



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

César Augusto Alves dos Santos

A (des)estruturação da identidade dos chicanos em ...*y no se lo tragó la tierra*,
de Tomás Rivera

São José do Rio Preto
2019

César Augusto Alves dos Santos

A (des)estruturação da identidade dos chicanos em ...*y no se lo tragó la tierra*,
de Tomás Rivera

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giséle Manganelli Fernandes

São José do Rio Preto
2019

S237(Santos, César Augusto Alves dos
A (des)estruturação da identidade dos chicanos em ...y no
se lo tragó la tierra, de Tomás Rivera / César Augusto Alves
dos Santos. -- São José do Rio Preto, 2019
139 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas,
São José do Rio Preto
Orientadora: Giséle Manganelli Fernandes

1. Identidade. 2. Chicanos. 3. Literatura Chicana. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada..

César Augusto Alves dos Santos

A (des)estruturação da identidade dos chicanos em ...y *no se lo tragó la tierra*,
de Tomás Rivera

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

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Giséle Manganelli Fernandes
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Roxana Guadalupe Herrera Álvarez
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Mail Marques de Azevedo
UNIANDRADE - Centro Universitário Campos de Andrade

São José do Rio Preto
26 de junho de 2019

A todos que têm feito parte da minha trajetória e possibilitaram a conclusão deste trabalho. Em especial aos meus pais, irmãos, avôs(ós), tios(as), primos(as), sobrinhos(as), amigos(as) e, claro, meu esposo e companheiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as conquistas até aqui logradas;

Aos meus amados pais, Oclécio e Dôra, por todo o apoio e incentivo durante minha trajetória educacional, possibilitando dar mais esse passo na minha carreira acadêmica;

Aos meus irmãos, Luiz e Pedro, com quem sempre pude contar independentemente da situação;

Às minhas avós, Conceição e Teresa, e aos meus avôs, Pedro e Orlando, ambos *in memoriam*, grandes exemplos de referência na minha formação pessoal;

Ao meu querido e amado esposo, Rogério, grande apoiador com quem tenho a honra de compartilhar excelentes momentos;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Giséle Manganelli Fernandes, pela paciência, disposição, apoio e orientação efetiva durante esses anos;

À Prof^a. Dr^a. Norma Wimmer pelos conselhos e sugestões no exame de qualificação;

À Prof^a. Dr^a. Roxana Guadalupe Herrera Álvarez pelas orientações na qualificação e presença na banca de defesa;

À Prof^a. Dr^a. Mail Marques de Azevedo por ter aceitado o convite de fazer parte da banca de defesa;

Aos Profs. Drs. Álvaro Luiz Hattner e Ulisses Infante, fontes de suporte, inspiração e conhecimento;

Ao Ibilce e ao corpo administrativo da Seção Técnica de Pós-Graduação;

À Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rego Reis Cosme, quem me apresentou a Literatura Chicana durante a graduação e despertou o interesse neste trabalho;

Às minhas primas historiadoras, Elaine e Roberta, cujas sugestões de leitura foram bastante válidas;

Às minhas grandes amigas que têm sido essenciais nessa conquista por meio de conselhos, sugestões ou mesmo sendo boas ouvintes: Alciane, Aliciane, Camila, Cláudia, Elis, Laiane e Liriane.

Saudade

Saudade! Olhar de minha mãe rezando,
E o pranto lento deslizando em fio...
Saudade! Amor de minha terra... O rio
Cantigas de águas claras soluçando.

Noites de junho... O caboré com frio,
Ao luar, sobre o arvoredor, piando, piando...
E, ao o vento, as folhas lívidas cantando
A saudade imortal de um sol de estio.

Saudade! Asa de dor do pensamento!
Gemidos vãos de canaviais ao vento...
As mortalhas de névoa sobre a serra...

Saudade! O Parnaíba – velho monge
As barbas brancas alongando... E, ao longe,
O mugido dos bois da minha terra...

(SILVA, 2011, p. 66-67)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como as personagens dos episódios presentes na obra da literatura chicana *...y no se lo tragó la tierra*, de Tomás Rivera (1992), têm sua identidade (des)estruturada, exemplificando a (des)estruturação identitária dos chicanos, imigrantes mexicanos nos Estados Unidos e seus descendentes. Por meio dos conceitos de nação e nacionalismo adotados por Ernest Gellner (1983), Eric Hosbsbawn (2008) e Benedict Anderson (2008), averiguar-se-á o contexto histórico e os eventos ocorridos a fim de entender como esses conceitos estão relacionados ao processo de formação da comunidade chicana nos antigos territórios mexicanos conquistados pelos EUA, intensificado pelo movimento diaspórico. Após esse levantamento histórico, pretende-se comprovar o processo de estruturação/consolidação da identidade chicana, associando-a com o conceito de identidade de subclasse, definido por Bauman (2005) como a negação do direito de um indivíduo reivindicar uma identidade que não seja a que lhe foi imposta por outros; e o de desestruturação dessa identidade, articulando-a com a ideia de identidade fragmentada do sujeito pós-moderno defendida por Hall (2005). Os trechos e passagens dos episódios validarão as características e experiências das personagens como instrumentos tanto de apresentação como de ruptura dos estereótipos estabelecidos à identidade chicana.

Palavras-chave: Identidade. Chicanos. Literatura Chicana.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing how the characters of the episodes presented in the Chicano Literature novel *...y no se lo tragó la tierra*, by Tomás Rivera (1992), have their identity de/structured, exemplifying the identity de/structuring of the Chicanos, Mexican immigrants in the United States and their descendents. Through the concepts of nation and nationalism addressed by Ernest Gellner (1983), Eric Hosbsbawn (2008) and Benedict Anderson (2008), the historical context and the occurred events will be discussed in order to understand how these concepts are related to the process of the Chicano community formation in the former Mexican territories conquered by the U.S., intensified by the diasporic movement. After the historical data, it is intended to prove the process of structuring/consolidating the Chicano identity, associating it to the concept of underclass, defined by Bauman (2005) as the denial of the right of an individual to reclaim an identity different from the one that was imposed by others; and also the one of deconstructing this identity, articulating with the idea of fragmented identity of the post-mordern subject defended by Hall (2005). The excerpts and passages from the episodes will validate the characters' features and experiences as tools for both presenting and rupturing stereotypes given to the Chicano identity.

Keywords: Identity. Chicanos. Chicano Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. CONTINENTE AMERICANO: FORMAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS E DA AMÉRICA HISPÂNICA	15
1.1 AS SOCIEDADES PRÉ-COLOMBIANAS.....	17
1.1.1 OS OLMECAS.....	19
1.1.2 OS MAIAS.....	20
1.1.3 OS ASTECAS.....	22
1.1.4 OS INCAS.....	25
1.2 CARACTERÍSTICAS DA COLONIZAÇÃO ESPANHOLA.....	26
1.3 A COLONIZAÇÃO INGLESA E SUAS DIRETRIZES NO NOVO MUNDO.....	31
1.3.1 AS COLÔNIAS DO SUL.....	34
1.3.2 AS COLÔNIAS DO NORTE.....	35
1.3.3 AS COLÔNIAS CENTRAIS.....	36
1.4 A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.....	38
1.5 INDEPENDÊNCIA DO MÉXICO.....	42
1.6 EXPANSÃO TERRITORIAL DOS EUA.....	46
1.7 A COMUNIDADE CHICANA.....	49
2. ESTUDOS CULTURAIS E IDENTIDADE	53
2.1 ESTUDOS CULTURAIS NAS AMÉRICAS.....	57
2.2 NAÇÃO E NACIONALISMO.....	59
2.3 IDENTIDADE E IDENTIDADE NACIONAL.....	65
3. A IDENTIDADE CHICANA EM ...Y NO SE LO TRAGÓ LA TIERRA	74
3.1 LITERATURA CHICANA.....	74
3.2 TOMÁS RIVERA.....	77
3.3 ...Y NO SE LO TRAGÓ LA TIERRA.....	78
3.4 A (DES)ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DOS CHICANOS EM ...Y NO SE LO TRAGÓ LA TIERRA.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

A sempre conflituosa relação do processo de colonização culminou em revoltas e revoluções marcantes entre o colonizador e o colonizado. Esses constantes embates permitem analisar, por meio dos Estudos Culturais, como os efeitos causados pela colonização contribuíram para a formação de identidades culturais e nacionais, resultantes tanto da dominação quanto do desligamento da colônia. Os movimentos e batalhas ocorridos para consolidar rupturas foram impulsionados, entre outros fatores, pelo descontentamento dos colonos em relação ao domínio do colonizador. Assim, por ser primeiramente dependente e colonizada, a nova “nação será construída em ligação e oposição a um inimigo constituído como ‘natural’” (CASANOVA, 2002, p. 56), não aceitando mais as imposições da nação inimiga, e isso acarretará a criação de outras convicções nacionalistas.

A manifestação do chamado “nacional” estará vinculada à existência de outra(s) nação(ões), dependendo também de suas relações e conflitos para consolidar a identidade nacional. Devido ao sentido de pertencimento dos membros de uma nação que compartilham vários fatores culturais, como ideologias, memórias e símbolos, Benedict Anderson (2008) definiu a identificação nacional como uma *comunidade imaginada*, que estabelece padrões de comportamento para o indivíduo, possibilitando identificar-se como membro pertencente a essa comunidade.

As explorações marítimas das grandes potências europeias acarretaram a formação de novos territórios no Novo Mundo, e esses tornaram-se novas nações posteriormente. Como a costa africana estava sob domínio dos portugueses, os espanhóis tiveram de encontrar um trajeto alternativo que chegasse às Índias pelo Oceano Atlântico Norte. Essas expedições tiveram início em 1492 com Cristóvão Colombo, a quem títulos e cargos, como os de capitão-geral e governador, colocavam-no em uma posição poderosa em relação aos territórios alcançados, tanto como representante do rei como tendo participação nos proventos extraídos desses logros. Acreditando ter atingido a Ásia, a viagem de Colombo chegou às Bahamas, nomeando a ilha de São Salvador. Homenageando a rainha espanhola, funda a cidade de Isabela em sua segunda expedição. As quatro viagens realizadas por Colombo até 1504 asseguraram-lhe haver chegado aos territórios asiáticos, morrendo em 1506 sem saber que havia aportado nas Américas.

A constatação de as terras desbravadas por Colombo não serem asiáticas dá-se com as expedições de Américo Vespúcio, após o cartógrafo Juan de la Cosa apresentar o mapa do território, validando tratar-se de um novo continente. Batizado de Novo Mundo por Vespúcio,

as terras foram mais tarde designadas de América em sua homenagem. O contato com a civilização Asteca e suas riquezas alteraram os planos espanhóis de navegar até a Ásia embora a passagem tivesse sido descoberta. As civilizações Olmeca, Maia e Inca sofreram, posteriormente, os mesmos fins da civilização Asteca. A superioridade bélica somada ao tráfico de mão de obra escrava africana proporcionaram o logro na dominação e exploração dos territórios do novo continente.

Contando com vários pontos de partida na América, a colonização espanhola desbravou territórios desde o Haiti, Cuba, Panamá, México, Lima e Buenos Aires. A rapidez com que os espanhóis colonizaram a América resultou nos quatro vice-reinos do México ou da Nova Espanha, do Peru ou da Nova Castela, da Nova Granada e do Rio da Prata, e nas oito capitânias-gerais da Guatemala, do Chile, de Santo Domingo, de Porto Rico, de Cuba, de Yucatán, da Venezuela e da Flórida. Até o século XVII, a mão de obra indígena era utilizada por meio dos sistemas de *encomienda* – pagando taxas ao explorador – ou *mita* – recebendo uma remuneração – na atividade mineradora. Após seu declínio, as atividades voltam-se para as *plantations*, com a produção agrícola de excedentes para suprir os interesses econômicos da metrópole. Os índios são substituídos pelos negros africanos traficados como mão de obra escrava.

Os grandes êxitos econômicos dessas explorações estimularam outros países europeus como Portugal, Inglaterra, França e Holanda a engendrar viagens à América. A Inglaterra foi estimulada pelos conflitos bélicos entre os séculos XV e XVII. Intensificado sob o reinado de Elizabeth I, as viagens inglesas estavam mais voltadas aos saques dos navios espanhóis e das colônias que na exploração das terras do novo continente. Esses ataques geraram embates com a Espanha, suspendendo as atividades marítimas até o início da dinastia Stuart, com Jaime VI da Escócia e I da Inglaterra. Autorizadas pelo rei, as Companhias de Londres e Plymouth iniciaram a colonização na América, cujos territórios deram origem às 13 Colônias da América do Norte.

Essas colônias eram divididas em Colônias do Sul (Virgínia, Maryland, Carolina do Norte, Carolina do Sul e Geórgia), Colônias do Norte (Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island e Connecticut) e Colônias Centrais (Nova Amsterdã – atual Nova York –, Pensilvânia, Nova Jérsei e Delaware). As diversas imposições da Inglaterra, sobrepondo os interesses da metrópole aos da colônia, deixaram os colonos insatisfeitos. Embora esse descontentamento não tendo sido homogêneo, estimulados pelos pensamentos iluministas, como os propostos por John Locke, os colonos elaboraram a *Declaração de Independência* dos Estados Unidos da

América no Segundo Congresso Continental, em 2 de julho de 1776, sendo finalizada e aprovada dois dias depois, em 4 de julho de 1776.

A conquista da independência dos Estados Unidos demonstrou às demais colônias americanas uma maneira de se libertarem da dominação ibérica. Tendo a Nova Espanha (México) como sua colônia mais opulenta, a Coroa espanhola passou a impor restrições econômicas mais duras nas transações de importação e exportação. Exigindo autonomia econômica nessas transações e liberdade para governar, a elite hispânica, tendo *criollos* apoiando a monarquia, não encontrou homogeneidade em seus interesses. Preocupados, os espanhóis expulsaram os jesuítas da América, excluíram os *criollos* de funções militares, administrativas e eclesiásticas e intensificaram a cobrança de impostos para aumentarem os rendimentos repassados à metrópole.

Em 16 de setembro de 1810, Miguel Hidalgo proclamou o “Grito de Dolores” refutando as imposições espanholas, ao mesmo passo que abolia a escravidão e reivindicava a devolução das terras indígenas. Entretanto, a elite e a classe média crioulas não aspiravam à independência total e tampouco a libertação da mão de obra escrava. José Maria Morelos e Inácio Rayón assumiram a liderança da revolução. Em 6 de novembro de 1813, o congresso ocorrido em Chipalcingo proclamou a independência mexicana. Após a prisão e fuzilamento de Morelos, o governo espanhol conseguiu reprimir as forças revolucionárias até 1821, quando Agustín de Iturbe e Vicente Guerrero assinaram o *Plano de Iguala* em 24 de fevereiro, declarando a independência do México. Iturbe foi designado imperador do México, intitulado de Agustín I, sendo substituído por Guadalupe Victoria quando o regime republicano foi instaurado em 1824.

Anos antes de o México dar início ao processo de independência, os Estados Unidos iniciaram sua política expansionista. Em 1803, durante a presidência de Thomas Jefferson, o território da Luisiana foi comprado da França por US\$ 15 milhões. Tentando expandir-se ao norte, a guerra contra o Canadá não alterou seu território, mas despertou um sentimento de união e de nação, resultando em ocupações de colônias espanholas. A Flórida, ocupada em 1813, passou a fazer parte dos EUA em 1819 ao custo de US\$ 5 milhões. O *Destino Manifesto*, respaldado pela Doutrina Monroe de 1823, levou o país a travar disputas com o recém-independente México. Em 1836, o Texas declarou-se independente, embasando-se na constituição dos Estados Unidos. Entre 1846 e 1848, o confronto bélico conhecido como a Guerra México/EUA acabou quando foi estabelecido o Tratado de Guadalupe-Hidalgo, delimitando os territórios do Novo México, Arizona, Califórnia, Nevada, Utah e Colorado como pertencentes aos EUA.

Os habitantes desses novos territórios anexados aos EUA, denominados de chicanos, tiveram seus direitos de preservação de propriedade e cultura assegurados pelo Tratado, porém, sem efetividade. A recolonização executada pelos EUA resultou em opressão racial, de classe e de gênero dos mexicanos remanescentes nos territórios adquiridos. Com a Revolução Mexicana, entre 1910 e 1914, a busca de refúgio nos EUA pelos mexicanos foi impulsionada, com cerca de 80.000 imigrantes. A 1ª Guerra Mundial deixou os EUA sem mão de obra para os setores siderúrgico e agrícola, instigando a migração de mexicanos para servirem de mão de obra barata. Durante a Grande Depressão, os mais de 1 milhão de mexicanos no país em 1930 foram acusados de roubar os empregos dos cidadãos norte-americanos, fortalecendo a repatriação de pelo menos 500.000 mexicanos, inclusive de quem estava em situação regular nos Estados Unidos.

