, ou naturalista, que defende a superioridade do homem sobre a mulher com base na inferioridade natural e “inerente” da mulher, “pois, apesar de terem capacidade intelectual equivalente à masculina, não possuem autodomínio, não se governam a si próprias, logo devem ser dominadas e governadas por outros” (CARVALHO, 2010, p. 84).

Observa-se, assim, que a diferença de sexos está pautada na perpetuação do domínio masculino, no qual as diferenças anatômicas são tomadas como constitutivas do ser, a fim de justificar uma superioridade natural. Toda a ideia relacionada ao discurso machista provém da antiga relação binária, e dual, entre sexo e gênero, na qual o primeiro está para a biologia, enquanto o segundo para a cultura. Como se pode observar abaixo, o sexo torna-se o responsável pela classificação natural dos papéis sociais, deixando claro assim a hierarquia dos gêneros:

Em outras sociedades, o sexo permaneceu sem questionamento; ficou incorporado ao plano da natureza e como o domínio da natureza está identificado ao universal, houve uma “naturalização” dos papéis atribuídos aos sexos, que se consolidaram, hierarquicamente, como se fossem da ordem do sexo comum, quando, na verdade, nele se abrigam a dominação, a opressão e a exclusão. [...]

A visão tradicional não faz discriminação entre sexo, gênero e sexualidade; trata-os igualmente. Entende que o macho biológico, por exemplo, “naturalmente” adquire as normas masculinas de comportamento postuladas pela sociedade; e neste sentido, sua sexualidade “naturalmente” decorrerá de sua produção hormonal (MOREIRA, 2003, p. 48).

Não existe a diferenciação entre os termos. Nota-se que a instauração do discurso<sup>37</sup> da tradição está presente desde os primórdios da civilização e, infelizmente, ainda não foi extinto da sociedade em que vivemos. Como afirma Collin, a posição diferencialista defende a existência de dois sexos e, portanto, a dominação de um sobre o outro. Desta maneira, “a dominação masculina se apropriou do universal, truncando-o. A libertação das mulheres não é somente a superação de uma injustiça, mas também a manifestação de uma dimensão de relação com o mundo, omitida até hoje” (COLLIN, 2009, p. 63). No entanto, a diferença entre os sexos não pode ser vista como um fator constitutivo, mas sim como uma diferença que foi socialmente imposta e hierarquizada por meio do androcentrismo e da misoginia.

Por se tratar de um fenômeno histórico, a diferença sexual é, também, um dos meios utilizados para justificar a organização social, que adquire novos contornos no século XXI. Justamente pelo fato de o homem ser visto como o ser supremo é que a família gira em torno dele, ficando a mulher responsável por preocupar-se com tudo o que se refere ao lar. Tudo o que foge deste padrão estabelecido é rejeitado, tanto que, para uma mulher, não ter o respaldo do marido é uma vergonha:

Impasse teórico, essa construção da “igualdade” marca profundamente a organização política e social das relações de dominação entre homens e mulheres, organização política que, desde o século XVII, faz da sujeição da mulher ao chefe de família o fundamento *natural* de uma ordem política que pretende obter sua legitimidade do consentimento de indivíduos iguais. O postulado da superioridade natural de todos os homens sobre todas as mulheres, que subentende a instituição da família e a distinção público-privado na comunidade política moderna, não construiu somente uma categoria de indivíduos inferiores; ele reformula a antiga diferenciação hierárquica dos sexos em termos de “diferença” antropológica (VARIKAS, 2009, p. 117).

Nesse mesmo discurso estão pautadas as ideias de que a mulher deve ser bonita, deve andar bem arrumada, deve saber cozinhar, lavar, passar, costurar – e isso lhe basta para conseguir um bom casamento e, logo, um futuro digno como dona de casa. O oposto é sinal de falta de perspectiva e destino. Desta maneira, qualquer atitude que fuja do “normal” será motivo para discriminação, como aponta Lakoff (2010):

---

<sup>37</sup> Ao utilizar a palavra “discurso” adotamos o sentido de Butler que “está não apenas se referindo à ‘fala’ ou à ‘conversação’, mas especificamente às formulações de Foucault sobre o discurso como ‘grandes grupos de enunciados’ que governam o modo como falamos e percebemos um momento ou momentos históricos específicos”. (SALIH, 2012, p. 69)

Se uma menina “fala grosso” ou de modo rude como um menino, ela vai normalmente ser isolada, xingada ou ser motivo de gozação. Dessa forma, a sociedade, por intermédio do pai, da mãe e dos amigos de uma criança, a mantém “na linha”, em seu lugar. Esse processo de socialização é, na maior parte de seus aspectos, inofensivo e frequentemente necessário, mas nessa instância particular – o ensinamento de usos linguísticos específicos para meninas – causa sérios problemas, embora professores possam nem sequer estar cientes disso (p. 15).

É possível notar que, na contemporaneidade, não se pode mais perpetuar esse discurso de que homem age de um jeito e mulher de outro. A teoria diferencialista deve ser substituída pela universalista, na qual homem e mulher são iguais, como afirma Collin (2009):

A posição universalista se baseia na afirmação segundo a qual todos os seres humanos são indivíduos do mesmo quilate, independentemente, das diferenças secundárias relativas às características físicas, à “raça”, ao sexo, ao idioma etc.. A diferença que caracteriza homens e mulheres é, então, em si mesma, insignificante; sua importância determinante e socialmente estruturante é um efeito das relações de poder. “Não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres” (Beauvoir, 1949), a partir da dominação exercida pelos homens sobre elas, quaisquer que sejam as origens ou as formas dessa dominação e as razões que a tornaram possível. Não há então sexos, mas “classes de sexo” destinadas a desaparecer (p. 62).

Collin utiliza-se da frase de Beauvoir a fim de afirmar que as mulheres só se tornam mulheres por serem obrigadas pelos homens a agirem como tal. Mesmo na contemporaneidade, muitas vezes, não lhes é dado o direito de escolha e a dominação masculina, a depender do lugar, ainda permanece.

Segundo Santos (1999), uma das formas de “luta contra a desigualdade e a exclusão” pode ser “o universalismo anti-diferencialista que opera pela negação das diferenças” (p. 8), e dessa forma, a teoria essencialista que diminui as mulheres pode, então, ser banida.

Nos próximos itens poderá ser observado, por meio do discurso de feministas contemporâneas, como se dá a concepção do gênero que recusa qualquer forma de exclusão e preconceito.

### **3.1. Problematizando o gênero: Scott, Wittig e Hollanda**

Como foi possível observar na discussão apresentada até o momento, o domínio masculino e o discurso machista vêm perdendo espaço. Com as mudanças da contemporaneidade é possível dizer que a mulher não é mais vista como um objeto, mas sim como um ser dotado de direitos, que devem ser respeitados. As teorias feministas contemporâneas seguem a ideia de que a lógica binária sexo/gênero não deve existir mais,

o pós-modernismo ou desconstrucionismo veio da “crítica da metafísica” introduzida por Heidegger. Ele marca uma ruptura com as formas da modernidade ocidental – cujas fontes são gregas -, definida pela categoria do “domínio”: domínio do sujeito sobre o objeto, mas também do homem sobre a mulher, obedecendo à lógica binária das oposições. O pensamento pós-moderno é, nesse sentido, um “tornar-se mulher” ou um devir feminino do pensamento e da prática. O sexo não pode ser substantificado: ele não é nem “um” nem “dois”, mas sim um movimento de diferir que se traduz pelo vocábulo “diferença” (*différance*) (Derrida, 1992). O “feminino”, como categoria e não como marca de um dos dois sexos, é extorsão à lógica binária das oposições, emergência de uma “verdade de terceiro gênero” que recusa a alternativa da exclusão “ou, ou”, em prol da inclusão “e, e” (COLLIN, 2009, p. 65).

Apesar de, com essas mudanças, as minorias assumirem um lugar político na sociedade, esse lugar nem sempre é respeitado, tornando mais visível a situação de ambiguidade relatada por Santos. Hollanda, por exemplo, afirma que:

É inegável que os discursos marginalizados das mulheres – assim como os dos diversos grupos “excluídos” ou “silenciados” –, no momento em que desenvolvem suas “sensibilidades experimentais” e definem espaços alternativos ou possíveis de expressão, tendem a produzir um *contradiscorso*, cujo potencial subversivo não é desprezível e merece ser explorado. (HOLLANDA, 1994, p. 14)

A problemática do gênero nunca terá fim, pois a cada novo discurso instaurado, outro discurso é firmado para contradizê-lo. Desta maneira, acredita-se que, diferentemente das afirmações de Santos, o mundo não se encontra em um período de transição, o que ainda flutua é a opinião das pessoas, muitas vezes influenciadas pelo grande fluxo de informações a que são expostas, pois, graças à globalização, o conhecimento é difundido em diversas partes do mundo, levando consigo opiniões contrárias, então, a cada indivíduo, escolher o caminho a seguir.

No caso das mulheres, nota-se que as ideias a respeito de uma melhora na condição da mulher são compartilhadas em diferentes lugares. Hoje, não buscam mais inferiorizar os homens e assumirem o lugar de superioridade. Vão além daquilo que lhes foi estabelecido. Como pode ser visto em Markus (1987), não ficam mais lamentando possíveis formas de superarem os homens correm atrás de mudar uma imagem estereotipada da mulher submissa:

recentemente, observa-se na teoria feminista uma tendência que se empenha em ir além das limitações e antinomias de uma explicação da desigualdade de gêneros baseada predominantemente na análise dos mecanismos sociais de fixação dos papéis. Muitas vezes essa estereotipação foi entendida como a aculturação basicamente externa de mulheres e homens durante os primeiros anos da infância num sistema de crenças que depois foram aceitos como orientação de seu comportamento social por toda a vida (MARKUS, 1987, p. 107).

Para Ortiz (1998), a luta entre masculino e feminino também não é algo passageiro, que tende a se solucionar de um dia para o outro. É algo insuperável, que vem sendo enfatizado no sentido de se reivindicar as mesmas oportunidades tanto para o sexo feminino, como para o masculino:

[O movimento feminista] Emerge como uma reivindicação dentro da matriz da modernidade. Luta pela igualdade de oportunidades e de tratamento entre os sexos. [...] A construção da identidade nos movimentos de gênero é resultado das ideias da organização interna das sociedades modernas. A oposição entre masculino e feminino não é algo insuperável. Homens e mulheres, apesar de suas diferentes sensibilidades, vivem no mesmo universo (ORTIZ, 1998, p. 31).<sup>38</sup>

As mulheres, conforme observado nos capítulos anteriores, foram consideradas inferiores e, ao mesmo tempo, representavam perigo aos homens, pois podiam desempenhar alguns papéis que os ameaçavam. Para evitar problemas, a mulher foi colocada na esfera particular, como um objeto de adorno ou uma escrava do lar e, como afirma Markus (1987),

---

<sup>38</sup> Cf. o original: Emerge como una reivindicación dentro de la matriz de la modernidad. Se lucha por la igualdad de oportunidades y de trato entre géneros. [...] La construcción de la identidad en los movimientos de género es el resultado de las ideas y de la organización interna de las sociedades modernas. La oposición entre masculino y femenino no es algo insuperable. Hombres y mujeres, pese a sus sensibilidades diferenciadas, viven en un mismo universo. (ORTIZ, 1998, p. 31)

[...] o problema da emancipação das mulheres era visto, acima de tudo, como uma tarefa de superar as limitações basicamente psicológicas do conceito de “eu” construído durante esse processo de socialização inicial. Os representantes desse enfoque instavam as mulheres a “romper com os papéis”, “invadir o domínio público” etc., impondo-lhes assim a tarefa de adaptar-se à estrutura existente (a qual era, ao mesmo tempo, o objeto da crítica feminista) (p. 108).

Foi por meio das lutas feministas<sup>39</sup> que muitos direitos foram adquiridos. O feminismo alcançou um lugar de destaque na cultura pós-moderna, pois a voz da mulher tem sido uma marca insistente em busca de reconhecimento. Como afirma Wittig (1994, p. 105-106): “O feminismo no século passado nunca poderia resolver suas contradições sobre o tema da natureza/cultura, mulher/sociedade. As mulheres começaram a combater contradições por si mesmas como um grupo e considera-se corretamente que compartilhavam características comuns como resultado de opressão”.<sup>40</sup> Hollanda (1994) comenta sobre este crescimento do feminismo como ideologia política:

Ainda que o feminismo como ideologia política possa ser identificado desde o século XIX, é nestas duas últimas décadas, exatamente num momento em que se fala, de forma categórica, sobre o “fim da ideologia” e sobre a ineficácia dos discursos contestatórios, que o pensamento feminista surge como novidade no campo acadêmico e impõe-se como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político. É ainda curioso notar que este reconhecimento se dá em meio ao polêmico prestígio do pluralismo neoliberal em que as reivindicações tradicionais do trabalho feminista teriam se desqualificado como totalmente anacrônicas. Ao contrário da desqualificação, o que se vê é um interesse crescente em relação às teorias feministas e a identificação recorrente de uma “insistente presença da voz feminista” como um dos traços mais salientes da cultura pós-moderna (p. 7).

---

<sup>39</sup> Dentre as principais correntes feministas destaca-se: A corrente anglo-saxônica, muito prestigiada na área da teoria literária, vem, há quase vinte anos, procurando denunciar os aspectos arbitrários e mesmo manipuladores das representações da imagem feminina na tradição literária e particularizar a escrita das mulheres como o lugar potencialmente privilegiado para a experiência social feminina e o feminismo Francês, mais vinculado à psicanálise, que trabalha no sentido da identificação de uma possível “subjetividade feminina”. Enquanto as feministas americanas dos anos 60 declaram guerra ao falocentrismo freudiano, as francesas atentam para a psicanálise entendida como teoria capaz de promover a exploração do inconsciente e a emancipação do *pessoal*, caminho que se mostrava especialmente atraente para a análise e identificação da opressão da mulher. (HOLLANDA, 1994, p. 11-12)

<sup>40</sup> Cf. o original: feminism in the last century could never resolve its contradictions on the subject of nature/culture, woman/society. Women started to fight contradictions for themselves as a group and rightly considered that they shared common features as a result of oppression.” (WITTIG, 1994, p. 105-106)

Pode-se dizer, como afirma Butler (2003), que, assim como o gênero, o sexo pode ser construído culturalmente. Scott (1986)<sup>41</sup> também observa esta repulsa na relação entre sexo e biologia, uma vez que, com a grande difusão tecnológica, é possível que o órgão sexual (masculino ou feminino) seja adaptado de acordo com o que o indivíduo deseja por meio de uma cirurgia:

Em seu uso mais recente, "o gênero" parece ter aparecido pela primeira vez entre as feministas americanas que queriam insistir fundamentalmente na qualidade social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". "O gênero" também destacou o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade (SCOTT, 1986, p. 1053).<sup>42</sup>

Uma mulher pode manter o corpo feminino, mas agir como homem, em todos os sentidos. É tudo uma questão de escolha e de reivindicação de posições. É absolutamente comum, hoje em dia, encontrar casais do mesmo sexo em lugares públicos. Embora o preconceito ainda exista, a abertura da conceituação do que é sexo e do que é gênero permite que essas relações aconteçam. É sabido que não é obrigatório que uma relação tenha de ser, necessariamente, heterossexual.

Considerando a importância do crescimento de relações homossexuais, não podemos deixar de lembrar o "Queer Studies" que vem ganhando um espaço cada vez maior, graças à preocupação de feministas lésbicas interessadas em desvincular os estudos sobre mulheres de estudos sobre homossexuais. Apesar de ambos serem minorias, não lutam exatamente pelo mesmo ideal. Para ilustrar um pouco dessa preocupação, trazemos o pensamento de Monique Wittig, feminista lésbica que procura demarcar as fronteiras entre o que é ser mulher e o que é ser lésbica, já que para ela "lésbicas não são mulheres"

---

<sup>41</sup> Scott é uma das principais feministas contemporâneas. Desta forma, é válido compreender o que a autora considera ser a definição de gênero, uma vez que esta, em diversas formas, vai de encontro ao que Judith Butler e outras teóricas contemporâneas acreditam: "Minha definição de gênero tem duas partes e vários subconjuntos. Eles estão interligados, mas tem que ser analiticamente distintos. O núcleo da definição repousa sobre uma conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças perceptíveis entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder. (SCOTT, 1986, p. 1067) – Cf. o original: "My definition of gender has two parts and several subsets. They are interrelated but must be analytically distinct. The core of the definition rests on an integral connection between two propositions: gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes, and gender is a primary way of signifying relationships of power. (SCOTT, 1986, p. 1067)

<sup>42</sup> Cf. o original: In its most recent usage, "gender" seems to have first appeared among American feminists who wanted to insist on the fundamentally social quality of distinctions based on sex. The word denoted a rejection of the biological determinism implicit in the use of such terms as "sex" or "sexual difference." "Gender" also stressed the relational aspect of normative definitions of femininity. (SCOTT, 1986, p. 1053)

(WITTIG, 1992, p. 57).<sup>43</sup> Wittig deixa claro que, diferentemente do que as concepções de gênero tradicionais afirmam, a recusa em ser, ou exercer o papel de mulher, não implica necessariamente na vontade em ser homem: “recusar ser uma mulher, no entanto, não significa que alguém deva se tornar um homem. [...] Pelo menos para a mulher se tornar um homem prova que ela escapou de sua programação inicial” (WITTIG, 1994, p. 105).<sup>44</sup> No entanto, é evidente que a recusa em ser mulher é um avanço, uma vez que, assim, há uma quebra nos padrões socialmente estabelecidos e a mulher (ou melhor dizendo, a lésbica) assume uma posição de igualdade com o homem. Essa recusa em ser heterossexual e posicionar-se segundo um contexto histórico significa muito mais do que rejeitar o papel de homem ou mulher, como afirma Wittig (1994) é “a recusa do poder econômico, ideológico e político de um homem” (p. 105).<sup>45</sup> Desta maneira, ao assumir uma posição ainda mais marginal do que ser mulher, a lésbica confronta diretamente a hegemonia masculina.

Para Wittig (1994), a destruição da heterossexualidade seria o principal elemento para acabar com a hegemonia masculina e com a opressão do homem sobre a mulher. A teórica afirma que, para elas (lésbicas), seria importante:

a destruição da classe das mulheres dentro da qual os homens se apropriam delas. Isso pode ser realizado apenas com a destruição da heterossexualidade como um sistema social que é baseado na opressão das mulheres pelos homens e que produz a doutrina da diferença entre os sexos para justificar esta opressão (p 108).

Desta forma, é válido ressaltar que, atualmente, não importa a escolha do papel social, homem, mulher, gay, lésbica, transsexual, o que realmente interessa é o respeito às diferenças e a compreensão de que, em um ambiente globalizado, no qual as pessoas tem uma opinião menos dual das coisas, qualquer preconceito deva ser extinto. Para complementar a explicação a respeito da desconstrução do binômio sexo/gênero, passamos agora para o estudo da teoria de Judith Butler, importante teórica na área de Estudos de Gênero.

---

<sup>43</sup> Cf. o original: “Lesbians are not women.” (WITTIG, 1992, p. 57).

<sup>44</sup> Cf. o original: “to refuse to be a woman, however, does not mean that one has to become a man. [...] At least for a woman to become a man proves that she has escaped her initial programming.” (WITTIG, 1993, p. 105)

<sup>45</sup> Cf. o original: “the refusal of the economic, ideological, and political power of a man.” (WITTIG, 1994, p. 105).

### 3.2. Butler e a desconstrução do gênero

Depois de muito tempo preso ao discurso da tradição, no qual a mulher não tem um bom lugar, chega o momento de modificar as perspectivas e questionar os conceitos de gênero e sexo a fim de combater o “reducionismo biológico” (CARVALHO, 2009, p. 85) que predomina até então. Nesse contexto surge Judith Butler – mulher que muda o destino da concepção de gênero, de sexo, de sexualidade, de desejo, dentre outros fatores.

Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990), a autora quebra o paradigma da teoria feminista ao propor uma *desconstrução* do conceito do binômio sexo/gênero, na qual o gênero é culturalmente constituído, enquanto o sexo é biologicamente adquirido, e que, até então, serve como base da teoria feminista. Essa relação é utilizada, no início, com o propósito de defender a “associação do feminino com fragilidade e submissão, que até hoje servem para justificar preconceitos” (RODRIGUES, 2005, p. 179). Vale ressaltar que *desconstruir*, na teoria butleriana, é entendido, de acordo com a teoria derridiana da desconstrução, como uma forma de libertar os conceitos herdados de antigas tradições, cristalizados e dar-lhes nova significação. Em outras palavras, o que se encontra, com essa desconstrução, nada mais é do que o questionamento, ou a inversão, de posições hierarquizadas e, até então, indiscutíveis. Para Derrida (2001), tudo se constitui em um jogo dual, no qual um dos componentes ocupa uma posição mais privilegiada do que o outro: “um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia” (p.48).

Desta forma, o binarismo sexo/gênero é desconstruído pela filósofa, que parte da premissa de que, para discutir gênero, faz-se necessário questionar o conceito de “mulheres” como sujeito do feminismo. Butler discute o lugar do homem e da mulher na sociedade e vai contra a corrente ao não considerar as ideias essencialistas de cunho discriminatório: “um modo muito mais efetivo de contestar o *status quo* consiste em *deslocar* categorias tais como ‘homem’, ‘mulher’, ‘macho’ e ‘fêmea’, revelando como elas são discursivamente construídas no interior de uma matriz heterossexual de poder” (SALIH, 2012, p. 68). Ao deslocar essas categorias, Butler desconstrói a hierarquia patriarcal e mostra que é possível (re)construir uma sociedade na qual os indivíduos considerados abjetos (por uma sociedade que determina o que é certo e o que é errado) sejam trazidos para o mesmo patamar dos dominantes.

Para a filósofa, sexo e gênero podem ser “sinônimos” apenas no sentido em que podem ser desconstruídos. Em outras palavras, “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez, o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 24, grifo nosso). Ao desconstruir o par sexo/gênero, conseqüentemente, Butler (2003) desconstrói a tese da teoria feminista essencialista em que o gênero é visto como “*atributo* da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um ‘núcleo’ de gênero preestabelecido” (p. 29) e o sexo é tido como inerente ao ser, não construído em contextos socioculturais. Para a filósofa, ocorre simplesmente o oposto: “o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29). Em outras palavras, o gênero não é fixo, ou essencial, mas é, na verdade, modificado de acordo com diferentes contextos em diferentes épocas. Desta maneira, a relação de causa e efeito existente entre sexo e gênero é destruída por Butler que acredita que o gênero, flexível, não pode ser causado por outros fatores imutáveis.

Por outro lado, como afirma Carvalho (2010), é necessário que seja feita uma diferenciação entre eles, já que ambos são construtos culturais e que se encontram em fase de desenvolvimento. Embora seja provado que, biologicamente, homem e mulher sejam diferentes, o processo de construção de cada sexo é o mesmo, e se dá por meio do social, pois ao nascer, e ser anunciado que será menino(a), antecipa-se todo o percurso – culturalmente estabelecido – que a criança deverá traçar. Neste percurso, estão inseridas todas as sanções sociais que cabem a este gênero, considerando que ao se aceitar um gênero, aceita-se tudo aquilo que está imposto nele:

[...] o sexo e o gênero não se relacionam entre si como o fazem a natureza e a cultura, pois a própria sexualidade é uma diferença construída culturalmente. Butler enfatiza que a diferença sexual não é meramente um fato anatômico, uma vez que a construção e a interpretação da diferença anatômica é, ela própria, um processo histórico e social. Que o macho e a fêmea da espécie humana diferem é fato, mas é um fato também construído socialmente. Trata-se, portanto, de evidenciar que não apenas o gênero, mas o par sexo/gênero é instável, pois se encontra em constante construção (CARVALHO, 2010, p. 86).

Além do caráter de transformação constante do gênero, Butler afirma, também, que, para se assumir homem ou mulher não é necessariamente obrigatório que se tenha nascido com os órgãos sexuais masculino ou feminino, respectivamente. Por se tratar de um construto social, o indivíduo assume-se com o sexo que quiser, seguindo as inscrições inseridas no gênero que achar melhor. Desta maneira, a filósofa deixa claro que gênero é questão de escolha. Porém, como dito anteriormente, é uma escolha na qual estão subentendidos todos os comportamentos sociais esperados para aquele determinado gênero:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ela decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a instabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos (BUTLER, 2003, p. 24, grifo nosso).

Considerando que, para Butler, “a sexualidade se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (CARVALHO, 2010, p. 89), pode-se afirmar que as identidades de gênero se estabelecem discursivamente de acordo com a performance do sujeito em relação às instituições públicas e políticas que imperam socialmente.

Ainda a respeito da *desconstrução do gênero*, é válido enfatizar que Butler (1990), ao propor a inversão do socialmente estabelecido, consegue desconstruir o conceito do sujeito do feminismo, e, assim, livrar o “ser” mulher do papel social restrito à posição marginal, como, por exemplo, a figura de ser apenas dona de casa, ou o papel da maternidade, ao qual estava preso. Segundo Butler (1990) “*mulher* é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim” (p. 58).

Observa-se que, na maior parte da obra, Butler dialoga com diferentes críticas feministas, a fim de estabelecer (ou não) relações com a teoria de cada uma, no que diz respeito à construção da identidade de gênero. Ao evocar, por exemplo, o trabalho de Beauvoir, *O segundo sexo* – mais especificamente sua frase mais famosa “*On ne naît as*

*femme, on le devient*” –<sup>46</sup> Butler mostra que a própria autora se contradiz ao afirmar que o gênero é questão de escolha e, ao mesmo tempo, culturalmente construído. Desta maneira, Butler refuta o uso do verbo “tornar-se” relacionado à questão da essência, e propõe que “não há ser humano que não seja sexuado; como atributo necessário, o sexo qualifica o ser humano. Mas o sexo não causa o gênero; e o gênero não pode ser entendido como expressão ou reflexo do sexo” (BUTLER, 2003, p. 163). Assim, diferentemente do que “para Beauvoir, o sexo é imutavelmente um fato, mas o gênero é adquirido, e ao passo que o sexo não pode ser mudado – ou assim pensava ela –, o gênero é uma construção cultural variável do sexo” (BUTLER, 2003, p. 163), percebe-se que o feminino, visto como essencial, fixo e estabelecido, não é ligado à visão de Butler, na qual a essência não deve ser considerada em termos da construção do gênero. De acordo com Butler, tanto gênero quanto sexo são constituídos de acordo com discursos de determinadas épocas.

Em seguida, Butler utiliza o pensamento de Wittig para reforçar que não concorda com a visão de Beauvoir a respeito da naturalidade do sexo. No momento em que Wittig retoma a famosa frase de Beauvoir, percebe-se que há certo distanciamento entre ambas as teóricas, pois para a primeira não há necessidade em separar os corpos em feminino e masculino. Observa-se que, assim como para Butler, “não há, para Wittig, distinção entre sexo e gênero; a própria categoria de “sexo” *traz marcas de gênero*, é politicamente investida, naturalizada mas não natural” (BUTLER, 2003, p. 164). Wittig também coloca em cheque a heterossexualidade compulsória<sup>47</sup> descrita, anteriormente, por Butler, e cria uma terceira categoria (a lésbica) ao afirmar, assim como Wittig, que a “lésbica não é mulher” e que a mulher só existe a partir do momento em que se opõe ao homem, em relação binária.

Depois de longa discussão e diversas interlocuções com outros pensadores, no último capítulo de sua obra, Butler define o que acredita ser o gênero. Para a teórica, gênero não é categoria natural e resume-se na palavra *ato*. Dito de outra forma, o gênero nada mais é do que uma “*performance repetida*” (BUTLER, 2003, p. 200, grifos da autora) que é ao mesmo tempo nova e reencenada na esfera pública e coletiva. Assim, a identidade de gênero deixa de ser estável e fixa e é “tenuemente constituída no tempo, instituído um espaço externo por meio de uma *repetição estilizada dos atos*” (BUTLER, 2003, p. 200, grifos da autora). Conforme postulado anteriormente, “não há identidade de gênero por trás

---

<sup>46</sup> “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

<sup>47</sup> De acordo com Butler (2003), este termo se refere a um modelo de relacionamento que deve ser seguido pela sociedade e que norteia as relações entre homens e mulheres.

das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48, grifos da autora), é possível afirmar que o gênero se dá em situações de performatividade, não de expressão, pois se trata de duas coisas distintas no que condiz à forma como um corpo se coloca em relação aos demais.

De modo geral, partindo da premissa de Butler (2003, p. 26) de que “não a biologia, mas a cultura se torna o destino”, pode-se afirmar que assim como o gênero – que é constituído perante *performances* sociais – conforme será observado no próximo item, a concepção de sexo como essencial também é constituída de acordo com *performances*, muitas vezes taxativas, que colocam o homem na posição de dominador e a mulher de dominada.

Compreende-se, então, segundo a perspectiva de Butler, que tudo pode ser construído, desconstruído e reconstruído, de acordo com determinado contexto, ou melhor, conforme afirma Butler (1990), é no “presente histórico”, nas categorias presentes e não além delas que se reutiliza o material desconstruído.

## **CAPÍTULO 4**

#### 4. O GÊNERO E O *BILDUNGSROMAN*

*Bildungsroman*, romance de formação, romance de desenvolvimento, romance de educação, romance burguês, *coming of age novel*, dentre outras nomeações: vários são os termos utilizados para denominar o gênero literário cuja origem remonta à Alemanha do século XVIII e está intimamente ligado à construção de uma identidade individual e nacional. Sendo assim, pode-se dizer que as raízes desta forma literária estão veiculadas a situações históricas, culturais e literárias da Europa, mais especificamente da Alemanha.

Além de todas as denominações acima descritas, é válido lembrar que existem outras variações do *Bildungsroman*, cujo foco também está no desenvolvimento da protagonista, mas que, no entanto, não faz parte do objetivo deste trabalho. Dentre as principais encontram-se o *Entwicklungsroman*, em que se opta pelo crescimento geral ao invés da autoafirmação, o *Erziehungsroman*, em que se foca no desenvolvimento profissional da protagonista e o *Kunstlerroman* a respeito do aprendizado e do crescimento de artistas.

As traduções para o termo *Bildungsroman* variam de lugar para lugar. No entanto, todas se aproximam do que é conhecido em português: *romance de formação*. A respeito desta combinação de palavras, Maas (2000) afirma: “[...] sob o aspecto morfológico, é relativamente fácil a compreensão do termo *Bildungsroman*. Por um processo de justaposição, unem-se dois radicais – (*Bildung* – formação – e *Roman* – romance) que correspondem a dois conceitos fundadores do patrimônio das instituições burguesas” (p. 13).

A utilização do termo *Bildungsroman*, propriamente dito, tem sido um pouco problemática, pois, conforme afirma Iversen (2009), a definição de romance de formação tem sido feita de diferentes formas, até mesmo dentro dos estudos alemães:

Vemos que nos estudos alemães, o *Bildungsroman* (romance de formação) foi definido de formas diferentes desde 1906. Os críticos discordaram quanto às características definidoras, se os *Bildungsromans* precisam terminar com maturidade e integração com a sociedade, quão dominante o gênero foi na Alemanha, e quais obras deveriam ser vistas como pertencentes ao gênero (p. 25).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Cf. o original: We see that within German studies, the *Bildungsroman* has been defined in several different ways since 1906. Critics have disagreed as regards the defining features, whether *Bildungsromans* have to

Iversen também pontua que muitos desses problemas, de definição do *Bildungsroman*, devem-se a uma concepção essencialista adotada para denominar o romance. Segundo o autor, fica complicado definir o romance de formação como algo que tem uma essência única e, dessa forma, uma única significação:

As divergências mais intensas de como o *Bildungsroman* deve ser definido são, em grande parte, o resultado de uma visão essencialista de definição. O conceito de *essentialismo* originado com Karl Popper [...] Janicki utiliza o termo para um conjunto de ideias relacionadas que retomam Aristóteles e Platão. De forma breve, o essencialismo mostra a crença de que as palavras referem-se a conceitos, que conceitos possuem uma essência, e tal essência pode ser intuitivamente compreendida através da definição correta (IVERSEN, 2009, p. 31).<sup>49</sup>

Tendo em vista que o termo *Bildungsroman*, com o passar do tempo, foi apropriado por outras culturas, alterando-se de acordo com as sociedades na qual foi inserido, pode-se dizer que, dessa forma, não há um único significado, até encontrar um termo que o melhor define, no local em que se encontra. Buckley considera o termo “‘*Bildungsroman*’ melhor do que outras opções, enquanto Hirsch escolhe ‘o romance de formação’ como o mais conveniente [...], mas ninguém presume que estas palavras possuam um significado correto”, (IVERSEN, 2009, p. 36-37).<sup>50</sup> Portanto, não há versão certa ou errada para a tradução da palavra, como se pode ver em:

Assim como os taxonomistas de Hull, eles parecem ter a visão (pelo menos alguns) de que as palavras possuem somente um significado correto e as pessoas que as utilizam de outras maneiras estão simplesmente enganadas. Como mencionado anteriormente, a palavra “*Bildungsroman*” foi emprestada para o Inglês com um significado muito mais amplo do que a sua correlata em alemão. Tal empréstimo é normal, e as palavras frequentemente mudam seu significado quando trafegam de uma língua para outra (IVERSEN, 2009, p. 35).<sup>51</sup>

---

end with maturity and integration into society, how dominant the genre has been in Germany, and which works should be seen as belonging to the genre. (IVERSEN, 2009, p. 25)

<sup>49</sup> Cf. o original: The intense disagreements over how the *Bildungsroman* should be defined are to a large extent the result of an essentialist view of definition. The concept of *essentialism* originated with Karl Popper [...] Janicki uses the term for a set of related ideas going back to Aristotle and Plato. Very briefly, essentialism denotes the belief that words refer to concepts, that concepts have an essence, and that this essence can be grasped intuitively through the right definition. (IVERSEN, 2009, p. 31)

<sup>50</sup> Cf. o original: “‘*Bildungsroman*’ better than other options, while Hirsch chooses ‘novel of formation’ as the most convenient.” mas “neither assumes that these words have one correct meaning”, (IVERSEN, 2009, p. 36 - 37)

<sup>51</sup> Cf. o original: Like Hull’s taxonomists, they seem to hold the view that (at least some) words have only one correct meaning and that people who use them in other ways are simply wrong. As mentioned earlier, the word “*Bildungsroman*” has been borrowed into English with a wider meaning than the original German one.

No início, o gênero literário era visto como algo marginal ou até mesmo contraditório – uma vez que o termo *romance* era restrito apenas para designar “histórias de amor”. O título de literatura de má qualidade perdeu forças quando Goethe se dedicou à escritura das oito obras que compõem o conhecido *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1795), e que é considerado, por muitos autores, o “protótipo ou modelo arquetípico do gênero” (PINTO, 1990, p. 10). Esse romance serve de base de representação do aperfeiçoamento universal daquilo que é humano e aspira ao que há de mais belo na formação da humanidade europeia da época. Nas palavras de Morgenstern (1988), professor de filologia e criador do termo *Bildungsroman* em 1819, a obra citada é de extrema importância para os alemães, uma vez que apresenta aspectos culturais da sociedade da época, como observado em:

Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe, na obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época (MORGENSTERN, 1988, p. 66 *apud* MAAS, 2000, p. 47).

Morgenstern cunha o termo *Bildungsroman* a partir de uma pesquisa que faz a fim de diferenciar o romance burguês da epopeia antiga. Para ele, a epopeia apresenta um protagonista que provoca mudanças no mundo enquanto o romance tem um protagonista que sofre influência do mundo e de outros homens. Os feitos de uma personagem da epopeia são externos ao passo em que a do romance burguês privilegia os acontecimentos internos. Ao analisar *Wilhelm Meister*, Lukács, em 1916, também contrapõe o romance burguês e a epopeia e, conforme descrito em Maas (2007, p 3), “à maneira de Hegel, Lukács via no romance burguês individualista e interiorizante um ‘romantismo da desilusão’, o momento histórico em que o indivíduo solitário problemático fracassaria em seus empreendimentos, o momento em que a narrativa desse percurso solitário reflete o fracasso dos projetos exclusivamente individuais”. O romance de formação é visto aqui como algo negativo, que mostra a desilusão de uma personagem que busca o necessário

---

Such borrowing is quite normal, and words often change their meaning when they travel from one language to another (IVERSEN, 2009, p. 35)

para viver bem. Para Lukács, o equilíbrio entre ação e contemplação encontrado na obra de Goethe torna-se difícil de ser repetido nos romances posteriores.

Seguindo ou não o modelo de Goethe, o *Bildungsroman* expande-se para além da Alemanha e ganha espaço na Europa, principalmente após a tradução do romance de *Wilhelm Meister*, no início da década de 1820. A partir de então, serve de inspiração para alguns autores britânicos escreverem seus romances. Depois disso, o gênero narrativo aparece na França e também em outros países, como afirma Maas (2000):

Benjamin acredita na continuidade do *Bildungsroman* no período burguês, com adaptações que o reconfiguram conforme a realidade histórica do século XX. É isso o que faz com que haja uma expansão do gênero para além do ambiente de origem. No caso brasileiro é possível identificar na primeira metade da década de 1990, um crescente interesse pelo gênero, manifestado por uma dinâmica que ao mesmo tempo em que assimila, já se apropria, de maneira peculiar, do termo *Bildungsroman*, “adaptando-o” a contextos particulares da literatura brasileira e de outros países em desenvolvimento (p. 243).

As adaptações do romance são muito comuns no mundo contemporâneo, gerando outras visões do que é a formação do indivíduo em pleno século XXI. Graças a essas adaptações, ou subversões, aumenta-se o debate a respeito do que pode ou não ser considerado *Bildungsroman*. Como afirma Bonar, em seu estudo de 2002, os críticos têm de ser muito cuidadosos ao prescrever como o gênero literário deve permanecer,

em outras palavras, podemos somente aceitar como *Bildungsromane* as narrativas que se encaixam nos parâmetros do romance de Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre*? [Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister]. Temos que atentar-nos para as características definidoras dos poucos romances alemães que seguiram *Wilhelm Meisters Lehrjahre* para decidir o que constitui o *Bildungsroman*? (BONAR, 2002, p. 2).<sup>52</sup>

Perguntas como estas nos fazem questionar qual o real modelo do *Bildungsroman*. Sobretudo, não podemos deixar de considerar que, assim como o contexto social de *Meister* mudou, as perspectivas das protagonistas também mudaram, dando espaço para novas buscas e novos questionamentos.

