



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Victória Cristina de Sousa Bezerra

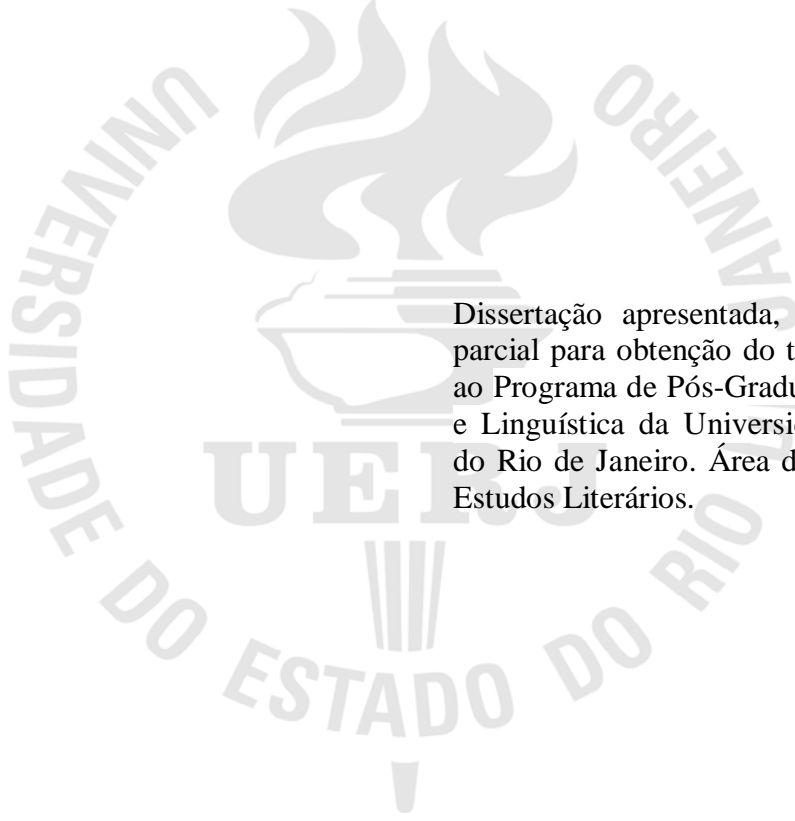
A representação identitária da mulher migrante em narrativas de formação contemporâneas: uma análise de *The House on Mango Street*, *Precisamos de novos nomes* e *Garota*, traduzida

São Gonçalo

2020

Victória Cristina de Sousa Bezerra

A representação identitária da mulher migrante em narrativas de formação contemporâneas: uma análise de *The House on Mango Street*, *Precisamos de novos nomes* e *Garota*, traduzida



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Shirley de Souza Gomes Carreira

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B574 Bezerra, Victória Cristina de Sousa.

A representação identitária da mulher migrante em narrativas de formação contemporâneas: uma análise de *The House on Mango Street*, *Precisamos de novos nomes* e *Garota, traduzida* / Victória Cristina de Sousa Bezerra. – 2020.

143f.

Orientador: Profª. Dra. Shirley de Souza Gomes Carreira.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Cisneros, Sandra – Crítica e interpretação – Teses. 2. NoViolet, Bulawayo – Crítica e interpretação – Teses. 3. Kwok, Jean – Crítica e interpretação – Teses. 4. Mulheres – Identidade – Teses. I. Carreira, Shirley de Souza Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 4994

CDU 820(73)-95

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Victória C. de Sousa Bezerra

Assinatura

São Gonçalo, 25 de janeiro de 2021.

Data

Victória Cristina de Sousa Bezerra

A representação identitária da mulher migrante em narrativas de formação contemporâneas: uma análise de *The House on Mango Street*, *Precisamos de novos nomes* e *Garota, traduzida*

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em de 04 de novembro de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Shirley de Souza Gomes Carreira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Luiz Manoel da Silva Oliveira
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. Dr. Paulo César Silva de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo
2020

DEDICATÓRIA

Para todos nós, sujeitos da pós-modernidade.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Antonia, e minha irmã, Luiza, pelo amor incondicional e pelo apoio e incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço.

À minha orientadora, Profa. Shirley de Souza Gomes Carreira, por ter me apresentado ao tema ainda durante as aulas da graduação, pelo carinho, pelo suporte, pela orientação e pelo grande incentivo para ir além.

Aos professores Luiz Manoel da Silva Oliveira e Paulo César Silva de Oliveira, por terem aceitado o convite de integrarem a banca examinadora e pelas preciosas sugestões no exame de qualificação.

Ao meu namorado, pelo carinho e apoio durante os momentos mais difíceis na redação da dissertação e pelo incentivo nesse processo.

Ao PPLIN e seu corpo docente, pelas aulas magníficas que contribuíram para a ampliação do meu conhecimento.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Laís e Juliana, com quem pude compartilhar aulas, alegrias e momentos de dúvida.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

Herr God, Herr Lucifer

Beware

Beware.

Out of the ash

I rise with my red hair

And I eat men like air.

Sylvia Plath

RESUMO

BEZERRA, Victória Cristina de Sousa. *A representação identitária da mulher migrante em narrativas de formação contemporâneas: uma análise de The House on Mango Street, Precisamos de novos nomes, e Garota*, traduzida. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a representação identitária da mulher migrante nas obras *The House on Mango Street*, de Sandra Cisneros (1984), *Garota, traduzida*, de Jean Kwok (2011), e *Precisamos de novos nomes*, de NoViolet Bulawayo (2014), que se constituem como apropriações contemporâneas do *Bildungsroman*, uma vez que a ênfase nas narrativas recai sobre a trajetória de formação das protagonistas desde a infância. Fazendo uma breve reconstituição do gênero *Bildungsroman*, entenderemos como as obras fazem tal apropriação. As obras que compõem o *corpus* teórico deste trabalho tematizam o sentimento de pertencimento em grupamentos sociais minoritários e discutem a formação identitária das personagens, de modo a compreender como a migração provoca mudanças na configuração identitária do migrante. Para tanto, resgataremos diversas posições teóricas sobre a formação da identidade, a partir de autores como Stuart Hall (2003), Dennys Cuhe (1999), Claude Dubar (2009) e Manuel Castells (2018) para entender como o conceito de identidade foi se modificando até a pós-modernidade. Com apoio das teorias de Benedict Anderson (2008) e Zygmunt Bauman (2005) acerca da identidade nacional, buscaremos compreender a dissolução desse conceito em meio ao contexto migratório. Ainda, objetiva-se demonstrar que, além do choque entre culturas, as relações de gênero são outro fator que afeta as protagonistas dos três romances.

Palavras-chave: Identidade. *Bildungsroman* contemporâneo. Imigrante. Sandra Cisneros.

NoViolet Bulawayo. Jean Kwok.

ABSTRACT

BEZERRA, Victória Cristina de Sousa. *The identity representation of migrant women in contemporary coming-of-age narratives: an analysis of The House on Mango Street, We need new names, and Girl in translation*. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This dissertation aims to analyze the identity representation of migrant women in the works *The House on Mango Street*, by Sandra Cisneros (1984), *Girl in translation*, by Jean Kwok (2011), and *We need new names*, by NoViolet Bulawayo (2014), which constitute as contemporary appropriations of the *Bildungsroman*, once the emphasis of the narratives falls on the formation trajectory of the protagonists since their childhood. Within a brief reconstruction of the *Bildungsroman*, we will understand how the works make such appropriation. The works that compose the theoretical *corpus* of this dissertation focus on the sense of belonging in minority social groups and discuss the identity formation of the characters, in order to understand how migration induces changes in the migrant's identity configuration. Therefore, we will evoke several theoretical positions on the formation of identity, from authors such as Stuart Hall (2003), Dennys Cuche (1999), Claude Dubar (2007), and Manuel Castells (2018), to understand how the concept of identity has been modifying until postmodernity. With the support of the theories of Benedict Anderson (2008) and Zygmunt Bauman (2005), about national identity, we will seek to understand the dissolution of this concept in the migratory context. We aim to evidence that, besides the cultural clashes, gender relations are another factor that affects the protagonists of the three novels.

Keywords: Identity. Contemporary *Bildungsroman*. Migrant narrative. Sandra Cisneros.

NoViolet Bulawayo. Jean Kwok.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	IDENTIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	14
1.1	O conceito de identidade	14
1.1.1	<u>A crise da identidade</u>	16
1.2	Identidade e pertencimento no mundo globalizado	26
1.3	Dos lugares aos entrelugares: o processo de aculturação	31
2	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: DIFERENTES OLHARES	42
2.1	O <i>Bildungsroman</i> romântico: matriz e paradigma	42
2.2	O <i>Bildungsroman</i> feminino: resistência e subversão	46
2.3	O <i>Bildungsroman</i> étnico: apropriação contemporânea da tradição	51
2.4	O <i>rite de passage</i> nas narrativas de formação	53
3	THE HOUSE ON MANGO STREET: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE POR MEIO DA ESCRITA	56
3.1	A construção da identidade chicana, <i>El movimiento</i> e a literatura	56
3.1.1	<u>O feminino chicano e a mulher <i>mestiza</i></u>	60
3.2	Sandra Cisneros: uma autora em busca de uma <i>persona</i> literária	64
3.3	A reconfiguração identitária da mulher migrante em <i>The House on Mango Street</i>	65
3.3.1	<u>O <i>barrio</i> e seus habitantes</u>	66
3.3.2	<u>As mulheres de <i>Mango Street</i></u>	72
3.3.3	<u>Um lar para chamar de seu: metáfora do pertencimento</u>	78
4	DO PARAÍSO PARA DESTROYEDMICHIGAN: A RECONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA EM <i>PRECISAMOS DE NOVOS NOMES</i>	86

4.1	Breve reflexão sobre a história do Zimbábue	86
4.2	O feminismo pós-colonial	89
4.3	No Violet Bulawayo e a voz das margens	90
4.4	A reconfiguração identitária da mulher imigrante em <i>Precisamos de novos nomes</i>	91
4.4.1	<u>Um lugar chamado Paraíso</u>	92
4.4.2	<u>Destroyedmichigan e a dissolução do <i>American Dream</i></u>	102
5	ENTRE A TRADIÇÃO E A TRADUÇÃO: A CONQUISTA DO SONHO AMERICANO EM <i>GAROTA, TRADUZIDA</i>	110
5.1	A colonização asiática: o caso de Hong Kong	110
5.2	A mulher chinesa e o feminismo	111
5.3	A imigração asiática para os EUA	114
5.4	Jean Kwok: Uma autora entre mundos	116
5.5	Migração e identidade em <i>Garota, traduzida</i>	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta do desdobramento de uma pesquisa iniciada durante o percurso da graduação, sob a orientação da Profa. Dra. Shirley de Souza Gomes Carreira. O contato com perspectivas contemporâneas de análise de obras literárias cujo enfoque é a reconfiguração identitária do imigrante, na disciplina Literaturas de Língua Inglesa, motivou a elaboração do nosso trabalho de conclusão de curso sobre a ficção de Sandra Cisneros. Desde então, o entrelaçamento entre literatura, migração e identidade tem sido o cerne de nossa pesquisa.

A literatura contemporânea é profícua em narrativas ficcionais que tratam da migração e, conseqüentemente, de questões inerentes a esse deslocamento, como o choque cultural¹, a tentativa de preservação da tradição e o processo de aculturação do imigrante, que levam ao surgimento de uma nova identidade, híbrida e resultante da negociação entre culturas.

A adaptação do imigrante à pátria de adoção, ou seja, a travessia de uma cultura para outra, muitas vezes, é permeada por situações adversas, gerada por estereótipos criados a partir das diferenças. A identidade e a diferença são “criaturas da linguagem” (SILVA, 2000, p. 75), produzidas no âmbito do mundo cultural e social, tendo, portanto, uma relação de interdependência e de poder. Como tal, “estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” (SILVA, 2000, p. 81), pautadas em oposições binárias hierarquizadas.

No mundo contemporâneo, sob o impacto do processo de globalização, a identidade tornou-se alvo de debates e reflexões que buscaram analisar a crise identitária decorrente das transformações originadas pelo deslocamento de um núcleo hegemônico e articulador de sentidos para uma pluralidade de centros de poder.

Tal mudança tornou-se perceptível à medida que os Estudos Culturais puseram em xeque os modelos culturais tradicionais, monolíticos e homogêneos, em prol de uma concepção plural de cultura, em consonância com as transformações sociais. Segundo Escosteguy, “os Estudos Culturais construíram uma tendência importante da crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais”.² Paralelamente, o intenso trânsito global de pessoas, ensejou o interesse pela constituição das

¹ O termo foi utilizado pela primeira vez em 1960, pelo antropólogo canadense Kalervo Oberg.

² Cf. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf [s/d]

diversas identidades culturais dos sujeitos. Se, no passado, a identidade era compreendida como algo estático, unificado, na pós-modernidade, ela é vista como uma “celebração móvel” (HALL, 2003), ou seja, está sempre em transformação, conforme os contextos histórico-sociais.

Como uma das formas de expressão da cultura, a literatura se constitui não apenas na arena onde a representação das identidades ganha forma, mas também no lugar em que as vozes das margens se tornam audíveis, o que, de certo modo, explica a eclosão hodierna de obras ficcionais que têm a identidade como tema principal.

Este trabalho tem como objetivo analisar comparativamente a representação identitária da mulher migrante em três obras sobre minorias étnicas nos Estados Unidos: a novela *The House on Mango Street*³, de Sandra Cisneros (1984), e os romances *Garota, Traduzida*, de Jean Kwok (2011), e *Precisamos de Novos Nomes*, de NoViolet Bulawayo (2014), que se constituem como apropriações contemporâneas do *Bildungsroman*, uma vez que a ênfase nas narrativas recai sobre a formação das protagonistas desde a infância.

As três autoras se enquadram em uma linhagem de escritores contemporâneos que escrevem sobre imigrantes e o choque entre culturas. Sandra Cisneros é “chicana”, ou seja, nasceu nos Estados Unidos, mas no berço de uma família mexicana. Jean Kwok é chinesa e emigrou com a família para os Estados Unidos aos cinco anos de idade. NoViolet Bulawayo deixou o Zimbábue aos dezoito anos para cursar o ensino superior nos EUA. Embora focalizando contextos socioculturais diferentes, as obras dessas três autoras giram em torno da imigração das protagonistas, da sua construção identitária e da busca do sentido de pertencimento.

O primeiro capítulo deste trabalho discorre sobre as diferentes perspectivas teóricas acerca da identidade, desde os estudos pioneiros de Frederich Barth (1969), focalizando, em especial, as principais abordagens da identidade cultural e as contribuições dos Estudos Culturais ao tema. Para tanto, faz-se um breve histórico da pesquisa acerca da identidade, utilizando prioritariamente contribuições de Dennys Cuche (1999), Manuel Castells (2018), Stuart Hall (2003) e Claude Dubar (2009) com intuito de demonstrar a diversidade sobre o tema.

Ainda no primeiro capítulo, abordamos a questão da identidade nacional, na ótica dos estudos de Benedict Anderson (2008) e Zygmunt Bauman (2005), para demonstrar a importância da identidade nacional no processo de construção do sentido de pertencimento.

³ Por ser a única das obras ficcionais em língua estrangeira, optamos por manter a grafia do título original, em que os vocábulos, à exceção da preposição, aparecem em maiúsculas.

Considerando os elementos constitutivos da identidade e os fluxos migratórios, recorreremos aos conceitos de desterritorialização e reterritorialização, cunhados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), e de lugar antropológico e não-lugar, concebidos por Marc Augé (2012), para mostrarmos, à luz do modelo binário de aculturação de John Berry (2004), o modo como o processo migratório afeta a configuração identitária do imigrante.

O segundo capítulo apresenta uma revisão teórica do *Bildungsroman*, com o suporte da teoria de Wilma Maas (2000), abordando-o desde a sua origem, com o paradigmático *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe (2009) até a sua transformação em um gênero capaz de representar os grupos minoritários e/ou marginalizados. A partir do reconhecimento do *Bildungsroman* tradicional como representante da formação masculina e burguesa, verificamos como o movimento e a crítica feminista, com nomes de Mary Wollstonecraft e Virginia Woolf, contribuíram para surgimento de um *Bildungsroman* feminino, como apontado por Cíntia Schwantes (2011) e Maria Alessandra Galbiati (2011). Ainda, com a abertura do gênero, consideramos a contribuição de Loreta Johnson Elliott (2013) para os estudos do romance de formação com a concepção do *Bildungsroman* étnico, que focaliza grupos étnicos minoritários. Dentro da estrutura dos *Bildungsromane* e da reconfiguração identitária resgatamos o conceito de *rites de passage*, de Arnold von Gennep, para compreender os momentos transitórios do migrante.

Partindo da análise dos contextos sócio-históricos em que as obras estão inseridas e dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, os terceiro, quarto e quinto capítulos examinarão o impacto da imigração, e, portanto, do diálogo intercultural, na construção da identidade das protagonistas, valendo-se da apropriação contemporânea do *Bildungsroman*. Observaremos como se dá a crise identitária vivenciada pelas três protagonistas, Esperanza, de *The House on Mango Street*, Kimberly, de *Garota, traduzida*, e Darling, de *Precisamos de novos nomes*.

The House on Mango Street, de Sandra Cisneros, pertence à vertente da literatura estadunidense denominada “chicana”, que tem suas origens na década de 1940, quando o primeiro romance escrito por um descendente de Mexicanos, *Mexican Village*, de Josephina Niggli, conquistou um público leitor estadunidense. Entretanto, é com a própria Cisneros que a literatura chicana passa a ser publicada pelos editores do *mainstream*, alcançando ampla projeção de crítica e de público. Se, em suas primeiras manifestações, a literatura chicana tinha por objetivo a autoafirmação identitária, que tomou vulto com *El Movimiento*, na década de 1960, obras como a de Cisneros abrem espaço para uma ampla discussão sobre a identidade feminina, concedendo voz à mulher chicana. Ao expor sua condição periférica de

imigrante ou descendente de imigrantes, essas obras também trazem à baila a questão da subordinação feminina nas comunidades chicanas.

Precisamos de novos nomes, de NoViolet Bulawayo, traz a história de Darling, que imigra do Zimbábue para os EUA, e apresenta as experiências anteriores ao movimento migratório em uma nação pós-colonial. Darling passa a viver longe de sua mãe e seus amigos e precisa lidar com o legado da colonização e sua condição de imigrante.

O terceiro romance, *Garota, traduzida*, de Jean Kwok, apresenta a história de Kimberly, uma imigrante chinesa nos Estados Unidos, mostrando as experiências pelas quais a protagonista e sua mãe passam ao viver em um local com uma cultura totalmente diferente, bem como as estratégias de adaptação adotadas para a inserção em um novo tecido social. O romance possui traços autoficcionais, uma vez que contém uma representação das próprias experiências da autora, imigrante chinesa residente nos Estados Unidos.

Como as personagens lidam simultaneamente com a herança cultural de sua comunidade de origem e o *modus vivendi* estadunidense, demonstraremos que, além do choque entre culturas, as relações de gênero são outro fator que afeta as protagonistas das três obras, pois, guardadas as diferenças contextuais, a relação assimétrica entre homens e mulheres se torna mais um desafio a ser vencido pelas personagens.

Por fim, analisaremos comparativamente a representação da identidade nos três romances, evidenciando os traços comuns e as diferenças. Ressaltando a relevância do tema, dado o fato de que aborda questões intrínsecas ao mundo contemporâneo, como, por exemplo, a formação identitária e as migrações transnacionais, esperamos com este estudo contribuir para as reflexões sobre a configuração das identidades no contexto da representação literária das minorias étnicas.

1 IDENTIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.2 O conceito de identidade

A necessidade de se definir e de estar inserido em algum grupo é um desejo intrínseco ao ser humano. Assim, pode-se dizer que a identidade é definida individualmente e coletivamente. Embora os estudos sobre a identidade não sejam algo recente, no século XX, com o advento dos Estudos Culturais⁴, ela passou a ser objeto de investigação de diferentes áreas do saber.

Se, no passado, a identidade era considerada fixa e vinculada a categorias como gênero, classe social e nacionalidade, com os principais acontecimentos do século XX, tais como as duas grandes guerras mundiais e o conflito ideológico conhecido como Guerra Fria, as sociedades foram se transformando. Em decorrência de tais conflitos, os territórios foram redefinidos, as fronteiras, antes fixadas, foram se tornando mais fluidas, e, por conseguinte, os sujeitos passaram a se deslocar mais. As antigas estruturas dos estados e comunidades nacionais entraram em colapso, dando origem ao que Kevin Robins (*apud* WOODWARD, 2007, p. 20) denomina “transnacionalização da vida econômica e cultural”. Essa interação entre fatores econômicos e culturais alterou os padrões de produção e consumo, redefinindo novas identidades, globalizadas e, até certo ponto, homogêneas. Nesse contexto, é legítimo que os indivíduos se questionem, tentando compreender quem são e a quais grupos pertencem. Considerando que as sociedades são construídas a partir de inúmeras e complexas relações sociais e históricas, discutiremos a questão identitária segundo diferentes perspectivas.

⁴ Os Estudos Culturais como discussão surgiram em meados da década de 50. Livros como *As utilizações da cultura* (1957), de Hoggart, e *Cultura e sociedade 1780-1950* (1958), de Raymond Williams colaboraram na criação do espaço para discussão, com o intuito de se teorizarem as relações entre cultura e sociedade. Já em 1964, os Estudos Culturais surgiram como corrente teórica na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Mesmo não sendo “membro fundador” dos Estudos Culturais, Stuart Hall é uma voz extremamente relevante à discussão, tendo um papel fundamental na consolidação da linha de estudos. Ao longo dos anos, os Estudos Culturais foram abrindo debates acerca de diversos temas, como, por exemplo, nos anos de 1980 discutia-se como a comunicação de massa transformou-se de uma forma de entretenimento em aparelho ideológico do Estado. No cenário contemporâneo, os Estudos Culturais abarcam inúmeras vertentes, assim como “buscam compreender como ocorre o consumo de conteúdos midiáticos, na contemporaneidade, face às relações de identidade de lugar, de raça e etnia, de gênero, de classe, de poder, de cultura etc. (ROSSI, MARRERO & PALUAN, 2013, p. 5), além de resgatar discussões de momentos históricos, a colonização, por exemplo, buscando consequências na construção da identidade contemporânea.

Por muito tempo, a identidade foi compreendida como um conjunto de características da personalidade de um sujeito que se relacionam com o próprio indivíduo, ou seja, o *self*. Contudo, cotejar a identidade com a personalidade somente, ignorando outros fatores, resulta em um reducionismo. Identidade e personalidade são conceitos diferentes, como é explicitado por Kathryn Woodward (2007); enquanto a personalidade está ligada a características individuais que alguém pode ou não ter, a identidade se conecta a diversos campos sociais, no quais exercemos sobre eles autonomia e escolha. Entretanto, temos diferentes posicionamentos, dependendo dos locais e momentos em que nos encontramos. Assim, a identidade, para a autora (2007), demanda escolhas. Um sujeito não tem a alternativa de escolher suas características internas, como seus traços psicológicos, por exemplo, no entanto, esse sujeito pode escolher como se identificar. Como pertencemos e exercemos em cada um desses campos um determinado papel social, que ora nos iguala, ora nos diferencia.

No início do século XX, autores como Charles Cooley (1902) e George Mead (1934) elaboraram teorias acerca do eu (*self*) e da identidade, focalizando, em particular, a maneira como a interação social molda a identidade individual. A teoria do *looking glass* ou autoespelho, de Cooley (1902), defende que a avaliação externa afeta o indivíduo, modificando a visão que essa pessoa tem de si mesma, ou seja, mediante a interação com outros sujeitos, o comportamento de um indivíduo pode ser alterado.

Segundo Rogers Brubaker e Frederick Cooper (2000), o termo “identidade” e cognatos têm sido utilizados na filosofia ocidental desde a época da Grécia Antiga. Introduzido nos Estados Unidos em meados da década de 1950, expandiu-se nos anos sessenta, propagando-se em discursos públicos e nas ciências sociais, por conta, principalmente, de movimentos culturais e políticos, como, por exemplo, o movimento dos direitos civis (BRUBAKER & COOPER, 2000). Com o surgimento dos Estudos Culturais, em 1964, na Inglaterra, a relação entre cultura e sociedade foi repensada e suscitou questionamentos acerca da identidade, que passou a ser analisada em relação ao *background* cultural e aos processos de formação históricos.

Considerando que os processos de identificação do sujeito e o seu lugar no mundo social mudaram progressivamente ao longo da história, passaremos à análise de algumas questões relacionadas ao conceito de identidade.

1.1.1 A crise da identidade

Há muito vem se falando sobre uma crise de identidade. Anthony Giddens (1991) afirma que essa crise é característica da “modernidade tardia” (GIDDENS, 1991), momento que denota mudança na maneira de experienciar e vivenciar as relações, a partir de um movimento de descontinuidade e deslocamento de ordens sociais tradicionais e instituições modernas.

Em *A crise das identidades* (2009), Claude Dubar discorre sobre a transformação pela qual as formas identitárias têm passado. Segundo o autor, as diferentes perspectivas em relação à identidade podem ser organizadas em duas grandes correntes: a essencialista, que postula a singularidade do indivíduo e uma pertença herdada à nascença, e a corrente nominalista, para a qual não há pertenças eternas ou essenciais (DUBAR, 2009, p. 13), ou seja, “a identidade não é o que permanece necessariamente idêntico” (DUBAR, 2009, p. 12), mas o que resulta de uma identificação contingente. Nessa perspectiva defendida por Dubar, o processo de identificação é fruto de uma dupla operação linguística, da diferenciação e da generalização. A primeira denota a diferença, a singularidade do sujeito, enquanto que a segunda define “um ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro” (DUBAR, 2009, p. 13). A formação identitária é, então, paradoxal, existindo “na identificação de e pelo outro”. Não há, pois, identidade sem alteridade (DUBAR, 2009, p. 13).

Ainda segundo Dubar (2009), são dois os processos que incidem na configuração identitária: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, assumindo um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o segundo corresponde à identidade para si, portanto, subjetivo. Por meio da conjugação desses dois processos, as identidades são produzidas. A essência da identidade é, assim, construída em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e esses vínculos perpassam a noção de cultura, que está no âmago da organização da experiência humana, conforme a afirmação de Rinaldo S. V. Arruda:

[...] nossa relação com o mundo é organizada e vivida através da medição da cultura, daquele conjunto imenso de conhecimentos e práticas, de formas de classificação e de significados atribuídos às coisas, aos animais e pessoas, que nos são passados pelo processo de socialização, pela educação em sociedade. Em outras palavras ‘[...] os padrões de comportamentos, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo são sua cultura. Assim toda sociedade possui uma cultura, elaborada e modificada no decorrer da história’ (ARRUDA, 2012, p. 162).

Segundo Alejandro Grimson (2009, p. 16), a concepção “culturalista clássica” acatava o pressuposto de que a identidade é derivada da cultura. Tal ideia advém da crença de que a cultura é bem distribuída entre territórios e se mantém homogênea. Para Frederick Barth (1969), essa é uma visão ingênua, que ignora o contato entre povos e tribos:

Embora a suposição ingênua de que cada tribo e povo tenha preservado sua cultura graças a terem mantido uma relação animosa de ignorância da cultura dos vizinhos e deles mesmos não seja mais tida como aceitável, ainda persiste a visão simplista de que o isolamento geográfico e o isolamento social têm se constituído como fatores preponderantes na manutenção da diversidade cultural. (BARTH, 1969, p. 9, tradução nossa)⁵.

Essa visão de identidade ligada à cultura decorre dos estudos antropológicos que, de acordo com Barth (1969, p. 11), designavam grupos étnicos a partir da suposição tradicional de que há uma correspondência perfeita entre raça, cultura e idioma. Dessa forma, uma população, para a antropologia, deveria se perpetuar de forma biológica, compartilhar valores culturais, se comunicar e interagir, além de ter se identificar e ser identificada pelos outros. Tais quesitos suscitam questionamentos, pois partem do pressuposto de que cada grupo se desenvolveu, culturalmente e socialmente, de maneira isolada, considerando somente uma interação interna, entre membros do próprio grupo, sem levar em conta outros fatores, como a interação com outros grupos e movimentos colonizadores, por exemplo.

A perspectiva apresentada pelo antropólogo Denny Cuche (1999), por sua vez, também associa a identidade à cultura, fazendo, entretanto, distinção entre os dois conceitos, uma vez que “a cultura pode existir sem consciência da identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente” (CUCHE, 1999, p. 178). O teórico também afirma que “a cultura depende em grande parte de processos inconscientes”, enquanto que “a identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (CUCHE, 1999, p. 178). De certo modo, Grimson (2009, p. 14, tradução nossa) corrobora a ideia de Cuche (1999), ao afirmar que “a palavra cultura alude às

⁵ O texto em língua estrangeira é: “*Though the naïve assumption that each tribe and people has maintained its culture through a bellicose ignorance of its neighbours is no longer entertained, the simplistic view that geographical and social isolation have been the critical factors in sustaining cultural diversity persists.*”

nossas práticas, crenças e significados rotineiros, fortemente sedimentados, enquanto a identidade se refere aos nossos sentimentos de pertença a um coletivo”⁶.

Em *A noção de cultura nas ciências sociais*, Cuche (1999) discute as diferentes concepções de identidade e mostra como a formação identitária cultural foi, por muito tempo, ligada às perspectivas objetivistas, tratadas também por Barth (1969), que definem e descrevem a identidade “a partir de um certo número de critérios determinantes, considerados "objetivos", como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia coletiva (a "personalidade básica"), o vínculo com um território etc.” (CUCHE, 1999, p. 180). Para os objetivistas, um sujeito só pode reivindicar uma identidade cultural autêntica se atender aos critérios citados anteriormente. Estabeleciam, assim, um vínculo indissolúvel do sujeito com o seu grupo, cujos modelos ele era levado a interiorizar e reproduzir.

Em contrapartida, recentemente, surgiram as perspectivas subjetivistas, que correlacionam a identidade a um sentimento de pertencimento a um determinado grupo, a uma coletividade imaginária, independentemente de critérios atributivos. De acordo com os subjetivistas, a questão identitária seria reduzida a uma escolha individual. Cuche (1999) adverte em relação aos impasses criados por tais concepções, já que, se por um lado, as perspectivas objetivistas aplicadas à identidade cultural – além de considerarem a identidade como objeto imutável – podem levar a uma racialização dos indivíduos e dos grupos; por outro, as perspectivas subjetivistas levadas ao extremo podem reduzir a identidade a uma questão de escolha individual, o que efetivamente não acontece.

Tendo em vista os impasses de tais concepções, faz-se necessário pensar a questão identitária por meio de outros prismas. Cuche (1999) compreende a identidade como uma construção que ocorre dentro dos contextos sociais no qual o indivíduo está inserido. Dessa forma, a identidade não é mais dada/doada ao sujeito. Segundo Cuche (1999), “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato” (CUCHE, 1999, p. 182). Essa é também a perspectiva de Frederick Barth (1969), para quem o fenômeno identitário deve ser observado por meio das relações entre grupos. Para o teórico, “a identificação de outra pessoa como membro de um grupo étnico implica o compartilhamento de critérios para avaliação e julgamento” (BARTH, 1969,

⁶ O texto em língua estrangeira é: “*la palabra cultura alude a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, mientras la identidad se refiere a nuestros sentimientos de pertenencia a un colectivo*”.

p. 15, tradução nossa)⁷. Em suma, para Barth (1969), a identidade é uma forma de categorização usada pelos grupos e, além disso, não é formada somente por interações, mas também por processos de diferenciação, dando espaço a uma concepção de identidade cultural relacional e situacional:

Envolvidos na manutenção de limites étnicos também são situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só persistem como unidades significativas se implicam em acentuada diferença de comportamento, ou seja, persistentes diferenças culturais. No entanto, onde pessoas de culturas diferentes interagem, espera-se que essas diferenças sejam reduzidas, uma vez que a interação exige e gera uma congruência de códigos e valores - em outras palavras, uma semelhança ou comunidade cultural. Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas também uma estrutura de interação que permite a persistência de diferenças culturais (BARTH, 1969, p. 15-16. Tradução nossa)⁸.

Assim, “a identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação” (CUCHE, 1999, p. 183). Ao se colocar no processo de interação, o indivíduo é visto como um ator, que, a partir de suas ações, atribui significados a vinculações sociais, e não mais procede como um sujeito determinado segundo uma ótica essencialista.

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que toda afirmação identitária está relacionada a uma afirmação da diferença, mesmo que não seja de forma explícita. Obviamente, essas afirmações configuram-se em forma dicotômica, pois uma vez que a identidade define o indivíduo, a diferença define o outro. Cuche (1999) nos lembra que “no processo de identificação o principal é a vontade de marcar os limites entres ‘eles’ e ‘nós’ e logo, de estabelecer e manter o que chamamos de ‘fronteira’” (BARTH *apud* CUCHE, 1999, p. 200). Segundo Woodward (2007, p. 7, tradução nossa), a “identidade é marcada pela similaridade, de pessoas como nós, e pela diferença, daqueles que não são”.⁹ Contudo, mesmo que estejam colocadas em oposição, diferença e identidade estão intrinsecamente ligadas, já

⁷ O texto em língua estrangeira é: “*the identification of another person as a fellow member of an ethnic group implies a sharing of criteria for evaluation and judgement*”.

⁸ O texto em língua estrangeira é: “*Entailed in ethnic boundary maintenance are also situations of social contact between persons of different cultures: ethnic groups only persist as significant units if they imply marked difference in behaviour, i.e., persisting cultural differences. Yet where persons of different culture interact, one would expect these differences to be reduced, since interaction both requires and generates a congruence of codes and values – in other words, a similarity or community of culture. Thus, the persistence of ethnic groups in contact implies not only criteria and signals for identification, but also a structuring of interaction which allows the persistence of cultural differences*”.

⁹ O texto em língua estrangeira é: “*Identity is marked by similarity, that is of the people like us, and by difference, of those who are not.*”

que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2014, p. 74). Sendo a identidade e a diferença construtos sociais, como Cuche (1999) ressalta, ambas coexistem em uma negociação entre o que ele denomina “autoidentidade”, que é definida pelo indivíduo, e a “heteroidentidade”, definida pelos outros. A falha nessa negociação leva a estigmatização, que dá origem a uma “identidade negativa” (CUCHE, 1999, p. 184), que é causada pelo olhar do outro. Kathryn Woodward complementa essa proposição, ao dizer que “a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” (WOODWARD, 2014, p. 50).

Elucidativo é também o enfoque de Manuel Castells (2018), que se refere à identidade como uma fonte de significado e experiência de um povo, pressupondo, assim como Barth (1969) e Tomaz Tadeu da Silva (2014), um processo simultâneo de identificação e diferenciação entre o eu e o outro. Segundo o autor,

Entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. (CASTELLS, 2018, p. 54)

Castells faz ainda uma distinção entre a identidade e o que sociólogos têm chamado de papéis sociais. Enquanto estes seriam definidos por normas estruturadas por instituições e organizações, a identidade constituiria fontes de significados para os indivíduos, sendo construídas pelo processo de individuação. Porém, vale ressaltar que a identidade também pode ser formada por instituições dominantes, como o Estado, Igreja, dentre outros.

A construção identitária, para Castells (2018), ocorre a partir da biologia, da história, da geografia, das fantasias pessoais, da memória coletiva, pelos aparatos de poder, dentre outros, que são processados pelos indivíduos que reorganizam significados de acordo com as tendências sociais de sua estrutura social e visão de tempo e espaço.

A partir disso, há três possibilidades de construção identitária, segundo Castells (2018). A primeira chama-se “identidade legitimadora” e é introduzida por instituições dominantes da sociedade com a finalidade de expandir e fundamentar sua dominação em relação aos indivíduos. Assim, a identidade legitimadora daria origem a uma sociedade civil, que para Gramsci seria um conjunto de aparatos que reproduzem uma identidade. O conceito de sociedade civil, para Castells (2018), torna-se ambíguo, pois, de acordo com Gramsci

(1975) e Tocqueville (2005), a sociedade civil teria democracia e civilidade, no entanto, segundo Foucault (1979) e alguns outros autores, tal sociedade civil seria pautada na dominação internalizada e legitimação de uma identidade padronizada e imposta.

A “identidade de resistência” é a segunda, sendo criada por indivíduos que se encontram em posição desvalorizada ou estigmatizada pela dominação. A identidade torna-se, então, um meio de resistência e sobrevivência. Para Castells,

é provável que esse seja o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência. (CASTELLS, 2018, p. 57).

O terceiro processo de construção identitária é a “identidade de projeto” que produz sujeitos, definidos por Alain Touraine como “o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual” (TOURAINÉ *apud* CASTELLS, 2018, p. 57). Assim, a produção de sujeitos possibilita aos indivíduos a construção de uma nova identidade que seja capaz de redefinir suas posições na sociedade e, com isso, torna-se possível a transformação da estrutura social. É possível perceber que o contexto histórico-social se faz extremamente presente nos processos de construção identitária propostos por Castells (2018). Conforme sinaliza Eli Zaretsky (1994, p. 198), “a política da identidade “deve ser situada historicamente”.

Castells (2018) mostra que, a partir do que ficou conhecido como “modernidade tardia” (GIDDENS, 1984), o sujeito não é mais construído por meio de uma sociedade civil, mas sim a partir de uma resistência comunal. À medida que a sociedade vai mudando, a identidade se molda junto ao sujeito. O sociólogo Stuart Hall aponta que as identidades atuais não são as mesmas de antes, que se tornaram fragmentadas. Hall desenvolve a questão identitária a partir de dois enfoques, o primeiro define a identidade como uma cultura partilhada, como já foi ressaltado por outros autores, e o segundo postula que as identidades culturais surgem de algum lugar, e, por conta disso, possuem suas histórias e estão em processo contínuo de mudanças (MORESCO & RIBEIRO, 2015).

Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2003) destaca a existência de três concepções de identidade cultural: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo exaltava uma concepção mais individualista acerca da identidade:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior [...] essa era uma concepção muito 'individualista' do sujeito e de sua identidade (HALL, 2003, p. 10 - 11).

Tal concepção entra em contraste com a concepção identitária dos séculos XVII e XVIII, quando as identidades eram definidas pelos governos e, principalmente, pela Igreja, ou seja, por instituições detentoras de poder que subvertiam a individualidade do sujeito para promover a criação de grupos homogêneos, determinando o padrão que a sociedade deveria seguir e o que os sujeitos deveriam ser. Essa concepção se assemelha ao que Castells denomina *identidade legitimadora*.

O Iluminismo surgiu como um movimento de quebra dos paradigmas anteriores, que eram impostos pelas instituições citadas. Contudo, ainda que o sujeito pudesse se perceber de forma individual, e não como uma extensão da Igreja e do Estado, é digno de nota que o sujeito Iluminista obedecia a um padrão: era branco, europeu, masculino e burguês. Dessa forma, para que um indivíduo tivesse sua identidade reconhecida era necessário que este obedecesse ao padrão hegemônico e todos aqueles que dele se desviassem eram socialmente excluídos ou subalternizados, tornando-se "os outros". A identidade do sujeito do Iluminismo era concebida como imutável e fixa.

No decorrer dos anos e com diversos avanços científicos, tais como a ideia da biologia darwiniana, – que tornou o indivíduo "biologizado" (HALL, 2003, p. 30) – e o surgimento de novas ciências sociais, – que colaboraram para um estudo do indivíduo por meio de dois processos, o eu-interno e o eu-externo –, que tornaram as sociedades mais complexas, o sujeito antes individualista precisou participar de uma estruturação mais democrática. A partir desse momento, que Hall e Giddens denominam "modernidade tardia", surgiu o sujeito sociológico, que refletia uma nova consciência de identidade criada a partir de uma relação entre sujeitos e não mais centrada no próprio indivíduo. A figura que melhor representa este sujeito é o *flâneur*, de Charles Baudelaire (1863), "que vagueia entre as novas arcadas das lojas, observando o passageiro espetáculo da metrópole" (HALL, 2003, p. 33). No entanto, mesmo posto em meio à multidão, o indivíduo era somente mais um dentro da metrópole, não completamente autônomo. O núcleo identitário não era mais considerado centrado no indivíduo, sendo definido segundo as interações do sujeito. Dessa maneira, a identidade era configurada a partir do outro.

Essa concepção mais sociológica da identidade acabou sendo um elo para o sujeito pós-moderno, pois abriu espaço para o deslocamento. Stuart Hall (2003) elenca cinco grandes

avanços na teoria social e nas ciências humanas, que colaboraram para uma nova percepção acerca das identidades. O sociólogo chama esses movimentos de descentramentos, já que deslocaram o pensamento central da existência de um sujeito cartesiano.

O primeiro descentramento foi promovido pelas “tradições do pensamento marxista” (HALL, 2003, p. 34), que defendiam a ideia de que o homem faz a história a partir das condições que lhes são dadas. Assim, o sujeito não é agente da história, já que as condições históricas criadas por outros e as do próprio sujeito são necessárias para que possam ocorrer mudanças. Isso se torna relevante à medida que repensa a ideia Iluminista, de uma noção individualista do centro, ao deslocar a concepção de “que há uma essência universal do homem; que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’” (HALL, 2003, p. 35).