Buscando igualdade educacional, a luta dos chicanos chega aos tribunais no início da década de 30. O caso “Mendez v. Westminster”, de 1946, serviu de base argumentativa para o processo “*Brown v. Board of Education*”, de 1954, resultando no fim da segregação racial efetivada pela Suprema Corte dos Estados Unidos. Inspirados no logro jurídico, movimentos reivindicatórios passaram a surgir na década de 1960 buscando igualdade educacional, de gênero, racial e de direitos imigratórios, originando o *Movimento Chicano*. Desenvolvida em decorrência do movimento, a Literatura Chicana passa também a fortalece-lo na luta pela ruptura de estereótipos raciais, principalmente devido às disciplinas e programas de estudos criados nas universidades norte-americanas.

Antes de 1900, as publicações chicanas eram em espanhol, limitando seu público aos membros da própria comunidade chicana. Paredes (1978) afirma que as publicações pós-1900 representaram uma mudança por passarem a utilizar o inglês em suas produções, tentando alcançar um maior número de leitores norte-americanos. Os primeiros trabalhos estavam voltados a reforçar os estereótipos menos negativos ao invés de eliminar os mais evidenciados. Com as histórias de Mario Suárez, publicadas em 1947 no *Arizona Quarterly*, os chicanos passaram a ser representados como tais e não mais como mexicanos ou mexicano-americanos. Em 1959, José Antonio Villareal publicou *Poncho*, o primeiro romance chicano.

Um dos fatores responsáveis pela prosperidade da Literatura Chicana foi a criação da editora *Quinto Sol Publications*, em 1970. A fim de estimular a produção literária chicana, a editora deu início ao *Premio Quinto Sol*, uma competição voltada para divulgação de autores chicanos. Além de um contrato, o vencedor receberia o valor de US\$ 1.000,00 pela publicação.

O primeiro vencedor do concurso foi Tomás Rivera com *...y no se lo tragó la tierra*, publicada em 1971.

Filho de imigrantes mexicanos trabalhadores do campo, Rivera acompanhou seus pais nas viagens a vários estados norte-americanos, ajudando-os até 1956, quando abandonou o campo para finalizar sua educação básica na Southwest Texas Junior College. Produziu seu primeiro trabalho, *The Accident*, aos 12 anos de idade, relatando sua experiência vivenciada aos 11 anos. Com o ensino médio concluído, cursou graduação em Educação na *Texas State University*, trabalhando como professor em escolas públicas. Adquiriu as titulações de Mestre em Administração Educacional e em Literatura Espanhola nos anos de 1964 e 1969 respectivamente. Na *University of Oklahoma*, conquistou o título de Doutor em Línguas e Literaturas Românicas, integrando o quadro de professores da *Sam Houston State University* em seguida, até 1971. Trabalhou ainda na *University of Texas* e na *University of California*, onde permaneceu até sua morte em 1984.

Sua carreira literária iniciou-se em 1971, quando publicou *...y no se lo tragó la tierra*. Escrito em espanhol, tendo três traduções para a língua inglesa, o romance é uma das obras fundamentais para o movimento chicano, retratando diversos problemas sociais em vinte e sete narrativas, organizadas em quatorze episódios e treze anedotas. As narrativas retratam temas recorrentes à comunidade chicana como exploração laboral, educação, religião e morte, bem como estereótipos de preguiçosos, trambiqueiros, ladrões e assassinos, atrelados à identidade de seus membros. O primeiro episódio, *El año perdido*, é o único a não ser precedido por uma anedota. Esta narrativa dá abertura ao garoto anônimo para relatar as histórias que via e ouvia antes de dormir. Mesmo sendo possível lê-las separadamente, o episódio final da obra, *Debajo de la casa*, interliga todas as demais narrativas provenientes das lembranças presenciadas ou ouvidas pelo narrador garoto anônimo, tornando a obra um romance fragmentado e não apenas em uma coletânea de histórias ou contos.

A fim de analisar a identidade chicana em *...y no se lo tragó la tierra*, o presente trabalho visa constatar dois processos de apresentação identitária utilizados na obra. O primeiro está voltado ao de estruturação/consolidação da identidade dos chicanos, associando-a com o conceito de subclasse definido por Bauman (2005), em que o indivíduo não possui o direito de reivindicar ou se desligar de uma identidade que não seja a que lhe foi atribuída e imposta por outros. Nesse processo, as personagens serão apresentadas como detentoras de uma identidade inflexível, não conseguindo desprender-se das imposições. O segundo processo, o de desestruturação dessa identidade, articula-se com a ideia de identidade fragmentada do sujeito

pós-moderno defendida por Hall (2005), no qual o indivíduo detém uma identidade flexível e não-fixa distinta da imposta por outros, apresentando-se como um indivíduo deslocado e fragmentado. Aqui, as personagens serão expostas como mecanismos de ruptura dos estereótipos atrelados aos chicanos.

Para essa averiguação, esta dissertação será dividida em três capítulos. O primeiro, sob o título de **“Continente Americano: formação dos Estados Unidos e da América Hispânica”**, está subdividido em sete tópicos: 1) As sociedades pré-colombianas; 2) Características da colonização espanhola; 3) A colonização inglesa e suas diretrizes no Novo Mundo; 4) A independência dos Estados Unidos da América; 5) Independência do México; 6) Expansão territorial dos EUA; e 7) A comunidade chicana. Neste capítulo, um breve resgate histórico acerca do processo de formação dos países americanos é apresentado. O intuito desse apanhado é de observar a maneira como as colonizações europeias devastaram certas culturas para impor as suas, resultando na composição do sentimento nacional a ponto de constituir não apenas novas nações, mas também a comunidade chicana, objetivo deste trabalho.

Intitulado de **“Estudos Culturais e a Identidade Nacional”**, o segundo capítulo está dividido em três tópicos: 1) Estudos Culturais nas Américas; 2) Nação e Nacionalismo; e 3) Identidade e Identidade Nacional. A finalidade do capítulo é de resumir, brevemente, desde o surgimento à expansão internacional, o campo de estudos que possibilitou as análises de âmbito social serem investigadas em trabalhos literários. Ademais, também tem o propósito de apresentar os conceitos de nação e nacionalismo utilizados para a constituição do sentimento de pertencimento dos membros de suas respectivas nações, além de definir os conceitos de identidade e identidade nacional, que serão aplicados nas análises da obra estudada.

O último capítulo, **“A identidade chicana em ...y no se lo tragó la tierra”**, constitui-se da análise do romance de Rivera e está dividido em quatro tópicos: 1) Literatura Chicana; 2) Tomás Rivera; 3) *...y no se lo tragó la tierra*; e 4) A (des)estruturação da identidade dos chicanos em *...y no se lo tragó la tierra*. O capítulo traz um breve levantamento histórico da Literatura Chicana, do autor e obra estudados, como também as análises embasadas no suporte teórico apresentado anteriormente. As análises visam comprovar os mecanismos de apresentação e ruptura da identidade chicana apresentados por Rivera. Ressalta-se, ainda, que a obra original em espanhol não possui tradução para o português, tendo os trechos e passagens mencionados no trabalho traduzidos para a língua portuguesa sob minha responsabilidade, bem como os textos teóricos utilizados tanto em espanhol quanto em inglês.

1. CONTINENTE AMERICANO: FORMAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS E DA AMÉRICA HISPÂNICA

The U.S. border es uma herida abierta where the Third World grates against the first and bleeds.
(ANZALDÚA, 1987, p.3)

As expedições marítimas espanholas rumo às Índias nos finais do século XV viram-se obrigadas a expandir seu comércio por meio de rotas alternativas que pudessem chegar ao Oriente passando pelo Oceano Atlântico Norte, pois os portugueses possuíam ocupações ao longo da costa africana, dificultando assim, a navegação de países concorrentes.

Comandando as caravelas Santa Maria, Pinta e Niña, que haviam saído de Palos em agosto de 1492, Cristóvão Colombo partiu rumo ao Oriente após receber títulos e cargos vitalícios e hereditários da Coroa espanhola, quatro meses antes de sua expedição. Essas titulações de almirante, vice-rei, governador e capitão-geral lhe davam não só poderes sobre os territórios encontrados como também participação nas riquezas deles provenientes e nos lucros obtidos pelo comércio de importação.

Após dois meses de sua partida de Palos, acreditando haver chegado em terras asiáticas, Colombo desembarca em uma ilha bahamense e a batiza de São Salvador. Continuando a jornada confiantes de estarem próximos a atingir a China e o Japão, desbravam ilhas que correspondem ao atual território de Cuba, onde averiguaram a presença de ouro, e do Haiti, onde estabeleceram o forte de *Navidad*.

Retornado à Europa em março de 1493, Cristóvão Colombo tem seus resultados marítimos reivindicados pela Coroa portuguesa com base nas bulas papais que conferiam a Portugal o controle das ilhas do Oceano Atlântico. A contestação portuguesa forçou a Coroa espanhola a intensificar suas relações diplomáticas. Mesmo com o apoio pontifício, que lhes assegurou os territórios supostamente pertencentes à Ásia, os espanhóis firmaram um acordo com os portugueses a fim de evitar disputas bélicas.

Os dois países assinaram o Tratado de Tordesilhas em 1494, garantindo a divisão das terras desbravadas entre Portugal e Espanha com base na linha meridional estipulada a 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde. Portugal ficaria com os territórios a leste desse meridiano e Espanha com os do Oeste. Esse acordo permitiu que as expedições marítimas prosseguissem sem embates dos países ibéricos.

Realizando mais três viagens às ilhas que ainda julgava serem asiáticas, Colombo funda, na segunda expedição, a primeira cidade do continente que viria a formar o Novo Mundo. Como um tributo à rainha espanhola, nomeia o município de Isabela. Os conflitos com os habitantes nativos, que haviam destruído o porto de *Navidad* após o retorno da primeira expedição à Espanha, intensificam-se e dificultam a prosperidade da colonização. Devido aos baixos lucros das viagens, a Coroa espanhola revoga, em 1495, parte dos direitos concedidos a Colombo em 1492, forçando-o a retornar à Europa para defender seus logros e garantir seus privilégios.

Mesmo com a reafirmação dos títulos e cargos, sua incapacidade de administrar os territórios fez sua terceira expedição em 1498 receber a intervenção da Coroa espanhola, por não haver conseguido controlar as revoltas por parte dos colonos. Essa intervenção custou-lhe os títulos de vice-rei e governador, sendo levado preso de volta à Espanha, onde após receber o perdão, permaneceu apenas com o cargo de almirante. Sua última viagem ao Novo Mundo deu-se entre 1502 e 1504. Dois anos após seu retorno, Colombo morre acreditando que suas expedições haviam atingido terras asiáticas e não os territórios do que viria a ser a América.

Foi com as expedições de Américo Vespúcio, tendo a primeira entre 1499-1500, que o mapa apresentado pelo cartógrafo Juan de la Cosa determinou tratar-se não da Ásia, mas de um novo continente. Esse Novo Mundo, batizado por Vespúcio, consistia em terras localizadas entre a Europa e a Ásia e receberia mais tarde a denominação de América em sua homenagem. Os empenhos da Espanha tomaram outro rumo após a constatação territorial do novo continente, redirecionando seus intuitos na obtenção de uma rota marítima alternativa para as Índias que passasse pela América. Esse objetivo é abandonado entre 1519 e 1522, quando a expedição comandada por Fernão de Magalhães depara-se com as riquezas da civilização Asteca, mesmo havendo descoberto uma passagem para a Ásia.

Ao mesmo passo que os espanhóis dedicaram-se a explorar o Novo Mundo, que lhes rendeu grandes êxitos econômicos, os territórios do continente americano despertaram o interesse de outros países europeus, resultando em migrações portuguesas, inglesas, francesas e holandesas. Além da crescente presença europeia, que conseguiu se manter graças às táticas de dominação empregadas e ao superior poderio bélico em relação aos nativos, o lucrativo comércio de mão de obra escrava africana possibilitou e sustentou o desenvolvimento das sociedades em formação.

Todas as explorações realizadas desde as colonizações do continente americano, mais especificamente nas regiões que originaram a América Latina, fizeram, segundo Galeano (2016), a América Latina passar a ser a região que não só teve, mas permaneceu com suas "veias

abertas". O sangue – as riquezas naturais, minerais e humanas – sempre bombeou o coração – a economia – de outros países. Primeiramente, convertendo-se em capital das nações europeias e em seguida, da norte-americana. O sangue sempre acumulou-se nas nações que exploravam o continente, visando consagrar e garantir o desenvolvimento e prosperidade das nações beneficiadas por esse processo de transfusão involuntária.

1.1 AS SOCIEDADES PRÉ-COLOMBIANAS

A chegada dos europeus ao Novo Mundo colocou-os em contato com sociedades indígenas distintas entre si e em relação aos países da Europa. Os grupos nativos sofreram as consequências da colonização tanto na sua dizimação para assegurar o domínio e supremacia europeus como na utilização de sua força de trabalho como mão de obra escrava, que só é substituída pelo comércio do tráfico negreiro africano, além da imposição cultural e religiosa.

Aquino et al. (2010) divide as organizações dessas sociedades em civilizações e comunidades primitivas. As primeiras tinham uma estrutura social mais sofisticada, com a concentração em cidades, contendo instituições de poder que determinavam posições políticas e hierárquicas, além de utilizarem a escrita, agricultura e metalurgia para seu funcionamento. As civilizações Maia, Asteca e Inca são exemplos dessa organização social. Já as comunidades primitivas eram, a princípio, grupos que sobreviviam da caça, pesca e coleta vegetal, que juntamente com o advento da cerâmica, passaram a desenvolver a agricultura e criar animais, embora sua organização e técnicas não fossem avançadas como as presentes nas civilizações mencionadas.

As comunidades primitivas eram autossuficientes e a divisão do trabalho dava-se de forma coletiva dependendo da atividade, compartilhando os resultados com todos os membros integrantes da rede. Os homens eram encarregados de caçar, pescar, domesticar os animais, construir as habitações e elaborar as ferramentas utilizadas na preparação do solo para o plantio de subsistência. As mulheres ficavam a cargo de arar a terra para o cultivo e colher a produção, preparar a comida e produzir as vestimentas e instrumentos utilizados na alimentação. Aos idosos, cabia a função de confeccionar cestos.

Como a produção dessas comunidades não era de excedentes, a utilização de escravos para gerar lucros não foi essencial, ainda que em algumas delas eles fizessem parte dos membros trabalhadores. Diferentemente do comércio europeu, os escravos das comunidades primitivas eram obtidos por conflitos entre grupos diferentes, em que os integrantes do grupo derrotado passariam a ser propriedade do grupo vitorioso e não de um indivíduo específico,

sem alterar significativamente a estrutura social dessas organizações, já que o trabalho do escravo era compartilhado por todos os integrantes da comunidade.

As civilizações, o segundo tipo de organização social encontrado na América pré-colombiana, possuíam uma complexidade cultural, econômica, política e religiosa que as levaram a ser denominadas Altas Culturas. As principais civilizações encontravam-se na Mesoamérica (México e América Central) e na Área Andina (Equador, Peru e Bolívia). Na primeira região, estabeleceram-se os Olmecas, Maias e Astecas, enquanto os Incas se desenvolveram na segunda. Diversos fatores contribuíram para a organização dessas sociedades, tais como

agricultura intensiva, com o emprego de técnicas de irrigação e de terraços, tendo como produto básico o milho; divisão social do trabalho, com artesanato especializado e comércio desenvolvido; complexa organização política e administrativa; sistemas religiosos desenvolvidos; e notáveis realizações artísticas (arquitetura) e intelectuais, como os sistemas de escrita e de astrologia, a notação numérica e o calendário, as práticas medicinais etc. (AQUINO ET AL., 2010, p. 46).

Outros dois fatores importantes dessas sociedades foram a formação de cidades como grandes centros urbanos em que o Estado detinha o poder sobre as terras, caracterizando o modo de produção como sendo asiático. Na produção asiática, o trabalho coletivo das comunidades aldeãs formadas por laços de parentescos era controlado pelo Estado, que recebia uma parcela da produção excedente. A diferença entre as civilizações e as comunidades primitivas ocorre, justamente, por essa administração e posse das terras de uma classe dirigente que explora a classe trabalhadora/produtora, exigindo desses trabalhadores o pagamento de impostos pela utilização das terras, proporcionando ao Estado a apropriação de metade ou mais da produção excedente.

Além de manter o Estado com o pagamento de impostos pela utilização das terras, a classe trabalhadora também era obrigada a prestar serviços gratuitamente em obras públicas com o intuito de desenvolver as comunidades por meio da construção civil. Entre os trabalhos executados, estavam construções monumentais como palácios e templos, além da implementação de sistemas hidráulicos que viabilizassem o aprimoramento agrícola, como a drenagem de pântanos para conter as inundações, a instalação de sistemas de irrigação para as áreas áridas e a edificação de represas para as épocas de estiagem.

A divisão dessas sociedades em classe trabalhadora – os camponeses – e não-trabalhadora – os funcionários do Estado – distinguia as funções sociais, sem extinguir a coletividade das aldeias. O Estado não só explorava o trabalho dos camponeses, como também utilizava os escravos adquiridos em guerras para trabalhar nas minas e exercia as funções

administrativas de fiscalizar as aldeias para garantir o controle dos camponeses, recolher impostos e defender seus domínios de possíveis ataques de um exército. Esses cargos exercidos pela classe não-trabalhadora colocam esse grupo social em uma posição bastante privilegiada em que as funções eram repassadas hereditariamente.