---

<sup>52</sup> Cf. o original: “in other words, do we only accept as *Bildungsromane* those novels that fit within the parameters of Goethe’s *Wilhelm Meisters Lehrjahre*? Must we look to the defining characteristics of the few German novels that followed *Wilhelm Meisters Lehrjahre* to decide what constitutes the *Bildungsroman*?” (BONAR, 2002, p. 2).

Neste capítulo, procuramos descrever tanto os modelos tradicionais do *Bildungsroman*, no primeiro subtópico, denominado *O romance de formação tradicional: um pouco de história*, quanto adaptações e subversões para o romance de formação contemporâneo, bem como para o feminino. As mudanças de perspectivas do mundo contemporâneo podem ser encontradas no subtópico *Perda de valores: o Bildungsroman na contemporaneidade*; e o papel da mulher no romance de formação será descrito no tópico *Bildungsroman feminino: um caso redefinição do cânone*.

#### **4.1. O *Bildungsroman* tradicional: um pouco de história**

Tentar traduzir o termo *Bildungsroman*, conforme visto acima, pode parecer uma tarefa complicada. Como afirma Flora (s/d, p. 1), apesar de haver a equivalência do termo alemão *Bildungsroman* com “romance de formação” em português, opta-se por se utilizar o original, a fim de se manter o atributo à literatura alemã. Desta forma, neste subtópico, iremos manter o termo original a fim de melhor pontuar o *Bildungsroman* tradicional.

Neste subtópico será feita uma contextualização da trajetória do *Bildungsroman* tradicional, no qual serão apresentados pontos como surgimento e expansão do termo, fórmula seguida pelos romances tradicionais, dentre outros. Para tanto, serão utilizados como base os trabalhos de Pinto (2000), Janzen (2005), Fontanella (2000), Santos (2006), Svensson (2009), Gohlman (1990), Flora (s/d), Coqueiro (2012), Buckley (1974), Brandstrom (2009) e Schwantes (2007).

No primeiro subtópico será apresentado o contexto alemão que propiciou o surgimento do romance de formação visto como burguês, ao passo que o segundo tratará da flexibilidade do gênero narrativo que se modificou e se adaptou a diferentes culturas e lugares com o passar do tempo.

##### **4.1.1. O contexto alemão e a formação da *Bildung***

Segundo Santos (2006), a história dos *Bildungsromane* pode ser dividida em dois períodos, a depender da intenção e da forma que apresenta. Os romances biográficos ou autobiográficos e os romances de cunho pedagógico compõem o primeiro período. Esses romances podem ou não conter aventuras no enredo, além de não se preocuparem com a questão do tempo cronológico. No segundo momento, os *Bildungsromane* passam a

considerar o desenvolvimento histórico/real da história narrada e subdividem-se: (i) em narrativa da trajetória da protagonista desde a infância até a velhice, considerando todas as fases da vida; (ii) ênfase no processo pelo qual a protagonista adquire experiência; (iii) consideram-se as experiências que singularizam a protagonista, de modo que esta crie o próprio destino; (iv) encontram-se romances de cunho didático-pedagógico, já descritos anteriormente; (v) observa-se a formação da protagonista, porém esta não é influenciada por mudanças sociais. Apesar de Santos (2006) apresentar essa classificação dos tipos de *Bildungsroman*, é válido ressaltar que esta categorização pode apresentar delimitações pouco claras, uma vez que é possível encontrar um romance de formação que mescle aspectos ligados a dois destes subtipos.

De forma geral, o significado do termo “*Bildung*” está associado à “formação, educação, cultura ou processo de civilização” (PINTO, 1990, p. 9), o que é compreensível ao se considerar os fatores sociais que pairavam na Europa do século XVIII, uma vez que a sociedade precisou encontrar elementos que dessem à vida, um sentido, como afirma Janzen (2005) em:

Não é coincidência que o *Bildungsroman* surja no último quartel do século XVIII, pois este século está impregnado de multifacetados esforços em formular um conceito teórico da formação do homem: questões sobre os fatores que determinam o porvir do sujeito, os elementos que dão sentido à vida, as condições que devem ser consideradas, as exigências da sociedade que devem ser reconhecidas, os questionamentos e os objetivos da caminhada individual – na época de mudanças sociais – assumem, no final da fase do Iluminismo, caráter de urgência (p. 76).

A razão de o *Bildungsroman* tradicional ser considerado um gênero literário alemão é muito clara e definida, posteriormente, por François Jost, que, como afirma Fontanella (2000), citando o pesquisador:

reside nos sistemas pedagógicos de inspiração, direta ou remota, em Rousseau, largamente difundidas na Alemanha. Ainda mais precisamente, seria a ideia pedagógica de grande vigência alemã, mas que provém do ambiente cultural nativo de Jean-Jacques Rousseau, segundo a qual “em lugar de educar a criança é preciso permitir-lhe educar-se a si mesma” (p. 16).

No final do século XVIII, o contexto alemão teve forte influência do Iluminismo, de onde uma das doutrinas era aperfeiçoar-se moralmente. Desta maneira, ao final da

década de 1790, várias revistas foram veiculadas com a intenção não só de entreter, mas também de educar crianças, por meio de seus finais moralizantes. Observando o sucesso das revistas e percebendo o poder da literatura no que diz respeito a ensinar os leitores, a criança pode ser vista como leitora e, então, a literatura pode ter cunho pedagógico, além de ganhar um novo gênero narrativo, conforme afirma Freitag (2001), que, “no texto *O Indivíduo em Formação*, aponta para o parentesco entre literatura e educação no final do século XVIII, indicando uma afinidade eletiva (*Wahlverwandschaft*). Esta simbiose entre educação e literatura estaria, segundo a autora, inaugurando um novo gênero literário: *O Bildungsroman*” (JANZEN, 2005, p. 75).

Desta maneira, “a literatura teve um papel fundamental na veiculação dos princípios que nortearam a passagem da cultura do mérito transmitido [...] para a cultura do mérito pessoal adquirido, atributo do burguês em formação” (MAAS, 2000, p. 29-30). Além disso, outra função do *Bildungsroman* encontra-se no fato de que muitos autores, desde a antiguidade, utilizaram essa forma de romance com o intuito de apresentar aos leitores, não apenas a jovens e crianças, mas ao público em geral, características culturais da época descrita e, com isso, proporcionar uma aprendizagem, por parte deste leitor, dos importantes aspectos sociais tratados pelo autor.

Retomando alguns aspectos referentes à significação do termo *Bildung*, é válido acrescentar que, apesar de ter sofrido modificações no âmbito semântico, a essência de “formação” – seja ela na aparência ou na personalidade, por meio de influências do mundo externo – ainda permanece presente na definição do gênero literário. No entanto, para compreender o que é “formação”, torna-se necessário entender a noção de “processo”, que segundo Maas (2000, p. 27) é “a sucessão de etapas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo”. Observa-se que há uma relação entre romance de “formação” e de “educação”, posto que, a partir do início da educação, encontra-se uma forma de moldar o caráter do indivíduo, com base na “individualização”. De acordo com Jacobs:

No século XVIII, desenvolveu-se uma nova representação do homem, que reconhece o direito à individualidade. Esta imagem surge em conjunção com a libertação de amarras sociais e religiosas. Como em todas as emancipações, esta traz consigo, com o crescimento da liberdade, problemas de orientação e inseguranças. Uma tentativa de captar a problemática que envolve este novo individualismo é a concepção de um processo de formação em que cada um possa alcançar o

equilíbrio com as experiências da vida (JACOBS, 1989, p. 46 *apud* JANZEN, 2005, p. 77).

Como afirma Schwantes, uma das peculiaridades do *Bildungsroman* é “seu caráter didático, o fato de que se espera que ele contribua com a *bildung* do leitor. O que é compreensível, uma vez que a retomada do gênero narrativo no Romantismo fez parte do esforço de educação da população em geral, no qual a literatura se engajou” (SCHWANTES, 2007, p. 54).

#### 4.1.2. O gênero flexível: Dilthey, Buckley e Jacobs

A respeito do conteúdo, basicamente, o *Bildungsroman*, tradicional, é um romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade” (MAAS, 2000, p. 19). A personagem principal forma a identidade durante a diegese da história narrada, nos padrões do humanismo, ora fazendo parte de atividades na sociedade, ora apenas contemplando-as. Bakhtin (2003) pensa que a formação do homem deve ser levada em consideração em um *Bildungsroman*, uma vez que, na maioria das obras, apresenta-se, apenas, uma personagem pronta, que passa por inúmeros desafios, mas continua a mesma:

A imensa maioria dos romances (e das modalidades romanescas) conhece apenas a imagem da personagem pronta. Todo o movimento do romance, todos os acontecimentos e aventuras nele representados deslocam o herói no espaço, deslocam-no pelos degraus da escada da hierarquia social: de miserável ele se torna rico, de vagabundo sem linhagem se torna nobre; o herói ora se afasta, ora se aproxima do seu objetivo – da noiva, da vitória, da riqueza etc. Os acontecimentos mudam o seu destino, mudam a sua posição na vida e na sociedade, mas ele continua imutável e igual a si mesmo. [...] A personagem é uma grandeza constante na fórmula do romance: todas as demais grandezas – o ambiente espacial, a posição social, a fortuna, em suma, todos os elementos da vida e do destino da personagem – podem ser grandezas variáveis (p. 218, grifo nosso).

De modo geral, todos os *Bildungsromane* irão apresentar uma série de eventos que contribuirão para o desenvolvimento da protagonista. É isso que os caracterizarão como *romances de formação*. No entanto, onde está a particularidade de cada romance? Pode-se dizer que esta peculiaridade se encontrará no processo – compreendido por Maas como “a sucessão de etapas, teleologicamente encadeadas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo. Formação

(*Bildung*) passa então a dialogar com educação (*Erziehung*)” (2000, p. 27): ambos conceitos formadores do mundo burguês.

Após Morgenstern cunhar o termo em 1803, Dilthey decide nomear os romances da estirpe de *Wilhelm Meister* como *Bildungsroman*. Esse representa o aperfeiçoamento pessoal em seu maior grau. Após a nomeação, Dilthey em *Erlebnis und die Dichtung* (1906), dá forma ao romance de formação e, para tanto, elenca alguns tópicos que devem ser seguidos para caracterizar um *Bildungsroman*. Dentre eles, encontram-se a seguinte fórmula:

o conflito de gerações, a viagem para uma cidade grande [...] a formação acadêmica em si e, ao lado dela e mais importante, a educação informal, que permite ao provinciano protagonista conhecer as regras da sociedade, e, para que isso aconteça, o encontro com um mentor, geralmente um homem mais velho que toma o protagonista sob sua proteção. Mas o aprendizado não se encerra aí: o protagonista deve passar, igualmente, por dois casos de amor, um feliz e outro infeliz, para aprender a lidar com sucessos e insucessos igualmente; ele deve fazer uma escolha profissional que lhe permita ser um membro produtivo da comunidade e ao mesmo tempo realizar-se como pessoa (SCHWANTES, 2007, p. 2).

Obedecidos ou não, esses são os passos que embasam o *Bildungsroman* tradicional do século XVIII. Sabe-se, por se tratar de uma fórmula inspirada no romance goetheano, que o contexto burguês alemão influenciou na seleção dos tópicos. Como afirma Schwantes (2010),

O conflito de gerações se estabelece quando o pai, ou pai e mãe, tentam forçar o protagonista a seguir uma carreira para a qual ele não se sente atraído, usualmente o comércio. A viagem era necessária por que apenas os grandes centros urbanos forneciam oportunidade de educação continuada. O encontro com o mentor era necessário para que o protagonista, jovem e ingênuo, tivesse um guia confiável para aprender as regras da vida social, ou para que ele desenvolvesse uma visão de mundo, ou ambos. Os casos de amor destinavam-se a ensiná-lo a enfrentar tanto o sucesso quanto o fracasso (embora não necessariamente conduzissem ao casamento). O retorno à cidade de origem funcionava como um aval, um certificado de que sua trajetória havia sido bem sucedida, uma espécie de cerimônia de colação de grau. Assim, todo o aprendizado desse protagonista (masculino) burguês de *Bildungsroman* gira em torno da formação profissional (SCHWANTES, 2010, p. 2).

Explicado o porquê de cada um dos passos elencados por Dilthey, é válido ressaltar que, segundo Maas (2000, p. 48), “Dilthey contribui decisivamente para a associação do

termo *Bildungsroman* ao ‘conceito alemão de humanidade’, a um caráter nacional específico, dando origem à bem-sucedida fortuna crítica que compreende o *Bildungsroman* como um fenômeno particular, especificamente alemão.” De acordo com a fórmula de Dilthey, os romances de formação narrativizam a trajetória do protagonista – burguês e alemão –, em busca do aperfeiçoamento e do autoconhecimento.

O tempo foi passando e tanto o termo, quanto os romances do tipo *Bildungsroman* foram se expandindo e ganhando espaço em outras culturas. Como afirma Boes (2006),

O Dicionário *Oxford* atribui o crédito a Enciclopédia *Britannica* de 1910, da primeira ocorrência em língua inglesa do termo, que, em seguida, rapidamente entrou em uso mais comum como designação útil para qualquer romance que “tenha em seu tema principal os anos de formação ou educação espiritual de uma pessoa” (II. 188). O primeiro trabalho acadêmico em inglês do assunto, *Wilhelm Meister and His English Kinsmen* de Susanne Howe, apareceu em 1930 (p. 231).<sup>53</sup>

Surge então a proposta do inglês Jerome Buckley que, apesar de baseada na fonte primária de Dilthey, sofre alterações para melhor se encaixar no contexto inglês do século XIX. Em 1974, Buckley publica *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*, no qual apresenta uma nova concepção, bem como uma nova fórmula para o *Bildungsroman*. Segundo ele,

*Bildungsroman* é um romance que retrata quase tudo de um conjunto de características, dentre elas: a infância, os conflitos de gerações, o caráter provinciano, a sociedade em geral, autoeducação, alienação, o ordálio do amor, a busca de uma vocação e uma filosofia de trabalho (BOES, 2006, p. 232).<sup>54</sup>

Buckley apresenta, segundo os estudiosos germânicos, uma versão mais genérica do romance de formação. Nota-se certa oposição de ideias no que se refere à estruturação do *Bildungsroman*, pois aquilo que os alemães consideram como protótipo do gênero narrativo no século XVIII, não condiz com o contexto inglês do século XIX. Ao mesmo tempo, “aqueles romances que os estudiosos anglófonos como Burckley tendem a invocar

<sup>53</sup> Cf. o original: The OED credits the *Encyclopedia Britannica* of 1910 with the first English occurrence of the term, which then quickly entered into more common usage as a handy designation for any novel that “has as its main theme the formative years or spiritual education of one person” (II. 188). The first English academic work on the subject, Susanne Howe’s *Wilhelm Meister and His English Kinsmen*, appeared in 1930. (BOES, 2006, p. 231)

<sup>54</sup> Cf. o original: “a *Bildungsroman* is a novel that portrays all but two or three of a set list of characteristics, among them “childhood, the conflict of generations, provinciality, the larger society, self-education, alienation, ordeal by love, the search for a vocation and a working philosophy”. (BOES, 2006, p. 232).

como exemplos paradigmáticos do gênero (*Great Expectations* [Grandes Esperanças] ou *David Copperfield*, por exemplo) são, portanto, do ponto de vista alemão, antiéticos aos princípios de organização do *Bildungsroman*” (BOES, 2006, p. 232).<sup>55</sup>

Para dar conta da generalidade e da variedade de obras que se abrigam sob este conceito de “romance de formação”, Jacobs (1989) estipula algumas características, “flexíveis”, que devem estar inseridas em um *Bildungsroman*:

- o protagonista deve ter consciência *mais ou menos* explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de *auto-descobrimto* 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).

Ao longo dos anos, pôde-se observar que muitas oscilações conteudísticas ocorreram de modo a modificar, ou até mesmo “recriar” a configuração do que foi, ou é, um “romance de formação”.

No Brasil, a chegada do gênero narrativo demora a acontecer. Maas (2000) afirma que o primeiro registro sobre o *romance de formação* ocorre quando Massaud Moisés (1978) escreve um verbete sobre o termo *Bildungsroman*, no *Dicionário de Termos Literários*. Entretanto, a curiosidade pelo gênero literário aumenta a partir de 1990, quando Cristina Ferreira Pinto publica seu livro *O Bildungsroman Feminino: quatro exemplos brasileiros*.

Pode-se observar, portanto, que a intenção dos *Bildungsromane* tradicionais também sofre alteração, posto que ao invés da formação social do sujeito burguês europeu, a narrativa gira em torno da ascensão da classe subalterna do país, na referida época. Passa de individual para coletiva, de forma a apresentar a construção da identidade do proletariado.

---

<sup>55</sup> Cf. o original: “those novels that Anglophone scholars like Buckley tend to invoke as paradigmatic examples of the genre (*Great Expectations* or *David Copperfield*, for instance) are thus in the German view antithetical to the organizing principles of the *Bildungsroman*.” (BOES, 2006, p. 232)

Mesmo considerando o *Bildungsroman* um gênero literário um tanto quanto livre, no qual o processo a ser narrativizado fica por conta do escritor, é válido ressaltar que alguns autores como Sammons (1981) acreditam que não houve e não haverá nenhum outro romance de formação que poderá se equiparar à Goethe, visto que não se conseguirá encontrar uma sociedade que favoreça a formação da *bildung*, assim como em *Wilhelm Meister*. Para tanto, o *Bildungsroman* é chamado de “gênero fantasma”, pois:

De acordo com Sammons, o processo de formação canônico do início do século XX falsificou a história, tornando um “gênero fantasma,” não existente, em um gênero dominante na Alemanha do século XIX. “Não há um gênero *Bildungsroman* no século XIX pois nenhum grande escritor pós Goethe pôde imaginar um contexto social para *Bildung*” alegou Sammons (1981, 241-242) (IVERSEN, 2009, p. 23).<sup>56</sup>

Para o autor, *Wilhelm Meister* é o exemplo perfeito e ideal de *Bildungsroman*, mesmo que “deixe muitos traços visíveis em romances alemães posteriores, isso não faz deles *Bildungsromane*” (MAAS, 2000, p, 202), e todos os outros romances do século XIX são inadequados ao modelo canônico goetheano. Depois do século XIX, conforme Schwantes: “quando a dominação da burguesia se tornou evidente e os ideais libertários não couberam mais no romance de formação, ele foi temporariamente abandonado. O século XX assistiu a uma retomada do gênero, tentando estabelecer outras identidades minoritárias: de gênero, primeiramente, e de etnia e classe, posteriormente” (SCHWANTES, 2007, p. 54). O estabelecimento dessas identidades minoritárias será tratado a seguir.

#### **4.2. Perda de valores: o *Bildungsroman* na contemporaneidade**

Conforme observamos, o *Bildungsroman* serviu de modelo para escritura literária em lugares diversos e seus respectivos contextos. Naturalmente, sua estrutura também passou por modificações. Segundo Schwantes (2007), com a mudança do meio social, muda também a maneira como o processo de formação é narrativizado:

---

<sup>56</sup> Cf. o original: According to Sammons, the canon formation process of the early twentieth century falsified history and turned a non-existent, “phantom genre” into the dominant genre in nineteenth-century Germany. “There is no nineteenth-century *Bildungsroman* genre because no major writer after Goethe could envision a social context for *Bildung*,” Sammons claims (1981, 241-242). (IVERSEN, 2009, p. 23)

o meio social onde o romance de formação é escrito e recebido tem um impacto muito grande sobre sua escritura. Evidentemente, isso vale para qualquer romance, mas no *Bildungsroman* esse impacto se revela até mesmo na estrutura da obra. Se o que é próprio do romance de formação é narrar um processo de formação, uma vez que os conhecimentos necessários para a integração no grupo social mudam, muda o próprio processo, e dessa forma, muda a própria narrativa (p. 53).

Possivelmente, com a chegada da modernidade, o primeiro a sofrer alterações é o próprio. O sujeito centrado, cuja identidade é fixa, quase não existe mais. Surge, então, um ser descentrado e fragmentado, influenciado, dentre vários outros fatores, pela psicanálise e pelo feminismo, conforme se observa em:

Esse sujeito vai sofrer alguns descentramentos ao longo do século XX. Entre os mais significativos estariam a descoberta do inconsciente por Freud e o impacto causado pela crítica feminista. A concepção psicanalítica possibilitou a destruição da noção do sujeito racional provido de uma identidade fixa ao ressaltar que “a identidade é realmente formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2011, p. 38). Já o feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social, pelo seu caráter questionador e problematizador, contribuiu consideravelmente para o descentramento do sujeito cartesiano (COQUEIRO, 2012, p. 101)

Dessa maneira, a busca realizada pelo protagonista do *Bildungsroman* contemporâneo – que agora não necessariamente tem de ser do sexo masculino e da cor branca –, não estará apenas relacionada ao social, mas principalmente à compreensão do próprio eu. Assim,

Oscilações contemporâneas nesta narrativa mestre, no entanto, criou novos nichos no gênero. Enquanto que a preocupação primária do *Bildungsroman* tradicional era a jornada do protagonista rumo ao esclarecimento e a maturidade, um novo nicho nas narrativas juvenis contemporâneas retrata protagonistas que já conhecem o seu lugar no mundo e entendem como ele funciona. Desta forma, estes protagonistas são muito mais precoces do que a representação do protagonista *Bildungsroman* (BONAR, 2002, p. 7, grifo nosso).<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Cf. o original: Contemporary fluctuations in this master narrative, however, have created new niches in the genre. Whereas the primary concern of the traditional *Bildungsroman* was the protagonist’s journey towards enlightenment and maturity, one new niche in contemporary youth narratives depicts protagonists who have already gained understanding of their place in the world and understanding of the way the world works. In this way, these protagonists are much more precocious than traditional renderings of the *Bildungsroman* protagonist. (BONAR, 2002, p. 7)

Conforme se pode observar na citação, o que importa não é a construção de uma identidade nacional, como visto no subtópico anterior, em que o indivíduo faz tudo para se aprimorar e fazer parte da sociedade burguesa, mas sim de uma identidade múltipla, líquida, que se adéqua a cada situação, que se molda como se fosse um líquido em um recipiente (*cf.* Bauman, 2001; 2007). Como afirma Boes (2006, p. 240),

enquanto os romances tradicionais de formação representam a sociedade como uma construção normativa, os romances de transformação retratam um processo dialógico. O herói simplesmente não muda mais com o mundo, ao contrário, o mundo também muda com e através dele.<sup>58</sup>

Sendo assim, já que os protagonistas contemporâneos são diferentes de seus predecessores e o processo da adolescência está mudando, a literatura, como afirma Bonar (2002), clama por uma expansão do gênero do *Bildungsroman*:

Conforme nossa sociedade continua a evoluir, a natureza da adolescência e do processo de maioridade, sem dúvidas, resistirá, no mínimo, a mudanças sutis. Protagonistas modernos, e particularmente os *Americanos*, assemelhar-se-ão cada vez menos aos seus antecessores alemães, dadas às diferenças dramáticas entre o século XVIII alemão e o século XX americano. Mudanças culturais trouxeram evoluções no processo de maturação dos adolescentes, e as características de alguns jovens protagonistas evoluíram como um reflexo das diferenças dos valores do século XX. No entanto, isso não deveria excluir *suas* histórias de um lugar dentro do gênero. O gênero não deve ser tão limitante que não exista espaço para os jovens protagonistas, que assumem os papéis de seus antecessores. Inevitavelmente, o mundo dos jovens do século XX será diferente do mundo de *Wilhelm Meister* e jovens protagonistas vão refletir estas diferenças. O gênero *Bildungsroman* também deve contar suas histórias (p. 6, grifo nosso).<sup>59</sup>

Observa-se, também, que, segundo Moretti (2000), o *Bildungsroman* contemporâneo é uma forma utilizada, pelos europeus, para repensar e dar sentido ao

---

<sup>58</sup> Cf. o original: whereas traditional novels of formation figure society as a normative construct, the novel of transformation portrays a dialogical process. The hero no longer merely changes with the world; instead, the world also changes with and through him. (BOES, 2006, p. 240)

<sup>59</sup> Cf. o original: As our society continues to evolve, the nature of adolescence and the coming-of-age process will undoubtedly endure, at the very least, subtle changes. Modern protagonists, and particularly modern *American* protagonists, will resemble their German forerunners less and less, given the dramatic differences between eighteenth century Germany and twentieth-century America. Cultural changes have brought about evolutions in the maturation process of adolescents, and the characteristics of some modern youth protagonists have evolved to reflect differences in twentieth-century values. This should not exclude *their* stories from a place within the genre, however. The genre should not be so limiting that no room exists for youth protagonists who assume their predecessors' roles. Inevitably, twentieth-century youths' worlds will be different from *Wilhelm Meister's* world and youth protagonists will reflect these differences. The *Bildungsroman* genre should tell their stories too. (BONAR, 2002, p. 6)

advento da modernidade. Dessa forma, “a busca pela essência do *Bildungsroman* era comum no passado e ainda continua a ser” (IVERSEN, 2009, p. 38).<sup>60</sup>

Sabe-se que um dos propósitos do *Bildungsroman* tradicional é o pedagógico, uma vez que procura ensinar uma moral aos jovens do século XVIII por meio das realizações (ou fracassos) da protagonista. Sabe-se, também, que os valores iluministas já não existem mais, que a burguesia já ascendeu e que ensinar um homem a se comportar no meio social não dá mais conta de suprir as necessidades do jovem do final do século XIX e início do século XX. Schwantes (2007) diferencia o contexto do século XVIII e do século XIX:

No século XIX, por outro lado, já se tornara evidente que tais promessas não seriam cumpridas. Daí a amarga ironia de Hegel, que afirma que o protagonista do romance de formação inicia sua trajetória cheia de idealismo e acaba por tornar-se um hipócrita igual aos outros, integrado à mesma sociedade que anteriormente criticara. O aprendizado do romance de formação do século XIX é de desilusão e conformismo (p. 53).

Vale questionar, então, se o leitor do século XX é, também, receptivo às mensagens educacionais passadas por meio dos romances, bem como os atuais leitores dos romances de formação:

O fato de que *Great Expectations* [*Grandes Esperanças*], assim como muitos outros romances de *Bildungsromane*, ter sido escrito na metade do século XVIII, levanta questões sobre se o objetivo principal do gênero – transmitir valores morais para a sociedade que o rodeia - ainda funciona na sociedade contemporânea do novo milênio. O leitor ainda é receptivo (e perceptivo) à educação moral através de “manuais” ficcionais e de que maneira esta mensagem está sendo apresentada? (SVENSSON, 2009, p. 1).<sup>61</sup>

Que os valores não são os mesmos, já sabemos:

Como afirma Gohlman, o gênero só mantém o privilégio de existir no século XX se estiverem incluídos em romances nos quais o herói cresce em uma sociedade mais “aberta”. Este parece ser o caso, pelo menos na literatura americana contemporânea, onde protagonistas adolescentes

<sup>60</sup> Cf. o original: “the search for the essence of the *Bildungsroman* was common in the past and is still going on.” (IVERSEN, 2009, p. 38)

<sup>61</sup> Cf. o original: The fact that *Great Expectations*, as so many other *Bildungsromane*, was written in the mid eighteenth-hundreds raises questions about whether or not the main purpose of the genre – to convey the moral values of the surrounding society – still works in the contemporary society of a new millennium. Is the reader still receptive (and perceptivo) to moral education through fictional “handbooks” and in what way is the message being delivered? (SVENSSON, 2009, p. 1)

amadurecem em ambientes muito menos prescritos do que seus equivalentes alemães. Na literatura Americana, “valores sociais, absolutos e morais” já não servem como base para o desenvolvimento dos protagonistas contemporâneos (BONAR, 2002, p. 4).<sup>62</sup>

Dessa maneira, provavelmente, o romance de formação não conseguirá mais atingir o leitor dos séculos XXI e XX com histórias moralizantes. A expansão do termo na contemporaneidade faz com que exista uma negação do romance de formação tradicional. A relação entre cultura e estado pede por novos modelos de *Bildungsromane*:

Corrigindo o trabalho de Franco Moretti, Esty postula que o cenário colonial necessita convenções discursivas de nacionalidade estabelecidas que proporcionavam a conclusão para a trama tradicional do *Bildungsroman*. A expansão imperial desafia o fingimento de um relacionamento orgânico entre a cultura e o Estado, cria zonas de desenvolvimento desiguais e nega as tradicionais narrativas de formação (BOES, 2006, p. 241).<sup>63</sup>

Como afirma Schwantes (2007), o romance de formação passa por dois períodos. Após a ascensão da burguesia no século XVIII há uma perda dos ideais libertários no século XIX e o conseqüente abandono do gênero literário. Já no século XX tem-se uma retomada do gênero, porém procurando o estabelecimento de identidades minoritárias. A sociedade vem se tornando mais flexível e tolerante às diferenças,

uma vez que o encurtamento de distâncias entre culturas e o convívio com a diversidade forçou a revisão de vários conceitos. Assim, temos protagonistas homossexuais, femininos e masculinos, e protagonistas negras e proletárias ocupando o espaço outrora destinado aos jovens burgueses em busca de uma formação e um lugar ao sol (SCHWANTES, 2007, p. 56).

Essas identidades ganham espaço e se inserem nos romances de formação. Hoje a fórmula de Dilthey torna-se redutora. Como afirma Hardin, um estudioso recente do *Bildungsroman*, o que constitui um *Bildungsroman* contemporâneo é:

---

<sup>62</sup> Cf. o original: As Gohlman puts forth, the genre only maintains the privilege of existing in the twentieth-century if novels in which the hero develops in a more "open" society are included. This seems to be the case at least in contemporary American literature, where adolescent protagonists mature in much less prescribed environments than do their German counterparts. In American literature, "absolute social and moral values" no longer serve as the foundation for contemporary protagonists' development. (BONAR, 2002, p. 4)

<sup>63</sup> Cf. o original: Amending the work of Franco Moretti, Esty then postulates that the colonial setting lacks the established discursive conventions of nationhood that provided closure to the traditional *Bildungsroman* plot. Imperial expansion challenges the pretense of an organic relationship between culture and state, creates zones of uneven development and negates traditional narratives of formation. (BOES, 2006, p. 241)

uma alternância de reflexão e ação. As coisas só se tornam nítidas em retrospectiva: enquanto as estamos vivendo, não conseguimos colocá-las em perspectiva. Esse é o processo pelo qual passam os protagonistas de *Bildungsromane*: não basta passar pelas vivências; é preciso aquilatá-las, julgá-las, medir seu impacto e sua extensão. Porém, prioritariamente, há que vivê-las (SCHWANTES, 2007, p. 55).

Assim, observa-se que tanto na Europa, quanto na América, ocorre a introdução dos estudos subalternos, que contribuem diretamente para a expansão do romance de formação:

A ascensão do feminismo, estudos pós-coloniais das minorias durante os anos 80 e 90 levou a uma expansão da definição do *Bildungsroman* tradicional; o gênero foi ampliado para incluir narrativas do processo de maioria que toleram somente a semelhança superficial dos modelos europeus do século XIX. No rastro desta expansão, estudiosos do modernismo começaram a ver suas épocas como uma era de transição das tradicionais narrativas metropolitanas de formação e afirmação social, para narrativas de transformação e revolta cada vez mais globais e fragmentadas (BOES, 2006, p. 231).<sup>64</sup>

Pode-se dizer que “o *Bildungsroman* pode ser considerado, dessa forma, um gênero engajado com as questões do seu tempo. Ele afirma uma identidade que era, minoritária, e desenvolve, para tanto, uma série de estratégias” (SCHWANTES, 2010, p. 1). Desta maneira, é possível observar o desenvolvimento de protagonistas nunca antes esperados. É como se houvesse uma subversão do gênero: as minorias estão ocupando os lugares antes destinados a jovens burgueses.

Entretanto, apesar de tantas mudanças, é válido lembrar que cada tipo de *Bildungsroman*, seja ele tradicional ou contemporâneo, é importante, sem sobrepor a qualidade de um sobre o outro. Cada um descreve os valores existentes em sua época e merece ser reconhecido. Nas palavras de Svensson (2009):

uma das coisas mais interessantes sobre o *Bildungsroman* é a maneira como o gênero transmite os valores sociais da época na qual o romance foi escrito. Por outro lado, diferentes aspectos de diferentes valores de

---

<sup>64</sup> Cf. o original: The rise of feminist, post-colonial and minority studies during the 1980s and 90s led to an expansion of the traditional *Bildungsroman* definition; the genre was broadened to include coming-of-age narratives that bear only cursory resemblance to nineteenth-century European models. In the wake of this expansion, scholars of modernism began to see their period as an era of transition from traditional metropolitan novels of formation and social affirmation to increasingly global and fragmentary narratives of transformation and rebellion. (BOES, 2006, p. 231)

diferentes períodos do tempo são muito complicados para comparar ou discutir (p. 12).<sup>65</sup>

Questionar os valores humanos será algo incluído nos *Bildungsromane*. Dessa forma, para terminar este subtópico, trazemos a argumentação de Svensson (2009) a respeito de qual é o papel do gênero *Bildungsroman* neste novo milênio:

[...] críticos literários tendem a concordar que o gênero ainda está em desenvolvimento devido à sua maneira de focar o desenvolvimento humano; portanto, ele ainda é de interesse para o público de leitores. Da mesma forma como a sociedade se desenvolve, o gênero também se expande para incluir a consciência humana mais profunda, assim como as experiências humanas. Um gênero focado em questionar e desenvolver os valores do homem, e conseqüentemente, também lidar com o eterno mistério que é a vida, nunca poderá sair de moda. A harmonia pessoal, a paz interior e o equilíbrio entre a pessoa e o mundo é algo que pode vir a se tornar um tema muito mais proeminente no futuro. O gênero tornar-se-á mais global em seu cenário e ideais devido às questões multiculturais e de política global (p. 17).<sup>66</sup>

Sendo assim, nota-se que o gênero literário, mesmo tendo sido esquecido por algum tempo, ressurgiu e se expande, considerando o estudo das identidades minoritárias e dos novos valores.

Como o foco deste trabalho é a construção da identidade feminina, partiremos para a descrição de como se deu a trajetória do romance de formação feminino ao longo dos tempos.

### 4.3. *Bildungsroman* feminino: um caso de redefinição do cânone

Inicialmente, o *Bildungsroman*, segundo Mikhail Bakhtin (2003), tem como foco de interesse “a imagem do homem em formação” (p. 217, grifo nosso). Os primeiros

---

<sup>65</sup> Cf. o original: “one of the most interesting things about a *Bildungsroman* is the way that the genre conveys the social values of the time during which the novel was written. On the other hand, different aspects of different values from different periods in time are very complicated to compare and discuss.” (SVENSSON, 2009, p. 12)

<sup>66</sup> Cf. o original: [...] literary critics seem to agree that the genre is still developing because of the way it focuses on human development; therefore, it is still of interest to the reading public. In the same way as society develops, the genre also expands to include a deepening human consciousness and human experiences. A genre focused on questioning and developing man’s values, and consequently, also dealing with the eternal mystery of all life, can never get out of fashion. Personal harmony, inner peace and a balance between the self and the world is something that might even become a yet more prominent theme in the future. The genre will become more global in its setting and ideals due to multiculturalism and global political issues. (SVENSSON, 2009, p. 17)

*Bildungsromane* colocavam apenas a imagem do “homem de classe alta” como o centro principal dos acontecimentos da diegese. No entanto, essa característica é modificada ao longo dos anos e, posteriormente, torna-se comum nas narrativas a figura não só da “mulher” como também dos “menos favorecidos socialmente”. A fim de retratar as alterações sofridas pelo gênero narrativo descrever-se-á, agora, como surgiram os *Bildungsromane* femininos com base nas obras de Cristina Ferreira Pinto – *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990), e de Cíntia Schwantes – *Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero* (2007).

Considerando o contexto social da Europa do século XVIII, torna-se fácil compreender a razão pela qual as primeiras protagonistas dos romances de formação eram homens e membros da burguesia. No entanto, além do tom do romance, a maneira como é estruturado também sofre modificações. De acordo com Schwantes (2007) “Dilthey, elaborou uma lista de eventos que deveriam fazer parte de um romance de formação: o conflito de gerações, a viagem para a cidade grande (...), a formação acadêmica, (...) o encontro com um mentor, (...) dois casos de amor, um feliz e outro infeliz” (p. 54). Essa lista muito se aproxima do que Jacobs (1989, *apud* Maas, 2000) esboça como as características do gênero *Bildungsroman*, mas, no entanto, é possível afirmar que essa fórmula se mostra incompleta, visto que faltam alguns pontos para a formação da protagonista (homem), dentre elas a reflexão sobre o que ele é, e a aceitação de ser como é.

Se considerarmos a junção entre ação e reflexão como um dos pontos principais do romance de formação contemporâneo, é válido lembrar que, no caso das mulheres, o processo, perante uma visão machista, apresenta-se um pouco complicada. Com base neste ponto de vista, é impossível que uma mulher aja e reflita sobre suas experiências. Sendo assim, espera-se que a protagonista feminina sempre aja com o coração, deixando a razão de lado:

Quando a protagonista é feminina, o processo se complica. Espera-se de protagonistas femininas que ajam levadas pelo coração, e inversamente, não se espera que elas ponderem, aquilatem, julguem as experiências pelas quais passaram. Uma protagonista feminina só adquirirá experiência de fato se refletir sobre suas ações, mas se o fizer, perderá seu valor enquanto mulher: a inocência (MAAS, 2007, p. 55).

Pode-se dizer que desde a criação do termo *Bildungsroman*, por Morgenstern no século XIX, até a segunda metade do século XX, estabelece-se uma concepção tradicional,

como fora exposto anteriormente, porém, a partir de 1972, a falta de *Bildungsromane* com protagonistas femininas é notada por um grupo de feministas. Ellen Morgan é a primeira que publica, neste mesmo ano, um estudo sobre o “romance neofeminista”, no qual afirma que “O *Bildungsroman* é um romance masculino” (PINTO, 1990, p. 12),<sup>67</sup> uma vez que mesmo existindo romances de *aprendizagem* femininos, estes sempre se destinavam à preparação das jovens ao casamento e à maternidade. Relacionado ao tópico casamento, encontra-se uma diferença entre os romances de formação masculinos e os femininos:

Fraiman notou que “para o protagonista masculino, o casamento não é visto como uma recompensa por ter alcançado o seu objetivo; ele simboliza sua gratificação” (129). Conseqüentemente, o casamento, em geral, não implica em um obstáculo para o autodesenvolvimento do protagonista masculino, que o é para o seu equivalente feminino. Há, portanto, uma diferença nos gêneros a ser encontrada entre o *Bildungsroman* masculino e seu variante feminino quando se refere ao casamento (BRANDSTROM, 2009, p.7).<sup>68</sup>

Desta maneira, nota-se que, no romance masculino, o casamento não é um objetivo, podendo este ser ou não concretizado. Por outro lado, a mulher deve se casar para fazer valer uma das sanções sociais mais comuns do século XIX.