O segundo descentramento, causado pela descoberta do inconsciente por Freud, demonstrou que as identidades “são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão” (HALL, 2003, p. 36) e, portanto, questionou o pensamento racional de que a identidade é formada a partir de um núcleo fixo e unificado.

A compreensão da língua como um sistema social e não individual foi o terceiro descentramento. Para Ferdinand Saussure, a utilização da língua para produzir significados depende do nosso posicionamento no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. Assim como a identidade, o significado de uma palavra não é fixo; o significado preexiste; são os indivíduos que lhe dão significados a partir das relações de similaridade e diferença. Destarte, “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2003, p. 41).

O quarto descentramento deriva da “genealogia do sujeito moderno” postulada por Michel Foucault (HALL, 2003, p. 42), com destaque para a presença do poder disciplinar. Esse poder é utilizado por instituições com o intuito de regulação e vigilância das populações, de modo a controlar, transformar e aperfeiçoar o comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 2008, p. 118), para que se obtenham “corpos dóceis”, ou seja, sujeitos disciplinados e subalternizados. Contudo, Hall (2003) ressalta que mesmo que o poder disciplinar seja produto de instituições coletivas, as técnicas para aplicação desse poder realçam uma individualização do sujeito, apontando para um paradoxo que mostra que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2003, p. 43).

O último descentramento, para Stuart Hall, é o impacto do feminismo, tanto como teoria quanto como movimento, que acabou por tornar-se mais forte devido ao surgimento concomitante de novos grupos revolucionários, pois “favoreceram o enfraquecimento e o fim da classe política e das organizações políticas de massa a ela associadas” (PEREIRA, 2004, p. 93), além de apelar para a identidade social de seus adeptos.

Segundo Hall (2003), a influência do feminismo no descentramento identitário teve uma relação mais direta com o conceito do sujeito cartesiano e sociológico, isso porque o movimento questionou as distinções entre “privado” e “público”, abrindo espaço para contestações políticas, além de discutir o processo de produção identitária, criando espaço para a discussão acerca da posição social de sujeitos excluídos, e propondo uma igualdade entre gêneros.

Todos esses descentramentos colaboraram para a formação do sujeito pós-moderno, um indivíduo que não mais possui uma estrutura identitária fixa, nem permanente. A identidade passou, então, a ser percebida como uma produção histórica e cultural e não mais biológica, e, indo além, passou-se a ter a percepção de que um sujeito não possui somente uma identidade, mas inúmeras identidades, cambiantes e contraditórias. Consequentemente, as diferenças passaram a ser formas de caracterização, não somente de sociedades, mas também de indivíduos. E é a partir dessa diferenciação que a identidade pós-moderna passou a ser uma questão conscientemente política, porque os sujeitos tornaram-se cientes de que a identidade, e, por conseguinte, sua afirmação, está relacionada ao poder. Assim, “as identidades sociais podem ser conflitantes, pois um sujeito pode possuir duas ou mais identidades, entrando em contradição devido às relações de poder na sociedade” (FOUCAULT, 2008, p. 118).

A concepção de identidade cultural pós-moderna defendida por Hall é reiterada por Kathryn Woodward (2014), que enfatiza o seu aspecto relacional e situacional. O indivíduo em interação com outros indivíduos, em momentos e situações específicos, exercerá diferentes papéis sociais, adotando, então, diferentes identidades. A autora diz:

Em todas as situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando. (WOODWARD, 2014, p. 31).

Ainda, segundo Woodward, a “a identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2014, p. 9), que podem, por exemplo, demarcar a nacionalidade de um indivíduo. Se a identidade é marcada pela diferença, pressupõe-se a existência de outra identidade tida como a norma. Esse processo envolve a utilização de “sistemas classificatórios” (WOODWARD, 2014, p. 14) que dividem as identidades em, ao menos, dois grupos opostos “nós” e “eles”. Woodward (2014) ressalta que um sistema pode sobrepor-se ao outro, promovendo o seu apagamento. Como exemplo, a autora cita a afirmação de uma identidade nacional, que pode omitir diferenças de classe e de gênero.

O processo de construção identitária, como já mencionado por Cuche (1999) e retomado por Woodward, é uma forma de negociação que quando não funciona, como quando um grupo é marcado simbolicamente como inimigo, causa “efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, 2014, p. 14). A construção identitária envolve, portanto, questões simbólicas, que “é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais” (WOODWARD, 2014, p. 14), definindo quem são os excluídos ou não, e condições sociais, nas quais “essas classificações de diferença são vivenciadas nas relações sociais” (MORESCO & RIBEIRO, 2015, p. 173).

Contemporaneamente, o que era compreendido como *différence*, ou seja, “como oposição entre entidades fixas e abstratas” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & PRAZERES, 2015, p. 33) passa a ter um novo sentido, análogo à concepção derridiana de *différance* (DERRIDA, 1978), ou “diferença”, que salienta a diferença como multiplicidade, como algo que não é fixo, permitindo algum tipo de deslizamento (WOODWARD, 2014, p. 29):

Ela [a *différance*] pode remeter simultaneamente para toda a configuração das suas significações, é imediatamente polissêmica [...] Numa conceitualidade clássica e respondendo a exigências clássicas, diríamos que ‘diferença’ designa a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão do qual os diferentes ou as diferenças seriam os produtos ou os efeitos constituídos (DERRIDA *apud* MIGLIEVICH-RIBEIRO & PRAZERES, 2015, p. 33).

A diferença, assim como a identidade, deve ser compreendida como um conceito que envolve uma fluidez, um certo deslocamento que é inerente às sociedades modernas e contemporâneas, ao mundo globalizado.

1.2 Identidade e pertencimento no mundo globalizado

Alguns teóricos, como Kevin Robbins (1997), atribuem à globalização a causa da crise de identidade que deu origem ao sujeito pós-moderno. Tal fenômeno, segundo o autor, é resultado do colapso de velhas estruturas estatais e comunidades nacionais, como o Estado-Nação, o que deu lugar a “uma crescente transnacionalização da vida econômica e cultural” (ROBBINS *apud* WOODWARD, 2014, p. 21).

Para Stuart Hall (2003), a globalização se refere a processos que ultrapassam fronteiras nacionais e acabam por integrar diversas comunidades, fazendo com que o mundo torne-se mais interconectado. À crise individual das identidades singulares soma-se, assim, a crise coletiva das identidades nacionais.

A ideia de cultura nacional é um discurso moderno, que constrói instituições culturais, cria símbolos e representações. A nação, a cultura nacional, acaba sendo uma das primeiras formas de contato de um sujeito com um sentimento de identificação, contudo, as identidades nacionais não são intrínsecas a nós, mas, sim, “formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2003, p. 48). Contudo, a instituição de uma cultura nacional colabora para uma criação de padrões, para a criação de uma identidade homogênea e instituições nacionais que contribuem para a manutenção dessas identidades.

Segundo Benedict Anderson (2008), a nação é uma “comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (p. 32), pois um sentimento de companheirismo é criado entre os participantes da comunidade, por mais desiguais que sejam, e, mesmo com a partilha de uma camaradagem, os sujeitos da comunidade nunca irão conhecer todos os outros membros.

Para que a nação seja imaginada, construindo, então, um sentimento de identificação nacional, são necessários alguns elementos. Stuart Hall (2003) elenca cinco elementos que corroboram para a criação de uma narrativa da cultura nacional. O primeiro é a “narrativa da nação” (HALL, 2003, p. 52), que seriam as histórias, os eventos históricos, imagens, símbolos e rituais contados e recontados por meio de narrativas nacionais, como a literatura, por exemplo, de modo a representar “experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (HALL, 2003, p. 52), criando, então, um sentimento de companheirismo compartilhado, uma imagem de pertencimento e identificação.

A segunda estratégia é a “ênfase nas *origens*, na *continuidade*, na *tradição* e na *intemporalidade*” (HALL, 2003, p. 53), que colabora para a criação de uma identidade

nacional tida como primordial, natural, atemporal. A identidade, portanto, acaba sendo compreendida como imutável desde o nascimento. O terceiro elemento é a “invenção da tradição” (HALL, 2003, p. 54). Segundo Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1984), entende-se uma “tradição inventada” como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado históricos apropriado (HOBSBAWN & RANGER, 1984, p. 9).

A partir da constante repetição de rituais e normas comportamentais vai-se criando um elo simbólico com um passado, uma tradição que, provavelmente, foi inventada.

A quarta estratégia é a utilização do “mito fundacional” (HALL, 2003, p. 54). A ideia acaba por assemelhar-se a uma tradição inventada, contudo, enquanto a tradição de que Hobsbawn e Ranger (1984) falam remonta a uma época a partir da Revolução Industrial, na qual as sociedades precisaram inventar e constituir novas tradições, o mito fundacional institui uma narrativa que situa a origem de uma nação, do povo e do sentimento nacional em um passado distante o suficiente para que não seja possível localizá-lo temporalmente, de modo que não haja questionamentos. Dessa forma, o mito não é localizado no tempo “real”, mas sim no tempo “mítico”. O último elemento, citado por Hall (2003), é a ideia de um “povo ou folk puro, original” (HALL, 2003, p. 55), um povo original que persistiu e que se desenvolveu apesar das peculiaridades temporais.

Com estes elementos é possível, então, observar como nasceu o discurso da cultura nacional. Pode-se acrescentar a estes elementos, a instituição de línguas oficiais e únicas com o intuito de unificar os grupos, colaborando para a criação de uma comunidade. A língua era, então, um objeto que interligava as partes do império, as partes da nação. Acerca do assunto Anderson (2008) diz o seguinte:

A revolução lexicográfica na Europa, porém, criou e aos poucos difundiu a convicção de que as línguas (pelo menos naquele continente) eram, por assim dizer, propriedades pessoais de grupos muito específicos – seus leitores e falantes diários – e, ademais, que esses grupos, imaginados como comunidades, tinham o direito de ocupar uma posição autônoma dentro de uma confraria de iguais (ANDERSON, 2008, p. 128).

Outro elemento que corrobora a narrativa nacional é a ideia da memória coletiva ou memória social. Segundo Jöel Candau (2016), tais conceitos dizem respeito a um conjunto de

lembranças que são comuns a um determinado grupo, podendo ser chamada também de “memória pública” (CANDAU, 2016, p. 31). É por meio da repetição de uma memória que os indivíduos de um grupo podem criar uma memória compartilhada. Contudo, Candau (2016) levanta um questionamento, pois, algumas vezes, a memória construída é restrita a um pequeno grupo. O autor faz, portanto, uma diferenciação entre a memória forte, que é posta a maioria dos membros de um grupo de forma coerente, concreta e profunda, e a memória fraca, que, ao contrário da memória forte, é “sem contornos bem definidos, difusa e superficial” (CANDAU, 2016, p. 44). Para que haja uma memória coletiva numa comunidade é necessário que a sociedade tenha uma conectividade forte entre os membros, tendo, então, uma memória organizadora forte.

O discurso da narrativa nacional tem como objetivo a unificação, independentemente do quão diferentes os indivíduos dessa nação possam ser. Diferenças como gênero, raça e classe não entram em jogo ao se criar uma identidade nacional. Vale ressaltar que muitas nações foram unificadas a partir de um processo violento, no qual diferenças culturais foram suprimidas. Hall (2003) argumenta que o que muitas vezes é colocado como uma cultura nacional unificada foi constituído por meio de conquistas que findaram em dominação, “cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (HALL, 2003, p. 60). Dessa forma, uma nação que alega ser homogênea, na verdade, é formada por povos diversos.

A homogeneidade da identidade nacional tende a ser masculina, como atestam Hall (2003) e Woodward (2014). Kathryn Woodward (2014) diz que a identidade nacional está relacionada a concepções militaristas de masculinidade e, por conta disso, as mulheres não estão presentes nesse cenário. Dessa forma, homens constroem “posições-de-sujeito” (WOODWARD, 2014, p. 10) para as mulheres, contudo, essas posições são feitas com o referencial masculino em mente, fazendo com que a identidade nacional feminina tenha um papel secundário dentro da nação, como afirmado por Hall (2003): “as mulheres exercem um papel secundário como guardiãs do lar e do clã, e como ‘mães’ dos ‘filhos’ (homens) da nação” (HALL, 2003, p. 61).

Como percebido, a narrativa da cultura nacional não é tão unificada da forma que aparenta ser; dessa forma, tal conceito deve ser pensado como um dispositivo discursivo que, segundo Hall (2003), colabora para a representação da identidade e da diferença. Contudo, a identidade nacional ainda é representada como unificada, mesmo as nações modernas sendo híbridas culturais.

Com a globalização, as identidades culturais nacionais têm sido deslocadas, por conta da integração entre comunidades, perpassando fronteiras nacionais e de espaço-tempo. A partir desse processo as identidades nacionais podem sofrer, segundo Hall (2003), três diferentes consequências.

A primeira consequência mostra que as identidades nacionais estão se desintegrando, uma vez que o mundo observa a tendência da homogeneização cultural, onde todos os sujeitos, ao redor do mundo, seriam atingidos pelas mesmas influências. Contudo, a homogeneização cultural é um tanto quanto simplista, pois a globalização não ocorre de maneira uniforme no mundo, por conta da “geometria do poder” (MASSEY *apud* HALL, 2003, p. 78), a globalização atinge o Ocidente e o Oriente de formas diferentes, e ainda assim, mesmo dentro dos países, as relações são desiguais. As identidades nacionais estariam se desintegrando, dando lugar a uma dualização, por conta das relações díspares de poder, entre Ocidente e Oriente ou Centro e Periferia.

A segunda consequência diz respeito a um reforço da identidade nacional, como uma forma de resistência à globalização. Castells (2018) afirma que

A era da globalização é também a era do ressurgimento do nacionalismo, manifestado tanto pelo desafio que impõe a Estados-Nação estabelecidos, como pela ampla (re)construção da identidade com base na nacionalidade, invariavelmente definida por oposição ao estrangeiro (CASTELLS, 2018, p. 76).

O dito nacionalismo contemporâneo é tido como nacionalismo cultural, que, segundo Kosaku Yoshino (1992), consiste em uma forma de regeneração da nação para fortalecer a identidade cultural quando esta está ameaçada. O nacionalismo cultural, portanto, foca em “elementos distintivos da comunidade cultural como essência de uma nação” (YOSHINO *apud* CASTELLS, 2018, p. 80).

A última consequência está ligada ao declínio das identidades nacionais, fazendo com que ocorra o surgimento de identidades novas, as identidades híbridas. As identidades híbridas, em sua maioria, têm sido impulsionadas pelo deslocamento territorial dos indivíduos, como a migração. A migração acaba resultando em impactos no país de origem e no país de destino, porque, durante esse processo, as comunidades vão se diversificando. Woodward (2014) diz que a migração tem como consequência as identidades plurais e contestadas.

Zygmunt Bauman (2005) refere-se à identidade como algo que precisa ser construído e protegido em conjunto, como uma verdade absoluta, sendo, então, uma identidade coletiva. A

identidade nacional nasce como uma ficção, já que, segundo o autor, não está baseada em nenhum fato concreto, mas em ideias que são impostas e acabam se solidificando. A identidade nacional vincula-se à ideia de Estado-Nação, que, por intermédio do seu poder soberano, usou de coerção e convencimento para construir uma identidade que fosse considerada realidade para todos aqueles que pertenciam a um determinado Estado. Para Bauman (2005), nunca houve uma preocupação de identificar o indivíduo, mas sim de criar um monopólio para os Estados a fim de “traçar a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” (BAUMAN, 2005, p. 28), buscando a obediência dos indivíduos.

A identidade nacional era tida como uma identidade primária, já que o indivíduo era definido a partir do seu Estado, outras identidades eram tidas como identidades menores, e que deveriam passar por uma espécie de aval do Estado-nação, como afirma Bauman (2005):

Outras identidades, “menores”, eram incentivadas e/ou forçadas a buscar o endosso-seguido-de-proteção dos órgãos autorizados pelo Estado, e assim confirmar indiretamente a superioridade da “identidade nacional” com base em decretos imperiais ou republicanos, diplomatas estatais e certificados endossados pelo Estado. Se você fosse ou pretendesse ser outra coisa qualquer, as “instituições adequadas” do Estado é que teriam a palavra final (BAUMAN, 2005, p. 28).

Bauman (2005) mostra ainda que a identidade nacional mantida pelo Estado ocorre pela associação “natural” de pertencer desde o nascimento, diferentemente dos elementos elencados por Hall (2003). Contudo, assim como Anderson (2008), Bauman (2005) também compreende a nação a partir do conceito de comunidade imaginada. Com o início da Era Moderna, Bauman (2005) atesta que

As forças mais determinadas a ocultá-la perderam o interesse, retiraram-se do campo de batalha e estão contentes com a tarefa de encontrar ou construir uma identidade para nós, homens e mulheres, individual ou separadamente, e não conjuntamente. A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas (BAUMAN, 2005, p. 22).

Para Zygmunt Bauman (2005), a questão identitária surge por meio da afirmação do que ele chama de “comunidades”. Segundo Bauman (2005), existem duas “comunidades”; a primeira é a comunidade na qual os membros “vivem juntos numa ligação absoluta” (BAUMAN, 2005, p. 17), sendo chamada de comunidade de vida e destino; já a segunda ficaria unida por meio de ideias ou por princípios compartilhados. A partir da exposição a comunidades do segundo tipo, o indivíduo passa a questionar sua identidade, isso porque as comunidades são diversificadas e policulturais, portanto, o indivíduo envolto por tal

pluralidade precisa “comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis” (BAUMAN, 2005, p. 17).

O indivíduo, inserido numa sociedade multicultural, torna-se consciente de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm mais a estabilidade que tinham anteriormente, pois, para Bauman (2005), vivemos em uma modernidade líquida, na qual “o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos malcoordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18-19). Dessa forma, estar conectado a somente uma única comunidade de ideias e princípios é algo improvável, dado que, como dito anteriormente, o indivíduo está e tem estado cada vez mais exposto a diferentes comunidades. Assim como a modernidade tornou-se líquida, também se tornaram as identidades: “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005, p. 19).

O questionamento acerca da identidade surgiu graças à crise de pertencimento, a partir de uma lacuna entre o “deve” e o “é”. Segundo Moresco e Ribeiro (2015), “a identidade nasce da crise de pertencimento desencadeando recriações de realidades semelhantes à que se vive, o que, muitas vezes, pode ser considerado um simulacro (como denomina Baudrillard) dessa realidade” (MORESCO & RIBEIRO, 2015, p. 174). Essa crise de pertencimento acabou por deixar as identidades voláteis. Essa volatilidade é o que torna a identidade fragmentada, que é uma característica inerente à mobilidade espacial que discutiremos no tópico a seguir.

1.3 Dos lugares aos entrelugares: o processo de aculturação

A migração, cada vez mais recorrente no mundo contemporâneo, sempre fez parte da história humana. Como afirma David Theo Goldberg (1994), “movimento e migração (...) são as condições de definição sócio-histórica da humanidade” (GOLDBERG *apud* HALL, 2013, p. 60), ocorrendo por inúmeros motivos, como “desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico” (HALL, 2013, p. 60).

A par dos motivos que levam o indivíduo a deixar a terra natal, o desenraizamento não é um processo natural, que produz rupturas significativas, bem como a necessidade de criação de novos laços. A desterritorialização¹⁰ implica a saída do espaço compreendido como lugar antropológico,

Aquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja [...] o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa (AUGÉ, 2012, p. 51).

Segundo Marc Augé (2012, p. 52), “esses lugares têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem (pretendem-nos) identitários, relacionais e históricos”. Identitário, porque a identidade singular é composta por um conjunto de elementos que vinculam o homem ao espaço; relacional, porque ele compartilha com outros um conjunto de referências, memórias e traços culturais e estabelece com eles relações de sociabilidade; e histórico, porque o homem vive na história. Ao reunir elementos constituintes da identidade partilhada e da identidade singular, o lugar confere ao indivíduo uma estabilidade mínima. No entanto, para Augé (2012),

o estatuto intelectual do lugar antropológico é ambíguo. Ele é apenas a ideia, parcialmente materializada, que têm aqueles que o habitam de sua relação com o território, com seus próximos e com os outros. Essa ideia pode ser parcial ou mitificada. Ela varia de acordo com o lugar e o ponto de vista que cada um ocupa (AUGÉ, 2012, p. 54).

O vínculo com o lugar antropológico ultrapassa a dimensão etológica, entomológica e geográfica (PARANHOS, 2010). Segundo Guattari,

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quando a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI & ROLNIK *apud* HAESBAERT & BRUCE, 2002, p. 6).

¹⁰ Os neologismos desterritorialização e reterritorialização foram cunhados por Deleuze e Guattari, na obra *Anti-Édipo*, publicada em 1972.

O indivíduo que está em processo de desterritorialização não se desloca somente territorialmente, mas também de forma cultural, psicológica e social, pois haverá o contato com outras sociedades e culturas diferentes da sua. Assim, duas formas de desterritorialização ocorrem: a relativa e a absoluta. A desterritorialização absoluta está relacionada ao pensamento, à ideia de criar algo novo e segundo Ana Lúcia Silva Paranhos (2010), “o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é preciso romper com o território existente, criando outro” (PARANHOS, 2010, p. 153). Já a desterritorialização relativa está vinculada ao *socius* e se reporta à saída de um território e a criação de um novo, ou seja, a reterritorialização, “engendrando novos espaços, novos sentimentos, gerando um enfraquecimento dos laços precedentes e articulando outras ‘experiências e condutas’” (PARANHOS, 2010, p. 155), gerando uma reconfiguração do sentido de pertencimento e, conseqüentemente, da identidade.

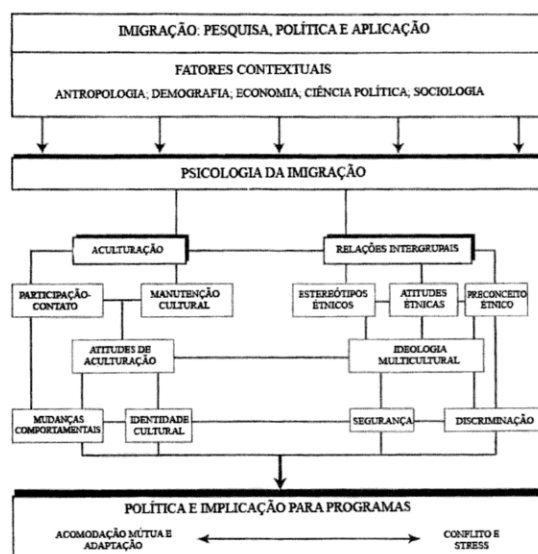
A partir dessa reconfiguração dos laços de pertencimento, o sujeito estará inserido em um mundo com novas conexões. Cabe falar, dessa forma, do conceito de rizoma, postulado por Deleuze e Guattari. O conceito tirado da botânica é utilizado para explicar, na filosofia, que as conexões de um sujeito se expandem e são conectadas de forma rizomática, sem hierarquia, diferentemente da estrutura arborescente que tende a hierarquizar-se. Pode-se, então, compreender que o deslocamento trará novas raízes ao sujeito e que estas estarão ligadas a outras de uma forma horizontal.

O processo de reterritorialização requer a interação com o outro que vai culminar, então, na criação de um novo lugar, o “entrelugar”. É nesse processo que ocorre a aculturação.

John Berry (2004), psicólogo intercultural, considera que o comportamento do sujeito é formado pelo contexto cultural no qual a pessoa foi criada e está inserida. Segundo o autor, o sujeito migrante, ao passar de uma sociedade a outra, necessita desenvolver estratégias de adaptação à pátria de acolhimento. Dessa forma, Berry (2004) investiga o comportamento migratório, a partir da perspectiva da psicologia intercultural, divergindo da perspectiva unidimensional que se tinha anteriormente aceita, de característica hegemônica, que atribuía ao imigrante a condição de assimilação cultural.

Segundo Berry (2004), em nível psicológico, existem dois conceitos para compreender as relações interculturais: a aculturação e as relações étnicas, que estão no modelo abaixo, esquematizado pelo psicólogo:

Figura 1 - Modelo das relações interculturais (BERRY, 2004, p. 31)



Percebe-se que o modelo mostra que as relações variam, podendo ser relações harmoniosas ou conflituosas. A aculturação, conceito adotado da antropologia, consiste em “mudanças que ocorrem como resultado do contato entre grupos” (BERRY, 2004, p. 31), não somente no nível pessoal, mas também em “nível internacional (entre nações estado), e internacionalmente (entre grupos culturais étnicos morando conjuntamente em sociedades pluriculturais)” (BERRY, 2004, p. 32).

O processo de aculturação ocorre no nível psicológico e cultural e vai gerar, portanto, consequências para os grupos envolvidos, dominantes e não dominantes, porém, o contato e as experiências dele decorrentes afetarão de forma mais contundente os grupos não dominantes e seus membros.

As pesquisas mais atuais acerca da aculturação tendem a focar nos grupos não dominantes, como os imigrantes, por exemplo, mostrando que as relações entre os grupos não ocorrem de forma uniforme. O grau de contato entre os grupos pode diferir, assim como o grau de manutenção da cultura e identidade apresentado pelos grupos. Segundo Berry (2004, p. 32), “Todos estão arraigados em dois aspectos básicos do contato intercultural: o grau de contato de fato e o envolvimento de um grupo com o outro; e o grau de manutenção da cultura manifestada por cada grupo”.

Esses aspectos, quando investigados em grupos não dominantes, são designados como “atitudes de aculturação” (BERRY, 2004). Para Berry (2004), existem duas questões a serem pensadas ao se observar a situação a partir do grupo não dominante: “até que ponto as pessoas desejam ter contato com (ou evitar) os outros fora de seu próprio grupo; e até que ponto as

peças desejam manter (ou desistir) de suas identidades culturais e atributos” (BERRY, 2004, p. 33).

John Berry (2004) busca ilustrar as diferenças entre as atitudes ou estratégias adotadas, de forma inconsciente ou não, pelos grupos dominantes e não dominantes. Nessas estratégias há duas questões e para cada questão existe uma dimensão, na qual é mostrado o grau, podendo ser mais positivo ou mais negativo, como é possível observar no gráfico a seguir:

Figura 2 – Modelo com Variedades de Estratégias Interculturais em Grupos Dominantes e Não Dominantes (BERRY, 2004, p. 33)



À direita, observam-se as estratégias utilizadas pelos grupos dominantes, enquanto que à esquerda, tem-se as estratégias dos grupos não dominantes. Segundo Berry (2004),

Para os grupos não-dominantes, suas opções podem ser restringidas pela orientação do grupo dominante, enquanto que para os últimos, estes necessitam considerar como podem mudar a fim de acomodar populações não dominantes. Assim, para ambos os grupos em contato, existe necessariamente um processo mútuo, envolvendo as próprias atitudes e comportamentos, e a percepção daqueles dos outros grupos. (BERRY, 2004, p. 34).¹¹

A figura 2 ilustra as estratégias utilizadas por ambos os grupos, dentro do contexto de contato intercultural. O grupo não dominante, à esquerda, pode não desejar manter a herança cultural e interagir ao máximo com outras culturas, recorrendo à *assimilação*. Quando tal

¹¹ Foi mantida aqui a grafia do vocábulo “não-dominante” conforme o texto original

atitude é observada por parte do grupo dominante, ocorrerá, então o *melting pot* (cadinho, mistura).

Em contrapartida, ao negar o contato com outras culturas, prezando a manutenção da cultura de origem, opta-se pela *separação* para o grupo não dominante. A *segregação* equivale à separação, porém é imposta pelo grupo dominante. A marginalização ocorre à medida que há pouco interesse, por parte do grupo não dominante, em manter relações com outras culturas e pouco interesse na manutenção da própria cultura. Quando forçada pelo grupo dominante, a *marginalização* equivale à estratégia da *exclusão*. Para Berry (2004), algumas razões para a marginalização seriam “a imposição da perda cultural” (BERRY, 2004, p. 34), além da exclusão ou discriminação por parte dos grupos dominantes.

Ademais, o grupo não dominante pode manter sua cultura de origem ao mesmo tempo em que interage com outras culturas, recorrendo, então, à *integração*, que é a estratégia mais comum e recomendada de adaptação social. A integração quando buscada pelo grupo dominante é denominada *multiculturalismo*. Segundo Berry (2004), o multiculturalismo ocorre “quando a diversidade cultural é um objetivo da sociedade como um todo, representando uma estratégia de mútua acomodação” (BERRY, 2004, p. 35).

O processo de aculturação torna-se importante, uma vez que a interação do indivíduo com grupos dominantes e não dominantes vai confluir para a formação identitária do sujeito. Para Berry (2004), a identidade cultural é formada por duas dimensões, “a identificação com o seu próprio grupo cultural e a identificação com a sociedade maior ou dominante” (BERRY, 2004, p. 35-36). Essas dimensões seriam a “identidade étnica” e a “identidade cívica” e estão em uma relação de “interdependência”, uma vez que são independentes entre si, porém podem estar inseridas uma na outra. A identidade cultural do migrante poderá, então, ser transformada a partir do processo de aculturação. Dessa forma, a integração, quando realizada com o processo de acomodação mútua, representa a reterritorialização do sujeito, pois este estará reconfigurando sua identidade no “entrelugar”.

As relações intergrupais geram comportamentos tanto de grupos dominantes quanto não dominantes, por ressaltar as diferenças entre eles. Comportamentos como preconceito, estereótipos e atitudes de discriminação são decorrentes dessas relações e estudados pela sociologia e psicologia social. John Berry (2004) ressalta que “em pesquisas de relações étnicas existe uma tradição de se considerarem as visões que os grupos dominantes têm dos outros e algumas vezes de si mesmos; no entanto, poucos estudos têm examinados as visões mútuas dos vários grupos de forma recíproca” (BERRY, 2004, p. 37).

Alguns dos comportamentos citados são resultados de ideologias construídas ao longo da história. O discurso colonial “é um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas” (BHABHA, 2013, p. 123) para construir um espaço legitimado para “povos sujeitos”. A oposição binária colonizador/colonizado é assimétrica e coloca os povos colonizados numa posição subalterna com base na origem étnica para, então, “justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2013, p. 124).

É a partir da fixidez da diferença que o estereótipo é construído como estratégia do discurso colonial. Bhabha (2013) defende que a ambivalência é fundamental para o conceito de estereótipo. Os sujeitos colonizados estão numa relação desproporcional “em oposição ou dominação através do descentramento simbólico de múltiplas relações de poder que representam o papel de apoio, assim como o de alvo ou adversário” (BHABHA, 2013, p. 126). A construção do estereótipo se dá, portanto, com base nestas relações ambivalentes de conhecimento e poder. Bhabha (2013) mostra, por exemplo, que a partir da construção de cenas de medo e desejo, em textos coloniais, há a construção do estigma e do estereótipo, baseados na coisificação do outro e na apresentação da relação com o medo.

Essa ambivalência leva à leitura do estereótipo como fetiche, porque o fetiche apresenta uma volubilidade entre afirmação e ansiedade, “associada com a falta e a diferença” (BHABHA, 2013, p. 129), essa ansiedade causada pela diferença causa o medo. Dessa forma, o fetiche ou estereótipo constrói uma identidade “baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (BHABHA, 2013, p. 130), já que o preenchimento da falta é concretizado pelo poder. Ainda, segundo Bhabha (2013), “o estereótipo, então, como ponto primário de subjetificação no discurso colonial, tanto para o colonizador como para o colonizado, é a cena de uma fantasia e defesa semelhantes – o desejo de uma originalidade que é de novo ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura” (BHABHA, 2013, p. 130).

Contudo, o estereótipo é um construto, uma vez que depende da repetição, e é a partir dessa repetição que o sujeito colonizador, por meio do discurso, consegue aplicar um estigma/estereótipo a um sujeito colonizado, a repetição acabar por transformar um estereótipo em “verdade”.

Pensando em termos das relações intergrupais, analisadas por Berry (2004), tanto os grupos dominantes quanto os não dominantes possuem imagens estereotipadas uns dos outros. Porém, uma vez que os grupos não dominantes se encontram numa situação de migração, por

exemplo, podem ser confrontados com as imagens pré-concebidas dos grupos dominantes, o que pode levar a situações de discriminação e preconceito étnico.

O preconceito étnico é tema central das pesquisas das relações étnicas. Os grupos tendem a ser definidos culturalmente, com sua língua, sua religião, e “raça”, então, quando grupos de fora, como os imigrantes, por exemplo, que não tem familiaridade com a cultura da população residente, se relacionam com os grupos dominantes, há a tendência de rejeição, normalmente por parte dos grupos dominantes. Berry (2004) levanta algumas bases para essa rejeição como o etnocentrismo, o autoritarismo e a dominação social, contudo, ainda se busca compreender por que “algumas pessoas nutrem uma profunda e generalizada rejeição pelo ‘outro’” (BERRY, 2004, p. 37). Dessa forma, como Berry (2004) afirma, “o preconceito étnico é universal (isto é, todos os grupos e todos os indivíduos evidenciam isso)” (BERRY, 2004, p. 37). No entanto, ainda que seja universal, há uma variabilidade entre os grupos e os indivíduos.

Para que o preconceito étnico seja reduzido, propõe-se a hipótese do contato, que requer que os grupos em contato tenham o mesmo *status*; compartilhem objetivos comuns; além disso, o contato entre os grupos deve ser voluntário e é necessário que haja algum apoio para que esse contato aconteça. Segundo John Berry (2004), a partir dos estudos realizados, “o contato intergrupar geralmente apresenta uma relação negativa com o preconceito; isto é, o contato reduz o preconceito” (BERRY, 2004, p. 38), com isso tem-se a confirmação da hipótese de contato.

As relações intergrupais vão construir a ideologia multicultural, que tenta mostrar que a diversidade cultural é favorável tanto para sociedade quanto para os indivíduos e que essa diversidade é algo a ser compartilhado de forma equitativa. Segundo Berry (2004), “a ideologia multicultural está empiricamente relacionada as atitudes étnicas e ao preconceito, mas está mais explicitamente relacionada às práticas para gerenciar as relações intergrupais em grupos culturalmente diversos” (BERRY, 2004, p. 39).

É em meio à aculturação, tendo a integração como melhor estratégia, e atingindo a ideologia multicultural, de forma positiva para ambos os grupos, que o indivíduo, o imigrante, por exemplo, vai se reconfigurar no “entrelugar”.

O conceito de “entrelugar”, proposto por Silviano Santiago, a partir do ensaio “O Entre-Lugar¹² do Discurso Latino-Americano”, apresenta a ideia de um espaço intermediário

¹² Foi mantida aqui a grafia do vocábulo “entrelugar” conforme o texto original.

e paradoxal no qual o autor latino-americano se encontra, no contexto de produção de uma cultura e literatura ultramarina. Segundo Núbia Hanciau,

O conceito de entre-lugar torna-se particularmente fecundo para reconfigurar os limites difusos entre centro e periferia, cópia e simulacro, autoria e processos de textualização, literatura e uma multiplicidade de vertentes culturais que circulam na contemporaneidade e ultrapassam fronteiras, fazendo do mundo uma formação de entre-lugares. Marcado por múltiplas acepções, o entre-lugar é valorizado pelos realinhamentos globais e pelas turbulências ideológicas iniciadas nos anos oitenta do último século, quando a desmistificação dos imperialismos revela-se urgente (HANCIAU, 2005, p. 1)¹³.

O espaço que Santiago denomina entrelugar aproxima-se de conceitos estabelecidos por outros teóricos como “lugar intervalar (E. Glissant), *tercer espacio* (A. Moreira), espaço intersticial (H. K. Bhabha), *the third space* (revista Chora), *in-between* (Walter Mignolo e S. G. Gruzinski), caminho do meio (Z. Bernd), zona de contato (M. L. Pratt), ou de fronteira (Ana Pizzato e S. Pesavento)” (HANCIAU, 2005, p. 3). É nesse espaço que o migrante constrói sua identidade, a partir da “tensão entre o apelo do enraizamento e a tentação da errância” (HANCIAU, 2005, p. 4-5).

O exame de obras literárias sobre a migração exige um deslocamento do olhar para o espaço social “onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação” (HANCIAU, 2005, p. 9), ao qual Mary Louise Pratt (1999) denominou zona de contato, onde “os laços sociais vão se fazendo por entre linhas de diferença, de hierarquia e de pressupostos conflituosos ou não compartilhados” (PRATT, 1999, p. 12). Assim, “no contato e pelo contato” (PRATT, 1999, p. 12), as diferenças de classe, etnia e gênero devem ser analisadas

não em termos do pertencimento das pessoas a comunidades particulares, mas em termos de produção e da reprodução dessas mesmas diferenças no *contato* socialmente estruturado entre grupos que vêm sendo forçosamente aglutinados em sua irremediável separação. (PRATT, 1999, p. 12. Grifo da autora.)

A partir da concepção da zona de contato, há o deslocamento, assim como em Santiago, o descentramento de fronteiras. A zona de contato traz uma perspectiva de relacionalidade, uma vez que, como Pratt (1999) comenta sobre Glória Anzaldúa, com múltiplas identidades e comunidades pode haver a recusa de posicionamento, optando por uma nova visão, como a ideia de mestiça, por exemplo. Essa perspectiva é particularmente relevante para a nossa análise de *The House on Mango Street*, de Sandra Cisneros.

¹³ Foi mantida aqui a grafia do vocábulo “entrelugar” conforme o texto original.

Homi Bhabha (1996), ao definir o “terceiro espaço”, mostra que a diversidade cultural é um pilar da educação multicultural, contudo, apresenta a diversidade cultural como uma ideia um tanto quanto problemática, já que ao mesmo tempo em que há um estímulo à diversidade há também uma contenção da mesma. Assim, a ideia de diversidade cultural refreia a diferença cultural. Segundo Bhabha (*apud* RUTHERFORD, 1996), “com a noção de diferença cultural, tento colocar a mim mesmo nessa posição liminar, nesse espaço produtivo da construção da cultura como diferença, no espírito da alteridade ou outridade” (RUTHERFORD, 1996, p. 36). Espaço em que ocorre a “tradução cultural”. Em sua reflexão sobre o terceiro espaço, Bhabha (1996) se apropria da ideia de Walter Benjamin acerca das observações sobre a tarefa do tradutor e o trabalho de tradução. Homi Bhabha (1996) usa o conceito de “tradução cultural” como metáfora, pautando-se em um contexto pós-colonial, no qual nações e indivíduos foram marcados por deslocamentos e apagamentos. Entretanto, vai além da ideia de tradução linguística, unindo linguagem e cultura.

A tradução cultural, segundo Bhabha (*apud* RUTHERFORD, 1990), pretende evidenciar a alteridade, em vez de tratar o Outro como uma imagem contrária, negando-lhe um espaço de fala e prática. Toda cultura perpassa a seara da alteridade, portanto, evidenciar tal questão faz com que a ideia de uma cultura central seja discutida. As culturas não são completas em si mesmas, por isso precisam ser construídas lado a lado, numa relação de alteridade.

A situação de tradução cultural levará o sujeito a um processo de hibridação, pois o contato com o outro o modificará. Conforme afirma Anthony Pym (1970, p. 142, tradução nossa), “onde quer que haja o cruzamento de fronteiras, o resultado será a tradução cultural”¹⁴, perspectiva reforçada por Bhabha (1996), para quem as culturas estão em constante processo de hibridação.

Desse cruzamento de fronteiras culturais e territoriais surge o “terceiro espaço”, um espaço híbrido no qual o sujeito, através do deslocamento, poderá questionar narrativas homogeneizadoras, e, por conseguinte, realizar a negociação entre culturas. Esse “terceiro espaço”, segundo Bhabha (1996), vai gerar “algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação” (RUTHERFORD, 1996, p. 37).

Em suma, é no processo de desterritorialização que o sujeito migrante vai se desvincular do lugar antropológico (AUGÉ, 2012) e, então, por meio do cruzamento, contato entre fronteiras – territoriais, culturais e psicológicas – o indivíduo poderá interagir com

¹⁴ O texto em língua estrangeira é: “*Wherever borders are crossed, cultural translation may result.*”

outras culturas, questionando-se acerca dos discursos que lhes são colocados como essenciais, traduzindo-se culturalmente e encontrando um espaço híbrido, no qual poderá ter acesso ao processo de enunciação. Nesse espaço híbrido, se situam as personagens dos três romances que formam o *corpus* ficcional desta dissertação.

2 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: DIFERENTES OLHARES

2.1 O *Bildungsroman* romântico: matriz e paradigma

Para compreender o surgimento do *Bildungsroman* ou romance de formação, é necessário entender a obra literária dentro de suas relações com a sociedade e tradições. Segundo Wilma Maas (2000), as “histórias da literatura”, do século XIX, são atemporais e a-históricas, uma vez que utilizam a projeção posterior da obra de um autor. Contudo, com os movimentos crítico-literários que surgiram em meio aos séculos XIX e XX, como o estruturalismo, a estética da recepção, encabeçada por Hans Robert Jauss, e o *Reader-response criticism*, a história cultural, com Robert Darnton e outros historiadores, viu-se que a crítica literária como algo a ser analisado de forma mais sincrônica e não a-temporal, além de se considerarem outros aspectos além do texto. Dessa forma, observaremos como o *Bildungsroman* surgiu ante uma abordagem historiográfica.