A religião exercia uma função essencial na organização dessas sociedades. Por meio da relação dos homens com os deuses explicada pelos mitos, os sacerdotes eram encarregados de entender essa relação a fim de garantir não só a permanência como também a harmonia da comunidade. Para tanto, monumentos eram erguidos em homenagem aos deuses e rituais religiosos eram realizados, incluindo sacrifícios humanos.

Com o intuito de observar brevemente de que forma as civilizações mesoamericanas e andina eram organizadas antes da chegada dos europeus ao continente americano, serão abordadas aqui as principais sociedades estratificadas das duas regiões: os olmecas, os maias, os astecas e os incas.

1.1.1 OS OLMECAS

A cultura Olmeca é tida como a primeira cultura mesoamericana de grande porte. Sua denominação vem do termo *Olman*, a terra da borracha, como era conhecida na era pré-colombiana. Localizada ao sul do estado mexicano de Veracruz, na região do golfo do México, os indícios arqueológicos remontam seu surgimento por volta de 1.300 a.C., tendo *La Venta*, *San Lorenzo*, *Tres Zapotes* e *Tenochtitlán* como seus principais centros urbanos.

O desenvolvimento desses centros deu-se em uma região pantanosa, o que exigiu a construção de mecanismos de controle de água. Os sistemas de irrigação e de drenagem permitiram o cultivo de cereais e de legumes, tais como milho, feijão, abóbora e pimenta. Segundo Florescano (2007), os Olmecas foram os primeiros agricultores especializados para a sobrevivência humana mesoamericana.

Outro destaque dos Olmecas é a construção de grandes monumentos e esculturas feitos de pedra como pirâmides, altares, túmulos, sarcófagos e cabeças colossais. Tanto os edifícios como os objetos talhados em pedra eram erigidos nas redondezas de grandes *plazas*, os largos onde eram realizadas as cerimônias religiosas. No subsolo desses empreendimentos, foram encontrados pavimentos contendo máscaras religiosas que podem ter sido utilizadas como oferendas ou para rituais fúnebres.

O artesanato de peças feitas com jade como estatuetas e colares também foi uma atividade de grande destaque dessa cultura. Apesar de a região litorânea do golfo ser desprovida

das pedras utilizadas em seus monumentos e esculturas de jade, os olmecas obtinham o material em outras regiões, transportando-o por vias fluviais. Essas rotas possibilitaram o desenvolvimento do comércio e provavelmente permitiram que a cultura olmeca se espalhasse pela Mesoamérica. Além dos objetos confeccionados com jade, outros foram produzidos com quartzo, serpentina, cristal de rocha e obsidiana.

A estrutura social olmeca era dividida em uma elite minoritária de artífices e religiosos, que habitava os centros cerimoniais, e uma maioria campesina, habitante das aldeias. Essa organização resultou numa divisão bastante estratificada de trabalho, já que

Enquanto muitos indivíduos continuavam com a agricultura e outras atividades de subsistência, outros se especializaram em artes e artesanatos distintos, proporcionaram a defesa do grupo, realizaram negócios comerciais, dedicaram-se ao culto dos deuses ou intervinham no governo, que estava provavelmente nas mãos dos hierarcas religiosos¹. (BETHELL, 1990, p. 5-6, tradução nossa).

A produção artística Olmeca está significativamente relacionada ao caráter religioso. O deus-jaguar onipotente, adorado pelos olmecas e associado ao deus da chuva na Mesoamérica, era representado em esculturas que exibiam traços humanos e felinos. Além dos elementos relacionados a essa deidade, os Olmecas também confeccionaram cabeças de pedra monumentais e estatuetas com formas humanas e de serpentes. Esses artefatos encontrados em tumbas utilizados como oferendas são evidências de que essa civilização não só realizava rituais fúnebres, mas também cultuava a morte.

Outra característica notável dos Olmecas era seu conhecimento astronômico. Planejavam a disposição das cidades de acordo com as direções dos pontos cardeais e seguiam um calendário, sem contar com os sistemas de escrita e matemático também encontrados não só na região do golfo, como em outras partes distantes da Mesoamérica. Todos esses vestígios permitem reforçar a ideia de uma cultura mãe que influenciou e contribuiu para o desenvolvimento das distintas civilizações mesoamericanas.

1.1.2 OS MAIAS

O estabelecimento da civilização Maia ocorreu na península do Iucatã, englobando estados do sudeste do México e territórios da Guatemala, Belize, El Salvador e Honduras. Seus inúmeros centros arqueológicos levantam discussões a respeito da organização urbana e social dos Maias. Aquino et al. (2010) e Bethell (1990) defendem que havia uma sociedade claramente

¹ "*Mientras muchos individuos continuaban con la agricultura y otras actividades de subsistencia, otros se especializaron en distintas artes y artesanías, proporcionaron la defensa del grupo, realizaron empresas comerciales, se dedicaron al culto a los dioses o intervinieron en el gobierno, que estaba probablemente en manos de los jerarcas religiosos.*".

estratificada, composta por uma elite dominante, formada de governantes, militares e sacerdotes, e uma maioria trabalhadora, formada de plebeus.

Essa divisão social também se refletiu na organização urbana dos Maias. A elite, que possuía um caráter hereditário, habitava os centros cerimoniais que dispunham dos santuários para os rituais religiosos e dos palácios para acomodações. Já os trabalhadores camponeses, que desempenhavam suas funções sob o regime de servidão coletiva, habitavam os bairros circundantes aos centros cerimoniais. Esses centros tinham o caráter administrativo, religioso e habitacional, bem como o comerciário, onde eram realizadas as trocas de produtos cultivados e artesanatos, tendo a figura do mercador como um ofício bastante importante para essas transações.

A produção cultural Maia está bastante atrelada ao caráter religioso, e este influenciou a arquitetura, a astronomia e os elementos decorativos como esculturas e pinturas. Estes componentes juntos formavam um amplo sistema representativo resultante da crença no controle do destino do homem pelos deuses. Os templos, pirâmides e palácios eram construídos com pedras e terra pelas mãos dos camponeses, que os revestiam com esculturas, pinturas e murais retratando guerras e cerimônias.

Com o intuito de entender as vontades dos deuses, regentes de suas vidas, em relação ao tempo, os Maias desenvolveram um mecanismo de registro do tempo por meio de um calendário cíclico,

que abrangia um período de 52 anos, [que] era um sistema complexo de contagem do tempo, agrupando três ciclos, com números diferentes de dias e com múltiplas combinações. Esse calendário orientava as atividades humanas e pressagiava a vontade dos deuses. Os Maias fizeram notáveis progressos na astronomia (eclipses solares, movimento dos planetas). [...] (AQUINO ET AL., 2010, p. 58).

A complexidade do sistema matemático dos Maias também está presente em sua escrita. Apesar de não ter sido totalmente decifrada, os Maias elaboraram um sistema de glifos que podem representar uma palavra, os logogramas, ou uma sílaba. De acordo com Kettunen & Helmke (2005), alguns símbolos foram utilizados apenas por um certo período ou em uma determinada localidade, embora não tenha sido ultrapassada a utilização de 500 símbolos nas diferentes épocas.

De acordo com Bethell (1990), o declínio populacional dos centros Maias deu-se aproximadamente em 950 d.C. e ficou conhecido como o Antigo Império Maia. Entretanto, o abandono desses centros foi realizado de forma gradual e não pode ser confundido com o processo de decadência, pois os locais não apresentam indícios de que sofreram ataques

externos ou incêndios. Seus habitantes simplesmente procuraram outras áreas para se instalar, o que resultou na difusão do legado cultural encontrado em diferentes regiões da Mesoamérica.

Teotihuacán foi uma importante metrópole mesoamericana com 20 km² e está localizada a cerca de 50 km da Cidade do México. Seu declínio deu-se por volta de 650 d.C. e seus descendentes, segundo textos indígenas, habitaram a região de Tula ou Tollan, que significa "metrópole". Estabelecida em torno de 90 Km a norte da Cidade do México, Tula acabou se transformando na capital dos Toltecas.

Os Toltecas tinham Quetzalcóatl como deus principal e ele era representado pela serpente emplumada. Sendo cultuado desde os teotihuacanos, que tinham um palácio e um templo de cultuação, Quetzalcóatl é apontado pelos textos indígenas como o guia dos toltecas na instalação em Tula, onde pirâmides e templos foram erguidos por influência religiosa. As pirâmides de terraços com tetos sustentados por colunas de pedra apontam uma inovação arquitetônica. A principal, o Templo de Quetzalcóatl, apresenta quatro colunas de pedra de 4,6 metros figurando guerreiros, os Atlantes de Tula.

Em 1150, os Toltecas vivenciaram a decadência de sua capital, deslocando-se em direção à península do Iucatã, região dos Maias. A queda de Tula, iniciada no século XI, implicou na difusão cultural Tolteca pela Mesoamérica, congregando-se com a cultura Maia, engendrando o período conhecido como Novo Império Maia, cujas características religiosas e artístico-culturais de ambas as culturas passaram a ser associadas.

1.1.3 OS ASTECAS

Estabelecidos no Vale do México após 1200, os Astecas autodenominavam-se Mexicas e diziam-se originários da cidade legendária de *Aztlán Chicomóztoc*, que originou a nomenclatura da civilização. Em *Aztlán*, havia uma organização social estratificada em governantes – *tlatoque* – e nobres – *pipitlin* – no topo da hierarquia e os plebeus – *macehualtin* – como base prestadora de serviços e pagadora de impostos. Os Mexicas, oriundos dos *macehualtin*, abandonaram a cidade legendária com o intuito de se libertarem da opressão.

O deus Tetzahuitl Teotl repassou ao sacerdote Huitzilopochtli a mensagem de que havia procurado um lugar em que abandonariam a submissão e poderiam prosperar. Os Mexicas tiveram a promessa do deus de que nesse local passariam a ser *tlatoque* e *pipitlin* e possuiriam seus próprios servos (*macehualtin*) pagadores de tributos e impostos. Seguindo a profecia de Tetzahuitl Teotl, os Mexicas partiram rumo à cidade prometida, fundando, no início do século XIV, a capital *Tenochtitlán*, atual Cidade do México.

Após ter sido o comunicador dos Mexicas, Huitzilopochtli passou a centrar cantos e mitos que ressaltavam suas conquistas, como a vitória sobre os Quatrocentos Guerreiros do Sul. Apoiado juntamente às circunstâncias de haver estado a favor de seu povo, Huitzilopochtli, devido a sua identificação com o Sol, o doador da vida, deificou-se e passou a figurar o Sol e, por suas proezas, também o deus da guerra, sendo homenageado em *Tenochtitlán* com um templo.

A capital do império asteca era um importante centro urbano e econômico da Mesoamérica. O desenvolvimento organizado de seu comércio, servindo como centro de troca da produção de seus excedentes, resultou na prosperidade da terra prometida. Os relatos dos cronistas espanhóis compararam as cidades astecas aos reinos feudais europeus, chegando a atribuir erroneamente, de acordo com Bethell (1990), as nomenclaturas e funções presentes numa organização monárquica aos astecas. Para a autora, mesmo que os *pipiltin*, que se autoconsideravam predestinados pelo deus Tetzahuitl Teotl para salvar seu povo, possuíssem um status de grupo governante, tendo vários cargos, posições e títulos, a organização social asteca se assemelhava mais a um estado democrático que a uma monarquia, pois vários dos postos ocupados pelos membros do governo lhes eram atribuídos após eleições.

Contando com a agricultura como base para sua economia, os Astecas cultivavam o milho, seu principal alimento, feijão, abóbora e tomate. Nas áreas em que o cultivo não era propício foram implementadas as *chinampas*. Também conhecidas como "jardins flutuantes", possuíam uma lama fértil que era sempre renovada, garantindo a fecundidade da terra, onde plantavam flores e hortaliças. Os trabalhos agrícolas, devido à existência da divisão de trabalho em decorrência do sexo, ficavam a cargo dos homens, bem como parte das confecções artísticas. Às mulheres, cabiam os afazeres domésticos, preparar a massa para as tortilhas na *metate* – a pedra de moer –, fiar e tecer.

As terras eram propriedades coletivas das tribos, que eram divididas em clãs. Cada clã possuía um chefe que repartia as terras entre os chefes das famílias, que produziam os alimentos para sustento próprio, além de pagarem um imposto coletivo pelo uso da terra. Os trabalhadores eram responsáveis por produzir e garantir o sustento dos chefes dos clãs, dos sacerdotes e dos militares. Esse sistema de divisão de terras e de trabalho formava uma sociedade de classes em que a elite minoritária compunha a classe dominante e exploradora, enquanto a maioria dos indivíduos fazia parte da classe explorada, em regime de escravidão coletiva, pagando tributos pela utilização de terras ou trabalhando gratuitamente para o Estado nos empreendimentos de construções civis.

O artesanato asteca focava-se, principalmente, na fabricação de ferramentas próprias para suas atividades. Algumas eram feitas de pedra, como martelos, facas e as pedras de moer, e outras de osso, como ganchos e agulhas, para o trabalho em couro. A madeira também foi matéria-prima para alguns utensílios, como flechas e dardos, bem como equipamentos para manuseio da terra na produção agrícola. Nos centros urbanos, surgiu um artesanato mais elaborado, com peças em cerâmicas, tecidos e joias e com o advento da metalurgia, passaram a fabricar machados, enxadas e armamento.

O comércio desenvolvido pelos astecas foi de notável importância para a economia. Como não possuíam um sistema monetário, a moeda de troca eram os próprios produtos, mudando de valor de acordo com a raridade e o interesse na transação. Os *pochtecas* eram os mercadores especializados que realizavam as compras e vendas nas regiões distantes, possibilitadas pelo conhecimento das línguas dessas áreas afastadas. O comércio englobava escravos, metais preciosos, animais e peles, plumas, cacau, entre outros produtos. Os *pochtecas* também efetuavam contratos e transações de empréstimos para executar seus negócios e devido a sua importância, organizaram-se em corporações que os colocaram em uma categoria distinta do restante da população.

A religião exerceu um papel fundamental na organização social dos Astecas. Adoradores do sol e da terra, cultuavam ao deus dual *Ometeotl*, referido como pai e mãe dos deuses, que deu origem aos quatro filhos conhecidos como Espelhos Fumegantes: o branco, o negro, o vermelho e o azul, representantes das forças primordiais: ar, terra, fogo e água. Seguindo as cerimônias previstas pelos calendários e de cada estação, os Astecas realizavam os rituais religiosos com o intuito de buscar o equilíbrio entre as forças primordiais da natureza para que pudessem ser recompensados e ter o presente assegurado, podendo contar com o sacrifício humano.

Assim como os Maias, os Astecas também possuíam um calendário cíclico de 52 anos. O calendário solar esculpido em pedra ficou conhecido como Calendário Asteca ou Calendário Solar. Para Aquino et al. (2010), a complexa contabilização do tempo dava-se em 18 meses de 20 dias, contando com um período complementar de 5 dias. Seguindo o sistema de contagem de tempo *Tanalpohualli*, cada mês do calendário era dedicado a uma deidade diferente de acordo com a sucessão ritualística dos dias, e por isso, o calendário era essencial para nortear a religião e organização da sociedade.

1.1.4 OS INCAS

Localizada entre o Equador, Peru, Bolívia e Chile, na região da Cordilheira dos Andes, essa área ficou conhecida como andina e domiciliou a civilização Inca. Com características geográficas bastante distintas, as áreas próximas ao litoral apresentam desertos, florestas, vales e altiplanos. A maioria das informações obtidas sobre essa civilização parte de documentos redigidos pelos cronistas espanhóis durante a conquista e colonização espanhola iniciadas em 1531, com Pizarro.

De acordo com Bethell (1990), três conclusões levantadas pelos espanhóis a respeito dos incas foram comprovadas: a) a paisagem era diferente de todas as outras já vistas pelos observadores espanhóis; b) a riqueza da região, não só em relação ao que os espanhóis levaram mas também ao número de habitantes, arquitetura, engenharia civil, sistemas de irrigação e produção têxtil; e c) a governabilidade do império por um príncipe algumas gerações anteriores à chegada europeia.

O Império Inca, que teve sua capital localizada em Cuzco, era dividido em clãs (*ayllus*) até 1438. Cada clã possuía indivíduos com graus de parentesco observados pela linhagem paterna. Os clãs dispunham de um antepassado considerado mítico a quem cultuavam, além de compartilharem terras onde o trabalho era feito coletivamente. Com sua agricultura primitiva, cultivavam batata e milho, além de criarem lhamas e alpacas. Os chefes das comunidades, os Sinchi ou Curaca, não só detinham a autoridade sobre o grupo, como também desfrutavam da isenção do trabalho agrícola para si e a família.

Após 1438, os Incas passaram a ser governados por *Pachacútec*, tendo uma modificação em sua estrutura social. Os Incas passaram a exercer seu poder político e militar pela Área Andina, tornando-se um império e não mais cultivadores e pastores. Essa mudança impactou diretamente na organização familiar dos incas, que deixaram de possuir comunidades estritamente familiares. Os clãs que não foram agregados voluntariamente ao império acabaram sendo dominados e integrados. O trabalho passou a ser voltado para a manutenção do império, beneficiando projetos e pessoas que não eram membros dos clãs.