O *Bildungsroman* existente em grande número nos séculos XVIII e XIX apresenta um *truncamento* (isto é, uma quebra) no final da narrativa, devido à aceitação, por parte da protagonista, do papel social de mãe e esposa imposto: “essas obras serviam como modelos exemplares na formação das leitoras, cumprindo assim a função didática característica do ‘romance de aprendizagem’” (PINTO, 1990, p. 17, grifo nosso). Essa função do *Bildungsroman* muda com o passar do tempo e do ideal feminino de cada época.

Pode-se dizer que, até o aparecimento do romance “neofeminista”, alguns dos *Bildungsromane* existentes têm final trágico. Nesse final, geralmente, a protagonista atinge o momento de transcendência e, em seguida, decai, sendo levada à morte.

De acordo com a visão de Morgan (s/d), esse final para a protagonista feminina contrasta com o da personagem masculina que cresce e se desenvolve. Isso só mostra que a

---

<sup>67</sup> Cf. o original: The *Bildungsroman* is a male affair” (PINTO, 1990, p. 12)

<sup>68</sup> Cf. o original: Fraiman observes that “[f]or the male protagonist, marriage is not a goal so much as a reward for having reached his goal; it symbolizes his gratification” (129). Consequently, marriage does not in general imply a hindrance to self-development for the male protagonist, which is does for his female counterpart. There is thus a gender difference to be found between the male *Bildungsroman* and the female variant as far as marriage is concerned. (BRANDSTROM, 2009, p.7)

mulher tem o seu lugar reservado ao espaço limitado da casa e, ao tentar sair desse espaço, infringe a lei. Como se pode observar em:

Assim, enquanto o herói do *Bildungsroman* passa por um processo durante o qual se educa, descobre uma vocação e uma filosofia de vida e as realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao *status quo*, colocando-se em uma posição marginal (PINTO, 1990, p. 13).

Observa-se que, mesmo havendo um lugar para a mulher na literatura, esse lugar é restrito e a deixa em uma posição submissa. Ao contrário dos tradicionais *Bildungsromane*, que mostram uma evolução contínua da protagonista homem e da diegese, os *Bildungsromane* femininos apresentam momentos de glória nas mudanças vividas pela personagem e na sequência da narrativa. De acordo com Santos (1990), esses enredos demarcam a diferença nos *romances de formação* masculino e feminino, tendo em vista que, no primeiro, a protagonista ascende para ocupar papel na sociedade, enquanto no segundo, a personagem, como dito anteriormente, decai ao se submeter ao papel imposto de vassala. Pode-se perceber que uma das diferenças presentes nos romances é a educação: “enquanto a formação escolar é uma possibilidade real para o protagonista masculino, a heroína feminina, geralmente, não tem escolha, a não ser educar-se, o que é uma forma de ‘conseguir o acesso’ ao mundo externo” (BRANDSTROM, 2009, p. 15).<sup>69</sup> É possível verificar que o homem é mais privilegiado em questões de estudo do que a mulher. Um dos principais responsáveis pela ascensão do protagonista masculino é o mentor – muito comum nos *Bildungsromane* masculinos, pois, após o conflito com os pais, o mentor indicava os caminhos ao protagonista. No romance de formação feminino, a figura do mentor pode ou não aparecer. Em muitos casos, conforme afirma Brandstrom (2009), o mentor da protagonista feminina, do século XIX, muitas vezes pode estar relacionado com a esfera matrimonial, como pode ser observado em:

O papel dos mentores está ligado a uma diferença de gênero sumamente importante. Fraiman nota que enquanto o protagonista feminino tipicamente tem dificuldades em encontrar modelos femininos representativos, o que ela geralmente encontra é um ‘mentor’ com o qual ela finalmente se casa: “... quando o mentor é um marido e quando o aprendizado se reduz a um processo de ligação conjugal, isso nunca leva

---

<sup>69</sup> Cf. o original: “while formal schooling is an actual possibility for the male protagonist, the female heroine often has no choice but to educate herself, which is a way of ‘getting access’ to the external world.” (BRANDSTROM, 2009, p. 15).

a heroína ao controle, mas apenas para uma vida como eterna noviça”. Portanto, para a heroína feminina o casamento significa um processo de crescimento sufocado (p. 7-8).<sup>70</sup>

Depois do reconhecimento da falta de *Bildungsromane* femininos e das pesquisas realizadas por várias críticas pesquisadoras, estudiosas como Pratt (1981), Labovitz (1983) e Buckley (1974) propuseram uma *redefinição* do gênero *Bildungsroman*. Esses passos são descritos por Buckley (1974) da seguinte forma:

infância da personagem; conflito de gerações; provincianismo ou limitação do meio de origem; o mundo exterior; auto-educação; alienação; problemas amorosos; busca de uma vocação e uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente (BUCKLEY, 1974 *apud* PINTO, 1990, p. 14).

No entanto, esse modelo não foi considerado aceitável, pois “no verdadeiro *Bildungsroman* feminino, o desenvolvimento da personagem se daria de maneira diferente dos padrões do *Bildungsroman* tradicional” (MAAS, 2000, p. 245). No livro *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding* (1974), Buckley faz um estudo dos romances de formação, mas focaliza principalmente os masculinos, deixando de lado o feminino. Muitas críticas aparecem na época como reação à exclusão das escritoras de *Bildungsromane* femininos e:

Em 1983 Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland publicaram *The Voyage In: Fictions of Female Development*, uma coleção de ensaios sobre o desenvolvimento da narrativa feminina. Esta antologia foi uma reação à negligência das autoras femininas em geral e, em particular, aos protagonistas femininos no gênero *Bildungsroman*. As autoras afirmam que “mesmo as mais amplas definições do *Bildungsroman* pressupõem um leque de opções sociais disponíveis somente para os homens”; portanto, as mulheres não podiam ocupar um lugar no gênero tradicional, como foi estritamente definido (BRANDSTROM, 2009, p. 5).<sup>71</sup>

<sup>70</sup> Cf. o original: Linked to such an important gender difference is the role of mentors. Fraiman notes that as the female protagonist typically has difficulties finding representative female role models, what she generally finds is a ‘mentor’ whom she eventually marries: “... when the mentor is a husband and when apprenticeship reduces to a process of marital binding, it never leads the heroine to mastery but only to a lifetime as perennial novice”. To the female heroine marriage thus signifies a haltered growth process. (BRANDSTROM, 2009, p. 7 - 8)

<sup>71</sup> Cf. o original: In 1983 Elizabeth Abel, Marianne Hirsch and Elizabeth Langland published *The Voyage In: Fictions of Female Development*, a collection of essays on the female novel of development. Their anthology was a reaction to the neglect of women authors in general, and in particular, the female protagonists, in the *Bildungsroman* genre. The authors state “[e]ven the broadest definitions of the *Bildungsroman* presuppose a

A partir de então, surgem divergências, também, a respeito do quesito “idade”. Pratt, então, afirma que os romances de aprendizagem femininos nunca mostram a infância e a adolescência da personagem, mas dão início ao desenvolvimento a partir da vida adulta, ao contrário dos tradicionais. Isso pode ser explicado a partir da citação de Halberstam, segundo a qual a fase da adolescência é considerada para os garotos um rito de passagem, o que, provavelmente, merece ser comentado. Ao contrário, as meninas devem se conter nessa fase: “se a adolescência para os meninos representa um rito de passagem (muito celebrado na literatura ocidental, na forma do *Bildungsroman*), e uma ascensão para alguma versão (atenuada, no entanto) do poder social, para as meninas, a adolescência é uma aula de limitação, punição e repreensão” (HALBERSTAM, 2004, 938 *apud* BRANDSTROM, 2009, p. 4).<sup>72</sup>

No início da década de 1980, surgem várias pesquisas a respeito dos romances de formação femininos e contemporâneos. Entre os principais e mais inovadores encontram-se a obra apresentada há pouco *The Voyage In: Fictions of Female Development*, editado por Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, and Elizabeth Langland.

Na introdução desta obra, os editores mostram como a definição taxonômica, aparentemente inócua, de Buckley do *Bildungsroman* exclui a experiência feminina do gênero e o leva a algumas conclusões questionáveis a respeito do *The Mill on the Floss* de George Eliot, que Buckley lê como uma crônica do *Bildung* de Tom Tulliver, em vez da heroína mais central Maggie (BOES, 2006, p. 234).<sup>73</sup>

Dentre os vários trabalhos que compõem a obra, destaca-se o de Mary Anne Ferguson, sobre a diferença entre os romances de formação femininos e masculinos:

O *Bildungsroman* masculino descreve o desenvolvimento do protagonista como uma espiral; no final do romance, o protagonista alcançou com mais frequência sua autorealização depois de sua jornada espiritual e psicológica pelo mundo exterior. Em contraste, o desenvolvimento do protagonista feminino é circular; a permanência em casa para aprender da

---

range of social options available only to men”; thus, women could not occupy a site within the traditional genre as narrowly defined. (BRANDSTROM, 2009, p. 5)

<sup>72</sup> Cf. o original: “If adolescence for boys represents a rite of passage (much celebrated in the Western literature in the form of the *Bildungsroman*), and an ascension to some version (however attenuated) of social power, for girls, adolescence is a lesson in restraint, punishment, and repression.” (HALBERSTAM, 2004, 938 *apud* BRANDSTROM, 2009, p. 4)

<sup>73</sup> Cf. o original: In the introduction to this volume, the editors show how Buckley’s seemingly innocuous taxonomic definition of the *Bildungsroman* excludes female experience from the genre and leads him to some questionable conclusions about George Eliot’s *The Mill on the Floss*, which Buckley reads as a chronicle of the *Bildung* of Tom Tulliver, rather than of the more central heroine Maggie. (BOES, 2006, p. 234)

maneira que sua mãe fazia, ela não tem as mesmas possibilidades que o seu homólogo masculino para sair pelo mundo e encontrar-se. As mulheres da ficção que violam as normas e recusam-se a seguir este modelo feminino de desenvolvimento são percebidas como rebeldes e acabam infelizes ou insanas (BRANDSTROM, 2009, p. 6).<sup>74</sup>

A metáfora da espiral é muito interessante para ilustrar a forma como se dá o desenvolvimento do homem – o protagonista masculino realmente apresenta uma mudança –, ao contrário da mulher que apresenta um processo cíclico – começa e termina no mesmo lugar: sai da casa paterna e ocupa outra casa (a do marido).

Outro fator que corrobora para a distinção entre o romance masculino e o feminino é o fator da iniciação sexual, bem comum nos romances masculinos, mas evitada nos romances de formação femininos e tradicionais. Labovitz acredita que o assunto deve ser incluído nos romances femininos: não se deve diferenciar homens e mulheres no que se refere aos papéis sexuais:

Embora a iniciação sexual seja um passo necessário para o desenvolvimento do herói masculino e, portanto, importante para o homem *Bildungsroman*, os problemas relacionados à sexualidade e papéis sexuais, observa Labovitz, são tratados predominantemente nos equivalentes femininos. Como consequência, o tema dos papéis sexuais tem que ser incluído na definição do *Bildungsroman* feminino, pois este ajuda a distingui-la do seu variante masculino; enquanto este aspecto é considerado um dilema no *Bildungsroman* feminino, ele é raramente percebido como problemático no seu homólogo masculino (BRANDSTROM, 2009, p. 15).<sup>75</sup>

Labovitz também pontua o fato de existir desigualdade de gênero e sexo até mesmo no romance de formação. A autora destaca o fato de que

o patriarcado desempenha um papel bastante significativo no *Bildungsroman* feminino, bem como a repudia das heroínas pelo poder

---

<sup>74</sup> Cf. o original: The male *Bildungsroman* describes the protagonist's development as spiral; at the end of the novel, the protagonist has more often than not achieved self-realization after his spiritual and psychological journey in the external world. In contrast the female protagonist's development is circular; remaining at home in order to learn the ways of her mother, she does not have the same possibility as her male counterpart to go out into the world to find herself. Women in fiction who violate the norms and refuse to follow this female pattern of development are perceived as rebels and they end up unhappy or insane. (BRANDSTROM, 2009, p. 6)

<sup>75</sup> Cf. o original: Although sexual initiation is a necessary step of the male hero's development and thus important in the male *Bildungsroman*, issues related to sexuality and sex roles, Labovitz observes, are dealt with predominantly in the female equivalent. As a consequence, the theme of sex roles must be included in a definition of the female *Bildungsroman* because it helps to distinguish it from the male variant; whereas this aspect is considered a dilemma in the female *Bildungsroman*, it is rarely perceived as problematic in its male counterpart. (BRANDSTROM, 2009, p. 15)

masculino. Conseqüentemente, “... o tema da igualdade entre os sexos é um tema bastante levantado no *Bildungsroman* feminino” por si só (251). Enquanto a igualdade dos gêneros é exclusivamente uma grande preocupação no romance feminino de desenvolvimento, o herói masculino, em contraste, irá “lutar pela igualdade social”; por meio de sua vocação, o protagonista masculino começa a escalar a pirâmide social, enquanto seu homólogo feminino revolta-se contra a estrutura social e suas injustiças (BRANDSTROM, 2009, p. 15).<sup>76</sup>

Observa-se, no entanto, que esse papel de “subalterno”, atribuído às mulheres, não ocorre somente nas páginas dos livros. Como não existe um lugar na tradição literária, “inúmeras escritoras foram e têm sido consideradas ‘menores’ justamente por apresentarem, de forma mais clara, certos elementos que não cabiam na literatura” (PINTO, 1990, p. 22). Essas mulheres veem-se obrigadas, por meio de um *canon* que permite a expressão dos sentimentos e experiências, a abrir espaço. Mesmo com esse espaço mínimo adquirido na literatura, as mulheres não escrevem apenas a um público específico, no caso o feminino, mas direcionam assuntos que lhes incomodam ao público masculino.

Apesar disso, o preconceito que envolve, até hoje, a escrita das mulheres ainda tem fortes raízes e, como dito anteriormente, faz com que muitas autoras sejam incluídas no grupo rotulado como “literatura feminina”. Pinto (1990) afirma que:

O preconceito que envolve a literatura feita por mulheres e mesmo toda expressão cultural que diz da experiência feminina frequentemente leva a escritora a uma posição ambígua ou mesmo de negação da sua feminidade, recusando muitas vezes o papel de escritora e rejeitando para seus textos atributos que o caracterizem como femininos (p. 23).

Por meio do aparecimento do “feminino” na literatura, a mulher consegue quebrar o silêncio que lhe foi atribuído por muitos anos e adquire o título de “revolucionária” ou de “subversiva”, como afirma Pinto (1990, p. 26), uma vez que encontra forças para querer modificar uma situação social há muito imposta. A fim de assumir uma posição que

---

<sup>76</sup> Cf. o original: the patriarchy plays a rather significant role in the female *Bildungsroman*, as well as the heroines’ repudiation of male power. Consequently, “... the theme of equality between sexes is one sharply raised in the female *Bildungsroman*, alone” (251). Whereas gender equality is a major concern in the female novel of development exclusively, the male hero, in contrast, will “grapple with social equality”; by means of his vocation the male protagonist starts to climb the social ladder, while his female counterpart rebels against the structure of society and its injustices. (BRANDSTROM, 2009, p. 15)

sempre lhe fora negada, as mulheres buscam um lugar por meio de uma prática, como dito, “subversiva”, posto que enfatizem uma postura afirmativa em relação a um dos cânones da literatura tradicional: o *Bildungsroman*. Essa posição ativa pode ser vista em:

A literatura feminina se caracteriza também como subversiva, ao adaptar ou reescrever temas e enredos tradicionalmente masculinos, invertendo a relação entre as personagens, jogando o foco narrativo sobre um aspecto novo, estabelecendo perspectivas incomuns ou oferecendo uma visão alternativa da realidade: ou seja, a narrativa feminina, numa prática subversiva, apresenta uma revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um ponto de vista marginal (PINTO, 1990, p. 27, grifo nosso).

Como a experiência de vida das mulheres é restrita à realidade interior, na maioria das vezes, a expressão de complexa subjetividade é vista por meio da linguagem dos textos que produzem. Por isso, são frequentes na literatura feminina temas geralmente considerados masculinos, mas adaptados à forma de pensar feminina, no qual pode haver, como visto anteriormente, a inversão das personagens ou jogos com o foco narrativo, a fim de realçar essa visão marginal, uma vez que a visão da mulher sobre os fatos é tida como periférica. Outros recursos narrativos encontrados ainda nos textos de escrita feminina são “a ironia, o humor e os textos em palimpsesto” (PINTO, 1990, p. 26).

Posto isso, pode-se afirmar que os *Bildungsromane* femininos não podem ser vistos em relação aos masculinos por meio de um processo de continuidade, mas sim de transgressão, uma vez que são inúmeras as divergências entre eles. Outra distinção que pode ser apontada é o fato de o desfecho de ambos romances, femininos e masculinos, seguirem caminhos diferentes, como observa Pinto (1990):

Ao nível de revisão do gênero, o “romance de aprendizagem” feminino distancia-se do modelo masculino principalmente quanto ao desfecho da narrativa. Enquanto em “*Bildungsromane*” masculinos – mesmo em exemplos modernos – o protagonista alcança a integração social e um certo nível de coerência, o final da narrativa feminina resulta sempre ou no fracasso ou, quanto muito, em um sentido de coerência pessoal que se torna possível somente com a não integração da personagem no seu grupo social (p. 27).

No final do século XX, inicia-se a fase de adaptação das fórmulas dos *Bildungsromane* a “não forma” do romance de formação contemporâneo. Surgem também os romances de formação femininos, como o caso das obras escolhidas neste projeto, nos

quais as escritoras criam protagonistas que questionam o gênero e determinam as diferenças, trafegando assim “duplamente na contramão da tradição” (SCHWANTES, 2007, p. 56). Além da adaptação para o feminino, outra reformulação diz respeito à “tolerância das diferenças”, conforme afirma Schwantes (2007, p. 56), no que se refere à criação de protagonistas homossexuais (gays ou lésbicas), negros e proletariados, ao invés de “jovens burgueses”.

Neste contexto, incluem-se os romances de Lygia Bojunga, *O Sapato de salto* (2006), e de Sue Monk Kidd, *The Secret Life of Bees* (2002), nos quais as protagonistas não são masculinas, nem burguesas. Sabrina e Lily são duplamente pertencentes ao grupo minoritário, sendo mulheres (Sabrina é prostituta e Lily é rejeitada). Por esses e outros motivos os romances de formação, que serão analisados no próximo capítulo, podem ser considerados femininos e contemporâneos.

## **CAPÍTULO 5**

## 5. GÊNERO E FORMAÇÃO EM *THE SECRET LIFE OF BEES* E *SAPATO DE SALTO*

No último capítulo desta dissertação, serão apresentados os resultados das análises. Pretende-se, aqui, analisar os seguintes pontos: (i) de que maneira Bojunga e Kidd apresentam traços da escrita feminina, em suas obras como um todo, e nas estudadas neste trabalho em especial, por meio da verificação das características das personagens femininas inseridas nos romances; (ii) como as personagens Lily e Sabrina se constroem performativamente, com base nas atitudes e no discurso, de acordo com o que Butler (2003) propõe; (iii) a forma como o discurso da tradição é superado pelo da ruptura, trazendo uma nova perspectiva da mulher contemporânea, e (iv) o percurso de Lily e Sabrina será analisado, e cotejado, de modo a se considerar os aspectos do *Bildungsroman* feminino, com base nas teorias de Pinto (1990), Maas (2000) e Schwantes (2003).

### 5.1. A escrita feminina em Lygia Bojunga

Lygia Bojunga nasce em Pelotas, Rio Grande do Sul, em 26 de agosto de 1932 e vive por alguns anos na fazenda, vindo a se mudar para o Rio de Janeiro em 1940. Torna-se atriz na década de 1950, e viaja pelo Brasil afora. Cansada de conviver com problemas sociais, como, por exemplo, o analfabetismo, e sempre comprometida com uma forma de melhorar a cultura brasileira, decide fundar, em 1965, uma escola para crianças carentes no interior, a “Toca”, dirigida por ela durante cinco anos.

Em 1972, Lygia dedica-se à escrita de livros infantis. Apesar de ter ficado conhecida graças ao realismo mágico, à fantasia e à inocência presentes em seus contos, Bojunga inicia a carreira em um período complicado no cenário brasileiro: a ditadura militar. Desta forma, considerando-se que os generais não leem livros infantis, como ela mesma pontua, a escritora utiliza-se disto para inserir em suas obras, vistas a princípio como ingênuas, fatores de ordem social que apresentam uma crítica implícita, na maioria das vezes, à desigualdade social e sexual, além de denúncias contra o preconceito, marginalização da mulher e preocupação com a liberdade – por meio da antropomorfização, por exemplo, – sempre fazendo uso do bom senso e do bom humor. É assim que aproveita, também, para tratar da construção de identidades “fragmentadas”, em meio a um contexto onde identidades fixas eram necessárias.

Em trinta e oito anos de carreira como escritora, Lygia Bojunga escreve vinte e dois livros: *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau* (1984), *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *Livro, um Encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e Eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de Inglês* (2006), *Sapato de salto* (2006), *Dos Vinte 1* (2007) e *Querida* (2009).

As obras de Lygia Bojunga podem ser consideradas de fácil compreensão, por conterem uma linguagem simples e, ao mesmo tempo, complexa. Seus textos flutuam no limite do sério e do engraçado, uma vez que, apesar de serem repletos de humor, propiciam uma reflexão sobre a realidade. Bojunga tem algumas de suas obras publicadas em diversas línguas, como Francês, Espanhol, Árabe, Norueguês, Italiano, etc., tendo recebido de inúmeros prêmios, dentre eles o *Jaboti* (1973), o famoso *Prêmio Hans Christian Andersen* (1982), o *Prêmio da Literatura Rattenfänger* (1986) e *ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award)* (2002).

Bojunga é vista, atualmente, como uma das principais escritoras da literatura infantil, bem como uma das pioneiras nas narrativas de libertação à mulher, ao lado de Clarice Lispector, Cecília Meirelles, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Rachel de Queiroz, dentre outras. Como afirma Ando (2007, p. 6), nota-se que há uma “crítica de comportamento social, tais como a hipocrisia, a mentira, o consumismo, o preconceito e a exploração, mas estes são retratados com simplicidade, de forma a serem compreendidos pelo pequeno leitor”.

A fantasia e o realismo mágico consagraram-na como escritora de literatura infantil, em um lugar em que a fantasia instaura novas ordens e cria novos espaços para que a reflexão crítica possa acontecer. Justamente pelas obras não terem cunho didático, Bojunga é aclamada também entre jovens e adultos.

Em cada livro, sob o ponto de vista de cada personagem, a escritora procura questionar algo. É possível observar que, em grande parte das obras, há a construção identitária da protagonista, muitas vezes uma criança – do sexo feminino –, porém, essa identidade só é formada a partir do embate eu-outro, por meio da alteridade – marca individual de Bojunga para mostrar que o ser humano só pode se construir depois de conhecer, de ter noção de quem é o outro.

Dentre os assuntos trabalhados por Bojunga, destacamos aqui o questionamento de papéis sociais relacionados com a questão do gênero. Bojunga trabalha, em várias obras, com a denúncia da desigualdade sexual (a perpetuação de uma sociedade misógina), com a exploração (infantil ou feminina), com a violência (desde silenciamentos até estupros) e com a dificuldade de conseguir reconhecimento em um mundo cheio de regras a serem obedecidas (o preconceito contra mulheres e homossexuais). Todos esses assuntos que pertencem ao mundo infantil, são tratados sob o ponto de vista da criança, com um estilo próprio bojunguiano, em que a linguagem carrega inúmeros significados. Para melhor apresentar o tema, foram selecionadas dez obras da autora – a saber, *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau* (1984), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *A Cama* (1999), *Retratos de Carolina* (2002) e *Sapato de salto* (2006) – que instauram uma escrita feminina em tempos em que a mulher ainda não havia ganhado totalmente espaço no cânone literário.

A respeito da presença da mulher na literatura bojunguiana pode-se observar que há a presença de vários estereótipos: desde a submissa até a revolucionária. A autora mostra que é possível, sim, ser mulher e colocar-se como parte da sociedade. Vejamos como a autora aborda esse assunto em algumas obras.

Em *Angélica* (1975), como observa Feitosa (2012), há a presença de quatro figuras femininas: Angélica, a mãe de Angélica, a mulher do jota e a sapa Mimi, cada uma com um perfil diferente. A história é narrada sob o ponto de vista de uma cegonha, Angélica, que não aceita viver em um lugar em que se perpetua a mentira de que os bebês são trazidos pelas cegonhas. A pequena cegonha sai de casa em busca de uma vida nova e se muda para o Brasil, em vão, pois a mentira é contada aqui também. Desde pequena Angélica não se encaixa nos padrões socialmente impostos a ao seu universo. A personificação da cegonha representa uma mulher independente que contesta valores cristalizados, sempre batendo de frente com os ideais autoritários e machistas do pai. É ela quem escolhe o próprio nome, ainda criança e, apesar de se mostrar independente, é também, excluída, pois não segue o padrão de nomes dos irmãos começados com “L”, sendo vista como diferente.

Bojunga questiona, por meio da relação de Angélica com o porco Porto, as convenções sociais que incluem uma mulher: o agir em relação a um homem quando, em uma situação corriqueira, paga a conta:

– Puxa que vergonha.

- O quê?
- Você pagou pra mim.
- Ué se você pagasse pra mim eu num ia achar vergonha nenhuma.
- Ah, mas é diferente.
- Não sei porquê.
- Porque é, ué.
- Porque é ué, não explica nada.
- Porque é o homem que tem sempre que pagar: é por isso.
- Ih, Porto, essa ideia é tão antiquinha!
- Foi sempre assim.
- Você agora tá parecendo o pessoal lá de casa: quando eu dizia que a gente não podia continuar mentindo pra crianças, eles falavam “foi sempre assim”, eu respondia “mas tá errado: a gente tem que mudar” e eles então ficavam zangados comigo. Você já reparou como tem gente à beça que não gosta que as coisas mudem?
- Hmm (BOJUNGA, 1987, p.35, grifo nosso).

Pode-se dizer que o comportamento de Angélica é um tanto revolucionário para sua época. Para ela, as coisas não devem continuar “sempre assim”, não se deve seguir a tradição quando há outros caminhos para traçar. E é exatamente isso que ela faz. Já Porto, por meio da fala destacada, encontra-se arraigado à tradição patriarcal que dita regras e mostra como cada sexo deve agir. Angélica, que representa a luta pela igualdade, coloca-se em posição superior e não submissa com o ato de pagar a conta.

Muito diferente da filha, a mãe de Angélica, que não é nomeada na história, é o tipo de mulher que vive à sombra do marido. Não tem opinião própria e tende a repetir todas as afirmações dele, com o intuito de reforçá-las e mostrar que ele tem razão. Tem-se aqui o verdadeiro estereótipo da mulher submissa que acata imposições. A identidade é construída a partir do homem, seguindo os modelos patriarcais, cujo homem domina e a mulher é dominada, permanecendo em uma situação de alienação. Conforme Feitosa (2012, p. 18), observa a personagem é ridicularizada por sua incapacidade de produzir frases e se expressar perante os demais – o que configura mais uma vez a dominação que sofre por parte do marido. De acordo com Silva (2007), a mãe de Angélica muito se aproxima da configuração da mãe de Vítor, o tatu de *O Sofá Estampado* (1980):

autoritário e arraigado na tradição, o pai da cegonha Angélica (*Angélica*) encontra continuidade no pai do tatu Vítor (*O sofá estampado*), a quem se acrescenta o envolvimento com o mundo capitalista e o desejo de seu filho ser um excelente gerenciador de negócios, mesmo que isso não seja o que o filho deseja para o seu futuro. A mãe de Angélica e a de Vítor aproximam-se à de Lucas pela passividade e obediência ao marido (SILVA, 2007, p. 858).

No romance *Ana Paz* (1991), acontece exatamente o oposto: ao invés de se encontrar um pai autoritário e machista, o pai de Ana ensina à filha valores importantes para a construção da personalidade de uma mulher. Nas palavras de Silva: “em seus ensinamentos, o Pai lembrava constantemente à filha a história da Carranca, mulher entalhada em madeira que, encimando a proa de embarcações típicas do Nordeste brasileiro, cortava as águas do oceano, sempre à frente, de forma destemida e obstinada, enfrentando todo tipo de perigo” (2007, p. 860). Neste texto, Bojunga mostra uma inversão, em que é o homem que prepara a mulher para um mundo desigual e injusto, ensinando-a a se comportar de maneira sensata e destemida.

Dentre as personagens secundárias de *Angélica*, encontra-se a mulher do jota que, a princípio, é conhecida como propriedade do marido – um jacaré autoritário e machista que considera a mulher como um ser inferior. Depois de muito sofrer por ter que incorporar o discurso machista e exercer os papéis de mãe, esposa e dona de casa, a mulher do jota resolve desabrochar – indo ao encontro de com a protagonista Angélica – e muda de comportamento. Ao nomear-se Jandira, a jacaré fêmea ganha uma nova identidade, dessa vez menos submissa, e reivindica um lugar na sociedade. Com isso, rejeita a condição de superioridade do marido e vive com ele harmoniosamente, de forma a realizar os próprios desejos.

Por fim, encontra-se a sapa Mimi que representa a figura mais fútil das mulheres da história. Ela incorpora o perfil consumista, sustentada pelo marido, que trabalha pesado na fábrica para poder satisfazer os luxos da esposa. Apesar de se manterem os padrões sociais de que o homem trabalha e a mulher fica em casa, observa-se que o sapo encontra-se, aqui, em posição submissa, pois enquanto a mulher é escrava da moda e do consumo, ele se torna escravo dela. Por outro lado, Mimi também se coloca em uma posição inferior – de manter a imagem perfeita perante os demais. Ela não se importa com a questão feminina, como Angélica, e permanece alheia à vida, presa a sua vaidade.

*A Bolsa Amarela* (1976) é um dos livros mais conhecidos de Lygia. Nele, é narrada a história fantástica de Raquel, uma menina de uns dez anos de idade, a mais nova dos irmãos que, por não ter espaço no ambiente familiar, procura refúgio em um mundo imaginário que cabe dentro de uma bolsa amarela. Lá ela abriga todas suas angústias e desejos. Como afirma Cristóvão (2010; 2011), Raquel só tinha três desejos: ser menino, crescer e ser escritora. A partir daí, nota-se a preocupação de Bojunga em mostrar a insatisfação de Raquel em ser criança e mulher – uma representante das minorias

duplamente sem vez. A autora está questionando tanto a relação mulher – escritora – o direito de a mulher escrever – quanto à relação masculino/feminino na sociedade – o direito de a mulher ter um lugar próprio no meio social.

Raquel faz o tipo de menina insatisfeita com sua condição que procura a libertação de valores socialmente impostos:

Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear e fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter tudo. Até para resolver casamento – eu não te vejo – a gente fica esperando vocês decidirem (BOJUNGA, 2009, p. 16).

Raquel coloca muito bem a questão do chefe de família (poder) e da dona de casa (submissão). Para ela, isso é uma questão inaceitável. A luta da menina contra tais padrões pode ser vista durante toda a narrativa. A protagonista questiona todas as imposições sociais e procura, em meio à repressão, encontrar o seu lugar. Segundo Nascimento e Tavares (2012, p. 11), ao fim da narrativa, Raquel acaba por se descobrir e aceitar como mulher, assumindo de vez sua identidade feminina, deixando a vontade de ser menino ir embora, representada no excerto a seguir pelo voar das pipas: “Os rabos ficaram um barato. Vermelho e amarelo. Peguei a vontade de ser garoto; o Afonso pegou a vontade de ser grande, e a gente ficou vendo de onde é que vinha o vento. Quando eu berrei “já!” nós dois saímos correndo pras pipas pegarem o vento. Lá se foram as duas com o rabo sacudindo” (BOJUNGA, 2009, p.132). Como se pode observar, Raquel passa por cima das convenções sociais: pratica uma atividade vista como masculina e permanece com sua identidade feminina.

O conto “Tchau” (1984), de Lygia Bojunga, é um exemplo de como o discurso machista e opressor pode interferir na construção da autoestima e da própria identidade da mulher. No entanto, o que realmente marca a obra é a forma como a autora discute a constituição do gênero feminino sob a perspectiva da desconstrução, de como as mulheres são livres para fazerem o que bem querem, com total responsabilidade sobre seus atos, podendo até mesmo chocar os demais com ações inesperadas.

Em todos os aspectos, a Mãe, do conto “Tchau” caracteriza-se como uma mulher diferente de seu tempo. Considerando que o conto foi publicado em 1984, as atitudes da personagem mostram-se diferentes das de outras mulheres de sua época: uma mulher

casada apaixonou-se por outro homem e saiu de casa, abandonando os filhos. Uma atitude como essa, apesar de bem aceita na atualidade, ainda provoca indignação na sociedade, se pensarmos que a mulher está fadada a tomar conta da casa, dos filhos e do marido. O que se pode dizer, então, da mulher que, como a Mãe, não se contenta com esta situação e procura mudar o destino?

Essa busca por um final diferente do que é estabelecido é observada desde o século XIX – mesmo que os papéis sociais continuem estanques – quando as mulheres tomam atitudes revolucionárias que desestabilizam o sistema. Como afirma Moreira: “as mulheres conhecidas como o sexo frágil, portanto, passivas, procuram formas alternativas, até capciosas, mais ao gosto do século XIX, através das quais procuram burlar, de algum modo, o lugar que culturalmente lhes era reservado” (MOREIRA, 2003, p. 54). Mãe tenta modificar o destino, quando decide assumir que não é feliz e tem de mudar o rumo da própria vida:

– Rebeca, eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto.

Rebeca largou o castelo; olhou num susto pra Mãe.

– Neste último ano tudo ficou tão ruim entre o pai e eu. [...] ele me deixou sozinha demais.

[...]

– Sozinha, como? E eu? E o Donatelo? A gente tá sempre junto, não tá? (BOJUNGA, 2011, p. 24)

Conforme afirma Moreira, a diferença homem/mulher é utilizada para justificar a inferioridade feminina, e conseqüentemente, a forma desigual como as mulheres são tratadas. Seguindo esse raciocínio machista, a mulher deve sempre servir e obedecer ao marido, aceitando a opinião dele, sem discutir. Ao longo da conversa com Rebeca, Mãe relata diversas marcas desse discurso da tradição machista no comportamento de Nikos, como pode ser observado em:

– Ele diz eu gosto do teu cabelo é solto, eu digo é justo como eu não gosto, e é só ir dizendo isso pr’eu já ir soltando o cabelo; ele diz às cinco horas eu te telefono, eu digo NÃO! Eu não atendo, e já bem antes das cinco eu tô junto do telefone esperando. (BOJUNGA, 2011, p. 27, grifo nosso).

Nota-se que, por meio de pequenos gestos, a Mãe tenta fazer tudo para agradar ao amante. Vale ressaltar que, como foi afirmado na citação anterior, o lugar da mulher deve

ser dentro de casa, realizando todas as prendas domésticas com prazer e dedicação, ao contrário do homem, a quem o mundo é o destino. É possível notar em “Tchau” que essa divisão de papéis masculinos e femininos está presente, uma vez que quem garante o sustento da família é o Pai, que quase nunca tem tempo para passar com a mulher e os filhos. Quem cuida da casa é a Mãe, observada e seguida por Rebeca. Em passagens como “A mãe veio correndo da cozinha e pegou o buquê. Tinha um envelope preso no papel” (BOJUNGA, 2011, p. 21, grifo nosso) e “As duas tinham saído pra fazer compras, a Mãe e a Rebeca” (BOJUNGA, 2011, p. 23, grifo nosso), é possível verificar como, mesmo inconscientemente, Mãe e Rebeca estão presas ao papel tradicional de donas de casa.

Por outro lado, não apenas as duas personagens femininas prendem-se à tradição, mas também o Pai, que acredita não ter condições para ficar sozinho com duas crianças. Em “– Eu queria que você e o Donatelo já fossem grandes. O que eu vou fazer com vocês dois? Me diz, me diz. Eu não tenho jeito com criança” (BOJUNGA, 2011, p. 35, grifo nosso), percebe-se a angústia da personagem ao relatar que não tem jeito com criança e não saberá como agir, uma vez que a condição de ser mãe “prescreve deveres que os homens não conhecem” (BADINTER, 1985, p. 223). A atitude desesperada do Pai só serve para reafirmar que a sociedade da década de 80 ainda preserva a diferenciação sexual dos papéis sociais.

No caso de *Seis vezes Lucas* (1995), há certa relação entre a submissão feminina vivida pela mãe do protagonista Lucas e as mães de Angélica e Vítor dos romances *Angélica* e *Sofá estampado*. O contexto feminino descrito por Bojunga é o da traição masculina. O pai, autoritário e machista, é galanteador e encanta as demais mulheres, saindo com elas. A mãe, totalmente passiva e sem reação, desconfia das traições, mas não faz nada para mudar. Lucas, como aponta Silva (2007, p. 859), chega a presenciar uma cena na qual o pai sai com sua professora de artes e conta para a mãe, em vão. As coisas permanecem como estão, e o menino, que também apresenta comportamento socialmente inadequado para um homem, acaba por aprender com o pai que chorar é atitude feminina: “Deixa ela chorar que ela é mulher, mas você é homem e eu não quero um filho chorão, com medo de ficar sozinho, com medo disso, com medo daquilo [...] você ouviu bem? eu não quero um filho molenga e chorão” (BOJUNGA, 1995, p.28). Observa-se, então, a perpetuação da tradição patriarcal.

Em *O Abraço* (1995), assim como em *Sapato de salto* (2006), Bojunga trata de um tema muito polêmico e, ao mesmo tempo, muito grave, que atinge centenas de mulheres

até os dias de hoje: o estupro. Cristina, aos oito anos, é estuprada pelo “Homem da água” e guarda o sentimento de impotência e rancor adormecido durante o romance. Aos dezenove anos, em uma festa, a protagonista conhece a Mulher Mascarada que a coloca em contato com o palhaço. Cristina o reconhece como sendo seu estuprador, revive toda a angústia e desespero da cena ocorrida anos atrás e, por fim, acaba sendo estuprada novamente. Os sentimentos de amor e ódio que ela sente pelo estuprador são inusitados. Nota-se, neste romance, a violência sofrida pela mulher e a submissão da mesma que não pode – ou não quer – fazer nada para mudar a situação, afinal, no jogo proposto por Bojunga, a protagonista se apaixona pelo estuprador e fica sem ação diante de sua presença.