As historiografias literárias são “projetos românticos de construção de uma identidade nacional” (MAAS, 2000, p. 12), que submetem a categoria estética à ideológica. O surgimento do *Bildungsroman* coincidiu com o projeto de atribuir um caráter nacional à literatura alemã. Em sua gênese, o *Bildungsroman* é “uma forma literária de cunho eminentemente realista, com raízes fortemente vincadas nas circunstâncias históricas, culturais e literárias dos últimos trinta anos do século XVIII europeu” (MAAS, 2000, p. 13).

O termo foi cunhado em 1810, pelo professor de Filologia Clássica Karl Morgenstern, que estabeleceu uma relação entre o termo e o romance *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe, criando o paradigma do gênero para a historiografia literária. Contudo, só veio a ter visibilidade no meio acadêmico em 1870, por meio da obra *A vida de Schleiermacher*, do filósofo Wilhelm Dilthey¹⁵,

Para Morgenstern, o *Bildungsroman* é a “forma de romance que ‘representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade’” (MORGENSTERN *apud* MAAS, 2000, p. 19) e está atrelada a conceitos como educação e formação de classes sociais diversas, que circularam no século XVIII, na

¹⁵ *Das Leben Schleiermachers* (A vida de Scheletermacher).

história cultural alemã. Morfologicamente, o termo surge da justaposição de *Bildung* (formação) e *Roman* (romance), e, segundo Wilma Maas, é

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

Anteriormente, até o século XVIII, na Alemanha, o *Roman* denominava uma narrativa menor. O romance, como gênero literário, só teve seu reconhecimento nos últimos anos do século XVIII, quando se tornou representativo da burguesia. O recorte histórico-cultural sobre o qual o *Bildungsroman* opera consiste em uma sociedade com uma rígida divisão em classes, na qual há um papel predeterminado para os membros da burguesia, ainda incipiente (MAAS, 2000, p. 21).

Na Alemanha, a educação, no final do século XVIII, relacionava-se à forma com a qual o homem iria adquirir e desenvolver patrimônio intelectual, que deveria ser legado às futuras gerações, constituindo a cultura do mérito herdado. Somente com o início da educação moderna, a condição humana passou a ser vista como algo que está sujeito a mudanças. Para isso contribuiu a criação da escola como espaço de ensino, em substituição à aprendizagem doméstica.

O surgimento de uma gama de obras voltadas à formação e ensino do indivíduo desde a infância vinculava-se à concepção iluminista de ensino. Nelas havia a figura comum do mentor, ou seja, o responsável por guiar seu pupilo através do processo de formação. Contudo, esse não será um mentor da educação sistemática, mas sim um mentor que transmitirá conhecimentos ligados à história cultural, universal e iniciará seu aprendiz no mundo das artes. Vale ressaltar que, nas obras de destinação pedagógica, o ficcional é um simples meio de transmissão de ensinamentos que tinham como objetivo, além de um desenvolvimento do raciocínio lógico, a estabilidade social, o estabelecimento e a manutenção do *status* econômico.

Os anos de aprendizado de Wilhem Meister se torna, assim, uma obra paradigmática do romance educativo iluminista alemão e, segundo Maas,

o caráter ficcional do romance realista atua ali como medição entre uma certa configuração histórica, a busca individual pelo aperfeiçoamento das qualidades inerentes do homem em prol do bem comum, e a sua realização. O fenômeno literário constituído pelo romance de formação só pode ser compreendido se relatado à transição entre a cultura feudal e a emancipação econômica burguesa (MAAS, 2000, p. 29).

Nesse sentido, ao focalizar as possibilidades de aperfeiçoamento e formação que restavam ao burguês, em comparação com o nobre, o *Bildungsroman* apontava na direção da transição de uma cultura do mérito herdado para a cultura do mérito adquirido (MAAS, 2000, p. 15), característica fundamental da burguesia em formação. Um dos sentidos de *Bildung* é a noção de processo, e, nesse contexto, “é a sucessão de etapas, teleologicamente encadeadas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo” (MAAS, 2000, p. 27).

No projeto pedagógico iluminista, formação e educação unem-se ao ideal de bem-estar social, como se fossem interdependentes. É dessa maneira que formação e educação acabam por se tornar interesse e tarefas obrigatórias do Estado para com seus indivíduos, estes, a partir de tal educação e formação, deveriam, então, cumprir com as obrigações do Estado, assegurando sua funcionalidade para a sociedade. Para classes mais altas e a nobreza, era destinada uma “formação pessoal e universalizante, isto é, de acordo com seus talentos e habilidades natas, ao mesmo tempo em que voltada para um repertório universal”; para as classes mais baixas, a burguesia, é destinada “uma formação limitada e utilitarista, voltada ao exercício de uma atividade definida, como o comércio” (MAAS, 2000, p. 35).

Assim, a educação e a formação, ao final do século XVIII, têm como objetivo a articulação social em classes, fazendo com que cada classe receba a formação adequada ao seu papel social, para que, deste modo, todos possam exercer uma função ante o coletivo.

Para compreender *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister*, de Goethe, como romance de formação é necessário entender que essa proposição é um discurso historicamente localizado, que prenuncia “a legitimação das instituições burguesas já no século XIX, ao mesmo tempo em que problematiza ainda questões determinadas pelo primado da aristocracia” (MAAS, 2000, p. 35).

No romance de Goethe, Meister é filho de um próspero comerciante burguês que deseja ver o talento do filho para o comércio aperfeiçoado. Este, entretanto, rejeita a formação limitada e utilitarista reservada à sua classe social, acalentando o desejo de tornar-se uma “pessoa pública”. A princípio atraído pelo teatro, ele vem a descobrir que não tem o talento necessário e passa a desejar uma vida simples, com um casamento feliz e filhos. Nesse período, ele é conduzido a uma sociedade secreta, a Sociedade da Torre, formada por nobres, cujo objetivo é desenvolver as qualidades e talentos dos jovens e orientá-los para a vida em sociedade.

Com cunho intervencionista, paternalista e autoritário, a Sociedade da Torre reproduz métodos iluministas, em que a razão era transmitida ao educando por meio de um jogo de

pergunta e respostas, a fim de estimular seu raciocínio. Mesmo optando pelo princípio da educação pelo erro, que inicialmente pode nos levar a pensar que o indivíduo teria uma liberdade de escolha a partir do erro, a Sociedade da Torre, por seu caráter intervencionista acaba por exercer enorme influência na vida de seus educandos, enviando pessoas para influenciá-los.

Ao final, a Sociedade da Torre lhe diz que seus anos de aprendizado terminaram e que está apto a prosseguir sozinho. Meister, entretanto, permanece em uma espécie de entrelugar, sem pertencer efetivamente à nobreza e, por outro lado, sem assumir uma ocupação burguesa especializada.

O *Bildungsroman* apresentou também uma imagem inédita da figura do herói, que, até então, esteve ligado a imagens de campos de batalha, guerras, personificado como um ser maravilhoso, escolhido pelos deuses e acima do homem comum. Segundo Leonardo Maia (2017, p. 7), os heróis são “um repositório de qualidades: força, sabedoria, coragem, honra, justiça, oratória, ou mesmo malícia e esperteza. Física, ou psicologicamente, o herói é sempre um ser de exceção”. É uma figura criada à parte do tempo de seu autor, é, portanto, uma figura pronta, finalizada, não necessitando passar por um processo de formação. É um ser que transcendendo as qualidades humanas, torna-se perfeito. Justamente nesse aspecto, Goethe quebra o paradigma literário do herói clássico, uma vez que Meister não aparece como herói formado desde o início do romance, mas em formação. Segundo Maia (2017), essa mudança na figura do herói pressupõe também uma modificação na relação entre leitor e leitura, porque:

O personagem goethiano é imanente ao plano do seu leitor, coincide com ele, possivelmente, nas mesmas aspirações e incertezas. O romance apresenta, com isso, uma condição especular, em que o leitor se vê numa relação de igual para com o personagem que tem diante de si (MAIA, 2017, p. 8).

Se o romance de Goethe representou, por um lado, a cristalização do conceito *Bildungsroman* para a historiografia literária, por outro, gerou uma gradação em obras posteriores, cujo parâmetro é uma maior ou menor aderência ao modelo. Cabe ressaltar, no entanto, que essa breve reconstituição histórica do termo *Bildungsroman*, não visa à gradação das obras que compõem o *corpus* literário da dissertação, mas sim a demonstrar que, ao longo do tempo, o *Bildungsroman* passou por transformações, das quais a apropriação contemporânea é apenas um exemplo.

2.2 O *Bildungsroman* feminino: resistência e subversão

Como vimos na seção anterior, a tradição historiográfica romântica alemã acabou por sedimentar o modelo de *Bildungsroman* como uma narrativa que apresenta a formação do burguês masculino em ascensão, porque “às mulheres não era, na época, possível a liberdade de movimentos que permite ao herói o contato com múltiplas experiências sociais decisivas no percurso do autoconhecimento” (FLORA *apud* GALBIATI, 2011, p. 1718). O próprio conceito iluminista de conhecimento e educação, não era extensivo às mulheres, às quais era delegado o papel de esposa, de cuidadora do lar e dos filhos.

A perspectiva pedagógica do *Bildungsroman* estava atrelada à diferença entre os gêneros. Enquanto os romances para homens incentivavam a busca pela formação e pela esfera pública, os que se destinavam à educação feminina giravam em torno de atitudes e virtudes concebidas de acordo com a ótica masculina, focalizando o amor e o casamento como *happy ending*. Segundo Maria Alessandra Galbiati (2011), há “uma diferença crucial” (GALBIATI, 2011, p. 1719) entre os desfechos dos romances de formação masculino e feminino, pois

enquanto o jovem encontra o final harmônico com o mundo e conseqüente integração com seu novo meio social no término de sua jornada, a jovem mulher fica confinada no espaço doméstico (a autoafirmação e autorrealização tornam-se cada vez mais distantes). Aquela que tentasse traçar um caminho alternativo do esperado socialmente de uma mulher era incompreendida e marginalizada (GALBIATI, 2011, p. 1719).

Então, por muito tempo, ainda que houvesse *Bildungsromane* com protagonistas femininas, estes eram tidos como romances inferiores.

Conforme Cintia Schwantes (2011) sinaliza, o processo de formação apresentado nesse tipo de romance vai variar de acordo com o gênero do protagonista e, portanto, com o meio social no qual a personagem está inserida. Para ela, o caráter definidor do gênero é “a presença da *Bildung* do personagem, sua visão de mundo, construída a partir da sua experiência e das reflexões sobre ela” (SCHWANTES, 2011, p. 2). De acordo com esse ponto de vista, os romances de formação do Romantismo e do século XIX apresentam diferentes perspectivas. Enquanto o *Bildungsroman* romântico é essencialmente otimista, o do século XIX é pessimista, pois

para o primeiro, as promessas do Iluminismo guardavam sentido e podiam ser considerados uma certeza: o conhecimento, a arte, as coisas do espírito estariam ao alcance de todos os membros do grupo social. No século XIX, por outro lado, já se tornara evidente que tais promessas não seriam cumpridas [...] O aprendizado do romance de formação do século XIX é de desilusão e conformismo (SCHWANTES, 2011, p. 54).

Com o tempo, o *Bildungsroman* “começou a colocar em cena protagonistas que problematizavam o ideal do amor e do casamento burguês e buscavam romper com os laços opressores em busca de subjetificação” (COQUEIRO, 2014, p. 14), influenciando as novas leitoras a questionar a ordem vigente. Paralelamente à evolução dessas personagens, desenvolveu-se também a sua autoconsciência ante esse processo formador.

A discussão sobre a diferença entre as experiências femininas e masculinas surgiu ainda no século XVIII, com Mary Astell (1700), no documento intitulado *Algumas reflexões sobre o casamento*¹⁶, que já discutia as assimetrias sociais, mostrando que enquanto os homens nasciam livres, as mulheres já nasciam subjugadas por uma estrutura de poder baseada no gênero. Astell (1700) aponta claramente que o papel da mulher foi construído socialmente por meio do exercício do poder masculino, uma vez que tanto o homem quanto a mulher nasciam com a mesma capacidade intelectual.

A Revolução Francesa, em 1789, também despertou o ativismo feminino. Em 1791, Marie Olympe Gouges fazia reivindicações de igualdade de direitos e deveres, defendendo

a ideia de que as mulheres devem ter todos os direitos que o homem tem ou quer para si, inclusive o de propriedade e de liberdade de expressão; em contrapartida devem assumir também toda sorte de responsabilidades que cabem aos cidadãos do sexo masculino, como o pagamento de impostos, a punição por crimes cometidos e o cumprimento de todos os deveres públicos cabíveis a um cidadão comum (ZOLIN, 2009, p. 220).

Enquanto isso, Mary Wollstonecraft (1792), na Inglaterra, em *Reivindicações dos direitos das mulheres*¹⁷, questionava a exclusão da mulher da esfera pública, além de defender uma educação libertadora para as mulheres. Entretanto, ainda que houvesse discussões acerca do papel feminino na sociedade, foi somente ao final do século XIX que esses debates e questionamentos ganharam força e assumiram um papel mais concreto de movimento feminista, com a Primeira Onda Feminista e o sufrágio feminino.

A Primeira Onda Feminista trouxe como consequência um aumento no número de mulheres escritoras num meio que era predominantemente masculino, ainda que muitas

¹⁶ O texto em língua estrangeira é: “*Some reflections upon marriage*”.

¹⁷ O texto em língua estrangeira é: “*A vindication of the rights of woman*”.

mulheres tenham se utilizado de diferentes artifícios para evitar represálias, como o uso de pseudônimos masculinos. Lúcia Osana Zolin (2009) cita os casos de “George Eliot, pseudônimo da Mary Ann Evans, autora de *The mill on the floss* e de *Middlemarch*, e de George Sand, pseudônimo da francesa Amandine Aurore Lucile Dupin, autora de *Valentine*” (ZOLIN, 2009, p. 221). Em contrapartida à autoras que utilizaram pseudônimos, houve aquelas que “consequiram impor seus nomes, não sem muito esforço, no sério mundo dos homens letrados. Caso da inglesa Charlotte Brontë, autora de *Shirley* e *Jane Eyre*” (ZOLIN, 2009, p. 221). *Jane Eyre* é um romance de formação com um enfoque profeminista, pois, embora tenha o *happy ending* usual, ousa discutir, ainda que de forma incipiente, a questão da submissão feminina.

Após a Primeira Onda Feminista, o movimento foi adquirindo uma postura mais teórica, porque vários ensaios e estudos foram publicados sistematizando a situação da mulher na sociedade. Se, em sua origem, o romance de formação remontava ao estabelecimento de uma forma identitária tida como minoritária à sua época, o burguês, “após o século XIX, quando a dominação da burguesia se tornou evidente e os ideias libertários não couberam mais no romance de formação, ele foi temporariamente abandonado” (SCHWANTES, 2011, p. 54). O gênero ressurgiu no século XX, utilizado para a representação de outras identidades minoritárias, focalizando a princípio a identidade de gênero e, subsequentemente, as identidades étnicas e de classe.

Para Wilma Coqueiro (2014), a ruptura com o modelo paradigmático do *Bildungsroman* se deu, principalmente, com os descentramentos do sujeito elencados por Stuart Hall e já explicitados no capítulo 1. Segundo Coqueiro (2014, p. 30), com a crítica feminista, “o papel desempenhado pelas protagonistas, tanto em obras de autoria masculina quanto feminina, com vistas ao reconhecimento/problematização de práticas e de representações de gênero opressoras e/ou libertárias” pode ser estudado de forma mais contundente e crítica, descentralizando a visão masculina tradicional.

A crítica feminista, aliada aos Estudos Culturais, como sua vertente, para Coqueiro (2014) e Elisa Cevasco (2003), contribuiu enormemente “para se repensar o conceito de literatura, a formação do cânone e a lista de obras consagradas pela tradição literária, buscando uma inclusão de grupos, até então, mantidos à margem, como negros, mulheres e homossexuais” (COQUEIRO, 2014, p. 31), uma vez que os romances tidos como canônicos são, historicamente constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta (ZOLIN, 2009, p. 253). Pode-se dizer, então, que o *Bildungsroman* trouxe à discussão questões inerentes a grupos que estiveram, por muito tempo, à margem da discussão literária.

No século XX, Virgínia Woolf, escritora e ensaísta, abriu espaço para a discussão do espaço da mulher dentro da literatura. Com seus romances, segundo Zolin (2009), Woolf rompeu

com o formalismo tradicional da ficção da Era Vitoriana, sobretudo no que se refere ao uso de técnicas narrativas inovadoras como no monólogo interior e o fluxo da consciência, escreveu uma série de ensaios sobre a escrita da mulher, sendo por isso considerada uma importante precursora da crítica feminista (ZOLIN, 2009, p. 222).

No ensaio *Um teto todo seu*¹⁸, publicado em 1929, Woolf reflete sobre a escrita de autoria feminina, defendendo que, para se dedicar à escrita, a mulher necessita de condições básicas, como tempo e um teto para si.

A par da importante colaboração de Virginia Woolf para a discussão do papel social e literário da mulher, foi com as ideias expostas por Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, publicado em 1949, na França, que a Segunda Onda Feminista tomou forma. Beauvoir traz à discussão um feminismo existencialista, que expõe a situação da mulher na sociedade, a quem é atribuído o papel do Outro, enquanto o homem sempre teve para si o papel de sujeito. Por meio dessa perspectiva existencialista, se pode, segundo Zolin (2009), “de um lado, oferecer um estado da opressão das mulheres e, de outro, sugerir formas de emancipá-las dessa opressão” (ZOLIN, 2009, p. 224).

A Terceira Onda torna o feminismo multifacetado, pois inclui reivindicações de grupos que não eram atingidos anteriormente pelo movimento, como o grupo *queer*, bem como a ótica pós-colonial, favorecendo uma reflexão sobre as identidades híbridas.

Indubitavelmente, o feminismo e a crítica dele decorrente contribuíram para uma mudança na representação identitária feminina e, em consequência, para o surgimento de um novo tipo de romance de formação. Laura Sue Fuderer (*apud* BRÄNDSTRÖM, 2009) afirma que o reconhecimento da existência de um *Bildungsroman* feminino ocorre nos anos de 1970, “quando críticos reconheceram o crescimento do gênero como um reflexo do movimento feminista contemporâneo” (FUDERER *apud* BRÄDSTRÖM, 2009, p. 7. Tradução nossa).¹⁹

Deveu-se, ainda, à crítica feminista uma série de reflexões sobre as diferenças em termos de representação nas narrativas de formação masculina e feminina. Um dos temas discutidos é o casamento, que, segundo Susan Fraiman (*apud* BRÄDSTRÖM, 2009, p. 7), no caso da personagem masculina, acontece ao final de sua jornada de formação, enquanto que,

¹⁸ O texto em língua estrangeira é: “*A room of one’s own*”.

¹⁹ O texto em língua estrangeira é: “*When critics recognizes its rise as a reflection of the contemporary feminist movement*”.

para a personagem feminina, o casamento acontece ainda na juventude e, em muitas das vezes, o marido acaba se tornando seu “mentor”. Isso volta a nossa atenção à questão da mentoria, que é algo essencial nos *Bildungsromane* masculino, no entanto, nos *Bildungsromane* feminino, tanto pode estar ligada à figura do marido, caso das narrativas de formação dos séculos XVIII e XIX, quanto pode ser substituída por uma autoconsciência que leva a mulher a buscar a formação por si própria, como nas narrativas do século XX.

Brädström (2009) cita o estudo de Esther Labovitz, *The myth of the heroine: the female bildungsroman in the twentieth century*, de 1986, para elencar características do romance de formação feminino como “autorrealização, direcionamentos externos e internos, carreira, papéis de gênero, posturas sobre o casamento, questões filosóficas, crise religiosa e elementos autobiográficos” (BRÄDSTRÖM, 2009, p. 13-14. Tradução nossa).²⁰ Assim, segundo Labovitz (*apud* BRÄDSTRÖM, 2009, p. 15), nos romances de formação feminino, a protagonista precisa, na maioria das vezes, se rebelar contra a estrutura sexista da sociedade, o que pode acarretar diferentes resultados, desde a aceitação até a exclusão e punição, como acontece em culturas extremamente sexistas. Desse modo, ainda que o romance de formação feminino acompanhe, *a priori*, o desenvolvimento da personagem desde a infância ou adolescência até a fase adulta, ele constitui uma subversão do paradigma por conta do gênero.

Paralelamente, na medida em que o romance de formação feminino ergue uma bandeira de resistência e subversão, torna-se inspirador para as leitoras, que com ele se identificam (FELSKI *apud* BRÄDSTRÖM, 2009). Portanto, não se pode analisar o *Bildungsroman* feminino a partir do cânone, porque a *Bildung* do personagem masculino é diferente da *Bildung* feminina. Para Galbiati (2011), “as histórias escritas por mulheres – a partir de uma visão de mundo feminina – retratam os vários conflitos, dilemas e situações na vida cotidiana da mulher” (GALBIATI, 2011, p. 1720). Coqueiro (2014) afirma que as protagonistas femininas dos romances de formação escritos a partir dos anos 2000 passam a levantar outras questões ligadas à sua trajetória como a “orfandade, o sentimento de deslocamento e exílio e as perdas amorosas” (COQUEIRO, 2014, p. 49).

O *Bildungsroman* feminino contemporâneo, segundo a crítica feminista, agora tem

uma maior abertura do gênero – flexibilidade estrutural, variedade temática (inclusive, assuntos tradicionalmente considerados ‘não literários’), reorientação de conceitos, reconstrução de valores éticos, morais, religiosos e quebra de paradigmas sociais [...] Cada vez mais se observa a reflexão sobre suas ações e sobre suas experiências, e, assim, estabelece-se uma diferença crucial na representação da mulher antes e depois do século XX (GALBIATI, 2009, p. 1722-1723).

²⁰ O texto em língua estrangeira é: “[...] *self-realization, inner and outer directedness, education, career, sex roles, attitude toward marriage, philosophical questions, religious crisis and autobiographical elements*”

A protagonista torna-se, portanto, mais consciente de seu processo de formação ao refletir acerca de sua identidade.

2.3 O *Bildungsroman* étnico: apropriação contemporânea da tradição

Como visto na seção anterior, a crítica feminista possibilitou surgimento de novos *Bildungsromane*, para além do feminino, que narram a trajetória de personagens que antes estavam à margem da sociedade, como os grupos étnicos.

A intensa mobilidade característica do mundo contemporâneo trouxe à baila questões que antes não eram sequer discutidas. Segundo Loretta Johnson Elliott (2013), a principal diferença entre o *Bildungsroman* étnico e o tradicional reside no fato de que o obstáculo central não está no protagonista em si, mas na sociedade. Assim, os jovens pertencentes aos diferentes grupos étnicos “precisam encarar desafios adicionais, como uma identidade dual, linhas do tempo não cronológicas, estereótipos, racismo e a manutenção da lealdade com a comunidade” (ELLIOTT, 2013, p. 1. Tradução nossa)²¹. Portanto, Elliott (2013) propõe a criação de uma nova categoria, o *Bildungsroman* étnico, que possa discutir e englobar as especificidades da trajetória de grupos étnicos no mundo atual.

O *Bildungsroman* étnico possui elementos em comum com o *Bildungsroman* vitoriano, como a presença de elementos autobiográficos, momentos de epifania, personagens enfrentando dificuldades e finais, de certa forma, esperançosos (ELLIOTT, 2013, p.1). Contudo, a maneira como as personagens do *Bildungsroman* étnico experienciam suas trajetórias é diferente daquela do jovem do século XIX. Ainda, em decorrência dos grandes deslocamentos, como os movimentos migratórios, os *Bildungsromane* étnicos narram a formação dos jovens que passam a viver em outros países e acabam por vivenciar dificuldades típicas da migração, agravadas, muitas vezes, devido à sua etnia.

Muitos romances de formação étnicos mostram as personagens em meio a uma crise de pertencimento gerada pelas diferenças culturais entre a sua comunidade de origem e a comunidade de chegada, acrescida de problemas advindos da migração, como, por exemplo, o racismo, os estereótipos e a marginalização. Assim como o *Bildungsroman* de autoria feminina melhor apresenta os dilemas da trajetória da mulher contemporânea, o

²¹ O texto em língua estrangeira é: “[...] the ethnic teens face additional challenges, such as dual identity, non-chronological timelines, stereotypes, racism, and staying loyal to the community”.

Bildungsroman étnico, que é escrito por autores destes grupos étnicos minoritários, vai apresentar de maneira mais concreta as dificuldades encontradas por estes grupos, já que se torna um meio de dar voz a eles. Muitos desses escritores acreditam que por meio de seus romances podem ajudar sua comunidade. Dessa forma, segundo Elliott (2013), o romance de formação étnico possui traços do *Künstlerroman*.

O *Künstlerroman*, criado à mesma época do *Bildungsroman*, descreve a trajetória de um protagonista em sua formação, porém o foco está em uma personagem ligada ao mundo das artes. Em vista disso, o *Künstlerroman* “enfoca outros eventos mais tardios marcantes na formação da sensibilidade artística do protagonista” (PINTO-BAILEY, 2005, p. 445). Exemplos de *Künstlerroman* são *David Copperfield*, de Charles Dickens, publicado em 1850, e *O retrato de um artista como jovem*, de James Joyce, publicado em 1916, que é tido como um paradigma do gênero.

Para Elliott (2013), o *Künstlerroman* se aplica ao *Bildungsroman* étnico à medida que a personagem, em luta com a marginalização, sai da comunidade, segue sua veia artística e obtém sucesso, porém, diferentemente do *Künstlerroman*, no *Bildungsroman* étnico, há o desejo de a personagem retornar à comunidade de origem, como em *The House on Mango Street*, de Sandra Cisneros.

Uma característica importante do *Bildungsroman* étnico é a busca de uma identidade, que não mais será fixa, mas que terá como característica a hibridez do entrelugar. Segundo Elliott (2013),

em um *Bildungsroman* étnico, o protagonista quer manter sua identidade e ter orgulho dela. Ele ou ela não querem perder suas características únicas, mas, ao mesmo tempo, o protagonista quer se encaixar. [...] O objetivo não é abandonar sua comunidade, mas se encaixar numa sociedade maior e alcançar a aceitação para si e para sua comunidade como um todo (ELLIOTT, 2013, p. 5. Tradução nossa).²²

O protagonista do *Bildungsroman* étnico, durante a sua formação, precisa lidar com a questão da ancestralidade, com a reação da comunidade de origem diante do seu desejo de interação com a comunidade de chegada e, simultaneamente, com a resistência desta em aceitá-lo. Nesse processo, é comum que o protagonista seja assaltado por sentimentos contraditórios, de culpa e dúvida, por exemplo. Ao final, sua identidade não estará condicionada a uma ou outra cultura, mas será o produto das trocas interculturais. O sucesso

²² O texto em língua estrangeira é: “*In the ethnic Bildungsroman, the protagonist wants to retain his identity and be proud of it. He or she does not want to lose unique qualities, but at the same time, the protagonist wants to fit in. [...] The goal is not to leave his community but to fit into the larger society and achieve acceptance for him/herself and for the community as a whole*”.

do protagonista desse tipo de narrativa de formação tem como consequência o desejo de retornar à sua comunidade, como no *Künstlerroman*, para levar sua experiência e ajudar àqueles que ficaram.

O romance de formação étnico geralmente é produzido por um escritor migrante que transfere às personagens algo de sua experiência pessoal, sem, no entanto, conferir ao texto um caráter autobiográfico. É fato que esse recurso permite uma forte identificação não apenas da comunidade de origem, mas de leitores pertencentes a outros grupamentos étnicos que vivenciam experiência idêntica. A opção pelo narrador de primeira pessoa concorre para o sucesso dessa correspondência identitária, uma vez que o ponto de vista é o de alguém que foi “forçado a viver à margem da sociedade ou visto como um forasteiro” (ELLIOTT, 2013, p. 12, Tradução nossa)²³.

Uma questão recorrente no *Bildungsroman* étnico é a dificuldade financeira do protagonista, muitas vezes recém-imigrado ou originário de uma comunidade desfavorecida. É por conta disso, que muitas protagonistas, como as dos romances que compõem o *corpus* literário desta dissertação, veem nos estudos e/ou na realização artística um meio de ultrapassar suas condições financeiras desfavoráveis e alcançar o sucesso. A percepção da necessidade ou oportunidade de mudança ocorre sob a forma de uma epifania e o processo de formação contém uma espécie de rito de passagem, do qual trataremos a seguir.

2.4 O rite de passage nas narrativas de formação

O conceito de *rites de passage* foi pensado pelo antropólogo francês Arnold van Gennep, no livro *Les rites de passage*, em 1909. Segundo Ida Neple (2015), os ritos de passagem retratam algumas situações de transição das sociedades, porque “a vida do homem vem a ser constituída de uma sucessão de estágios com finais e começos similares: nascimento, puberdade social, casamento, paternidade, o progresso a uma classe social mais

²³ O texto em língua estrangeira é: “*the point of view is from a person forced into the margins by society or seen as an outsider*”.

alta, especialização ocupacional e a morte” (GENNEP *apud* NEPLE, 2015, p. 7. Tradução nossa).²⁴

A partir desses estágios, Gennepe (*apud* NEPLE, 2015, p. 7) identificou três fases principais pelas quais um sujeito passava para mudar sua posição dentro da sociedade, são elas: “ritos preliminares (ritos de separação), ritos liminares (ritos de transição) e ritos pós-liminares (ritos de incorporação)” (GENNEP *apud* NEPLE, 2015, p. 7. Tradução nossa).²⁵ Quando o livro de Gennepe foi traduzido do francês para o inglês em 1960, houve estudiosos que trabalharam com a ideia de *rites de passage* e a expandiram, como o antropólogo britânico Victor Turner, que buscou compreender melhor a segunda fase, os ritos de transição, já que, segundo o estudioso, seria durante a fase liminar que o indivíduo teria experiências que formariam sua personalidade.

Nos ritos preliminares o sujeito é separado da sociedade, enquanto que nos ritos liminares o indivíduo se encontra entre diferentes posições sociais, tornando-se um habitante do entrelugar, e, por fim, entraria na fase na “reincorporação”, como sugerido por Turner (1960), na qual o sujeito está amadurecido e se reintegra à sociedade (NEPLE, 2015, p. 8).

Tal processo equivale à transformação sofrida pelo protagonista do *Bildungsroman*. Como os romances aqui estudados retratam as trajetórias de formação de imigrantes, é necessário compreender a relação destas com os *rites de passage*.

Neple (2015) faz a seguinte relação entre as fases dos *rites de passage* e a experiência do imigrante, que relacionaremos ao *Bildungsroman*. A fase preliminar seria a vida do indivíduo antes da imigração, ou seja, em sua terra natal, a fase liminar seria aquela na qual o protagonista emigra e se encontra entre diferentes culturas e, portanto, duas diferentes identidades. A última fase seria a integração do imigrante nessa nova sociedade. Ainda segundo Neple (2015), “o *Bildungsroman* pode ser considerado m equivalente literário dos *rites de passage* sociais e culturais” (NEPLE, 2015, p. 13. Tradução nossa)²⁶, já que apresenta tais similaridades.

Por meio dos *rites de passage*, podemos perceber como os protagonistas imigrantes lidam com suas trajetórias desde a “perda” do vínculo com a comunidade de origem, sua

²⁴ O texto em língua estrangeira é: “[...] *man’s life comes to be made up of a succession of stages with similar ends and beginnings: birth, social puberty, marriage, fatherhood, advancement to a higher class, occupational specialization, and death.*”

²⁵ O texto em língua estrangeira é: “*preliminal rites (rites of separation), liminal rites (rites of transition), and postliminal rites (rites of incorporation).*”

²⁶ O texto em língua estrangeira é: “*The Bildungsroman, then, can be viewed as the literary counterpart to the cultural and social rites de passage.*”

aculturação e a reterritorialização, que não é um retorno ao antigo território, à antiga identidade, mas sim o processo de geração de uma nova identidade.

3 *THE HOUSE ON MANGO STREET*: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE POR MEIO DA ESCRITA

Ao escrever, eu coloco ordem no mundo, dou-lhe uma alça para que eu possa segurá-lo. Eu escrevo para lembrar o que os outros esquecem quando eu falo, para reescrever as histórias que os outros têm escrito erroneamente sobre mim, sobre você. Para descobrir a mim mesma, me preservar, para me construir, para alcançar minha própria autonomia.²⁷

Gloria Anzaldúa

3.1 A construção da identidade chicana, *El Movimiento* e a literatura

A história da construção identitária chicana é repleta de traumas e lutas. Berço da civilização asteca, entre 1519 e 1521, o território que hoje corresponde ao México foi conquistado por Hernán Cortez e passou a fazer parte do Vice-Reino da Nova Espanha até 1810, quando conquistou a independência. Tornou-se república em 1824, porém, em 1836, a região do atual estado norte-americano do Texas tornou-se independente. Sua anexação pelos Estados Unidos em 1845 deu início à Guerra Mexicano-Americana (1846- 1848) que teve fim com a assinatura do tratado de Guadalupe-Hidalgo (1848), por meio do qual o México cedeu aos EUA a região a que hoje corresponde parte dos estados de Colorado, Arizona, Wyoming, Novo México, além da totalidade do território onde hoje há os estados de Utah, Califórnia e Nevada (LOBO, 2015, p. 40).

Aos mexicanos que habitavam as regiões cedidas aos EUA foi facultado permanecer em seus locais de moradia ou migrar de volta ao México. Segundo Shirley Carreira (2017), “o tratado [...] assegurava que a propriedade e os direitos dos cidadãos que nele residiam seriam protegidos, porém, na verdade, ambos foram ignorados” (CARREIRA, 2017, p. 124).

²⁷ O texto em língua estrangeira é: “By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it. I write to record what others erase when I speak, to rewrite the stories others have miswritten about me, about you. To discover myself, to preserve myself, to make myself, to achieve my self-autonomy” (ANZALDÚA, 1983, p. 169).

Os mexicanos que optaram por ficar se tornaram estrangeiros em sua própria terra e lhes foi imposto o tratamento dado a um povo colonizado (LOBO, 2015). Segundo José Ángel Gutiérrez (2011), tornaram-se indesejados e, sem poder político e econômico, acabaram reduzidos à condição de minoria, sujeitos à discriminação. A postura hegemônica dos EUA impunha às minorias a assimilação como única forma de aceitação pela sociedade estadunidense. Assim, deveriam aprender o inglês e adquirir novos hábitos culturais. Em uma tentativa de manter vivas as raízes, os chicanos mantiveram-se em comunidades:

A condição de cidadãos de um país estrangeiro que, entretanto, não os aceitava como tal, levou os mexicanos que viviam no território anexado a se refugiarem nas suas tradições, limitando-se ao *barrio*, uma espécie de gueto, onde a identidade cultural do grupo era preservada (CARREIRA, 2017, p. 124).

Gutiérrez (2011) afirma que, em 1929, foi criada a Liga dos Cidadãos Latino-Americanos Unidos²⁸, em favor dos direitos civis dos cidadãos latinos que se encontravam nos EUA. Entretanto, em vez de utilizar uma estratégia de integração entre as duas culturas, a LULAC corroborou a assimilação dos povos latinos à cultura estadunidense.

Após a Grande Depressão de 1929/30, milhões de mexicanos foram deportados dos EUA, entretanto, desde a época da nova delimitação da fronteira, nasceram milhões de crianças descendentes dos mexicanos da primeira geração. Conforme Gutiérrez (2011) nos faz lembrar, essa segunda geração, que correspondeu aos “primeiros mexicanos-americanos”²⁹ (GUTIÉRREZ, 2011, p. 26. Tradução nossa), iniciou uma luta pela igualdade de direitos civis. Aqueles que tomaram parte na Segunda Guerra Mundial como soldados norte-americanos, exigiam os mesmos direitos dos cidadãos estadunidenses, refutando qualquer tipo de discriminação e o rótulo de cidadãos de segunda classe.

O termo "Chicano", que surgiu como uma forma de identificação étnica, provavelmente derivado do antigo idioma *nahuatl*, foi amplamente utilizado em um sentido pejorativo para designar mexicanos-americanos de uma classe inferior (STEINBECK et al., 1971; GARCIA, 2015; LOBO, 2015). Posteriormente, na década de 1960, com o engajamento de uma terceira geração de chicanos em *El Movimiento*, iniciou-se uma problematização identitária e o termo passou a assumir uma conotação afirmativa.

Segundo Mario Garcia (2015), o Movimento Chicano teve inspirações no Movimento Negro no que diz respeito à reafirmação identitária, pautando-se na (re)descoberta do orgulho

²⁸ *League of United Latin Citizens– LULAC*.

²⁹ O texto em língua estrangeira é: “*the first Mexican Americans*”.

étnico e na valorização da cultura chicana. Como Carreira (2017, p. 124) ressalta, o Movimento Chicano “rechaçava a marginalização imposta pela cultura anglo-americana”.

A (re)afirmação identitária dos chicanos, citada anteriormente, partiu da identificação de uma terra natal. Segundo Garcia (2015) e Gloria Anzaldúa (1999), seria a terra de Aztlán, local de estabelecimento do Império Asteca, mais precisamente o Vale do México, que posteriormente foi tomada pelos EUA. Em contrapartida, devido à assinatura do tratado, o povo chicano teve de lidar também com a perda do seu “lugar antropológico” (AUGÉ, 2012). A partir dessa contradição, os chicanos perceberam então que, tendo perdido a pátria, não foram acolhidos a contento nos EUA; viviam em uma condição intermediária. Abraçando a luta contra a opressão do poder hegemônico, dariam origem à “Raça Nova”³⁰ (GARCIA, 2015, posição 138. Edição Kindle. Tradução nossa).

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial trouxe grandes mudanças para a comunidade chicana. Milhares de chicanos alistaram-se para ir à guerra sob a bandeira dos Estados Unidos e, depois de terem lutado pela democracia no exterior, não esperavam menos para seu próprio povo em seu próprio país. No entanto, suas expectativas foram frustradas quando eles voltaram para casa após a guerra. Durante o conflito, as relações étnicas entre chicanos e anglo-americanos tornaram-se cada vez mais tensas e os incidentes transformaram-se em confronto aberto, sendo responsáveis por um despertar da consciência étnica que deu origem ao Movimento Chicano do início dos anos 1960 e a um repentino aumento da expressão literária.

De acordo com Raymund Paredes (1995), o romance de Josephina Niggli de 1945, *Mexican Village*, foi “a primeira obra literária de um mexicano-americano a atingir o público americano em geral”. No entanto, Sandra Cisneros foi a primeira escritora mexicana-americana a ter sua obra publicada por uma editora popular.

O Movimento Chicano ficou conhecido por não ser monolítico (GARCIA, 2015), de forma que se propagou por diferentes lugares e de diferentes maneiras, tendo como precursores, trabalhadores rurais, por exemplo. Englobando vários tópicos aqui discutidos, como a rejeição à assimilação estadunidense e a reafirmação identitária, dentre outros, o Movimento Chicano teve enorme força no meio escolar e acadêmico, originando uma série de protestos estudantis em 1968, que ficaram mais conhecidos como *blowouts* ou *walkouts*. Eram espécies de passeatas, que reivindicavam uma maior inclusão da comunidade chicana. Após os *blowouts*, houve um aumento no número de estudantes universitários que reivindicavam o

³⁰ A expressão em língua estrangeira é: “*La Raza Nueva*”.

estabelecimento de programas que viessem a contemplar a história, a cultura e a política chicanas.

Segundo Garcia (2015), em agosto de 1970, aconteceu a Moratória Antiguerra Nacional Chicana³¹ (GARCIA, 2015, posição 271. Edição Kindle. Tradução nossa), uma manifestação conduzida por Rosalio Muñoz que apontava os efeitos negativos da Guerra do Vietnã nos indivíduos da comunidade chicana. Principalmente porque, como aponta Garcia (2015), a população chicana foi enviada em massa para o serviço militar devido à falta de incentivo educacional.

Todas essas atitudes e ideias se expandiram para a arte chicana gerando um movimento que ficou conhecido como Renascença Chicana³² (GARCIA, 2015, posição 290. Edição Kindle), que envolvia pintura, música, teatro, produção acadêmica e literatura. Neste estudo, o foco será a produção literária que confrontava a cultura dominante, a estadunidense, com temas que adinham das margens, narrando histórias a partir de perspectivas que, até então, tinham sido ignoradas. Segundo Lobo (2015),

do ponto de vista ideológico, a literatura chicana pode mesmo ser encarada como a continuidade da luta iniciada na década de 1960, já que se alicerça no direito a uma expressão cultural própria quer através da forma, quer através do conteúdo das obras (LOBO, 2015, p. 21).

Assim, a então crescente literatura chicana pretendia, além de confrontar a literatura dominante, adquirir feições próprias, buscando a autoafirmação e autodefinição dos imigrantes mexicanos e seus descendentes, dando continuidade ao movimento chicano, porém no âmbito literário. Entretanto, a produção literária chicana enfrentou resistência do povo estadunidense que buscava “excluir os chamados grupos hispânicos e outros grupos linguísticos existentes dentro da nação ou em suas fronteiras” (SCHNEIDER & OLIVEIRA, 2012, p. 2) e essa exclusão se dava por meio do repúdio à utilização do espanhol e de variantes “como o *spanglish* – ou *tex-mex* e o *caló*” (SCHNEIDER & OLIVEIRA, 2012, p. 2), misturados com o inglês.