As terras comunais eram distribuídas de acordo com o número de membros da família e da comunidade – o *ayllu* – que cuidavam em conjunto, primeiramente, da produção do Estado para só então cultivar o lote familiar. Essas terras não eram fixas e possuíam uma distribuição diferente a cada ano. Os produtos obtidos que se destinavam ao Estado e ao clero eram armazenados separadamente aos da população restante, que em casos de calamidades poderiam

receber abastecimento proveniente da produção excedente. A criação de animais, lhamas e alpacas era feita de forma semelhante à agrícola.

Além de serem responsáveis pela produção agrícola, os camponeses também trabalhavam em regime de *mita*, em que eram obrigados a realizar trabalhos de forma gratuita em obras públicas, como templos e sistemas de irrigação bem como nos serviços militares e de mineração. Dessa forma, os Incas estavam divididos entre uma classe dominante formada por funcionários do Estado, chefes militares e sacerdotes que se apropriavam da produção e do trabalho da classe explorada, formada por camponeses. Os membros da classe dominante eram isentos de impostos e do trabalho e estavam sob o comando do *inca*. Esse termo pode ser traduzido como chefe e soberano e referia-se ao imperador e comandante supremo da Área Andina, que possuía poder e cargo hereditários.

Em relação à religião, os incas cultuavam principalmente o Sol, o principal e mais popular deus. Por serem um povo com atividades agrícolas, o deus Sol possuía um grande número de adoradores e teve vários templos erguidos em sua homenagem. Outras divindades naturais como a lua, o trovão, a terra, entre outras, também eram cultuadas. Na cultura inca, Viracocha era o deus Criador do Universo cultuado principalmente pelos detentores do poder com o intuito de manter a unidade política e religiosa. Os rituais religiosos podiam incluir o sacrifício humano, embora o de animais (lhamas e porquinhos-da-índia) fosse mais comum.

Os Incas eram bem desenvolvidos na arquitetura. Com o domínio da pedra, do bronze e da argila, produziram monumentais obras públicas – templos, palácios e fortalezas –, aquedutos e canais de irrigação. A sobreposição dos blocos de pedra irregulares na construção das paredes dos edifícios que acompanham o relevo apresenta um considerável equilíbrio e domínio arquitetônico. Os grandes blocos de pedra eram transportados e utilizados na construção civil por meio do trabalho explorado dos camponeses.

A chegada dos espanhóis à Área Andina em 1531 foi o início da queda do império inca. Preocupados em saquear as riquezas da região, Pizarro e suas tropas não pouparam esforços durante a conquista. O extermínio das populações a fim de tomarem posse da arte inca para derretê-la em barras de ouro e enviar à Espanha fez a região ser destruída não só física como culturalmente pela colonização espanhola.

1.2 CARACTERÍSTICAS DA COLONIZAÇÃO ESPANHOLA

Com a costa africana ocupada e protegida pelos portugueses para que outros países não utilizassem aquelas águas em busca das Índias, a expansão marítima espanhola ocorre nos fins

do século XV, empenhada em desbravar rotas para o Oriente por meio de navegações expedidas pelo Oceano Atlântico Norte. A empreitada iniciada por Cristóvão Colombo em 1492 levou-o a acreditar que as terras desbravadas eram pertencentes ao continente asiático. Apenas com a viagem comandada por Américo Vespúcio entre 1499 e 1500 que os exploradores passaram a se referir às terras alcançadas por Colombo como a um novo continente.

Sendo denominado de Novo Mundo por tratar-se do território de um continente até então desconhecido pelo Ocidente, Vespúcio é homenageado ao ter seu nome atribuído às novas terras, que passaram a ser denominadas América – a terra de Américo. Navegadores e cientistas investigaram a América, analisando a perspectiva que teria levado Colombo a cometer o equívoco de tratar-se das Índias. Para os estudiosos, a América seria um possível caminho para a Ásia, o que os levou a sugerir esforços para encontrarem uma passagem que proporcionasse essa rota.

Em 1513, Vasco Núñez de Balboa atingiu o Oceano Pacífico pelas terras do Panamá e os espanhóis empenharam-se em descobrir um acesso marítimo que viabilizasse as navegações para o Oriente por meio da América, também chamada de Índias Ocidentais. Porém, essa missão é abandonada quando os espanhóis depararam-se com os bens do Império Asteca, levando-os a conquistarem essa civilização e modificarem o interesse inicial para a exploração do continente americano.

O primeiro ponto de partida da expansão foi o Haiti. Após a fundação do porto de Navidad, por Colombo, em sua primeira expedição, a ilha La Española ou São Domingos contou com a criação de outras cidades na ilha. Em 1496, Bartolomeu Colombo fundou a cidade de Santo Domingo, hoje território de Trujillo, tornando-se um importante eixo para a aquisição, colonização e exploração de terras americanas. Esse eixo é ultrapassado por Cuba, conquistada em 1511 por Diego Velásquez, devido à sua posição estratégica. Entretanto, os constantes abandonos dos exploradores em busca de riquezas pelo continente deixaram as ilhas vulneráveis a saques ilegais dos contrabandistas e piratas.

Outro importante ponto de partida da expansão foi o Panamá. Após as expedições partindo de La Española (São Domingos), Pedro Arias Dávila fundou a Cidade do Panamá em 1519, de onde fundou outras cidades. Devido à sua localização, as expedições rumo ao norte encontraram-se com as que saíam do México em direção ao sul. Foi nas expedições rumo ao sul que os exploradores depararam-se com as sociedades andinas, no processo de conquista e de domínio sobre o Império Inca.

O terceiro ponto de partida foi o México, conquistado por Fernão Cortez entre 1519 e 1521, após Hernández de Córdoba e Juan de Grijalva não lograrem êxito em suas tentativas. Com o domínio e exploração do Império Asteca, a região foi denominada Nova Espanha e contou com a fundação de três importantes centros urbanos: Villa Rica de Vera Cruz, México e Acapulco. As localizações das três cidades permitiram que os exploradores ampliassem seus domínios tanto em direção ao norte como ao sul, além do oriente. Ao Norte, os territórios da atual Califórnia e de outros estados americanos passaram a ser de domínio espanhol. Ao Sul, os exploradores conquistaram Honduras, El Salvador e Guatemala. A localização de Acapulco permitiu que os espanhóis dominassem os territórios asiáticos das Molucas e Filipinas, possibilitando um comércio marítimo entre a Ásia e a Espanha.

Tendo sido conquistado por Francisco Pizarro e Diego de Almagro entre 1531 e 1533, o Peru foi outro ponto de partida indispensável para a expansão espanhola. Francisco Pizarro fundou a Ciudad de los Reyes, atual Lima, em 1535, de onde partiram expedições ao norte e ao sul, rendendo aos espanhóis a conquista dos territórios do Equador, Colômbia, Bolívia, Venezuela e Chile. Além da expansão terrestre, que contou com uma intensa resistência dos nativos, o Peru também serviu de ponto de partida marítimo, com a descoberta de ilhas no Oceano Pacífico e rotas para o Oceano Atlântico, passando pela Amazônia.

A fundação de Buenos Aires por Pedro Mendoza em 1536 e refundada em 1580 por Juan de Garay, transformou a região do Rio da Prata em outro ponto de partida imprescindível, juntamente com a cidade de Assunción del Paraguay, fundada por Juan Salazar de Espinosa em 1537. Desses dois centros populacionais partiram expedições que garantiram o domínio espanhol sobre a Argentina, o Uruguai e o Paraguai.

Almejando riquezas minerais, os espanhóis conquistaram, colonizaram e exploraram a América em um ritmo bastante rápido. Segundo Aquino et al. (2010), essa rapidez só foi possível devido à supremacia bélica espanhola: armamentos de ataque e defesa e a utilização do cavalo. Por possuir armas de fogo, os espanhóis poderiam atacar sem estarem proximamente expostos e causar danos parciais, letais e psicológicos. Como não haviam tido contato com essas ferramentas anteriormente, os indígenas acreditavam que os homens brancos estavam utilizando ferramentas mágicas proporcionadas pelos deuses. Juntamente com o poderio de ataque, a capacidade de se defender com armaduras e capacetes, por exemplo, possibilitou outra vantagem em relação aos indígenas que, apesar de serem numericamente maiores, não possuíam armamento compatível aos ataques.

Além desses fatores, a utilização do cavalo, um animal até então desconhecido pelos nativos, possibilitou não só a agilidade de locomoção como também causou o pânico entre os indígenas, os quais ficavam surpresos ao verem os cavaleiros descerem do animal por acreditarem que o cavalo e o homem eram partes de um mesmo ser. A religião e a mitologia também tiveram um papel fundamental na forma como os nativos lidavam com os ataques, tomando a destruição como punição dos deuses.

Devido aos grandes gastos e ao pouco retorno das primeiras expedições ao território americano, a Coroa Espanhola não as financiou, deixando todas as despesas a cargo de seus exploradores. A participação da Coroa deu-se na emissão de capitulações, documento jurídico que atribuía direitos e deveres aos exploradores. Estes tinham de providenciar todos os gastos com armamento, recrutamento, transporte e alimentação das expedições e passavam a ser *adelantados*, título concedido ao explorador que obtivesse êxito, obtendo o direito de governar como representante do rei, pagando o quinto – parte das riquezas adquiridas – à Coroa. Caso o explorador não fosse bem sucedido em sua empreitada, a Coroa estaria isenta de cobrir qualquer despesa do conquistador, podendo até anular capitulações já concedidas.

Detendo o controle e monopólio do comércio das colônias por meio do Pacto Colonial, a metrópole espanhola transformou a mineração de ouro e prata em atividade principal no continente americano, explorando o trabalho dos nativos. Com um retorno imensamente maior, a exploração da prata acabou superando a de ouro, tendo as regiões do México e de Potosí, atual território da Bolívia, como principais produtores. Essas regiões mineradoras não possuíam mantimentos suficientes, o que levou a uma organização em centros econômicos para o comércio de alimentos, roupas e animais, sendo a descentralização administrativa e política dessas regiões um fator determinante para a formação de diversas repúblicas no processo de independência.

A exploração mineral dava-se sob mão de obra indígena por meio do sistema de *encomienda* ou *mita*. No primeiro, os índios estavam sob controle de um espanhol e eram obrigados a pagar taxas por meio de seu trabalho prestado ao explorador. Esse sistema foi abolido em 1719 quando a Coroa aumentou significativamente os tributos que lhe deveriam ser pagos. Já no segundo sistema, a *mita*, os índios recebiam uma remuneração após prestar serviços por um determinado período. As remunerações dependiam do tipo de trabalho, exigência técnica, local e duração da atividade.

Somente com o declínio da atividade mineradora no século XVII que se buscou uma expansão econômica voltada a outras atividades produtoras benéficas à Coroa. Essa busca

resultou no surgimento das *plantations*, um sistema agrícola de comércio implantado nas colônias americanas com a utilização de mão de obra escrava para a produção de excedentes a serem enviados à metrópole. Foi justamente para trabalharem, principalmente, nas plantações de cacau, cana-de-açúcar e café que os negros africanos se transformaram em produtos para o massivo e lucrativo comércio de escravos.

A comercialização da metrópole com a colônia deu-se de forma restritiva até o século XVIII. Os portos da América não tinham autorização de comercializar com outros portos senão os espanhóis, que realizavam duas viagens anuais para levar os produtos à América e a produção da colônia na viagem de retorno à Espanha. Esse impedimento fez os navios espanhóis sofrerem assaltos de piratas e contrabandistas de outros países. Mesmo quando a Coroa, sob o domínio dos Bourbons, implementou medidas como aprimoramento da comunicação marítima e liberação gradativa dos portos americanos para comercializarem com outros portos, inclusive de outras colônias, os saques não cessaram.

Possuindo uma hierarquia bastante rígida, a sociedade colonial era dividida em: a) *chapetones* ou *guachupines*, os brancos nascidos na Espanha que possuíam os cargos mais altos na América; b) *criollos*, os brancos nascidos na América que não tinham direito a altos cargos e eram inferiores aos *chapetones*; c) mestiços, os filhos de brancos com nativos que eram trabalhadores livres e desempenhavam cargos intermediários, embora não tivessem direitos políticos; d) escravos negros, a mão de obra proveniente da África para os mais variados fins (domésticos, artesanais, agrícolas, entre outros); e e) indígenas, os nativos que compunham o grupo mais numeroso e apesar de terem tido a escravidão proibida, suas condições de trabalho não eram muito distintas deste regime obrigatório.

Inicialmente, foi concedido aos exploradores o título de *adelantado*; eles desfrutavam de diversos poderes políticos vitalícios e hereditários. Em seguida, a Coroa passou a prover capitulações, estimulando a exploração de terras americanas ao mesmo passo que se isentava de arcar com os custos das expedições. Alguns fatores levaram a Coroa a implementar órgãos estatais e revogar os privilégios que haviam outorgado, entre eles estão

os conflitos entre a monarquia e os conquistadores, ou seus herdeiros; os abusos, violências e arbitrariedades cometidas pelos *adelantados*, arrogando-se ares de independência em relação ao Estado; as grandes distâncias que contribuíam para criar uma situação semelhante à da época feudal, a crescente afirmação do poder local senhorial em prejuízo da autoridade monárquica central; a evidente incompetência administrativa da maioria dos *adelantados*. [...] (AQUINO ET AL, 2010, p. 118).

Após a anulação dos títulos de *adelantados* e das capitulações, passando a funcionar por meio dos órgãos estatais, a organização político-administrativa da América espanhola era

dividida em vice-reinos e capitânicas gerais. Os vice-reinos eram importantes regiões econômicas para a Coroa, que nomeava os vice-reis e os auditores que fiscalizavam os vice-reis por meio das audiências. Os quatro vice-reinos eram: a) o do México ou da Nova Espanha, que englobava o México, Estados Unidos e parte da América Central; b) o do Peru ou da Nova Castela, composto pelo Peru e partes da Bolívia e Equador; c) o de Nova Granada, constituído pela Colômbia, Panamá e parte do Equador; e d) o do Rio da Prata, formado pela Argentina, Paraguai e parte da Bolívia. Já as capitânicas gerais eram territórios localizados em pontos estratégicos e não tinham uma função econômica ou comercial, senão de proteger a América de ataques. As capitânicas gerais eram divididas em: da Guatemala, do Chile, de Santo Domingo, de Porto Rico, de Cuba, de Yucatán, da Venezuela e da Flórida.

Além desses órgãos estatais, a organização contava com os cabildos ou *ayuntamientos*, que consistiam em uma pequena área administrativa local equivalente às câmaras municipais da América portuguesa e aos atuais municípios. Mesmo tendo autonomia política e econômica, também eram regidos pelas leis espanholas e eram dirigidos pelos *chapetones*, que acabavam atribuindo os cargos mais baixos aos *criollos*.

1.3 A COLONIZAÇÃO INGLESA E SUAS DIRETRIZES NO NOVO MUNDO

Um dos fatores relevantes que deu início às navegações inglesas rumo à América foi as guerras pelas quais o país passou entre os séculos XV e XVII. Em 1337, a dinastia Plantageneta reivindicou o direito ao trono francês após a proclamação de Felipe VI da Casa de Valois assumir o trono com a morte de Carlos IV, último membro da dinastia Capetiana. Essa disputa entre a Inglaterra e a França durou até 1453 e ficou conhecida como a Guerra dos Cem Anos. Dois anos depois, em 1455, a Inglaterra mergulhou em uma guerra civil comandada pelas famílias York e Lancaster em disputa pelo trono inglês. O símbolo da primeira família era uma rosa branca e o da segunda era uma rosa vermelha, dando o nome ao conflito de Guerra das Duas Rosas, que durou três décadas.

Essas guerras produziram uma Inglaterra desgastada, desejando uma centralização do poder, o que possibilitou o início da dinastia Tudor após o fim da Guerra das Duas Rosas em 1485, mantendo-se até 1603. No século XVI, o rei Henrique VIII, decidido a se divorciar, mesmo com a anulação do casamento negada pelo Vaticano, aumenta o poder da dinastia ao fundar a Igreja Anglicana, tornando-se o chefe da nova religião. O rompimento com a Igreja Católica, e o confisco de suas terras, aumentou os poderes do monarca. Apoiada pelo Vaticano,

empenhado em reverter o anglicanismo, a Espanha passa a ser um inimigo e ameaça constante para a Inglaterra.

Os três descendentes de Henrique VIII, frutos dos seus seis casamentos, foram os últimos a ocuparem o trono da dinastia Tudor. Seu primeiro sucessor, Eduardo VI, era filho da terceira esposa, Joana Seymour, e teve um reinado curto. Foi sucedido por Maria I, filha do primeiro casamento com Catarina de Aragão. Maria I teve um reinado marcado por bastante violência contra os protestantes ao tentar reimplementar o catolicismo. Ela não mediu esforços para lograr tal feito, casando-se até com o inimigo: Felipe II da Espanha. Suas ações truculentas a deixaram conhecida como "sanguinária". Por não haver deixado herdeiros, Elizabeth I, filha do segundo casamento com Ana Bolena, assumiu o trono e reiterou o anglicanismo como religião oficial do país por quase cinco décadas.