No romance *A Cama* (1999), de acordo com o que Portela (2010) observa, a protagonista Petúnia difere, em comportamento, de Raquel, por exemplo. A menina é totalmente segura de sua identidade feminina, não se sentindo oprimida ou excluída. Pelo contrário, ela apresenta um comportamento um tanto quanto singular para as garotas de sua época, conforme se pode observar quando relata que está apaixonada:

– É que eu to apaixonada, mãe. Eu me apaixonei pelo Tobias, o que que eu posso fazer?  
[...]  
– Ah! Não! Isso eu não vou permitir! De jeito nenhum!  
– Pera aí, mãe, vai com calma, paixão não tem nada a ver com permissão  
(BOJUNGA, 1999, p. 149).

Normalmente, não cabe a uma criança utilizar-se de tais palavras para descrever uma paixão. Ela não se submete ao papel de submissa e procura enfrentar os desafios.

*Retratos de Carolina* (2002), assim como *Sapato de salto* (2006), é considerado um *Bildungsroman*, visto que, ao longo do romance, há a descrição da vida da protagonista Carolina, da infância à fase adulta. Nesta trajetória, Carolina é apresentada como uma menina fútil, que não se preocupa com a posição social. Durante o romance, ganha percepção do mundo alienado em que vive, do casamento por conveniência e dos problemas familiares escondidos atrás de sorrisos amarelos. Quando se percebe refém das convenções sociais, procura uma forma de se firmar no mundo de modo a escolher a melhor maneira de ser feliz.

Diferentemente (ou não) da fragmentação familiar de “Tchau”, a questão familiar em *Retratos de Carolina* é apresentada de forma irônica. A relação entre pai, mãe e filha serve para perpetuar o discurso patriarcal de que os pais decidem o futuro dos filhos, de

que a mulher deve ter um casamento bom e rentável. Entretanto, toda a beleza convencionalmente imposta é marcada, por silêncios, medos e angústias que podem abalar a relação impecável entre eles.

Assim como em *A bolsa amarela* (1976), há uma preocupação com a questão da escrita, pois a protagonista e a própria escritora misturam-se na forma do diálogo entre criadora e personagem. Bojunga cria um jogo de intromissão nas atitudes de Carolina, o que só acrescenta e abrilhanta ainda mais a sua obra.

Em *Sapato de salto* (2006), Bojunga apresenta a condição da mulher por meio de três estereótipos: a dona de casa, a prostituta e a louca. Como dona de casa, temos dona Matilde, que vive completamente alienada da sociedade, cuidando da casa, do marido, e dos filhos. Seu papel é totalmente submisso, uma vez que, mesmo sabendo da traição do marido, submete-se a ficar com ele. Obedece ao marido traidor e culpa a “amante”. Como a própria Sabrina descreve: “Dona Matilde chupava muita bala, tinha pressão baixa, dormia depois do almoço, de noite tinha sono de pedra” (BOJUNGA, 2011, p. 13). Verifica-se que Matilde não tinha muitas preocupações a não ser cuidar da casa e reclamar, sendo repreendida por Seu Gonçalves:

– Uma menina assim, sem pai, sem mãe, sem nada, será que resta?

– Mas você não disse que não sei quem arranjou uma empregada ótima nesse orfanato?

– Foi.

– Então.

– É. – Comeu uma batata frita. – Mas eu acho que uma pessoa mais velha ia ser melhor.

Seu Gonçalves atirou o palito no prato.

– Escuta aqui, Matilde, você sabia que as meninas desse orfanato são novinhas. Você topou a experiência. A menina largou tudo e veio. E agora, mal ela chega e você já começa a achar isso e aquilo.

– Só estava dizendo que...

– Todo dia você tá reclamando que não encontra ninguém pra tomar conta das crianças e que tudo que é babá não tem paciência e não tem jeito. Agora chega essa menina, risonha, viva, gostando de criança, e você já começa a botar defeito nela.

– Tá bem, tá bem, não vou dizer mais nada. Pegou uma batata frita com o dedo (BOJUNGA, 2011, p. 12).

Como pode ser observado na discussão, Dona Matilde não tem direito de se explicar sendo cortada pelo marido que se mostra autoritário e dono da verdade. O marido sempre se sentiu no direito de fazer o que quisesse com a esposa, chegando até mesmo a

traí-la dentro da própria casa. Com as visitas noturnas ao quarto de Sabrina, Seu Gonçalves deixa claro seu papel de macho que age como bem quer:

- É melhor o senhor não vir mais.
- Ele não gostou:
- Que que é isso, por quê?!
- Por favor, por favor!
- Mas por quê, ué!
- É que...
- Você não gosta de mim?
- Hein?
- Diz!
- Ai.
- Não gosta?!
- É que... é que a dona Matilde vai descobrir.
- Não vai, não.
- E se ela descobre?
- Deixa comigo.
- E se ela já sabe?
- Deixa comigo, já disse!
- Se ela descobre ela me manda embora e eu não quero voltar pro orfanato.
- Entao eu vou deixar você voltar pr'aquilo lá? Deixa comigo (BOJUNGA, 2011, p. 26, grifo nosso).

Quando Sabrina tenta se livrar de Seu Gonçalves por medo da esposa, ele deixa claro, por meio da expressão “deixa comigo”, que quem manda na relação é ele. O marido não está nem um pouco preocupado com a reação da esposa, que provavelmente já desconfia de seus encontros noturnos. O leitor tem certeza da submissão de Dona Matilde no episódio em que Sabrina é levada por tia Inês, e leva uma bofetada na cara. Nota-se que Matilde tenta se vingar de Seu Gonçalves entregando a menina para a tia – “[Matilde] Ficou um tempo parada, concentrada em aprimorar a frustração na cara de Seu Gonçalves (BOJUNGA, 2011, p. 37)” – e batendo na mesma como forma de punição. Matilde perpetua o pensamento tradicional e machista de que a traição é culpa da mulher, da outra, e não do homem, que está apenas satisfazendo suas necessidades naturais.

No papel de louca, encontra-se a dona Gracinha, avó de Sabrina, que não compreende o suicídio da filha solteira e grávida. Bojunga traz para as páginas do romance a problematização da mulher que foge aos padrões sociais tradicionais, que engravida antes do casamento e não tem apoio. Dona Gracinha, vítima de uma sociedade opressora, não encontra meios de ajudar a filha e acaba perdendo a lucidez. Depois de ser levada pela tia

Inês, Sabrina entra em contato com a avó e se surpreende ao perceber que ela não age como uma pessoa convencionalmente “normal”. Sabrina gosta da ideia de viver com a avó e a considera uma gracinha:

Mais pra baixa que pra alta.  
 Gorducha.  
 O cabelo era um enfeite só: bem branco, todo enroscadinho, rodeando a cabeça.  
 Que nem uma auréola.  
 Bochecha e ponta do nariz avermelhada.  
 Feito coisa que a dona Gracinha era pau-d’água.  
 Um olho preto que, de tão vivo e brilhante, nenhum pau-d’água podia ter.  
 Vestido de alça: algodão de florzinha.  
 Até o joelho.  
 Sandália de dedo, que, não se sabe por que, um pé era vermelho e o outro verde (BOJUNGA, 2011, p. 50).

Sabrina se encanta com o jeito diferente e, ao mesmo tempo, meigo da avó. Para ela o que importa é estar perto da família. Aos poucos, Sabrina toma conhecimento da história da avó. Depois de ser convidada para brincar de cobra cega, nota a tristeza da avó: “Aí, se eu acerto pegar a Maristela... – Deixou a frase no ar e a cara foi ficando triste, triste, cada vez mais triste; a Sabrina até achou que ela ia chorar” (BOJUNGA, 2011, p. 54) e questiona o comportamento dela:

– A vó Gracinha é sempre assim, tia Inês? Parecendo o Betinho?  
 – Não era. Mas depois ficou.  
 – Mas o que aconteceu para ela ficar virada criança?  
 – Sei lá! Um troço qualquer se desarrumou lá dentro da cabeça dela. Perguntei pr’um médico que examinou ela: por quê?! Ele começou a falar uma coisas que eu não entendi direito [...]  
 – Ela lembra demais da Maristela.  
 – Quem que era?  
 – A tua mãe.  
 – Ah!! – E o coração de Sabrina pulou mais alto que o *ah!*  
 – A pedra não sai da cabeça dela, então ela vai e pendura a pedra, feito ela tava todo dia pendurando roupa no varal pra secar.  
 – Que pedra?  
 – A que tua mãe amarrou no peito pra afundar mais depressa no rio (BOJUNGA, 2011, p. 55-56)

A fim de mostrar a falta de oportunidade no trabalho, a autora insere a tia Inês e, conseqüentemente, Sabrina, que recorrem à vida de prostituição. Têm-se aqui duas mulheres que procuram uma mudança de perspectiva ao buscarem seu próprio sustento,

sem depender de homem e, ao mesmo tempo, colocadas em uma posição mais marginalizada como preço de sua coragem, servindo aos homens. Inês assume que precisa trabalhar para sustentar a mãe: “– Chamei uma, chamei duas, chamei três pessoas para tomar conta dela. Se eu fico cuidando dela, quem é que sustenta a casa?” (BOJUNGA, 2011, p. 56). A tia faz o tipo de mulher descolada, que não liga para a opinião dos demais e se veste como bem entende, conforme pode ser observado na cena em que Dona Matilde e Sabrina conhecem Inês:

Uma mulher na casa dos trinta esperava de braços cruzados. Primeiro o olho da Sabrina se prendeu no olho da mulher; depois, subiu pro cabelo: ruivo, farto, uma mecha loura daqui, um encaracolado de lá; desceu pra orelha: argolona dourada na ponta; atravessou para a boca: o lábio era grosso, o batom bem vermelho; mergulhou no pescoço: conta de vidro dando três voltas, cada volta uma cor; o olho ganhou velocidade, atravessou o decote ousado, meio que tropeçou na alça da bolsa e foi despencando pro cinto grosso (que cinturinha que ela tem!), e pro branco apertado da saia, e pra perna morena forte, que descansava o pé num Sapato de salto. Bem alto. Unha da mão pintada da mesma cor do batom. Veio a voz gritada lá de dentro.

– Quem é a tal? (BOJUNGA, 2011, p. 29-30, grifo nosso).

No trecho acima, pode-se perceber a estranheza de Sabrina ao observar uma mulher diferente dos padrões que conhecia. Essa estranheza é percebida na forma como a protagonista observa cada detalhe no corpo de Inês como se fosse uma grande novidade. Observa-se, também, o preconceito com o que é diferente – no caso, a mulher vulgar – existente na fala de Dona Matilde. A mulher provocante não era bem vista pela sociedade, que ameaçava a estabilidade da família nuclear. A profissão de Inês é questionada por toda a vizinhança, que não aceita ter que acolher entre si um sujeito marginalizado. Paloma, outra personagem feminina que será discutida posteriormente, comenta sobre a profissão de Inês com o irmão Leonardo:

– Mas, me diz, e essa tal de Inês?

– Bom, isso é uma história meio misteriosa e meio engraçada. A mulher apareceu aqui na cidade não faz muito tempo. Deve regular de idade com a gente. Um mulheraço! Veio do Rio; morava lá; e veio com a mãe; vivem juntas. Mas não é casa de porta aberta, não. Corre aí um boato que, no Rio, ela era prostituta assumida, mas aqui, dizem, ela recebe é pra dançar. Dizem que ela dança muitíssimo bem.

– Dança o quê?

– Parece que ela dança tudo. Dá aula pra quem quer aprender. [...]

– Dizem que todo e qualquer figurão aqui da cidade e dos arredores resolveu aprender a dançar.

[...]

– Soube que tem dado um monte de briga doméstica.

– Já tem gente se separando?

– Ainda não: se a coisa engrossa, o marido logo enfrenta (BOJUNGA, 2011, p. 78 - 79).

A vida de Inês não era fácil. Ela tinha mudado, com a mãe e a irmã, para o Rio de Janeiro, para a casa de uma viúva. Dona Gracinha trabalhava lá de lavadeira e passadeira e sonhava em um futuro próspero para as filhas: a mais velha professora e a mais nova bailarina. Tudo mudou com a notícia do suicídio da irmã, Maristela, que depois de descobrir que estava grávida, aos quinze anos, saiu de casa para não dar mais desgosto para a mãe. Depois do nascimento da criança, Maristela, outra vítima da sociedade machista e preconceituosa, leva a criança para o orfanato e deixa um bilhete para a mãe e outro para Marlene, sua amiga, contando sobre seus últimos dias:

Minha mãe,

Pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se. Eu queria ser professora, feito a senhora sempre quis. Mas agora só quero morrer. Não tenho coragem de pedir para a senhora tomar conta da menina. Vai dar despesa. Vai dar trabalho. Vai dar ainda mais chateação do que já dei. Acho melhor levar a minha filha comigo. Só que eu não sei se vou ter coragem, quem sabe um dia ela pode ser feliz. Deculpe qualquer coisa viu?

Benção,

Maristela (BOJUNGA, 2011, p. 95-96).

Querida Marlene, não está dando para te pagar. Minha vida está difícil. O Zeca me abandonou. E só me deu uma mixaria que logo acabou. Com essa barriga não arranjo emprego. Tentei babá, faxineira, de tudo. Mas não deu. Não tenho coragem de voltar para casa. O jeito foi aquele mesmo que você conhece. Tem homem que gosta, não é? De trepar com mulher de barrigona. A criança está para nascer. Fico com muita fome. Fazer o quê? Assim que der eu te pago. Muitos beijos, Maristela (BOJUNGA, 2011, p. 107).

Observa-se que, no bilhete endereçado à mãe, Maristela afirma que queria seguir a carreira de professora e ser alguém na vida, no entanto, este direito lhe foi negado quando engravidada de um homem casado que a rejeita após saber da gravidez, como pode ser visto no segundo bilhete. Com medo do triste destino que a espera – pois foge do padrão socialmente estabelecido para a mulher, – para não passar fome, decide se entregar aos homens em troca de dinheiro. Maristela pensa em levar a menina consigo, mas decide

deixá-la para que possa ter uma sorte diferente. Depois disso, suicida-se e faz a mãe sentir-se culpada por não tê-la apoiado, como foi observado anteriormente.

Inês sai com as filhas da viúva e toma gosto por usar sapato de salto. Dona Gracinha fica insatisfeita com a situação de ver cada vez menos a filha, que fica o dia todo em Copacabana, com a desculpa de estar fazendo curso de dança. A mãe, incomodada, questiona o que a filha tem feito: “– Não to te reconhecendo, Inesinha! Cada vez o salto é mais alto, e a cara é mais pintada, e a blusa mais decotada! Isso tudo não pode ser pro mar!! Com quem tu tá te enfiando? E tu só faz é rir quando eu falo...” (BOJUNGA, 2011, p. 126). Depois deste episódio, Inês resolve fugir, com um homem mais velho pelo qual se apaixonou: “– Dona Gracinha, vê se entende, vê se entende! To indo embora pra Copacabana e vou pra morar! Tenho que acompanhar o homem que é a paixão da minha vida, vê se entende! Larga essa mala! Prometo que eu venho te visitar. O táxi tá m’esperando, larga essa mala” (BOJUNGA, 2011, p. 124-125). Depois dessa paixão devastadora, Inês se envolve com um homem que a coloca na prostituição para lucrar com ela. Após se prostituir por sete anos, decide voltar para a cidade onde nasceu e reconstituir sua família, resgatando a mãe em um asilo e a sobrinha da casa de Seu Gonçalves. Inês se reestabelece e sai da prostituição, passando agora a dar aulas de dança, como visto acima. Um belo dia é surpreendida com a visita do antigo “cafetão”, que ela pensava ter morrido. Os dois discutem e Inês permanece forte e decidida ao contar sobre como conseguiu fugir da vida de prostituição:

– E para você sacar melhor ainda: antes de você morrer, quer dizer, antes de você sumir e dizerem que ‘cê tinha morrido, eu rezei demais pra São Jorge me dar garra. Canse de dizer pra ele qe eu precisava de garra. Garra pra me livrar de você e da droga. E fiz promessa pra ele, sabia? Jurei que ele me dando garra eu ia buscar a minha mãe e a minha sobrinha pra ser o arrimo delas; eu ia ter uma família; ia ser outra Inês! Expliquei pra ele que esse xodó maluco que eu sentia por você me deixava sem força pra te dizer não-vou-não-faço-não-me-pico-não-queró; que não adiantava eu querer dar a volta por cima se ele não me ajudasse a ter garra pra te dizer não-vou-não-faço-não-cheiro-não-queró! – Com a cara quase colada na dele: – Não quero mais você! [...] Dei a volta por cima, sim! E quis começar do zero, longe daquilo tudo, bem longe! (BOJUNGA, 2011, p. 136 – 137).

Como se pode observar, Inês passa alguns anos se submetendo a vontade do homem que, nesse episódio é apenas nomeado como “assassino”, e vivendo como escrava. No entanto, está decidida em querer mudar de vida e se livrar daquela vida trágica.

Infelizmente, ao tentar enfrentar o homem, é baleada e morre, deixando Sabrina responsável pelos cuidados de Dona Gracinha.

Sabrina, antes de se prostituir para garantir o sustento da família, sofre, assim como em *O abraço*, um estupro, o qual é tratado por Bojunga com uma ironia brilhante. Sabrina é estuprada aos onze anos pelo pai adotivo – uma pessoa que, supostamente, deveria cuidar dela. Conforme observado anteriormente, Seu Gonçalves mantém uma relação com Sabrina. A princípio, a menina é apenas a babá das crianças, mas como é muito esperta e tem vontade de estudar, o pai adotivo vê aí uma oportunidade de trocar favores. Inicialmente, Seu Gonçalves aparece com balas, depois com sabonetes, depois com bombons, até que propôs uma brincadeira de esconder os presentes para que ela achasse. Assim, ele ganha a confiança da menina que toma coragem para lhe pedir para ensiná-la como na escola.

Sabrina tem vontade de ser uma pessoa melhor, mas Seu Gonçalves, antes de ceder, reproduz o discurso da tradição dizendo que ela não vai precisar disso, uma vez que será uma mulher bonita. Dessa forma, Bojunga mostra o preconceito existente em relação à mulher que quer estudar e ser alguém na vida – direito esse destinado aos homens. Seu Gonçalves sente-se então no direito de cobrar pelo serviço de professor e decide visitar o quarto de Sabrina, o que culmina com o estupro que marca a menina de modo a fazê-la ficar sem chão. Considerando que Sabrina é órfã, até tal momento da narrativa, e que não tem nenhuma expectativa para o futuro, o estupro acaba por tirar-lhe ainda mais oportunidade. A menina sente-se perdida e desamparada, sem ter a quem recorrer.

Por fim, decide ficar – considera a hipótese de voltar para o orfanato a pior de todas. Não há indícios de como era a vida de Sabrina lá, no entanto, o silêncio é suficiente para mostrar que devia ser algo repugnante. As visitas de seu Gonçalves tornam-se frequentes e a menina se submete a essa posição em troca de comida e moradia. Sabrina fica marcada com esse segredo que só revela a tia Inês como se tivesse a necessidade de dividir com alguém o que aconteceu. É interessante notar que, ao contar para a tia, a protagonista o faz em uma linguagem infantil (que é esperada por sua idade) e inocente, com medo de que a tia “zangasse” e a culpasse pelo ocorrido: “Tia Inês eu preciso te contar um segredo! [...] Mas não zanga não porque eu não tive culpa. Quando ele entrou no meu quarto a primeira vez, eu nem tava pensando o que ele ia fazer comigo. Mas ele fez. Depois voltou na outra noite e...” (BOJUNGA, 2011, p. 105). Tia Inês tenta consolar a sobrinha contando a história da mãe, que fora descrita acima.

Após a morte de Inês, Sabrina opta, então, por seguir o caminho que tanto a mãe quanto a tia já haviam trilhado: colocou uma saia curta e um sapato de salto e foi em busca de ganhar dinheiro se prostituindo. A história de Sabrina é descoberta por Andrea Doria, um menino incompreendido pelo pai machista, que reivindica a feminilidade e opta por gostar de dança, ao invés de ser jogador de futebol. No momento em que Sabrina vai até o matagal com o açougueiro, Andrea estava à espera de seu companheiro, Joel. O menino observa as ações de Sabrina e fica indignado com o que vê:

Um encantamento misturado de espanto: como é que ela, tão criança, já podia dançar assim? Como é que ela, tão criança, vai poder... Ela e o açougueiro... será? Mas ele também não ia pra lá com o Joel? Puxa! Uma coisa não tinha nada a ver com a outra, ele tava apaixonado pelo Joel, e a Sabrina era criança demais, não podia estar apaixonada por ninguém. Muito menos por um cara que se respingava todo de sangue cortando carne (BOJUNGA, 2011, p. 165).

Andrea, apesar de “biologicamente” homem, também entra no rol de personagens femininas, pois ele se coloca como mulher por meio das ações e do discurso. O menino sonha em ser bailarino, e, antes da morte de Inês, faz aulas de dança para aprimorar seu dom. A atitude dele é incompreendida pelo pai, Rodolfo, um homem autoritário e machista, que se envergonha de ter um filho afeminado:

– Pai, é o seguinte, você vai ter que aceitar essa minha coisa é muito forte: eu tenho que dançar. Eu quero dançar! Eu sei que ainda é cedo pra eu sair aqui da cidade e ir pra um centro grande, pra um lugar legal que tenha curso, que tenha tudo pra gente aprender a dançar; e eu sei também muito bem que você não vai bancar nenhum curso de dança nem... Peraí pai, peraí, deixa eu acabar de falar, não começa já a ficar nervoso, eu só to tentando explicar que eu não posso mudar, cada um é o que é, e eu resolvi que a dança é o que eu quero... calma aí, pai! Me dá uma chance de... Ah, mas que saco! Assim não dá pra conversar com você, mal eu começo ea contar e você já vem com esse negócio de que eu tenho mais é que fazer futebol; quantas vezes eu preciso te dizer que eu não gosto de me esfalfar atrás d’uma bola, eu gosto é de dançar! (BOJUNGA, 2011, p. 61-62).

Nota-se muito bem que, no discurso do pai, entrelaçado com a fala de Andrea, o peso das convenções sociais e do estabelecimento dos papéis masculinos e femininos: para Rodolfo ser homem implica jogar futebol, dança é coisa de menina, portanto, deve estar fora do rol de opções masculinas. Já para Andrea não é bem assim: ele quer fazer aquilo que lhe proporciona prazer e não viver atrás de uma bola apenas porque a sociedade impõe

que assim deva ser feito. Andrea encontra-se em uma fase complicada: além de adolescente, não sabe explicar o sentimento que tem por Joel. Não consegue distinguir o que é ser *gay*, justamente por não se encaixar nos padrões da sociedade em que a heterossexualidade compulsória domina:

– Ano passado eu andei brigando com uns garotos lá na escola. Eles me chamaram de *gay*. – Meio que encolheu o ombro. – Eu sei lá se eu sou *gay* ou sou o que. Vai ver eu sou: eu nunca gostei de nenhuma menina... Eu não curto jogar bola... Eu só gosto de dançar... – E se virando pro Leonardo: Mas a mãe disse que você também nunca curtiu futebol; e você não é *gay*, não é?

[...]

– Pois é, essa é a primeira vez que eu experimento ter um caso com alguém. Eu não sabia como é que era. Calhou que foi com o Joel. Mas, às vezes, eu fico pensando que podia ter calhado com uma mulher, e aí? Eu quero dizer assim: se uma mulher mais velha (o Joel é seis anos mais velho que eu, sabia) tivesse me pegado, feito o Joel me pegou pra gente... transar... aí como é que ficava? Eu não era mais *gay*? (BOJUNGA, 2011, p. 193-194).

A mãe de Andrea, Paloma, também é outra personagem feminina que deve ser destacada. Paloma faz, de início, o tipo de mulher submissa, que vive dentro de casa cuidando do marido e do filho. No entanto, para Rodolfo, ela é a culpada pelo mau comportamento do filho – é por causa do cuidado excessivo que deu à Andrea, e das tarefas domésticas que o ensinou a fazer, que ele optou por não ser um homem de acordo com os padrões sociais, como se pode observar em:

– Tá fazendo uns três meses que o Rodolfo chegou em casa feito louco: disse que tinha passado lá pelos lados da estação e viu, de longe, o Andrea Doria e um amigo dele, o Joel (um amigo que é uns cinco ou seis anos mais velho que o Andrea), pescando no rio. Ficou espiando e lá pelas tantas viu os dois se beijando. Na boca. E o Rodolfo ficou olhando pra mim, feito pedindo explicação. Aí eu falei, pois é, o Andrea Doria agora anda empolgado pelo Joel; e não deu tempo de dizer mais nada: o Rodolfo começou a me acusar de ter criado o filho dele para ser *gay*. Nessa hora o Andrea Doria chegou em casa. E você pensa que o Rodolfo parou de falar? Desatou a gritar. De propósito pro Andrea Doria ouvir. Disse que eu devia estar muito satisfeita: eu não botava o menino pra lavar louça? Pra fazer a cama? Eu não vivia dizendo que machismo não dá pé? Eu não tinha aproveitando uma viagem longa que ele teve que fazer a Portugal, quando foi resolver a herança do avô, justo pra escolher sozinha (e isso ele fica repetindo: sozinha! Sozinha! Você nunca me consultou) o nome que eu ia dar pro filho dele? E que eu, muito louca, tinha escolhido um nome de mulher?! (BOJUNGA, 2011, p. 69).

Considerando o comportamento agressivo de Rodolfo, Paloma, que está grávida de uma menina, Betina, questiona se realmente está fazendo a coisa certa em manter um casamento baseado em brigas e decepções. Como se sente muito sozinha, o único confidente que tem é Leonardo, seu irmão, que sempre se propõe a ouvir e palpitar nas questões familiares:

– Eu to com medo, Léo, eu to com muito medo! A gente não se entende mais, o Rodolfo e eu; parece que a gente pensa mais diferente. Eu sei que a gente sempre pensou diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, profissão, disso e daquilo, porque no fundo, o que eu queria mesmo era viver sempre com ele, ter filhos com ele, uma família feliz com ele, com ele! Mas não tá dando mais (BOJUNGA, 2011, p. 82).

Como se pode notar, Paloma mostra toda sua submissão ao afirmar que abriu mão de tudo, até mesmo da profissão, para ficar com Rodolfo. No entanto, também afirma que não consegue mais viver com ele, o que mostra uma mudança em seu comportamento – a partir desse momento, ela pensa na hipótese de se separar de Rodolfo (o que acontece ao final da narrativa) em função do desejo ter uma vida feliz. Chega à conclusão de que não precisa viver casada com um homem para ter uma vida digna.

Descritas as principais personagens femininas da obra bojungiiana e toda a importância que estas têm na denúncia dos preconceitos e violências sofridos, passa-se, agora, à descrição da escrita feminina de Kidd.

## 5.2. A escrita feminina em Sue Monk Kidd

Sue Monk Kidd nasce em 12 de agosto de 1948, em Albany, Geórgia, e cresce na cidade de Sylvester, no mesmo estado. O local é uma comunidade rural sulista que sofre com as injustiças raciais que geram a segregação negro/branco. Kidd gradua-se em 1970, como enfermeira, e exerce a profissão durante alguns anos.

Em 1988, publica o livro *God's Joyful Surprise*, no qual é narrada a busca espiritual da própria escritora. No ano de 1990, publica *Love's Hidden Blessings: God Can Touch Your Life When You Least Expect It*.

Como pode se observar, o tema religião é constante no repertório de Kidd, assim como o da autobiografia. Em 1996 surge *Dance of the Dissident Daughter: A Woman's*

*Journey from Christian Tradition to the Sacred Feminine*, que trata da autobiografia da escritora e conta seu percurso desde o batismo até o desenvolvimento como escritora, com uma perspectiva prioritariamente feminista.

Em 2002, após quatro anos de trabalho e muitos cursos de aperfeiçoamento da escrita, Kidd finalmente publica o romance *The Secret Life of Bees*, que aborda tanto de aspectos da experiência de Kidd durante a segregação sulista quanto da história americana. Em 2005, a autora mescla, novamente, religião e questões femininas no romance *The Mermaid Chair*, seguido do romance *Firstlight: Early Inspirational Writings*, em 2006.

Kidd recebeu de vários prêmios, dentre os quais a maioria é destinada à *The Secret Life of Bees*, tais como o *Orange Prize* (2002), na Inglaterra, *Book Sense Paperback Book of the Year* (2004), e *Homecoming Award, Oklahoma Center for Poets and Writers* (2010).

Além da religião e dos problemas sociais existentes nos Estados Unidos da década de 1960, outro fator de destaque na escrita de Kidd é o da perpetuação de personagens femininas como protagonistas. É interessante observar que, dessa forma, os problemas sofridos pelas mulheres ganham força e são apresentados à comunidade.

Kidd mostra a história de mulheres que entram em jornadas de autodescobrimento, geralmente após vivenciar problemas com homens. Durante essa jornada, as mulheres se distanciam dos problemas vivenciados por meio do autoconhecimento e do descobrimento de segredos do passado que corroboram diretamente para a autorrealização das personagens femininas ao final das narrativas. Dentre os romances de Kidd que discutem mais profundamente a questão de gênero destacam-se: *The Dance of the Dissident Daughter: A Woman's Journey from Christian Tradition to the Sacred Feminine* (1996), *The Secret Life of Bees* (2002) e *The Mermaid Chair* (2005). Os romances serão apresentados de acordo com a relevância para este trabalho.

Em *The Dance of The Dissident Daughter: A Woman's Journey from Christian Tradition to the Sacred Feminine* (1996), Kidd relata sua própria história, como uma mulher convencional e religiosa, presa às tradições do patriarcalismo que, após um despertar, questiona sua posição como mãe, mulher e esposa. A partir de então, a personagem (Kidd) deixa de ser submissa às condições socialmente convencionadas e ganha força para descobrir seu lugar, inclusive na religião protestante. O livro é dividido em quatro seções: Despertar (*Awakening*), Iniciação (*Initiation*), Fundamento (*Grounding*) e Autorização (*Empowerment*). Ao longo das quatro partes, a personagem é mandada para mosteiros, medita em círculos de árvores e considera encontrar uma nova realidade.

Kidd conta, logo no início da narrativa, como os homens veem as mulheres. A protagonista, ao parar na farmácia em que a filha de quatorze anos trabalha, presencia uma cena constrangedora, na qual homens de meia idade comentam como gostam de ver uma mulher:

Minha filha não notou que eles estavam vindo. Ajoelhada no chão, ela pretendia enfileirar as caixas de Crest uniformemente. Os homens pararam e espreitaram-na. Um homem cutucou o outro. Ele disse, “Assim é que eu gosto de ver uma mulher – de joelhos.”  
O outro homem riu (KIDD, 1996, p.7).<sup>77</sup>

A partir daí algo muda. Kidd questiona o lugar que ocupa na hierarquia homem-mulher-criança:

Nos dois últimos anos estive no meio de um despertar tumultuoso. Estive me debatendo para chegar a um acordo com minha vida como mulher – na minha cultura, meu casamento, minha fé, minha igreja e meu profundo eu interior. Foi um processo não muito diferente de concepção e trabalho de parto” (KIDD, 1996, p.7).<sup>78</sup>

A protagonista vê, no ocorrido com a filha, a imposição masculina. Como ela mesma afirma “algo se cristalizou”:

As risadas dos homens pareciam continuar para sempre. Eu mal podia me mexer. Me senti como um animalzinho na rodovia, cego pelas luzes de um caminhão, sabendo que uma terrível colisão estava para ocorrer, mas incapaz de me mover. Fiquei olhando para minha filha de joelhos em frente desses homens and não pude desviar o olhar. De algum modo ela parecia mais que minha filha; ela era minha mãe, minha avó, e eu mesma. Era todas as mulheres já nascidas, inclinada e contida em um camafeu pequeno e sem idade que carregava a verdade sobre “o lugar de uma mulher” (KIDD, 1996, p.8).<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Cf. o original: My daughter did not see them coming. Kneeling on the floor, she was intent on getting the boxes of Crest lined up evenly. The men stopped, peered down at her. One man nudged the other. He said, “Now that’s how I like to see a woman— on her knees.” The other man laughed (KIDD, 1996, p.7).

<sup>78</sup> Cf. o original: “For the previous couple of years I had been in the midst of a tumultuous awakening. I had been struggling to come to terms with my life as woman – in my culture, my marriage, my faith, my church and my deep inside myself. It was a process not unlike the experience of conception and labor” (KIDD, 1996, p.7).

<sup>79</sup> Cf. o original: The men’s laughter seemed to go on and on. I could hardly move. I felt like a small animal in the road, blinded by the light of a truck, knowing some terrible collision is coming but unable to move. I stared at my daughter on her knees before these men and could not look away. Somehow she seemed more than my daughter; she was my mother, my grandmother, and myself. She was every woman ever born, bent and contained in a small, ageless cameo that bore the truth about “a woman’s place.” (KIDD, 1996, p. 8).

Kidd acredita que, ao enfrentar os homens e afirmar o lugar da mulher, ela desperta e se sente como um recém-nascido, com a chance de modificar o futuro. Descontente com sua situação, Kidd muda seu destino afirmando que esse “acordar” faz parte da vida da mulher:

Aos quarenta (ou às vezes trinta ou sessenta), as mulheres amadurecem para a concepção espiritual feminista. Nesse ponto, estamos por aí o suficiente para desencantar-nos com a existência tradicional feminina, com a experiência religiosa que as mulheres têm recebido para sobreviver.

Aproximando-me dos quarenta, preciso repensar minha vida como uma “mulher feita por homem” (KIDD, 1996, p.11).<sup>80</sup>

A protagonista percebe que, em sua religião naquela época, a mulher fica sempre de lado. Não é convidada a fazer parte dos principais ritos, como, por exemplo, a eucaristia. Kidd considera, então, a mulher como sendo a parte excluída da igreja:

Eu ia frequentemente à missa católica ou Eucaristia na igreja Episcopal alimentada pelo símbolo e poder deste profundo e nutritivo ritual. Nunca me ocorreu como era estranho que as mulheres, que presidiam o domínio dos alimentos e alimentação por milhares de anos, fossem historicamente e rotineiramente impedidas de presidir em um contexto espiritual. E quando o padre segura a hóstia e diz, “Este é o meu corpo, dado a vocês,” em nenhum momento eu reconheci que são as mulheres, no ato da amamentação, quem mais verdadeiramente incorporam aquelas palavras e quem são mais excluídas de dizê-las no ritual (KIDD, 1996, p.15).<sup>81</sup>

A partir de então, a protagonista não se conforma com a questão de o masculino se sobrepor ao feminino também na religião e reflete a respeito de a maior figura de devoção ter de ser um homem:

A questão então me ocorreu: Bem, [se] o Divino é em última análise sem forma e sem gênero, qual é o problema? Por que toda essa amolação? A amolação é porque não temos outra maneira de falar sobre o Absoluto.

<sup>80</sup> Cf. o original: At forty (or sometimes thirty or sixty), women grow ripe for feminist spiritual conception. By then we've been around long enough to grow disenchanting with traditional female existence, with the religious experience women have been given to live out.

Nearing forty, I needed to rethink my life as a “man-made woman” (KIDD, 1996, p. 11).

<sup>81</sup> Cf. o original: I often went to Catholic mass or Eucharist at the Episcopal church, nourished by the symbol and power of this profound feeding ritual. It never occurred to me how odd it was that women, who have presided over the domain of food and feeding for thousands of years, were historically and routinely barred from presiding over it in a spiritual context. And when the priest held out the host and said, “This is my body, given for you,” not once did I recognize that it is women in the act of breastfeeding who most truly embody those words and who are also the most excluded from ritually saying them (KIDD, 1996, p. 15).

Precisamos de formas e imagens. Sem elas não temos jeito de nos reacionarmos com o Divino. O símbolo e a imagem criam uma linguagem espiritual universal. É a linguagem que a alma entende. E ainda – e aqui está a cruz – as imagens que impregnaram nossa fala, pensamento, e sentimento sobre o Divino nos disseram que o Divino é exclusivamente masculino. Nos disseram haver somente uma forma e esta forma é masculina. De fato, a imagem, linguagem, e metáfora de Deus como homem foi usada tão exclusivamente, por tanto tempo, que a maioria das pessoas parecem acreditar que Deus é do sexo masculino (KIDD, 1996, p.137).<sup>82</sup>

Kidd não se conforma com a perpetuação da ideia de que Deus é homem. Na verdade, ela não consegue entender como a tradição machista é espalhada dentro da igreja pelas próprias mulheres. Desta forma, Kidd busca pela contraparte feminina na religião, aproximando-se da figura da mãe de Jesus (que recebe vários nomes). Ela conclui, então, que a hierarquização é natural ao ser humano, mas que não há relação entre homem-superior e mulher-inferior. Cada um tem seu espaço e este deve ser respeitado, assim como as figuras do Pai e da Mãe, no cristianismo.

Em outro livro, Kidd menciona também a religião, mas sob outra perspectiva. Em *The Mermaid Chair* (2005), Kidd apresenta a história de Jessie, uma mulher de 42 anos, casada com um psiquiatra, que vive aparentemente feliz. Ao contrário de *The Secret Life of Bees*, Jessie sente-se incomodada com a vida que leva já aos quarenta, depois de ter uma filha. A protagonista aparenta sentir-se presa à casa que ela mesma fez questão de comprar. Como se pode observar no trecho a seguir, ela se compara à Rapunzel, o que nos leva a pensar que sua vida é uma prisão. A descrição da casa transmite a ideia de algo fechado, sufocante, como se fosse uma metáfora da vida da própria personagem:

Eu quase enlouqueci o Hugh para comprar essa casa grande e pouco prática e, embora nós estamos morando nela há 7 anos, eu continuo me recusando a criticá-la. Eu amei o teto de 4,887 m e travessas de vitrais. E a torre – Deus, eu amei a torre. Quantas casas tinham uma dessas? Você tinha que escalar as escadas espirais dentro dela para chegar no meu estúdio, um sótão transformado em terceiro andar com um teto fortemente inclinado e uma clarabóia – tão remota e encantadora que Dee

---

<sup>82</sup> Cf. o original: The question then occurred to me: Well, [if] the Divine is ultimately formless and genderless, what's the big deal? Why all this bother? The bother is because we have no other way of speaking about the Absolute. We need forms and images. Without them we have no way of relating to the Divine. Symbol and image create a universal spiritual language. It's the language the soul understands. And yet – and here's the crux – the images that have pervaded our speech, thought, and feeling about the Divine have told us the Divine is exclusively male. They have told us there is only one form and that form is masculine. Indeed, the image, language, and metaphor of God as male has been used so exclusively, for so long, that most people seem to believe that God is male (KIDD, 1996, p. 137).

apelidou-a “a torre de Rapunzel.” Ela sempre mexia comigo porisso. “Ei, mãe, quando você vai jogar os cabelos?”