Ainda que a Renascença Chicana se comportasse como uma extensão do *El Movimiento*, este se mostrava extremamente androcêntrico, uma vez que, em seu início, aqueles que conseguiam mostrar seus trabalhos eram autores homens como Rudolfo Anaya,

³¹ O texto em língua estrangeira é: “*National Chicano Antiwar Moratorium*”.

³² O texto em língua estrangeira é: “*Chicano Renaissance*”.

Americo Paredes, Tomás Rivera, Alejandro Morales e Rolando Hinojosa, (LOBO, 2015, p. 22).

A partir da década de 1980, há uma explosão de escritos femininos voltados para os problemas vividos pelas mulheres da comunidade chicana, assim tem-se, então, o movimento literário chicano feminino. Tanto na literatura quanto na produção acadêmica feminina, é possível perceber uma problematização de conceitos sobre identidade e fronteira.

No âmbito acadêmico, Gloria Anzaldúa, em seu livro *Borderlands/La frontera: the new mestiza*, publicado em 1987, teoriza acerca das noções de fronteira, gênero, raça e identidade. A autora faz um movimento de retorno à ancestralidade mexicana até chegar às questões sobre a fronteira entre México e EUA, que acaba sendo retratada como “uma ferida aberta”³³ (ANZALDÚA, 1999, p. 25. Tradução nossa), a *Tortilla Curtain*, uma fronteira física que “até hoje propicia situações de violência” (CARREIRA, 2017, p. 124) e se torna uma fronteira metafórica, um espaço intersticial, onde identidades são atravessadas por diferentes culturas. A fronteira é então um espaço “de fluidez e hibridismo, reconfigurando-se na expressão de quem constrói a sua identidade entre mundos” (LOBO, 2015, p. 47).

Além de discutir o espaço fronteiriço, Anzaldúa (1999) traz à baila a situação da mulher na cultura chicana, questionando o seu papel ante a dominação patriarcal. No âmbito literário, a literatura chicana feminina é norteadada por princípios feministas revolucionários, além de trazer à discussão novas perspectivas acerca da própria comunidade, tratando de temas como a opressão de classe e raça. A literatura contribui, assim, para o desenvolvimento e o fortalecimento da identidade chicana, que tem características próprias, e, sem denegar a cidadania norte-americana, se compreende parte de uma sociedade multicultural.

3.1.1 O feminismo chicano e a mulher *mestiza*

A história da emancipação da mulher chicana se mistura com a do Movimento Chicano, pois é nesse momento que as mulheres chicanas questionam a estrutura social da comunidade.

A sociedade chicana é tradicionalmente patriarcal e reserva às mulheres papéis sociais pré-determinados para o funcionamento da dinâmica familiar. Pautada em noções machistas e

³³ O texto em língua estrangeira é: “*una herida abierta*”

sexistas, a cultura chicana preza um comportamento feminino voltado para a manutenção e enaltecimento da virgindade feminina e da maternidade, que acabam sendo percebidas como únicas maneiras de enobrecer a mulher. Assim, a mulher chicana se vê enclausurada a uma comunidade que prima pela sua submissão feminina.

Esse lugar social atribuído à mulher chicana a situa periféricamente em sua cultura de origem e na sociedade dominante. Ela sofre uma dupla subalternidade, pois além de ser oprimida devido à sua identidade étnica e racial, é também inferiorizada por ser mulher.

Thomas Bonnici (1998) afirma que é possível fazer uma analogia entre as antinomias patriarcalismo/feminismo e colonizador/colonizado, e, ainda, que “se o homem foi colonizado, a mulher, nas sociedades pós-coloniais, foi duplamente colonizada” (1998, p. 13), perspectiva defendida por Gayatri Spivak (2010), em *Pode o subalterno falar?*, ao afirmar que a mulher se encontra em uma posição subalterna não somente ao estar submetida ao sistema, mas também pela submissão ao sujeito masculino, seja este também subalterno ou não. O discurso hegemônico fixa a diferença e constrói estereótipos que são perpetuados via repetição, construindo assim, uma relação assimétrica dentro da sociedade. Isso é algo que vai se repetir nos três romances analisados neste trabalho.

Na sociedade estadunidense, a mulher chicana lida com a marginalização e a estereotipia, uma vez que é considerada parte de um grupo minoritário “invasor” da sociedade americana, quando, na verdade, tal grupo foi invadido e teve a sua identidade social suprimida, sendo obrigado a aceitar uma cidadania indesejada. Além disso, é alvo de estereótipos, ao ser objetificada sexualmente ou condicionada ao papel de uma mulher extremamente religiosa.

Anzaldúa (1999) mostra que a cultura e a religião chicanas têm a necessidade de que as mulheres aceitem os valores e se comprometam com eles, para que possam se manter submissas e transmiti-los às gerações seguintes. A Virgem de Guadalupe tem papel importante no imaginário patriarcal chicano, porque, além de ser um símbolo cultural e religioso da comunidade mexicana e chicana, é uma figura que personifica o ideal feminino, pois “enaltece a passividade, a obediência, a maternidade, a frugalidade, o silêncio e o altruísmo das chicanas” (LOBO, 2015, p. 135). O culto à virgem concorre para a regulação do corpo e da sexualidade feminina, já que reprime os impulsos sexuais e o prazer, enaltecendo a maternidade. Assim, aquela que se rebela contra tal modelo acaba sendo vista como *La Malinche*, a “mulher má”³⁴ (LOBO, 2015, p. 52. Tradução nossa). Dessa forma, a mulher

³⁴ O texto em língua estrangeira é: “*mala mujer*”.

chicana vive entre a “dicotomia virgem/prostituta” (LOBO, 2015, p. 51), entre seguir a tradição que a mantém submissa ou buscar a individualidade.

Apesar do viés masculino do Movimento Chicano, com o tempo, as mulheres passaram a questionar o sexismo presente no próprio movimento, na sociedade e na cultura. Se o foco inicial girava em torno de questões identitárias e raciais, logo, voltou-se para outras formas de opressão e elas passaram a buscar lideranças femininas.

Em 1971, influenciadas pelo movimento feminista branco, dos anos 1960, as chicanas criaram o grupo feminista “Filhas de Cuahtémoc”³⁵ (GARCIA, 2015, posição 291. Edição Kindle. Tradução nossa), que concordava com discussões da Segunda Onda Feminista, mas reconhecia uma tripla forma de opressão. Segundo Garcia (2015), as chicanas “eram confrontadas não somente com a discriminação de gênero, mas também a discriminação racial e, como a maioria era filha de trabalhadores mexicanos-americanos, confrontavam também a discriminação de classe” (GARCIA, 2015, posição 291. Edição Kindle. Tradução nossa)³⁶. É dessa forma que surge, então, o feminismo chicano como movimento.

Anzaldúa (1999) coloca em pauta a identidade da mulher chicana, que se encontra em uma posição fronteiriça, tanto territorial quanto ideológica, na confluência de diferentes culturas. Esse espaço intersticial é o da criação de uma nova cultura, “uma cultura mestiça” (ANZALDÚA, 1999, p. 44. Tradução nossa)³⁷, e de uma nova figura feminina, a nova *mestiza*. Dentro desta nova configuração identitária da *mestiza*, a mulher chicana pode questionar as estruturas patriarcais da sua cultura e as estruturas raciais e étnico-culturais do grupo dominante, além de desconstruir a dicotomia virgem/prostituta presente na comunidade de origem.

É em meio a este contexto que a Renascença Chicana, citada anteriormente, contribui para o movimento feminista chicano, pois, a produção literária feminina se constrói como forma de expor as opressões sofridas pela mulher chicana, questionar a estrutura patriarcal e buscar a emancipação identitária. Liane Schneider e Maria Lúcia Oliveira (2012) argumentam a importância das escritoras chicanas, na década de 1970,

os textos escritos depois deste período representam uma crítica aos discursos oficiais como construções calcadas em narrativas nacionalistas, que serviam para legitimar o sistema vigente. Contraindo-se a esses discursos, as escritas de mulheres

³⁵ O texto em língua estrangeira é: “*Hijas de Cuahtémoc*”.

³⁶ O texto em língua estrangeira é: “*they confronted not only gender discrimination but also racial discrimination and, as mostly daughters of working-class Mexican Americans, class prejudice as well*”.

³⁷ O texto em língua estrangeira é: “*una cultura mestiza*”.

desarticulam, assim, as identidades nacionais, baseadas em conceitos unificadores e monolíticos (SCHNEIDER & OLIVEIRA, 2012, p. 2).

A eclosão da literatura chicana feminina, na década de 1980, com o propósito feminista revolucionário, aborda, além do questionamento das identidades nacionais, os problemas específicos da mulher chicana. Lobo (2015) levanta as discussões que foram apresentadas pelas escritoras chicanas, em 1980 e nos anos subsequentes, como o dilema da identidade fragmentada do indivíduo chicano, que se encontra em meio a três diferentes culturas, a indígena, a anglo-americana e a mexicana, e a relação que advém dessa intersecção identitária com o espaço geográfico, além da relação do grupo com a sociedade dominante.

As escritoras chicanas buscavam subverter os modelos comportamentais que lhes eram impostos e expor as ligações entre as opressões de gênero, classe e raça por meio do hibridismo linguístico, ao usar o espanhol e inglês, e das formas literárias, misturando poesia com prosa, como uma forma de representar a hibridez identitária. Havia ainda “um claro objetivo de cooperação feminina e de mudança social através do ato da escrita” (LOBO, 2015, p. 22-23), característica presente na obra de Sandra Cisneros.

Tanto o movimento chicano feminista quanto sua literatura sofreram discriminação, pois a parcela masculina da sociedade chicana acreditava que o feminismo dismantalaria a estrutura familiar e a tradição da comunidade, quando, na verdade, a preocupação real originava-se de uma possível quebra do controle masculino sobre as mulheres.

A obra de Sandra Cisneros constitui-se como uma importante contribuição ao movimento literário chicano feminista, cuja produção, segundo Lobo, foi e ainda é “norteadas por um princípio feminista revolucionário” (LOBO, 2015, p. 22), que traz à discussão as desigualdades de gênero, classe e etnia.

3.2 Sandra Cisneros: uma autora em busca de uma *persona* literária

Nascida em 20 de dezembro de 1954, na cidade de Chicago, Sandra Cisneros publicou seu primeiro livro de poemas *Bad boys*, em 1980, porém, foi com o romance *The House on Mango Street*, publicado em 1984, que Cisneros tornou-se conhecida. A autora escreveu ainda a coleção de contos *Woman hollering creek and other stories* (1991), livros de poesia, como *My wicked, wicked ways* (1987) e *Loose woman: poems* (1994), além dos romances *Caramelo, or Puro cuento* (2002) e *Have you seen Marie?* (2012).

Descendente de mexicanos, Sandra Cisneros cresceu em um ambiente culturalmente híbrido, uma comunidade chicana dentro da cultura estadunidense. Assim, a autora pôde vivenciar situações que estão presentes em sua ficção.

Pertencente a uma família numerosa, Sandra passou boa parte de sua infância e adolescência em um movimento contínuo de idas e vindas entre EUA e México. Essa condição produziu um constante sentimento de isolamento e um sentimento de não pertencimento. Há, portanto, em suas obras certo teor autobiográfico e, em sua ficção, a questão da formação identitária tem espaço privilegiado. Cisneros explora ainda o conflito entre as culturas mexicana e estadunidense; a pobreza, que, infelizmente, é imposta aos imigrantes, bem como a subalternidade feminina.

O fato de ser a única mulher dentre sete irmãos proporcionou-lhe ocasião para questionar o sistema patriarcal no qual estava inserida, já que na comunidade chicana o destino de toda mulher era se tornar a “esposa de alguém”, sem nunca ter a sua individualidade reconhecida. Esse questionamento é abordado em seu breve texto *Only daughter* (1995):

Ser a única filha mulher significava para meu pai que meu destino me levaria a ser a esposa de alguém. Ele acreditava nisso. Mas quando eu estava no quinto ano e compartilhei meus planos para a faculdade com ele, eu estava certa de que ele entenderia. Eu me lembro de meu pai dizendo “*Que bom, minha filha, isso é ótimo*”. Isso significou muito para mim, especialmente porque meus irmãos achavam a ideia hilária. O que eu não havia percebido era que meu pai pensava que a faculdade era um bom negócio para garotas – bom para encontrar um marido. Após quatro anos na faculdade e mais dois na pós-graduação, eu ainda não tinha um esposo, e meu pai, mesmo agora, balança a cabeça, e diz que desperdicei toda a minha educação. (CISNEROS, 1995, p. 1. Tradução nossa).³⁸

Ao buscar uma educação formal, graduando-se na *Loyola University* de Chicago e na *University of Iowa*, Cisneros buscou uma trajetória similar à de sua personagem. Com a novela *The House on Mango Street*, primeira obra chicana a ser publicada por uma editora de vulto, Sandra se torna pioneira, ao dar visibilidade e voz à mulher chicana.

³⁸ O texto em língua estrangeira é: “*Being only a daughter for my father meant my destiny would lead me to become someone’s wife. That’s what he believed. But when I was in the fifth grade and shared my plans for college with him, I was sure he understood. I remember my father saying “Que Bueno, mi’ha, that’s good.” That meant a lot to me, especially since my brothers thought the idea hilarious. What I didn’t realize was that my father thought college was good for girls – good for finding a husband. After four years in college and two more in graduate school, and still no husband, my father shakes his head even now and says I wasted all that education.*”

3.3 A reconfiguração identitária da mulher migrante em *The House on Mango Street*

The House on Mango Street (1984) nos apresenta a história de Esperanza, uma menina chicana, de cerca de 12 anos, que vive em uma comunidade latina na periferia de Chicago. Depois de mudar de residência várias vezes, finalmente, a família passa a viver em uma casa própria. Entretanto, Esperanza não se sente feliz ali e deseja ter um espaço apenas seu. Metaforicamente, a casa que ela deseja ter corresponde à necessidade de um sentimento efetivo de pertencimento, que, no início da narrativa, é inexistente.

Em primeira pessoa, Esperanza narra acontecimentos ocorridos ao longo de um ano. Nesse período, a personagem passa por um processo de amadurecimento físico e psicológico, o que permite que a novela seja afiliada ao conceito de *Bildungsroman*. Entretanto, a narrativa se apresenta como uma apropriação contemporânea do romance de formação ao focalizar o gênero e a etnia da personagem, diferenciando-se do modelo canônico de *Bildungsroman*, consagrado por Goethe, que era centrado em personagens masculinos, oriundos da classe média, patriarcal e burguesa. Assim, a novela de Cisneros pode ser considerada como uma mistura dos *Bildungsromane* feminino e étnico. Além disso, o romance ainda se aproxima do *Künstlerroman*, pois a transformação ocorre por meio da via artística, por meio da escrita. A experiência de viver entre duas culturas faz com que Esperanza vivencie o *rite de passage* em sua fase liminar.

Publicada nos anos 80, a novela desvia o foco da figura masculina para os problemas inerentes à mulher chicana, inserida em uma cultura extremamente misógina e já desencantada da visão idealista do *American dream*. Cisneros aborda temas que, anteriormente, não alcançavam o público estadunidense. Ao longo de 44 vinhetas, que são pequenas narrativas concentradas em momentos específicos da vida da protagonista e de outros habitantes da comunidade, as múltiplas realidades do *barrio* são representadas. A novela é uma espécie de mosaico que revela “a conjuntura de mulheres subjugadas e a de participantes excluídos do sistema laboral e social americano, como é o caso de imigrantes ilegais” (LOBO, 2015, p. 244). Por meio do olhar ingênuo de Esperanza, questões étnico-raciais, sexuais e sociais presentes dentro das comunidades latinas são trazidas à baila. O caráter inovador da obra, segundo Lobo, reside no fato de que “narrativas chicanas com uma protagonista que confronta e desafia sua comunidade, recusando o papel passivo tradicional, não tinham sido abordadas deste ângulo” (LOBO, 2015, p. 241).

Em uma entrevista de 2009, Sandra Cisneros afirmou que, em *The House on Mango Street*, a ânsia da protagonista de ter um lar para si funciona como uma metáfora para a procura da personagem por um *otro modo de ser*, citando a novelista mexicana Rosario Castellano, ou seja, o espaço físico da casa se torna um local onde há a possibilidade de a personagem reinventar a si mesma.

A criação de um espaço para a mulher já fora abordado pela escritora e ensaísta inglesa Virginia Woolf que, em *Um teto todo seu* (2014), ressaltava a necessidade de que a mulher tenha um espaço seu para a criação, e, conseqüentemente, para sua independência.

Constituindo-se como uma obra híbrida, a novela rompe com as convenções literárias ao conciliar prosa e poesia nas vinhetas, projetando estruturalmente na narrativa o tema central da novela: a construção de um novo espaço. As vinhetas, que a própria autora, em suas entrevistas, denomina “*lazy poems*”, são, em geral, muito curtas e muitas apresentam uma espécie de rima interna que reforça a ideia de hibridez.

Visando à análise da reconfiguração identitária da mulher migrante na novela, apresentaremos uma breve contextualização da comunidade onde Esperanza vive, a importância das outras personagens femininas para a sua formação e, por fim, a associação entre a imagem idealizada da casa e o sentido de pertencimento.

3.3.1 O *barrio* e seus habitantes

A narrativa aparentemente desconexa da novela, em que cada vinheta pode ser lida isoladamente, inicia com uma voz narrativa notadamente infantil, marcada por frases curtas e, muitas vezes, fragmentadas. A princípio centrada na protagonista, aos poucos, se expande, envolvendo outras personagens e caracterizando a comunidade em que ela vive. O *barrio* de Esperanza, situado nos arredores de Chicago, é predominantemente habitado por imigrantes latinos e descendentes de imigrantes. Nesse local, Esperanza cresce, se desenvolve e vivencia a sua cultura de origem.

Por acolher latinos de diferentes países, há sempre alguém chegando ou partindo. Ao descrever e narrar as histórias pessoais dos moradores do *barrio*, Esperanza registra os diferentes modos de os imigrantes lidarem com sua própria identidade. Estrategicamente, o fato de o olhar de Esperanza guiar a narrativa sem emitir juízo de valor sobre as situações que registra transfere ao leitor a responsabilidade de perceber como isso ocorre.

Na vinheta intitulada “Those Who Don’t”, há uma visão geral do *barrio*, que é apresentado pela protagonista a partir de uma dupla perspectiva. Enquanto o grupo dominante o vê como um local violento, os habitantes locais também se sentem amedrontados quando saem dos seus limites:

Aqueles que não conhecem vêm até a vizinhança com medo. Eles acham que nós somos perigosos. Eles acham que nós vamos atacá-los com facas brilhantes. São pessoas estúpidas que estão perdidas e chegaram aqui por engano [...] Tudo marrom em volta, estamos seguros. Mas observe-nos entrar em uma vizinhança de outra cor e nossos joelhos batem trêmulos (CISNEROS, 1984, p. 28. Tradução nossa).³⁹

Como observa Bhabha (2013), o discurso construído a partir de relações de poder repudia as diferenças culturais, históricas e sociais do grupo não dominante, fixando o estereótipo com a ajuda da repetição do discurso. Assim, a fama de violência atribuída aos *barrios* advém do preconceito étnico, que promove uma rejeição mútua. Se a visão estereotipada da comunidade latina faz com que o contato intergrupual seja menos estimulado, por outro lado, reforça a tendência do imigrante de manter suas raízes e interagir com pessoas de uma mesma origem. Entretanto, não há como integrar-se a um país e a uma nova cultura sem que haja a transposição de barreiras geográficas e culturais. Para Anzaldúa, além da fronteira física, há a metafórica, que pode ser definida como “um espaço ambíguo, de transição constante, onde as identidades são intersectadas por várias culturas” (LOBO, 2015, p. 47).

Na novela, é possível perceber que o preconceito não existe somente nos limites do *barrio*, mas também em seu âmago. Na vinheta “Cathy Queen of Cats”, a família de Cathy, que não é de origem latina, está para mudar para outro local. Quando ela comunica o fato à Esperanza, justifica dizendo que “a vizinhança está ficando ruim” (CISNEROS, 1984, p. 13).⁴⁰ Na verdade, a fala de Cathy traduz o preconceito contra os latinos, dos quais Esperanza é representante.

Na diversidade do *barrio*, há personagens que são emblemáticos, como Geraldo, que é apresentado ao leitor na vinheta “Geraldo No Last Name”. Ele personifica a invisibilidade social dos imigrantes ilegais. Quando é atropelado na saída de um baile e é levado à emergência de um hospital, não recebe os cuidados adequados, vindo a falecer. Marin, sua

³⁹ O texto em língua estrangeira é: “*Those who don’t know any better come into our neighborhood scared. They think we’re dangerous. They think we will attack them with shiny knives. They are stupid people who are lost and got here by mistake*”.

⁴⁰ O texto em lingual estrangeira é: “*the neighborhood is getting bad*”.

eventual companheira de dança, não tem como dar informações sobre ele. A ausência de sobrenome, enfatizada no título da vinheta, denota a situação marginal do personagem, pois não há nada que possa identificá-lo dentro da comunidade dominante. Dessa forma, ele é tratado como um indigente “Sem endereço. Sem nome. Nada nos bolsos. É uma vergonha [...] Só mais um outro *braceiro*⁴¹ que não falava inglês. Só mais um outro imigrante ilegal. Você conhece o tipo. Daqueles que sempre parecem envergonhados” (CISNEROS, 1984, p. 66. Tradução nossa).⁴²

Como a maioria dos imigrantes, Geraldo, provavelmente, tinha um subemprego, enviava dinheiro à família e sonhava em retornar à terra natal. Impactada com o súbito falecimento do jovem, Esperanza divaga sobre a origem do rapaz e o fato de que aqueles para quem a identidade de Geraldo efetivamente importa não terão notícias do seu falecimento, “Seu nome era Geraldo. E seu lar era em outro país. Aqueles que ele deixou para trás estão longe, vão pensar, dar de ombros, lembrar. Geraldo – ele foi para o norte... nunca mais tivemos notícias dele” (CISNEROS, 1984, p. 66. Tradução nossa)⁴³.

Em “No Speak English”, a personagem Mamacita é descrita por Esperanza como uma mulher grande, que mora do outro lado da rua e que foi forçada pelo marido a ir para os EUA. Por esse motivo, ela resiste à ideia de integrar-se à cultura do novo país. Segundo Adriane Veras (2008), essa recusa à reterritorialização deve-se ao fato de ela acreditar que sua identidade está ligada somente ao território e à cultura de origem. Ainda que tenha atravessado a fronteira física que separa o México dos EUA, Mamacita não consegue ultrapassar a barreira cultural. A sua repulsa é tão forte que, ao perceber que seu filho está aprendendo o inglês, a personagem chora. O fato de surpreender o filho cantando a música do novo comercial da Pepsi faz com que ela se conscientize de que a cultura dominante está entrando em sua casa, distanciando-a de suas origens e reduzindo a possibilidade de retorno. Por não querer se adaptar e não poder retornar ao seu país de origem (VERAS, 2008) Mamacita torna-se marginalizada e sente uma angústia permanente: “Ela fica sentada todos os dias à janela e liga o rádio no programa espanhol e canta todas as canções saudosistas sobre

⁴¹ No original, *brazier*, vindo da palavra espanhola *bracero* que denota o trabalhador mexicano imigrante que faz o trabalho braçal.

⁴² O texto em língua estrangeira é: “*No address. No name. Nothing in his pockets. Ain't it a shame [...] Just another brazer who didn't speak English. Just another wetback. You know the kind. The ones who always look ashamed*”.

⁴³ O texto em língua estrangeira é: “*His name was Geraldo. And his home is in another country. The ones he left behind are far away, will wonder, shrug, remember. Geraldo – he went north... we never heard from him again*”.

seu país com uma voz que soa como o grasnar de uma gaivota” (CISNEROS, 1984, p. 77, tradução nossa).⁴⁴ Aos olhos de Esperanza, Mamacita se sente ameaçada pela língua que não sabe falar:

Eu acredito que ela não saia de casa porque tem medo de falar inglês e talvez isso seja verdade já que ela sabe só oito palavras. Ela sabe dizer: Ele não tá, para quando o senhorio aparece. Não falar inglês, se outra pessoa aparecer, e Caramba” (CISNEROS, 1984, p. 77. Tradução nossa).

A resistência de Mamacita ao aprendizado do idioma constitui um obstáculo à integração. Conforme Peter Salins (1997) sinaliza, a política de recepção de imigrantes nos EUA é norteada por princípios hegemônicos e condiciona a aceitação social a três requisitos básicos: o domínio do inglês, a educação e o sucesso econômico.

O mosaico de personagens criados por Cisneros em *The House on Mango Street* mostra claramente que o processo de aculturação é complexo e variado. Se há personagens como Mamacita, que optam conscientemente pela marginalização social, há também aqueles que têm uma percepção imediata de que as relações interculturais são necessárias. O pai Esperanza, por exemplo, compreendeu, desde a sua chegada, a importância do conhecimento do idioma da sociedade de acolhimento, até mesmo para as necessidades básicas, como a alimentação, algo que é enfatizado de um modo cômico, quando a protagonista relata que o pai passara um bom tempo comendo apenas presunto e ovos porque a única coisa que sabia dizer em inglês era “*hamandeggs*”, que, inclusive, ele julgava ser uma única palavra:

meu pai diz que quando chegou a esse país comeu *hamandeggs*⁴⁵ por três meses. Café da manhã, almoço e jantar. *Hamandeggs*. Era a única palavra que ele conhecia. Ele não come mais *hamandeggs*” (CISNEROS, 1984, p. 7. Tradução nossa).⁴⁶

A língua está conectada à identidade do indivíduo e, segundo Bonnici (2012, posição 754. Edição kindle), à medida que ocorre o deslocamento do sujeito, a língua se comporta como um elemento necessário à reconfiguração da identidade. Dessa forma, cabe analisar o

⁴⁴ O texto em língua estrangeira é: “*She sits all day by the window and plays the Spanish radio show and sings all the homesick songs about her country in a voice that sounds like a seagull*”.

⁴⁵ *Hamandeggs* é um prato típico do café da manhã nos EUA feito com presunto e ovos. Optou-se pela utilização da palavra no original para manter relação com o texto, na questão da quantidade de palavras conhecidas pelo pai de Esperanza.

⁴⁶ O texto em língua estrangeira é: “*My father says when he came to this country he ate hamandeggs for three months. Breakfast, lunch and dinner. Hamandeggs. That was the only word he knew. He doesn’t eat hamandeggs anymore*”.

modo como Cisneros aborda a questão do idioma e a sua importância para a formação identitária de Esperanza.

Para Veras (2011), a construção identitária do sujeito por meio da língua e do discurso se comporta como uma ferramenta de poder, uma vez que é por meio da língua que o discurso de Esperanza é concebido para que, assim, seja “ouvido”. Esperanza vive em uma cidade multicultural, Chicago, e a sua exposição a dois idiomas que demarcam o seu eu cindido (SANTOS, KAPPEK, 2017) faz com que oscile entre eles.

A novela, escrita em inglês, é entrecortada de palavras e expressões em *Chicano Spanish*, que, segundo Anzaldúa (1999), para os chicanos, é “uma língua com a qual eles podem conectar-se à sua identidade, uma língua capaz de transmitir as realidades e os valores reais para a comunidade – uma língua com termos que não são nem espanhol nem inglês, mas ambos” (ANZALDÚA, 1999, p. 77. Tradução nossa).⁴⁷

O fato de apresentar a história de Esperanza majoritariamente em inglês fez com que Cisneros fosse vista pela comunidade chicana como *pocho*⁴⁸, porém podemos observar o fenômeno por outro prisma. A novela faz com que o discurso Chicano, por tanto tempo silenciado, tenha seu espaço de enunciação. Como a crítica pós-colonial tem demonstrado, a escrita no idioma do grupo majoritário é uma forma de luta e resistência.

A questão da língua assume um caráter mais preponderante quando associada à representação identitária de Esperanza. A menina acalenta o sonho de se tornar escritora e sabe que isso só será possível se for capaz de dominar bem o inglês. Assim, não é uma mera escolha do idioma em que deseja se comunicar, mas, principalmente, da consciência das relações de poder subjacentes. Em uma passagem emblemática do texto, Esperanza diz: “Em inglês meu nome significa esperança. Em espanhol ele tem um excesso de letras. Significa tristeza, significa espera” (CISNEROS, 1984, p. 10). Para Regina Betz (2012), Esperanza coloca mais positividade no uso do inglês porque é o idioma que lhe concederá a liberdade e a possibilidade de construir um futuro, de escapar das amarras da ancestralidade e da tradição. No trecho a seguir, a personagem comenta sobre a sonoridade do seu nome e como ele é dual, “Na escola, eles falam meu nome de maneira engraçada como se as sílabas fossem feitas de

⁴⁷ O texto em língua estrangeira é: “*a language which they can connect their identity to, one capable of communicating the realities and values true to themselves – a language with terms that are neither español ni inglés, but both*”.

⁴⁸ Segundo Anzaldúa (1999), *pocho* é uma palavra mexicana que designa um traidor cultural, que usa a língua da cultura dominante.

lata e machucassem o céu da boca. Mas em espanhol, meu nome é feito de algo mais suave, como prata” (CISNEROS, 1984, p. 11. Tradução nossa).⁴⁹

Não por acaso a narrativa evolve de um inglês marcadamente infantil e híbrido, para um uso seguro da língua. O desenvolvimento linguístico se equipara ao amadurecimento psicológico e físico da personagem. Na passagem em que Esperanza conversa com suas amigas, Lucy e Rachel, e sua irmã, Nenny, intuitivamente, ela corrige Lucy, que ainda apresenta dificuldades ao falar em inglês:

Nós viemos do Texas, Lucy diz e sorri. Dela nasceu aqui, mas eu sou Texas. Você quis dizer *ela*, eu digo. Não, eu sou do Texas, e não compreendeu (CISNEROS, 1984, p. 15. Tradução nossa).⁵⁰

No trecho acima, podemos perceber que Esperanza já internalizou a norma culta do inglês, o que evidencia uma característica presente em sua comunidade: aqueles que têm acesso à educação formal aprendem o inglês padrão, os demais usam uma variedade diatópica⁵¹.

Na novela, o *Chicano Spanish* é também usado em situações específicas, para evocar a ancestralidade e a tradição, como, por exemplo, na vinheta em que o pai de Esperanza comunica a morte do avô: “Seu *abuelito*⁵² está morto. Papai diz em uma manhã cedo no meu quarto. *Está muerto*” (CISNEROS, 1984, p. 56. Tradução nossa).⁵³ No trecho, o uso de *abuelito* mostra a intimidade e o carinho presente na relação.

Muito embora haja alguns personagens masculinos na novela, são as femininas que predominam. Como esta dissertação tem por objetivo analisar a representação da mulher imigrante, antes de passarmos às questões identitárias e étnicas relativas à protagonista, apresentaremos brevemente as demais personagens, bem como a sua relevância para o processo formativo da protagonista.

⁴⁹ O texto em língua estrangeira é: “*At school they say my name funny as if the syllables were made out of tin and hurt the roof of your mouth. But in Spanish my name is made out of a softer something, like silver*”.

⁵⁰ O texto em língua estrangeira é: “*We came from Texas, Lucy says and grins. Her was born here, but me I’m Texas. You mean she, I say. No, I’m from Texas, and doesn’t get it*”.

⁵¹ Variação linguística de caráter regional.

⁵² Optamos por utilizar a palavra no original para manutenção da carga emocional.

⁵³ O texto em língua estrangeira é: “*Your abuelito is dead. Papa says early one morning in my room. Está muerto*”.

3.3.2 As mulheres de *Mango Street*

Segundo Anzaldúa (1999), a mulher chicana já possui um papel pré-determinado em sua comunidade: “Para uma mulher da minha cultura havia apenas três rumos a tomar: para a Igreja, como freira, para as ruas, como prostituta, ou para a casa, como mãe” (ANZALDÚA, 1999, p. 39. Tradução nossa).⁵⁴

O machismo na cultura chicana é uma forma de controle e de poder social, conforme argumenta Maria D. Ramirez:

A mentalidade machista de maltratar as mulheres é um resultado do colonialismo. Após testemunharem o estupro de suas mulheres e o abandono de sua religião, cultura e tudo mais, os homens sentiram a necessidade de recobrar algum senso de masculinidade controlando e tendo poder sobre as mulheres (RAMIREZ, 2015, p. 16. Tradução nossa)⁵⁵.

Esperanza busca um modelo comportamental feminino que se coadune com seus sonhos e ideais, entretanto, é confrontada com o papel social que lhe é imposto. Ainda que o desejo de mudança possa surgir em alguma figura feminina, ele está sempre subordinado ao sistema. As mulheres chicanas se vêm sem o ímpeto de buscar a independência, pois estão permanentemente conectadas a uma figura masculina de autoridade na família.

Na vinheta “Boys and Girls”, o modelo de divisão entre gêneros da sociedade chicana é resumido por Esperanza: “os meninos e as meninas vivem em mundos separados” (CISNEROS, 1984, p. 8. Tradução nossa).⁵⁶ Esse modelo configura uma estrutura em que meninos e meninas têm papéis sociais a serem cumpridos. Os irmãos de Esperanza servem de exemplo, pois, em casa, mantêm uma relação saudável com as irmãs, porém, na vizinhança, distanciam-se delas.

Das meninas, espera-se recato e submissão, enquanto que aos meninos tudo é permitido. Na novela, Esperanza tem contato com personagens femininas diversas. Muitas delas adotam uma postura rebelde em relação à conduta que lhes é imposta e têm em comum o desejo de deixar o *barrio*.

⁵⁴ O texto em língua estrangeira é: “*For a woman of my culture there used to be only three directions she could turn: to the Church as a nun, to the streets as prostitute or to the home as a mother*”.

⁵⁵ O texto em língua estrangeira é: *This macho mentality of mistreating women is a result of colonialism. After witnessed their women raped and their religion, culture, and everything they had relinquished, they felt the need to regain some sense of manhood by controlling and having power over women.*

⁵⁶ O texto em língua estrangeira é: “*the boys and the girls live in separate worlds*”.

Marin, por exemplo, é uma imigrante porto-riquenha que tem um comportamento sexualmente transgressor e, aparentemente, não percebe que, devido ao seu modo de agir, assume o papel de objeto sexual:

O que interessa, diz Marin, é que os meninos nos vejam e nós vejamos eles. E já que a saia de Marin é mais curta e seus olhos são lindos, e já que Marin é mais velha que a gente de várias formas, os garotos que passam dizem coisas estúpidas [...] E Marin só olha para eles sem nem piscar e não tem medo (CISNEROS, 1984, p. 27. Tradução nossa).⁵⁷

Por conta desse comportamento, sua tia deseja mandá-la de volta para a casa de seus pais, em Porto Rico: “ela é muito problema” (CISNEROS, 1984, p. 27. Tradução nossa).⁵⁸ Para Ramirez, “Esperanza reflete sobre a imposição da dicotomia virgem/prostituta quando observa sua amiga Marin” (RAMIREZ, 2015, p. 46. Tradução nossa)⁵⁹, porém não a julga. Graças a ela, Esperanza aprende “muitas coisas úteis”, como, por exemplo, o modo pelo qual as garotas ficam grávidas:

Apesar de seu comportamento rebelde, Marin ainda age em conformidade com uma relação assimétrica entre os gêneros, pois julga que, para ser bem-sucedida, uma mulher precisa casar-se com alguém que possa prover seu sustento. Mesmo que a personagem demonstre a vontade de trabalhar, seu desejo está voltado à perspectiva do matrimônio. Embora anseie por liberdade, Marin está presa à ideia chauvinista de que somente uma figura masculina poderá proporcionar alguma mudança, o que fatalmente a leva à prostituição. O final da vinheta é um tipo de prenúncio do futuro: “Marin, sob a luz da rua, dança sozinha, está cantando a mesma música em algum lugar. Eu sei. Está esperando que um carro pare, uma estrela caia, alguém para mudar sua vida” (CISNEROS, 1984, p. 27. Tradução nossa).⁶⁰

A beleza feminina dentro da comunidade chicana está, muitas vezes, vinculada à ideia de clausura. Segundo Lobo (2015), “a beleza física prova ser mais um aspecto que conduz à discriminação e a violência de gênero” (LOBO, 2015, p. 272). A clausura resultante da beleza se faz presente na figura de Rafaela, que se casou jovem e vive presa, pois o marido se sente

⁵⁷ O texto em língua estrangeira é: *What matters, Marin says, is for the boys to see us and for us to see them. And since Marin's skirts are shorter and since her eyes are pretty, and since Marin is already older than us in many ways, the boys who do pass by say stupid things [...] And Marin just looks at them without even blinking and is not afraid.*

⁵⁸ O texto em língua estrangeira é: *“she's too much trouble”.*

⁵⁹ O texto em língua estrangeira é: *“Esperanza reflects on the gender imposed virgin/whore dichotomy when she observes her friend Marin”.*

⁶⁰ O texto em língua estrangeira é: *“Marin, under the streetlight, dancing by herself, is singing the same song somewhere. I know. Is waiting for a car to stop, a star to fall, someone to change her life”.*

ameaçado pela beleza da personagem: “Rafaela, que ainda é jovem, mas está envelhecendo de tanto ficar na janela, fica presa em casa porque seu marido tem medo de Rafaela fugir, pois é muito bonita de se olhar” (CISNEROS, 1984, p. 79. Tradução nossa).⁶¹

A metáfora da janela, como herança de submissão e passividade é recorrente na novela e está presente nos relatos sobre outras personagens de *Mango Street*, caso da bisavó de Esperanza, que, apesar de ser uma mulher forte que não tinha o casamento como objetivo, foi forçada a casar e a viver enclausurada, observando a vida através da janela:

Minha bisavó. Eu gostaria de tê-la conhecido, uma mulher selvagem como um cavalo, tão selvagem que não queria casar [...] ela nunca o perdoou. Ela olhou pela janela toda sua vida, assim como muitas mulheres que sentam apoiadas no cotovelo com sua tristeza (CISNEROS, 1984, p. 10-11. Tradução nossa).⁶²

O temor masculino de não exercer controle sobre o corpo belo é o que leva o pai de Sally, outra personagem rebelde, a atitudes violentas. Ele vê a beleza da filha como “sinônimo de promiscuidade” (LOBO, 2015, p. 272). Para escapar ao controle, Sally recorre a uma vida dupla, o que é perceptível no seguinte parágrafo:

E por que você sempre tem que ir direto para casa depois da escola? Você se torna uma Sally diferente. Você abaixa sua saia, você tira a sombra azul de seus olhos. Você não ri, Sally. Você olha para seus pés e anda rapidamente para a casa da qual não pode sair (CISNEROS, 1984, p. 82. Tradução nossa).⁶³

Esperanza relata as histórias que ouviu sobre Sally; sobre o modo como chama a atenção dos garotos e é por eles desejada. Segundo Lobo (2015), “o comportamento de Sally perpetua a convenção de que os elementos femininos são propriedade masculina e têm de ser domados devido à sua natureza selvagem” (LOBO, 2015, p. 274). No contexto do *barrio*, a resposta masculina à transgressão é a violência:

Até que um dia o pai de Sally a pegou falando com um rapaz e no dia seguinte ela não foi à escola. E nem no próximo. Até o dia em que, Sally disse, ele ficou louco,

⁶¹ O texto em língua estrangeira é: “*Rafaela, who is still young but getting old from leaning out the window so much, gets locked indoors because her husband is afraid Rafaela will run away since she is too beautiful to look at*”.

⁶² O texto em língua estrangeira é: “*My great-grandmother. I would’ve like to have known her, a wild horse of a woman, so wild she wouldn’t marry [...] she never forgave him. She looked out the window her whole life, the way so many women sit their sadness on an elbow*”.

⁶³ O texto em língua estrangeira é: “*And why do you always have to go straight home after school? You become a different Sally. You pull your skirt straight, you rub the blue paint off your eyelids. You don’t laugh, Sally. You look at your feet and walk fast to the house you can’t come out from.*”

ele simplesmente esqueceu que era seu pai entre a fivela e o cinto. Você não é minha filha, você não é minha filha. E depois começou a chorar (CISNEROS, 1984, p. 93. Tradução nossa).⁶⁴

Aos catorze anos, Sally opta pelo casamento e Esperanza, mesmo com sua pouca idade, percebe que ela o faz para fugir da opressão e da violência “Ela diz que está apaixonada, mas eu acredito que ela tenha feito isso para escapar” (CISNEROS, 1984, p. 101. Tradução nossa).⁶⁵ Uma outra vinheta dá continuidade à história da personagem, mostrando que, embora agora tenha dinheiro para comprar o que quer e tenha uma boa casa, Sally continua refém do sistema: “Ela fica sentada em casa porque tem medo de sair sem a permissão do marido” (CISNEROS, 1984, p. 101-102. Tradução nossa).⁶⁶ Sem sequer poder observar o *barrio* através da janela, Sally sofre um apagamento total de sua identidade.