Foi sob o comando de Elizabeth I que a Inglaterra intensificou seu comércio marítimo. Em constante rivalidade com a Espanha comandada por Felipe II, o marido de sua meia-irmã, incentivou as expedições ao Novo Mundo que visavam saquear os navios espanhóis e as colônias, participar do comércio contrabandista nas Antilhas e colonizar os novos territórios. Com o aval da rainha, Walter Raleigh empreendeu três viagens com o intuito de colonizar a Virgínia, terra nomeada em homenagem a Elizabeth I por ser conhecida como "A Rainha Virgem", e a ilha Roanoke.

Entretanto, ataques dos nativos aos colonizadores e constantes conflitos com a Espanha não permitiram que suas intenções fossem concretizadas. Ameaçada de ser invadida pelos espanhóis, a Inglaterra suspendeu suas atividades marítimas para se proteger. As atividades só foram retomadas após a morte de Elizabeth I, a última monarca da dinastia Tudor, para a ascensão de Jaime VI da Escócia e I da Inglaterra, dando início à dinastia Stuart em 1603, estendendo-se até 1714.

A princípio, a Inglaterra concentrou suas atividades mais na atividade ilícita da pirataria, saqueando a costa e navios espanhóis, do que na colonização. Porém, com as notícias das riquezas encontradas na América, cada vez mais estimulantes, Jaime I autorizou as Companhias de Londres e de Plymouth a empreender a atividade colonizadora. Ambas detinham o controle do comércio e da colonização nas terras conquistadas. A primeira companhia ficou com o território entre o cabo Fear e Nova York, nomeado de Nova Inglaterra, enquanto à segunda foi assegurado a região entre a Flórida e o rio Potomac.

Entre os domínios das duas companhias existiam territórios neutros, delimitados pela Coroa com o intuito de evitar disputas e conflitos entre seus colonos. Nessas regiões neutras,

os holandeses integrantes da Companhia das Índias Ocidentais, sob o comando de Peter Minuit, deram início a colonização em 1624, fundando os Fortes Delaware e Orange. Dois anos mais tarde, adquiriram outro território neutro, a ilha de Manhattan, e fundaram a Nova Amsterdã, que atualmente corresponde ao centro da cidade de Nova York.

O processo de imigração para as 13 colônias que se formaram entre 1607 e 1733 se deu principalmente pela *indentured servant*, a servidão temporária. Os camponeses que queriam se aventurar na empreitada, mas não tinham condições financeiras de arcar com os custos da viagem, acabavam assinando um contrato em que trocavam alguns anos de trabalho pelo seu transporte e o de sua família para a América. Porém, nem todos os imigrantes tornaram-se servos voluntários. Havia os que se tornavam servos por contrair dívidas não liquidadas e também os que foram raptados na Inglaterra, geralmente crianças pobres vendidas como empregados.

Além desses imigrantes, as 13 colônias também contaram com famílias burguesas e nobres que fugiam de perseguições políticas e religiosas nos séculos XVI e XVII. Esse grupo ficou conhecido como peregrinos. A bordo do navio *Mayflower*, desembarcando no litoral de Massachusetts em 1620, os peregrinos (*Pilgrim Fathers*) fundaram New Plymouth. Devido às dificuldades enfrentadas na colonização, após um ano, decidiram realizar uma festa em agradecimento antes do inverno, repetindo-a nos anos seguintes, consagrando um feriado comemorado atualmente nos Estados Unidos, o dia de Ação de Graças (*Thanksgiving*).

Evidenciados pela historiografia como os fundadores dos EUA, os peregrinos representavam apenas uma parcela da população, a anglo-saxônica branca e protestante. As 13 Colônias receberam não só imigrantes escoceses, alemães, irlandeses e suíços no século XVIII, como também colonos que abandonaram as Antilhas e os negros escravizados transportados da costa oeste da África. Este último grupo foi essencial para a mão de obra escrava, principalmente nas Colônias do Sul. Dessa forma, a colonização, que contou com grupos diversos, teve um crescimento bastante rápido e significativo em cerca de um século e meio, passando de 2.500 habitantes em 1620, sem incluir os nativos, para 2.500.000 em 1775. Desse total, aproximadamente 1/5 eram escravos.

Contando com o apoio dos protestantes, baseados nas pregações da reforma religiosa de Martin Lutero para o acesso às escrituras sagradas, a educação tomou um impulso nas colônias. Massachusetts, por exemplo, implantou uma lei em 1647 que obrigava os povoados com mais de cinquenta famílias a possuírem um professor. Essa preocupação em ter o conhecimento da Bíblia fez as colônias investirem no último grau de instrução, as universidades. Fundada em

1636, a Universidade de Harvard, em Massachusetts, deu início à implementação do ensino superior nas colônias. Entre 1693 e 1764, outras seis universidades foram instituídas.

1.3.1 AS COLÔNIAS DO SUL

Formadas por Virgínia, Maryland, Carolina do Norte, Carolina do Sul e Geórgia, as colônias do Sul eram localizadas em regiões com características geoclimáticas propícias de clima quente e solo favorável para o plantio de produtos tropicais, voltando a colonização a interesses do mercado europeu, principalmente pela aceitação do produto mais importante de seu comércio, o tabaco. A produção do principal item de exportação das colônias no século XVII resultou na substituição da mão de obra da servidão branca pela utilização de mão de obra escrava. Para os produtores, essa mão de obra era mais vantajosa, apesar de ter um custo original alto, pois, para eles, os negros tinham mais aptidão ao clima quente e imunidade às doenças tropicais, além de obterem o direito de posse sobre eles e seus descendentes por toda a vida.

As regiões litorâneas das colônias do Sul tornaram-se rapidamente propriedades monocultiveiras, as *plantations*, dividindo a sociedade em senhores e escravos. Estes começaram a ser importados em 1619 e assumiram, no final do século XVII, a função de mão de obra principal, executada pelos servos por contrato até 1670. As primeiras sociedades escravistas do Sul foram a Virgínia, convertida em colônia real em 1624, e Maryland, cuja colonização iniciou-se em 1632. A Carolina do Norte e a Carolina do Sul tiveram seus processos coloniais instaurados um ano depois por diferentes grupos europeus (franceses, suíços, alemães e escoceses). Diferentemente das duas primeiras, que voltaram sua produção ao tabaco, as Carolinas tiveram sua produção dedicada ao índigo e ao arroz. Por fim, a Geórgia foi implementada em 1732, concentrada também na plantação de arroz.

Como eram provedoras dos produtos agrícolas exportados para a Inglaterra e consumidora dos produtos manufaturados europeus, as colônias do Sul foram mais resistentes à independência no processo de desligamento da metrópole. Defendiam a manutenção da sociedade escravista latifundiária e temiam a desvinculação da Inglaterra, já que eram totalmente dependentes da metrópole e acreditavam em consequências econômicas ruins caso a ruptura fosse concretizada. Essas características as distinguiam das colônias do Norte, influenciando, em momentos cruciais de sua história, tanto na independência quanto na Guerra Civil dos EUA.

1.3.2 AS COLÔNIAS DO NORTE

Distintivamente das colônias do Sul, as do Norte, constituídas por Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island e Connecticut, possuíam um clima temperado e um solo propício para a agricultura de policultura em pequenas propriedades, voltada ao consumo interno e não aos interesses mercantis de exportação para a metrópole. Cultivando o milho, aprendido dos nativos, e outros produtos como fava, batata, além dos trazidos da Europa, trigo, aveia e árvores frutíferas, por exemplo, os colonos trabalhavam em uma agricultura intensiva devido ao clima, garantindo sua prosperidade juntamente com o comércio de peles, peixes, embarcações feitas da madeira extraída do litoral bem como a criação de animais.

Tendo sido marcada principalmente pelos peregrinos puritanos que fugiam da perseguição religiosa na Inglaterra, a colonização da Nova Inglaterra foi iniciada pelos cerca de cem *Pilgrim Fathers* que fundaram New Plymouth ao desembarcarem do navio *Mayflower* em Massachusetts, em 1620. Os exploradores firmaram o *The Mayflower Compact*, um acordo que lhes assegurou uma governabilidade apoiada nos princípios democráticos em que se comprometiam a tomar as decisões políticas conforme a vontade da maioria.

A união da Igreja e Estado em Massachusetts acabou gerando uma intolerância religiosa por parte dos puritanos, que não concordavam com as práticas não condizentes com o pensamento cristão, como ter pensamentos sujos e perigosos, por exemplo. Essa situação levou à fundação da colônia de Rhode Island em 1636, por meio do núcleo populacional de Providence. Os habitantes, que foram liderados por Roger Williams na formação da colônia, discordavam da governabilidade em Massachusetts e por meio da Carta de Rhode Island, de 1644, conseguiram assegurar alguns direitos em que "fixava[m] a separação entre Igreja e Estado, a liberdade religiosa, a proibição da servidão e da escravidão, a obediência às leis aprovadas pela maioria e ao governo eleito pelos próprios colonos" (AQUINO ET AL., 2010, p. 132).

Além dos colonos descontentes que fundaram Rhode Island, outras colônias também foram instauradas por colonos que abandonaram Massachusetts por estarem insatisfeitos com o governo. Em 1636, Thomas Hooker instituiu a colônia de Connecticut com a fundação de Hartford. Por meio da publicação da Carta de Connecticut, a cidadania foi assegurada pela propriedade de terra e não embasada nos preceitos religiosos bem como as decisões passarem a ser tomadas democraticamente. A última colônia instaurada no Norte foi a de New Hampshire, fundada por John Wheelwright, em 1638.

Uma das razões que garantiu a prosperidade das colônias do Norte foi justamente seu processo de industrialização nos centros urbanos. Sem recursos para adquirir as mercadorias inglesas, os colonos passaram a produzir seus produtos a fim de atender as demandas locais. Como possuíam as matérias-primas à disposição, utilizaram a madeira das regiões costeiras para construir barcos e botes para uso próprio ou para o comércio com países europeus. Na tecelagem, produziam roupas e acessórios de lã, algodão ou linho, além de utilizar as peles dos animais de criação para confeccionar roupas de frio. Do ferro e chumbo, produziram objetos metálicos para fins domésticos, agrícolas ou bélicos. Das Antilhas, importavam o melaço que transformavam em rum, utilizado localmente e como moeda de troca com os nativos e o comércio escravocrata da África.

A geração de produtos excedentes permitiu que as colônias do Norte desenvolvessem comércios triangulares, envolvendo a Inglaterra, a África e as Antilhas. No primeiro triângulo comercial, as colônias do Norte supriam as Antilhas com alimentos que produziam e estas últimas enviavam açúcar para a Inglaterra, com quem as colônias mantinham trocas de produtos manufaturados. No segundo comércio triangular, as colônias importavam o melaço das Antilhas, produziam o rum utilizado como mecanismo de troca por escravos na África e retornavam às Antilhas e às colônias do Sul com os escravos a serem vendidos nas fazendas.

Tanto a produção de excedentes quanto as atividades comerciais tiveram seus avanços, o que preocupou a Inglaterra, levando-a a implementar leis para estancar tamanho desenvolvimento. Em 1699, as colônias do Norte estavam proibidas de comercializar lã e tecidos com outras colônias ou Estados, podendo somente realizar trocas com a própria Inglaterra. Em 1732, a exportação de chapéus de pele de castor também foi proibida. Já em 1750, as colônias não tinham mais a permissão inglesa de produzir utensílios metálicos. Entretanto, as limitações impostas pela Inglaterra não foram seguidas e os colonos impulsionaram não só o comércio com as outras colônias como o com outros Estados, possibilitando um acúmulo de riquezas.

1.3.3 AS COLÔNIAS CENTRAIS

As últimas das 13 colônias inglesas originais formaram-se após a retomada da colonização pela dinastia Stuart, que teve início em 1603. Em 1644, os ingleses conquistaram a Nova Amsterdã, que havia sido fundada pelos holandeses em 1626. Os territórios adquiridos foram doados pelo rei Carlos II a seu irmão, Jaime II, Duque de York e Albany, que assumiu

brevemente o trono inglês entre 1685 e 1688. As terras recebidas pelo duque formaram a colônia de Nova York.

A formação da colônia da Pensilvânia também ocorreu por doação de terras pelo rei Carlos II. Desta vez, com o intuito de pagar uma dívida que a Coroa teria adquirido com William Penn, o rei cedeu o território em 1681. A colônia foi nomeada em homenagem ao *quacker*, significando "floresta de Penn". Os *quackers* eram outro grupo liberal de religiosos que surgiu com a Reforma Protestante e acreditavam na religião sem hierarquias e que Deus falava com cada indivíduo de diversas formas. Esse grupo foi perseguido não só na Inglaterra, como também nas outras colônias, e devido à condição de Penn, a liberdade religiosa garantida na Pensilvânia transformou-a em um refúgio para os *quackers* dos dois lados do Atlântico Norte.

Os holandeses também haviam povoado outros territórios além dos conquistados pelos ingleses para formar a colônia de Nova York. Com a fundação do Forte Nassau no rio Delaware em 1623, a Cidade de Jérsei foi se constituindo e atraindo o interesse dos suecos pela região. Habitando as terras entre 1638 e 1655, os suecos foram expulsos pelos holandeses, que dominaram a área por quase uma década até serem expulsos pelos ingleses em 1664. A colônia de Nova Jérsei teve sua formação pela doação do rei Carlos II a seu irmão Jaime II, que acabou cedendo o território ao Lord John Berkeley e ao Sir George Carteret, fundadores de Elisabetown. Em 1682, a colônia passa a ser comandada por dois grupos *quackers*, o que também acabou atraindo habitantes em busca de liberdade religiosa e política.

Além de povoarem a região da colônia de Nova Jérsei, os holandeses e suecos se instalaram em outros pontos do curso do rio Delaware. A investida dos holandeses deu-se em 1631, mas foram massacrados pelos nativos. Os suecos instalaram a Nova Suécia em 1638 e os conflitos com os holandeses só cessaram em 1655, quando esses conseguiram expulsar os suecos e incorporar os territórios aos Novos Países Baixos. A conquista das terras pelos ingleses aconteceu em 1664, sendo incorporadas à colônia de Nova York e cedidas à Pensilvânia em 1682 pelo Duque de York e Albany, Jaime II.

Por estarem em uma localização estratégica de ligação entre a Nova Inglaterra (colônias do Norte) e as colônias do Sul, as colônias centrais contavam ainda com condições geoclimáticas favoráveis a seu desenvolvimento. As atividades agrícolas, impulsionadas pelo solo fértil e pelas chuvas, foram desenvolvidas principalmente por meio da produção de milho, centeio, aveia e trigo, consistindo nos produtos essenciais do comércio de exportação, assim como na produção frutífera de pêssegos, melões e maçãs, por exemplo. No campo da criação

de animais, gados, porcos e ovelhas proviam tanto alimento quanto matéria-prima para a confecção de vestimentas e acessórios.

1.4 A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Os conflitos e guerras iniciados no final do século XVII e continuados pelo século XVIII tiveram consequências significativas que influenciaram o processo de independência das 13 Colônias. Devido à colonização francesa nas terras do Canadá e da Luisiana concomitantemente, a Inglaterra viu a França como uma ameaça constante para seu desenvolvimento colonial, já que o oeste e norte das colônias estavam sob o domínio francês, dificultando, assim, a expansão marítima e colonial inglesa.

O primeiro conflito, a Guerra da Liga de Augsburgo, chamada nas colônias de Guerra do Rei William, aconteceu no final do século XVII, entre 1688 e 1697, e deu início a uma série de outros conflitos travados no século XVIII. Essa guerra foi declarada pelo Rei William III da Inglaterra e da Irlanda e II da Escócia como uma represália pela política de expansão francesa de Luís XIV. O conflito teve início no continente europeu e, no americano, os franceses tiveram a ajuda dos índios, quase conseguindo dominar Nova York. A conquista francesa só não foi bem sucedida devido aos ataques ingleses que partiram da colônia de Massachusetts contra os domínios franceses no Porto Royal. Ao término da guerra, o Tratado de Ryswick garantiu a manutenção das fronteiras e a devolução do porto aos franceses, com o território renomeado de Nova Escócia.

O segundo confronto envolvendo as colônias foi a Guerra da Sucessão Espanhola, conhecida na América como Guerra da Rainha Ana, entre 1703 e 1713. A morte do Rei Carlos II da Espanha, que não havia deixado herdeiros para sucedê-lo, resultou no intuito da França em colocar o espanhol Felipe de Anjou, neto do Rei Luís XIV da França, no trono. Na América, as colônias do Norte enfrentaram os franceses enquanto a Carolina do Sul sofria ataques espanhóis. Com objetivos diferentes, os colonos do Norte queriam dominar o comércio pesqueiro e de peles à medida que os do Sul queriam controlar a bacia do rio Mississippi. A guerra teve fim com o Tratado de Utrecht, que assegurou vantajosos benefícios aos colonos ingleses: a baía de Hudson, a Arcádia francesa e as ilhas da Terra Nova; adquirindo o controle dos comércios de peles e pesqueiro dessas regiões.