Aquela era a Dee brincalhona, sendo Dee, mas nós duas sabíamos o que ela queria dizer – que eu havia me tornado sufocada e auto protetora. Convencional demais (KIDD, 2006, p. 7).<sup>83</sup>

Nota-se que Jessie se considera diferente, fazendo com que o leitor tome conhecimento de sua infelicidade. A protagonista vive, também, atormentada pela culpa pela morte do pai e pelo medo de voltar para a ilha onde mora até o desastre da explosão do barco: “Meu pai faleceu na quarta-feira de Cinzas quando eu tinha nove anos de um jeito complicado, um jeito que não fez sentido para ninguém, exceto para mim; foi, pelo menos parcialmente, minha culpa” (KIDD, 2006, p. 6).<sup>84</sup> Ao receber uma notícia de que a mãe está doente, a vida da protagonista sofre uma mudança brusca. Jessie tem de passar por cima de todos seus receios e voltar para a ilha. Durante o telefonema que anuncia a doença da mãe, Jessie sente algo estranho, e por ser quarta-feira de Cinzas, associa o telefonema com algo ruim: “Então eu rolei para longe dele e ohei através do quarto para a luz molhada e fraca da janela, lembrando que hoje era quarta-feira de Cinzas, sentindo a inevitável onda de culpa” (KIDD, 2006, p. 6).<sup>85</sup>

Jessie é bem ligada à religião. É interessante observar que, assim como em *The Dance of the Dissident Daughter* e *The Secret Life of Bees*, a religião que ela pratica está voltada para o feminino e a figura adorada é a da Mãe, não a do Pai, como se pode notar em:

Através da janela a vizinhança parecia afogada, como se as casas – algumas tão grandes quanto arcos – pudessem levantar suas fundações e flutuar rua abaixo. Eu detestei a idéia de me arrastar para esta bagunça, mas é claro que eu iria. Eu iria dirigir até o Sagrado Coração de Maria em Peachtree, onde esfregariam cinzas em minha testa. Quando Dee era

---

<sup>83</sup> Cf. o original: I’d nearly driven Hugh crazy to buy this big, impractical house, and even though we’d been in it seven years now, I still refused to criticize it. I loved the sixteen-foot ceilings and stained-glass transoms. And the turret—God, I loved the turret. How many houses had one of those? You had to climb the spiral stairs inside it to get to my art studio, a transformed third-floor attic space with a sharply slanted ceiling and a skylight—so remote and enchanting that Dee had dubbed it the “Rapunzel tower.” She was always teasing me about it. “Hey, Mom, when are you gonna let your hair down?” That was Dee being playful, being Dee, but we both knew what she meant—that I’d become too stuffy and self-protected. Too conventional (KIDD, 2006, p. 7)

<sup>84</sup> Cf. o original: “My father had died on Ash Wednesday when I was nine years old, and in a convoluted way, a way that made no sense to anyone but me, it had been at least partially my fault” (KIDD, 2006, p. 6).

<sup>85</sup> Cf. o original: “I rolled away from him then and stared across the room at the faint, watery light on the window, remembering that today was Ash Wednesday, feeling the inevitable rush of guilt” (KIDD, 2006, p. 6).

pequena, ela erroneamente chamou a igreja de “Amedrontado Coração de Maria” (KIDD, 2006, p. 9).<sup>86</sup>

A religião é importante para Jessie, mas quando chega em *Egret Island*, reencontra pessoas que foram importantes em seu passado e conhece Brother Thomas, um monge beneditino que vive no monastério onde a mãe da protagonista trabalha. Ao encontrar Thomas, Jessie estremece e se policia o tempo todo lembrando que ele é monge, e que não pode se envolver com ele.

Essa paixão faz com que questione o casamento e a própria existência. Kidd trabalha, então, na trajetória da mulher que foge das convenções sociais para se entregar a um grande amor e, acima de tudo, realizar-se como mulher. Em pouco tempo, Thomas e Jessie encontram-se escondidos, como se observa a partir do convite dele:

Jessie,  
Espero não estar sendo muito presunçoso em escrever, mas eu queria saber se você gostaria de ir passear no barquinho. As garças não estão em grande número agora, mas eu achei uma colônia de pelicanos brancos que são muito raros. Estarei nas docas, no viveiro, amanhã às 14:00, e ficaria feliz se você fosse.

Bother Thomas(Whit) (KIDD, 2006, p. 143)<sup>87</sup>

Jessie sente-se lisongeadada com o convite e os encontros passam a ser frequentes. A protagonista percebe, então, que pode mudar a vida e decide abrir mão do casamento socialmente bem-sucedido, para se entregar ao verdadeiro amor, de modo a completar sua trajetória em busca do autoconhecimento.

Em *The Secret Life of Bees* (2002),<sup>88</sup> Kidd compõe personagens femininas marcantes que servem, de certa maneira, como forma de suprir o exemplo materno que Lily nunca teve, além de apresentar os diferentes pontos de vista que essas personagens têm a respeito do mundo em geral e do universo feminino.

---

<sup>86</sup> Cf. o original: Through the window the neighborhood looked drowned, as if the houses — some as big as arks — might lift off their foundations and float down the street. I hated the thought of slogging out into this mess, but of course I would. I would drive to Sacred Heart of Mary over on Peachtree and get my forehead swiped with ashes. When Dee was small, she’d mistakenly called the church the “Scared Heart of Mary.” (KIDD, 2006, p. 9)

<sup>87</sup> Cf. o original: Jessie, I hope I’m not being too presumptuous in writing, but I wonder if you would like to go for a ride in the johnboat. The egrets aren’t plentiful now, but I’ve spotted a colony of white pelicans, which is very rare. I’ll be at the dock in the rookery tomorrow at 2:00 P.M., and I would be happy if you joined me. Bother Thomas (Whit) (KIDD, 2006, p. 143)

<sup>88</sup> Apesar de o texto original estar em inglês e ter sido a real base para o estudo, optou-se em retirar todas as citações da tradução realizada por Maria Ignez Duque Estrada (2004), mantendo-se o original em notas de rodapé.

Ao longo do primeiro capítulo, o leitor toma conhecimento de vários aspectos perturbadores na formação da protagonista como “mulher”. Desta maneira, é possível verificar que diante da postura machista e abusiva do pai, que considera, por exemplo, o desejo de estudar (de Lily) um assunto masculino, Lily tem receio de mostrar-se mulher em um contexto que a desfavorece. Assim, a protagonista submissa, suporta o mau-humor e os castigos paternos, aparentemente conformada, como afirma depois de uma das punições: “eu nem achava isso fora do comum; era apenas uma coisa que eu tinha de aguentar de tempos em tempos, como se fosse uma gripe qualquer” (KIDD, 2004, p. 31).<sup>89</sup>

É, então, depois de descobrir o mapa de Tiburon, que a protagonista ganha forças para enfrentar o pai e, finalmente, sair, em fuga, de casa, mostrando que pode trilhar seu caminho sozinha sendo mulher. T. Ray irrita-se com a afronta da adolescente e decide revelar à filha que Deborah largou-a quando criança.

Essa revelação desestabiliza ainda mais a vida de Lily, além de magoá-la, pois, segundo ela “não era possível uma criança ter pais que se recusam a amá-la. O pai ou a mãe talvez, mas os dois, pelo amor de Deus” (KIDD, 2004, p. 47).<sup>90</sup> Então, a protagonista decide fugir, já que seria castigada brutalmente por T. Ray: “Em uma questão de segundos, soube exatamente o que eu tinha de fazer – *ir embora*. Eu tinha de fugir de T. Ray, que já devia estar voltando para fazer comigo só Deus sabia o quê. Além disso, tinha de pensar em Rosaleen na cadeia” (KIDD, 2004, p. 47-48).<sup>91</sup>

Todas as reações de Lily contra o pai são consequência da lembrança que a menina tem da mãe. Deborah é exemplo de uma mulher que, aparentemente submissa ao marido, ganha forças para livrar-se dele, chegando até mesmo a abandoná-lo por um tempo sem levar a filha, atitude inesperada para uma mulher da década de 1970. Infelizmente, Deborah não tem um destino satisfatório, pois, em uma das tantas brigas que trava com o marido para mostrar sua insatisfação conjugal, decide ir embora:

Na tarde em que minha mãe morreu havia uma mala aberta no chão, perto da janela. Ela entrava e saía do closet e jogava coisas dentro da mala, sem dobrar nada.

---

<sup>89</sup> I’d stopped thinking of it as out of the ordinary; it was Just something you to put up with from time to time, like the common cold. (KIDD, 2004, p. 35)

<sup>90</sup> Some things were not possible in this world. Children did not have two parents who refused to love them. One, maybe, but for pity’s sake, not two. (KIDD, 2004, p. 41)

<sup>91</sup> In a matter of seconds I knew exactly what I had to do – *leave*. I had to get away from T. Ray, who was probably on his way back this minute to do Lord-knows-what-to-me. Not to mention I had to get Rosaleen out of jail. (KIDD, 2004, p. 42-43) The afternoon my mother died, there was a suitcase open on the floor, sitting near the stuck window. She moved in and out of the closet, dropping this and that into the suitcase, not bothering to fold them. (KIDD, 2002, p. 6)

Eu a segui até o closet e me escondi no escuro por trás dos vestidos e das calças compridas, [...]

Quando os sapatos dele [T-Ray] pisaram no quarto ele suspirou, e o ar saiu de dentro dela como se os seus pulmões tivessem de repente se apertado. [...]

Não me lembro do que eles disseram, só me lembro da fúria das palavras chicoteando o ar (KIDD, 2004, p. 14).<sup>92</sup>

Deborah não consegue fugir, pois é baleada por Lily (que sem querer aperta o gatilho da arma que a mãe ia usar para acertar o pai) e morre, deixando a filha desamparada junto a um pai tirano.

É de conhecimento do leitor que Lily, após a fuga, passa a fazer parte da vida de três irmãs – May, June e August, as “irmãs calendário”, como ela mesma afirma –, que são negras e mantêm uma comunidade chamada “Filhas de Maria”, a qual se reúnem tanto para rezar quanto para celebrar juntas.

A primeira figura feminina com quem Lily convive, antes mesmo de chegar a Tiburon, é Rosaleen, a pajem negra, que não sabe exatamente a idade, além de ter hábitos esquisitos, como mastigar e cuspir pedaços de fumo. Rosaleen aparenta, segundo Lily, ser uma pessoa sofrida, que sobreviveu há muitas coisas como, por exemplo, a perda do marido – “Ela enxotou o marido de casa três anos depois que se casaram porque ele vivia bêbado” (KIDD, 2004, p. 19).<sup>93</sup> É possível dizer que Rosaleen é uma mulher muito forte e decidida, pois, além de enxotar o marido, passa toda a narrativa atrás do direito de votar.

Das irmãs Boatwright, a mais frágil é May. Talvez por se mostrar uma pessoa diferente, que adquiriu problemas psicológicos após a morte da irmã gêmea, April, May se apega à Rosaleen, como forma de apoio, e é descrita por Lily como:

May era curta de inteligência. Não chegava a ser retardada, pois era esperta para algumas coisas e lia livros de receita sem parar. Ela era ingênua e desligada, adulta e criança ao mesmo tempo, e um pouco maluca. Rosaleen gostava de dizer que May era uma candidata ao hospício, mas gostava dela (KIDD, 2004, p. 89).<sup>94</sup>

<sup>92</sup> The afternoon my mother died, there was a suitcase open on the floor, sitting near the stuck window. She moved in and out of the closet, dropping this and that into the suitcase, not bothering to fold them. I followed her into the closet and scooted beneath dress hems and pant legs, [...] When his shoes compled into the room, she sighed the breath leaving her as if her lungs had suddenly clenched. [...] I don't remember what they said, only the fury of their words. (KIDD, 2002, p. 6-7)

<sup>93</sup> She'd thrown her husband out three years after they married, for carousing. (KIDD, 2004, p. 12)

<sup>94</sup> May was simple-minded. I don't mean retarded, because she was smart in some ways and read cookbooks nonstop. I mwan she was naïve and unassuming, a growm-up and a child at the same time; plus she was a touch crazy. Rosaleen liked to say was a bona fide candidate for the nuthouse, but she still took her. (KIDD, 2004, p. 84-85)

A observação das limitações de May faz Lily refletir sobre sua condição e passe a pensar que seus problemas não são os únicos, nem os mais graves do mundo.

A pior das irmãs, na opinião da protagonista, é June, uma vez que ambas não tiveram uma boa relação desde o começo, como observado em:

A figura mais difícil da casa era June. Ela ensinava história e inglês na escola para negros, mas sua paixão era a música. Quando eu terminava cedo meu trabalho com o mel, ia para a cozinha ver May e Rosaleen cozinhar, mas o que me interessava mesmo era ouvir June tocar violino. Ela tocava para doentes terminais [...] imaginava se era por isso que June sorria tão pouco. Talvez porque vivesse muito em volta da morte (KIDD, 2004, p. 90).<sup>95</sup>

June parece ser a mais revolucionária e diferente das irmãs, pois assume uma postura um tanto quanto ativista ao optar por não se casar e viver sozinha:

É mas ela não confessa. Vem cozinhando o pobre do homem há anos. Não casa com ele nem deixa que ele tome seu rumo.

[...]

– Por que June não se casa?

– Ela ia se casar com outro alguns anos atrás. Mas na hora do casamento ele não apareceu. [...]

Eu me dei conta pela primeira vez de como era estranho nenhuma delas ter se casado. Três irmãs solteironas vivendo assim.

[...]

– June cortou os homens de sua vida e disse que nunca se casaria até o dia em que conheceu Neil [...] (KIDD, 2004, p. 107-108).<sup>96</sup>

É compreensível o motivo pelo qual June opta por não se casar: o abandono do primeiro noivo. Entretanto, ela se mostra muito decidida durante a maior parte do romance a não abrir mão da felicidade em troca da vida matrimonial. A relação com Neil é descrita como um tanto perturbada – Neil assume o padrão inverso da sociedade machista, ao querer casar, assim como June, que decide não se prender a ninguém –. Essa relação pode

<sup>95</sup> The one it was hard to get a fix on was June. She taught history and English at the colored high school, but what she really loved was music. If I got finished early in the honey house, I went to the kitchen and watched May and Rosaleen cook, but really I was there to listen to June play cello. She played music for dying people [...] and I wondered if this was the reason June smiled so little. Maybe she was around death too much. (KIDD, 2004, p. 86)

<sup>96</sup> “Yeah, but she won’t say so,” Said May. “She’s kept that poor man strung along for years. Won’t let him go.” [...] “How come June won’t get married to him?”, I asked. “She was supposed to get married to somebody else a long time ago”, said May. “But he didn’t show up for the wedding” [...] It struck me for the first time how odd it was that none of the tem were married. Three unmarried sister living together like this. [...] “June swore off men and said she would never get married and then she net Neil. (KIDD, 2004, p. 103)

ser vista como um indício de mudança no caráter social do matrimônio, pois este não parece mais agradar, ou servir como forma de ascensão social a todos:

- Eu gostaria que você me dissesse por que não, ouvi Neil falar uma noite.
- Porque não quero – June respondeu.
- Isso não é explicação.
- É a única que eu tenho.
- Olha aqui, eu não vou ficar esperando por você a vida inteira (KIDD, 2004, p. 127).<sup>97</sup>

No final, June cede à vontade de Neil e se casa, como forma de agradar a irmã May, já falecida, na época. Com isso, June mostra que é realmente uma mulher decidida, que faz as coisas de acordo com a sua vontade, da forma que quer. O casamento, no entanto, não é um empecilho para seu crescimento futuro, pois já tem uma posição na escola em que trabalha, não precisando, assim, ficar dependente do marido.

A mais velha das três irmãs, August, é a mais sensata e a que mostra ter mais sabedoria. A primeira vista, Lily descreve August como:

A mulher passou por uma fileira de caixas brancas junto da mata ao lado da casa rosa, uma casa tão rosa que ficou marcada por trás das minhas pálpebras depois que desviei o olhar. Ela era alta, vestida de branco, com um capacete com véus que flutuavam pelo seu rosto até os ombros e desciam para as costas. Parecia uma noiva africana (KIDD, 2004, p. 73).<sup>98</sup>

Depois de conhecer as qualidades de August e observar aspectos que a interessavam, Lily delega a esta irmã a função de mãe, pois, segundo a protagonista, ela se encaixa perfeitamente neste papel, como se observa em “August começou a cantarolar. *Ponha uma colméia no meu túmulo e deixe o mel encharcar todo.* Fiquei pensando que mãe maravilhosa ela devia ter sido” (KIDD, 2004, p. 143),<sup>99</sup> Lily age como se necessitasse da aprovação de August para tudo: “Eu queria que ela gostasse de mim para eu poder ficar ali para sempre. Se conseguisse o seu amor, talvez ela se esquecesse da freira Beatriz e me

<sup>97</sup> “I’d like you to tell me why not,” I heard Neil say one evening. And June “Because I can’t.” “That’s not a reason” “Well it’s the only one I’ve got” “Look, I’m gonna wait around forever.” (KIDD, 2004, p. 123)

<sup>98</sup> The woman moved along a row of white boxes that bordered the Woods beside the pink house, a house so pink it remained a scorched shock on the back of my eye lids after I looked away. She was tall, dressed in white, wearing a pith helmet with veils that floated across her face, settled around her shoulders, and trailed down her back. She looked like an African bride. (KIDD, 2004, p. 65)

<sup>99</sup> She hummed their song: *Place a beehive on my grave and let the honey soak through.* I was thinking what a good, fine mother she must’ve had. (KIDD, 2004, p. 137)

deixasse ficar” (KIDD, 2004, p. 98),<sup>100</sup> o que mostra que a protagonista se espelha na postura feminina de August para representar seus desejos de ter uma mãe.

Pela terceira vez no romance, August é uma mulher diferenciada, pois, primeiramente, trabalha, e considera seu trabalho como apicultora inovador para o sexo feminino:

Ninguém daqui tinha visto jamais uma mulher criar abelhas. Ela gostava de dizer que as mulheres eram melhores para isso porque tinham uma capacidade especial para amar as criaturas que picam. ‘Consequência de anos de amar os filhos e os maridos’ – dizia. August riu, e eu também (KIDD, 2004, p. 147).<sup>101</sup>

Nesta observação, percebe-se que August eleva as mulheres como sendo mais capacitadas que os homens por conhecer, tanto o papel de vítima como o de vitimizadora. Em segundo lugar, August, também, tem uma visão inversa do casamento. É uma mulher muito bem resolvida, já que vive sozinha e se sustenta, sem precisar dar satisfações a ninguém:

– Eu decidi não me casar. Já tinha muitas restrições na vida sem ter de ficar às ordens de alguém o tempo todo. Não que eu seja contra o casamento, Lily. Só não gosto de suas regras. [...]  
 – Apaixonar-se e casar são duas coisas diferentes. Eu me apaixonei uma vez, é claro. Ninguém deve passar pela vida sem se apaixonar.  
 – Mas não o amava o suficiente para se casar?  
 Ela sorriu para mim.  
 – Eu o amava muito. Só que amava mais ainda a minha liberdade (KIDD, 2004, p. 151).<sup>102</sup>

Observa-se que a comunidade feminina tem regras próprias, e segue uma religião na qual a figura maior não é um homem, mas sim uma mulher negra – a verdadeira representante das minorias.

---

<sup>100</sup> I wanted to make her Love me so she would keep me forever. If I could make her love me, maybe she would forget about Beatrix, the nun going home, and let me stay. (KIDD, 2004, p. 95)

<sup>101</sup> Nobody around here ha dever seen a lady beekeeper till her. She liked to tell everybody that women made the best beekepers, ‘cause they have special ability to built into them to love creatures that sting. “It comes from years loving children and husbands, she’d say.” August laughed, and so did I. kidd, 2004, P. 143)

<sup>102</sup> “I decided against marrying altogether. There were enough restrictions in my life without someone expecting me to wait on him hand and foot. Not that I’m against marrying, Lily. I’m just against how it’s set up. [...] “Being in love and getting married, now, that’s two different things. I was in love once, of course I was. Nobody should go through life without falling in love.” “But you didn’t love him enough to marry him?” She smiled at me: “I loved him enough,” she said. “I just loved my freedom more”. (KIDD, 2004, p. 145-146)

Desta maneira, após descrever como as personagens femininas foram inseridas na obra, é válido ressaltar que a autora norte-americana ousa, ao colocar uma sociedade regida apenas por mulheres e ao procurar inverter os papéis socialmente impostos, mostrar que a escrita feminina é capaz de reivindicar posições e promulgar o conhecimento sobre o universo feminino.

Assim, ao combinar o pensamento patriarcal com uma quebra na tradição, é possível notar que ambas, Kidd e Bojunga, escrevem de forma a abordar questões relevantes na vida feminina. Parece que tais questões irrelevantes no passado, justamente pela posição marginal imposta à mulher. As escritoras não procuram inverter valores e colocar as mulheres em um patamar superior. Por outro lado, querem apenas dividir as experiências e os sentimentos de personagens, cujo gênero adotado é o feminino, de modo a encontrarem lugares na sociedade cujos problemas de gênero permanecem muitas vezes sem aparente solução.

### 5.3. A construção performativa de Lily e Sabrina

Como já é sabido, Butler considera o gênero como uma categoria cultural, que é adquirida ao longo da vida e, de acordo com as ações do sujeito. O gênero é “um estilo *corporal*, um ‘ato’, por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde ‘*performativo*’ sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (BUTLER, 2003, p. 199, grifo da autora). Desta maneira, é necessário, de pronto, explicar o sentido da palavra *performance* utilizado pela crítica norte-americana.

Primeiramente, não se deve aqui pensar *performance* no sentido em que o sujeito assume diferentes personalidades e encena o tempo todo, como se fosse uma farsa. Pelo contrário, *performance* pode ser compreendida como a repetição de atos de fala (performativos) dentro de um contexto em que passam a ser significativas para o sujeito, a ponto de se tornar inerente a ele. Salih (2012) exemplifica essa diferença ao afirmar que:

Butler argumenta que a identidade de gênero é uma sequência de atos (uma ideia que assenta em teorias existencialistas), mas ela também argumenta que não existe um ator (um *performer*) preexistente que pratica esses atos, que não existe nenhum fazedor por trás do feito. Ela esboça aqui uma distinção entre *performance* (que pressupõe a existência de um sujeito) e *performatividade* (que não o faz). Isso não significa que não há sujeito, mas que o sujeito não está exatamente onde esperaríamos encontrá-lo – isto é, “atrás” ou “antes” de seus feitos (p. 65-66).

Conforme Butler (1997), é possível fazer executar ações por meio da linguagem, uma vez que, por meio do discurso, produzem-se efeitos, felizes ou não, como se pode observar no excerto abaixo:

Nós fazemos as coisas com a linguagem, produzimos efeitos com a linguagem, e fazemos coisas com a linguagem, mas a linguagem é também o que fazemos. A linguagem é um nome para o nosso fazer: tanto "o que" nós fazemos (o nome para a ação que, caracteristicamente, executamos) e que causamos efeito, o ato e suas consequências (p 8).<sup>103</sup>

É possível que se pense, também, que nem toda enunciação gera uma ação. Em *How to Do Things With Words* (1975), J. Austin apresenta as características dos atos de fala e os classifica em constativos e performativos. Os constativos, como o próprio nome sugere, apenas constata fatos e descrevem ações. Os performativos, por sua vez, criam ou nomeiam aquilo que enunciam. Para se realizarem, de fato, precisam estar inseridos em uma determinada situação que lhes dê um caráter de verdade. Assim, a enunciação sempre gera uma ação.

Dizer que falar implica em fazer é uma maneira de dizer que o ato de fala tem força, senão não realizaria ação. Mas essa força não está na própria palavra em si, está em todo o conjunto que a possibilita existir e ter sentido. Para ter força de realizar a ação que se quer o ato de fala precisa vir acompanhado das convenções que o governam. Austin mostrou que para que uma fala realize uma ação é preciso que convenções sejam respeitadas e seguidas (MOREIRA, 2009, p. 2918).

O autor também afirma que todo constativo é performativo, pois ao dizer eu aceito, por exemplo, muitas coisas podem estar por trás disso. Assim, é possível retomar a classificação de performativo que Butler atribui ao gênero, graças ao caráter de construto reservado a ele, da mesma forma como foi exposto por Beauvoir em “ninguém nasce mulher, mas se torna mulher”, como dito, não é a anatomia, mas a *performance* que define o gênero.

O termo performativo tem em sua origem a ideia de formar, criar, e desta maneira, encaixa-se muito bem no contexto da criação da linguagem. Rodrigues (2012) recupera a procedência das palavras “*performance*/performativo/performativo” com o propósito de

---

<sup>103</sup> Cf. o original: “We do things with language, produce effects with language, and we do things to language, but language is also the thing that we do. Language is a name for our doing: both “what” we do (the name for the action that we characteristically perform) and that which we effect, the act and its consequences.” (BUTLER, 1997, p. 8)

pontuar a diferença entre elas, que citamos aqui com o intuito de mostrar que a construção performativa da linguagem não diz respeito apenas a um conceito sem sentido, ou a uma formação teatral, ou encenação, na qual o ser se modifica a cada situação, pelo contrário:

Performance tem como origem latina a palavra *formare*, que chega até nós como “formar, dar forma a, criar”. Por sua ligação com criar, seu uso no campo das artes é bastante amplo.[...]

Performance também dá origem a dois outros termos que eventualmente podem se confundir, mas em muito diferem: performático e performativo. Para performático, o dicionário registra sua origem no Brasil dos anos 1970, quando a palavra passou a ser usada para designar “forma de arte colaborativa surgida na década de 1970 com uma fusão de diversas linguagens de arte, como pintura, cinema, vídeo, música, drama e dança”. Já performativo é um termo que vai além das ligações que performance tem com as atividades artísticas (RODRIGUES, 2012, p. 142).

Pode-se notar, assim, que o ato de criação é um ato performativo, já que dá forma a novas coisas. Além dos atos criadores, a todo o momento, é possível proferir um ato significativo para a criação da realidade, como diria Butler “a linguagem é investida do poder de criar ‘o socialmente real’ por meio dos atos de locução dos sujeitos falantes” (2003, p. 167). A linguagem está repleta do poder de criar, é possível, então, concordar com a afirmação de Austin (1975) de que todos os enunciados são performativos, visto que executam algo e são criadores de algum efeito no discurso.

Considerando essa possível equiparação dos atos de fala constativos e performativos, Austin ainda propõe que cada enunciado se divida em três planos: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O primeiro diz respeito apenas ao ato de pronunciar, de falar algo. O segundo é descrito por Butler, com base na teoria austiniana, segundo a qual “um ato é aquele em que algo está sendo dito e ao mesmo tempo alguém está fazendo algo; o juiz diz: ‘Eu te condeno’ não declara uma intenção de fazer algo ou descreve o que ele está fazendo: a sua palavra é por si só um tipo de fazer” (BUTLER, 1997, p. 17).<sup>104</sup> O perlocucionário “por outro lado, são expressões que iniciam uma série de consequências: em um ato de fala perlocucionário, ‘dizer algo vai produzir certas consequências’, mas o dizer e as consequências produzidas são temporalmente distintos”

---

<sup>104</sup> Cf. o original: “[an] act is one in which is saying something, one is at the same time doing something; the judge says, ‘I sentence you’ does not state an intention to do something or describe what he is doing: his saying is itself a kind of doing.” (BUTLER, 1997, p. 17)

(BUTLER, 1997, p 17).<sup>105</sup> Considerando esse caráter perlocutório da linguagem, chega-se a conclusão de que a linguagem é, de fato, criadora. Entretanto, essa criação nem sempre pode ser vista positivamente. Se pensarmos nos atos de fala ofensivos, em que alguém é chamado de “bicha”, por exemplo, temos um ato performativo em que a ação é o insulto. Tal ato atua como um perlocucionário, posto que o efeito produzido em quem ouve será, dentre inúmeros sentimentos, o de ódio e o desgosto.

É nesse ponto que se estabelece um diálogo entre a teoria austiniana e a teoria butleriana, na qual a linguagem é responsável não apenas pela criação de coisas, mas também pela criação de sentidos, ou de categorias, como a de gênero, por exemplo – “como os atos de fala, os atos de gênero – ou o que Butler chama de ‘estilos de carne’ – seriam performativos que estariam fora do regime falso/verdadeiro e apontariam para a fragilidade da normatividade de gênero ao explicitarem que a norma só pode funcionar como uma estrutura de citação e de repetição contínua” (RODRIGUES, 2012, p. 152).

Pensando na construção performativa do gênero em *Sapato de salto*, é possível observar que Sabrina, após se colocar na posição de prostituta, por falta de possibilidades na vida, incorpora o discurso da tradição ao se autodemoninar “puta”. Por ser ainda uma criança (apesar de conhecer bem o mundo complicado dos adultos), a protagonista repete a definição de “puta” que ouve no contexto em que vive. No entanto, embora a personagem se construa performativamente – com atos e palavras – como uma prostituta, é válido ressaltar que ela repugna a vida que está levando e apenas segue em frente por não ter outra opção. Os excertos apresentados abaixo mostram bem a problemática vivida pela protagonista:

- Ela também era puta. Assim que nem eu.  
Ele engoliu em seco.
  - Sabia que eu sou puta? – Ela insistiu. [...]
  - Que que é isso, Sabrina? Você não pode ser puta!... Você ainda é muito criança.
  - Eu sou, ué!
  - Mas por que que você acha que é?
  - Porque eu sou, já disse! Eu vim aqui pra deitar com ele (BOJUNGA, 2011, p. 170, grifo nosso).
- [...] – Eles não vão gostar, Andrea, eles não vão gostar.  
– Mas por que, ué?

---

<sup>105</sup> Cf. o original: on the other hand, are those utterances that initiate a set of consequences: in a perlocutionary speech act, “saying something will produce certain consequences”, but the saying and the consequences produced are temporally distincts. (BUTLER, 1997, p. 17)

- Eu sou puta.
  - Ah, Sabrina, para com isso.
  - Mas eu sou, ué!
  - Tá bom, tá bom: você é puta. Mas ninguém precisa saber, não é? [...]
- (BOJUNGA, 2011, p. 178, grifo nosso).

[...] – Também...se eu sou o que eu sou, por que que ele vai gostar do que eu sou? [...] – E o que que você é? – Putta, ué (BOJUNGA, 2011, p. 214-215, grifo nosso).

- Que idade você tem?
- Já vou fazer onze.
- E por que que você diz que é puta?
- Putta não é quem descola grana pra fazer coisa que homem quer que a gente faz quando fica pelada? (BOJUNGA, 2011, p. 216, grifo nosso).

A repetição do ato de fala “Putta, ué!” mostra que, ao tentar parecer “descolada” em relação a sua “profissão”, Sabrina, por meio do *nominatum*, coloca-se, sim, como uma integrante da classe marginalizada e sente necessidade de autoafirmação e convencimento do outro por assim ser vista. Assim, deixa claro que, ao mesmo tempo em que assume o discurso opressor da tradição, procura subvertê-lo no sentido de mostrar-se indiferente à carga semântica negativa presente no termo “puta”.

O gênero, o principal aspecto discutido por Butler, é visto pela filósofa como uma categoria construída pela linguagem, por meio da repetição da palavra:

No gênero como performativo, o que se repete deve ser o mesmo, mas não pode nunca ser idêntico. [...] Gênero passa a ser, assim, uma repetição de normas que já não retornam mais a um gênero original – como a cadeia de significantes, em Derrida, não retorna a um significado original – mas se dá pela repetição de normas que podem ser transgredidas, imitadas, *parodiadas*, explicitando a arbitrariedade do par sexo/gênero (RODRIGUES, 2012, p. 153).

Assim, pode-se observar que, primeiramente, ocorre a criação, por meio da enunciação do ato, e, em seguida, a reiteração do que foi criado, por meio da repetição. O homem ressignifica a linguagem a partir do momento que a utiliza com o propósito de nomear o que há ao seu redor, a fim de construir a existência do mundo.

Dentro do meio, todas as formas de expressão – desde os gestos, as formas de se vestir e comportar, até a linguagem utilizada –, são consideradas como forma de se conseguir espaço. Ao considerar o fato de que, após a desconstrução do gênero feita por Butler (1990), masculino e feminino não denotam mais, respectivamente, homem e mulher, já que a anatomia não é mais responsável por esta distinção. É necessário atentar

para outra categoria que marcará esses papéis: a *performance*. De acordo com Pinto (2007, p. 10 - 11) “o sujeito da fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo. O agir no ato de fala é o agir do corpo, e definir esse agir é justamente discutir a relação entre linguagem e corpo”. E o que significa construir-se *performativamente* pelo discurso? Para Butler (1990, p. 59), assim como para Beauvoir, o gênero significa “a estilização repetida do corpo”, isto é, a contínua repetição de certos atos ritualizados, dentro de um contexto, que, com o tempo, tornam-se inerentes ao sujeito, constituindo-o. No entanto, esses atos não podem ser vistos como derivados da anatomia do sujeito.

Entende-se que, para Butler, o binário sexo/gênero é equivalente, pois a partir do momento em que se aceita a existência do gênero, aceita-se, como consequência, todas as normas, políticas e culturais, de interpretação do corpo. De acordo com a filósofa:

Se o gênero é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de um significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (BUTLER, 1990, p. 25).

Portanto, não cabe mais considerar o gênero como constativo, que pode ser medido em termos de verdadeiro ou falso, já que gênero não se restringe à observação do sexo de um sujeito. Como a própria autora afirma:

Os gêneros, então, não podem ser verdadeiros nem falsos, nem reais nem aparentes. E até então, somos obrigados a viver em um mundo em que os gêneros são significantes unívocos, nos quais o gênero está estabilizado, polarizado, tornado discreto e intratável. Com efeito, o gênero é feito para concordar com um modelo de verdade e falsidade, que não só contradiz a sua própria fluidez performativa, mas serve uma política social de regulação e controle de gênero. Se um gênero é performatizado erroneamente, inicia-se um conjunto de punições, óbvias e indiretas e se é performatizado bem, se fornece a garantia de que, afinal, há um essencialismo da identidade de gênero (BUTLER, 1988, p. 528).<sup>106</sup>

---

106 Cf. o original: Genders, then, can be neither true nor false, neither real nor apparent. And yet, one is compelled to live in a world in which genders constitute univocal signifiers, in which gender is stabilized, polarized, rendered discrete and intractable. In effect, gender is made to comply with a model of truth and falsity which not only contradicts its own performative fluidity, but serves a social policy of gender

Cabe lembrar que ninguém nasce com o gênero constituído, este se forma, como já comentado anteriormente, de acordo com as convenções sociais estabelecidas às quais a criança é exposta. Com base nisso, pensemos, agora, em como se dá a construção do gênero em *The Secret Life of Bees*. Diferentemente de Sabrina, que incorpora e ao mesmo tempo tenta se livrar do discurso da tradição, Lily assume de todas as formas o discurso autoritário, machista e tradicional. Muito carente de afeto e isenta de autoconfiança, a protagonista, durante a maior parte da narrativa, considera-se uma pessoa feia, inútil, desinteressante e não popular. Entretanto, ao invés de tentar mudar a situação, repete palavras que a inferiorizam. É assim que Lily se constrói: com reflexos de uma tradição que marginaliza a mulher, como pode ser visto no excerto abaixo:

Não se incomodava ao me ver usando as roupas que eu mesma fazia nas aulas de economia doméstica, blusas de algodão estampado com o zíper todo torto e saias abaixo dos joelhos, roupas que só as meninas da seita pentecostal usavam. Era como se eu estivesse com um cartaz nas costas dizendo: NÃO SOU POPULAR E NUNCA SEREI (KIDD, 2004, p. 15-16, grifo nosso).<sup>107</sup>

A protagonista assume que não tem uma vida verdadeira, pois passa a maior parte do tempo representando, como ela mesma afirma em: “Vivia tão preocupada em me apresentar bem e em fazer as coisas certas, que a maior parte do tempo me sentia como se estivesse representando uma menina, em vez de ser realmente uma” (KIDD, 2004, p. 17, grifo nosso).<sup>108</sup> Com isso é possível afirmar que Lily tem mais dificuldade do que Sabrina para se colocar positivamente perante a sociedade. Porém, isso não comprova que ela não seja capaz de modificar seu destino.

Por fim, pode-se observar que ambas as protagonistas constroem-se discursivamente, seja pelo discurso da tradição, seja pelo da ruptura. Seguindo a ideia de Butler de que não nascemos com o gênero determinado, mas o construímos com o tempo, recorremos a Salih para confirmar que “gênero não é algo que *somos*, é algo que *fazemos*, um ato, ou mais precisamente, uma sequencia de atos, um verbo em vez de um substantivo,

---

regulation and control. Performing one's gender wrong initiates a set of punishments both obvious and indirect, and performing it well provides the reassurance that there is an essentialism of gender identity after all. (BUTLER, 1988, p. 528)

<sup>107</sup> He did not care that I wore clothes I made for myself in home economics class, cotton print shirtwaists with crooked zippers and skirts hanging below my knees, outfits only the Pentecostal girls wore. I might as well have worn a sign on my back: I AM NOT POPULAR AND NEVER WILL BE. (KIDD, 2004, p. 8)

<sup>108</sup> I worried so much about how I looked and whether I was doing things right, I felt half the time I was impersonating a girl instead of really being one. (KIDD, 2004, p. 9)

um ‘fazer’ em vez de um ‘ser’ (*GT*, P. 25)” (SALIH, 2012, p. 89). Desta maneira, Kidd e Bojunga mostram em seus textos que é possível um indivíduo abjeto se construir pela linguagem e se fazer, ou se tornar, igual aos demais.