Ao narrar as histórias de outras personagens, Esperanza vai construindo dentro de si a imagem do que não deseja ser. Todas as que ousam resistir ao seu papel social acabam por ceder à pressão masculina. No âmbito da novela o desejo de liberdade é equacionado à saída do *barrio*, que passa a ser também a ambição de Esperanza.

A observação de mulheres, como Rosa Vargas, que foi abandonada pelo marido e mal consegue controlar os filhos, mostra a Esperanza a necessidade de independência psicológica e financeira. Ela sabe que o único meio de escapar à submissão e ao apagamento identitário é a ultrapassagem dos limites do *barrio*. E, desde muito cedo, percebe que só poderá fazê-lo pela via da educação.

Esperanza não é a única na comunidade a gostar de escrever. Minerva busca refúgio nos poemas que escreve. Casada desde muito jovem, ela vive presa a um relacionamento abusivo, em que sofre violência física e psicológica. Em sua imaturidade, pede conselhos à Esperanza, que, por ser também imatura, não sabe como ajudá-la: “Na semana seguinte, ela aparece cheia de marcas pretas e azuis e pergunta o que ela pode fazer? Minerva. Eu não sei qual caminho ela vai seguir. Não há nada que *eu* possa fazer” (CISNEROS, 1984, p. 85. Tradução nossa).⁶⁷

⁶⁴ O texto em língua estrangeira é: *Until one day Sally's father catches her talking to a boy and the next day she doesn't come to school. And the next. Until the day Sally tells it, he just went crazy, he just forgot he was her father between the buckle and the belt. You're not my daughter, you're not my daughter. And then he broke into his hands.*

⁶⁵ O texto em língua estrangeira é: *“She says she is in love, but I think she did it to escape”.*

⁶⁶ O texto em língua estrangeira é: *“he won't let her talk on the telephone. And he doesn't let her look out the window. [...] She sits at home because she is afraid to go outside without his permission”.*

⁶⁷ O texto em língua estrangeira é: *“Next week she comes over black and blue and asks what she can do? Minerva. I don't know which way she'll go. There is nothing I can do”.*

A mãe de Esperanza é outra vítima da assimetria social. Dotada de muitas habilidades, demonstra frustração já que desistira de estudar devido à vergonha da sua pobreza. Na vinheta “A Smart Cookie”, ao narrar à filha a má escolha que fizera, ela a estimula a estudar e ser independente:

Eu poderia ter sido alguém, sabe? Esperanza, vá para escola. Estude bastante. [...] Vá para poder cuidar de tudo sozinha, ela diz balançando a cabeça. [...] Vergonha é uma coisa terrível. Isso te mantém para baixo. Você quer saber por que eu saí da escola? Porque eu não tinha roupas bonitas. Não tinha roupas, mas eu tinha cérebro (CISNEROS, 1984, p. 91. Tradução nossa)⁶⁸.

Dessa forma, a mãe de Esperanza se apresenta como uma influência positiva, já que, devido à sua frustração, estimula a filha a estudar e a ter um objetivo, para que possa ter uma vida diferente, desafiando o *status quo*.

Dentro da estrutura familiar de Esperanza, cabe pensar, rapidamente, sobre a figura paterna. Ainda que, por conta da estrutura social, o pai de Esperanza seja o provedor, diferentemente das outras figuras masculinas de *Mango Street*, ele se mostra receptivo e sensível:

[...] meu corajoso Papa chora. Eu nunca vi meu Papa chorar e não sei o que fazer. [...] Meu Papa, suas mãos grossas e sapatos grossos, que acorda cansado no escuro [...] hoje está sentado em minha cama. E eu penso o que eu faria se meu Papa morresse. Eu seguro meu Papa entre meus braços. Eu seguro e seguro e seguro ele (CISNEROS, 1984, p. 56-57. Tradução nossa).⁶⁹

O pai de Esperanza se coaduna com a representação de *macho* na perspectiva de Anzáldua (1999): “ser ‘macho’ significa ser forte o suficiente para proteger e apoiar sua família, e, ainda assim, ser capaz de demonstrar amor” (ANZÁLDUA, 1999, p. 105),⁷⁰ concepção que, conforme pontua Anzáldua (1999), precede a conotação negativa com que hoje se emprega o termo. Por conta da dominação hierárquica masculina da sociedade anglo-americana, a atitude “machista” tornou-se uma forma de reagir à opressão, à estigmatização e

⁶⁸ O texto em língua estrangeira é: “*I could’ve been somebody, you know? Esperanza, you go to school. Study hard. [...] Go to take care all your own, she says shaking her head. [...] Shame is a bad thing. It keeps you down. You want to know why I quit school? Because I didn’t have nice clothes. No clothes, but I had brains*”.

⁶⁹ O texto em língua estrangeira é: “[...] *my brave Papa cries. I have never seen my Papa cry and don’t know what to do. [...] My Papa, his thick hands and thick shoes, who wakes up tired in the dark [...] today is sitting on my bed. And I think if my own Papa died what would I do. I hold my Papa in my arms. I hold and hold and hold him*”.

⁷⁰ O texto em língua estrangeira é “*being ‘macho’ meant being Strong enough to protect and support my mother and us, yet being able to show love*”.

à pobreza: “a perda do sentido de dignidade e respeito no macho gerou falso machismo que levou o homem a suprimir as mulheres e até mesmo brutalizá-las” (ANZÁLDUA, 1999, p. 105. Tradução nossa).⁷¹ Ainda que o machismo possa ser explicado de tal forma na cultura chicana, Anzaldúa (1999) ressalta que é um comportamento que deve ser abolido da sociedade.

Outra figura familiar que estimula Esperanza a buscar a liberdade é tia Lupe. Outrora saudável e nadadora, depois de um acidente, passara a viver presa à cama. Em uma de suas visitas à tia, Esperanza lê para ela um poema que escreveu, em que expressa o seu desejo de liberdade:

Desejo ser
 como as ondas do mar
 como as nuvens ao vento
 mas sou apenas eu.
 Um dia saltarei
 da minha pele
 sacudirei o céu
 como uma centena de violinos (CISNEROS, 1984, p. 60-61. Tradução nossa).⁷²

Tia Lupe lhe diz que não pare de escrever, porque, por meio da escrita, manter-se-á livre.

Além do apoio de sua mãe e de Tia Lupe, Esperanza conta com o exemplo de outra personagem, Alicia, que busca a independência por meio da instrução. Por não querer “passar sua vida inteira numa fábrica ou atrás de um rolo de cozinha” (CISNEROS, 1984, p. 31-32. Tradução nossa)⁷³, Alicia estuda à noite e pega dois trens e um ônibus para ir à universidade.

Como demonstramos ao longo desta seção, o espaço da casa, que deveria ser de acolhimento e segurança, na novela, se equipara a uma prisão para a maioria das mulheres do *barrio*. Na narrativa, Esperanza transita pelas histórias das mulheres para que, de algum modo, consiga dar um sentido à sua própria vida. À medida que cresce, ela começa a perceber a complexidade do papel da mulher em sua comunidade.

⁷¹ O texto em língua estrangeira é: “*the loss of a sense of dignity and respect in the macho breeds a false machismo which leads him to put down women and even to brutalize them*”.

⁷² O texto em língua estrangeira é: “*I want to be/ like the waves on the sea/ like the clouds in the wind / but I’m me / One day I’ll jump / out of my skin / I’ll shake the Sky/ like a hundred violins*”.

⁷³ O texto em língua estrangeira é: “*she doesn’t want to spend her whole life in a factory or behind a rolling pin*”.

3.3.3 Um lar para chamar de seu: metáfora do pertencimento

O início do romance marca a chegada da família de Esperanza a casa em *Mango Street*. Esperanza relata que aquela não é sua primeira casa, pois sua família já morou em muitas outras casas anteriormente. Essa mudança constante simboliza a dificuldade de lançar raízes, de pertencer a algum lugar.

Na primeira vinheta, a narradora diz que aquela não é “uma casa de verdade” (CISNEROS, 1984, p. 4. Tradução nossa.)⁷⁴, um local onde ela possa se reconhecer e sentir-se acolhida. A casa que os pais haviam prometido adquirir um dia e que povoava os sonhos de todos reflete uma busca presente no imaginário de muitos imigrantes; é típica do *American dream*:

nossa casa teria água corrente e canos que funcionassem. E dentro, teriam escadas de verdade e não escadas na entrada, mas escadas dentro de casa como nas casas da TV. E nós teríamos um porão e pelo menos três banheiros para que quando fossemos tomar banho não tivéssemos que avisar a todos. Nossa casa seria branca com árvores em volta, um belo e grande jardim com a grama crescendo sem cercas (CISNEROS, 1984, p. 4. Tradução nossa.)⁷⁵.

Ainda que a casa real represente um avanço para a família, uma vez que é própria, ela está distante daquela idealizada e não desfaz a sensação de vergonha que Esperanza sempre sentiu das casas em que morou. Consciente das limitações que a condição de imigrante impõe, ela sabe que não deve acreditar quando o pai afirma que é uma residência temporária, que, em breve, viverão em um lugar melhor.

O sentimento de inadequação de Esperanza, entretanto, não se deve ao desejo de assimilação, mas à sua indefinição identitária, pois ela não se vê pertencente nem à cultura chicana nem à cultura estadunidense.

Patrícia Lobo (2015, p. 60) defende a ideia de que a estrutura familiar dos chicanos, bem como os seus valores, sofre interferência da sociedade dominante, porque o processo de aculturação necessita ser rápido para que os imigrantes obtenham oportunidades de melhoria econômica. A integração passa por uma negociação entre referenciais culturais (BERRY,

⁷⁴ O texto em língua estrangeira é: “*a real house*”.

⁷⁵ O texto em língua estrangeira é: “*our house would have running water and pipes that worked. And inside it would have real stairs, not hallway stairs, but stairs inside like the houses on T.V. And we’d have a basement and at least three washrooms so when we took a bath we wouldn’t have to tell everybody. Our house would be white with trees around it, a great big yard and grass growing without a fence*”.

2004). Assim, a socialização dos descendentes em ambiente anglo-americano, como o meio escolar, leva a segunda geração a mudar os seus hábitos.

Ainda conforme Lobo (2015, p. 61), partem das filhas os primeiros focos de resistência: “Habitar este espaço, pleno de ambiguidades entre as duas realidades, remete a nova geração de chicanas para uma posição susceptível de desencadear conflitos identitários, uma vez que a sua subordinação total se torna de difícil manutenção”, o que podemos verificar por meio do comportamento transgressor de algumas personagens examinadas.

Esperanza tem consciência da diferença. Nesse aspecto, a casa e a rua se encontram em um espaço dual, são concomitantemente “símbolos de libertação e de limitação, da esfera privada e da esfera social” (LOBO, 2015, p. 260), porque evidenciam a condição de vida da comunidade latina e chicana no que diz respeito à opressão étnica, cultural e socioeconômica. As casas das comunidades chicanas possuem padrões diferentes daquelas dos espaços onde habitam os grupos dominantes. A rejeição da casa e da vizinhança decorre da percepção dessa desigualdade. Há na novela uma situação que se reproduz em outras circunstâncias e que, de certo modo, justifica a atitude de Esperanza. Ao ser inquirida por uma freira sobre o lugar onde mora, a menina se sente oprimida pela vergonha de sua condição social:

Você vive *ali*? / *Ali*, eu tive que olhar para onde ela apontou – o terceiro andar, a pintura descascando, as barras de madeira que papai teve que pregar nas janelas para que nós não caíssemos. Você vive *ali*? O modo que ela disse isso me fez sentir como nada. *Ali*. Eu vivia *ali*. Eu concordei com um aceno. (CISNEROS, 1984, p. 5. Tradução nossa)⁷⁶

Se, no início da novela, o desejo de ter uma casa apenas sua parece ser fruto de um comportamento infantil, no decorrer do texto, ele evolui para uma rejeição dos binarismos que circunscrevem os fluxos migratórios. Esperanza evoca a figura da *new mestiza*, concebida por Anzaldúa como uma personagem fronteiriça, habitante de um entrelugar, que “opera dentro de uma referência epistemológica distinta do modelo que estrutura as relações entre centro e periferia, tradição e modernidade” (CASTRO; ÁVILA, 2005, p. 694-695). A casa ambicionada evoca esse espaço intersticial de pertença que integra as diferentes influências culturais.

Para Adriane Veras (2008), “lar é o lugar onde sabemos nosso papel, onde nos identificamos com os outros através dos hábitos, língua e a nossa posição dentro da unidade

⁷⁶ O texto em língua estrangeira é: “*You live there / There, I had to look where she pointed – the third floor, the paint peeling, wooden bars Papa had nailed on the windows so we wouldn’t fall out. You live there? The way she said it made me feel like nothing. There. I lived there. I nodded*”.

familiar” (VERAS, 2008, p. 32. Tradução nossa)⁷⁷. A partir da imagem da casa, então, conseguimos compreender tal espaço como uma metáfora para a configuração identitária de Esperanza, e, ao longo das vinhetas, vamos percebendo como as experiências que a protagonista vivencia corroboram a construção de sua identidade.

Gastón Bachelard (1993) concebe a casa como um espaço vivo, que não depende da arquitetura em si, onde cada objeto tem memória e significado, vinculados às vivências que eles testemunharam. A casa em si é “um corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade” (BACHELARD, 1993, p. 36). Nesse sentido, a casa corresponde a um espaço interno e habitar a casa equivale a habitar o próprio interior. Para Bachelard, a casa dos sonhos é um espaço onírico, que perseguiremos sempre.

A busca identitária de Esperanza faz com que se sinta em permanente desconforto. Em uma vinheta intitulada “A Rice Sandwich”, por exemplo, Esperanza inveja os colegas que podem comer na cantina da escola. Por estar excluída desse grupo, segundo ela privilegiado, ela sonha em poder fazer o mesmo: “As crianças especiais, as que usam chaves em volta dos seus pescoços, podem ir comer na cantina. Na cantina! Até o nome soa importante” (CISNEROS, 1984, p. 43. Tradução nossa).⁷⁸ As crianças especiais, neste contexto, são as crianças brancas da escola em que Esperanza estuda, que almoçam na cantina porque moram longe ou a mãe não está em casa na hora do almoço. A protagonista demonstra o desejo de pertencer a esse grupo, como observamos no trecho a seguir: “[...] eu coloquei na minha cabeça de um dia pedir a minha mãe para me fazer um sanduíche e escrever um bilhete ao diretor para que eu pudesse comer na cantina também” (CISNEROS, 1984, p. 43. Tradução nossa).⁷⁹

A partir do momento que sua mãe autoriza a ida à cantina, Esperanza entra em contato com “as crianças especiais”, contudo, também entra em contato com uma situação de preconceito, que vem, novamente, da figura de uma freira do grupo dominante. A freira, como figura de autoridade, repreende Esperanza ao dizer que ela não pertence ao grupo:

Você não mora longe, ela diz. Você mora depois da avenida. [...] Aposto que eu posso ver sua casa da minha janela. Qual delas? [...] E aí ela me fez ficar em pé em uma caixa de livros e apontar. Aquela ali? Ela disse, apontando para uma fileira de

⁷⁷ O texto em língua estrangeira é: “*home is the place where we know our role, where we identify with others through habits, language, and our position within the family unity*”.

⁷⁸ O texto em língua estrangeira é: “*The special kids, the ones who wear keys around their necks, get to eat in the canteen. The canteen! Even the name sounds important*”.

⁷⁹ O texto em língua estrangeira é: “[...] *I got it in my head one day to ask my mother to make me a sandwich and write a note to the principal so I could eat in the canteen too*”.

três apartamentos feios, uns em que até mesmo um homem esfarrapado teria vergonha de entrar. Sim, eu assenti, mesmo que eu soubesse que aquela não era minha casa e comecei a chorar (CISNEROS, 1984, p. 45. Tradução nossa)⁸⁰.

No trecho, podemos perceber a forma como as diferenças, neste contexto, movimentam as relações de poder entre os grupos. As figuras que detêm o poder dentro da hierarquia social não colaboram com a integração dos grupos não dominantes, pois não desejam essa integração, “Depois ela se desculpou e disse que eu poderia ficar – somente por hoje, não poderia amanhã e nem depois” (CISNEROS, 1984, p. 45. Tradução nossa).⁸¹ A partir dessa interação, Esperanza percebe que não compartilha atributos ou hábitos com aquelas crianças e que a cantina não possui nada de especial.

No início da narrativa, é possível perceber uma certa idealização da cultura do outro por parte da protagonista, típica da assimilação. Esperanza parece hipervalorizar a cultura estadunidense, em detrimento da sua própria, o que está implícito, por exemplo, na questão do seu próprio nome, já mencionada anteriormente. Para ela, o nome herdado de sua bisavó constitui um legado familiar associado a uma tradição de submissão, que não deseja para si. Quando ela rejeita o próprio nome, o faz pelo desejo de ter uma nova identidade: “Eu gostaria de me batizar com um outro nome, um nome que se parecesse mais comigo, com aquela que ninguém conhece. Esperanza como Lisandra ou Maritza ou Zezé a X. Sim. Algo como Zezé a X serviria” (CISNEROS, 1984, p. 11. Tradução nossa)⁸². Pelo fato de o nome Zezé a X não apresentar um significado concreto, levanta-se a possibilidade de ser uma identidade que a protagonista deseja ressignificar a partir de suas vivências, uma identidade para a construção da *new mestiza*.

Na vinheta “Hairs”, Esperanza faz uma simples descrição dos cabelos dos integrantes de sua família, entretanto, é essa descrição que faz com que ela perceba que ainda que todos pertençam ao mesmo lugar, a mesma família, cada indivíduo é diferente, que cada sujeito possui sua identidade. No entanto, mesmo na descrição dos cabelos de seus familiares, o sentimento de não pertença acentua-se com a adição dos problemas com sua própria imagem,

⁸⁰ O texto em língua estrangeira é: “*You don’t live far, she says. You live across the boulevard. [...] I bet I can see your house from my window. Which one? [...] And then she made me stand up on a box of books and point. That one? she said, pointing to a row of ugly three-flats, the ones even the raggedy men are ashamed to go into. Yes, I nodded even though I knew that wasn’t my house and started to cry*”.

⁸¹ O texto em língua estrangeira é: “*Then she was sorry and said I could stay – just for today, not tomorrow or the day after*”.

⁸² O texto em língua estrangeira é: “*I would like to baptize myself under a new name, a name more like the real me, the one nobody sees. Esperanza as Lisandra or Maritza or Zeze the X. Yes. Something like Zeze the X will do.*”

pois ao descrever seus cabelos utiliza adjetivos negativos, ao contrário dos cabelos de seus pais e irmãos. O sentimento de não pertencimento de Esperanza encontra eco em sua baixa autoestima.

À medida que cresce, Esperanza passa a compreender a complexidade que é crescer como mulher em sua comunidade. Em “Hips”, as meninas mostram como os quadris estão relacionados, dentro da comunidade, a uma imagem de mulher, “eles são bons para segurar um bebê enquanto cozinha [...] se você não tem, pode se transformar em um homem [...] você tem que saber o que fazer com seus quadris quando os tiver [...]” (CISNEROS, 1984, p. 49-50. Tradução nossa).⁸³ Aqui, a construção da imagem feminina ligada à sexualidade mostra como Esperanza não compreende a estrutura patriarcal que atribui às mulheres papéis sociais. Porém, em “The Family of Little Feet”, ela começa a perceber que a relação entre homens e mulheres é uma relação de poder. Ao ganharem uma sacola com sapatos de salto alto, a protagonista e suas amigas os experimentam, saindo com eles à rua. Ao mesmo tempo em que experienciam uma sensação de poder, por julgarem que ficam maiores, com pernas mais longas, elas passam a compreender que são sexualizadas pelos homens. Aterrorizadas com o fato, abandonam a brincadeira. A rejeição do salto alto representa a recusa de crescer e se tornar mulher em uma sociedade que vai oprimi-las e sexualizá-las.

Ao longo da novela, Esperanza transita entre as histórias das mulheres para que, de algum modo, consiga escrever a sua própria história, escolher o seu futuro. Logo, ela entra na adolescência e sente as transformações do seu corpo. Começa a despertar para a atração pelo sexo oposto e idealiza um relacionamento amoroso com “Sire”, um rapaz que não é bem-visto pela comunidade e que está envolvido com uma jovem cujo comportamento é também bastante criticado.

A vinheta “The Monkey Garden” é um divisor de águas na novela, pois marca de modo notório a transição entre a infância e a adolescência, “Eu olhei para meus pés com suas meias brancas e horríveis sapatos redondos. [...] Eles não pareciam mais ser meus pés. E o jardim que tinha sido um bom lugar para brincar não parecia mais ser meu” (CISNEROS, 1984, p. 98. Tradução nossa).⁸⁴ Aquele que fora outrora um lugar de brincadeiras inocentes é agora um espaço em que os adolescentes iniciam suas primeiras experiências sexuais.

⁸³ O texto em língua estrangeira é: “*they’re good for holding a baby when you’re cooking [...] if you don’t get them you may turn into a man [...] you gotta be able to know what to do with hips when you get them [...]*”.

⁸⁴ O texto em língua estrangeira é: “*I looked at my feet in their white socks and ugly round shoes. [...] They didn’t seem to be my feet anymore. And the Garden that had been such a good place to play didn’t seem mine either*”.

Ao longo daquele ano, Esperanza sofre assédio sexual em seu primeiro emprego e posteriormente, conforme a vinheta “Red Clowns” sugere, é estuprada por rapazes que não são latinos. A vinheta nos apresenta o estereótipo e a fetichização da mulher latina, por parte da comunidade dominante, já que os rapazes a tratam como “garota latina” (CISNEROS, 1984, p. 100. Tradução nossa).⁸⁵ O trauma leva Esperanza ao silêncio, o que mostra que as mulheres estão reféns de uma cultura misógina onde sabem que não serão ouvidas, e que, caso sejam, ainda serão tidas como culpadas e silenciadas. Além disso, toda atmosfera romântica que Esperanza construía em torno da sexualidade é desfeita.

A percepção da estrutura patriarcal inserida na comunidade chicana, no qual as mulheres à sua volta são seres aprisionados culturalmente, e a fetichização ocasionada pela sociedade estadunidense faz com que Esperanza busque sua libertação e que a ideia de possuir uma casa esteja constantemente presente. A rejeição da casa em que vive:

é também a recusa do mito patriarcal que não reconhece o direito a um espaço feminino privado e, sendo assim, a casa converte-se no símbolo dos limites físicos, culturais, econômicos e ideológicos impostos às mulheres da comunidade chicana (LOBO, 2015, p. 264).

A busca pela casa torna-se, então, intrínseca à formação da personagem. Ao ir à casa de uma vidente, algo comum em *barrios*, seu maior interesse é saber quando conseguirá sua própria casa:

E quanto a casa, eu disse, porque é por isso que eu vim.
 Sim, uma casa no coração. Eu vejo uma casa no coração.
 É só isso?
 [...] Uma casa no coração, eu estava certa.
 Só que eu não entendo.
 Uma nova casa, feita do coração. Eu vou acender uma vela para você (CISNEROS, 1984, p. 64. Tradução nossa).⁸⁶

A resposta, no entanto, não é satisfatória, pois Esperanza ainda pensa na casa como um espaço físico fora do *barrio*. Entretanto, Elenita, a vidente tenta mostrar-lhe que a casa que do coração transcende a visão limitada da jovem, pois consiste em uma conquista do seu próprio espaço no mundo.

⁸⁵ O texto em língua estrangeira é: “*Spanish girl*”.

⁸⁶ O texto em língua estrangeira é: *What about a house, I say, because that’s what I came for. / Ah yes, a home in the heart. I see a home in the heart. / Is that it? [...] A home in the heart, I was right. / Only I don’t get it. / A new house, a house made of heart. I’ll light a candle for you.*

O sentimento de clausura que sufoca a protagonista é poeticamente expresso na vinheta “Four Skinny Trees”. Esperanza encontra um paralelo entre sua história pessoal e as árvores plantadas em meio ao concreto, que não deveriam estar ali, mas que ali permanecem por conta da força de suas raízes:

Elas são as únicas que me compreendem. Eu sou a única que as compreende. Quatro árvores magrinhas com pescoços magrinhos e cotovelos pontudos como os meus. Quatro que não pertencem a este lugar, mas estão aqui. [...] Sua força é secreta. Elas enviam raízes ferozes para debaixo da terra. Elas crescem para e cima e crescem para baixo e seguram a Terra entre seus dedos peludos e mordem o céu com dentes violentos e nunca abandonam sua raiva. É assim que elas se mantêm. [...] (CISNEROS, 1984, p. 74. Tradução nossa)⁸⁷

Assim como as árvores, ela tem uma força interior e, por mais que acredite que não pertença àquele lugar, compreende que suas raízes, sua herança cultural, são parte de quem ela é. Dessa forma, sua identidade não é a construção de suas escolhas apenas, como teoriza a perspectiva identitária subjetivista. Como sujeito da pós-modernidade, ela tem em si uma confluência de culturas.

Em “Three Sisters”, Esperanza encontra três irmãs, que, no contexto da novela, podem ser associadas à figura mitológica romana das Parcas, ou Moiras, na mitologia grega. As três irmãs “tecem” o futuro de Esperanza, assim como se fazia com os heróis gregos, prevendo que Esperanza é especial e que ela conseguirá o que deseja. Contudo, as três irmãs avisam-na que, mesmo que consiga o que almeja, Esperanza não deve esquecer suas raízes, as pessoas de seu passado:

Esperanza. Ela segurou meu rosto com suas mãos de veias azuis e olhou e olhou para mim. Um longo silêncio. Quando você for, deve sempre lembrar de retornar, ela disse. [...] Você sempre será Esperanza. Você sempre será a Rua Mango. Você não pode apagar o que sabe. Você não pode esquecer quem é (CISNEROS, 1984, p. 105. Tradução nossa).⁸⁸

⁸⁷ O texto em língua estrangeira é: *They are the only ones who understand me. I am the only one who understands them. Four skinny trees with skinny necks and pointy elbows like mine. Four who do not belong here but are here. [...] Their strength is secret. They send ferocious roots beneath the ground. They grow up and they grow down and grab the Earth between their hairy toes and bite the sky with violent teeth and never quit their anger. This is how they keep. [...].*

⁸⁸ O texto em língua estrangeira é: *Esperanza. She held my face with her blue-veined hands and looked and looked at me. A long silence. When you leave you must remember always to come back, she said. [...] You will always be Esperanza. You will always be Mango Street. You can't erase what you know. You can't forget who you are.*

Só então, Esperanza percebe que a escrita não é apenas uma válvula de escape, mas pode ter efeito transformador no seu futuro. Se no início da novela, ela demonstra a rejeição da cultura chicana através do repúdio ao próprio nome, por exemplo, ao final, o amadurecimento trazido pelos acontecimentos faz com que ela perceba que, por meio da escrita, terá, sim, a possibilidade de partir e construir uma carreira, ser independente.

Ante seus olhos, o desejo material da casa transfigura-se na posse da identidade, na expressão da subjetividade:

Não é um apartamento. Não é um apartamento nos fundos. Não é a casa de um homem. Não é do papai. É minha casa. Com minha varanda e minha almofada, minhas belas petúnias púrpuras. Meus livros e minhas histórias. Meu par de sapatos esperando ao lado da cama. Sem ninguém para ter que expulsar. Sem lixo de outra pessoa para pegar. Somente uma casa, calma como a neve, um espaço para eu ir, pura/limpa como o papel antes do poema (CISNEROS, 1984, p. 108. Tradução nossa).⁸⁹

Esperanza compreende que sua identidade não está ligada somente ao seu país de origem, mas que está também ligada à sua experiência como um indivíduo entre culturas.

The House on Mango Street é, portanto, uma apropriação contemporânea do *Bildungsroman*, por meio da subversão do modelo tradicional em favor de uma perspectiva feminina e étnica. A história de Esperanza não pode ser apagada. O retorno a Mango Street é necessário, pois é a partir daquele espaço que sua história será narrada, assim como a de outras mulheres de sua comunidade, que, por meio dela, poderão ser ouvidas:

Eu gosto de contar histórias. Eu vou contar-lhes a história de uma menina que não queria pertencer a este lugar [...] o que eu mais me lembro é da rua Mango, da triste casa vermelha, a casa à qual pertenco sem pertencer [...] um dia eu irei embora. Amigos e vizinhos se perguntarão: o que aconteceu com aquela Esperanza? [...] Eles não saberão que parti para retornar. Por aqueles que ficaram para trás. Por aqueles que não puderam partir” (CISNEROS, 1984, p. 110. Tradução nossa).⁹⁰

⁸⁹ O texto em língua estrangeira é: *Not a flat. Not an apartment in back. Not a man's house. Not a daddy's. A house all my own. With my porch and my pillow, my pretty purple petunias. My books and my stories. My two shoes waiting beside the bed. Nobody to shake a stick at. Nobody's garbage to pick up after. Only a house quiet as snow, a space for myself to go, clean as paper before the poem.*

⁹⁰ O texto em língua estrangeira é: *“I like to tell stories. I'm going to tell you a story about a girl who didn't want to belong [...] what I remember most is Mango Street, sad red house, the house I belong but do not belong to [...] one day I will go away. Friends and neighbors will say, what happened to that Esperanza? [...] They will not know I have gone away to come back. For the ones I left behind. For the ones who cannot out”.*

4 DO PARAÍSO PARA DESTROYEDMICHIGAN: A RECONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA EM *PRECISAMOS DE NOVOS NOMES*

Precisamos de novos nomes foi publicado em 2013, lançando sua autora, NoViolet Bulawayo, a um súbito estrelato nos meios literários. Em várias de suas entrevistas, a autora afirmou que, embora não seja uma obra autobiográfica, o romance contém muito das suas experiências como imigrante.

Para que seja possível compreender as questões que o romance propõe, partiremos, primeiramente, de uma contextualização histórica que nos permitirá demonstrar como a situação social e política do Zimbábue surge, ainda que sutilmente, na primeira parte da obra. Em seguida, faremos uma breve apresentação da autora, para, finalmente, passar à análise do romance.

4.1 Breve reflexão sobre a história do Zimbábue

O Zimbábue, cenário no qual se passa boa parte do romance *Precisamos de novos nomes*, desde o início das civilizações Shona, que dominaram a região a partir do século XI, até a atualidade, foi palco de guerras sangrentas. A sua localização fez do território importante rota de migração e comércio, despertando a atenção de árabes e portugueses. Estes últimos iniciaram uma série de guerras contra os reinos locais no século XVII, no intuito de obter controle sobre as rotas comerciais.

No século XIX, com a expansão do Império Britânico, Cecil Rhodes chegou às terras do atual Zimbábue e Zâmbia, então reinos, e, em 1890, instalou-se uma colônia britânica, denominada Rodésia em homenagem a Rhodes. Em 1898, a colônia dividiu-se entre Rodésia do Norte, atual Zâmbia, e Rodésia do Sul, atual Zimbábue. No ano de 1923, a Rodésia do Sul foi anexada pelo Reino Unido. Após a anexação, a Rodésia conseguiu autonomia no governo; entretanto, aqueles que estavam no poder não governavam em prol da população, pois, enquanto na Rodésia do Norte iniciava-se a introdução de uma democracia multirracial, uma minoria branca governava a Rodésia do Sul.

Em 1965, com a declaração unilateral de independência da Rodésia do Sul, o governo minoritário continuou no poder e se autoproclamou república, porém só obteve o *status* reconhecido em 1980, já sob o nome de Zimbábue.

Nesse ínterim, instaurou-se uma guerra civil sangrenta dentro do país, em que guerrilheiros das forças nacionalistas negras — que contavam com a participação de Robert Mugabe e o suporte do governo comunista, já que, na escala global, o mundo se encontrava em meio à Guerra Fria — lutavam contra o governo minoritário branco que detinha o poder. Com o acordo de trégua em 1979, o Reino Unido e a ONU reconheceram, então, a independência do país.

Em 1980, ocorreram as primeiras eleições que elegeram Canaan Banana, como presidente e Mugabe como primeiro chefe executivo. Em 1987, Mugabe chegou ao poder, assim, dando início a um regime autoritário. As reeleições sucessivas, que mantiveram Mugabe no poder, foram consideradas extremamente controversas, gerando dúvidas acerca da legitimidade. O seu governo assumiu a característica de uma ditadura, por permitir um único partido, e Mugabe deteve o poder por quase 40 décadas, até 2017, quando foi obrigado a renunciar.

Alegando a necessidade de uma reforma agrária, durante o governo de Mugabe, as propriedades dos brancos foram estatizadas, ocupadas com extrema violência e redistribuídas a partir de critérios obscuros. Devido à violação dos direitos humanos por parte do aparelho de segurança do estado, o país sofreu sérias sanções econômicas, levando a população à extrema pobreza.

Esse breve resumo exemplifica a complexidade da situação das ex-colônias, principalmente, se considerarmos que os efeitos do colonialismo não findaram no momento em que os colonizadores se retiraram da colônia, pois, mesmo com a retirada dos colonizadores, os conflitos hierárquicos se mantiveram nas nações pós-coloniais (BERNARDINO-COSTA, GORSFOGUEL, 2016).

Primeiramente, cabe uma reflexão sobre o uso do prefixo “pós”. Segundo Carreira:

Escritores e críticos de projeção internacional têm sumariamente rejeitado a adoção do prefixo “pós”, por interpretarem-no como uma perpetuação de uma visão segregacionista, que cria, com o rótulo, uma espécie de gueto cultural, onde ficaria alocada a produção crítica e literária oriunda dessas culturas (CARREIRA, 2003, p. 1).

Dessa forma, entre diversos estudiosos, há a preferência pela utilização do termo decolonial, com a supressão do 's', pois recorre a uma ideia de transgressão do momento colonial.

Segundo Bonnici (2012), o termo pós-colonialismo é utilizado por Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Hellen Tiffin (1991 *apud* BONNICI, 2012) “para descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias de hoje” (ASHCROFT, GRIFFITHS & TIFFIN, 1991 *apud* BONNICI, 2012, posição 161. Edição Kindle). Segundo Ania Loomba (1988, p. 7), o pós-colonialismo consiste na contestação da dominação colonial e do legado do colonialismo.

Franz Fanon (1968) é enfático ao dizer que “libertação nacional, renascimento nacional, restituição da nação ao povo, *commonwealth*, quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento” (FANON, 1968, p. 25), isso porque, para o autor, assim como a colonização foi um movimento violento, a descolonização também o será.

Muito embora o processo de descolonização inicie-se com a independência formal de uma nação, esta não é acompanhada de uma independência econômica e cultural. Um dos primeiros passos nesse processo é a tentativa de construção de uma narrativa da nação, dado o papel fundamental do discurso.

Em nações africanas que foram vitimadas pelo colonialismo, assim como o Zimbábue, o relacionamento entre metrópole e colônia perpetuou relações entre sujeito e objeto fixadas por meio de uma hierarquia estabelecida pelo dominador (BONNICI, 1998, p. 14). Essas relações solidificaram-se devido à internalização de um discurso construído por meio da articulação de diferenças, cujo objetivo se concentrava em figurar o colonizado como um tipo degenerado. A conquista era, geralmente, justificada tendo como base uma origem racial e visava a estabelecer sistemas administrativos e culturais de dominação (BHABHA, 1992, p. 184).

Josefina Ludmer (1994, p. 14) compreende a colonização como um processo discursivo que exclui os subalternos dos espaços públicos e também dos narrativos, impondo-lhes uma afasia. Assim, a autorrepresentação só se torna possível quando as estruturas discursivas coloniais são subvertidas. A literatura pós-colonial é, portanto, a retomada da voz e não se reporta apenas à produção literária pós-independência, mas também àquela de resistência, erigida no idioma do colonizador por meio da ironia, da paródia e da *sly civility* (cortesia dissimulada), segundo Bhabha (1984 *apud* BONNICI, 2012, p. 17).

Uma questão de extrema relevância no contexto da descolonização de nações africanas é o fato de que, contraditoriamente, ao ter acesso ao poder, muitas das lideranças revolucionárias buscaram criar um novo centro, reproduzindo, assim, uma história de dominação. Essa característica é perceptível no romance de Bulawayo e constitui um pano de fundo para a primeira parte do romance.

Na conjuntura atual de globalização, tem havido um movimento de diáspora das nações africanas, pois, segundo Bonnici (2012), muitos de seus cidadãos “têm ido às ex-metrópoles com finalidades variadas, especialmente as que giram em torno de emprego, conforto, estudo e progresso individual” (BONNICI, 2012, posição 754. Edição Kindle). Dessa forma, a literatura pós-colonial aborda, também, o deslocamento dos indivíduos das ex-colônias, que imigram e se encontram em processo de aculturação, e já que é impossível recriar o lar anterior à migração, o sujeito recorre então à reterritorialização, para que assim haja uma nova reconfiguração identitária.

4.2 O feminismo pós-colonial

Em “Teoria e crítica pós-colonialistas”, Thomas Bonnici (2009) busca demonstrar a estreita relação entre os estudos pós-coloniais e o feminismo, estabelecendo uma analogia entre patriarcalismo/feminismo e colonizador/colonizado. Conforme afirma Du Plessis (1985 *apud* BONNICI, 2009, p. 266): “uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia”. A dupla subordinação feminina à metrópole e ao patriarcado corresponde à sua objetificação.

Enquanto ocorria a expansão do colonialismo, a Europa testemunhava o surgimento do feminismo. Ainda que houvesse poucas feministas conscientes da situação das mulheres nativas, o movimento feminista europeu, no geral, reconhecia as mulheres que eram colonizadas como “urgentemente necessitando da civilização europeia e dos ditames do cristianismo para redimi-las” (BONNICI, 2007, p. 43).

Para Bonnici (2007), “há um consenso de que a mulher numa ex-colônia teve e ainda tem uma experiência diferente daquela vivida pelo homem” (BONNICI, 2007, p. 210). O feminismo europeu possuía uma visão eurocêntrica, que não considerava os dilemas da mulher decolonizada, já que não fazia os devidos recortes de classe, raça e etnia.

Assim, o feminismo pós-colonial, ou decolonial, surge como um movimento de luta contra a opressão presente da própria cultura e de desconstrução da “imagem da mulher pós-colonial como um objeto, com vida sexual restrita, ignorante, pobre, analfabeta, domesticada e delimitada pela tradição” (BONNICI, 2007, posição 2490. Edição Kindle).

O debate acerca da voz da mulher decolonial diverge quanto às posições. Homi Bhabha (1984), por exemplo, defende que o hibridismo presente na pós-colonialidade constrói um novo sujeito pós-colonial e que, a partir disso, estratégias podem ser criadas para a sua enunciação. Diferentemente, Spivak (2010) questiona a falta desse lugar de fala, principalmente no que diz respeito à mulher. Para ela, a condição de intelectual inviabiliza a possibilidade de falar pelo subalterno.

Ribeiro & Prazeres, por sua vez, mostram que:

o desafio, portanto, é mais do que *dar voz* às mulheres silenciadas, é treinar os ouvidos dos demais para que a voz ao ser pronunciada seja escutada e valorizada, para tanto é necessário o combate às desigualdades sociais, raciais, sexuais em sociedade (RIBEIRO & PRAZERES, 2015, p. 45)

Dessa forma, no processo de descolonização, ainda que possa ter a face de um fenômeno violento, como sugerido por Fanon (1968), a política identitária se torna importante, já que mobiliza grupos com identidades culturais, sexuais e étnicas consideradas marginalizadas.

4.3 NoViolet Bulawayo e a voz das margens

NoViolet Bulawayo é o pseudônimo da escritora zimbabuense Elizabeth Zandile Tshele, nascida em 12 de outubro de 1981. Bulawayo cresceu no Zimbábue, onde permaneceu até terminar o ensino médio, quando emigrou para os EUA com o propósito de cursar uma universidade.

Em 2010, a autora publicou o conto *Hitting Budapest*, com o qual ganhou o *Caine Prize* de escrita africana. O conto, mais tarde, tornou-se o capítulo inicial do seu romance de estreia “Precisamos de novos nomes”, publicado em 2013, que lhe rendeu inúmeros prêmios, como o *Guardian First Book Award* e o *Hemingway/PEN Award*, sendo finalista do *Man Booker Prize*.

O pseudônimo da autora remete às suas raízes. Em entrevista ao site *DW*, em 2015, a autora explicou que *NoViolet* significa, em sua língua, “com Violet”, e é uma forma de homenagear sua mãe, Violet, que faleceu quando a autora tinha apenas dezoito meses. Bulawayo é a cidade no Zimbábue onde cresceu, portanto, a escolha do nome funciona como uma forma de conexão com seu país de origem.

A escrita de Bulawayo é característica da literatura pós-colonial, uma vez que retrata, em seus textos, a decolonialidade presente nos sujeitos, apresentando os dilemas dos imigrantes oriundos do continente africano. Segundo Destiny O. Birdsong e Ifeoma Kiddoe Nwanko (2017), a narrativa de Bulawayo faz parte de um novo movimento afro-diaspórico, que traz uma nova perspectiva para a literatura pós-colonial que retrata a imigração,

como escritoras africanas que escrevem acerca da experiência negra no EUA (e às vezes na Europa), elas não somente introduzem novas narrativas migratórias, mas oferecem novas camadas de complexidade ao campo da literatura afro-americana, forçando críticos a reavaliarem os escopo e o significado da área (BIRDSONG & NWANKO, 2017, p. 153. Edição Kindle. Tradução nossa)⁹¹.