O conflito seguinte ocorreu entre 1739 e 1742 e ficou conhecido como Guerra da Orelha de Jerkins. O nome da guerra é atribuído ao episódio no qual os espanhóis atacaram o navio inglês comandado pelo capitão Robert Jerkins, que acabou perdendo uma orelha nos confrontos.

Os espanhóis atacaram a Geórgia, mas sem sucesso. Os ingleses dirigiram-se à Flórida e a Cartagena, no vice-reino de Nova Granada, atual Colômbia. Porém, um surto de febre amarela nas terras caribenhas devastou os colonos ingleses, que acabaram atribuindo o fracasso da guerra ao comando da metrópole.

O quarto confronto, a Guerra da Sucessão Austríaca, em decorrência da sucessão ao trono, ocasionou embates entre nações europeias entre 1740 e 1768. A Inglaterra apoiou a coroação de Maria Teresa, mas a França opôs-se por não querer uma mulher no comando. Nas colônias, o conflito foi chamado de Guerra do Rei George. Os colonos ingleses organizaram uma expedição partindo de Massachusetts em que conseguiram tomar a possessão francesa do forte de Louisbourg. Ao final da guerra, o Tratado de Aix-La-Chapelle foi assinado e a Inglaterra restituiu a posse do forte à França, desagradando os colonos por sobrepor os interesses da metrópole aos das colônias.

O surgimento de empresas no vale de Ohio despertou o interesse inglês e francês, que iniciaram a Guerra Franco-Índia em 1754, dois anos antes da Guerra dos Sete Anos (1756-1763), na Europa. Após esses conflitos, a Inglaterra conseguiu neutralizar a ameaça francesa na Europa e na América, o que acabou levando a França a entregar suas colônias americanas do Caribe e Canadá à Inglaterra. A organização dos colonos para combater os ataques franceses colocou-os em uma posição de menor dependência militar da metrópole.

Por essa razão, a Inglaterra foi forçada a aumentar suas tropas nas 13 colônias e as divergências não eram sempre a favor dos colonos. A Guerra dos Sete Anos foi a que mais marcou esse embate no século XVIII. Com a vitória inglesa, os colonos tiveram os impostos aumentados para a manutenção do exército inglês, além de serem proibidos de expandir e explorar terras indígenas. Essa guerra também acarretou leis sobre a economia das colônias a fim de impedir sua autonomia, como a Lei do Açúcar, que apesar de reduzir o imposto sobre o melão, aumentou os encargos sobre o açúcar, café e vinhos, por exemplo, e a Lei da Moeda, a qual impedia a emissão de papéis de crédito.

Outras leis também estimularam o processo de independência. A Lei do Selo foi uma reivindicação da elite das colônias, pedindo o fim de leis que dificultavam o comércio e impedindo a Coroa inglesa de colocar selos nos documentos, gerando boicote às imposições e forçou um recuo da Coroa e a substituição do ministro da fazenda por Charles Townshend, com o intuito de manter os interesses ingleses e pressionar os colonos. Em 1767, os Atos de Townshend aplicaram impostos sobre corantes e chá, e mesmo depois de revogada devido às pressões, protestos e boicotes dos colonos, cinco colonos morreram e seis ficaram feridos no

Massacre de Boston, em 1770, após um grupo ter protestado contra soldados em um quartel lançando bolas de neve.

Envolvendo mais uma vez a questão do chá, a Inglaterra autoriza o monopólio da venda às colônias pela Companhia das Índias Orientais, trazendo o descontentamento dos colonos pelos altos preços estabelecidos. Estes, disfarçados de nativos, em dezembro de 1773, atacaram três navios no porto de Boston, arremessando o carregamento de chá ao mar. O episódio ficou conhecido como a Festa do Chá de Boston (*Boston Tea Party*). A represália da metrópole deu-se por meio de leis ainda mais duras com a paralisação das atividades do porto de Boston até o pagamento do prejuízo causado pelo ataque.

As imposições tiveram um efeito contrário ao esperado pela metrópole, pois as colônias não as acataram, estimulando-as no processo de independência sob a influência de diversos pensadores iluministas, em especial a de John Locke. Suas ideias estavam ligadas principalmente à liberdade humana, um dos direitos do homem, que seria garantido pela relação entre governantes e governados, em que o Estado teria sua autonomia. Porém, caso o Estado não cumprisse a manutenção dos direitos, à população era garantido o direito aos protestos, revoltas e rebeliões.

Mesmo com as limitações comerciais aplicadas pela Inglaterra no intuito de frear o desenvolvimento econômico das colônias e controlar as relações de comércio por meio das sanções, as 13 colônias ainda não contavam com um sentimento de união nacional e tampouco com um consenso nas decisões a respeito da independência. O que as uniu foi uma insatisfação em relação às decisões tomadas pela Coroa britânica. As colônias do Sul foram mais resistentes ao desligamento da metrópole, principalmente por temerem que a população escrava e pobre emplacasse em uma revolução por acreditar que os ideais de liberdade do Iluminismo também estendiam-se a eles.

Somente quando os colonos não tiveram mais dúvidas de que o interesse da metrópole era realmente de estancar o desenvolvimento econômico das colônias, eles decidiram se libertar do domínio inglês. Nesse processo, sociedades secretas pró-independência começaram a surgir. Uma delas foi “Os Filhos da Liberdade”, uma espécie de rede intelectual de discussões políticas de obras como as de Locke que serviu de base para fortalecer a comunicação entre os colonos e a divulgação do movimento. “As Filhas da Liberdade” tinha o mesmo propósito entre as mulheres, que queriam participar ativamente da vida política. Com a publicação da Proclamação de Edenton, na Carolina do Norte, defenderam o direito da participação feminina nas decisões políticas.

Uma importante medida tomada pelos colonos foi a realização do Congresso Continental da Filadélfia em 1774. Posteriormente designado de Primeiro Congresso Continental, quase todas as colônias haviam redigido uma petição ao governo inglês, formalizando os descontentamentos em relação às imposições da metrópole. Apesar de o documento assegurar a lealdade das colônias à Coroa, a colônia da Geórgia não participou do congresso, demonstrando uma falta de conformidade de interesses entre as 13 colônias.

A Inglaterra demonstrou pouco interesse em negociar com os colonos, aumentando suas tropas militares nas colônias, o que desencadeou em um conflito armado em Lexington e Concord em 1775. Lideradas pelo general Thomas Gage, as tropas inglesas saíram vitoriosas, ainda que tivessem sofrido grandes baixas humanas. A situação dos colonos levou-os a realizar o Segundo Congresso Continental, que desta vez contou com a participação da colônia da Geórgia. Sob o comando de vários líderes como John Hancock, Samuel Adams, Benjamin Franklin e Thomas Jefferson, as colônias reiteraram suas insatisfações perante à Coroa, obtendo a declaração do Rei George III de que as colônias ainda faziam parte do domínio britânico, mesmo estando em rebelião.

O resultado mais notório do Segundo Congresso da Filadélfia foi a confecção da Declaração de Independência, iniciada em 2 de julho de 1776 e finalizada dois dias depois, sendo aprovada em 4 de julho de 1776. Redigida por vários líderes visando a liberdade democrática, teve Thomas Jefferson como um de seus principais autores. Destacando e explicando o porquê da separação, o documento lista as razões, problemas e motivações que levaram as 13 colônias a declarar independência da Inglaterra para formarem os Estados Unidos da América, o primeiro país independente do Novo Mundo.

Mesmo após ter tido uma ótima recepção por grande parte dos colonos, a declaração não os poupou de conflitos bélicos, os quais haviam começado em 1775 em Lexington e Concord. As forças militares do país recém declarado independente estavam sob o comando do fazendeiro da Virgínia George Washington e sofreram várias derrotas durante a Guerra de Independência, que durou oito anos, acabando em 1783.

Com as diversas batalhas sem favoritismo consolidado, ora a Inglaterra obtendo vitórias, ora os Estados Unidos, a vitória dos colonos na batalha de Saratoga no final de 1777 garantiu-lhes o apoio da França e da Espanha na luta contra a Inglaterra. A guerra passou então a ser um confronto europeu que visava o enfraquecimento inglês. As conquistas dos colonos conseguidas pelo apoio francês e espanhol resultaram no Tratado de Paris em 1783, em que a França obteve

o Senegal e ilhas das Antilhas e a Espanha a ilha de Minorca, no Mediterrâneo, e regiões da Flórida, recebendo o reconhecimento da independência das colônias por um país europeu.

George Washington, juntamente com outros importantes líderes da independência como Benjamin Franklin, foram importantes figuras na luta por liberdade e consagraram-se como os “Pais da Pátria”, também conhecidos como “Pais Fundadores”, por possuírem características valorizadas pela nação em formação: homens trabalhadores e honestos guiados por Deus. Sob a influência de Locke, foi assegurada a implementação do sistema republicano para a escolha de um chefe oficial eleito presidente por meio de votação do povo - bastante restrito - e não pela hereditariedade monárquica. Com o apoio da maioria das 13 colônias que haviam se convertido em 13 estados, George Washington foi eleito o primeiro presidente dos Estados Unidos e John Adams o primeiro vice-presidente da recém república.

As consequências da independência dos EUA foram refletidas tanto na Europa quanto na própria América. A Inglaterra teve sua expansão marítima e comercial bastante abalada pelos confrontos com os EUA. A França, ainda absolutista, passou a enfrentar os ideais republicanos de liberdade das tropas que haviam lutado ao lado dos EUA contra a Inglaterra, o que resultou na Revolução Francesa entre 1789 e 1799 e na instauração da república no país. Já para o restante das colônias da América, o logro dos EUA representou um modelo concreto e efetivo para se libertarem das metrópoles ibéricas.

1.5 INDEPENDÊNCIA DO MÉXICO

De todas as colônias espanholas, a Nova Espanha era a mais rica e próspera. A Cidade do México era a maior cidade tanto na América do Norte como na do Sul. Dentre as imposições da Coroa espanhola, as restrições econômicas mais relevantes foram o impedimento de negociações com portos estrangeiros, o monopólio sobre o tabaco, o mercúrio e outros produtos, cujos impostos eram pagos tanto para exportar a produção mexicana quanto para importar a espanhola ou estrangeira proveniente da Espanha.

Apesar da heterogeneidade, as classes dominantes das colônias hispânicas foram fundamentais nos processos de independência perante à metrópole. Com o comércio controlado pelo monopólio espanhol, a elite hispano-americana reivindicava a liberdade econômica que proporcionaria melhores condições comerciais, bem como a possibilidade de se autogovernarem. Como as colônias espanholas possuíam interesses distintos, umas voltadas ao mercado externo e outras à exportação de produtos tropicais, faltava às colônias um sentimento de unidade nacional e coesão de interesses. Os *criollos*, almejando mais direitos para se

igualarem aos espanhóis, estavam divididos entre os apoiadores das revoltas e os fiéis à coroa espanhola, o que dificultou as tentativas iniciais de emancipação em razão de a coroa contar com defensores da monarquia dentro da aristocracia *criolla*.

Em 1767, os jesuítas foram expulsos da América pela regência dos Bourbons. A expulsão consistiu em uma tentativa de enfraquecer a Igreja para retomarem o controle imperial com a justificativa de que os jesuítas possuíam muita liberdade e parcial independência. Em 1786, os Bourbons aplicaram uma reforma administrativa na colônia do México para substituir os corregedores e prefeitos das repartições pelos intendentés. A reforma também permitiu a inclusão dos índios em transações comerciais e a liberação para trabalharem em outras atividades, contrariando os interesses de proprietários e comerciantes, que conseguiram sabotar a implementação da nova política.

Os *criollos*, uma grande ameaça à metrópole, foram cada vez mais excluídos das atividades militares e administrativas a partir de 1750. Estando em constante desconfiança e temendo rebeliões, os *criollos* não puderam mais ingressar nas juntas militares, mesmo durante os momentos em que a Espanha estava em guerra com outros países europeus e não possuía condições de enviar tropas ao Novo Mundo. A participação dos *criollos*, tanto na Igreja como na administração, também passou a ser cada vez mais rara, o que permitiu à coroa espanhola a “desamericanizar” o governo das colônias.

Outra medida tomada pelos Bourbons foi fortalecer o controle econômico nas colônias, forçando-as a trabalhar diretamente para a metrópole enviando os rendimentos e a produção excedente. O monopólio sobre as mercadorias como tabaco, sal e pólvora, além do aumento da *alcabala*, o imposto cobrado em cima de todas as vendas, resultaram no aumento considerável dos rendimentos imperiais. O México, que rendeu 3 milhões de pesos em lucratividade no início de século XVIII, passou a render 14 milhões anuais no final do século.

O setor mineiro do México enviou significativas cifras à Espanha devido ao pagamento do quinto, o imposto que exigia o equivalente a um quinto de toda a produção local, um negócio bastante rentável à metrópole. Desde 1775, os mineradores passaram a ter certos benefícios em suas atividades: redução do preço do mercúrio e pólvora pela metade e desoneração de impostos sobre equipamentos e matérias primas. Essas facilidades não chegaram a outros setores como o agrícola e aos consumidores.

Entretanto, essas medidas aplicadas não só ao México mas também às outras colônias hispânicas, com o claro intuito de desenvolver a metrópole e não a colônia, não produziram um sentimento de revolução comum a todos que desejassem a independência. Dividindo opiniões,

uma parcela da elite possuía um certo ressentimento e uma vontade de obter uma efetiva autonomia local, mas com intenções de governar em nome do rei, sem cortar as relações monárquicas radicalmente.

Para Bethell (1991), as exigências de melhores condições por parte dos colonos não foram tão eficientes para produzir um sentimento de identidade compartilhado que os fizessem se sentir americanos e não espanhóis. Segundo a autora, esse sentimento só começa a aflorar com a produção de uma literatura realmente americana, iniciada pelos jesuítas, que foram expulsos da América em 1767, e

escreviam para fazer desaparecer a ignorância que os europeus tinham sobre seus países; descreveram a natureza e a história de seus lugares de procedência, seus recursos e seus bens, dando lugar tanto a estudos de erudição como de literatura. Mesmo não se tratando ainda de uma literatura nacional, continha um ingrediente essencial do nacionalismo: a consciência do passado histórico da pátria. [...] O período de pré-independência viu o nascimento de uma literatura de identidade na qual os americanos glorificavam seus países, exaltavam seus recursos e valorizavam sua gente. [...] Mesmo que se tratasse de um nacionalismo cultural mais que político e que não era incompatível com a unidade do império, preparou a gente para a independência, ao lembrá-los que a América tinha recursos independentes e que os tinham em suas mãos². (BETHELL, 1991, p. 33-34, tradução nossa).

Essa literatura foi essencial para fortalecer o principal motivo das insatisfações econômicas para com a metrópole ao mesmo passo que o descontentamento social e administrativo também se apresentava relevante, já que um pequeno grupo de espanhóis presente na colônia formava a elite, controlando cargos governamentais, militares e eclesiásticos. Essa formação social, que ainda contava com alguns *criollos*, resultou numa certa consciência perante os demais, devido à barreira de ascensão social e econômica.

Essas distinções étnicas, juntamente com as restrições adotadas pela economia colonial, foram a principal causa da insatisfação social das classes baixas e dos produtores mercantis que acabavam sendo afetados pelo subdesenvolvimento da colônia. Na tentativa de acabar com alguns desses abusos, as rebeliões tiveram início em 1810, em 16 de setembro, com Miguel Hidalgo e seu Grito de Dolores. Pedindo apoio aos índios e mestiços, o revolucionário lançou-se em defesa da religião, contra a dominação espanhola e suas imposições aos subordinados, abolindo a escravidão e reivindicando a devolução das terras às comunidades indígenas.

² "escribían para hacer desaparecer la ignorancia que los europeos tenían sobre sus países; describieron la naturaleza y la historia de sus lugares de procedencia, sus recursos y sus bienes, dando lugar tanto a estudios de erudición como de literatura. Aunque no se trataba aún de una literatura nacional, contenía un ingrediente esencial del nacionalismo: la conciencia del pasado histórico de la patria. [...] El período de la preindependencia vio el nacimiento de una literatura de identidad en la que los americanos glorificaban sus países, exaltaban sus recursos y valoraban a sus gentes. [...] Aunque se trataba de un nacionalismo cultural más que político y que no era incompatible con la unidad del imperio, preparó a la gente para la independencia, al recordarles que América tenía sus recursos independientes y que los tenía en sus manos".

Apesar de algumas revoltas terem contado com a participação das classes baixas, diferentemente das outras colônias, sendo uma característica própria da luta pela independência mexicana, estas não foram determinantes para a concretização da independência e nem para a nova formação política. A elite e a classe média *criollas* almejavam uma autonomia econômica e não uma independência completa, visto que não estavam interessados na libertação das massas e pretendiam manter a ordem social propiciada pela religião e pelo Estado.