#### 5.4. Um novo olhar sobre a mulher: o discurso da ruptura nos romances

Depois de todo o exposto a respeito da mudança de perspectiva proposta por Butler, propõe-se, neste tópico, apresentar uma confirmação de que a teoria da norte-americana apresenta, sim, um grande avanço para os Estudos de Gênero. É interessante lembrar que em *Problemas de Gênero (GT – Gender Trouble)* Butler sintetiza toda a ideia da construção do sujeito ao utilizar a expressão “sujeito-em-processo”, referindo-se a construção discursiva do ser. Desta maneira, a obra mais importante da filósofa traz inovações no que concerne a apresentação do “construto performativo” e a crítica ferrenha que faz às instituições que estão interessadas em manter o dualismo homem/mulher, macho/fêmea, dentre outros. Sarah Salih, ao propor um livro que simplifica a obra de Butler, resume essas modificações no trecho abaixo:

Em vez de partir da premissa de que o sujeito é um viajante metafísico preexistente, Butler descreve-o como um sujeito-em-processo que é construído no discurso pelos atos que executa.

*GT* causa perturbação quando:

- põe em dúvida a categoria “do sujeito”, ao argumentar que ele é um construto performativo; e
- afirma que há modos de “construir” a nossa identidade que irão perturbar mais ainda quem está diretamente interessado em preservar as oposições existentes, tais como macho/fêmea, masculino/feminino, gay/hétero e assim por diante (SALIH, 2012, p. 65).

De todas as contribuições de Butler à área, o que mais nos importa aqui é o novo olhar que a filósofa traz no que concerne a questões relativas à construção do feminino. Como forma de romper com as estruturas tradicionais, Butler dialoga com a proposição de Beauvoir (1967, p. 9) – “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” no sentido em que concorda com a ideia de que, como visto anteriormente, a construção da mulher é sempre um processo, “um projeto laborioso, sutil e estratégico [...] Tornar-se um gênero é um processo impulsivo, embora cauteloso, de interpretar uma realidade pela de sanções, tabus e prescrições” (BUTLER, 1987, *apud* HOLLANDA, 1994, p. 141). De acordo com Beauvoir, tanto um corpo masculino quanto um corpo feminino, pode formar-se uma

“mulher propriamente dita”, visto que não há nenhuma explicitação, na citação, de que esse “ser” deva, necessariamente, ter corpo feminino. Butler traz um pensamento semelhante ao afirmar que, parafraseando Salih (2012, p. 67), é possível que um corpo considerado de uma “fêmea” não exiba traços femininos, ao mesmo tempo em que um corpo masculino não tenha nenhum traço de masculinidade. Entende-se, portanto, que em um mundo no qual a heterossexualidade compulsória domina, é esperado que um corpo feminino carregue traços femininos e sinta desejo pelo sexo oposto. Butler contraria essa ideia e deixa claro que o gênero é questão de escolha, uma vez que o sujeito tem o direito de decidir o que lhe parece melhor. Com isso, concluímos que ao colocar a mulher em outro patamar, Butler rompe com a tradição misógina e androcêntrica, e instaura, assim, um discurso da ruptura.

Esse discurso que, dentre várias coisas, coloca a mulher no mesmo patamar do homem, pode ser encontrado nas narrativas aqui utilizadas como *corpus*. Em *The Secret Life of Bees*, cansada de sofrer nas mãos do pai, sem ter direito nem mesmo de se expressar, Lily, antes reprimida e submissa como visto na sessão anterior, decide dar a volta por cima e se rebelar. Quando percebe que pode encontrar vestígios da mãe em uma cidadezinha próxima, a protagonista não pensa duas vezes ao enfrentar o pai e afirmar que não tem medo dele:

[...] – Fique aí sentada pensando no que vou fazer com você quando voltar. Pense bem nisso.

– Não tenho medo de você – eu disse, quase sem respiração.

Ele já estava saindo, mas virou-se para mim.

– O que você disse?

– Não tenho medo de você – repeti, mais alto ainda. Uma espécie de atrevimento se soltou em mim, uma coisa que estava trancada o meu peito (KIDD, 2004, p. 45, grifo nosso).<sup>109</sup>

É essa postura afirmativa e decidida que faz Lily se libertar das amarras de uma sociedade patriarcal, que só a excluía, e começar a fazer parte de uma comunidade feminina (a casa das irmãs *Boatright*) que a trata com igualdade.

Em *Sapato de salto* não é diferente. Sabrina, que é obrigada a fazer parte da minoria das prostitutas, por falta de oportunidade em meio a um sistema político opressor,

<sup>109</sup> “You sit here and think about me coming back and dealing with you. Think about it real hard.” “You don’t scare me!,” I said, mostly under my breath. He’d already turned to leave, but now he whirled back. “What did you say?”. “You don’t scare me,” I repeated, louder this time. A brazen feeling had broken loose in me, a daring *something* that had been locked up in my chest. (KIDD, 2004, p. 38)

também se rebela contra a situação marginal em que vive. Diferentemente de Lily, que só encontra auxílio depois de tomar as rédeas do seu destino, a protagonista do romance de Bojunga encontra apoio na presença de Paloma, a responsável por sua mudança. O discurso de Paloma muito se aproxima do discurso da ruptura, pois instrui Sabrina a rejeitar os clientes de modo a libertar-se de uma posição inferior:

Sabrina corre atrás dela e, num cochicho: “O açougueiro me pegou na rua e quis me levar pro capinzal. Eu disse que não ia e ele me ofereceu mais. Eu disse que nunca mais eu ia e ele disse que eu ia me arrepender se não fosse. E eu disse pra ele não chatear senão quem se arrependeria era ele. Não foi bem respondido?” (BOJUNGA, 2011, p. 235, grifo nosso).

Na cena supracitada, observa-se que a protagonista consegue forças para mudar de vida quando enfrenta o açougueiro, um de seus clientes fiéis – que pensa, inclusive, ter totais poderes sobre a vida da menina. Considerando a constituição identitária fragmentada de Sabrina – graças à perda da mãe, da tia, da avó, aos abusos do Seu Gonçalves, da prostituição, da discriminação – pode-se dizer que, apesar de inúmeras situações conturbadas, a adolescente consegue superar as dificuldades. Sabrina mostra que ao mesmo tempo em que assume uma identidade marginalizada, começa a viver em igualdade aos seus semelhantes, uma vez que age igualmente com o açougueiro e, ao ser adotada por Paloma, apenas reafirma que é mulher da mesma forma que as outras e merece ser respeitada como tal.

Pode-se dizer que o gênero em *The Secret Life of Bees* e em *Sapato de salto* é constituído discursivamente – Lily e Sabrina, assim como propõe Butler, assumem-se mulheres e se constroem mulheres por meio da repetição de atos de fala (como visto na sessão anterior) que performatizam, perante a sociedade que vivem. Em outras palavras, em ambos os romances as autoras trazem um questionamento sobre as posições – de marginalização e inferioridade –, e mostram a construção da identidade de gênero com maestria ao criarem personagens exemplos de superação, visto que ambas as protagonistas, não satisfeitas com a posição submissa que culturalmente teriam de assumir, procuram subverter a situação, mostram-se capazes e têm um resultado satisfatório ao final, de modo a libertarem-se da tradição machista sufocante.

### **5.5. A subversão do cânone: *The Secret Life of Bees* e *Sapato de salto* como *Bildungsromane* femininos e contemporâneos**

Considerando todos os aspectos do romance de formação tradicional, apresentados no capítulo IV, é possível afirmar, desde já, que tanto *The Secret Life of Bees*, quanto *Sapato de salto*, não podem ser considerados tradicionais, uma vez que, mesmo seguindo a ideia principal do que é um *Bildungsroman*, ambos subvertem o princípio de que é preciso que um homem protagonize a história. Dessa forma, tanto Kidd quanto Bojunga inserem, nas obras, fatores que se diferem do tradicional, mas que, de certa maneira, têm a mesma função: fazer com que as protagonistas, mulheres e marginalizadas, realizem seus ideais e, de certo modo, consigam o autoconhecimento e a autorrealização ambicionadas no início da narrativa. Por outro lado, Kidd insere mais aspectos do romance de formação do que Bojunga.

Cada autora tem seu jeito de traçar a trajetória das personagens. Kidd, por exemplo, apresenta-nos Lily, que no início da trama é insegura e submissa, curvando-se às vontades do pai (para não apanhar). Outro fator decisivo na construção identitária da protagonista, é a falta da figura feminina, que faz com que se sinta inferior às demais meninas, por não saber se vestir ou se portar. O destino de Lily muda quando ela toma coragem, enfrenta o pai e foge de casa, dando início assim a uma nova fase.

Bojunga, por sua vez, traz uma personagem abandonada pela mãe ao nascer, que luta contra a sociedade preconceituosa para conseguir um lugar. Sabrina vive inicialmente em um orfanato, onde supostamente é maltratada, até que é adotada por uma família – o que pensa ela ser sua salvação. No entanto, a partir do estupro que sofre do pai adotivo, a menina tem ainda mais medo, pois não pode viver sozinha, sem a família que a abriga. Depois de conhecer a tia e ir morar com a avó, Sabrina pensa estar salva, porém, após a morte da tia, aos onze anos tem de assumir a casa e, para garantir seu sustento e da avó, opta por prostituir-se e submeter-se a um sistema de marginalização para sobreviver. Paloma, mãe do amigo Andrea Doria, é a responsável por fazer com que Sabrina volte a ver possibilidades a partir do momento em que a adota.

Os romances não seguem a forma tradicional, mas, como afirma Schwantes (2007), a não-forma. Não apresentam todos os fatores de um *Bildungsroman* tradicional, porém apresentam a formação das protagonistas em determinado período de tempo. Passemos, agora, para a descrição da trajetória de Lily em busca do feminino.

### **5.5.1. Lily e a busca pelo feminino**

Como apresentado no capítulo IV, é possível afirmar que a grandiosidade de mostrar, com fins pedagógicos, como deve se dar a formação de um indivíduo da classe favorecida, de modo a influenciar o leitor, perdeu a força com os anos e abriu espaço para a discussão da construção identitária do sujeito do grupo minoritário – a mulher. No entanto, como a mulher sempre foi considerada inferior, em todos os aspectos, conforme descrição no capítulo I, torna-se um problema creditar à mulher a capacidade de substituir o homem no papel principal de uma obra, de modo a percorrer uma trajetória de autorrealização com maestria.

No romance de formação tradicional, como visto, a protagonista do sexo masculino atinge certo autoconhecimento, depois de passar por inúmeras situações na qual é forçado a conhecer o mundo, bem como o papel que lhe é imposto. Desta maneira, não é possível dizer que os *Bildungsromane* devem seguir a risca um roteiro com todas as fases para o sucesso da busca da protagonista. No entanto, pode-se dizer que há uma lista de experiências, variáveis e flexíveis, as quais as personagens principais devam passar, a fim de completarem a jornada rumo ao autodescobrimento, conforme a lista criada por Dilthey (1974, *apud* SCHWANTES, 2007, p. 54) e apresentada anteriormente.

Observa-se que *The Secret Life of Bees* pode, de certa maneira, seguir alguns dos passos propostos por Dilthey, ou até mesmo por Jacobs (*apud* Maas, 2000), como marcas de um *Bildungsroman* tradicional. No entanto Kidd rompe com os padrões da tradição, e apresenta uma versão subvertida do cânone literário, posto que o desenrolar da narrativa foge dos paradigmas propostos, ou impostos, no *Bildungsroman* tradicional. Assim como a forma do romance, que não segue padrões socialmente impostos, a formação identitária construída no romance não pode ser equiparada com as representações de sujeitos “dominantes”, “soberanos” (homem, branco etc.), mas, na verdade, deve ser vista como uma maneira de dar a vez, e a voz àqueles que não têm lugar, os “dominados”, os “subalternos”, posto que, Lily, é mulher, pobre e marginalizada.

Desta maneira, considerando o modo como Kidd organiza a trajetória de Lily singular, uma vez que difere dos padrões estabelecidos socialmente em relação ao que é um romance de formação, por meio de um trabalho de subversão, far-se-á, em seguida, uma focalização de cada um dos aspectos da obra que convergem ou divergem das formulações propostas por Jacobs (1989 *apud* MAAS, 2000), Dilthey (*apud* SCHWANTES, 2007) e, até mesmo, da redefinição feita por Buckley (1974 *apud* PINTO,

1990, p. 14). Sendo assim, a cada um dos aspectos estudados, será feita uma consideração de acordo com o modelo que mais se assemelhe.

No romance de Kidd, observa-se a apresentação da história de Lily, narrada em primeira pessoa, em meio a um ambiente confuso, às vezes irreal, sem sentido algum para a menina. Percebe-se o tom triste e melancólico que toma conta do discurso da protagonista, a fim de mostrar a insatisfação de viver com o pai em uma comunidade rural sem nada a lhe oferecer. Em “decidi que levaria quatro ou cinco séculos para contar a ela [Deborah] como era desesperante viver com T. Ray. Ele tinha mau humor o ano inteiro [...]” (KIDD, 2004, p. 11),<sup>110</sup> Lily não esconde a mágoa que tem do pai, pois comenta o quão infeliz é ao seu lado. É possível dizer que essa insatisfação, vista em “quem acha que morrer é a pior coisa do mundo não sabe nada sobre a vida” (KIDD, 2004, p. 10),<sup>111</sup> é um dos indícios de que Lily não permanecerá indiferente a esta situação e procurará uma maneira de modificar o destino. A vontade da protagonista de se livrar do pai, para poder (re)construir-se, é observada no desejo de que aconteça algo com o pai: “pedi muitas vezes a Deus para fazer alguma coisa com T. Ray. Ele ia à igreja há quarenta anos, mas estava cada vez pior. Talvez Deus fizesse alguma coisa a respeito disso” (KIDD, 2004, p. 11).<sup>112</sup>

Nota-se, então, a primeira convergência dentre as etapas de um *Bildungsroman* tradicional com o feminino, predita tanto por Dilthey (*apud* SCHWANTES, 2007) quanto por Buckley (1974): o *conflito de gerações*. No entanto, em *The Secret Life of Bees*, o conflito de gerações dá-se nas situações de discussões entre Lily, filha, e T. Ray, pai, uma vez que é possível verificar a diferença de concepções, além da distância e frieza com que se tratam.

Essa distância ganha força depois de Lily ter matado, acidentalmente, a mãe, aos quatro anos. Ao ser atormentada pelas lembranças da cena da morte, que se repete diversas vezes ao longo do romance, a adolescente retém-se nos pequenos detalhes das ações da mãe, como descreve em “na tarde em que minha mãe morreu havia uma mala aberta no chão, perto da janela. Ela entrava e saía do closet e jogava coisas dentro da mala, sem

---

<sup>110</sup> I decided I would take four or five centuries to tell her about the special misery of living with T-Ray. He had an orneriness year-round, but specially in the summer [...] (KIDD, 2002, p. 3)

<sup>111</sup> People who think dying is the worst thing don't know a thing about life. (KIDD, 2002, p. 2)

<sup>112</sup> I had asked God repeatedly to do something about T. Ray. He'd gone to church for forty years and was only getting worse. It seemed like this should tell God something. (KIDD, 2002, p. 3)

dobrar nada” (KIDD, 2004, p. 14),<sup>113</sup> além de ter gravado, não com muita clareza, o momento exato do disparo da arma:

quando vi a arma na mão dela, corri em sua direção, cambaleando, querendo salvá-la, salvar a todos nós. O tempo desdobrou-se em si mesmo. O resto ficou bem claro na minha cabeça, porém em partes desconjuntadas. O revólver brilhando como um brinquedo na mão dela, ele arrancando-o e jogando-o para o lado. O revólver no chão. Abaixando-se para apanhá-lo. A explosão à nossa volta. É isso que sei sobre mim. Ela era tudo o que eu queria. E eu a levei embora (KIDD, 2004, p. 15).<sup>114</sup>

Lily passa o tempo todo tentando descobrir se teve culpa no incidente, o que, de fato, perturba T. Ray, e faz com que fique com mais raiva da filha. Dentre todos os ataques de fúria durante a narrativa, Lily descreve um, em especial, no qual o pai a proíbe de tocar no nome da mãe:

O nome da minha mãe era Deborah. Eu achava esse nome lindo, mas T. Ray se recusava a pronunciar-lo. Se eu o mencionasse, dava a impressão de que iria à cozinha esfaquear alguma coisa. Um dia perguntei quando era o aniversário dela e qual cobertura de bolo ela preferia, e ele me mandou calar a boca; quando perguntei pela segunda vez, ele pegou um vidro de geleia de amora e atirou-o no armário. Até hoje o armário tem umas manchas azuladas (KIDD, 2004, p. 20-21).<sup>115</sup>

Por meio deste excerto, é possível observar que o conflito com o pai torna-se algo insustentável, posto que a protagonista não tem nem mesmo o direito à liberdade de relembrar fatos referentes à mãe. Verifica-se que essas atitudes agressivas de T. Ray deixam marcas na filha, que podem ser vistas na metáfora “até hoje o armário tem manchas azuladas” (KIDD, 2004, p. 21).<sup>116</sup> Por essa razão, Lily inicia a fuga, de imediato, dentro da propriedade do pai, que mais tarde culmina na fuga para longe dos olhos de T. Ray. A

<sup>113</sup> The afternoon my mother died, there was a suitcase open on the floor, sitting near the stuck window. She moved in and out of the closet, dropping this and that into the suitcase, not bothering to fold them. (KIDD, 2002, p. 6)

<sup>114</sup> When I saw the gun in her hand, I ran toward her, clumsy and falling, wanting to save her, to save us all. Time folded in on itself then. What is left lies in clear yet disjointed pieces in my head. The gun shining like a toy in her hand, how he snatched it away and waved it around. The gun on the floor. Bending to pick it up. The noise that exploded around us. This is what I know about myself. She was all I wanted. And I took her away. (KIDD, 2002, p. 7)

<sup>115</sup> My mother’s name was Deborah. I thought that was the prettiest name I’d ever heard, even though T. Ray refused to speak it. If I said it, he acted like he might go straight to the kitchen and stab something. Once when I asked him when her birthday was and what cake icing she preferred, he told me to shut up, and when I asked him a second time, he picked up a jar of blackberry jelly and threw it against the kitchen cabinet. We have blue stains to this day. (KIDD, 2002, p. 12-13)

<sup>116</sup> We have blue stains to this day. (KIDD, 2002, p. 12-13)

adolescente sente necessidade de um lugar tranquilo no qual possa se sentir bem, posto que em casa seja impossível:

De início era só um lugar para me esconder de T. Ray com sua maldade ou da lembrança daquela tarde em que a arma disparou, mas depois passei a ir lá assim que T. Ray ia para a cama, só para ficar deitada debaixo das árvores e me sentir em paz. Era o meu pedaço de terra, meu esconderijo aconchegante. (KIDD, 2004, p. 21, grifo nosso).<sup>117</sup>

Como dito anteriormente, o meio é um dos principais responsáveis pelos processos de mudança ocorridos com as protagonistas. Desta forma, viver em Sylvan, uma comunidade rural sulista, pode ser visto como um meio que restringe as ações de Lily, não lhe oferecendo oportunidade para que cresça, intelectual e profissionalmente. A própria adolescente mostra ter consciência das limitações que a pequena comunidade tem, ao descrever o local como “T. Ray e eu morávamos perto de Sylvan, na Carolina do Sul, um vilarejo com mais de 3100 habitantes. Barracas de pêssegos e igrejas batistas, nada mais que isso” (KIDD, 2004, p. 15, grifo nosso).<sup>118</sup> Por meio deste trecho, é possível observar a presença de mais um aspecto do *Bildungsroman: a limitação do meio de origem*, ou *provincianismo*, termo utilizado por Buckley. Entretanto, acredita-se que *provincianismo*<sup>119</sup> seja uma palavra um pouco forte para ser utilizada aqui e, apesar de estar relacionada com o modo de pensar limitado do indivíduo que mora no campo, não condiz com a realidade de Lily, que adora ler e pretende ser escritora, não se observando, assim, nenhum estado mental atrasado. Pelo contrário, a postura de Lily ao ler enquanto trabalha na venda de pêssegos do pai é mais um dos motivos que reforçam o conflito de geração, posto que T. Ray discorda do interesse pela leitura da filha, pois não vê a faculdade como opção para Lily:

T. Ray não me deixava levar livros para lá. [...] Que tipo de pessoa é contra leitura? Talvez achasse que os livros despertassem em mim a vontade de fazer faculdade, o que ele achava uma perda de dinheiro no

<sup>117</sup> At first it was just a spot to hide from T. Ray and his meanness or from the memory of that afternoon when the gun went off, but later I would slip out there, sometimes after T. Ray had gone to bed, just to lie under the trees and be peaceful. It was my plot of earth, my cubbyhole. (KIDD, 2002, p. 14)

<sup>118</sup> T. Ray and I lived Just outside Sylvan, South Carolina, population 3,100. Peach stands and Baptist churches, that it sums it up. (KIDD, 2002, p. 8)

<sup>119</sup> De acordo com o dicionário *Michaelis Online*, o termo *provincianismo* é definido como: estado mental atrasado, refletido nas palavras ou ações do sujeito pouco evoluído, das regiões rurais ou do interior. (<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=provincianismo>)

caso das meninas, mesmo que elas, como eu, tivessem as melhores notas possíveis no teste de aptidão verbal (KIDD, 2004, p. 22, grifo nosso).<sup>120</sup>

A oposição de T. Ray à possibilidade de Lily crescer na vida é um dos principais motivos que colaboram para que a adolescente aceite os limites profissionais que lhe são “impostos” e se subestime, acreditando não conseguir se tornar alguém importante:

Até a chegada da Sra. Henry, eu acreditava que o curso de esteticista seria meu limite profissional. Uma vez, examinando seu rosto, disse que se ela fosse minha cliente eu lhe faria um tratamento francês maravilhoso, e a Sra Henry disse textualmente: – Por favor, Lily, você está insultando a sua inteligência brilhante. Você não tem ideia de como é inteligente? Pode ser uma professora ou uma escritora com livros em seu nome. Curso de esteticista. *Por favor!*  
Levei um mês para me refazer do choque de ter possibilidades na vida (KIDD, 2004, p. 22-23, grifo nosso).<sup>121</sup>

É observado que, além de o meio restringir as possibilidades de Lily, a adolescente já possui um pensamento negativo em relação ao futuro profissional, já que não recebe incentivo do pai. No entanto, a professora da protagonista, ao aconselhar Lily, serve como uma *mentora*, componente essencial em um romance de formação, que será descrito posteriormente. Os conselhos impulsionam a protagonista na busca pelo autodescobrimento.

Toda a maldade e a frieza de T. Ray culminam na revolta de Lily que, desde pequena, sofre com os castigos, conforme é descrito na cena em que fora castigada depois de o pai tê-la encontrado no esconderijo:

Despejou os grãos de milho e fez um monte o chão de pinho do tamanho de um formigueiro. – Venha cá e se ajoelhe.  
Eu era obrigada a me ajoelhar nesses grãos desde que tinha seis anos, mas nunca me acostumei com aquela sensação de pó de vidro debaixo da pele (KIDD, 2004, p. 30).<sup>122</sup>

<sup>120</sup> T. Ray refused to let me bring books out here and read [...] What kind of person is against *reading*? I think he believed it would stir up ideas of college, which he thought a waste of money for girls, even if they did, like me, score the highest number a human being can get on their verbal aptitude test. (KIDD, 2002, p. 15)

<sup>121</sup> Up until Mrs. Henry came along, I'd believed beauty college would be the upper limit of my career. Once, studying her face, I told her if she was my customer, I would give her a French twist that would do wonders for her, and she said – and I quote – “Please, Lily, you are insulting your fine intelligence. Do you have any idea how smart you are? You could be a professor or a writer with actual books to your credit. Beauty school, please. It took me a month to get over the shock of having life possibilities.” (KIDD, 2002, p. 15-16)

<sup>122</sup> He poured a mound of grits the size of an anthill onto the pine floor. “Get over here and kneel down.” I'd been kneeling on grits since I was six, but still I never got used to that powdered glass feeling beneath my skin. (KIDD, 2002, p. 24)

Cansada de tanto sofrimento e decepção, junto ao pai que ignora sua presença, a protagonista dá início a um processo de mudança, pois tem consciência de que sair da casa de T. Ray seria a melhor alternativa para “se dar bem” na vida. Observa-se que, em discussão com o pai autoritário, Lily demonstra que já enseja abandonar aquela casa e aquela vida sem sentido, a fim de procurar um lugar para si, além de procurar vestígios do passado da mãe:

[...] – Por que você não vai para a barraca de pêssego trabalhar um pouco? Você não é Rainha por um dia, sabia?  
 [...] Olhei a cara dele, e senti seu ar de desprezo e raiva.  
 – Enquanto você viver sob meu teto vai fazer o que eu mandar! – ele gritou  
*Então vou procurar outro teto, pensei.*  
 – Entendeu?  
 – Sim, senhor – eu disse, e tinha entendido mesmo. Tinha entendido que um novo teto seria uma maravilha para mim (KIDD, 2004, p. 32, grifo nosso).<sup>123</sup>

É interessante que depois de tanto tempo, Lily procura por um teto todo seu e busca daquilo que realmente importa para sua existência.

Antes de dar continuidade nesta análise, cabe uma pequena consideração em relação ao contexto histórico da época. A história narrada se passa em meados dos anos 60, isto é, período importante na sociedade norte americana, uma vez que se trata da época em que os Movimentos pelos Direitos Civis ganham força. Esses movimentos reivindicam igualdade dos direitos, pois os grupos minoritários, como os negros, sofrem com: a negação dos direitos básicos; a desumanização da raça; o aumento da discriminação, do racismo; e, até mesmo, o aumento de práticas escravocratas ilegais. Apenas em 1964, com o Ato dos Direitos Civis, há uma implementação de leis que protege os negros contra a discriminação racial. A partir desse ato, também, a segregação branco/negro sulista é “abolida” e os direitos civis tornam-se lei nos Estados Unidos, apesar da não extinção de toda forma de preconceito racial.

Toda essa segregação/discriminação é vista no texto de Kidd, por meio das personagens negras e, principalmente, no desejo constante de Rosaleen, pajem de Lily, em

---

<sup>123</sup> “Would it be too much to ask you to get out to the peach stand and do some work? You’re not Queen for a Day, you know.”[...] Now I looked at his face. It was despising and full of anger. “As long as you live under my roof, you’ll do what I say!” he shouted. Then *I’ll find another roof*, I thought. “You understand me?” he said. “Yes, sir, I understand,” I said, and I did, too. I understood that a new rooftop would do wonders for me. (KIDD, 2002, p. 26)

votar: “– Este é o papel onde eu treino minha assinatura. No dia 4 de julho vão fazer uma votação na igreja dos pretos. Eu vou me registrar para votar” (KIDD, 2004, p. 33).<sup>124</sup> De certa maneira, o desejo de Rosaleen, e a não realização deste, é o principal responsável pela maior mudança de Lily: a *separação da casa do pai*, que marca outra convergência com as características de um *Bildungsroman*, de acordo com Jacobs (1989 *apud* MAAS, 2000). Depois de ter sido presa injustamente, por desacatar homens brancos, Rosaleen é espancada e internada em um hospital, na ala pertencente aos negros. Lily não aceita a ideia de desamparar a pajem e decide fazer algo para tirá-la do hospital. É, então, que a protagonista ganha forças para enfrentar o pai e, finalmente, sair, fugida, de casa com Rosaleen:

– Tenho de preparar a folha de pagamento dos catadores de pêssego. Você está proibida de sair do quarto. Entendeu? Fique sentada aí pensando no que vou fazer com você quando voltar. Pense bem nisso.  
 – Não tenho medo de você – eu disse, quase sem respiração.  
 Ele já estava saindo, mas virou-se para mim.  
 – O que você disse?  
 – Não tenho medo de você – repeti, mais alto ainda. Uma espécie de atrevimento se soltou em mim, *uma coisa* que estava trancada no meu peito (KIDD, 2004, p. 45).<sup>125</sup>

T. Ray irrita-se com a afronta da adolescente e decide revelar à filha a verdade sobre o passado de Deborah, que Lily sempre sonhou em saber:

– Eu te odeio! Gritei.  
 Ele parou de rir imediatamente. Seu corpo se enrijeceu.  
 – Sua filha da puta! – disse. A cor sumiu dos seus lábios.  
 [...]  
 – Preste bem atenção! – ele falou, com a voz muito calma. – A verdade é que sua pobre mãe fugiu e largou você. No dia em que ela morreu tinha voltado para pegar as coisas dela, só isso. Você pode me detestar, mas foi *ela* quem te largou. O quarto ficou em silêncio absoluto (KIDD, 2004, p. 46).<sup>126</sup>

<sup>124</sup> “This is my practicing sheet,” she said. “For the Fourth of July they’re holding a voter’s rally at the colored church. I’m registering myself to vote.” (KIDD, 2004, p. 27)

<sup>125</sup> “I have to go settle the payroll for the pickers,” he said. “Don’t you leave this room. You understand me? You sit here and think about me coming back and dealing with you. Think about it real hard.” “You don’t scare me!” I said, mostly under my breath. He’d already turned to leave, but now he whirled back. “What did you say?” “You don’t scare me,” I repeated, louder this time. A brazen feeling had broken loose in me, a daring *something* that had been locked up in my chest. (KIDD, 2004, p. 38)

<sup>126</sup> “I hate you!” I screamed. That stopped his smiling instantly. He stiffened. “Why, you little bitch,” he said. The color faded from his lips. [...] “You listen to me,” he said, his voice deadly calm. “The truth is, your sorry mother ran off and left you. The day she died, she’d come back to get her things, that’s all. You can

Essa revelação desestabiliza ainda mais a vida de Lily, além de magoá-la, pois, segundo ela “não era possível uma criança ter pais que se recusam a amá-la. O pai ou a mãe talvez, mas os dois, pelo amor de Deus” (KIDD, 2004, p. 47).<sup>127</sup> Então, a protagonista decide fugir, já que seria castigada brutalmente por T. Ray:

Em uma questão de segundos, soube exatamente o que eu tinha de fazer – *ir embora*. Eu tinha de fugir de T. Ray, que já devia estar voltando para fazer comigo só Deus sabia o quê. Além disso, tinha de pensar em Rosaleen na cadeia.

O relógio marcava 2h40. Eu precisava de um plano sólido, mas não podia me dar ao luxo de sentar para pensar. Peguei minha sacola de lona grossa cor-de-rosa, a que eu reservava para passar a noite fora se alguém me convidasse. [...]

Peguei o mapa que estava grampeado na parede, sem nem me preocupar em tirar as tachinhas (KIDD, 2004, p. 47-48).<sup>128</sup>

Inconscientemente, ao pegar o mapa que poderia levá-la a Tiburon, cidade em que provavelmente Deborah havia estado, Lily já tem um destino traçado, uma vez que quer visitar todos os lugares por onde a mãe andou. Até que, de repente, considera a hipótese de ir até Tiburon, onde estaria salva: “Se eu conseguisse libertar Rosaleen [...] para onde nós iríamos? De repente me bateu uma luz, *Tiburon, Carolina do Sul*. É claro. A cidade escrita nas costas da Madona Negra [...] minha mãe tinha estado lá” (KIDD, 2004, p. 49).<sup>129</sup>

É importante notar que, mesmo em um curto período de tempo (da saída de Lily até o hospital), a protagonista conscientiza-se da mudança, conforme descreve em: “fui pensando como os catorze anos tinham me tornado mais velha. Em algumas horas me sentia com quarenta anos” (KIDD, 2004, p. 48).<sup>130</sup> Percebe-se que, como nos *Bildungsromane* tradicionais e/ou femininos, aqui também “– o protagonista deve ter consciência mais ou menos explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais

---

hate me all you want, but *she's* the one who left you.” The room turned absolutely silent. (KIDD, 2004, p. 39)

<sup>127</sup> Some things were not possible in this world. Children did not have two parents who refused to love them. One, maybe, but for pity's sake, not two. (KIDD, 2004, p. 41)

<sup>128</sup> In a matter of seconds I knew exactly what I had to do – *leave*. I had to get away from T. Ray, who was probably on his way back this minute to do Lord-knows-what-to-me. Not to mention I had to get Rosaleen out of jail. The clock read 2:40. I needed a solid plan, but I didn't have the luxury of sitting down to think one up. I grabbed my pink canvas duffel bag, the one I'd planned to use for overnights the minute anyone asked me. [...] Catching sight of the map tacked on the wall, I snatched it down, not bothering to pry out the tacks. (KIDD, 2004, p. 42-43)

<sup>129</sup> If I managed to get Rosaleen free [...] just where did I think we'd go? Suddenly I stood still. *Tiburon, South Carolina*. Of course. The town written on the back of the black Mary picture. [...] my mother had been there. (KIDD, 2004, p. 43)

<sup>130</sup> Walking along the weedy strip beside the highway for the second time that day, I was thinking how much older fourteen had made me. (KIDD, 2004, p. 43)

ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de *auto-descobrimto e de orientação no mundo*” (JACOBS, *apud* MAAS, 2000, p. 62, grifo nosso). Essa percepção da trajetória em direção ao autodescobrimento fica clara a partir do momento em que Lily reconhece a necessidade de buscar a origem do passado da mãe, além da própria procedência.

A partir da fuga e provável separação da casa dos pais, há também outra característica descrita por Dilthey (*apud* SCHWANTES, 2007): a *viagem para a cidade grande*. Entretanto, tem-se aqui uma das divergências dos romances de formação, uma vez que a viagem para a grande cidade significa ter inúmeras oportunidades de vida, uma vez que é mais fácil desenvolver-se como pessoa em um lugar que oferece possibilidades e, na obra estudada, a viagem dá-se rumo à pequena cidade de Tiburon, Carolina do Sul. É válido lembrar que, de fato, esta é uma cidade fictícia inventada por Kidd para servir de cenário em *The Secret Life of Bees*.

A chegada a Tiburon representa um recomeço para Lily, como ela mesma afirma “*O primeiro dia de minha vida*” (KIDD, 2004, p. 63).<sup>131</sup> Essa etapa é muito importante, já que a protagonista está em busca de informações, que sempre lhe foram negadas pelo pai, a respeito do passado da mãe. Lily segue várias pistas, fielmente, sobre a existência de um possível lugar misterioso onde a mãe esteve e encontra uma casa, em que as moradoras fabricam mel, e colocam, na embalagem, o rótulo com a mesma figura da Virgem Maria Negra (uma das poucas recordações da mãe). Todas essas coincidências são vistas pela protagonista como um mistério, que a deixa abismada, porém com muita vontade de desvendá-lo. Ao chegar próximo a casa, Lily acredita ter encontrado “o portal de entrada para a vida da minha mãe. *August*” (KIDD, 2004, p. 73).<sup>132</sup> A partir de então, Lily vive em mentiras. Mesmo sem más intenções, engana os membros da comunidade, até mesmo em relação a sua identidade:

– Então vocês são Lily e Rosaleen. E os sobrenomes?  
 – Rosaleen... Smith e Lily... Williams, menti. – Minha mãe morreu quando eu era pequena, e meu pai morreu num acidente de trator no mês passado na nossa fazenda em Spartanburg. Não tenho parentes por aqui, e eles iam me mandar para um orfanato (KIDD, 2004, p. 79).<sup>133</sup>

<sup>131</sup> *Day one of my new life*. (KIDD, 2004, p. 58)

<sup>132</sup> [...] the Misstress of the Bees, the portal into my mother’s life. *August*. (KIDD, 2004, p. 68)

<sup>133</sup> “So you’re Lily and Rosaleen,” August said. “Do you have last names?” “Rosaleen... Smith, and Lily... Williams,” I lied and then launched in. “See, my mother died when I was little, and then my father died in a tractor accident last month on our farm in Spartanburg County. I don’t have any other kin around here, so they were going to send me to a home.” (KIDD, 2004, p. 73)

Apesar de mentir, pode-se dizer que Lily confunde realidade e fantasia, ao inventar novos sobrenomes, cidade de origem e a morte do pai, que, na verdade, era mais um desejo do que uma invenção. No entanto, a parte mais triste da vida é compartilhada ao afirmar que não tem mãe, nem parentes. Com esta nova vida, a protagonista ganha forças para buscar as origens da mãe, sem que ninguém possa atrapalhá-la.

Lily demora algum tempo para alcançar o objetivo traçado a princípio, entretanto, é possível observar que ela sempre esteve certa ao afirmar que August seria sua porta de entrada para o passado. É nesta personagem, a mais velha das irmãs negras da comunidade de Tiburon, que se encontra uma figura fundamental para o desenvolvimento pessoal da protagonista de um romance de formação: *a mentora*. Assim como o Mentor do modelo dos *Bildungsromane*, *Wilhelm Meister* (1795), de Goethe, em *The Secret Life of Bees*, August tem a função de orientar Lily para a autorrealização.

Uma particularidade que Kidd apresenta, ao colocar August no papel de mentora, além de exercer a função de conselheira, é que Lily transfere para August todos os sentimentos que direcionaria a Deborah, conforme visto em “Eu queria que ela gostasse de mim para eu poder ficar ali para sempre” (KIDD, 2004, p. 98)<sup>134</sup> e “August começou a cantarolar. *Ponha uma colméia no meu túmulo e deixe o mel encharcar todo*. Fiquei pensando que mãe maravilhosa ela devia ter sido” (KIDD, 2004, p. 143).<sup>135</sup> Pode-se afirmar, também que, na casa de August, a protagonista adquire inúmeros conhecimentos, que a modificam e colaboram para a construção de uma identidade um pouco mais estável e segura. Dentre esses conhecimentos, encontra-se a inserção na prática religiosa, quando a adolescente participa dos rituais de oração e adoração à Virgem Maria Negra. Segundo ela:

Parecia uma oração católica, mas quando eu perguntei se elas eram católicas, ela disse:

– Sim e não. Minha mãe era uma boa católica [...] mas meu pai era um eclético ortodoxo.

Eu não tinha idéia do que era um eclético ortodoxo, mas assenti como se tivéssemos um grande grupo deles em Sylvan.

– May, June e eu seguimos o catolicismo da nossa mãe e misturamos nossos próprios ingredientes. Não sei que religião é essa, só sei que nos convém – disse August (KIDD, 2004, p.94).<sup>136</sup>

<sup>134</sup> I wanted to make her love me, maybe she would keep me forever. (KIDD, 2004, p. 94)

<sup>135</sup> She hummed their song: *Place a beehive on my grave and let the honey soak through*. I was thinking what a good, fine mother she must've had. (KIDD, 2004, p. 137)

<sup>136</sup> It was some kind of Catholic saying, but when I asked August if they were Catholic, she said: “Well, yes and no. My mother was a good Catholic [...] but my father was an Orthodox Eclectic.” I had no idea what sort of denomination Orthodox Catholic was, but I nodded like we had a big group of them back in Sylvan.