Em entrevista concedida a Alice Driver (2015), Bulawayo se reporta às dificuldades encontradas por escritoras em sua terra natal, onde ainda há o predomínio masculino no mercado editorial. Bulawayo afirma também que o ativismo que é frequentemente associado à sua escrita é algo que se estabeleceu de forma inconsciente, pois desde os seus primeiros contos, sempre esteve ligada às mulheres de lugares periféricos, como o Zimbábue e escrever equivale a conceder-lhes voz.

4.4 A reconfiguração identitária da mulher imigrante em *Precisamos de novos nomes*

A protagonista do romance *Precisamos de novos nomes* é Darling, uma menina de 10 anos, que vive em uma comunidade paupérrima, denominada Paraíso, em um país africano que, embora não nomeado, pode ser identificado como o Zimbábue, terra natal da autora, que em uma entrevista concedida a *DW.com*⁶, revelou que o romance teve outras versões, em que a localização era explícita, como Carreira sinaliza:

⁹¹ O texto em língua estrangeira é: “as African writers who write about the Black experience in the United States (and sometimes Europe), they do not only introduce new narratives of migration, but offer new layers of complexity to the field of African American literature, forcing critics to reevaluate the field’s scope and meaning.”

[...] as primeiras versões do romance, na verdade, nomeavam o Zimbábue, e se reportavam a Mugabe. Não estavam na voz de Darling, mas na voz de um camponês mais velho. Então você pode imaginar que era muito político. Havia muito de uma NoViolet irritada lá. Repentinamente, isso começou a “matar” a história, e eu tive que recuar e introduzir uma narradora jovem e deixar a política de fora. Nesta versão, acho que a política ainda está lá, mas sem bloquear a história (CARREIRA, 2019, p. 148).

Dividido em duas partes, equivalentes ao período anterior e posterior à migração, *Precisamos de novos nomes* também é entrecortado por três narrativas em monólogo que abordam etapas cruciais para Darling: a chegada à comunidade do Paraíso, o momento da partida e o choque cultural nos EUA.

4.4.1 Um lugar chamado Paraíso

No romance, a miséria, assim como a violência, está sempre presente e, de certo modo, quase naturalizada. A comunidade em que Darling vive — paupérrima e ironicamente denominada Paraíso — ergueu-se em um local periférico, em que muitas famílias passaram a viver depois de terem suas casas demolidas durante os conflitos políticos internos.

Durante o período em que viveram no Paraíso, Darling e seus amigos — Bastard, Chipó, Godknows, Sbhó e Stina — desenvolveram o hábito de ir a um local próximo, denominado Budapeste, para roubar goiabas e matar a fome que os consumia:

Estamos a caminho de Budapeste: o Bastard e a Chipó e o Godknows e a Sbhó, o Stina e eu. Estamos a caminho mesmo não tendo licença para atravessar a estrada Mzilikazi, mesmo que o Bastard devesse estar a tomar conta da sua irmãzinha Fraction, mesmo que a Mãe vá me matar se descobrir; mesmo assim a gente vai. Tem goiabas para roubar em Budapeste, e neste momento eu morreria por umas goiabas. Nós não comemos esta manhã e é como se alguém tivesse apanhado uma pá e cavado meu estômago, tirando tudo lá de dentro. (BULAWAYO, 2014, p. 9)

Os contrastes se acentuam à medida que as crianças entram em Budapeste: “Quando chegamos bem no centro de Budapeste, paramos. Este lugar não é como o Paraíso, é como estar num país completamente diferente. Um país agradável, onde vivem as pessoas que não são como nós” (BULAWAYO, 2014, p. 11). A visão das “casas grandes com antes parabólicas nos telhados e quintais elegantes cobertos de cascalho ou gramados bem aparados, e cercas altas e os muros e as flores [...]” (BULAWAYO, 2014, p. 12) torna mais contundente a miséria em que vivem no Paraíso.

Caminhando por Budapeste, ouvem um ritmo musical diferente daqueles a que estão acostumados, “não é kwaito, não é *dancehall*, não é *house*, não é nada que conhecemos. Ainda assim, soa bem” (BULAWAYO, 2014, p. 12). Percebem que os hábitos e gostos dos moradores também são diferentes dos seus.

Ao longo da narrativa, e a partir do próprio título do romance, percebemos que o desejo de ser outro, de assumir uma outra identidade, está presente nos planos de várias personagens. Nas incursões a Budapeste e mesmo durante as brincadeiras com os amigos, Darling sempre expressa a esperança de que, um dia, sua tia Fostalina venha buscá-la para viver com ela em Detroit, nos Estados Unidos. Esse seu desejo é frequentemente alvo da zombaria das outras crianças. Ainda assim, Darling persiste no sonho e elabora uma versão idealizada do país que ela chama carinhosamente de “minha América”. Na realidade, o desejo de partir está presente em quase todos os membros da comunidade, que frequentemente migram em busca de emprego e melhor condição de vida.

Apesar de sempre ridicularizarem Darling pelo seu desejo de ir para os Estados Unidos, seus amiguinhos também sabem que permanecer ali equivaleria a conviver diariamente com a fome. Raciocinando de acordo com a ótica patriarcal que predomina em sua comunidade, assim Sbho expressa seu desejo de partir: “Eu vou me casar com um homem de Budapeste. Ele vai me levar para longe do Paraíso, para longe dos barracos e do Heavenway e da Fambeki e tudo mais” (BULAWAYO, 2014, p. 18). Bastard, talvez por ser um menino, possui uma postura mais agressiva, afirmando: “[...] vou me mandar desta kaka de país. Então vou ganhar um monte de dinheiro e voltar e comprar uma casa aqui mesmo em Budapeste. Ou melhor, ainda, muitas casas: uma em Budapeste, uma em Los Angeles, uma em Paris. Onde eu quiser” (BULAWAYO, 2014, p. 19).

Em sua narrativa, Darling diz que nem sempre viveram no Paraíso. Antes, ela e sua família eram “felizes” e a sua concepção de felicidade está condicionada à experiência de morar “numa casa de verdade” (BULAWAYO, 2014, p. 61). Darling não consegue dormir normalmente devido ao medo causado pela memória da destruição da sua casa, “tenho medo dos tratores e daqueles homens e da polícia, tenho medo de que, se deixar o sonho vir, eles saiam dele e se tornem reais. Sonho com o que aconteceu na nossa casa, antes de irmos para o Paraíso” (BULAWAYO, 2014, p. 62).

Por meio da utilização da palavra “tratores”, Darling retrata o que ficou conhecido, em 2005, como Operação Murambatsvina, combinação de palavras no idioma shona que significa “remover o lixo”, muito embora, mundialmente, a operação tenha sido divulgada como “Restaurar a Ordem”. Segundo o governo Mugabe, a operação tinha como objetivo diminuir a

criminalidade e extinguir as construções ilegais, no entanto, na realidade, a Operação Murambatsvina acabou desabrigando parte da população pobre e deixando, na memória coletiva do Zimbábue, o trauma.

É através do olhar infantil de Darling que observamos o modo como a Operação Murambatsvina destruiu os lares das pessoas:

Os homens que dirigem os tratores riem. Ouço os adultos dizendo, Por que, por que, por que, o que foi que nós fizemos, o que foi que nós fizemos, o que foi que nós fizemos? Depois, os caminhões vêm trazendo a polícia com aquelas armas e cassetetes e a gente corre e se esconde dentro das casas, mas não adianta a gente se esconder porque os tratores começam a fazer o que os tratores fazem, e nós gritamos e gritamos (BULAWAYO, 2014, p. 63).

Os tratores causam tanta destruição que deixam vidas nos escombros:

Eu deixei o Freedom dormindo lá! Então eles a ajudam a escavar as lajes quebradas e em seguida o Makubongwe aparece carregando o Freedom, e seu corpinho está tão mole e coberto de poeira que parece uma coisa e não um bebê (BULAWAYO, 2014, p. 64).

Ao não nomear a Operação Murambatsvina, Darling nos apresenta um olhar individualizado da situação, mostrando como ela e os outros indivíduos realmente a vivenciaram. Após a destruição, repórteres da BBC e CNN registraram os fatos, comparando a Operação a um tsunami. Entretanto, enquanto o tsunami é algo proveniente da natureza, a Operação Murambatsvina foi planejada pelo governo. A existência da comunidade do Paraíso torna-se, portanto, uma questão de necessidade.

O capítulo “Como eles apareceram” é um monólogo que nos apresenta como foi a chegada ao Paraíso. A escolha da utilização do pronome “eles” denota uma separação, evidenciando a percepção de um narrador-observador. Assim como os que vivenciaram o período colonial, as personagens são vítimas de um apagamento identitário, pois, ao deixarem suas casas, abandonam parte das suas memórias, como mostra a seguinte passagem:

Mulher, onde está o banco preto do meu avô? Não estou vendo por aqui. [...] Não tenho nem roupas suficientes para as crianças e você falando do banco do seu falecido avô! Você sabe que era para ficar na família [...] E agora ele sumiu! [...] Só o que eu estou dizendo é que aquele banco era toda a minha história. E desse modo eles lamentavam passados extintos. (BULAWAYO, 2014, p. 70).

Vítimas de um longo período de colonização, contraditoriamente, com a independência têm ainda menos. A única coisa que os une agora é a memória compartilhada:

“E eles não tinham nada, exceto, é claro, memórias, as suas próprias e aquelas passadas que vieram de suas mães e das mães de suas mães. A memória de uma nação” (BULAWAYO, 2014, p. 71).

O contato dos habitantes do Paraíso com a comunidade ocidental ocorre por meio de ONGs que visitam o lugar ocasionalmente, a fim de prestar ajuda humanitária. No entanto, assim como ocorre com outros países africanos, o que realmente acontece são medidas paliativas, como doação de brinquedos, roupas e comida. Além disso, através das lentes das câmeras das ONGs e da BBC, o Ocidente cria uma imagem estereotipada dos países africanos. Assim como o Oriente, conforme atesta Edward Said (1990), era visto como um lugar “de seres exóticos, de memórias e paisagens obsessivas, de experiências” (SAID, 1990, p. 13), o continente africano é igualmente reduzido a uma ótica de miséria e exotismo.

Primeiramente, o Ocidente compreende a África como um amplo espaço único, não reconhecendo a diversidade cultural dos povos que habitam o continente, que brutalmente subjugados durante o colonialismo, foram perdendo suas identidades. A crença na inferioridade dos povos colonizados, com base na teoria darwinista, acarretou a ideia “de um mundo colonial habitado por gente naturalmente inferior, programada pela natureza para trabalhar braçalmente e servir ao homem europeu branco” (BONNICI, 2009, p. 262). O imperialismo colaborou, portanto, para a fetichização da África como um continente misterioso, com perigos e habitado por selvagens inferiores, que precisavam da intervenção dos europeus. Alguns livros da época imperialista retratam tal situação, como, por exemplo, *Coração das trevas*, de Joseph Conrad, por exemplo.

Said (1990) e Bhabha (2013) abordam a ambivalência dos estereótipos e o modo como derivam das relações de poder, com base na diferença e na dominação. Dessa forma, essa imagem do continente africano perpetua-se mesmo após a independência e a criação dos novos Estados. A África como um todo é associada à fome, à miséria e à AIDS. A ajuda dos estrangeiros, no romance, é interpretada como um modo de manutenção de uma relação binária que não se esgotou com o fim do colonialismo. No seguinte trecho, é possível perceber tal discurso, “tomamos cuidado para não encostar nas pessoas da ONG, porque podemos ver que, mesmo que eles estejam dando coisas, não querem encostar na gente nem que a gente encoste neles” (BULAWAYO, 2014, p. 53).

Por meio das atitudes dos funcionários da ONG, a relação entre estrangeiros e nativos é evidenciada:

o homem começa a tirar fotos com sua câmera grande. Eles só gostam de tirar fotos, esse pessoal da ONG [...] Eles não se importam que a gente esteja com vergonha por causa da nossa roupa rasgada e suja, que a gente ia achar melhor se não fizessem isso; tiram as fotos de qualquer jeito, tiram e tiram fotos. A gente não reclama porque nós sabemos que depois das fotografias vêm os presentes (BULAWAYO, 2014, p. 51).

A sensação de invisibilidade que Darling experimenta é enfatizada na passagem a seguir: “*Thankyoumuch*, digo para a moça bonita que me dá as minhas coisas, para mostrar a ela que eu sei inglês, mas ela não responde nada, talvez eu só tenha latido” (BULAWAYO, 2014, p. 54). Ela percebe que aos integrantes da ONG só interessa mostrar a pobreza em que vivem, mas sem que haja um real envolvimento com os locais. Talvez, por isso, tirem tantas fotos de Chipó, que, além de miserável, aos 11 anos, está grávida do próprio avô.

As crianças passam por uma circunstância parecida em Budapeste, quando uma mulher branca, alta e magra, que está em visita ao país, observa e fotografa as crianças, como se fossem animais exóticos. Do lado de dentro, atrás das grades do portão, é ela que parece um animal enjaulado aos olhos de Darling: “Começo a pensar no que eu faria se ela saltasse mesmo para fora e viesse atrás da gente” (BULAWAYO, 2014, p. 15).

Concretamente, a existência das crianças se resume nas brincadeiras que inventam e na busca de comida. A falta de oportunidades faz com que Bastard anteveja que, no futuro, quando crescerem, vão parar de roubar goiabas e “passar a coisas maiores dentro das casas” (BULAWAYO, 2014, p. 16). Darling não se preocupa com o que ele diz, pois está certa de que, quando isso acontecer, estará longe, nos Estados Unidos.

Há muito as crianças não têm mais acesso à escola, pois os professores migraram para outros países, segundo Darling, “onde tem mais dinheiro” (BULAWAYO, 2014, p. 34). Assim, Darling e seus amigos buscam formas de entretenimento. O “jogo dos países”, que a princípio parece uma brincadeira inocente, se torna uma forma de projeção para os desejos identitários das crianças. Ao brincarem, sempre acabam brigando, porque todos querem ser um “país-país”, ou seja, um país desenvolvido: “quem quer ser um lugar terrível de fome e coisas caindo aos pedaços?” (BULAWAYO, 2014, p. 49) a sorte para Darling e seus amigos é “ser” um “país-país”.

As situações que Darling vivencia na primeira parte do romance são decorrentes da corrupção e má gestão de uma reforma agrária perpetrada por Mugabe, que retirou as terras de agricultores brancos, o que causou uma baixa na produção agrícola. Uma vez que os novos moradores das terras não conseguiam manusear as máquinas e não tinham condições financeiras para fazer a manutenção dos sistemas, os valores das exportações caíram,

acarretando na necessidade de importação de produtos. Como consequência, o país afundou em uma crise extrema.

Mother of Bones, por exemplo, não compreende a desvalorização da moeda, e conta incansavelmente cédulas de um dinheiro que não tem mais valor: “O que eu não entendo é como esse mesmo dinheiro que eu tenho aos montes não dá para comprar nem um grão de sal é isso que eu não entendo” (BULAWAYO, 2014, p. 29). Darling responde: “é dinheiro velho [...] agora eles dizem que nós vamos começar a usar dinheiro americano” (BULAWAYO, 2014, p. 30).

Ainda, por meio da narrativa de Darling, o romance aborda o efeito da AIDS para a população não apenas para o Zimbábue, mas para o continente africano como um todo. O inesperado retorno do pai de Darling, que havia ido para a África do Sul na esperança de um futuro melhor, revela a forma como AIDS é tratada. As pessoas utilizam o eufemismo “a Doença”, demonstrando que o assunto é tabu naquela comunidade:

O Pai volta para casa depois de muitos anos em que se esqueceu da gente, não nos mandou dinheiro, não nos amou, não nos visitou, não nos nada, e estaciona no barraco, sem poder se mexer, sem poder falar direito, sem poder nada, vomitando sem parar, Deus, só vomitando e defecando nas calças, e aquilo tudo cheirando como se tivesse alguma coisa morta lá dentro, morta e apodrecendo, seu corpo um graveto negro e terrível; chego em casa depois de brincar de Encontrar Bin Laden e ele está ali. (BULAWAYO, 2014, p. 83)

É o seu pai que está aí. Ele está com a Doença, a gente sabe, diz Godknows. Não adianta esconder a Aids, diz Stina. Quando ele menciona a Doença pelo nome, sinto falta de ar. Olho ao redor para ver se tem mais gente por ali que pudesse ouvir. É como esconder uma coisa com chifres num saco. Um dia, os chifres vão começar a furar o saco e sair, e todo mundo vai ver, diz Stina. Onde foi que ele pegou, na África do Sul? Ele não estava doente quando foi embora, estava?, Godknows pergunta. (BULAWAYO, 2014, p. 91)

A tentativa da família de esconder a presença do pai, provavelmente, para evitar o afastamento da comunidade é inútil. A princípio Darling é tomada por um sentimento de raiva, pois, devido à doença do pai, a menina não pode sair para brincar com seus amigos: “eu te odeio por isso, eu te odeio por ter ido para África do Sul e voltado doente e pele e osso, eu te odeio por me fazer para de brincar com meus amigos” (BULAWAYO, 2014, p. 88-89).

À medida que o tempo passa, a raiva se transforma em medo:

Sei que o Pai está doente, mas pensar nele morto-morto me dá medo. Não vai ser como se ele estivesse na África do Sul, por exemplo, onde dá pra dizer pra você mesma e pras outras pessoas que já que ele foi para lá, talvez um dia volte (BULAWAYO, 2014, p. 93).

Na ida a Budapeste, as crianças haviam visto, uma vez, uma mulher enforcada em uma árvore e, posteriormente, descobriram que ela havia se suicidado por causa da AIDS:

A morte não é assim, é o final, como aquela garota pendurada na árvore porque, como mais tarde descobrimos por causa da carta no seu bolso, estava com a Doença e achou que era melhor acabar com tudo e se matar. Agora ela está morta, e a Mavava, sua mãe, nunca mais vai poder ver a filha de novo (BULAWAYO, 2014, p. 93).

Em meio a tantas mazelas, muitos indivíduos buscam alguma forma de conforto nas crenças. A influência colonial é perceptível também na religião, pois os membros da comunidade frequentam a igreja do Profeta Revelations Bitchington Mborro, cuja liderança religiosa é ironizada no romance. Darling o descreve como um homem que lê a Bíblia como uma criança da primeira série, fazendo-o rapidamente, “talvez porque tenha medo de encontrar uma palavra grande que não saberia pronunciar; logo passa para a pregação, no que é muito bom” (BULAWAYO, 2014, p. 39). O profeta sempre consegue convencer os seus seguidores de que eles são alvo de um problema espiritual que necessita de sua intervenção, cobrando para solucioná-lo. Darling não consegue crer em nada do que ele diz:

Você reza e reza e reza e nada muda; por exemplo, eu rezei por uma casa de verdade e boas roupas e uma bicicleta e outras coisas por um tempo muito, muito longo, e nada disso aconteceu, nem mesmo uma única dessas coisas, e é por isso que eu sei que toda essa reza pelo Pai é só gente brincando (BULAWAYO, 2014, p. 90).

Guardadas as devidas proporções, podemos observar que, assim como em *The House on Mango Street*, em *Precisamos de novos nomes*, a casa também está relacionada à identidade. Tanto Esperanza quanto Darling se sentem socialmente invisíveis e veem na posse da casa uma forma de autoidentificação. Claro que no romance de Bulawayo a casa é um dos desejos da personagem. Entretanto, ela sabe que não há meios de concretizá-lo permanecendo onde vive.

Um aspecto digno de nota no romance é o fato de que o pai de Darling emigra por considerar injusto que uma pessoa que frequentou a universidade tenha de viver daquele modo, no Paraíso. Apesar de não ter podido continuar a estudar, a menina demonstra ser inteligente e valorizar o que aprendeu.

Cercados pela miséria e pelas doenças, os moradores do Paraíso ficam à mercê de falsos líderes religiosos, que se aproveitam da situação, como o Profeta Revelations Bitchington Mborro. Em nota, a tradutora Adriana Lisboa (2014), explica que o nome Bitchington adquire um caráter depreciativo ao formar um composto com *bitch*, que significa

“vadia” em português. Além disso, Mborro faz referência ao falo. O nome o identifica como um indivíduo sem escrúpulos, que explora financeiramente os fiéis e utiliza a religião para cometer abusos sexuais.

O romance mostra também a vulnerabilidade feminina, que tem seu corpo subjugado e violado, não apenas por meio do estupro sofrido por Chipó, mas também pelo modo abusivo com que o Profeta toca o corpo de uma mulher supostamente possuída:

O Profeta Revelations Bitchington Mborro reza pela mulher desse jeito, deitado em cima dela [...] Coloca as mãos na barriga dela, nas suas coxas, em seguida coloca as mãos naquele lugar dela e começa a esfregar, rezando muito, como se houvesse algo de errado ali. Seu rosto está em chamas agora, brilhante. A mulher bonita agora só parece um trapo, a beleza se foi, a força se foi (BULAWAYO, 2014, p. 41-42).

Ao ver a cena, Chipó que não falava desde que se descobrira grávida, revela a Darling quem a estuprara:

Ele fez isso, foi isso o que ele fez, a Chipó diz, balançando o meu braço como se quisesse arrancá-lo. Esta é a primeira vez em muito tempo que a Chipó fala [...] Ele fez isso, o meu avô [...] a minha avó não estava lá e o meu avô estava e ele subiu em mim e me prendeu assim [...] (BULAWAYO, 2014, p. 42).

Nesse aspecto, os romances de Cisneros e Bulawayo convergem, ao caracterizar a fragilidade da mulher em sociedades que lhe conferem um espaço subalterno. Segundo Spivak (2010),

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da ‘mulher do Terceiro Mundo’, encurralada entre a tradição e a modernização (SPIVAK, 2010, p. 119).

Em meio aos infortúnios, surge o ímpeto pela mudança, e é na figura de Bornfree, a quem ajuda a colar cartazes para as eleições, que Darling encontra a perspectiva de transformação dentro do próprio país. Bornfree incita os moradores da comunidade à mudança. Darling não compreende o alvoroço, mas observa que “naquela noite, ninguém dorme” (BULAWAYO, 2014, p. 67), todos os adultos se aglomeram no barraco de MotherLove para comemorar “Preparem-se, preparem-se para um novo país, chega deste Paraíso, eles dizem quando nos colocam no chão” (BULAWAYO, 2014, p. 68).

Ainda sem referência direta a acontecimentos históricos, o romance recria a atmosfera de esperança por ocasião das eleições de 2008. A votação dá um novo ânimo para a população, que, entretanto, fenece mediante a fraude engendrada por Mugabe, que garante a

sua permanência no poder. Após as eleições, Darling relata, inocentemente, que Bornfree fora assassinado “a espera não acabou e a mudança não aconteceu. E então aqueles homens vieram atrás do Bornfree” (BULAWAYO, 2014, p. 122).

Além da revolta contra o governo, há também a revolta contra a população branca que ainda vive no Zimbábue. Por conta de movimentos de ativistas negros, as crianças já não podem ir a Budapeste sem serem interpeladas: “Ordeno que vocês deem meia-volta imediatamente e regressem ao lugar de onde vieram. Retirem-se destas premissas e regressem ao buraco para fora do qual rastejaram, seja ele qual for” (BULAWAYO, 2014, p. 98). A animalização dos sujeitos encontra surge como resquícios do mundo maniqueísta descrito por Fanon (1968), que desumaniza o Outro: “a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica” (FANON, 1968, p. 31).

Hall (2013) comenta acerca dessas relações entre metrópole e colônia e como essa divergência ainda se mantém: “as diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas” (HALL, 2013, p. 118). Entretanto, a mudança e as lutas anticoloniais surgiram como tentativa de transformar a diferença em *différance*, que compreende a diferença como algo múltiplo e não binário.

É após o encontro com o guarda que as crianças se veem diante dos ativistas negros e os observam do alto de uma árvore:

Olhamos e eles estão se derramando pela Julius como água preta zangada [...] Eles estão em toda parte, andando, apressados, correndo, dançando toyi-toyi, punhos e machetes e facas e pedaços de pau e todo tipo de arma e as bandeiras do país no ar, Budapeste tremendo com o som de suas vozes ardentes: Matem o Boer, o fazendeiro, o khiwa! Espalhem medo no coração do homem branco! Homem branco, aqui não tem lugar para você, vá embora, vá para casa! África para os africanos, África para os africanos! (BULAWAYO, 2014, p. 102-103).

Pode-se observar na ação dos ativistas a concepção de Fanon (1968) da libertação ligada à violência, pois invadem as casas da vizinhança e confrontam um casal branco:

O que é isto? O que é isto?, o homem branco pergunta [...] Um monte de bobagem! Isto é ilegal, eu sou o dono da porra desta propriedade, tenho papéis para provar isso, o homem branco diz. O leão dentro dele está com o pelo em pé, agora (BULAWAYO, 2014, p. 107).

A forma como o homem responde ilustra também o pensamento de Fanon (2008) quando diz que “um branco nas colônias, nunca se sentiu inferior ao que quer que seja [...] O colonizador, se bem que ‘em minoria’, não se sente inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90), porque, ainda que confrontados, os brancos não compreendem o passado colonial ao qual os

ativistas se referem. Apesar de argumentar que também são africanos, os brancos são levados pelos ativistas. Após o confronto, as crianças descem da árvore e entram na casa do casal.

Ao entrarem na casa, as crianças se deparam com uma realidade completamente diferente daquela vivida no Paraíso. A casa apresenta diversos cômodos, ar condicionado, diversas fotografias e quadros que remontam à época da colonização. O romance mostra que as desigualdades sociais e a falta de uma condição de vida digna são as principais causas do desejo de emigrar.

À primeira parte, segue-se o capítulo “Como eles foram embora”, narrado em forma de monólogo, que, de certo modo, preenche uma lacuna na narrativa, pois o leitor não fica sabendo pormenores da ida de Darling para os Estados Unidos. Assim como o primeiro monólogo, ele é narrado na perspectiva de uma testemunha e descreve a jornada dos migrantes:

Olhe para eles indo embora aos bandos, os Filhos da terra [...] Os que não têm nada estão cruzando fronteiras. Os que têm força estão cruzando fronteiras. Os que têm ambições estão cruzando fronteiras. Os que têm esperanças estão cruzando fronteiras. Os que sofreram perdas estão cruzando fronteiras. Os que sentem dor estão cruzando fronteiras. Caminhando, correndo, emigrando, indo, desertando, andando, abandonando, fugindo, escapando (BULAWAYO, 2014, p. 131).

O texto enfatiza o rompimento com as raízes e a impossibilidade de manutenção da identidade:

Deixando suas mães e pais e filhos para trás, deixando seus cordões umbilicais debaixo do solo, deixando os ossos de seus antepassados na terra, deixando tudo o que os torna quem e o que eles são, indo embora, pois não é mais possível ficar. Eles nunca mais serão os mesmos, porque você simplesmente não tem como ser o mesmo depois que deixa para trás quem e o que você é, você simplesmente não tem como ser o mesmo (BULAWAYO, 2014, p. 132).

O trecho ilustra o fenômeno da desterritorialização, que, conforme Deleuze e Guattari, implica uma posterior reterritorialização. Nesse novo lugar, os migrantes precisarão reconfigurar suas identidades.

4.4.2 Destroyedmichigan e a dissolução do *American dream*

A segunda parte do romance narra a jornada de Darling como imigrante nos EUA. Já na adolescência, por volta dos 13 anos, Darling chega a Detroit, Michigan, onde sua tia Fostalina mora. Muito embora o romance não indique quando isso ocorre, há como inferir que a migração ocorre após o resultado das eleições de 2008 no Zimbábue, que mantiveram Mugabe no poder, e a crise econômica estadunidense de 2008.

O título do capítulo *Destroyedmichigan* resulta da junção dos do nome da cidade de Detroit e do estado de Michigan, que, em sua limitação, Darling pensava ser uma única palavra. Conforme explicita Adriana Lisboa, tradutora do livro, em nota à edição em português (BULAWAYO, 2014, p. 49), “quase homófona de Detroit, Michigan”, a palavra inventada por Darling evoca o fato de que Detroit é considerada uma das cidades mais decadentes dos EUA, daí a substituição de Detroit por “destroyed”. Acrescentamos, no entanto, que “o trocadilho, de certa forma, antecipa a percepção que Darling terá do local onde passará a viver. A distância entre o lugar idealizado e o lugar real faz com que o choque cultural seja muito mais intenso” (CARREIRA, 2019, p. 151).

Inicialmente, Darling precisa lidar com a saudade constante do Zimbábue e o estranhamento em relação ao novo país: “Algumas coisas só acontecem no meu país, e este aqui não é o meu país; não sei exatamente de quem ele é” (BULAWAYO, 2014, p. 133). Assim, a primeira percepção que Darling tem é totalmente negativa. A chegada da personagem ocorre no auge do inverno estadunidense e as temperaturas baixíssimas se tornam o primeiro choque para a menina, que estava acostumada ao calor:

O que você vai ver se vier até aqui onde estou é a neve. Neve nas árvores sem folhas, neve nos carros, neve nas ruas, neve nos quintais, neve nos telhados – neve, só neve cobrindo tudo como areia. [...] E quanto ao frio, nunca vi nada assim. É um frio que parece querer matar, como se dissesse, com sua neve, que você devia voltar para o lugar de onde veio (BULAWAYO, 2014, p. 133).

Supersticiosa, Darling acredita que isso se deve ao fato de tia Fostalina ter jogado fora um osso da sorte, dado por Vodloza, como uma arma contra os males que encontraria na América. Darling se vê, portanto, diante do contraste entre o país idealizado e a realidade:

Com toda essa neve, com o sol longe daqui, com o frio e a tristeza, este lugar não parece a minha América, não parece nem mesmo real. É como se a gente estivesse numa história terrível [...] (BULAWAYO, 2014, p. 136).

Darling passa a viver com a tia, o companheiro desta, Tio Kojo, que é ganense, e o filho de ambos, TK, nascido nos EUA. A família de Fostalina já está habituada ao estilo de vida americano e as diferenças culturais despertam sentimentos conflitantes em Darling, despertando-lhe um sentimento de nostalgia:

Se estivesse em casa eu sei que não ficaria sem sair porque uma coisa chamada neve estava me impedindo de ir lá fora viver a vida. Talvez eu e Sbhó e o Bastard e a Chipo e o Godknows e o Stina estaríamos em Budapeste, roubando goiabas. Ou estaríamos brincando de Encontrar Bin Laden ou do jogo dos países ou de queimada. Mas por outro lado não teríamos comida suficiente, e é por isso que vou tolerar ficar na América aguentando a neve; tem comida para comer aqui, todos os tipos de comida. Mas tem horas em que não importa quanta comida eu coma, vejo que a comida não faz nada por mim, como se estivesse com fome pelo meu país e nada fosse resolver isso (BULAWAYO, 2014, p. 138).

Tio Kojo trabalha, mas quando está em casa “tudo o que ele faz é se sentar na frente da tevê” (BULAWAYO, 2014, p. 137), sem dar importância ao que acontece na casa. Tia Fostalina, por sua vez, é obcecada com a aparência, sempre buscando se encaixar num ideal de beleza ocidentalizado, recorrendo a exercícios e dietas. Segundo Becky W. Thompson (1994 *apud* BONNICI, 2007, p. 49), “fora do mundo ocidental, as mulheres tendem a se conformar ao ideal físico ocidental e branco. [...] as mulheres africanas e latino-americanas podem usar a dieta para anestesiar os traumas de racismo e de pobreza”. Há, portanto, uma hegemonia de valores ocidentais que promovem uma espécie de “colonização cultural”, largamente difundida na contemporaneidade. Fostalina tem acesso à comida, mas não come porque deseja emagrecer, o que, aos olhos de Darling, que conheceu a fome e a miséria vivendo no Paraíso, parece absurdo: “A tia Fostalina é magra e logo, logo vai começar a se parecer com os ossos do Pai, afogado ali na cama, esperando para morrer” (BULAWAYO, 2014, p. 139).

Darling também se espanta com o excesso de peso dos americanos, pois, em seu país, a gordura é sinal de boa condição financeira, de fartura, mas nos EUA é diferente:

Na América, a gordura não é a gordura a qual estava acostumada na minha terra. Lá, a gordura era de grandeza, uma gordura que você poderia entender porque significava que a pessoa comia bem, gordura que você poderia até mesmo invejar. Era gordura que não interferia no corpo, um pescoço ainda era um pescoço, uma barriga uma barriga, um braço um braço, uma bunda uma bunda. Mas essa gordura americana leva as coisas a um outro nível: o corpo vira outra coisa – o pescoço vira uma coxa, a barriga vira um formigueiro, um braço uma coisa, uma bunda eu nem sei o quê (BULAWAYO, 2014, p. 153).

Como a maioria dos imigrantes, a família de Darling busca preservar sua cultura de origem por meio do contato com outros imigrantes africanos, criando um laço quase familiar entre eles. Assim, Darling chama as pessoas de tios e tias, mesmo não tendo vínculos sanguíneos com elas: “Acho que a razão pela qual eles são meus parentes agora é que eles também são do meu país – é como se o país tivesse se tornado uma família de verdade agora que estamos na América que não é o nosso país” (BULAWAYO, 2014, p. 144). Nesses encontros, o uso do idioma natal, a culinária e a música têm papel preponderante, como demonstram os seguintes trechos do romance:

[...] todo mundo fala nossa verdadeira língua, rindo e dizendo coisas com a voz bem alta sobre a nossa terra, como era quando eles estavam crescendo antes de as coisas ficarem ruins, depois horrorosas [...] Os tios e tias trazem miúdos de cabra e preparam ezangaphakathi e sadza e mbhida e de vez em quando trazem amacimbi, que é a minha comida favorita, um fushwa e outras comidas de casa [...] Depois da comida vem a música. Eles põem para tocar Majaivana, põem Salomon Skuza, põem Nduz Malax [...] músicas antigas de que me lembro de quando era pequena, da Mãe e do Pai cantando (BULAWAYO, 2014, p. 144).

Quando os tios são obrigados a mudar para outra cidade, Darling passa a vivenciar os efeitos do choque cultural. A nova escola, a Washington Academy, torna-se o local no qual as diferenças culturais são mais nítidas. Darling sofre *bullying* por ser imigrante, por conta do seu nome, de sua língua e aparência, como podemos observar na passagem a seguir:

Quando cheguei a Washington, queria morrer. As outras crianças implicavam comigo por causa do meu nome, do meu sotaque, do meu cabelo, do jeito que eu conversava ou dizia coisas, do jeito que eu me vestia, do jeito que eu ria. Quando implicam com você por causa de alguma coisa, primeiro você tenta consertar essa coisa para que as implicâncias parem, mas aquelas crianças malucas implicavam comigo por tudo, até mesmo as coisas que eu não tinha como mudar, e isso continuou acontecendo e continuou acontecendo até que simplesmente tudo parecia errado dentro da minha pele, do meu corpo, das minhas roupas, da minha língua, da minha cabeça (BULAWAYO, 2014, p. 149).

Na citação, é visível o efeito da construção negativa da diferença (WOODWARD, 2014, p. 50). O preconceito étnico é tão forte que desperta em Darling um sentimento de inadequação, fazendo com que passe a desejar ser diferente, ainda que isso custe o apagamento da própria identidade. Com a chegada de Tom, um aluno novo, à escola, Darling deixa de ser alvo da perseguição dos colegas, na medida em que a atenção se desvia para o novato. Entretanto, a narrativa apresenta um outro aspecto da discriminação que, infelizmente, é relativamente comum em escolas estadunidenses: o suicídio decorrente do *bullying* extremo.

A resiliência de Darling permite que, aos poucos, ela vá conseguindo se integrar à escola, pois, como Berry (2004) defende, o contato contínuo favorece a diminuição de situações de estigma e preconceito. Assim, ao longo do ensino fundamental, Darling aprende a administrar as situações constrangedoras e busca ter boas notas, acreditando que sua formação se dará por meio da educação.

Sem o apoio dos tios, que, ocupados com suas próprias atividades, não percebem como ela se sente, Darling passa pelo processo de aculturação dividida entre as memórias da terra natal e a dissolução da sua visão da América. Ela havia prometido manter contato com a família e os amigos e, a princípio, cumpre a promessa de escrever cartas, porém, omite alguns fatos que denunciariam a sua decepção:

[...] contei pra eles da América, do tipo de coisa que eu comia, das roupas que usava, das músicas que escutava, das celebridades e coisas do tipo. Mas tomava cuidado para deixar certas coisas de fora também, por exemplo, o clima que era horrível [...] Que a casa onde a gente morava não era nem um pouco parecida com as que a gente tinha visto na tevê quando éramos pequenos [...] Não contei pra eles como, nas noites de verão, tinha às vezes o pá-pá-pá de tiros na vizinhança, e eu tinha de ficar em casa com medo de sair, e eu tinha de ficar em casa, com medo de sair, e como uma mulher a poucas casas da nossa afogou os filhos na banheira, todos os quatro, como tinha gente pobre que morava na rua (BULAWAYO, 2014, p. 167).

Com o tempo, Darling vai deixando de escrever, pois, como Carreira (2019, p. 153) sinaliza, “a América real, com todo o desencanto que lhe trouxera, exigia esforço para dominar o novo idioma, para adquirir novos hábitos, para forjar uma nova identidade”. Ainda assim, as memórias continuam presentes e as mínimas coisas, como o ato de comer uma goiaba, trazem o passado de volta: “a cada vez que dou uma mordida na goiaba, eu deixo a casa, [...] deixo o país, e me encontro outra vez no Paraíso” (BULAWAYO, 2014, p. 165).

Darling tem a expectativa do retorno, porém não compreende a postergação feita por Tia Fostalina, até que, finalmente, lhe é revelado que, caso retorne ao Zimbábue, não poderá voltar à América, pois está na condição de imigrante ilegal: “ir para casa custa dinheiro. Além disso, você veio com um visto de turista, que já venceu; se você sair, pode dizer adeus para a América” (BULAWAYO, 2014, p. 168). A experiência de Darling é sintetizada no capítulo intitulado “Como eles viviam”, o terceiro monólogo do livro, que aborda a situação dos imigrantes:

Como a América nos surpreendeu de início! Se você não estava feliz com o seu corpo, podia ir a um médico e dizer, por exemplo, Doutor, nasci no corpo errado, por favor, me conserte [...] Observamos as pessoas enviando seus pais para longe, para serem cuidados por estranhos [...] Como não estávamos usando nosso idioma, dizíamos coisas que não queríamos dizer; o que realmente queríamos dizer, ficava

dobrado dentro de nós [...] pelos vistos e passaportes, imploramos, nos desesperamos, mentimos, nos humilhamos [...] e quando chegamos à América, pegamos os nossos sonhos [...] e os pusemos de lado, não os perseguiríamos [...] não havia escola para nós [...] em vez de estudar, trabalhamos [...] abaixávamos a cabeça porque não éramos mais pessoas, éramos imigrantes ilegais (Grifo nosso) (BULAWAYO, 2014, p. 211-213).

A voz coletiva continua a apresentar os percalços do processo migratório. Por serem imigrantes ilegais, caso fiquem doentes, não podem ir aos hospitais; assim, o medo de serem descobertos faz com que construam barreiras identitárias, utilizando nomes falsos. O caminho fácil que lhes foi prometido por propagandas e de uma narrativa ocidental do sonho americano é desconstruído com a realidade encontrada. Essa passagem ecoa a vinheta “Geraldo No Last Name”, de *The House on Mango Street*, em que o drama dos imigrantes ilegais é abordado.

O capítulo retrata, ainda, a memória como vínculo com a terra natal e a frustração pela privação do retorno: “não voltávamos para nossa terra para visitar porque não tínhamos os documentos para o nosso retorno, então ficávamos sabendo que se fôssemos não poderíamos entrar de novo na América” (BULAWAYO, 2014, p. 217). Paralelamente, essa frustração é acompanhada de um certo remorso, pelo abandono dos familiares: “Morreram esperando, segurando em suas mãos secas fotos nossas encostados na Estátua da Liberdade, túmulos de filhos e filhas perdidos em seu coração [...] Não pudemos comparecer ao funeral, porque ainda não tínhamos documentos, e sofremos o luto a distância” (BULAWAYO, 2014, p. 218).

Os imigrantes sabem que as gerações seguintes terão nomes americanos e que, aos poucos, os elos com a terra natal se apagarão por completo, assim como as tradições, que já não terão quem as preserve:

Quando morrermos, nossos filhos não vão saber como chorar, como lamentar por nós da maneira correta [...] Vamos partir nus para a terra dos mortos, sem as coisas de que precisamos para entrar no castelo de nossos antepassados. Como não seremos adequados, os espíritos não virão correndo ao nosso encontro, e por isso vamos esperar e esperar – vamos esperar para sempre no ar como bandeiras de países desconhecidos (BULAWAYO, 2014, p. 220).