A proclamação da independência era a meta da revolta de Hidalgo; entretanto, não possuía um plano claro com os objetivos da revolução nem tampouco um líder estoico. A grande participação de índios bem como a matança na intendência de Guanajuato, que englobava grande parte da região desenvolvida e rica do Bajío, serviu claramente para os *criollos* não adentrarem ao movimento, pois a revolta apresentou-se para eles como um movimento indígena, com aspectos de uma guerra civil contra todos os brancos, sem distinções entre espanhóis e *criollos*, e não como uma revolução contra a opressão espanhola, a qual lhes interessaria.

Apontado por Hidalgo para implementar os ideais revolucionários na costa sul do México, o sacerdote José María Morelos acabou assumindo o comando da revolução, juntamente com Ignacio Rayón, na região do Bajío, como era conhecida a área compreendida em boa parte pela intendência de Guanajuato, berço da independência mexicana. Com um plano de governo mais claro que o de Hidalgo, Morelos declarava a independência da colônia, a aplicação de um governo parlamentar, a abolição da escravidão, de impostos, do sistema de castas e da impossibilidade de mobilidade social, bem como a implementação de um imposto sobre os rendimentos.

Após a tomada de Acapulco no verão de 1813, o exército de Morelos começou a declinar. A participação de Morelos em um congresso organizado em setembro do mesmo ano em Chilpancingo lhe rendeu a concessão do poder executivo. O congresso buscava uma forma de implementação governamental que fosse reconhecida pelos mandatários estrangeiros ao mesmo passo que tentavam convencer aos demais que estavam implementando uma ditadura militar. Em 6 de novembro de 1813, o congresso proclamou a independência do México. A promulgação da independência enfraqueceu ainda mais o exército de Morelos, que foi capturado em setembro de 1815 e fuzilado três meses mais tarde, em 22 de dezembro.

As imposições da metrópole por meio dos vice-reinados intencionavam manter o poder sobre a colônia. Mesmo com a reforma liberal das Cortes espanholas, que permaneceram no governo entre 1810 e 1814, as medidas não foram aplicadas às colônias, continuando a servir

apenas como provimento de rendimentos à metrópole. Das onze petições enviadas às Cortes, como a suspensão do monopólio e igualdade de direitos para espanhóis e americanos, nenhuma foi concedida. A partir de 1810, os empréstimos e doações voluntárias para sustentar as despesas militares passaram a ser obrigatórios para os colonos, o que permitiu o governo de se salvar da falência, mas também resultou na redução de produção da colônia.

Assumindo uma política de conciliação a partir de 1816, o vice-rei Juan Ruiz de Apodaca conseguiu conter as ameaças revolucionárias até 1820, quando teve início a revolução espanhola. Agustín de Iturbide, em um acordo com as forças rebeldes lideradas por Vicente Guerrero, assinou o Plano de Iguala em 24 de fevereiro de 1821, proclamando a independência do México e contemplando três garantias: a) da supremacia e privilégios da religião católica; b) da independência à metrópole; e c) da união entre espanhóis e americanos (*criollos*) ao passarem a ter direitos iguais, compondo os três pilares do plano: Religião, Independência e União em um regime monárquico.

Em agosto de 1821, Iturbide firma o Tratado de Córdoba com o general Juan O'Donjú, validando a independência do México e encabeçando-o como capitão geral das forças reais. Iturbide foi nomeado imperador do México em maio de 1822 com o título de Agustín I e apoio do exército, o que o fez perder grande parte do apoio da população. Em fevereiro de 1823, Guadalupe Victoria e Antonio López de Santa Anna, dois dos chefes do levante republicano, forçaram a abdicação de Iturbide, instalando o governo republicano em 1824, tendo Guadalupe Victoria como seu primeiro presidente da república.

1.6 EXPANSÃO TERRITORIAL DOS EUA

George Washington foi o primeiro presidente dos Estados Unidos da América, governando de 1789 a 1796. As consequências causadas pela Guerra de Independência resultaram em uma forte política diplomática com as metrópoles das colônias fronteiriças: Inglaterra, França e Espanha. O intuito era buscar uma certa união com esses países para que o desenvolvimento da nova república independente fosse alcançado.

Adotada em junho de 1788, a Constituição não engendrou uma opinião pública homogênea. O país contava com as opiniões contrárias do partido Federalista e do Republicano. O primeiro originou o atual Partido Republicano, o do presidente Washington. O partido era composto por integrantes dos setores bancário, manufatureiro e comerciário e identificavam-se com a Inglaterra. O segundo é o partido que resultou no atual Partido

Democrata e defendia o direito de as famílias possuírem suas terras, tendo como base uma economia rural, alinhando-se às ideias dos revolucionários da França.

A política expansionista dos EUA teve início em 1803, sob a presidência de Thomas Jefferson entre 1801 e 1809. Após invadir a Península Ibérica, Napoleão Bonaparte conseguiu reaver o território da Luisiana, que estava sob o domínio espanhol. Preocupados com os franceses, os EUA enviaram um embaixador para lidar com as negociações a respeito do território vizinho com o intuito de anular a ameaça francesa. Entretanto, devido ao enfraquecimento do poderio francês, Napoleão Bonaparte teve de priorizar as disputas europeias em relação à expansão em território americano, o que levou a França a vender o território da Luisiana para os EUA por US\$ 15 milhões.

Os combates entre Inglaterra e França obrigaram os EUA a desenvolverem uma política de neutralidade, possibilitando-os negociar e comercializar com os envolvidos da guerra sem sofrerem ataques. Contudo, os ingleses controlaram alguns navios norte-americanos a fim de forçá-los a lutar a favor da antiga metrópole. Mesmo tentando embargar alguns produtos ingleses em portos norte-americanos como represália, a medida acabou prejudicando mais os comerciantes dos Estados Unidos que a economia estruturada e estável da Inglaterra.

Sob o comando de James Madison, de 1809 a 1817, os atritos entre os EUA e a Inglaterra se intensificaram. Intentando a expansão territorial ao norte, com a conquista do Canadá, os norte-americanos entraram em guerra contra os ingleses no confronto que ficou conhecido como Segunda Guerra da Independência, entre 1812 e 1814. Mesmo perdendo a guerra e não alterando seu território, os EUA preservaram sua independência, despertando um sentimento nacionalista e de união.

Ainda em 1813, Madison enviou tropas para o território espanhol da Flórida com a justificativa de defender o território norte-americano de revoltas indígenas. Com preocupações mais urgentes, a Espanha acabou preterindo o domínio sobre a Flórida devido às ameaças de independência nas colônias espanholas. Assim, o governo norte-americano acusou a Espanha de abandonar as obrigações no território americano e, tentando evitar possíveis desgastes com outras revoltas, assinaram o Tratado de Adams-Onís em 1819. Com isso, a Flórida passou a pertencer aos Estados Unidos pelo preço de US\$ 5 milhões na presidência de James Monroe (1817-1825).

Sob o comando de Monroe, os EUA elaboraram, em 1823, a Doutrina Monroe, por não estarem resguardados das ameaças internacionais europeias. Nessa política, os EUA garantiam o seu não envolvimento em questões que diziam respeito somente à Europa em troca de os

européus não intervirem nas questões norte-americanas. A partir da política externa da Doutrina Monroe, os Estados Unidos adotaram o princípio básico condutor das relações externas do século XIX ao XX: *A América para os americanos*, fortalecendo-se no Novo Mundo ao defender a paz e a liberdade.

As convicções religiosas dos norte-americanos embasaram o *Destino Manifesto*. Nessa concepção, há povos escolhidos por Deus para serem abençoados e receberem um destino esplêndido. A sociedade norte-americana estaria encarregada de engendrar sua missão e espalhar sua civilidade e progresso aos povos bárbaros e retardatários. Essa ideologia conduziu o desejo dos Estados Unidos de continuarem sua expansão territorial.

Quando o México se tornou independente em 1821, a região do Texas foi deixada para os mexicanos pelos espanhóis. Visando aumentar seu mapa político com a aquisição da região, os norte-americanos primeiramente assinaram um acordo com o México que possibilitava seu acesso a terras texanas, que eram de interesse dos norte-americanos sulistas para o plantio de algodão. No entanto, o sul dos EUA permanecia escravagista e os norte-americanos começaram a se desentender com o governo mexicano, o qual libertava os escravos ao chegarem ao Texas e também impunha a conversão ao catolicismo.

Mesmo com a suspensão da entrada de norte-americanos no Texas adotada pelo México em 1830, o número de imigrantes continuou a crescer. Tentando resolver a situação, os Estados Unidos enviaram Stephen Austin à Cidade do México em 1833, para expor as insatisfações dos norte-americanos em relação às leis texanas, mas acabou sendo preso por ter requisitado a criação de um governo independente. Em 1836, os norte-americanos que viviam no Texas organizaram uma revolta e declararam a independência do Texas, tornando-a em uma república com uma constituição baseada na dos EUA. A defesa mexicana liderada pelo general Sant'Ana não queria perder as terras para colonos de outra nação após terem conquistado a independência da Espanha. Em decorrência do massacre dos norte-americanos, que serviu de motivação, os Estados Unidos enviaram uma grande tropa que conseguiu derrotar os mexicanos em abril de 1836. Como consequência, o México teve de concordar com a independência do Texas e abrir mão de outros territórios do Rio Grande.

A partir da derrota na Revolução do Texas, o México rompeu a diplomacia com os EUA, que almejavam uma maior expansão territorial. O próximo alvo foi a Califórnia mexicana, que possuía um forte comércio marítimo de interesse dos norte-americanos. Os mexicanos não quiseram resolver a questão de forma diplomática, conduzindo os Estados Unidos a iniciarem outra guerra em 1846, que ficou conhecida como Guerra México/EUA, e só terminou em 1848,

com a assinatura do Tratado Guadalupe-Hidalgo. O tratado reconhecia o Rio Grande como fronteira entre as nações, além de os atuais estados do Novo México, Arizona, Califórnia, Nevada, Utah e Colorado terem sido cedidos aos Estados Unidos.

1.7 A COMUNIDADE CHICANA

Posteriormente à independência das 13 colônias, os Estados Unidos começaram sua expansão territorial com a compra da Luisiana, em 1803, por US\$ 15 milhões e, da Flórida, em 1819, por US\$ 5 milhões. Após a Revolução do Texas, em 1836, os Estados Unidos e o México enfrentaram-se novamente na Guerra México/EUA, entre 1846 e 1848. Com a derrota do México ao final da guerra, o Tratado de Guadalupe-Hidalgo foi assinado, garantindo aos mexicanos, nos novos territórios adquiridos pelos EUA, os direitos os de propriedade e os de preservação de sua cultura. Entretanto, os Estados Unidos nunca honraram esse acordo, resultando numa recolonização do então território mexicano que culminou na opressão racial, de classe e de gênero dos derrotados.

Inicialmente, o termo chicano referia-se aos residentes mexicanos remanescentes dos territórios anexados aos EUA. A origem do termo é da língua nativa *náuatle*, utilizada pelos Astecas e, atualmente, falada por cerca de um milhão de pessoas no México, tendo, hoje, segundo o site *Ethnologue Languages of the World* (2019), vinte e oito dialetos espalhados pelo país. Posteriormente, o termo passou a referir-se também aos habitantes dos Estados Unidos com descendência mexicana e aos mexicanos imigrantes.

Segundo Muñoz Jr (2013), historiadores e cientistas sociais acreditam que a imigração mexicana aumentou fortemente no final do século XIX e início do século XX. Estima-se que mais de 100.000 mexicanos deixaram seu país em direção aos Estados Unidos entre 1900 e 1914. A maior parte desses imigrantes, mais de 80.000, deixou o México entre os anos de 1910 e 1914, durante a Revolução Mexicana.

Além da revolução, outro fator que influenciou essa diáspora foi a 1ª Guerra Mundial. Com a falta de mão de obra branca para movimentar a indústria siderúrgica e a agricultura norte-americanas, a mão de obra barata dos mexicanos e de seus descendentes foi necessária para expandir e desenvolver esses setores.

De acordo com Muñoz Jr.(2013), no senso dos Estados Unidos de 1930 os mexicanos já somavam mais de 1,2 milhão de pessoas, o que representava cerca de 1% da população daquele país. No período da Grande Depressão de 1929, os mexicanos foram acusados de roubar os empregos dos trabalhadores norte-americanos, o que levou o Congresso a discutir a

imigração mexicana, dividindo os debates em dois grupos: um que pedia a restrição deles, assim como a dos asiáticos por volta de 1920, por serem um perigo e uma ameaça para a cultura e a sociedade norte-americanas, e outro que defendia a mão de obra barata dos mexicanos ser essencial para o desenvolvimento do sudoeste do país.

A Agência de Imigração dos Estados Unidos, primeiro órgão federal para regulamentar as imigrações criado em 1891, apoiado por congressistas que defendiam a deportação dos mexicanos e de seus familiares por estarem roubando os postos de trabalhos dos norte-americanos, deportou, por meio do programa de repatriação, de 500.000 a 2 milhões de mexicanos entre os anos de 1929 e 1939, incluindo os que possuíam cidadania norte-americana.

Um dos grandes embates que fomentou o movimento Chicano foi a luta por igualdade educacional. As crianças dos imigrantes mexicanos e as já nascidas nos Estados Unidos frequentavam escolas públicas segregadas para aprenderem o "estilo de vida americano", com seus ideais, valores e crenças, em um processo de aculturação. Caso não conseguissem se desligar da cultura "inferior" e absorver a cultura "superior", eles assistiriam aulas para alunos com déficit de aprendizagem e acabariam sendo influenciados a deixarem as aulas e seguirem o caminho dos pais, tornando-se força de trabalho barata.

Para conseguirem o direito de igualdade educacional, os imigrantes mexicanos e seus descendentes passaram a lutar nos tribunais. Três casos bastante importantes nessa luta são relatados por Muñoz Jr. (2013). O primeiro foi em 1930. Jesus Salvatierra processou a *Independent School District* em Del Rio, Texas, por fazerem distinção entre estudantes brancos e mexicanos. Jesus ganhou o caso em primeira instância, mas perdeu quando o recurso foi levado ao Supremo Tribunal do Estado. O segundo aconteceu no ano seguinte. Roberto Alvarez processou a direção da *Lemon Grove School District* em San Diego, Califórnia, pelo fato de o diretor recusar-se a matricular 75 alunos com descendência mexicana em uma escola para brancos. Roberto ganhou o caso e não houve recurso, permitindo-se a matrícula dos estudantes. O último caso, "Mendez v. Westminster", ocorreu em 1946, e contribuiu diretamente para o fim da segregação escolar. Os pais de Sylvia Mendez foram proibidos de matricular a filha pela cor de pele e sobrenome espanhol. Após a vitória, o governador da Califórnia, Earl Warren, proibiu a segregação no estado. Em 1954, oito anos depois, os argumentos desse caso foram utilizados no processo "*Brown v. Board of Education*" que culminou no fim da segregação racial pela Suprema Corte dos Estados Unidos (Muñoz Jr., 2013, p. 4 - 5).

No início da década de 1960, a comunidade mexicana já constituía 6% dos 180 milhões de habitantes e ainda permanecia invisível. Nessa década, muitos ativistas inspiraram-se em

Martin Luther King Jr. a fim de romper com as imposições de assimilação do estilo de vida norte-americano. Apesar de não terem sido unificados, vários movimentos dessa época lutaram principalmente por igualdade de gênero, educação e direitos migratórios, dando origem ao “Movimento Chicano”. Alguns deles foram o *United Farm Worker's Union* (Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas), *La Raza Unida Party* (Partido A Raça Unida), *La Alianza de Pueblos Libres* (A Aliança de Povos Livres), *the Brown Berets* (Os Boinas Marrons), *The Crusade For Justice* (A Cruzada Por Justiça) e *MEChA - Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán* (Movimento Estudantil Chicano de Aztlán).

Esses movimentos foram fundamentais para o desenvolvimento da Literatura Chicana. Segundo Escobar (1992), a partir da década de 1960, a literatura chicana surge com a intenção de lutar contra os clichês raciais como os presentes no conto 'Fuga', de John Steinbeck (1938), por exemplo, com personagens Chicanos sob uma perspectiva norte-americana e de forma estereotipada e distorcida como assassinos e preguiçosos. Além dessa nova perspectiva sobre os Chicanos, para Rodriguez (1996), o despertar de uma classe intelectual, criando disciplinas e programas de estudos sobre os Chicanos nas universidades norte-americanas, foi importante para o fortalecimento tanto do movimento como da Literatura Chicana.

Na poesia, a publicação de *I Am Joaquim* (1967), de Rodolfo “Corky” Gonzales, foi bastante utilizada pela população Chicana como referência para o Movimento Chicano. Por isso, para Bruce-Novoa (1988), o poema é considerado fundamental para o nacionalismo Chicano. Na prosa, três obras foram importantes para que os ideais e experiências de *La Raza* (A Raça) tivesse um caráter de expressão literária significativo: *Poncho*, de José Antonio Villareal (1959), *Chicano*, de Richard Vasquez (1970), e *...y no se lo tragó la tierra*, de Tomás Rivera (1971). Ao contrário das duas primeiras, a obra de Tomás Rivera foi escrita em espanhol e, de acordo com Grajeda, "marca uma progressão desses esforços iniciais para a criação de uma literatura que, por meio da representação autêntica da experiência Chicana, pode ser considerada uma literatura de liberação"³ para a comunidade (1979, p. 71, tradução nossa).