Além de se iniciar na prática religiosa da comunidade de August, Lily faz parte da mão de obra “contratada” por August e repensa, novamente, as possibilidades de emprego que poderia ter. August sempre se mostra muito sensata e, ao elogiar Lily, acaba por estimulá-la em relação ao futuro “*Uma verdadeira criadora de abelhas*. Essas palavras me deram uma plenitude [...] Eu disse para mim mesma: *As maravilhas nunca cessam?* E acrescentaria essa função à minha lista de carreiras. Escritora, professora de inglês e criadora de abelhas” (KIDD, 2004, p. 171).<sup>137</sup> O trabalho é responsável por formações identitárias, pois faz com que ela se realize de acordo com as produções atingidas. Assim, Lily se sente útil ao salvar a vida de milhares de abelhas em um dia quente: “Acordei com August me sacudindo pelo ombro, dizendo que o dia ia ser escaldante, para eu me levantar porque tínhamos de molhar as abelhas. [...] Eu me senti como a própria Cruz Vermelha entrando em ação para salvar o reino das abelhas” (KIDD, 2004, p. 169).<sup>138</sup> A satisfação faz com que Lily consiga adquirir experiências necessárias para sua autoformação e realização. De acordo com Buckley, percebe-se, nesta procura por uma profissão, também outra característica do *Bildungsroman*, visto que a “*busca de uma vocação* e uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente” (BUCKLEY, 1974 *apud* PINTO, 1990, p. 14, grifo nosso). No entanto, não se pode considerar esta “busca” como uma convergência propriamente dita, uma vez que Lily não sai da casa de T. Ray com o intuito de conseguir um emprego, nem abandona a barraca de pêssegos para se tornar independente financeiramente. Pelo contrário, o “emprego” que obtém, ao ajudar August, só se torna possível graças à procura da protagonista pelos vestígios da mãe.

Outro ponto que Kidd parece divergir, em partes, dos modelos propostos consiste na existência de “dois casos de amor, um feliz e outro infeliz” (DILTNEY, *apud* SCHWANTES, 2007). Em *The Secret Life of Bees*, pode-se observar a presença de um caso de amor, entre Lily e Zach, que não tem grandes chances de ser bem sucedido. Como já é sabido, a história ocorre na época em que há a segregação negro/branco, apesar do Movimento dos Direitos Civis, e, desta forma, a relação amorosa entre um negro e uma

---

She said, “May and June and I take our mother’s Catholicism and mix in our own ingredients. I’m not sure what you call it, but it suits us.” (KIDD, 2004, p. 90)

<sup>137</sup> *A true beekeeper*. The words caused a fullness in me [...] I said to myself, *Will wonders never cease?* I would add that to my list of careers. A writer, an English teacher, *and* a beekeeper. (KIDD, 2004, p. 167)

<sup>138</sup> I woke up with August shaking my shoulder, saying it was gonna be a scorcher, get up, we had to water the bees. [...] I felt like the Red Cross springing to action to save the bee queen. (KIDD, 2004, p. 165-166)

branca não é bem vista na sociedade. No entanto, o fato de Lily conhecer Zach, e ter um rápido relacionamento, faz com que a vida seja modificada, pois, a partir daí, percebe que, no fundo, tem alguns sentimentos racistas e, assim, encontra razões para mudança. Logo depois do primeiro encontro casual, a protagonista observa em Zach aspectos que a interessam como, por exemplo, “– Depois sorriu e eu vi que ele tinha uma covinha num lado do rosto. Um traço que sempre me atraiu” (KIDD, 2004, p. 120)<sup>139</sup> e percebe que algo dentro de si fora modificado:

Era bobagem pensar que certas coisas jamais aconteceriam, como eu me sentir atraída por um negro. Sempre achei que isso seria impossível, da mesma forma que a água não pode correr montanha acima nem o sal pode ter gosto doce. Uma lei da natureza. Talvez fosse uma simples questão de me sentir atraída por uma coisa que eu não podia ter. Ou talvez o desejo surgisse sem avisar, desrespeitando as regras nas quais vivíamos e morríamos. *Você tem de sonhar com o que não existe* (KIDD, 2004, p. 129).<sup>140</sup>

Lily surpreende-se ao perceber que pode estar apaixonada por um negro. Além disso, a relação com Zach corrobora, também, para a descoberta da sexualidade, o que pode ser considerado um fato importante, no que concerne ao desenvolvimento da personagem. É válido ressaltar que *experiências eróticas*, segundo Jacobs (1989), também fazem parte do esquema a ser seguido em um *Bildungsroman*. No entanto, neste romance, as experiências entre Lily e Zach não chegam a atingir a dimensão erótica – permanecem em um jogo de sedução inocente. Desta maneira, encontra-se outra divergência nos esquemas sugeridos. Na cena a seguir, é possível observar o clima de sedução e sensualidade no qual as personagens se encontram:

Enfiou o dedo no favo de mel, levantou o meu véu e levou o dedo dentro dos meus lábios. Eu abri a boca e chupei o mel. O sorriso completo fez rubro os lábios dele e eu senti meu corpo quente. Chegou mais perto de mim. Eu queria que ele levantasse meu véu e me beijasse, e pelo seu olhar vi que ele também queria. [...] Mas em vez de me beijar Zach

---

<sup>139</sup> He smiled then, and I saw he had a one-side dimple. It’s a feature that has always gotten to me. (KIDD, 2004, p. 116)

<sup>140</sup> It was foolish to think some things were beyond happening, even being attracted to Negroes. I’d honestly thought such a thing couldn’t happen, the way water could not run uphill or salt could not taste sweet. A law of nature. Maybe it was a simple matter of being attracted to what I couldn’t have. Or maybe desire kicked in when it pleased without noticing the rules we lived and died by. *You gotta imagine what’s never been*, Zach said. (KIDD, 2004, p. 125-126)

virou-se para a próxima colmeia e continuou com seu trabalho (KIDD, 2004, p. 130).<sup>141</sup>

Vista de outro modo, a relação com Zach é importante por fazer com que Lily modifique-se e passe a se considerar mulher, interessante, e desejada:

Eu me levantei e fui no escuro até o espelho da parede. Uma luz perolada passava pela janela aberta atrás de mim, moldando-se na minha pele, criando um verdadeiro halo, não só em volta da minha cabeça, mas também dos ombros, das costelas e das coxas. Eu era a última pessoa do mundo que merecia um verdadeiro halo, mas estudei o efeito colocando as mãos em concha embaixo dos seios, examinando os mamilos rosados, as curvas finas da minha cintura, todas as dobras suaves e brilhantes. Foi a primeira vez que não me senti uma menina feiosa (KIDD, 2004, p. 137).<sup>142</sup>

Além de colaborar com o ganho de experiências e com a modificação da visão de si, Zach também é importante, pois incentiva a protagonista a seguir os sonhos, enquanto afirma: “Você precisa sonhar com o que ainda não existe!” (KIDD, 2004, p. 124).<sup>143</sup> Em outro episódio, Lily é presenteada por Zach, que insiste que ela siga a profissão tão desejada de escritora: “Zach me mostrou um caderno lindo – verde, com botões de rosa na capa. Encontrou-se comigo quando eu saía da casa rosa: – Isso é para você. Para começar a escrever” (KIDD, 2004, p. 138).<sup>144</sup>

Apesar dos dois adolescentes se darem bem e compartilharem inúmeros momentos juntos, a condição social é responsável pelo fracasso da relação. De acordo com o que Dilthey propôs, o caso de amor de Lily é infeliz:

– Lily, eu gosto mais de você que de qualquer outra garota que conheço, mas você precisa compreender que há pessoas que matariam um rapaz como eu que olhasse para meninas como você.  
Eu não pude deixar de tocar no seu rosto, no ponto da covinha.

<sup>141</sup> He dipped his finger into the comb and, lifting my veil, brought it close to my lips. I opened my mouth, let his finger slide in, sucking it clean. The sheerest smile brushed his lips, and heat rushed up my body. He bent toward me. I wanted him to lift back my veil and kiss me, and I knew he wanted it too [...] But instead of kissing me, he turned to the next hive and went right on with his work. (KIDD, 2004, p. 126)

<sup>142</sup> I rose and slipped across the dark space to the wall mirror. Pearled light poured through the open window behind me, molding to my skin, giving me a true halo, not just around my head but across my shoulders, along my ribs and thighs. I was the last person to deserve a halo, but I studied the effect, cupping my hands under my breasts, studying my pinky-brown nipples, the thin curves of my waist, every soft and glowing turn. It was the first time I'd felt like more than a scraggly girl. (KIDD, 2004, p. 134)

<sup>143</sup> *Você tem de sonhar com o que não existe.* (KIDD, 2004, p. 129)

<sup>144</sup> Zach showed up with the prettiest notebook – green with rosebuds on the cover. He met me coming out of the pink house. “This is for you,” he said. “So you can get a head start on your writing.” (KIDD, 2004, p. 134-135)

- Sinto muito eu falei.
- Eu também (KIDD, 2004, p. 138).<sup>145</sup>

Antes de finalizar a descrição dos contrapontos entre o romance estudado e os *Bildungsromane* tradicionais e femininos, é necessário enfatizar que Kidd faz com que todas as mudanças ocorridas na vida de Lily, desde pequenas modificações físicas, sejam apresentadas, ao longo do romance. Todas ajudam na formação de uma autoestima, visto que a protagonista não se considera atraente pelo fato de não ter uma mãe com quem possa dividir medos e, até mesmo, assuntos de beleza. No início do romance, Lily descreve-se da seguinte maneira:

Eu olhava meu reflexo não só no espelho, mas nas vidraças das lojas e na tela da televisão quando estava desligada, tentando conhecer bem o meu aspecto. O cabelo era preto como o da minha mãe, mas vivia emaranhado e, para a minha tristeza, eu tinha pouco queixo. [...] Meus olhos eram bonitos, pareciam os da Sophia Loren, mas nem os meninos que penteavam o cabelo para trás, pingando de vaselina, e sempre com um pente no bolso da camisa, se interessavam por mim, até mesmo eles que eram considerados carentes (KIDD, 2004, p. 16, grifo nosso).<sup>146</sup>

Durante o tempo que mora com o pai, Lily fica insatisfeita, pois, para ela, andar com o cabelo desarrumado é desagradável, e para piorar a situação, T. Ray não compra nem mesmo produtos necessários para a adolescente arrumar o cabelo como deseja: “o meu [cabelo] vivia espetado para os lados, e T Ray, naturalmente recusava-se a comprar rolinhos de arame para mim [...] Era preciso sempre escolher entre um cabelo decente ou uma boa noite de sono” (KIDD, 2004, p. 11).<sup>147</sup> Quando se muda para a casa de August, percebe a diferença entre uma casa comandada por um homem e a casa chefiada por uma mulher e como isso interfere diretamente em sua construção identitária, pois a presença feminina a auxilia em diversos “assuntos de mulher”. Imediatamente, Lily percebe uma

---

<sup>145</sup> “Lily, I like you better than any girl I’ve ever known, but you have to understand, there are people who would kill boys like me for even looking at girls like you.” I couldn’t restrain myself from touching his face, the place where his dimple caved into his skin. “I’m sorry,” I said. “Yeah. Me, too,” he said. (KIDD, 2004, p. 135)

<sup>146</sup> I watched my reflection not only in the mirror, but in store windows and across the television when it wasn’t on, trying to get a fix on my looks. My hair was black like my mother’s but basically a nest of cowlicks, and it worried me that I didn’t have much of a chin. [...] I have nice eyes, though, what you would call Sophia Loren eyes, but still, even the boys who wore their hair in ducktails dripping with Vivalis and carried combs in their shirt pockets didn’t seem attracted to me, and they were considered hard up. (KIDD, 2004, p. 8-9)

<sup>147</sup> My hair was constantly going off in eleven wrong directions, and T. Ray, naturally, refused to buy me bristle rollers [...] I was always having to choose between decent hair and a good night’s sleep. (KIDD, 2004, p. 3)

mudança nos cabelos e na forma física, provocando um bem estar, considerando que o cabelo, em muitos casos, é a arma de sedução feminina: “Em uma semana meus braços e pernas esqueléticas começaram a engordar e o meu cabelo encheu-se de ondas sedosas” (KIDD, 20004, p. 88-89).<sup>148</sup>

Desta forma, ao retomar as origens da significação do *Bildungsroman*, é possível observar que mais uma vez Kidd insere uma das configurações do gênero, pois de acordo com Vierhaus (1992):

o primeiro significado etimológico de *Bildung* como ‘forma’ (*Gestalt*), sobretudo ‘formação’ (*Gestaltung*), relacionado tanto à forma exterior, à conformação (até mesmo do semblante humano: ela tem uma primorosa configuração de traços do rosto, uma configuração agradável) [...] como também à formação e desenvolvimento de características pessoais como intelecto, bons costumes, comportamentos através de influências exteriores (p. 509, *apud* MAAS, 2000, p. 26).

Terminada a seleção de aspectos de *The Secret Life of Bees* convergentes ou divergentes dos romances de formação tradicionais e/ou femininos, cabe agora fazer algumas considerações no que se refere ao *desfecho do romance*, de modo a retomar todos os pontos focalizados, uma vez que é por meio do desfecho que se observa a realização ou não do objetivo da protagonista.

Observa-se que o romance analisado foge do padrão dos desfechos femininos, uma vez que não apresenta a decadência de Lily. Pelo contrário, Kidd é inovadora o suficiente para acrescentar elementos contemporâneos que contribuem para a concretização de um desfecho positivo para a protagonista, provando assim que é possível uma mulher percorrer uma trajetória em função da autorrealização e atingir esse objetivo com esforços próprios.

Nas primeiras páginas da narrativa, como mencionado anteriormente, nas descrições sobre Lily, há muita mágoa e desespero: a falta da mãe e o grande trauma graças à morte dela. A insatisfação de Lily está presente tanto na relação problemática com o pai, quanto na falta de relação social, visto que a protagonista não tem ninguém para compartilhar sua angústia, com exceção de Rosaleen, a pajem, que, de certa maneira, pode ser vista como uma auxiliadora, já que aconselha e acompanha Lily quando necessário. Vêm-se, na citação posterior, a solidão e o descaso:

---

<sup>148</sup> Nothing was safe from honey. In one week my skinny arms and legs began to plump out and the frizz in my hair turned to silken waves. (KIDD, 2004, p. 84)

Ele achava que era bobagem eu ir dormir na casa de uma amiga, o que não me preocupava, pois eu nunca era convidada mesmo, mas ele também se recusava a me levar aos jogos de futebol, às reuniões esportivas dos estudantes, ou às lavagens de carro no Beta Clube, que se realizavam aos sábados. Não se incomodava ao me ver usando as roupas que eu mesma fazia nas aulas de economia doméstica, blusas de algodão estampado com o zíper todo torto e saias abaixo dos joelhos, roupas que só as meninas da seita pentecostal usavam. Era como se eu estivesse com um cartaz nas costas dizendo: NÃO SOU POPULAR E NUNCA SEREI (KIDD, 2004, p. 15-16, grifo nosso).<sup>149</sup>

O tom no discurso de Lily muda quando experiências positivas vão lhe acrescentando algo relevante. Depois de conhecer August, a protagonista aprende a viver em comunidade, trabalha e ajuda nas tarefas domésticas, além de lidar com as pessoas, amando-as e sendo amada, como visto em: “– Eu disse para mim mesma: *Eu adoro este lugar de todo o coração.* As Filhas me paparicaram, dizendo que eu estava cheirosa e que meu cabelo era lindo quando estava penteado” (KIDD, 2004, p. 228).<sup>150</sup> Percebe-se, principalmente, que o meio é responsável por tudo de bom que Lily ganha por se inserir na comunidade negra das irmãs Boatwright.

Após contar a verdade à August, Lily ganha forças para enfrentar o fantasma da rejeição. Entretanto, antes de se libertar do passado, a protagonista tem que passar por algumas etapas, a fim de realizar seu objetivo. Sua mentora tenta fazer com que ela reaja àquela situação de cabeça erguida, porém, antes, tem uma crise histérica, necessária para sua formação:

Olhei pela janela e tive vontade de quebrar todas as vidraças. Queria jogar alguma coisa até o céu para derrubar Deus do seu trono. Peguei um dos vidros de mel e atirei-o com toda a força. O vidro passou de raspão pela cabeça de Maria e foi cair na parede dos fundos. Peguei outro e atirei também. Ele caiu no chão ao lado de uma pilha de melgueiras. Joguei todos os vidros da mesa, até o mel espalhar-se por todo lado, escorrendo como massa de uma batedeira elétrica. Fiquei ali naquele quarto viscoso cheio de vidros quebrados, mas nem me incomodei. Minha mãe tinha me

---

<sup>149</sup> He didn't believe in slumber parties or sock hops, which wasn't a big concern as I never got invited to them anyway, but he refused to drive me to town for football games, pep rallies, or Beta Club car washes, which were held on Saturdays. He did not care that I wore clothes I made for myself in home economics class, cotton print shirtwaists with crooked zippers and skirts hanging below my knees, outfits only the Pentecostal girls wore. I might as well have worn a sign on my back: I AM NOT POPULAR AND NEVER WILL BE. (KIDD, 2004, p. 8)

<sup>150</sup> I said to myself, *I love this place with my whole heart.* The Daughters fussed over me – how good I smelled, how exceptional my hair was when it was combed. (KIDD, 2004, p. 225)

abandonado. Para que eu ia me importar com o mel escorrendo pelas paredes? (KIDD, 2004, p. 261).<sup>151</sup>

O segundo passo e, talvez, o principal rumo à libertação da culpa que sentia em relação à morte da mãe, é o perdão, não só desta como também de T. Ray e de si mesma. Depois de optar por enfrentar o medo e descobrir a verdade sobre o passado da mãe, Lily impõe sua vontade a T. Ray, quando este a procura na casa de August, como observado em “– Eu vou ficar aqui. Não vou embora. – As palavras saíram duras e claras da minha boca. Como pérolas que eu estivesse preparando há semanas na minha barriga” (KIDD, 2004, p. 295).<sup>152</sup> Depois de se mostrar capaz de decidir o necessário para sua felicidade, a protagonista demonstra maturidade ao descobrir que fora realmente culpada pela morte da mãe:

– Eu quero te perguntar uma coisa – perguntei.  
 – O quê?  
 – No dia em que minha mãe morreu, você disse que quando eu peguei a arma, ela disparou. – Meus olhos estavam grudados nos dele. – Eu preciso saber. Fui eu que atirei?  
 [...]
   
 – Eu podia dizer que fui eu. É isso que você quer ouvir. Podia dizer que foi ela mesma, mas estaria mentindo. Foi você quem atirou, Lily. Sem querer, mas foi você (KIDD, 2004, p. 298).<sup>153</sup>

Liberta da culpa e do medo que a seguiram por quatorze anos, a protagonista encontra-se pronta para iniciar uma nova etapa e poder, enfim, aproveitar aquilo que sempre sonhou: o amor materno das novas mães August, Rosaleen e as integrantes do grupo Filhas de Maria, que a estão esperando, como menciona ao final do romance: “E lá estão elas. Todas aquelas mães. Tenho mais mães que qualquer menina. Elas são as Luas que brilham sobre mim” (KIDD, 2004, p. 301).<sup>154</sup> Assim, Lily consegue desvendar todos os

---

<sup>151</sup> I looked toward the window, wanting to smash the panes out of it. I wanted to throw something all the way to heaven and knock God off this throne. I picked up one of the honey jars and hurled it as hard as I could. It missed black Mary’s head by inches and smashed against the back wall. I picked up another one and threw it, too. It crashed on the floor beside a stack of supers. I threw every last jar on the table, until honey was spattered everywhere, flung like cake batter from electric beaters. I stood in a gooey room full of broken glass, and I didn’t care. My mother had left me. Who cared about honey on the walls? (KIDD, 2004, p. 259)

<sup>152</sup> “I’m staying here,” I said. “I’m not leaving.” The words hung there, hard and gleaming. Like pearls I’d been fashioning down inside my belly for weeks. (KIDD, 2004, p. 296)

<sup>153</sup> “I just have to ask you,” I said. “What?” “That day my mother died, you said when I picked up the gun, it went off.” My eyes were on his eyes. “I need to know,” I said. “Did I do it?” [...] I could tell you she did it to herself, but both ways I’d be lying. It was you who did it, Lily. You didn’t mean it, but it was you.” (KIDD, 2004, p. 299)

<sup>154</sup> And there they were. All these mothers. I have more mothers than any eight girls off the street. They are the moons shining over me. (KIDD, 2004, p. 302)

mistérios e torna-se uma pessoa capaz de resolver os próprios problemas. Isso reforça a ideia de que Lily não percorre uma trajetória em vão, mas sim com um objetivo certo, que fora alcançado.

Desta maneira, *The Secret Life of Bees* pode ser incluído no rol dos *Bildungsromane* femininos contemporâneos, por mostrar a saga de uma adolescente rumo a uma nova vida e por retratar problemas da contemporaneidade como forma de aprendizado para a personagem principal.

### 5.5.2. Sabrina e a busca por um lugar na sociedade

A trajetória de Sabrina é tão sofrida quanto a de Lily. Assim como Lily, não tem nenhum acesso às informações de seu passado. Sabrina também só sabe o que lhe é permitido saber: que fora deixada em um abrigo para menores abandonados por sua mãe. A vida de Sabrina no orfanato é um mistério. Não é descrita na narrativa. No entanto, por se tratar de um período que a própria menina quer esquecer, pode-se pensar que tenha sido um tanto quanto conturbado, no qual vários acontecimentos negativos acontecem e influenciam no crescimento de Sabrina.

É possível observar que a narrativa de *Bojunga*, apesar de conter tons de fantasia, problematiza elementos reais que são tratados no universo da criança de forma simples.. Sabrina tem uma trajetória complicada e sofrida em busca de seu autoconhecimento, passando pelo abandono, estupro, exploração do trabalho infantil, violência - surras que leva sem contar a ninguém -, e prostituição.

Além das dificuldades, a vida da protagonista também sofre influência direta de personagens que a auxiliam, como a tia Inês, a vó Gracinha, Paloma e Andrea Doria e de antagonistas que fazem com que a menina encontre obstáculos em seu caminho, tais como Seu Gonçalves, Dona Matilde, o Assassino, o açougueiro e dona Estefânia.

Ao sair do orfanato, Sabrina vê uma oportunidade para mudar de vida e ter perspectivas. A “falsa” adoção serve para colocar Sabrina entre o egoísmo de dois adultos, que veem na menina apenas uma forma de realização de seus desejos. Sabrina entra, ingenuamente, na casa procurando por afeto. Tenta se aproximar de Matilde, que se mostra totalmente fria em relação à menina:

- Posso chamar a senhora de tia?
- Por que, ué?

- É que se eu chamo a senhora de mãe, a senhora pode não gostar.
- Nem tia, nem mãe, nem coisa nenhuma, que é isso? Tá esquecendo que é babá das crianças? Ora, já se viu! (BOJUNGA, 2011, p. 13)

Nota-se que a figura materna e toda a significação que isso poderia representar na vida de uma criança de apenas dez anos é perdida e a protagonista é colocada em um plano inferior: a babá das crianças, sem direito algum de fazer parte da família. Matilde representa um papel de mulher organizado a partir da perspectiva machista da aristocracia: a dona de casa, a mãe e a encarregada de “educar” os escravos, para que se mantenham em seu devido lugar, como se pode observar em: “– Que absurdo perder tempo com essa menina! Parece até que você não tem mais nada pra fazer. [...] O Betinho não tá precisando de aula nenhuma. E pra que que essa menina quer aula? Ela é empregada! (BOJUNGA, 2011, p. 18-19). Como se pode notar, o fato de ser colocada como empregada por Dona Matilde faz com que Sabrina fique na posição de um escravo.. A rejeição faz com que Sabrina continue sozinha.

A figura paterna também não é diferente, o que mais uma vez faz com que Sabrina se desvie de um de seus objetivos principais: ter uma família. A inocência da menina é contrastada com a malícia de Seu Gonçalves que fica observando as brincadeiras que ela faz com as crianças, evidenciando certo desejo em relação a ela: “Seu Gonçalves ria daquela história de Sabrina trocar nomes. E ficava esquecido da vida vendo ela e os filhos brincando. Quando ela virava cambalhota para divertir as crianças, ele ria mais. E meio que fechava o olho para ver melhor a calcinha que Sabrina usava. Um dia trouxe bala para ela” (BOJUNGA, 2011, p. 14).

Seu Gonçalves, provavelmente, estabelece um clima agradável entre eles, e Sabrina não percebe o olhar de desejo do pai adotivo. Ele passa então a presenteá-la, em segredo, e ela se sente segura para fazer-lhe pedidos, como, por exemplo, estudar. Em *Sapato de salto*, esse aspecto pode ser observado quando seu Gonçalves tenta convencer Sabrina a não estudar:

- Lá no orfanato a gente estudava um pouco; o senhor quer continuar me ensinando?
- Ele alisou o cabelo dela:
- Você vai ser uma mulher muito bonita, não precisa estudar!
- Ah, eu não quero ficar burra. – E lançou mão de um argumento mágico:
- A gente estuda baixinho.
- Seu Gonçalves ficou quieto. Ela insistiu. Ele acabou concordando.

– Tá bem, eu ensino. Mas não vou ensinar em segredo, não. A gente guarda o segredo pra outra coisa, tá? (BOJUNGA, 2011, p. 18).

Entretanto, após perceber a esperteza da menina, o pai adotivo decide ensinar a menina em troca de alguns favores. Observa-se, então, que à mulher, mesmo no romance contemporâneo, ainda não é reservado o direito de estudar. Bojunga mostra que, mesmo após tantas mudanças no âmbito dos direitos das mulheres, elas ainda não são respeitadas e tem de lutar para fazer cumprir seus direitos. Sabrina conhece, então, a figura do homem opressor:

A curiosidade era grande: Sabrina progredia tanto nos estudos que o seu Gonçalves quis ver se outras aulas iam ser tão bem assimiladas assim. Entrou uma noite no quarto dela e se instalou na cama com jeito de quem está inventando uma nova brincadeira. Quando Sabrina foi gritar de susto, ele tapou o grito com um beijo. E depois cochichou:

– Esse vai ser o nosso maior segredo, viu? – e foi brincando de roçar o bigode na cara dela.

Sabrina sentiu o coração disparando. O bigode desceu pro pescoço. Sabrina não resistiu: teve um acesso de riso. De puro nervoso.

[...]

– Que que há, Seu Gonçalves? Não faz isso pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. – Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

– Vem cá com teu papaizinho.

– Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suave. – Não faz isso! Fez (BOJUNGA, 2011, p. 22-23).

Percebe-se que, no primeiro dia em que é estuprada, a menina não entende o que está acontecendo e sente-se mal. Todas as suas perspectivas foram deixadas de lado e ela não consegue imaginar seu futuro:

[...] Estremeceu: e agora? continuava falando baixinho com ele? sumia dali? olhava a dona Matilde no olho? sumia pra sempre? brincava com a Marilda e o Betinho? sumia pra onde? Quando o dia se levantou ela sentiu que ia ficar. Sem planos, sem escolha. Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar (BOJUNGA, 2011, p.21).

O medo pode ser comprovado pela presença repetida do verbo “sumir”. Ela se apresenta sem opção, pois tem um receio enorme de voltar ao orfanato. A protagonista prefere continuar sendo “abusada sexualmente” por Seu Gonçalves do que retornar ao local

de onde veio: “– Se ela descobre ela me manda embora e eu não quero voltar pro orfanato” (BOJUNGA, 2011, p. 26).

Sabrina luta muito contra os encontros do pretense pai adotivo. Entretanto, decide permanecer na casa e ceder aos desejos sexuais de Seu Gonçalves, representante da sociedade exploradora. Nota-se, então, uma mudança na perspectiva de vida da menina: primeiro ela reluta, depois se desespera, cede e começa a cobrar pelos “serviços”. A princípio, recebe doces e presentes, mas depois, pede dinheiro:

– Hoje não deu tempo de comprar.

– Ah!...

– Mas guarda esse dinheiro. – Saiu.

Sabrina levantou, pegou o dinheiro, levou para junto da janela, examinou, largou pro lado, sentou. Ficou olhando pro chão. Pegou de novo o dinheiro, dobrou devagar a nota, enfiou lá no colchão. E, na outra noite, quando seu Gonçalves já ia saindo:

– Ei!! E o dinheirinho?? (BOJUNGA, 2011, p. 26)

Sabrina vive com medo de Dona Matilde descobrir e se vingar. Sabrina observa que, todas as noites, aparece um chinelo e um feixe de luz no momento em que está com Seu Gonçalves. E associa-o com Dona Matilde. Como afirma Maeda (2011, p. 60), “a metonímia do chinelo reproduz todo o medo causado pela esposa e reforça a cena em que descobre a relação de Gonçalves com a menina”. O chinelo está diretamente ligado com a punição que Dona Matilde dá à Sabrina: a mãe adotiva é cruel e desconta na menina toda a raiva e frustração de um relacionamento que não deu certo. Sabrina apanha em silêncio, como se pode observar em:

Dona Matilde deu pra repreender Sabrina cada vez com mais aspereza. Botou ela pra lavar prato, arear panela, esfregar chão, limpar vidro, varrer jardim. Na hora de cuidar das crianças a Sabrina não conseguia mais vencer o cansaço e volta e meia cochilava. Dona Matilde começou a bater na Sabrina cada vez que pegava ela cochilando. (BOJUNGA, 2011, p. 26-27)

Dona Matilde se sente aliviada quando Inês busca a protagonista para morar com ela, mas não deixa de usar da violência de costume: “Quando a Sabrina chegou mais perto pra dar um beijo de despedida, recebeu uma bofetada na cara. – É pra você não se esquecer que eu não vou me esquecer. – E bateu a porta com a mesma força da bofetada. (BOJUNGA, 2011, p. 38). Fica claro, então, que Dona Matilde sabe de toda a história entre Sabrina e Seu Gonçalves e se vinga quando tem a oportunidade.

A mudança na vida de Sabrina tem início quando tia Inês vai buscá-la na casa dos Gonçalves, levando-a para morar com ela e a avó e ainda revelando o passado da mãe: a paixão arrebatadora por um homem que a engravida e some; a fuga e a carta.

Como se pode observar no bilhete (vide p. 115 desta dissertação) em que a mãe de Sabrina envia para a avó, ela foge por não ter condições de se sustentar, e prostitui-se – “Com essa barriga não arranjo emprego. Tentei de babá, faxineira, tudo. Mas não deu. O jeito foi aquele mesmo que você conhece” (BOJUNGA, 2011, p. 107) – o que conforta Sabrina que se culpa por ter sido estuprada por seu Gonçalves. É a descoberta do destino da mãe que também faz com que Sabrina se sinta forte frente à prostituição: “– Ela também era puta. Assim que nem eu. Ele engoliu em seco. – Sabia que eu sou puta? Ela insistiu. Deu de ombros. – Se não sabia ficou sabendo, não é?” (BOJUNGA, 2011, p. 170).

Depois de presenciar a morte da tia e se responsabilizar pelo sustento da avó, nota-se que a protagonista faz um percurso em busca da autorrealização e a entrada no mundo da prostituição é apenas um fator que contribui positivamente, para a realização desses objetivos.

Diferentemente do que fora feito na trajetória de Lily, os aspectos do romance de formação estão baseados, no percurso de Sabrina, no modelo proposto por Jacobs (1989). Dilthey não se mostra muito viável, pois os passos seguidos pela protagonista não se adequam a tal modelo. É válido considerar que essa análise partirá da premissa de que um romance de formação deve ser aquele em que a personagem principal se modifica, com influências do ambiente externo que a rodeia, e que a maior mudança da protagonista está ligada com o eu, o individual. É possível observar também que, em *Sapato de salto*, Sabrina apresenta uma identidade fragmentada, o que não se vê no modelo de Dilthey, procedimento típico dos romances de formação contemporâneos.

Considerando, então, o modelo de Jacobs, para existir um romance de formação é preciso que haja consciência da protagonista em relação à trajetória que está percorrendo. Sabrina tem consciência da trajetória que está percorrendo, pois consegue optar por aquilo que será menos doloroso em sua vida, como por exemplo, ficar na casa de seu Gonçalves e não voltar ao orfanato. Essa consciência fica ainda mais nítida quando se torna responsável pela avó.

Ainda como afirma Jacobs, o objetivo da protagonista é sempre rodeado por enganos e equívocos, como é o caso de Sabrina, que precisa passar por experiências desagradáveis, como o estupro e a prostituição, para chegar a seu objetivo final. Pode-se

dizer que esses erros não são exclusivos de Sabrina, mas de uma sociedade que marginaliza, que exclui, e que dita o destino dos menos favorecidos. O determinismo é, de certo modo, vencido por Sabrina quando mostra que não precisa se sujeitar às imposições do meio e não precisa ter uma vida sem expectativa. Ela pode sim fazer parte de uma minoria e viver dignamente como os demais.

Após a entrada do assassino na casa amarela, Sabrina tem o seu destino mais uma vez modificado pela ação do opositor: ao matar a tia Inês, o assassino leva todas as perspectivas de Sabrina. Ela se prostitui porque não vê outra forma de sobreviver. Essa falta de perspectiva culmina com a frustração familiar. A menina, que sonhava em ser dançarina, tem os sonhos roubados pelo medo de voltar ao orfanato e ver a avó levada para o hospício pelos vizinhos:

[...] É assim mesmo que eles falam, eu sei, já ouvi. Ouvi também lá no super, ouvi na farmácia. E a vizinha do lado veio me dizer que tava procurando vaga num asilo pra vó Gracinha e num orfanato pra mim; e agora vem você e me fala disso também?? Será que a tia Inês não te contou que me internaram quando eu nasci e que eu só sai de lá há pouco tempo? Fiquei dez anos na Casa do Menor Abandonado e agora ‘cês tão querendo que eu volte, não é? Mas eu não volto, não! prefiro fazer que nem minha mãe fez. – Espichou o queixo pro rio. – E tem mais: levo a vó Gracinha comigo (BOJUNGA, 2011, p. 175).

Observamos, então, que a personagem opta por essa vida. Como ela mesma afirma, uma criança de onze anos e uma mulher com problemas mentais, só teriam como destino o orfanato e o manicômio: “– Como é que eu vou comprar comida? Mas eu não quero parecer mais criança porque fica aí essa vizinhança toda dizendo que eu sou criança e que a Vó Gracinha é maluca, e que criança tem que ir pra casa do menor abandonado, e que maluco tem que ir pra casa de maluco [...]” (BOJUNGA, 2011, p. 219).

Ao aceitar sair com os homens, ao usar o sapato de salto (e toda a simbologia que ele representa), a protagonista está assumindo uma responsabilidade muito grande: tomar conta da casa e da avó. Ela deixa então de ser criança, com o sapato de salto, e assume a identidade marginalizada da prostituta, do ser abjeto:

O açougueiro se virou pra ela:

– Aqui tá o caminho por onde a gente veio. Eu vou indo na frente. Dá um tempo pra voltar: é bom que ninguém veja a gente junto. Tchau. – Deu as costas.

– Ei, pera aí! – Quase num salto, a Sabrina se pôs na frente dele. – E o dinheirinho?

– O açougueiro procurou no bolso; estendeu uma nota pra Sabrina.

– Não foi isso que a gente combinou. – ela falou com firmeza.

[...]

– Você não é nenhuma Inês, tá começando agora. Vinte tá muito bem pago. – Afastou a Sabrina com o braço do mesmo jeito que afastava mato e seguiu em frente (BOJUNGA, 2011, p. 167).

O sapato de salto representa aqui a nova identidade da protagonista. Ao colocar o salto ela se identifica com sua referência, tia Inês, e garante o sustento da casa. No entanto, segundo Maeda (2011, p. 84), “quando está com os ‘pés no chão’, consegue ser autêntica e mostra a realidade. A protagonista supera os traumas causados pelo pai adotivo, participa das brincadeiras com a avó e sente que conseguiu a felicidade tão almejada”. Percebe-se que a protagonista vive em meio a duas realidades: uma feliz (sem salto) e uma triste (com salto).

Sabrina sai da prostituição, conforme sugere Jacobs (1989), e a menina, ao ser adotada por Paloma, livra-se do passado e pode ser feliz na companhia da nova mãe e do amigo, Andrea Doria – a quem Sabrina muito admira. A protagonista deixa claro que só aceita se deitar com os homens porque não vê outra opção:

– Você já perguntou a você mesma se... se você... “ia ser puta”, feito você diz, caso tua tia não tivesse morrido? Quer dizer, caso a Inês continuasse tomando conta da família?

– Não! Não! É ruim! Eu sou pequena aqui também. Dói quando entra, é ruim, não gosto. É ruim quando acaba também, e, às vezes, a gente quer tomar banho e não pode; é ruim o jeito que eles olham pra gente, feito coisa que a gente é... sei lá, mas é ruim. Eu gostava de estudar. O seu Gonçalves tava me ensinando, mas quando a tia Inês foi lá na escola eles disseram que o ano já tava no meio e que era pra eu voltar ano que vem. – Sacudiu a cabeça. – Não, é ruim (BOJUNGA, 2011, p. 221).

Dentre as principais experiências vividas por um protagonista do *Bildungsroman*, citados por Jacobs, – “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), nota-se que em *Sapato de salto* é possível destacar a atuação de mentores e o encontro com a esfera da arte.

No campo da atuação dos mentores é possível encontrar tanto a tia Inês, que promove uma mudança na vida de Sabrina e serve de inspiração para suas atitudes, quanto Paloma, que serve como uma guia ao mostrar a Sabrina que ela não devia viver em uma

vida de prostituição, posto que poderia ter outras possibilidades na vida. Em tia Inês, Sabrina vê uma confidente e decide desabafar o peso da culpa que carrega a respeito das atitudes de seu Gonçalves: “– Tia Inês eu preciso te contar um segredo! Um segredo que eu nunca ia contar, mas eu preciso, tia Inês, eu preciso te contar” (BOJUNGA, 2011, p. 105). É nesse momento que a tia demonstra afeto pela sobrinha, consolando-a e revelando o passado da mãe com o intuito de instruir Sabrina. Quase ao final da narrativa, Sabrina afirma que Inês busca-a “pra gente ser família e não faltar mais nada pra nós” (BOJUNGA, 2011, p. 219), o que mostra a admiração da sobrinha pela tia.

O encontro com a esfera da arte pode ser visto quando Sabrina, Inês e Andrea Doria revelam-se na dança. Inês também incentiva Sabrina a dançar. A tia vê na dança a oportunidade que perdeu e tenta fazer com que a sobrinha agarre a arte como forma de se libertar das amarras que a prendem a uma vida triste e sem futuro. Todas as expectativas de Inês podem ser vistas no trecho:

A razão da tia Inês ter chamado a Sabrina pra dançar, foi porquê na véspera voltando de uma saída que tinha dado, encontrou Sabrina brincando de dançar com a dona Gracinha. [...] Sabrina também tinha nascido com o dom da dança. [...] Quanto mais observava a Sabrina danando, mais o desejo ganhava força: se eu não cheguei lá, agora eu vou fazer ela chegar” (BOJUNGA, 2011, p. 162).