A desilusão experienciada por Darling ao não encontrar a América tão sonhada, acrescida da impossibilidade de retorno à terra natal, a impele a dominar o inglês e integrar-se à cultura norte-americana. Ela apresenta dificuldades com o novo idioma no início, principalmente, porque percebe que os falantes nativos não costumam se esforçar para que ocorra a integração do imigrante: “E o problema com aqueles que só falam inglês é o seguinte: eles não sabem como ouvir, estão ocupados assistindo à sua queda em vez de prestar

atenção no que você diz” (BULAWAYO, 2014, p. 172). Por não conseguir ajuda externa com o processo de aquisição do inglês, Darling acaba recorrendo à TV para aprender a língua e os *slangs* que tornam a comunicação mais fácil. Esse contato amplia o seu conhecimento da cultura local. Nas poucas vezes em que fala com a mãe pelo Skype, ela a repreende, dizendo que está “tentando falar como os brancos, agora” (BULAWAYO, 2014, p. 181).

À medida que Darling cresce, desenvolve novos hábitos e comete algumas transgressões, como as sessões de filmes pornográficos à tarde com as amigas, quando os tios estavam trabalhando. Conforme afirma Canclini (2007, p. 202), na reterritorialização, os novos espaços “enfraquecem os laços precedentes”, porque novas relações vão se estabelecendo.

Darling começa a trabalhar ainda em idade escolar, para ganhar um dinheiro extra, e no trabalho acaba sofrendo assédio por parte do seu chefe, Jim, um indivíduo que vê no corpo da mulher um objeto. Mesmo trabalhando em péssimas condições, Darling sabe que a melhoria de vida só acontecerá pela via da educação e é estimulada por sua tia: “então tenho que trabalhar o maior número de horas que puder; no próximo outono começo a estudar na faculdade comunitária e a tia Fostalina me mandou guardar dinheiro” (BULAWAYO, 2014, p. 226).

Trabalhando como diarista na casa do ex-chefe de sua tia, com quem Fostalina mantém um caso amoroso, Darling tem acesso a uma realidade completamente diferente da sua. Kate, filha de Eliot, é uma jovem que possui boas condições financeiras, mas com problemas de autoestima:

Quando finalmente ela coloca o café da manhã no prato – cinco uvas-passas, uma coisinha redonda e um copo d’água –, eu começo a rir. Ela se vira para mim com um olhar desentendido e eu me contorço de rir. [...] Porque, Senhorita Eu Quero Ser Sexy, veja só: Você tem uma geladeira inchada de comida, então não importa quanta fome você venha a passar, nunca vai conhecer a verdadeira fome. Olhe ao seu redor, e você tem todos esses luxos de que nem mesmo precisa; lá em cima, sua cama é digna de um rei; você estuda na Cornell, onde pode ser o que quiser; não precisa nem arrumar sua própria bagunça porque eu faço isso para você; tem um cachorro com um guarda-roupa que eu não teria dinheiro para comprar; e, ainda por cima, está vivendo no país onde nasceu, então qual exatamente é o seu verdadeiro problema? (BULAWAYO, 2014, p. 235).

Ante a impossibilidade de rever a mãe e a sua terra natal, Darling procura consolar-se pensando que o Paraíso provavelmente já não é o mesmo lugar de antes, que tudo mudara:

Stina também disse que deixar o seu país é como morrer, e quando você retorna é como um fantasma perdido voltando pra terra, andando por aí com um olhar ausente. Não quero ser isso quando voltar ao meu país, mas na verdade não sei,

porque será que o Paraíso vai estar lá quando eu voltar? (BULAWAYO, 2014, p. 143).

Refletindo sobre a própria existência, ela pensa nas etapas vividas pelas mulheres de sua família como casas outrora possuídas e, posteriormente, abandonadas, o que nos faz pensar novamente na casa como metáfora da identidade.

Ao fim do romance, em uma das vezes em que, imersa em saudade, tenta falar com a mãe, é Chipó quem atende e diz que todos os outros também foram embora, em busca de um futuro melhor:

O Bastard finalmente foi para a África do Sul. O Godknows está em Dubai. A Sbhó entrou para um grupo de teatro, e ouvi dizer que eles vão viajar e se apresentar no mundo todo em breve, ela diz [...] O Stina está por aqui, mas não sei muito bem o que ele está fazendo. Às vezes ele fica por aqui, às vezes some durante um bom tempo (BULAWAYO, 2014, p. 247).

Ciente do sofrimento daqueles que ficaram, Darling passa a ver o seu próprio país com o olhar ocidentalizado que tanto lhe causara constrangimento no passado e sente pena de Chipó por ter ficado sozinha, com sua filha. Chipó acusa Darling de ter abandonado seu país e sua história:

O que você está fazendo que *não está* no seu país agora? Por que você fugiu para América, Darling Nonkululeko Nkala, hein? Por que foi embora? Se é o seu país, você precisa amá-lo e vive nele e não o deixar. Tem de lutar por ele não importa o que aconteça, para consertar as coisas. Diga-me, você abandona a sua casa porque ela está pegando fogo ou você procura água para apagar o incêndio? E se você a deixa queimando, espera que as chamas virem água e apaguem a si mesmas? Você foi embora, Darling, querida, você deixou a casa queimando e tem a cara de pau de me dizer, com esse sotaque ridículo que nem tinha antes e que nem combina com você, que este é o seu país? (BULAWAYO, 2014, p. 249).

No entanto, Chipó não conhece o dilema vivido por Darling nem a impossibilidade do retorno. Por conta disso, Darling se revolta e atira o computador contra a parede. Darling sabe que o passado não se apagará, que há de acompanhá-la sempre, independentemente de sua vida nos EUA, mas sabe também que não pode ser revivido. Há que seguir em frente.

Darling exemplifica o imigrante que busca integrar-se à sociedade de acolhimento, porém sem abandonar de todo as suas raízes, a memória ancestral. Ao contrário de Esperanza, em *The House on Mango Street*, não há uma intenção clara de retorno por parte da protagonista, muito embora o romance termine de forma nostálgica. Em ambas as histórias, há um processo de amadurecimento das personagens. Entretanto, se Esperanza está em

preparação para um futuro que está por vir, a formação de Darling é concomitante aos desafios e, por isso mesmo, mais sofrida.

5 ENTRE A TRADIÇÃO E A TRADUÇÃO: A CONQUISTA DO SONHO AMERICANO EM *GAROTA, TRADUZIDA*

Em *Garota, traduzida*, ao contrário dos outros dois romances examinados, não há muitos dados sobre a vida da protagonista em seu país de origem. Entretanto, julgamos ser necessário abordar brevemente algumas questões que colaborarão para uma melhor compreensão dos movimentos migratórios de Hong Kong para outros locais do globo, bem como para situar a posição da mulher nesse contexto.

5.1 A colonização asiática: o caso de Hong Kong

Hong Kong, ilha localizada no Mar da China Meridional, possui uma posição estratégica, o que transformou o território em alvo de consequentes disputas. Inicialmente, a península foi incorporada ao Império Chinês, servindo, principalmente, como porto para diversas dinastias.

Durante o século XIX, tornou-se alvo do interesse do Império Britânico, que via na China, dado o seu índice demográfico, um potencial mercado consumidor para o ópio, produto que os ingleses exportavam ilegalmente. Por meio do consumo forçado, muitos chineses tornaram-se dependentes da droga, aumentando o lucro do Império Britânico, porém, causando problemas econômicos e de saúde pública, o que resultou na proibição da entrada do ópio. O descontentamento por parte dos britânicos levou à Primeira Guerra do Ópio, em 1839, na qual o principal objetivo era enfraquecer militarmente e economicamente a China para que, assim, fossem abertas relações com as potências estrangeiras. No entanto, a China proibiu a entrada de ópio no continente, uma vez que estava causando problemas econômicos e de saúde pública. A Guerra do Ópio estendeu-se até o ano de 1843, quando a China, fragilizada economicamente, assinou o Tratado de Nanquim, que passou a posse da Ilha de Hong Kong aos britânicos. Uma Segunda Guerra do Ópio acarretou a assinatura do Tratado de Pequim, que passou mais um território, a Ilha de Kowloon, aos britânicos.

Sob o domínio britânico, Hong Kong serviu como base asiática para instituições católicas e protestantes, além de ponto de comercialização do ópio, que se tornou a atividade mais lucrativa em 1918. O domínio britânico, durante o século XX, fez com que Hong Kong

se tornasse também um polo para instituições bancárias, com um governo autocrático e colonialista, contrastando sensivelmente com o modo de vida miserável de uma boa parte da população.

A promulgação de uma dupla legislação, uma voltada para europeus e outra para chineses, gerou, também, um *apartheid* legislativo, dividindo territórios e criando áreas exclusivas para europeus, enquanto as condições de vida para os territórios chineses eram insalubres. Havia também o tráfico de mulheres e crianças para prostituição.

Em 1º de julho de 1997, o território de Hong Kong foi devolvido à China, com o fim do contrato de arrendamento, assinado em 1898. A entrega da ilha marcou o fim do Império Britânico, pois Hong Kong foi a última colônia a conquistar independência ou a ser devolvida.

Atualmente, Hong Kong é um território autônomo chinês, sob o lema “um país dois sistemas”. Por meio da Lei Básica de Hong Kong, o governo tem autonomia, possuindo poderes executivo, judiciário e legislativo independentes, além de possuir a própria moeda e poder controlar a própria economia, entretanto, não pode possuir forças militares e precisa obedecer ao governo de Pequim.

A cultura de Hong Kong combina tanto referências britânicas quanto referências chinesas e ainda que a maioria da população fale o cantonês, o inglês britânico ainda é utilizado. A modernidade mistura-se com práticas milenares da tradição chinesa. O território de Hong Kong é, de certa forma, intersticial, uma vez que a disputa entre países e culturas traz um dilema aos próprios indivíduos, uma cultura de natureza híbrida.

5.2 A mulher chinesa e o feminismo

A história da mulher chinesa pode ser dividida em três grandes períodos: entre a era das dinastias e do império, o período pré-revolução comunista e chegada do Partido Comunista Chinês e a partir dos anos 1980. Em cada período, sobressaíram teorias e ensinamentos que acabaram por, de certa forma, regular o papel da mulher chinesa dentro da sociedade.

Daniele Proczinski (2017) argumenta, que, no período neolítico, a China possuía uma organização social matriarcal, mas foi a partir da era dinástica que o pensamento patriarcal se insurgiu, devido aos ensinamentos de Confúcio. Ele se baseava em noções e tradições de

organização social, voltados a uma moralidade pessoal e governamental, com veneração aos ancestrais. O princípio norteador era a piedade filial, na qual se prezava o respeito à família, mas, principalmente, aos homens. A mulher, então, se encontrava em uma estrutura rígida, na qual era submetida a uma tripla submissão: “a primeira era ao pai que, no momento do casamento, passava para o marido, e, em caso da sua morte, ao filho” (PROZCZINSKI, 2017, p. 2).

A partir da leitura confucionista do livro I Ching⁹², a sociedade chinesa utilizava o princípio de *yin* e *yang*, feminino e masculino, respectivamente, como um fenômeno natural capaz de explicar as relações hierárquicas de gênero. Essa posição subalterna da mulher propiciava os casamentos acordados entre famílias. Para Prozczinski (2017), “as jovens sofriam muito com casamentos arranjados e, de um momento para o outro, toda a realidade que conheciam passava a ser uma nova, numa nova casa e, muitas vezes, em uma nova cidade” (PROZCZINSKI, 2017, p. 2). Dessa forma, houve a consolidação de uma hierarquia patriarcal e a supervalorização da figura masculina. Como consequência, filhas mulheres não eram desejadas, uma vez que não manteriam a linhagem.

O conceito de feminismo, como teoria, chegou à China somente no final do século XIX, tornando-se em movimento apenas no começo do século XX. Contraditoriamente, a discussão acerca dos direitos femininos, segundo Shen Yifei (2016), se iniciou com os homens, por volta de 1902. Apesar de, a princípio, apresentarem ideais igualitários, a discussão feminista feita por homens focava no papel da mulher como mãe, relacionando-o a uma questão nacional (mãe da nação), além de utilizar uma imagem feminina idealizada.

Em contrapartida, por volta de 1911, o debate feminista conduzido por mulheres focava no distanciamento da sociedade ocidental, na igualdade entre gêneros, na emancipação da mulher, no acesso das mulheres à educação e ao trabalho, além de buscar participação no governo e na quebra de tradições, como a do pé de lótus.⁹³

A incorporação feminina na esfera de trabalho, em 1930, até mesmo ocupando cargos antes dominados por homens, começou a trazer alguns avanços. Apesar disso, as tarefas domésticas e a manutenção familiar ainda eram vistas como atividades restritas às mulheres. No período, homens corroboravam a ideia de que a nação precisava de mulheres educadas e capacitadas, porém “defensores masculinos demonstravam pouco interesse em ajudar

⁹² O I Ching ou Livro das Mutações é uma obra clássica da filosofia chinesa, composto de diversos ensinamentos é estudado por religiosos e filósofos, além de ser utilizado como oráculo.

⁹³ Tradição chinesa que consistia em amarrar os pés das mulheres com intuito de modificar o formato para que adquirissem uma feminilidade. Com o tempo se tornou ligado ao *status*, mulheres de famílias ricas poderiam manter os pés de lótus pois não precisavam trabalhar, e a beleza da mulher.

mulheres a alcançar autonomia ou igualdade ou a lidar com o mundo” (YIFEI, 2016, p. 6. Tradução nossa).⁹⁴

Durante a Revolução Comunista e a chegada do Partido Comunista Chinês (PCC) ao poder, em 1949, houve, em termos políticos, o alcance de uma igualdade. Vale ser ressaltado que o movimento feminista chinês teve forte influência da ideologia marxista e considerava que a opressão da mulher era resultado da estrutura econômica.

Devido ao desenvolvimento da produtividade econômica, o feminismo chinês assegurava às mulheres o direito ao trabalho e ao salário. Entretanto, ainda havia assimetrias entre as mulheres, que eram categorizadas em três grandes grupos: as grandes heroínas, ou seja, as dedicadas ao movimento comunista; as vítimas do imperialismo e do feudalismo, que também recebiam apoio do governo; e donas de casa e intelectuais da burguesia, que eram rejeitadas pela sociedade.

Em meio à influência e à consolidação da mulher no mercado de trabalho criou-se a imagem das “mulheres de ferro” (YIFEI, 2016, p. 12),⁹⁵ que personificavam a figura da mulher trabalhadora masculinizada, ou seja, a mulher que, para alcançar a igualdade, deveria se assemelhar à figura masculina. Entretanto, a mulher ainda mantinha sua dupla jornada, com tarefas domésticas.

Os anos 1980 trazem para a China um novo contexto acerca da discussão feminista, uma vez que não há mais um monopólio governamental no debate, mesmo havendo muita repressão. Segundo Yifei (2016), “uma nova geração de feministas liberais, representadas por Li Xiaojiang, tentaram reconstruir a identidade feminina através da desconstrução da imagem das mulheres de ferro” (YIFEI, 2016, p. 18).⁹⁶

As mulheres chinesas, a partir de 1980, se encontram em meio a discussão tradição x modernidade, absorvendo as consequências das políticas anteriores, segundo Proczinski (2017), a política do filho único resultou na diminuição da população feminina, havendo, então, uma flexibilização, em 2016, permitindo dois filhos por casal.

No geral, a discussão feminista chinesa esteve conectada à questão nacional e de classes, porém, apesar da igualdade em termos político e trabalhistas, questões ligadas à cultura e sociedades ainda mantêm a mulher numa posição inferiorizada.

⁹⁴ O texto em língua estrangeira é: “*males advocates had little interest in helping women achieve autonomy or equally or in dealing with the world*”.

⁹⁵ O texto em língua estrangeira é: “*iron girls*”.

⁹⁶ O texto em língua estrangeira é: “*a new generation of liberal feminists, represented by Li Xiaojiang, tried to reconstruct women’s gender identity by deconstructing the image of the iron girls*”.

5.3 A imigração asiática para os EUA

A imigração asiática, assim como outros movimentos migratórios, deveu-se à esperança de recomeço da vida em uma nova terra. Contudo, a forma como os imigrantes asiáticos eram tratados, muitas vezes, não condizia com a expectativa dos migrantes. Nesta subseção, trataremos de forma específica e breve dos imigrantes chineses, de modo a traçar uma retrospectiva sucinta de questões circunstanciais relativas a esse grupo de migrantes.

Ainda que o Ocidente demonstrasse fascínio pelos povos do Oriente, para Silvio Cezar de Souza Lima (2008), a modernidade vivida pelos europeus fazia com que os costumes tradicionais dos chineses fossem vistos como algo antiquado e excêntrico. Os imigrantes chineses eram tratados como *coolies*,⁹⁷ sendo extremamente explorados e, segundo Erika Lee (2015), viviam em um regime semiescravo.

Durante o século XIX, a migração, predominantemente masculina, visava a uma estadia temporária, para arrecadar dinheiro e retornar ao país de origem. Contudo, à medida que parte dos imigrantes decidia ficar nos EUA, a imigração feminina começou a ser autorizada para esposas e filhos de homens que já estavam nos EUA. Ao final do século XIX, o casamento e a migração passaram a ser vistos como oportunidade econômica. Porém, muitas vezes, a mulheres que chegavam aos EUA eram vendidas para bordéis.

Segundo Lee (2015), foi nesse período que leis para limitar a imigração chinesa foram criadas, como o *Page Act*, de 1875, que impedia a entrada no país de mulheres chinesas suspeitas de serem prostitutas. Com o *Exclusion Act*, de 1882, a imigração chinesa não só deixou de ser vista como forma de conseguir mão de obra módica, mas criou o estereótipo do imigrante chinês como um indivíduo exótico, cuja presença no país ameaçaria os empregos dos estadunidenses. Ainda assim, a imigração chinesa, e asiática em geral, não deixou de existir, na maioria das vezes, de forma ilegal.

Com a criação do *Immigration Act*, de 1924, que colocava imigrantes asiáticos como “estrangeiros ineligíveis à cidadania” (LEE, 2015, p. 87. Tradução nossa),⁹⁸ e as violências exercidas contra os imigrantes asiáticos, – como as leis repressivas, a disseminação de imagens racistas, homens e mulheres asiáticos estavam ligados a imoralidade e poluição moral e racial, os exames e extensas entrevistas feitos aos imigrantes em busca de “doenças

⁹⁷ Termo pejorativo para se referir a trabalhadores braçais vindo da Ásia, mais especificamente da China e da Índia.

⁹⁸ O texto em língua estrangeira é: “*aliens ineligible to citizenship*”.

orientais” (LEE, 2015, p. 96. Tradução nossa)⁹⁹ e a segregação com a criação de bairros residenciais étnicos e a proibição de relações inter-raciais – fizeram com que os imigrantes asiáticos passassem a lutar por igualdade dentro dos EUA.

A Reforma de 1965 extinguiu as leis anteriores, no entanto, resquícios dentro da sociedade são existentes. Autores americanos-asiáticos observam que há uma extrema diversidade dentre os imigrantes asiáticos, como origem, religião, raça, classe econômica e gênero, mas que essa diversidade é invisível, pois se forjou um Orientalismo que coloca todos os imigrantes asiáticos em uma classe sem reconhecer suas individualidades. Segundo Lee (2015),

Americanos formaram seu próprio tipo de Orientalismo. [...] diversos indivíduos asiáticos eram considerados como um grupo monolítico, apesar de suas origens nacionais, etnicidade, classe e religião, eram estereotipados no consciente americano como atrasados, submissos e inferiores. Eles eram vistos opostos aos americanos com pensamentos expansionistas visionários (LEE, 2015, p. 6. Tradução nossa).¹⁰⁰

O fato é que, além da invisibilidade, os imigrantes asiáticos são alvo de uma lógica binária da relação entre grupos étnicos, semelhante a que ocorre entre brancos e negros. Michael Omi e Dana Takagi (2010) defendem, entretanto, que o racismo sofrido pelo negro se difere do racismo sofrido pelo asiático. Enquanto o primeiro deriva da inferiorização do outro por conta da cor da pele, o racismo sofrido por americanos-asiáticos vem de um ressentimento de que esses grupos, de alguma maneira, conseguiram ter e manter acesso a recursos materiais que lhes concederam vantagens sociais.

O imigrante asiático e seus descendentes, já nascidos em solo estadunidense, precisam lidar com a questão identitária que é formada além das fronteiras, uma vez que os primeiros são sujeitos diaspóricos, que deixaram seu lugar antropológico e passaram por um processo de reterritorialização, enquanto que os membros das gerações seguintes terão de vivenciar uma identidade cindida, marcada pela confluência de elementos de duas culturas diversas, a menos que optem pela total assimilação.

⁹⁹ O texto em língua estrangeira é: “*Oriental diseases*”.

¹⁰⁰ O texto em língua estrangeira é: “*Americans formed their own type of Orientalism. [...] diverse Asian peoples were considered one monolithic group, regardless of national origin, ethnicity, class, and religion and were fixed in the American mind as backward, submissive, and inferior. They were seen as the opposite of the forward-thinking expansionist American.*”

5.4 Jean Kwok: uma autora entre mundos

Nascida em Hong Kong, por volta de 1968, é a filha mais nova de 7 irmãos. Jean Kwok imigrou, com sua família, aos 5 anos para os EUA. Assim como as obras de Cisneros e Bulawayo, *Garota, traduzida* tem como inspiração as experiências vividas pela autora durante a migração.

Vivendo em condições miseráveis no Brooklyn, quando Kwok não estava na escola, trabalhava com sua mãe em Chinatown, em uma fábrica de roupas. Ao terminar sua educação básica, Kwok tentou obter bolsas de estudo em colégios privados e, como estudante excepcional, foi bem-sucedida e pode, inclusive, escolher onde estudar, optando pela *Hunter College High School*, uma escola pública para jovens dotados. Dando sequência aos estudos, Kwok graduou-se em Harvard e completou o seu MFA¹⁰¹, em ficção na Universidade de Columbia.

Em 2010, publicou seu romance de estreia, *Garota, traduzida*, nos EUA, pelo qual ganhou alguns prêmios, como o *Chinese American Librarians Association*, o *Alex Award*, dentre outros. Jean Kwok escreveu também *Mambo in Chinatown*, publicado em 2014, que conta a história de uma mulher chinesa que se encontra entre a tradição familiar e o mundo da dança, ainda inspirado nas experiências da autora. Publicou, em 2019, *Searching for Sylvie Lee*, que narra a história de uma jovem mulher chinesa em busca de sua irmã que está desaparecida. Segundo a autora, o romance foi inspirado na morte trágica de seu irmão.

Atualmente, Jean Kwok mora na Holanda, com seu marido e dois filhos, participa de algumas palestras em universidades e dedica seu tempo à escrita. Suas histórias representam o conflito identitário vivido por inúmeros imigrantes asiáticas, que se encontram entre sua herança cultural e uma nova realidade à qual precisam integrar-se.

¹⁰¹ Sigla para: *Master of Fine Arts* (mestrado voltado para a área de artes, inclui pintura, cinema, escrita e música).

5.5 Migração e identidade em *Garota, traduzida*

Lançado no Brasil em 2011, o romance *Garota, traduzida* apresenta algumas semelhanças entre a trajetória da protagonista, Ah-Kim Chang e a vida da autora. No entanto, apesar da forte influência biográfica, Jean Kwok declarou em entrevista que:

[...] *Garota, traduzida*, em todas as medidas, é um trabalho de ficção. Ainda que alguns elementos da história tenham sido baseados em eventos da vida real, o presente enredo foi criado para atrair o leitor a um mundo estranho e real (KWOK, 2011, entrevista online. Tradução nossa).¹⁰²

Ao longo da narrativa, acompanhamos a trajetória da narradora e protagonista, desde sua infância até a idade adulta, razão pela qual podemos considerar o romance como uma apropriação contemporânea do *Bildungsroman*. A narrativa nos mostra a história de Kimberly durante a adaptação ao novo lugar, em um momento pós-migração. O contato que temos com seu passado em Hong Kong ocorre por meio das memórias, que nos permitem acompanhar sua história em uma fase liminar do *rite de passage*, diferentemente, por exemplo, da história de Darling, em que o contexto anterior à migração é revelado.

A narrativa autodiegética é precedida por um prólogo, em que a protagonista se reporta àquela que considera ser a sua maior qualidade, a capacidade de aprender, mas também se recorda das dificuldades para dominar o inglês. A memória é evocada por uma cena que ela observa: uma menininha em uma loja de noivos:

Ela já passa na loja todo o tempo que tem após as aulas, executando pequenas tarefas [...] mais tarde aprenderá a costurar, primeiro à mão, depois nas máquinas, até que, finalmente, começará a fazer alguns bordados e acabamentos [...] para ela não haverá brincadeiras nas casas de amigos, aulas de natação ou verões na praia. Não haverá muita coisa além do ritmo implacável das agulhas de costura (KWOK, 2011, p. 6).

A narradora tem apenas 11 anos quando emigra com sua mãe para os EUA. Mesmo não sendo um romance datado, a partir da leitura, podemos supor que se passa entre os anos 1970 e 1980. A responsável por proporcionar a ambas a oportunidade de viver nos Estados Unidos é a personagem Tia Paula, irmã da mãe de Ah-Kim, que também promete dar-lhes trabalho, moradia e escola para a menina. Paula deixara Hong Kong há treze anos para casar-

¹⁰² O texto em língua estrangeira é: [...] *Girl in Translation is by all measures a work of fiction. Although some elements of the story were based upon real-life events, the actual plotline itself was created to entice the reader into a strange and true world.*

se com um jovem empresário que fora para a América ainda criança. Antes de os britânicos devolverem Hong Kong à China comunista, em 1997, “era difícil escapar de lá, a não ser que você fosse mulher – e bonita ou charmosa o suficiente para casar com um dos chineses americanos que retornavam a Hong Kong em busca de uma esposa” (KWOK, 2011, p. 12).

Ao chegar aos EUA, Tia Paula lhe diz que deve trocar de nome, passando a identificar-se como Kimberly, pois, um nome americanizado evitaria que percebessem que ela era uma imigrante recém-chegada. Essa foi efetivamente uma prática comum nas grandes ondas migratórias, inclusive no Brasil, que visava a facilitar a integração do migrante à pátria de acolhimento. Essa mudança de nome evoca uma identidade cindida. Paula também explica que as suas práticas e tradições ficariam restritas ao âmbito da casa, já que, publicamente, deveriam mostrar algum grau de assimilação à cultura norte-americana.

Como a maioria dos imigrantes, a protagonista e sua mãe tinham uma imagem idealizada dos Estados Unidos e, desde a chegada, sofrem o impacto do contraste entre o que imaginavam e o que efetivamente encontram. Em meio às expectativas de quem cultivara a imagem dos EUA como uma “Montanha Dourada” (KWOK, 2011, p. 12), o que surge é uma paisagem destituída de todos os elementos que alimentaram os seus sonhos:

Eu não conseguir ficar quieta no carro. Virava a cabeça para todos os lados, procurando os arranha-céus. Não encontrei nenhum. Estava louca para ver a Nova York da qual me falavam na escola: *Min-hat-ton*, fulgurantes lojas de departamento e, acima de tudo, a Deusa da Liberdade, que se erguia orgulhosamente no porto. À medida que o carro avançava, as rodovias se transformavam em avenidas incrivelmente largas, que se perdiam à distância. Os prédios iam se tornando mais sujos, com janelas quebradas e palavras inglesas em spray cobrindo as paredes (KWOK, 2011, p. 7).

A promessa que lhes fora feita era de que viveriam na residência da tia e cuidariam de seus filhos. Durante a primeira semana, são efetivamente hospedadas por Paula em sua casa, em Staten Island, mas, logo, em uma conversa curta, ela lhes comunica uma mudança de planos, que atribui ao fato de a irmã ter tido tuberculose, razão pela qual a viagem tivera de ser adiada duas vezes. Muito embora saiba que a irmã está curada, Paula demonstra que a sua permanência na casa não é bem-vinda. Assim, comunica que lhe arranhou um emprego na fábrica, para pendurar e embalar vestidos, e que terá de viver em outro lugar.

O pai de Kimberly falecera quando ela tinha apenas três anos e, mesmo sem lembrar dele, a menina sentia falta de sua presença. Em meio às dúvidas dos primeiros dias na América, ela lamenta essa ausência: “Desejei que seu espírito deixasse Hong Kong, cruzasse o oceano e viesse juntar-se a nós” (KWOK, 2011, p. 15).

O lugar encontrado por Paula para lhes servir de moradia, localizado em uma área desfavorecida no Brooklyn, não corresponde às expectativas das recém-chegadas, que em Hong Kong, mesmo com as dificuldades enfrentadas após a morte do pai, viviam em um apartamento simples, mas asseado, sem baratas e roedores. Assim Kimberly descreve a casa:

quase todos os vidros estavam faltando, ou estavam quebrados [...] Uma grossa camada de pó cobria a pequena mesa da cozinha e a enorme pia, branca e lascada. Eu tentava me desviar das baratas mortas [...] O banheiro era anexo à cozinha, e sua porta ficava diretamente em frente ao fogão, o que qualquer criança sabe que é um péssimo *feng shui*. O linóleo amarelo-escuro que recobria o chão estava rasgado próximo à pia e ao refrigerador, expondo as tábuas desiguais que havia abaixo. As paredes apresentavam rachaduras em alguns lugares e protuberâncias em outros, como se tivessem engolido alguma coisa. Em certos pontos, a pintura lascara totalmente, expondo o reboco nu como carne sob a pele (KWOK, 2011, p. 9).

Apesar de sua pouca idade, Kimberly se mostra muitíssimo perspicaz compreendendo as reais intenções da tia:

Percebi então a verdade. Ela fizera tudo de propósito: permitira que fizéssemos a mudança em um dia de semana, em vez de no fim de semana, e nos dera alguns presentes no último minuto. Usando a fábrica como desculpa, queria nos largar ali e ir embora rapidamente enquanto ainda estávamos agradecendo a sua bondade. Tia Paula não iria nos ajudar. Estávamos sozinhas (KWOK, 2011, p. 10).

Kimberly e sua mãe percebem reações diferenciadas nos vizinhos. Há aqueles que não são receptivos à presença de imigrantes; que, de certa forma, ilustram a demarcação da fronteira entre o “eu” e o “outro”. Nesse aspecto, o bairro em que vivem se assemelha ao *barrio* de *The House on Mango Street*, em a cisão dos espaços também é evidente. No entanto, há aqueles que demonstram curiosidade e buscam contato, como o sr. Al, um homem negro e idoso, dono de uma das lojas da vizinhança, que as ajuda em algumas situações.

No romance, a exemplo das outras obras examinadas, a temática da casa vinculada à identidade está presente. A casa do Brooklyn não atende às expectativas de Kimberly, acentuando a sua sensação de estar “fora de lugar”, o que a leva a almejar um outro local para residir.

Ao visitar a fábrica de tecidos em que irá trabalhar, a mãe do protagonista sente que precisará da ajuda da filha, pois não se sente apta a finalizar suas incumbências sozinha. Além disso, tendo Kimberly a seu lado, esta não precisará ficar só por um longo tempo. A menina passa, assim, a trabalhar com sua mãe, após as aulas. Na fábrica, ela conhece a realidade enfrentada pelos imigrantes: um trabalho exaustivo e a falta de perspectiva de melhoria. Algo que fica explícito na fala de Tia Paula: “– Elas vêm para essa mesa ainda crianças e saem dela

já avós – disse tia Paula piscando um olho. – É o ciclo da vida na fábrica” (KWOK, 2011, p. 27). Segundo Rachel Salazar Parreñas (2010), entre os anos de 1970 e 1990, mulheres imigrantes asiáticas integravam grande parte do mercado de trabalho de manufatura, ganhando salários baixíssimos. Com o aumento de fluxo migratório desse grupo e as barreiras sociais, culturais e linguísticas, elas se tornavam extremamente vulneráveis à exploração de mão de obra ilegal.

Na fábrica, Kimberly encontra outras crianças que, assim como ela, precisam ajudar os pais no trabalho para complementar a renda e percebe que o tratamento dado aos imigrantes é diferente daquele dado aos cidadãos do grupo dominante, que contam com a proteção de leis trabalhistas:

Como a mãe me explicou mais tarde, todos os empregados eram, secretamente, pagos por peça. Isso significava que o trabalho das crianças era essencial para a renda da família. Na escola, aprendi que o pagamento por peça era ilegal, mas a regra era para pessoas brancas, não para nós (KWOK, 2011, p. 31).

Para que Kimberly possa frequentar uma escola melhor, Paula sugere que informem um outro endereço. A escola é o local no qual ela entra em contato com pessoas de etnias diferentes. Além das crianças brancas, cujos pais optaram por mantê-las em uma escola pública, há alunos negros, de classe média e baixa. Nesse contexto, Kimberly reflete sobre a sua própria condição identitária, pois percebe que é vítima de exclusão:

Sob diversos aspectos, eu pensava em mim mesma como uma das crianças negras. As brancas traziam sanduíches em sacos de papel [...] eu comia a merenda grátis com as crianças negras [...] Eu também vivia em um bairro negro. Entretanto, os negros eram amigos uns dos outros, o que não me incluía. Falavam inglês rápida e facilmente, cantavam as mesmas canções no pátio [...] As outras crianças me achavam estranha, é claro. Eu não me enquadrava, com minhas roupas feitas em casa, mal-ajambradas, e cabelos cortados como os de um menino (KWOK, 2011, p. 47).

Em uma sociedade em que a cor da pele estabelece fronteiras de relacionamento e direitos, Kimberly percebe sua posição marginal, pois, sendo parte de uma minoria, não é aceita por nenhum dos grupos étnicos com que convive. O ambiente escolar evidencia, simultaneamente, a diversidade e a exclusão. Sobre o modo de tratamento dado ao imigrante asiático e seus descendentes em solo americano, Angelo Ancheta (2010), citando o historiador Gary Okihiro (1994), argumenta que:

Okiihiro sugere que americanos-asiáticos foram ‘quase-negros’ no passado e ‘quase-brancos’ no presente, mas diz que ‘de forma enfática, o amarelo não é branco nem negro’ (OKIIHIRO, 1994, p. 34 *apud* ANCHETA, 2010, p. 24. Tradução nossa).¹⁰³

Kimberly tinha sido excelente aluna em Hong Kong, mas tem dificuldades com o sistema educacional norte-americano. Zou Sumei (2018) aponta as diferenças entre os sistemas:

Na China, a aula pertence à professora / ao professor. Quando o(a) professor(a) ensina, os alunos ouvem com atenção, tomando notas e tomando por base livros didáticos e respostas dos professores; é uma educação de ensinamento. Existe falta de uma comunicação estreita entre estudantes e professores, resultando numa aceitação passiva do conhecimento por parte dos alunos. [...] Os métodos de ensino são muito diferentes, para diferentes fins. Nas aulas na China, os professores ensinam principalmente conhecimentos e os alunos precisam de memorizar e aplicar esses conhecimentos. No entanto, nas aulas ocidentais, o professor orienta os alunos para que pensem e se expressem, e é uma aula dirigida para os alunos. (SUMEI, 2018, p. 28-29).

Nos primeiros dias de aula, a diferença fica mais evidente, principalmente porque Kimberly se comporta segundo a sua própria cultura, o que causa estranhamento no professor e nos colegas de classe:

Sentei-me ereta e dobrei as mãos atrás das costas para tentar acompanhar o que ele dizia, embora não estivesse entendendo nada. Ele olhou para mim. – Por que você está *sem tapa* assim? [...] A maioria dos alunos estava espichada nas cadeiras. Alguns estavam praticamente deitados, outros se apoiavam nos cotovelos. Outros, ainda, mascavam chiclete. Em Hong Kong, os alunos devem manter as mãos dobradas atrás das costas quando o professor está falando em sinal de respeito. Lentamente, desdobrei os braços e pusei as mãos sobre a mesa (KWOK, 2011, p. 23).

Kimberly precisa lidar também com o problema do idioma, uma vez que o cantonês é a sua primeira língua. Ainda que Hong Kong tenha sido uma colônia britânica, na qual o inglês foi por um longo tempo o idioma oficial, a variante do inglês utilizada nos EUA é diferente daquela falada pelos seus conterrâneos. A união desses fatores corrobora as dificuldades de comunicação no ambiente escolar. A princípio, Kimberly não consegue compreender o professor, o sr. Bogart, e seus colegas. A impaciência do professor, que se mostra extremamente aborrecido com a falta de habilidade de Kimberly com o inglês americano, pode ser observada na seguinte passagem do texto:

¹⁰³ O texto em língua estrangeira é: “Okiihiro suggests that Asian Americans have been ‘near-blacks’ in the past and ‘near-whites’ in the present, but that [y]ellow is emphatically neither white nor black”.

– É um teste *sul presa* – disse ele. – Ponham todos os nomes das *cabe tais* [...] – Nada de *com lar!* [...] – *Escoltou* o que eu disse? – Pede desculpa, senhor – murmurei. Era bem claro para mim que ele não queria saber se eu tinha escoltado alguém. Mas o que ele dissera? Embora eu tivesse tido aulas de inglês básico, em Hong Kong, a pronúncia do meu velho professor não se parecia em nada com o que eu andava ouvindo no Brooklyn. – Pe-ço – disse ele, enunciado as sílabas. – Peço desculpas. – Peço desculpas – disse eu. Meus erros de inglês o aborreciam, isso era certo, mas eu não sabia por quê (KWOK, 2011, p. 24).

A frustração de Kimberly deriva da impossibilidade de mostrar o seu potencial devido à barreira linguística. Uma sequência de situações problemáticas, interações fracassadas e notas baixas faz com que ela deixe de ir à escola. Assim como Darling, Kimberly decepciona-se face as dificuldades que enfrenta. Riski Mulia Wati, Ikwon Setiawan e Irana Astutiningsih (2015) afirmam que as frustrações experienciadas pelo imigrante são diferentes daquelas vividas pelos membros da sociedade dominante. A diferença de *background* cultural, social e linguístico torna situações, como dificuldades financeiras, desemprego, dentre outras, muito mais drásticas.

Frente ao arrependimento da mãe por ter ido para os EUA, a menina compreende que é apenas por meio da educação e da interação que conseguirá prover um futuro melhor para ambas. A partir do contato entre culturas, a tradução cultural se faz necessária à reterritorialização (PYM, 1970).

Apesar de compreender que precisa se mostrar mais receptiva à sua nova realidade, ela não deseja ser assimilada, pois entende que a memória de sua cultura, de sua tradição fazem parte de sua identidade. Para Wand (1971 *apud* SONG, 2015), isso ocorre porque “[...] asiáticos-americanos têm características físicas distintas que os barram da total assimilação. Além disso, alguns deles são muito orgulhosos para renunciarem suas heranças culturais e a herança de suas terras ancestrais” (WAND, 1971, p. 21 *apud* SONG, 2015, p. 6. Tradução nossa).¹⁰⁴ É por meio desse movimento de evidenciação da alteridade que Kimberly luta para alcançar um espaço de fala.

A maioria dos imigrantes tenta manter vivo o elo com a terra natal por meio da manutenção de práticas culturais, resultado de uma memória compartilhada que se transforma em tradição, entre elas, a celebração de datas características do calendário chinês, como o Ano Novo, que é celebrado em data diferente do calendário ocidental. Segundo Victória Bezerra (2019),

¹⁰⁴ O texto em língua estrangeira é: [...] *Asian-Americans have distinct physical characteristics which bar them from total assimilation. And some of them are too proud to renounce their cultural heritage, the heritage of their ancestral lands*”

Kimberly encontra-se em meio a um processo tradutório, uma vez que mantém a memória de sua cultura de origem, mas ainda vai adaptando-se ao novo território, à nova cultura. As memórias de sua cultura trazem um conforto para a personagem, que se vê dividida entre dois mundos (BEZERRA, 2019, p. 335).

Anderson (2008) defende a ideia de que pertencemos a comunidades imaginadas, que independem da presença física em um território específico, mas, sim, necessitam de um conjunto de crenças, valores e práticas compartilhadas. A interação com pessoas de mesma origem reforça esse elo e é a razão pela qual Kimberly e sua mãe frequentam Chinatown:

A única alegria que tínhamos eram nossas visitas ao templo Shaolin de Chinatown, situado no segundo andar de um prédio no Lower East Side. Lá eu encontrava meu refúgio. O templo era administrado por autênticas monjas chinesas, de cabeças raspadas e túnicas negras. Elas serviam gratuitamente uma deliciosa comida vegetariana: macarrão frito com tofu, arroz e delicados cogumelos negros chamados orelhas de nuvens [...] No salão principal, a mãe e eu acendíamos incenso e nos curvávamos diante das três enormes estátuas de Buda [...] Eu me sentia em paz naquele templo. Era como se jamais tivéssemos saído de Hong Kong (KWOK, 2011, p. 127).

Ao mesmo tempo em que a mãe de Kimberly colabora para a manutenção da tradição, involuntariamente, faz com que a filha seja obrigada a integrar-se com mais rapidez à cultura local. Devido à sua incapacidade de falar inglês, cabe à menina assumir encargos que seriam de um adulto:

Eu ocupei o espaço que a mãe não poderia ocupar. Ela não aprendera inglês, portanto assumi os encargos que exigiam alguma interação com o mundo além de Chinatown. Todos os anos, era eu quem me debruçava sobre a declaração do imposto de renda, munida dos documentos que a fábrica nos entregava [...] Quando a mãe precisava comprar alguma coisa, fazer alguma reclamação ou devolver algo – fora de Chinatown –, eu tinha de fazer isso para ela (KWOK, 2011, p. 125).

O processo de reterritorialização é conflituoso e a negociação entre culturas sempre traz algum tipo de perda e obriga o migrante a adquirir novos padrões de comportamento. Bezerra (2018), citando Wati (2015), argumenta que:

Ao referir-se ao conflito entre elas (*as culturas*), Riski Mulia Wati (2015) afirma: ‘A sua cultura de origem (cultura chinesa) assombra seus caminhos, pois esta se desenvolveu desde seu nascimento, enquanto ela também é pressionada a aceitar uma nova cultura (cultura americana) com esforço para que consiga se adaptar ao novo ambiente’ (tradução nossa). Assim, Kimberly não tem mais apenas a cultura chinesa como referente, mas também a cultura estadunidense (BEZERRA, 2018, p. 56) (Grifo nosso).

Com o passar do tempo, Kimberly percebe que os colegas não têm ideia de como é a vida de um imigrante, duvidando, inclusive, de um dos aspectos mais cruéis da imigração ilegal: a exploração do trabalho infantil. Quando diz à Anette, uma menina branca, com quem fizera amizade, que trabalhava em uma fábrica depois das aulas, esta não acredita e refuta, dizendo que “crianças não trabalhavam em fábricas nos Estados Unidos” (KWOK, 2011, p. 52).

A amizade com Anette permite que Kimberly tenha acesso a uma realidade desconhecida, uma vez que a amiga tem uma vida confortável, mora em uma casa bonita e bem decorada. A fartura que presencia intensifica ainda mais a miséria em que se encontra:

[...] fui até a cozinha escura e examinei a pequena geladeira. Estava quase vazia. A mãe não costumava usá-la, pois nunca tivera uma. [...] Os garotos em um comercial que eu acabara de ver comiam sanduíches de queijo com maçãs e leite. Mas não havia pão em casa, muito menos alguma coisa para acompanhá-lo (KWOK, 2011, p. 34).

Assim como nas narrativas de Darling e Esperanza, Kimberly enfrenta dificuldades financeiras, questão recorrente no *Bildungsroman* étnico. A educação se mostra como a única possibilidade de ultrapassá-las. Kimberly alimenta o sonho de ingressar em boas escolas, o que acaba se concretizando, quando ela obtém uma bolsa de estudos para a Harrison Prep. No entanto, a jornada dupla da protagonista, entre a escola e a fábrica, torna-se cada vez mais extenuante, já que, ao descobrir que a sobrinha estudaria na Harrison Prep — uma escola na qual nem mesmo o seu filho, Nelson, teria conseguido entrar —, Paula aumenta a quantidade de trabalho. Assim, diferentemente das outras crianças, Kimberly não pode se dedicar a atividades extras, que, nos EUA, são de grande importância para que o aluno futuramente possa conseguir uma bolsa de estudos na universidade. A exceção é o trabalho obrigatório na biblioteca, uma exigência para a manutenção da bolsa de estudos, que traz a Kimberly o benefício do acesso aos livros.

A aptidão da protagonista para disciplinas como matemática, física e química torna-se evidente, mas ela ainda apresenta dificuldades para comunicar-se em inglês; deficiência que terá de sanar, uma vez que as oportunidades futuras dependerão da sua proficiência no idioma. A aprendizagem de uma nova língua é um dos primeiros obstáculos que um migrante enfrenta, principalmente porque há necessidade de compreender o contexto em que as palavras são enunciadas, as situações específicas, os jargões, como se pode observar na passagem a seguir:

No segundo semestre da sétima série, eu tinha mais dificuldade em entender meus colegas do que a meus professores. A combinação das gírias usadas pelos garotos com minha falta de contexto cultural tornava as conversas deles desconcertantes (KWOK, 2011, p. 116).

O domínio do inglês para Kimberly, assim como para Esperanza e Darling, é necessário à reconfiguração identitária, pois, por ser uma ferramenta de poder, representa a possibilidade de integração à comunidade de acolhimento.

O romance também expõe a desumanização presente no chão de fábrica, pois os trabalhadores imigrantes que se acidentam seriamente são rapidamente substituídos e a objetificação dos sujeitos fica cada vez mais evidente para Kimberly, levando-a a almejar ainda mais uma condição de vida melhor, próxima à idealização que motivara a sua ida para os Estados Unidos. Em meio à decepção e ao desejo de superação, a protagonista tem a oportunidade de conhecer Nova York, local que materializa tudo o que imaginara sobre a América:

Enfim, aquela era a Nova York com a qual sonhávamos. Uma grande limusine branca deslizou à nossa frente, cercada por dezenas de táxis amarelos. Passamos por cinemas, teatros, restaurantes, letreiros que diziam “Garotas, Garotas, Garotas” e grandes outdoors anunciando espetáculos na Broadway. Curiosamente, me senti em casa. As ruas apinhadas e a cidade agitada me lembravam as partes mais sofisticadas de Hong Kong (KWOK, 2011, p. 136).

Se, por um lado, essa visão da cidade acentua as dificuldades do cotidiano, por outro, impulsiona o sonho, o desejo de um modo de vida melhor, de se sentir efetivamente parte do país onde vive. Conforme William Clark (2003, p. 4) salienta, o “sonho americano” é alimentado não apenas pela ambição de uma carreira, pela obtenção de um emprego seguro e uma renda alta; é a ideia persistente de que mesmo os pobres, com habilidades limitadas, poderão ser bem-sucedidos. Essa crença alimenta o otimismo que impele o migrante.

A amizade entre Kimberly e Anette se prolonga na adolescência. No entanto, os interesses das duas personagens vão se tornando cada vez mais díspares. Enquanto Kimberly cresce centrada nos estudos e no trabalho na fábrica, Anette envolve-se em questões políticas:

Começou a usar bótons e tentava fazer as pessoas assinarem petições. Com a política, surgiu um novo grupo de amigos. Eram, a maioria, garotos que trabalhavam no boletim antirracista que ela fundou [...] Ela pediu que eu assinasse algumas petições contra o apartheid na África do Sul, e eu assinei; queria que eu participasse de marchas feministas, juntamente com ela, mas não pude. Ela foi se tornando cada vez mais radical, usando seu boletim para criticar a falta de alunos de cor na Harrison. Começou a se declarar comunista (KWOK, 2011, p. 143).

Kimberly tem uma visão particular do comunismo, pois, na China, seus avós foram condenados à morte injustamente durante a Revolução Cultural por serem intelectuais e proprietários de terras. Além disso, por ter emigrado no período da Guerra Fria, sabe que sua condição de migrante não permite que se envolva em manifestações, pelo risco de ser expulsa do país. À medida que Anette vai se tornando mais politizada, ela passa a questionar cada vez mais o modo de vida de Kimberly, que mais uma vez lhe diz que seu tempo está dividido entre a escola e o trabalho:

- Você trabalha mesmo? Você não é jovem demais? Isso não é ilegal?
- Anette, para. [...] Isso não é uma ideia abstrata. É minha vida. Se você fizer algum tipo de protesto, podemos perder o emprego. [...] A gente precisa do emprego (KWOK, 2011, p. 144).

Como todo romance de formação, *Garota, traduzida* perpassa também a adolescência da protagonista e os dilemas da descoberta da sexualidade. Kimberly passa a se ver como mulher. Essa descoberta traz novamente à baila o conflito entre culturas, como é possível observar na passagem a seguir:

A mãe me ensinara a nunca fazer nada que pudesse ser considerado perigoso ou impróprio para uma dama – lição herdada de sua educação formal. “Impróprio para uma dama” significava qualquer coisa que nos obrigasse a afastar os joelhos ou levantasse nossas saias [...] “Perigoso” cobria quase todas as outras categorias de movimento. Eu sempre tinha problemas com a mãe devido ao meu descaso com a questão da saia e à minha tendência a correr depressa. De pé na quadra do ginásio, eu me sentia culpada em relação à mãe, antes mesmo de fazer qualquer movimento (KWOK, 2011, p. 100-101).

Dividida entre os ensinamentos da mãe e o mundo à sua volta, Kimberly busca nos relacionamentos afetivos uma válvula de escape para as pressões do cotidiano. Aos 16 anos, ela se mostra distanciada do padrão de comportamento imposto à mulher chinesa. Se antes cada gesto era permeado pela culpa, agora ela advoga para si o direito de posse do próprio corpo:

Durante o meu tempo livre na escola, eu passava um bom tempo passeando de mãos dadas com garotos. A gente andava e se beijava. Era exatamente o que a mãe me advertira para não fazer com os garotos [...] Eu tinha tantas obrigações que ficava feliz por, pelo menos, ter liberdade sobre meu próprio corpo (KWOK, 2011, p. 165).

Sua vida afetiva é cindida, como outrora fora a sua identidade. Envolvida em um relacionamento superficial com Curt, um colega que pertence a uma classe social superior à sua, Kimberly apaixona-se por Matt, um trabalhador da fábrica. Entretanto, as suas

percepções quanto ao presente e ao futuro são muito diferentes. Matt visa aos resultados práticos e rápidos no presente, enquanto ela almeja um futuro sólido, derivado de seu crescimento intelectual.

Na intenção de conseguir uma bolsa de estudos para a Universidade de Yale, ela decide fazer um teste de naturalização. Nesse dia, pela primeira vez, Anette a visita e toma conhecimento da real situação financeira da amiga: “ – Eu sabia que você não tinha muito dinheiro, mas isso é ridículo. Ninguém nos Estados Unidos vive assim. Afirmei o óbvio. – Na verdade, muita gente vive assim” (KWOK, 2011, p. 195). Com a intervenção de Anette, cuja mãe é corretora de imóveis, finalmente, Kimberly e a mãe passam a viver em um local decente.

Desde a infância, o endereço da fábrica fora utilizado para correspondência e é para lá que o resultado do requerimento é remetido. A reação de Paula revela algo que Kimberly desconhecia; um ressentimento por ter sido obrigada a casar-se com o homem que a família escolhera:

– Seus corações não têm raízes – significando que éramos ingratas. Para meu espanto, ela começou a chorar. – Eu me transformei em um animal abandonado para abrir as portas da América para nós [...] Você sempre fez o que te deixava feliz. Feliz! Quanto arroz você ganhou com a sua felicidade? Se casou com o diretor da sua escola, fugiu às suas responsabilidades. Eu carreguei o fardo para você!. Eu me casei com o Bob! (KWOK, 2011, p. 205-206).

A tentativa de chantagear emocionalmente a irmã e a sobrinha fracassa e Paula as expulsa da fábrica. Esse rompimento marca o início de uma nova etapa na trajetória de Kimberly.

O relacionamento com Matt se aprofunda, porém é rompido quando este propõe que ela abandone os estudos e desista da universidade. Em contrapartida, ela pede que ele vá com ela. A visão patriarcal de Matt, que atribui exclusivamente ao homem o papel de provedor, provoca um abalo no relacionamento. Ao descobrir-se grávida, Kimberly teme que o bebê venha a ser o motivo para que desista dos seus sonhos. Aconselhada por Anette, decide fazer um aborto, porém desiste na última hora.

Ao final do romance, doze anos se passaram, e a protagonista é agora uma cirurgiã pediatra, que trabalha no entorno de Chinatown. Bem-sucedida, mora em uma bela casa com a mãe e o filho, Jason. Fora obrigada a adiar a faculdade por um ano, trabalhara simultaneamente em quatro atividades, vivera oscilando entre as bolsas de estudos e os empréstimos, mas alcançara o seu objetivo. Cumprira a promessa que fizera à mãe.

A trajetória de Kimberly é um exemplo de tradução cultural, algo que é explicitamente exposto no título do romance. Conforme Hall (2003) salienta, o conceito de tradução perpassa:

formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre da sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas (HALL, 2003, p. 88).

Como postulado por Hall (2003) e Cuche (1999), a identidade de um sujeito não é um construto fixo e imutável, mas um resultado de experiências, de trocas culturais. Segundo Avtar Brah:

A identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o ‘eu’ (BRAH, 2006, p. 371).

Apesar de suas conquistas profissionais, Kimberly não se sente plenamente realizada. Um breve reencontro com Matt, que agora está casado com uma ex-namorada, faz com que ambos reflitam sobre a vida que poderiam ter tido juntos. O romance deixa claro que o forte elo entre eles permanece, porém, obliterado pelas divergências de expectativas. Kimberly é surpreendida pelo fato de que Matt sabia que estava grávida. Pensa, no entanto, que ela abortara a criança e ela não revela que o filho está vivo. Sabe que, ao fazê-lo, está negando ao filho a presença paterna e privando a si mesma da oportunidade de ter uma vida ao lado do único homem que amara, mas sabe também que se o fizesse teria sufocado dentro de si a única coisa que de fato lhe pertencia: sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos analisar a reconfiguração identitária de mulheres migrantes em três romances — *The House on Mango Street*, de Sandra Cisneros, *Precisamos de novos nomes*, de NoViolet Bulawayo e *Garota, traduzida*, de Jean Kwok— que se configuram como apropriações contemporâneas do *Bildungsroman*, pois, neles, o modelo paradigmático de Goethe em *Os anos de aprendizado do jovem Wilhem Meister* é transposto para novas situações, inerentes ao mundo globalizado, como o fenômeno migratório.

Essas obras não apenas transgridem o modelo goethiano, como também desviam-se do modelo clássico do *Bildungsroman* feminino, porque, enquanto este apresenta a formação da mulher segundo a ótica patriarcal, cuja finalidade é o matrimônio, o *happy ending*, *The House on Mango Street*, *Precisamos de novos nomes* e *Garota, traduzida* narram as trajetórias de mulheres que transpõem as estruturas sociais que as aprisionam. Por abordarem tematicamente a formação de personagens femininas pertencentes a grupos minoritários, os romances se apresentam como *Bildungsromane* étnicos.

Como foi ressaltado pelas autoras, as narrativas não se configuram como autobiografias, mas são reelaborações ficcionais de suas próprias experiências de imigrantes. As personagens vivenciam crises identitárias geradas pelo movimento migratório, que exalta as diferenças culturais entre grupos dominantes e não dominantes, como descrito por Elliott (2013). Desse modo, Esperanza, Darling e Kimberly, na condição de migrantes de grupos étnicos minoritários, lidam com sua ancestralidade, a tradição e os choques advindos do contato com uma nova cultura.

Para os fins de nossa análise, resgatamos as diversas posições teóricas sobre a formação da identidade, perpassando vertentes subjetivistas e objetivistas, de modo a compreender como a identidade, concebida como um construto fixo, baseado apenas em discursos sobre língua, cultura e nacionalidade, passou a ser um conceito fluido em consonância com as demandas da pós-modernidade. Essa fluidez identitária torna-se mais evidente quando falamos do contexto das migrações.

Nos romances, a *Bildung*, ou seja, a educação das personagens, se mistura à formação da identidade, levando-nos a percorrer, ao longo das narrativas, a trajetória das três protagonistas em seus deslocamentos. Por meio dos *rites de passage*, analisamos as etapas do processo de reconfiguração identitária. Buscamos demonstrar, a partir da perspectiva de Neple (2015), a relação entre os *rites de passage* e o processo de aculturação, que ocorre em três

fases: preliminar, liminar e de integração. Como a fase preliminar ocorre no momento anterior à migração, podemos observar a sua vinculação com o discurso da identidade nacional, que concorre para o sentimento de pertença, como afirmado por Bauman (2005) e Anderson (2008).

Os romances abordam a fase preliminar de modos diferenciados. Em *Precisamos de novos nomes*, o leitor tem acesso à história de Darling no período anterior à migração, quando ainda vivia na comunidade do Paraíso. Em *Garota, traduzida*, há apenas fragmentos esparsos de memória da vida de Kimberly em Hong Kong. Em *The House on Mango Street*, essa fase é mais complexa, porque Esperanza herda o que pode ser denominado “memória de empréstimo”. Devido à sua pouca idade e aos muitos trânsitos entre México e EUA, seu acesso à tradição é muito mais narrado do que vivido.

As três narrativas apresentam um contexto histórico-cultural relevante para a ação das personagens. *Precisamos de novos nomes* se reporta aos conflitos pós-coloniais no Zimbábue; *The House on Mango Street* traz no bojo um histórico de disputas entre EUA e México; e *Garota, traduzida*, ainda que de maneira vaga, se reporta ao período do acordo entre China e Reino Unido, que transferiu a colônia britânica de Hong Kong para a jurisdição da China e gerou uma migração em massa. Os romances revelam como as protagonistas, em tenra idade, compreendem a sua identidade cultural e nacional.

É na fase liminar, durante o processo migratório e de interação intercultural, que os choques culturais são vividos e as identidades são, então, postas em xeque, de forma a serem reconfiguradas. O choque cultural está presente de maneira acentuada em *Precisamos de novos nomes* e *Garota, traduzida*. No primeiro, as dificuldades no processo de reterritorialização enfrentadas pelos imigrantes são descritas não só por meio da trajetória da protagonista, mas também no capítulo “Como eles foram embora”, que fala da migração como uma experiência coletiva. Em *Garota, traduzida*, as diferenças culturais têm uma dimensão mais complexa, principalmente porque levam à questão da exploração dos imigrantes como mão de obra barata. Em *The House on Mango Street*, a situação do imigrante é discutida por meio de personagens como Mamacita e Geraldo, que, respectivamente, emblemizam o sentimento de inadequação e de invisibilidade social, enquanto que a crise de pertencimento de Esperanza traz o debate da relação entre as minorias sociais e o grupo majoritário para o âmbito da negociação entre culturas. O conceito de desterritorialização postulado por Deleuze e Guattari (2009) é essencial para a compreensão desse processo como um rizoma.

Alguns aspectos são comuns às três obras, como a hipervalorização da cultura estadunidense. Kimberly e Darling têm uma visão idealizada dos EUA, que é paulatinamente desconstruída, dando espaço a uma perspectiva mais realista, voltada à integração social. Esperanza vê a cultura do grupo majoritário como uma possibilidade de escape das limitações impostas às minorias. Se, a princípio, Darling e Kimberly, temem o contato com o grupo dominante e apegam-se às memórias de seus locais de origem como uma forma de conforto e refúgio, Esperanza, inversamente, anseia por essa interação. As três obras apontam para a tradução cultural como uma forma de ultrapassar fronteiras (PYM, 1970), físicas ou metafóricas (ANZALDÚA, 1999).

A escola, descrita como o espaço em que o choque cultural e o sentimento de exclusão se tornam mais evidentes nos romances, é também a única via para a realização pessoal, pois é por meio do conhecimento adquirido no ensino formal que o processo de integração ocorre. Durante as relações intergrupais na comunidade e na escola, as personagens são confrontadas com diferentes comportamentos do grupo dominante, principalmente, o preconceito étnico. Cuche (1999) relembra que é na construção do discurso acerca da identidade que se fixa a diferença, criando uma fronteira entre grupos que culmina no estereótipo, além de fazer com que os sujeitos sofram o preconceito étnico, derivado das relações de poder entre os grupos dominante e não dominante. A resiliência das personagens e a constante tentativa de integração mostram como a recorrência do contato se torna importante para a diminuição do preconceito.

É nesse contexto interacional que a língua vai ter um papel importante e duplo na jornada do migrante, pois, ao mesmo tempo em que unifica os grupos, é um elemento necessário à reconfiguração identitária do imigrante. Retomando Veras (2011), a língua constitui um instrumento de poder nas relações e o domínio do inglês passa a ser para as protagonistas condição *sine qua non* para a ultrapassagem das fronteiras.

Cada personagem adota uma postura diferenciada ante o aprendizado da língua. Por viver em Chicago, em um ambiente multicultural, Esperanza está exposta a dois idiomas desde sua infância. Aos poucos, a linguagem híbrida resultante dessa exposição e o uso deficiente da língua do grupo dominante cede lugar à apropriação da norma culta, condição para que a personagem realize o sonho de ser escritora. Kimberly apresenta dificuldades com o inglês americano, pois, mesmo tendo adquirido noções básicas de inglês em Hong Kong, a variação linguística constitui um obstáculo. Entretanto, a recusa da mãe em aprender inglês faz com que Kimberly perceba que o aprendizado é necessário, porém, cada idioma é praticado em um contexto específico: o cantonês é voltado para sua comunidade de origem,

enquanto que o inglês é voltado para o contato com o grupo dominante. Por fim, o conhecimento que Darling tem do inglês é mínimo, apesar do legado da colonização e da presença das ONGs no país. Diferentemente de Kimberly, Darling não obtém ajuda externa nessa aquisição e acaba tendo que recorrer à TV e às gírias que ouve. Se o aprendizado do inglês é necessário ao processo de aculturação de Darling, ele é também a razão para que ela seja vista de forma diferente em sua comunidade de origem, a ponto de sua mãe acusá-la de estar tentando imitar os brancos com sua fala. Nos três casos, o desenvolvimento linguístico das personagens ocorre paralelamente ao amadurecimento das mesmas, pois, no início das narrativas, a linguagem é mais infantil e, à medida que as personagens vão crescendo, o discurso se aprimora.

A herança cultural é o elo das protagonistas com suas origens, mas o contato com outra cultura propicia o desenvolvimento de um olhar crítico que se reflete na nova configuração identitária das personagens. Esperanza, por exemplo, torna-se capaz de questionar o papel da mulher na sua comunidade, cujo padrão de comportamento é estabelecido segundo a ótica patriarcal. Essa percepção será determinante para a sua formação identitária.

À certa altura, as personagens percebem a si mesmas como seres em mudança, mas isso não as impede de reconhecer que a tradição, o passado e as memórias não podem ser de todo apagados. Ocorre, então, a fase pós-liminar, na qual ocorre a reconfiguração identitária das personagens. Através da tradução cultural, as personagens são capazes de atravessar as fronteiras físicas, culturais, sociais e psicológicas, criando então uma nova identidade, híbrida e passível de mudança. Darling, Kimberly e Esperanza podem ser consideradas representações de sujeitos migrantes da pós-modernidade, que, ao buscarem a integração, apontada por Berry (2004) como a estratégia de aculturação mais comum, o fazem a partir de um entrelugar, o terceiro espaço, segundo Bhabha (1996).

A temática do retorno está presente nos três romances. Se em *Precisamos de novos nomes*, a impossibilidade de retorno constitui um fator a mais para a integração de Darling, em *Garota, traduzida* ele sequer é cogitado, pois, apesar de cultivar a herança cultural, Kimberly não pretende deixar os Estados Unidos. Diferentemente, a protagonista de *The House on Mango Street* é a única das três personagens para quem o retorno é previsível e necessário.

A conscientização das personagens, ao final, de que o hibridismo cultural não representa o apagamento das origens dos sujeitos, mas o surgimento de uma condição que exige transformações que possibilitem ao indivíduo sua inserção em novos contextos culturais

aponta para a realidade de um mundo globalizado, em que as fronteiras foram diluídas e os contornos da subjetividade, redimensionados.

Como Avtar Brah (2006) ressalta, todas as identidades são múltiplas e contraditórias e as mudanças são significativas para conferir aos sujeitos as condições mínimas que permitem a definição, ainda que transitória, do *self*: Esse eu, itinerante e mutável, é associado à casa nos romances analisados, que assume, assim, o caráter de metáfora da identidade e do sentido de pertença.

REFERÊNCIAS

- ANCHETA, Angelo N. Neither Black Nor White. In: WU, Jean Yu-Wen Shen; CHEN, Thomas. *Asian American Studies Now: a critical reader*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2010. p. 21-34.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Os Dilemas da Relação Intercultural: Limites da Autonomia Indígena para o Estabelecimento de um Verdadeiro Diálogo. In: DANTAS, Sylvia Duarte (Org.). *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. p. 161-168.
- ANZALDÚA, Gloria. Speaking in Tongues: A Letter to 3rd World Women Writers. In: ANZALDÚA, Gloria; MORAGA, Cherríe (Ed.). *This Bridge Called my Back*. New York: Kitchen Table, Women Of Color Press, 1983. p. 165-173.
- _____. *Bordelands/La Frontera*. 2. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999. 264 p.
- ASTELL, Mary. *Some Reflections Upon Marriage, Occasioned by the Duke and Dutchess of Mazarine's Case; Which is Also Considered*. London: Printed for John Nutt, near Stationers-Hall, 1700. Disponível em: <<https://digital.library.upenn.edu/women/astell/marriage/marriage.html>>. Acesso em: 26 dez. 2019.
- AUGÉ, Marc. *Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAUDELAIRE, Charles. *Selected Writings on Art and Literature*. Tradução de P. E. Charvet. New York: Viking, 1972. p. 395-422.
- _____. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARTH, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little, Brown and Company, 1969.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BENJAMIN, Walter. A Tarefa do Tradutor. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. (Org.). *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p.15-24, jan. 2016.

BERRY, J. W. Migração, Aculturação e Adaptação. In: *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BETZ, Regina. Chicana "Belonging" in Sandra Cisneros' *The House on Mango Street*. *Rocky Mountain Review*, Boulder, edição especial, v. 66, p. 18-33, Summer, 2012.

BEZERRA, Victória Cristina de Sousa. Identidade cultural e migração em *Garota*, Traduzida. *Alumni: Revista Discente da UNIABEU*, Nova Iguaçu, v. 6, n. 11, p. 51-59, 2018. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/3462>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. "Garota, traduzida" em tradução (cultural). In: SARMIENTO, Érica; ZAMPA, Vivian; PEÑALOZA, Carla (org.). *Movimentos, trânsitos & memórias: novas perspectivas (século XX)*. Niterói: Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultural (Asoec), 2019. p. 327-338. Disponível em: <<https://coloquiomovimentos.wixsite.com/2019/e-book>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BHABHA, Homi. *Of Mimicry and Men: The ambivalence of colonial discourse*. October, New York, v. 28, n. 1, p. 125-133, 1984.

_____. A Questão do "Outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

_____. O Terceiro Espaço - uma entrevista com Homi Bhabha (Jonathan Rutherford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 24, p. 34-41, 1996.

_____. *O Local da Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2013.

BIRDSONG, Destiny O.; NWANKWO, Ifeoma Kiddoe. Black Atlantic and Diaspora Literature. In: GOYAL, Yogita (Ed.). *The Cambridge Companion to Transnational American Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 143-156. Edição Kindle.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*. Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998.

_____. *Teoria e crítica literária feminista: conceito e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.

_____; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

_____. *O pós colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. Edição Kindle.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRÄNDSTRÖM, Camila. *Gender and Genre: a feminist exploration of the Bildungsroman in A Portrait of the Artist As a Young Man and Martha Quest*. 2009. 61 f. Thesis (Master degree) - Literature, University of Gävle, Department of Humanities and Social Sciences, Gävle, 2009. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A303315&dswid=-2217>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick. Beyond "Identity". *Theory And Society*. Los Angeles: Springer, v. 29, n. 1, p.1-47, fev. 2000. Disponível em: <https://canvas.harvard.edu/files/3747718/download?download_frd=1>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BULAWAYO, NoViolet. *Precisamos de novos nomes*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

BULAWAYO, NoViolet. Writing about women at the margins: an interview with Noviolet Bulawayo [Entrevista concedida a] Alice Driver. *Vela-written by women*, 2015. Disponível em: <https://velamag.com/writing-about-women-at-the-margins-an-interview-with-noviolet-bulawayo/> Acesso em: 17 fev. 2020.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes. *A representação do outro em tempos de pós-colonialismo: uma poética de descolonização literária*. I, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 195-200, jul.-set. 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/download/425/417>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Representações do processo de aculturação de imigrantes em The House on Mango Street e "Inferno-Céu". *E-escrita*, Nilópolis, v. 8, n. 1, p. 122-135, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2750/pdf>> Acesso em: 15 maio 2020.

_____. A reconfiguração da identidade cultural em *Precisamos de Novos Nomes*, Noviolet Bulawayo. *Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies*, [S.L.], v. 72, n. 1, p. 145-158, 1 fev. 2019. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n1p145>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2019v72n1p145>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CLARK, William Arthur Valentine. *Immigrants and the American Dream: Remaking the Middle Class*. New York, Guilford Press, 2003.

CEVASCO, Elisa Maria. *Dez Lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CISNEROS, Sandra. *The House on Mango Street*. New York: Vintage Books, 1984.

CISNEROS, Sandra. *Only Daughter*. New York: Touchstone/Simon & Schuster, 1995. Disponível em: <http://chawkinsteaching.weebly.com/uploads/1/2/9/7/12977279/only_daughter.pdf>. Acesso em: 20 jul 2019.

COOLEY, Charles Horton. *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons, 1902.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. *Poéticas do Deslocamento: Representações de identidades femininas no Bildungsroman de autoria feminina contemporâneo*. 2014. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Literários, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/wscoqueiro.PDF>>. Acesso em: 29 out. 2019.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 691-703, set.-dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300014. Acesso em: 12 abr. 2020.

CUCHE, Dennys. Cultura e Identidade. In: *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 175-202.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2010. Disponível em: <<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/deleuze-guattari-o-anti-c3a9dipo.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

DERRIDA, Jacques. Cogito and the History of Madness. In: *Writing and Difference*, Londres e Nova Iorque: Routledge, 1978. p. 36-76.

DUBAR, Claude. *A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação*. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p.351-367, maio/ago 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ELLIOTT, Loreta Johnson. *The Ethnic Bildungsroman*. 2013. 68 f. Thesis (Master degree) - Arts, East Carolina University, Greenville, SC, 2013. Disponível em: <<http://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/4397>>. Acesso em: 29 out. 2019.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELSKI, Rita. *Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

FLORA, Luísa. M. R. Bildungsroman. In: CEIA, Carlos (Coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*. 2005. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRAIMAN, Susan. *Unbecoming Women: British Women Writers and The Novel of Development*. New York: Columbia University Press, 1993.

FUDERER, Laura Sue. *The Female Bildungsroman in English: An Annotated Bibliography of Criticism*. New York: MLA, 1990.

GALBIATI, Maria Alessandra. (Trans)formação e Representação da Mulher no Bildungsroman Feminino Contemporâneo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 3, n. 40, p.1716-1728, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t45.red6.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

GARCÍA, Mario T.. *The Chicano generation: testimonios of the movement*. Oakland: University Of California Press, 2015. Edição Kindle.

GENNEP, Arnold van. *The Rites of Passage*. Tradução de Vizedom, Monika B. and Gabrielle L. Caffee. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.

GIDDENS, Anthony. *The Constitution of Society*. Cambridge, UK: Polity Press, 1984. 402 p.

_____. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.

GOLDBERG, David Theo. *Multiculturalism: A Critical Reader*. London: Blackwell, 1994.

GOUGES, Marie Olype. *Declaration of the Rights of Woman*. Paris: NI, 1791. Disponível em: <<https://revolution.chnm.org/d/293/>> Acesso em: 25 fev. 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere*. Turin: Einaudi, 1975.

GRIMSON, Alejandro. Fronteras y Extranjeros: desde la antropología y la comunicación. In: CANCLINI, Néstor García et al. *Extranjeros en la tecnología y la cultura*. Madrid: Fundación Telefónica, 2009. p. 13-28. Disponível em: <<https://www.fundaciontelefonica.com/cultural-digital/publicaciones/18/>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUTIÉRREZ, José Ángel. The Chicano Movement: Paths to Power. *The Social Studies*, [s.l.], v. 102, n. 1, p. 25-32, 30 dez. 2011. Informa UK Limited. Disponível em: <<https://www.d11.org/cms/lib/CO02201641/Centricity/Domain/3295/Chicano%20Movement%20Paths%20to%20Power.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia*, Niterói, RJ, v. 4, n. 7, p.7-22, jul. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HANCIAU, Núbia. O Entre-Lugar. In: Figueiredo, Eurídice. *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: Editora UFJF/Niterói, RJ: EdUFF, 2005. p. 215-241.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A Invenção das Tradições*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

KWOK, Jean. *Garota*, traduzida. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KWOK, Jean. *About Jean Kwok*. Disponível em: <https://www.jeankwok.com/about-jean-kwok>. Acesso em: 13 ago. 2020.

_____. An interview with Jean Kwok, Author Girl in translation. [Entrevista concedida a] Riverhead Books. [Republicada por] Reading Group Guides. [S.I.], 2011. Disponível em: <<https://www.readinggroupguides.com/blog/2011/05/26/an-interview-with-jean-kwok-author-girl-in-translation>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LABOVITZ, Esther Kleinbord. *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century: Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf*. New York: Peter Lang, 1986.

LEE, Erika. *The Making of Asian America: a history*. New York: Simon & Schuster, 2015. Disponível em: <<https://archive.org/details/makingofasianame00leee/page/n7/mode/2up>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LIMA, Silvio Cezar de Souza. *Os filhos do império celeste: a imigração chinesa e sua incorporação à nacionalidade brasileira*. 2008. Disponível em: <<https://bn.digital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/alteridades/imigracao-chinesa/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LOBO, Patrícia Alves de Carvalho. *Chicanas em busca de território: A herança de Gloria Anzaldúa*. 2015. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos de Literatura e de Cultura, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

LOOMBA, Ania. *Colonialism-Postcolonialism*. London: Routledge, 1998.

LUDMER, Josefina (Org.). *Las culturas de fin de siglo en America Latina*. Argentina: Beatriz Viterbo Editora. Estudios Culturales, 1994.

MAAS, Wilma Patricia. *O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na História da Literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MAIA, Leonardo. O Bildungsroman Goethiano: alguns aspectos conceituais. *Anais do SEFIM - Revista Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p.35-43, NI. 2017. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/565>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MASSEY, Doreen. *A Global Sense of Place*. *Marxism Today*, London, v. 38, p.24-29, jun. 1991.

MEAD, George Herbert. *Mind, Self, and Society*. Chicago, IL: University Of Chicago Press, 1934.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; PRAZERES, Lílian L. G. A Produção da Subalternidade Sob a Ótica Pós-Colonial (e decolonial): algumas leituras. *Temáticas*, Campinas, SP, v. 23, n. 45/46, fev./dez, p. 25-42, 2015.

MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, Regiane. O Conceito de Identidade nos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos: um resgate teórico. *Animus Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, [s.l.], v. 14, n. 27, p.168-183, dez. 2015. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/13570>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

NEPLE, Ida Helene. *The Immigrant Experience: Fictional Immigrant Narratives as Rites de Passages*. 2015. 87 f. Master Thesis - Foreign Languages, University Of Bergen, Bergen, 2015. Disponível em: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/10065/Master%20thesis_Ida%20Helene%20Neple.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2019.

OMI, Michael; TAKAGI, Dana. Situating Asian Americans in the Political Discourse on Affirmative Action. In: WU, Jean Yu-Wen Shen; CHEN, Thomas (Org.). *Asian American Studies Now: a critical reader*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2010. p. 118-124.

PARANHOS, Ana Lúcia Silva. Des(re)territorialização. In: BERND, Zilá. (Org.). *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 147-166.

PAREDES, Raymund. Teaching Chicano Literature: An Historical Approach. *The Heath Anthology of American Literature Newsletter* n.12, Fall 1995. Disponível em: <<https://faculty.georgetown.edu/bassr/tamlit/newsletter/paredes.html>>. Acesso em: 18 out. 2019.

PARREÑAS, Rachel Salazar. Asian Immigrant Women and Global Restructuring, 1970-1990. In: WU, Jean Yu-Wen Shen; CHEN, Thomas. *Asian American Studies Now*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2010. p. 354-369.

PEREIRA, Helder Rodrigues. A Crise da Identidade na Cultura Pós-Moderna. *Mental*, Barbacena, v. 2, n. 2, p. 89-100, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000100007>. Acesso em: 03 fev. 2019.

PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. *Künstlerroman: a mulher artista e a escrita do ser. Escritos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 13, p. 444-446, maio 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000200020> Acesso em: 28 dez. 2019.

PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: Editora Edusc, 1999.

PROZCZINSKI, Daniele. A construção da mulher na China: submissão e feminicídio. In: *13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11, 13.*, 2017, Florianópolis. Seminário. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499461322_ARQUIVO_DanieleProzczinski_Aconstruc_%23807_a_%23771_odamulhernaChina.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

PYM, Anthony. Cultural Translation. In: PYM, Anthony. *Exploring Translation Theories*. London: Routledge, 1970, p. 138-158. Disponível em: <<http://cw.routledge.com/textbooks/translationstudies/data/samples/9780415837897.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2019.

RAMIREZ, Maria D. *An Exploration of Dual Identity in Sandra Cisneros's The House on Mango Street*. 2015. 92 f. Thesis (PhD degree) - Literature in English, North America, Ethnic And Cultural Minority Commons, Governors State University, Illinois, 2015. Disponível em: <<http://opus.govst.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=theses>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

ROBINS, Kevin. Global Times: what in the world's going on? In: DU GAY, Paul. (Org.). *Production of Culture/Cultures of Production*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

ROSSI, Jéssica de Cássia; MARRERO, Júlio César; PALUAN, Thiago Thadeu. A Análise dos Estudos Culturais no Contexto da Cultura de Convergência: um Estudo de Caso sobre o papel do receptor nas Mídias Sociais. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 18., 2013, Bauru. *Anais eletrônicos*. Bauru, SP: UNESP, 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1874-1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

RUTHERFORD, J. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990.

SAID, Edward. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALINS, Peter. *Assimilation, American style*. Philadelphia and New York: Basic Books, 1997.

SANTIAGO, Silviano. *Uma Literatura nos Trópicos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Felipe Ezekiel; KAPPKE, Nathalie de Souza. The need of a space of one's own in "The house on Mango Street". *Mafuá*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 27, 2017. Disponível em: <<https://mafua.ufsc.br/2017/the-need-of-space-of-ones-own-in-the-house-on-mango-street/>>. Acesso em: 01 ago. de 2020.

SCHNEIDER, Liane; OLIVEIRA, Maria Lucia Lopes de. *Revisitando conceitos de identidades e fronteiras na literatura chicana*. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2012_1434290440.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SCHWANTES, Cintia. Narrativas de Formação Contemporâneas: uma questão de gênero. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 30, p. 53-62, jun./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. In: _____. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SONG, Min Hyung. Asian American Literature within and beyond the Immigrant Narrative. In: PARIKH, Crystal; KIM, Daniel (Eds.). *The Cambridge Companion to Asian American Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 3-15. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-companion-to-asian-american-literature/asian-american-literature-within-and-beyond-the-immigrant-narrative/E0A047A41D69402D7A4FEC085C9C5B2F>>. Acesso em : 22 set. 2020.

STEINBECK, JOHN ET AL. *The Chicano: From Caricature to Self-Portrait*, edited by Edward Simmen, New York, The New American Library, 1971.

SUMEI, Zou. *Análise de Diferenças Culturais Entre a Educação Chinesa e a Ocidental*. 2018. 57 f. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda ou Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/37776/1/%E7%BB%88%E7%A8%BF%20Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Ta%CC%82nia.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

The House on Mango Street - The Story. Chicago: Youtube, 2009. COL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Pyf89VsNmg>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Democracia na América*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804534/mod_resource/content/0/tocqueville_a-democracia-na-america-vol-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TOURAINÉ, Alain. *La formation du sujet*. Paris: Editions Fayard, 1995.

TURNER, Victor. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. 1969. New Brunswick: Aldine Transaction, 2008.

VERAS, Adriane Ferreira. *Where's My Home? A reading of Sandra Cisneros's The House on Mango Street*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VERAS, Adriane Ferreira. Language and Identity in Sandra Cisneros's *The House on Mango Street*. *Antares*, v. 5, p.228-242, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/909/636>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VON GOETHE, Johann Wolfgang. *Os Anos de Aprendizado de Wilhem Meister*. São Paulo: Editora 34, 2009.

WATI, Riski Mulia; SETIAWAN, Ikwan; ASTUTININGSIH, Irana. Cultural Identity and Cultural Dislocation in Jean Kwok's *Girl in Translation*. *Artikel Ilmiah Mahasiswa Indonesia*, p. 1-5, nov. 2015. Disponível em: <<http://repository.unej.ac.id/bitstream/handle/123456789/71495/RISKI%20MULIA%20WATI.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A Vindication of the Rights of Woman*. Boston: [s.n.], 1792.

_____. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. São Paulo: Boitempo, 2016. 256 p.

WOODWARD, Kath (Ed.). Questions of Identity. In: WOODWARD, Kath. *Questioning Identity: Gender, Class, Ethnicity*. London: Routledge, 2007. p. 6-40. Disponível em: <https://is.muni.cz/el/1423/podzim2015/gen125/um/59677716/woodward_chapter_1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

WOOLF, Virginia. *Um Teto Todo Seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

YIFEI, Shen. *Feminism in China: an analysis of advocates, debates, and strategies*. Shanghai: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2016. Disponível em: <https://www.fes-asia.org/news/feminism-in-china-an-analysis-of-advocates-debates-and-strategies/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

YOSHINO, Kosaku. *Cultural Nationalism in Contemporary Japan*. Londres: Routledge, 1992.

ZARETSKY, Eli. Identity Theory, Identity Politics: Psychoanalysis, Marxism, Post-Structuralism. In: *Annual meeting, social theory and the politics of identity*, 1992, Pittsburgh. Conferência. Pittsburgh, PA: Blackwell, 1994. p. 198 - 215.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá, PR: Eduem, 2009. p. 217-240.