Ao dançar, ou ao aceno da possibilidade de dançar, a protagonista “saiu que nem uma flecha, jogando fora na corrida a sandália de dedo, que o bom era dançar de pé no chão. [...] se a Sabrina já vinha achando que a vida podia ser uma festa, naquele momento ainda achou muito mais” (BOJUNGA, 2011, p. 104-105). Assim, a menina encontra uma razão para viver. A dança é o motivo de sua alegria e a presença de Andrea Doria colabora ainda mais para isso, como ela mesma afirma: “– Ah, isso não! Dançar com o Andrea Doria é a coisa melhor que tem na minha vida. [...] – Eu é quem devia pagar pra ele de tanto que é bom dançar com ele” (BOJUNGA, 2011, p. 223).

No que concerne à Paloma, a amizade entre as duas começa após a morte de Inês e as frequentes visitas à casa de Andrea Doria. Paloma se sensibiliza com a situação da menina e procura ajudá-la. Paloma tenta conversar com Sabrina e descobrir o que ela faz:

– Também... se eu sou o que eu sou, por que que ele vai gostar do que eu sou?  
[...]  
– E o que você é?

– Puta, ué.

A resposta deu um susto na Paloma. Ela se endireitou na cadeira.

– Que que é isso, Sabrina? Que brincadeira é essa?

[...]

– Bom, eu não precisava ter falado. Pensei que a senhora sabia (BOJUNGA, 2011, p. 215)

Quando descobre que Sabrina é prostituta, indignada, faz de tudo para livrar a menina da prostituição, conseguindo, assim, o carinho da menina:

– Você topa fazer um trato comigo, Sabrina?

Sabrina ficou um pouquinho em guarda:

– Que é?

– Cada vez que você precisar de dinheiro pra comida ou pra outra coisa importante, em vez de ir procurar os trinta reais, ou aceitar quem te procura, seja lá fora, seja aqui dentro, você me avisa e eu te trago o dinheiro. Ou te mando pelo Andrea Doria. Feito agora. – Tirou da bolsa o dinheiro e botou em cima da mesa. – Você topa?

[...]

– Puxa! Acho até que to sonhando. Quer dizer que... se um deles vem pra cá...

– Você diz que ele bateu na porta errada, tá? (BOJUNGA, 2011, p. 222-223).

Paloma também ajuda Sabrina contra outro opositor: Dona Estefânia. A vizinha deseja impedir, de qualquer forma, as oportunidades de Sabrina. Para ela, não tem como uma criança viver com uma velha e ter um final feliz. Ela faz o tipo de mulher que prefere se omitir a ajudar, mesmo que isso faça com que Sabrina tenha de voltar para o orfanato: “– Como tenho certeza também de que não é só aquelas duas coitadas que eu estou prestando ajuda; é, sobretudo, à nossa formosa cidade. Afinal de contas, estamos sendo obrigadas a conviver, parede a parede, com uma situação moralmente aceitável” (BOJUNGA, 2011, p. 228). Dona Estefânia prega o falso moralismo de estar ajudando o próximo. Com a ajuda de Paloma o abaixo-assinado que ela está realizando não consegue atingir a quantidade de assinaturas necessárias e, logo, não prejudica a protagonista, nem a desvia de seu caminho.

Segundo os modelos de Dilthey e Jacobs (1989), todo *Bildungsroman* precisa apresentar um caso de amor bem sucedido e um mal sucedido. No caso do romance bojunguiano pode-se dizer que não há exatamente um caso de amor a ser narrado (como no exemplo de Lily e Zach dado anteriormente), mas há sim indícios de uma paixão de Sabrina por Andrea Doria. O primeiro encontro causa estranheza (principalmente pelo

nome). Da mesma forma como Lily não compreende o que sente por Zach de imediato, Sabrina também percebe algo diferente em Andrea, mas não consegue explicar. Como o primeiro contato é rápido e os dois apenas se cumprimentam, Sabrina apenas pensa: “Puxa! Só dois anos mais que eu, mas como ele já tá da altura da tia Inês-com-salto” (BOJUNGA, 2011, p. 45). Ela observa o garoto “atravessar a rua, seguir pela calçada oposta, dobrar a esquina e desaparecer” (BOJUNGA, 2011, p. 46).

Já no segundo encontro Sabrina tem mais tempo para apreciar Andrea, e o leitor consegue notar o interesse da protagonista no excerto a seguir:

Sabrina foi se posicionando pra encaixar o Andrea Doria na fresta. Acabou conseguindo. [...] Sabrina se apossava dele com gosto, o olho se demorando em cada detalhe da bermuda, do cinto e da camiseta que se ajustava no corpo esguio do Andrea Doria. O olho da Sabrina ia e voltava: do pescoço pro cabelo; do queixo pro cabelo; do nariz pro cabelo; da testa pro cabelo, que era claro, comprido e bom demais – ela pensou – de passar a mão. (BOJUNGA, 2011, p. 59)

Sabrina está realmente estar encantada pelo amigo, porém, não consegue compreender o sentimento. A vontade de admirar Andrea aumenta:

Quanto mais ia se apossando da imagem do Andrea Doria, mais tomada ia ficando pela vontade de continuar olhando. Nunca mais tinha visto um outro alguém que ela gostasse assim de olhar. Sentiu um arrepio no braço;\* e quando a tia Inês voltou fechou a fresta, a Sabrina ficou ali parada e desapontada de ter *perdido* o Andrea Doria. Se sentiu frustrada na curiosidade de saber onde é que ele estava indo, por que que ele tinha vindo, onde é que ele morava, com quem que ele namorava. Uma curiosidade que suplantava todas as outras que desde manhã vinham aguçando a atenção dela. (BOJUNGA, 2011, p. 59)

A importância que Sabrina dá a Andrea é reforçada por meio da enumeração de questionamentos feitos por ela – a menina quer saber tudo o que acontece na vida dele. É relevante notar que o asterisco colocado na expressão “um arrepio no braço” é explicado pela própria autora em nota de rodapé “Mas a Sabrina ainda é criança; está longe de especular o que que um ser pode fazer o outro se arrepiar” (BOJUNGA, 2011, p. 59). A partir da citação, é possível notar que a própria autora ironiza a situação que Sabrina vive, mostrando que por ela o romance teria acontecido, tendo em vista que, atualmente, meninas de 11 anos agem diferentemente do que há trinta anos, já que as mudanças (como

menstruação e início da vida sexual) ocorrem cada vez mais cedo. Sendo assim, impossibilidade de o romance se concretizar dá-se ao fato de Andrea ser gay.

O jeito com que Sabrina olha Andrea Doria é percebido por outras personagens, como, por exemplo, Paloma, que faria gosto de uma possível relação entre eles, se desconsiderasse a opção sexual do filho:

- Mas ele não parece muito interessado naquela menina.
- A Sabrina?
- Que garota simpática, não é?
- Muito.
- Achei uma delícia o jeito que ela olha pro Andrea Doria: encantada.
- E, de certa forma, o Andrea também se encantou por ela.
- Ah é? Mas então...
- Não, não: não é por aí. Parece que a menina tem um talento extraordinário pra dançar, e você sabe que a coisa que mais fascina o Andrea é ver alguém dançando do jeito que ele gostaria de dançar. (BOJUNGA, 2011, p. 154)

Observa-se, então, que o sentimento de Sabrina era correspondido, porém, de forma diferente: Andrea via em Sabrina o dançarino que ele queria ser (“Eu queria ter metade do talento que você tem pra dançar” (BOJUNGA, 2011, p. 172). Sabrina torna-se sua irmã mais nova e a protagonista aceita a impossibilidade de ter um romance com o amigo e permanecendo, sem sapato de salto, quando está com ele:

- [Tia Inês] Usava sempre esse sapato pra dançar [...] quase todo mundo que vinha aqui dançar com ela, era bem mais alto que ela. Assim que nem o Andrea Doria é pra mim. [...]
- Mas eu não vi você usando sapato pra dançar com ele.
- Não! Com ele, não! Não! A gente só dança e eu uso o pé no chão. Se ele é mais alto, paciência. (BOJUNGA, 2011, p. 217)

Percebe-se que o sentimento de Sabrina é mesmo intenso e não correspondido, pois ela está “com os pés no chão” e aquilo que era pra ser amor é transformado em amizade verdadeira, equivalendo, então, ao caso de amor não sucedido a que Dilthey e Jacobs se referem.

O desfecho, diferentemente do esperado pelo modelo de *Bildungsroman* feminino, não tem final trágico, pelo contrário, ao fim da narrativa Sabrina consegue compreender seu passado e, finalmente, ser criança, pois até então havia sido forçosamente adulta e responsável.

Ao contrário da proposição de Ferguson (1983), o romance de Bojunga não apresenta um movimento circular, no qual a protagonista começa e termina infeliz. Pelo contrário, a trajetória de Sabrina é surpreendente e, após a experiência obtida, é possível dizer que a autora insere uma personagem que rompe com os padrões socialmente estabelecidos e mostra a possibilidade de ser mulher livre.

O percurso de transformação é realizado com o auxílio de Paloma, quando decide adotar a menina. Ela contribui completamente para o estabelecimento e autorrealização da menina:

[Paloma] contou para Sabrina que pretendia adotar ela como filha e que sendo assim, a Sabrina ia morar com eles. A princípio nada no rosto de Sabrina se mexeu. Depois começou um movimento lento: a testa se franziu; o olho se estreitou; a boca (semi-aberta e esquecida da broa que tinha parado de mastigar quando a notícia foi dada) se fechou devagar. [...] a boca mastigou a broa depressa e mais depressa ainda engoliu; a testa se desfranziu; o olho desatou a brilhar, correu pra Paloma, brilhou ainda mais; a boca se esticou, abrindo lugar pro riso; as lágrimas foram chegando, crescendo, transbordando (BOJUNGA, 2011, p. 259-260).

No entanto, Sabrina preocupa-se com a Vó Gracinha, e só consegue ficar realmente feliz quando Paloma anuncia que irá levá-la junto: “Sabrina se levantou num pulo. Abraçou Paloma; abraçou Andrea Doria; abraçou a dona Gracinha; correu pro som; botou música; pé, braço, cabelo, corpo, tudo desatou a dançar, celebrando a nova estação da vida que ia começar” (BOJUNGA, 2011, p. 262).

Sabrina tem, então, a vida e consegue a tão sonhada liberdade (pois se liberta da prostituição), conforme pode ser notado em:

Sabrina corre atrás dela e, num cochicho: O açougueiro me pegou na rua e quis me levar pro capinzal. Eu disse que não ia e ele me ofereceu mais. Eu disse que nunca mais eu ia e ele disse que eu ia me arrepender se não fosse. E eu disse pra ele não chatear senão quem se arrependeria era ele. Não foi bem respondido? (BOJUNGA, 2011, p. 235, grifo nosso).

É possível observar que Sabrina aceita os acontecimentos e inventa diferentes realidades, de acordo com o momento em que está. No desfecho, entretanto, há uma mudança de foco, pois o leitor sabe que Sabrina sai da prostituição e é adotada. É na condição de filha de Paloma que poderá ter possibilidades. Bojunga não mostra como foi a vida da protagonista a partir daí, encerra com a cena com Paloma sentada no sofá,

refletindo. Cabe ao leitor preencher os espaços da nova história de Sabrina. Essa estratégia da escritora serve para mostrar que, assim como tudo que acontece no Brasil, casos de mulheres estupradas, espancadas e mortas, refletido na história da protagonista, são teoricamente resolvidos e depois não se dá mais relevância às marcas deixadas nos sujeitos. Sabrina, ao final, não sofre mais, não fica traumatizada, simplesmente aceita a vida.

Sendo assim, apesar de trazer alguns aspectos do *Bildungsroman* tradicional, é possível notar que Bojunga insere novos elementos na trajetória de Sabrina, que faz com que o romance seja considerado um *Bildungsroman* feminino, por trazer as peripécias de uma mulher, e contemporâneo, por problematizar questões que, apesar de antigas, chocam a sociedade contemporânea, como o abuso sexual e a prostituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir questões de gênero presentes em importantes críticas pontuais e, a partir disso, cotejar a forma como duas autoras contemporâneas constroem o processo de formação de suas protagonistas. Para falar da questão de gênero, procuramos fazer um apanhado cronológico de como esta surgiu e como está sendo vista no contexto contemporâneo, com base em autoras que se dividiram entre tradição e ruptura. No que concerne ao *Bildungsroman*, construímos, também, seu percurso histórico, e, em seguida, comentamos quais as implicações da tradição no romance de formação feminino. A contemporaneidade também foi apresentada com o intuito de esclarecer alguns conflitos, principalmente identitários, que estão presentes nas obras.

Conforme observado ao longo da dissertação, tanto a trajetória de Lily quanto a de Sabrina configuram o que classificamos como romance de formação feminino. O modelo de um *Bildungsroman* tradicional sofreu alterações na contemporaneidade. O gênero narrativo, com origem na Alemanha do século XVII, tinha aquele formato, pois o contexto favorecia a escrita de obras nas quais os protagonistas, sempre homens, procuravam realizar-se com base na educação e nos princípios da sociedade burguesa. Hoje, tanto o fato de o homem exercer o papel de protagonista, quanto o aspecto didático do *Bildungsroman* vem se perdendo.

O pioneiro a classificar os itens necessários neste tipo de romance foi Dilthey (1974), que afirmou ser necessário, um conflito de gerações, uma viagem, a formação acadêmica, o encontro com o mentor, dois casos de amor, um feliz e um infeliz, uma escolha profissional e a autorrealização. Esses aspectos foram se alternando de acordo com a perspectiva adotada. Pode-se dizer que, nos romances aqui estudados, estes itens aparecem fieis ao romance tradicional ou subvertidos. Em *The Secret Life of Bees*, por exemplo, observamos que Lily briga com o pai; foge para uma cidade (porém, pequena); não tem formação acadêmica, mas gosta muito de ler, o que configura um futuro profissional; encontra uma mentora (aumentando a participação das mulheres em um romance estritamente masculino, de início); é remetida a um caso de amor bem sucedido (apesar de mal visto aos olhos da sociedade); adquire uma profissão (a de apicultora); e se autorrealiza ao descobrir todos os segredos que a sufocavam. Podemos observar que, à sua maneira, Kidd segue alguns dos padrões estabelecidos para um romance de formação

tradicional, deixando brechas para que se possa notar semelhanças com o romance de formação feminino.

Bojunga escreve um *Bildungsroman* peculiar, cujos aspectos do romance tradicional quase nem aparecem. No entanto, é inevitável não considerar *Sapato de salto* como um romance de formação, considerando que todos os acontecimentos na vida de Sabrina servem para aperfeiçoá-la, culminando com sua autorrealização. O conflito de gerações, por exemplo, é sofrido não de maneira comum, entre pais e filhos, mas entre Sabrina e o egoísmo dos pais adotivos, que a consideram “escrava”, tanto para o trabalho quanto para o sexo. A fuga para a cidade grande não acontece. A protagonista é levada para a casa amarela com aspirações de um futuro melhor. A formação acadêmica não acontece, apesar de Sabrina gostar de estudar. Há aqui a presença de um caso de amor, porém não sucedido, visto que o sentimento que projeta em Andrea Doria não pode ser recíproco. Assim como no romance norte-americano, Sabrina também tem a ajuda de mentoras, reafirmando a importância da mulher no que se refere a contribuir para o crescimento da protagonista. A escolha profissional é forçada por uma sociedade excludente e limitadora. Sabrina, sem ter acesso a outras opções, obriga-se à prostituição para conseguir sustento. Outro aspecto importante é o contato com a esfera da arte, proposto por Jacobs (1989). A dança é a responsável por unir Sabrina à tia Inês, ao Andrea Doria e à sua infância, perdida nos momentos em que precisa sair com homens a troco de dinheiro.

Observa-se que os dois romances foram adaptados à contemporaneidade, denunciando problemas atuais, como: o abuso de menores, a perpetuação do discurso machista como forma de discriminação feminina, a prostituição, etc.. Percebe-se, então, que as autoras utilizam partes do modelo do romance de formação tradicional a fim de conseguirem, assim, colocar suas obras no patamar canônico como parte do modelo do romance de formação feminino, para problematizar questões importantes. Ao problematizar essas questões de gênero, as autoras permitiram que traçássemos o percurso do gênero, cronologicamente.

Foi possível notar, nas obras, que as relações entre sexo/gênero foram responsáveis pela criação de uma hierarquia entre o masculino e o feminino, baseada em um discurso machista e androcêntrico, camuflado nas falas libertárias e inovadoras.

O discurso tradicional foi exemplificado sob a ótica de Piscitelli (1997), Flax (1987), Lauretis (1994) e Markus (1987), com ênfase na perspectiva de Beauvoir (1974).

Consideramos estes autores como tradicionais, pois as questões tratadas apesar de ainda atingirem camadas culturais e sociais distintas, não consideram um contexto mais amplo, como, por exemplo, gays, lésbicas e transsexuais.

Na contemporaneidade, há possibilidades para ideias nunca antes questionadas. Tem-se como exemplo a identidade, aqui analisada de acordo com a visão de Laclau (1990), Ortiz (1994) e Santos (2001).

Depois de muita pesquisa disponível, tanto o conceito de identidade como o de mulher sofreram alterações, de acordo com o que pudemos verificar em nossos estudos de gênero. A dualidade sexo/gênero começou a ser questionada e estabeleceu-se, então, que tanto sexo quanto gênero constroem-se culturalmente. É aí que entra a contribuição de Judith Butler quando afirma a necessidade do indivíduo em se constituir por meio da reivindicação de atitudes que considera essenciais para sua representação.

As mulheres, por exemplo, vem ganhando mais espaço e reivindicando mais direitos, como o da escrita. Observamos que, conforme Cixous (1986), Irigaray (1981), Kristeva (1986) e Spivak (1993), a tradição misógina atrapalhou muito o desempenho do sexo feminino na academia. No entanto, isso tem sido revertido e o falar como mulher permite que sejam expressos os desejos e sentimentos femininos, quase sem censura.

Tal como a arte se reflete na vida, a vida se ocupa das conquistas da arte. Toda essa mudança, tanto do *Bildungsroman* quanto no conceito de gênero pode ser encontrada nos romances, posto que as protagonistas vivem, em princípio, presas a tradição machista, inferiorizadas por outras personagens, como os pais, e deixadas em posições abjetas. No decorrer da narrativa, ambas ganham força para assumir suas próprias vidas, mostrando que o espaço das mulheres pode ser reivindicado. Todo o aprendizado e toda a formação pela qual Lily e Sabrina passam, colaboram para o final “feliz”. Conclui-se, então, que a tradição misógina e machista é muitas vezes rompida nos romances, conforme propõe Butler (1993), no momento em que as autoras dão voz e vez ao sexo frágil, instaurando, assim, o discurso da ruptura.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, S. R. G. Gênero, identidade, diferença. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 90-97, 2002. Disponível em:  
<[http://www.letras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_pgs/Aletria%2009/08-Sandra%20Regina%20Goulart%20Almeida.pdf](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2009/08-Sandra%20Regina%20Goulart%20Almeida.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2012.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, v. 80, n. 1, p. 71-96, 2010.
- ALVES, I. Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário. In: PASSOS, E.; ALVES, I; MACEDO M. (Org.). *Metamorfoses: gênero na perspectiva interdisciplinar*. Salvador: UFBA/NEIM, p. 231 – 246, 1998.
- ANDO, M. Y. *Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre Angélica e O abraço de Lygia Bojunga Nunes*. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- APPEL, M. L. G. A escrita feminina contemporânea: retratos de uma época. *Signos*, Lajeado, ano 31, n. 1, p. 51-57, 2010.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: os mitos do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, S. Fatos e mitos. In: *O segundo sexo*. Paris: Gallimard, 1970. v. 1.
- \_\_\_\_\_. A experiência vivida. In: *O segundo sexo*. Paris: Gallimard, 1967. v. 2.
- BLAND, L. The domain of sexual: a response. *Screen Education*, Austrália, v. 39 n. 1, p. 38 - 54, 1981.
- BOJUNGA, L. Tchau. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Sapato de salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Retratos de Carolina*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A cama*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

\_\_\_\_\_. *O abraço*. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

\_\_\_\_\_. *Seis vezes Lucas*. Rio e Janeiro: Agir 1995.

\_\_\_\_\_. *Angélica*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

\_\_\_\_\_. *O sofá estampado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOES, T. Modernist studies and the Bildungsroman: a historical survey of critical trends. *Literature compass*, Yale, v. 3, n. 2, p. 230-243, mar. 2006.

BONAR, C. M. *Expanding the Bildungsroman genre: variation in contemporary youth narratives*. Thesis (Master of Arts)-The University of Georgia, Athens, 1996. Disponível em:  
<[http://athenaeum.libs.uga.edu/xmlui/bitstream/handle/10724/5877/bonar\\_carly\\_m\\_200205\\_ma.pdf?sequence=1](http://athenaeum.libs.uga.edu/xmlui/bitstream/handle/10724/5877/bonar_carly_m_200205_ma.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BORDO, S. A feminista como outro. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 10-29, 2000.

BOTELHO, A. Através do Brasil: um romance de formação da modernidade brasileira. *Ciência e Trópico*, Recife, v. 16, n. 1, p. 7 - 45, 1998.

BUCKLEY, J. H. *Season of youth: the Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

BUTLER, J. *Undoing gender*. Great Britain: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998. Disponível em:  
<<http://www.pagu.unicamp.br/node/57>> Acesso em: 4 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Excitable speech: a politics of the performative*. Great Britain: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. *Bodies that matters: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge, 1993.

\_\_\_\_\_. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig, Foucault. In: BENHABIB, S. e CORNELL, D. (Orgs.). *Feminismo como crítica da Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, p. 139-154, 1987.

BRÄNDSTRÖM, C. Gender and genre: a feminist exploration of the *Bildungsroman* in *A Portrait of the Artist As a Young Man* and *Martha Quest*. In: *D. Essay. s/l.*, 2009.

BURITY, J. *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau*. Buenos Aires: CLACSO, 1997. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>>. Acesso em: 2 jun. 2012, 15:45.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 142-150, 1999.

CARICO, K. Re-writing the master narrative: Sue Monk Kidd's Journey to the Black Madonna. *WILLA*, Muncie, v. 16, 2007/08, p. 21-26. Disponível em: [http://willa.iweb.bsu.edu/volume\\_16/volume\\_16.pdf](http://willa.iweb.bsu.edu/volume_16/volume_16.pdf). Acesso em: 15 set. 2012.

CARVALHO, M. P. F. S. A crítica de Judith Butler às normas que governam gênero e sexualidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 81-92, 2010.

CIXOUS, H. The Laugh of the Medusa. *Signs*. Chicago, v. 1, n. 4, p. 875 - 894, 1976.

\_\_\_\_\_. Sorties. In: CIXOUS, H.; CLÉMENT, C. *The newly born woman*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986. p. 200 – 211.

COLLIN, F. Teorias da diferença dos sexos. In: HIRATA, H. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 59-66.

CORNELL, D. *Feminismo como crítica da modernidade: releituras dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

COSTA, C. L. O tráfico do gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 127 -140, 1998.

COQUEIRO, W. S. A representação da identidade feminina no Bildungsroman de autoria feminina contemporâneo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA, 4, 2012, Brasília. *Fórum dos Estudantes*. Brasília: UnB, 2012. p. 100 - 107.

CRISTÓFANO, S. O discurso feminino em A bolsa amarela: a busca pela libertação da mulher. *REEL: Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Vitória, s. 2, ano 7, n. 9, p. 3 - 13, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/reel/article/download/3723/2949>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Definições e fronteiras em Lygia Bojunga: o equilíbrio ideal entre a liberdade e as limitações do real. *Revista Via Litterae*, Anápolis, v. 2, n. 1, p. 265 – 277, jan./jun. 2010.

CRUVINEL, L. W. F. *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes*. 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CUNHA, P. Da crítica feminista e a escrita feminina. *Revista Criação & Crítica*, Brasil, n. 8, p. 1-11, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46837>. Acesso em: 10 mar. 2013.

DELPHY, C. Teorias do patriarcado. In: HIRATA, H. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 173-178.

DUARTE, C. L. Estudos de mulher e literatura: história e cânone literário. In: SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, n. 6, 1995, Niterói. *Anais...* Niterói: Editor, 1995. p. 10 - 18.

EMANUEL, C. B. The Archetypal Mother: the Black Madonna in Sue Monk Kidd's *The Secret Life of Bees*. *West Virginia University Philological Papers*, 2005. Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6546/is\\_52/ai\\_n29240323/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6546/is_52/ai_n29240323/?tag=content;col1)>. Acesso em: 13 ago. 2012.

FEITOSA, H. A. Personagens femininas em Angélica, de Lygia Bojunga. *Revistas Enlije, Local*, v. 7, n. 1, p. 1 - 17 2012. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/e3abc231853f0bb767bd2db3a0bd8e4a\\_36\\_114\\_.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/e3abc231853f0bb767bd2db3a0bd8e4a_36_114_.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2013.

FELSKI, R. *The gender of modernity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

FELMAN, S. *What does a woman want?: reading and sexual difference*. London: The Johns Hopkins University Press, 1993.

FERGUSON, M.A. "The Female Novel of Development and the Myth of Psyche" p.228-243. In: ABEL, E., HIRSCH, M. & LAGLAND, E. (Ed.). *The Voyage In: Fictions of Female Development*. Hanover: University Press of New England, 1983.

FERREIRA, D. M. M. *Discurso feminino e identidade social*. São Paulo: Annablume, 2002.

FERREIRA, E. Uma reconsideração radical da noção de identidade ou a promessa de uma língua? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Minas Gerais, n. 40, p. 9-16, 2002.

FLAX, J. Postmodernism and gender relations in feminist theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 12, n. 4, Chicago, p. 621 - 643, 1987.

FLORA, L. M. R. Bildungsroman. In: CEIA, Carlos (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, c2010. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FONTANELLA, M. A. R. *A Montanha Mágica como Bildungsroman*. 2000. 122 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNCK, S. B. Sexuality: subverting the absolutism of the tradition. In: \_\_\_\_\_. *Feminist literary utopias*. Florianópolis: UFSC, p. 59 -74. 1998.

- GALLINA, J. F. Pós-feminismo através de Judith Butler. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 556 - 558, set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n2/a18v14n2.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2012, 13:42.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- \_\_\_\_\_. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- GILBERT, S. M.; GUBAR, S. *The Madwoman in the Attic*. London: Yale University Press, 2000.
- GOHLMAN, S. A. *Starting Over: the task of the protagonist in the contemporary Bildungsroman*. New York: Garland Publisher, 1990.
- GROSSI, M. P. Estudos sobre mulheres ou de gênero? Afinal o que fazemos? In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C.; RAMOS, T. R. O. (Org.). *Falas de gênero*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999. p. 329-343.
- HALBERSTAM, J. Female masculinity. In: RIVKIN, J.; RYAN, M. (Orgs.). *Literary Theory: an anthology*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 2004. p. 935-954.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARRIS, O.; YOUNG, K. (Org.). *Antropologia e feminismo*. Barcelona: Anagrama, 1980.
- HIRATA, H. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.
- HOLLANDA, H. B. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 6 - 19.
- \_\_\_\_\_. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira avaliação. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 55 - 92.
- IRIGARAY, L. *This sex which is not one*. Ithaca: Cornell University Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Speculum de l'autre femme*, Paris: Minuit, 1974.
- IVERSEN, A. T. *Change and continuity: The Bildungsroman in English*. Noruega: Universidade de Tromso, 2009.
- JANZEN, H. E. *O Ateneu e Jakob Von Guten: um diálogo intercultural possível*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.
- KIDD, S. M. *The Dance of the Dissident Daughter: A Woman's Journey from Christian Tradition to the Sacred Feminine*. New York: HarperCollins Publishers Inc, 1996.

\_\_\_\_\_. *A vida secreta das abelhas*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

\_\_\_\_\_. *The Mermaid Chair*. Penguin Publisher Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *The Secret Life of Bees*. London: Penguin Popular Classics, 2008.

KRISTEVA, J. Women's time. In: MOI, T. (Org.). *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press, 1986. p. 13 - 35.

LACLAU, E. Sobre los nombres de Dios. In: \_\_\_\_\_. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: FCE, 2002.

\_\_\_\_\_. Power and representation. In: POSTER, M. (Org.). *Politics, theory, and contemporary culture*. New York: Columbia University, 1993. p. 277 - 297.

\_\_\_\_\_. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. Traduzido por Joanildo A. Burity. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, ano 8, n. 21, p. 30 - 47, 1993.

\_\_\_\_\_. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pós-modernismo e política*. São Paulo: Rocco, 1992. p. 127 - 149.

\_\_\_\_\_. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.

\_\_\_\_\_; MOUFFE, C. *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LAKOFF, R. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. *Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 93 - 108.

LARANJA, M. R. R. *Identidade marginal na literatura para crianças e jovens: as personagens de Lygia Bojunga*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2009.

LAURETIS, T. de. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LENTCRICCHIA, F.; MCLAUGHLIN, T. *Critical terms for literary studies*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

LESSA, A. O feminismo-lesbiano de Wittig. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 7, p. 93 -100, dez. 2007.

LOBO, E. S. O uso do gênero. In: \_\_\_\_\_. *A classe operária tem dois sexos; trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LOBO, L. A literatura de autoria feminina na América Latina. *Revista Brasil de Literatura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1 - 30, 1997. Disponível em: <<http://lfilipe.tripod.com/LLobo.html>>. Acesso em: 30 fev. 2013.

LUKÁCS, G. *A teoria do romance*. Trad. de Alfredo Margarido. Lisboa: Editorial Presença, 1965.

MAAS, W. P. O romance de formação (Bildungsroman) no Brasil: modos de apropriação. *Caminhos do Romance: Brasil: Séculos XVIII e XIX*. Campinas: UNICAMP, IEL, c2005. Disponível em <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

MAEDA, L.A.M. *Uma aproximação entre o Bildungsroman e Sapato de salto de Lygia Bojunga*. 106 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

MAEDA, L. A. M.; SALES, J. B. As características do romance de formação na literatura infanto-juvenil. In: 1º CIELLI e 4º CELLI. Maringá: UEM, Anais, jun. 2010.

MANINI, D. A crítica feminista à modernidade e o projeto feminista no Brasil dos anos 70 e 80. *Cadernos AEL*, Campinas, n. 3/4, p. 45 - 67, 1995/96.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 485 - 505, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a02v13n3.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

MARKUS, M. Mulheres, êxito e sociedade civil: submissão a ou subversão do princípio da realização. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. *Feminismo como crítica da modernidade: releituras dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 107 - 120.

MAZZONI, V. S. A escrita feminina: em busca de uma teoria. *Revista Ramal de Idéias, Local*, v.1. n. 4, p. 10, 2008. Disponível em: <<http://www.ufac.br/portal/unidades-administrativas/orgaos-complementares/edufac/revistas-eletronicas/revista-ramal-de-ideias/edicoes/edicao-1/caminhos-das-letras/a-escrita-feminina>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MOREIRA, N. M. B. *A condição feminina revisitada: Julia Lopes de Almeida e Kate Chopin*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MORETTI, F. *The way of the world: the Bildungsroman in European Culture*. New York: Verso, 2000.

MOUFFE, C. Feminismo, cidadania e política democrática radical. *Debate feminista*. São Paulo: Melhoramentos, 1999. p. 29-47.

NASCIMENTO, D.; TAVARES, A. Identidade e gênero na obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E GÊNERO, 1., 2012, Teresina. *Relações de poder, gênero e representações literárias*. Teresina: UESPI, 2012. Disponível em: <<http://icilg.uespi.br/arquivos/anais/comunicacao/c28.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 9 - 41, 2000.

NIGRO, C. M. C. Identidades em exclusão: as personagens femininas de Tony Morrison e Maya Angelou. In: MOITA LOPES, L. P.; CABRAL, L. B. *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 151 - 166.

NYE, A. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, G. R. *Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra e vida em Lygia Bojunga*. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. Diversidad cultural y cosmopolitismo. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. 155, p. 23-36, mayo/jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Modernidad: mundo e identidades. *Estudios sobre las culturas contemporaneas*, Colima, v. 3, n. 5, p. 97-108, jul. 1997.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9 - 30 .

OTTONI, P. *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

PEDROSO JÚNIOR, N. C. Jacques Derrida e a Desconstrução: uma introdução. *Revista Encontros de Vista*, Pernambuco, n. 5, p. 9 - 20, 2010.

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

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-27, 2007.

\_\_\_\_\_. *Estilizações de gênero em discurso sobre a linguagem*. 2002. 235f. Tese (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PISCITELLI, A. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: AGUIAR, N. (Org.) *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências e perspectivas das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 51 - 65.

PORTELA, R. S. A infância feminina em Lygia Bojunga. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LITERÁRIOS - SEL. 10., 2010, Assis. *Anais...* Assis: UNESP, FCL, PPG em Letras, 2010. Disponível em:

<[http://sgcd.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/SEL/anais\\_2010/reginadosocorro.pdf](http://sgcd.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/SEL/anais_2010/reginadosocorro.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2013, 15:58.

RAJAGOPALAN, K. Dos dizeres diversos em torno do fazer. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 6, n.2, p. 223 -254, 2007.

REMER, M. M. Z. A participação da mulher na sociedade – de rainha do lar ao magistério. *Revista UNIANDRADE*, Andrade, v. 11, n. 1, p. 19 - 36, 2010.

RODRIGUES, C. Butler e a desconstrução do gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179 - 183, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a12v13n1.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2012, 14:16.

ROSSI, A. D. Seria a pena uma metáfora do falo? Ou a inquietante presença da mulher na literatura. *ÍCONE* : Revista de Letras, São Luís de Montes Belos, v. 1, p. 20-41, dez. 2007.

RUBIN, G. The traffic in women: notes on the ‘political economy’ of sex. In: REITER, R. (Org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review, 1975. p. 157- 210.

SADLIER, D. J. Os debates sobre a mulher/gênero na teoria e crítica literária feminista nos Estados Unidos. In: SCHIMIDT, R. T. (Org.). *Mulheres e literatura:(Trans)Fomando indentidades*. Porto Alegre: UFRS, Programa de Pós-Graduação em Letras, 1997. p. 17 – 34.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SALIH, S.; BUTLER, J. *The Judith Butler reader*. Oxford, UK: Blackwell, 2010.

SANT’ANNA, M. A. Escrita feminina e suas implicações: a recorrência ao corpo como signo de identidade. *REEL*: Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, ano 2, n. 2, p.32, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/reel/article/download/3437/2692>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SANTOS, L. S.; DINIZ, G. R. S. Donas de casa: classes diferentes, experiências desiguais. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 137 - 149, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652011000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652011000200009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 maio 2013.

SANTOS, B. S. Entre Prospero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: RAMALHO, M. H.; RIBEIRO, A. S. (Org.). *Título*. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 23-85. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> Acesso em: 30 maio 2012.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, Coimbra, n. 135, p. 1 - 63, 1999. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> >. Acesso em: 30 set. 2012, 14:58.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, p. 31-52, 1993. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> Acesso em: 30 maio 2012.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento: 1988.

\_\_\_\_\_; NUNES A. Para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 20 -44.

SANTOS, B. S.; GOMES, C. B.; DUARTE, M. Tráfico sexual de mulheres: representações sobre ilegalidade e vitimação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 87, p. 69-94, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 30 maio 2012, 12:42.

SANTOS, T. *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres como Bildungsroman*. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Literatura)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/381/38112203.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012, 15:39.

SHAPIRO, J. Anthropology and the study of gender. *Soundings: an Interdisciplinary Journal*, Tennessee, v. 64, n. 4, p. 445-465, 1981.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Os estudos sobre a mulher e a literatura no Brasil: percursos e percalços. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE MULHER E LITERATURA, 5., 1993, Natal. *Anais...* Natal: EDUFRN, 1993.

SCHWANTES, C. Don Segundo Sombra como Bildungsroman. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidade*, Brasília, v. 1, n. 33, p. 2 - 6, 2010.

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

- SCOTT, J. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista*, São Paulo, v.1, n.3 p. 203-222, 1999.
- \_\_\_\_\_. Gender: a useful category of historical analysis. In: \_\_\_\_\_. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press, 1986. p. 1053-1075.
- SHOWALTER, E. Writing and sexual difference. *Critical Inquiry*. Chicago, v. 8, n. 2, p. 179-205, winter 1981.
- SHOWALTER, E. A literature of their own. In: EAGLETON, M. *Feminist literary theory*. New York: Basil Blackwell, 1986. p. 24 - 52.
- SILVA, D. N. *Brahma Kumaris: a construção performativa de identidades de gênero*. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SILVA, M. G. O lugar da personagem e do leitor em Seis vezes Lucas, de Lygia Bojunga. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS - CELLI. 3., 2007, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2009. p. 856-865.
- SISCAR, M. A desconstrução de Jacques Derrida. In: NONNICI, T.; ZOLIN, L. O. *Teoria Literária: abordagens, histórias e tendências contemporâneas*. Maringá: Ed. da UEM, 2003.
- SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós modernidade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 15 - 23.
- SVENSSON, K. *Old traits and new fiction the role of the Bildungsroman in contemporary fiction: a comparison based on Hanif Kureishi's The Buddha of Suburbia and Charles Dickens' Great Expectations*. Suécia: Lund University, 2009.
- TAHALITE, F. Mundialização. In: HIRATA, H. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 154-158.
- TELLES, M. A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SPIVAK, G. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, H.B. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.
- \_\_\_\_\_. Can the subaltern speak? In: WILLIAMS, P. ; CHRISMAN, L. *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1993. p. 66 - 111.
- VARIKAS, E. Igualdade. In: HIRATA, H. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009, p. 116 - 122.
- WITTIG, M. One is not born a woman. In: ABELOVE, H. (Org.). *The lesbian and gay studies reader*. New York: Routledge, 1993. p. 103 - 109 .

\_\_\_\_\_. *The straight mind: and other essays*. Boston: Beacon Press, 1992.

\_\_\_\_\_. The category of sex. *Journal Feminist Issues*, California, v. 2, n. 2, p. 63-68, 1982.

WOOLF, V. *A room of one's own*. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.

ZOLIN, L. O. Literatura de autoria feminina. In: ZOLIN, L. O.; BONNICI, T. (Org.). *Teoria literária: abordagens e tendências contemporâneas*. Maringá: EdUEM, 2009.