A questão idiomática envolvendo os chicanos é bastante complexa. Encontrados nesses conflituosos territórios culturais, há a imposição pelos norte-americanos de falarem sempre inglês por estarem nos Estados Unidos. Muitos pais chicanos preferem não falar espanhol com seus filhos para não adquirirem o sotaque latino. Em *Borderlands/La Frontera*, Anzaldúa (1987, p. 53-54, tradução nossa) retrata a situação que vivenciou com sua mãe

³ "[It] marks a progression from these initial efforts toward the creation of a literature which, through the authentic rendering of the Chicano experience, can be considered a literature of liberation".

Quero que você fale inglês. Para conseguir um bom trabalho tem que saber falar bem inglês. De que adianta toda tua educação se ainda fala inglês com ‘sotaque’, diria minha mãe, mortificada que eu falasse inglês como uma mexicana. Na *Pan American University*, eu e todos os estudantes chicanos éramos exigidos a fazerr dois cursos de oratória. Seus propósitos: livrar-nos de nossos sotaques.⁴

O espanhol chicano é uma língua fronteira variante do espanhol mexicano. É, de acordo com Anzaldúa, “uma nova linguagem [...] um modo de viver”⁵ (1987, p. 55, tradução nossa). Para a autora, como os membros da comunidade não são espanhóis, não habitam um país de língua espanhola, não têm origem inglesa, vivem em um país de língua inglesa e não se identificam totalmente com o espanhol ou inglês, resta-lhes, apenas, criar uma língua própria que lhes permita conectar-se com sua identidade. O espanhol chicano funciona como uma língua secreta para torná-los distintos. Entretanto, como são um grupo complexo e heterogêneo, podem comunicar-se utilizando o inglês padrão ou informal/da classe trabalhadora, o espanhol padrão, o espanhol mexicano padrão, o dialeto espanhol mexicano do Norte, o espanhol chicano com suas variantes em cada estado dos EUA, o Tex-Mex/*Spanglish* – intercalações entre inglês e espanhol – ou o *Pachuco/calló* – língua de rebelião que rejeita os padrões do espanhol e do inglês (ANZALDÚA, 1987, p. 55-56).

Devido ao aspecto limítrofe, os chicanos estão sempre sendo expostos ao espanhol do México e ao inglês dos Estados Unidos. Quando querem identificar-se como grupo não utilizam os adjetivos pátrios (norte-)americanos, espanhóis ou hispanos, mas sim mexicanos. Não para se referirem como cidadãos mexicanos ou ao território do México. O sentimento de identificação não se resume à língua que falam, ao país onde moram ou à cidadania que possuem, é um estado da alma sem limites e tampouco tem a necessidade de precisar ou ter de escolher um lado ou outro da fronteira.

⁴ ““I want you to speak English. Pa’ hallar buen trabajo tienes que saber hablar el inglés bien. Qué vale tu educación si todavía hablas inglés con un ‘accent’”, my mother would say, mortified that I spoke English like a Mexican. At Pan American University, I, and all Chicano students were required to take to speech classes, Their purpose: to get rid of our accents.”.

⁵ “un nuevo lenguaje [...] un modo de vivir.”.

2. ESTUDOS CULTURAIS E IDENTIDADE

*[...]viewed by Anglos as perhaps exotic,
perhaps inferior, definitely different,
viewed by Mexicans as alien,
(their eyes say, "You may speak
Spanish but you're not like me")
an American to Mexicans
a Mexican to Americans [...]
(MORA, 1984, p. 60)*

Tendo um dos seus sentidos originários ligado à lavoura, a palavra "cultura" significava cultivar, cuidar da atividade agrícola e da criação de animais. Em *A ideia de cultura*, Terry Eagleton apresenta diferentes sentidos atribuídos à palavra cultura, devido à sua origem no latim *colere* e às derivações dessa raiz latina: *colonus*, que originou os termos colônia e colono, traz o sentido de habitar; e *cultus*, do termo religioso culto, tem o sentido de adorar (2000, p. 12).

A partir século XVIII, a palavra cultura adquire um sentido moderno e passa, segundo Williams (1985), a ser relacionada à ideia de "civilização", designando um processo geral de desenvolvimento humano: intelectual, espiritual e estético, bem como um modo de vida/costumes de um povo ou período. O terceiro sentido atribuído à cultura no final do século XIX e início do século XX apresenta uma mudança semântica considerável, já que "civilização" passou a ter uma conotação imperialista de civilizar os povos bárbaros com as chamadas boas maneiras, o termo adquiriu o sentido das práticas da vida social: atividades artísticas e intelectuais como teatro, música e literatura.

Os diferentes significados atrelados à cultura estão relacionados aos acontecimentos históricos e suas transformações sociais. De acordo com Eagleton, a noção moderna de cultura está ligada ao nacionalismo – na formação dos Estados-nação, com uma língua comum, valores e tradições partilhados para a unidade social – e ao colonialismo – justificativa para conquista e exploração dos povos "não civilizados", ocasionando a concepção antropológica de cultura como modo de vida (2000, p. 41).

Devido à grande variedade de noções presentes na palavra cultura, Hall (2003) propõe duas formas de conceituar esse termo complexo: i) relacionando-a "à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem suas experiências comuns", e ii) referindo-se a "um modo de vida global" (práticas sociais) (HALL, 2003, p. 126-127). Hall defende que a primeira forma é mais centrada porque o modo de vida já está inserido nela. Ora, cultura não é somente uma prática e nem um aglomerado de descrições de hábitos, costumes, tradições e culturas populares, ela

Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma dos inter-relacionamentos das mesmas. [...] A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas - 'dentro de identidades e correspondências inesperadas', assim como em 'descontinuidades de tipos inesperados' - dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais. (HALL, 2003, p. 128).

Da mesma maneira que Hall (2003) apresenta um conceito de cultura em que as práticas sociais e as inter-relações das diversas culturas organizam as sociedades, Canclini apresenta um conceito operacional em que "a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social" e "se produz, circula e se consome na história social" (2007, p. 41). Para ele, esses processos de significação que dão sentido e organizam a vida social, que fazem a cultura ser produzida, circulada e consumida, transformam-se em diferentes grupos, possibilitando aos indivíduos serem interculturais ao relacionarem-se uns com os outros.

Dessa forma, para esse trabalho, a definição de cultura, baseada nos conceitos propostos por Hall (2003) e Canclini (2007), será considerada como a soma e a inter-relação das práticas sociais resultantes dos processos de significação que permitem a vida social dos indivíduos terem sentido e serem organizada por meio de sua produção, circulação e consumo, viabilizando os usos, (re)apropriações e transformações de significados proporcionados pelo relacionamento intercultural de grupos diversos.

Assim como os eventos históricos foram determinantes para as diferentes definições de cultura, as discussões a respeito das mudanças sociais e culturais no contexto da Inglaterra pós-guerra gerou uma crise nas humanidades e foi essencial para a criação dos Estudos Culturais. As limitações impostas por algumas disciplinas, como sociologia, história e literatura, ao debate sobre os aspectos culturais da sociedade fizeram os Estudos Culturais surgirem não como uma disciplina, mas como uma área interdisciplinar que englobaria e dialogaria com essas diferentes disciplinas.

Esse debate sobre as alterações do contexto inglês e a identificação com a Nova Esquerda resulta na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) por Richard Hoggart em 1964, na Universidade de Birmingham, ligado ao Departamento de Inglês. A partir do final dos 50, surgem os textos que basearam o projeto dos Estudos Culturais: *The Uses of Literacy* (1957), do fundador do centro, *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams, e *The Making of the English Working-Class* (1963), de Edward P. Thompson. Segundo Escosteguy (2010),

O primeiro é em parte autobiográfico e em parte história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a idéia

de que a 'cultura comum ou ordinária' pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com o mundo das Artes, Literatura e Música. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa de um ponto de vista particular – a história 'dos de baixo'. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 27-28).

Quando Hoggart foi nomeado professor de inglês do departamento, demonstrou seu interesse em continuar o trabalho iniciado em *The Uses of Literacy*. Sem o apoio do departamento, teve de obter financiamento fora da universidade e contratou Stuart Hall como companheiro de pesquisa para ministrar palestras no projeto que veio a constituir o centro de pesquisa de pós-graduação. Apesar de não ser mencionado como um dos fundadores dos Estudos Culturais, ao substituir Richard Hoggart na direção do centro entre 1968 a 1979, Stuart Hall teve um papel importante frente ao Centro, principalmente no desenvolvimento de pesquisas a respeito da resistência de subculturas e meios massivos, projetos e discussões teóricas e políticas.

Em *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latinoamericana*, Escosteguy (2010) cita o trabalho *Relocating Cultural Studies – Developments in Theory and Research* (1993), obra organizada por Blundell et al., para questionar essa narrativa dominante sobre a origem desse campo de estudos, principalmente em relação ao caso canadense, apresentando localidades, momentos e origens diferentes para os estudos culturais. Embora haja desacordos entre as narrativas de origens e até mesmo entre os fundadores da narrativa dominante, Escosteguy ressalta que "para a constituição dos Estudos Culturais é mais significativo destacar os pontos de vista compartilhados" por Hoggart, Williams e Thompson, mesmo com suas divergências, pois apresentaram preocupações em comum de aspectos culturais da sociedade (ESCOSTEGUY, 2010, p. 29-31).

O olhar dos Estudos Culturais sobre as preocupações em relação a cultura, história e sociedade foi determinante para a mudança do conceito de cultura em dois aspectos: i) o padrão estético-literário passa a ser uma das formas de expressão cultural e não mais a parte respeitável, e ii) o consumo passivo da cultura é substituído pela produção ativa, em que os processos de significação da vida social fazem todas as expressões culturais serem observadas sob a perspectiva de seus contextos e organizações sociais.

Um importante movimento social de massa da Grã-Bretanha, a Nova Esquerda, que reunia intelectuais independentes, tinha uma forte ligação com as classes trabalhadoras, defendendo causas como a exclusão do uso de armas atômicas, a saída do país da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e programas educacionais especiais destinados aos trabalhadores. A fusão das publicações da *New Reasoner* e *University and Left Review* em 1960

para formar a *New Left Review*, tendo Stuart Hall como seu primeiro editor, foi essencial para a continuação dos Estudos Culturais nos anos 60 e 70. Segundo ele, o programa de tradução de trabalhos de autores europeus feita pela revista foi crucial tanto para o desenvolvimento como para a sobrevivência desse projeto de campo de estudos.

A diversidade de objetos pesquisados pelos estudos culturais, que são inicialmente em relação às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, em seguida, aos temas de identidades étnicas, de classe e sexuais, passaram a ser divulgados e ter maior repercussão por meio das publicações dos *Working Papers in Cultural Studies*, implementados nos anos 70, observando não só a resistência das subculturas mas também como os meios de comunicação de massa eram utilizados pelo Estado como um instrumento ideológico.

É justamente na segunda metade dos anos 70 que acontece uma das irrupções para o debate intelectual no centro: o feminismo. Essa revirada decisiva para reorganização dos Estudos Culturais ocorreu em 1978, com a publicação do primeiro resultado prático do feminismo, *Women Take Issue*, nos *Working Papers*. De acordo com Hall (2003), cinco modificações podem ser observadas a partir da intervenção feminista: i) a abertura do objeto de estudo dos Estudos Culturais do âmbito pessoal como político, ii) a expansão da noção de poder, que só havia sido trabalhada no domínio público, iii) a centralidade das questões de gênero e sexualidade na compreensão das manifestações de poder, iv) retomada de questões do sujeito e da subjetividade e v) uma reaproximação entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise.

As questões de raça foram a segunda grande irrupção dos Estudos Culturais. No mesmo ano da publicação de *Women Take Issue*, Hall e outros autores publicaram *Policing the Crisis*, incluindo a dimensão de raça ao debate, envolvendo temas sobre o racismo, a opressão e política racial. Essas discussões continuaram em 1982 com a publicação de *The Empire Strikes Back*, com textos de John Solomos, Bob Findlay, Simon Jones, Paul Gilroy, Errol Lawrence, Hazel V. Carby e Pratibha Parmar. Os estudos críticos de raça foram fundamentais para ressaltar a determinação dos papéis sociais desempenhados pelos oprimidos e sua luta contra a ideologia racista hegemônica.

A descentralização dos Estudos Culturais para outros territórios além das fronteiras britânicas inicia-se nos anos 80. O processo de globalização faz as identidades sociais se desestabilizarem e tomarem o foco das reflexões sobre os aspectos subjetivos e a diversidade dos modos de vida nesse contexto diferente. Esse processo deu-se principalmente pela atenção dada à recepção dos programas televisivos dos meios de comunicação de massa, direcionando-

se ao trabalho etnográfico, observando a resistência e o papel ativo que as culturas populares têm frente ao campo hegemônico. Embora muitas pesquisas dessa época tenham entendido as culturas populares, dada à força do público, como um espaço autônomo e resistente, faz-se necessário investigar a efetividade das relações de poder hegemônico inseridas nos textos recebidos pelo público.

O foco em diversos grupos sociais, especialmente no tocante às identidades de gênero, classe e raça é intensificado nos anos 90 com os estudos sobre o público e como os produtos dos meios de comunicação social contribuem para essas identidades em um contexto amplificado, desde o individual, passando pelo local e nacional, até se chegar ao global. Todas essas problemáticas originadas no centro britânico espalharam-se internacionalmente, modificando as perspectivas em relação à sociedade.

2.1 ESTUDOS CULTURAIS NAS AMÉRICAS

Iniciados na Inglaterra, os Estudos Culturais romperam suas fronteiras se descentralizando de forma internacional. Nos Estados Unidos, as pesquisas realizadas pelo centro de Birmingham influenciaram os estudos de mídia e comunicação nos anos 80. A chegada oficial dos Estudos Culturais dá-se com o Congresso de Estudos Culturais promovido pela Universidade de Illinois, em 1990. Na América Latina, os primeiros vestígios dos Estudos Culturais são também dos anos 80. Porém, devido à resistência em se declararem praticantes desse campo de estudos, é nos anos 90 que pesquisadores latino-americanos começam a se identificar ou a serem identificados por pesquisadores estrangeiros como praticantes do campo. No Brasil, a data reconhecida é a de 1998, com o congresso organizado pela Associação Brasileira de Literatura Comparada, ABRALIC, cujo tema foi "Literatura Comparada = Estudos Culturais?".

A rápida propagação de discursos e teorias de culturas periféricas e nacionais ocasionou uma globalização teórica que, de acordo com Kellner (2001), permitiu a teóricos de outros países apropriarem-se de teorias e discursos europeus para formularem novas teorias críticas, que retornaram e difundiram-se pela Europa. Esses novos discursos surgem para explicar, questionar e contestar fenômenos ignorados ou subestimados anteriormente.

As primeiras teorias a circular nos Estados Unidos nos anos 50 e início dos 60 foram o marxismo e o feminismo, expandindo-se, em seguida, aos discursos e estudos de outras minorias marginalizadas. Segundo Jameson (1993), os Estudos Culturais nos Estados Unidos lidam com a questão identitária de diversos grupos, como o das feministas, dos negros, dos

gays, dos chicanos e dos asiáticos. Ele aponta como o campo dos Estudos Culturais é receptivo a trabalhos que levantam problemas presentes nas identidades duais, feminista negra e chicano gay, por exemplo, possibilitando uma tensão em percorrer e combinar diversas identidades, o que deixa a investigação interessante e produtiva.

Diferentemente dos Estados Unidos, em que os Estudos Culturais institucionalizaram-se rapidamente no meio acadêmico, na América Latina esses estudos surgiram dentro de um departamento ou com um grupo de pesquisadores e como linha de pesquisa em programas de pós-graduação, com o foco principal de analisar como os meios de comunicação estavam relacionados às práticas culturais estruturadas socialmente dentro do poder hegemônico, observando os nexos da cultura e identidades com os movimentos sociais e a redemocratização da sociedade, não ressaltando apenas as diferenças de classe.

Em decorrência do contexto sócio-político-econômico latino-americano dos anos 70, sob repressão dos governos militares, as pesquisas na comunicação, a partir dos anos 80, voltam sua atenção ao papel que os meios de comunicação de massa desempenham na (trans)formação das culturas nacionais. As mobilizações sociais na luta contra o autoritarismo ampliaram o leque de reivindicações, no tocante à moradia, direitos humanos, meio ambiente, feminismo e negros, por exemplo, modificando o contexto sociopolítico local, a vida cotidiana das pessoas e os olhares sobre a cultura.

O panorama político-econômico da América Latina dos anos 80 é resultado da globalização econômica, advinda do desenvolvimento do capitalismo, e do processo de redemocratização dos países latino-americanos; enquanto o panorama cultural é decorrente da globalização cultural, possibilitando uma troca mercadológica que ultrapassa as fronteiras nacionais e entra em contato com outras indústrias culturais.

Os Estudos Culturais Latino-Americanos concentrados, a princípio, na mudança social, iniciam a utilização da pesquisa etnográfica nos anos 80, permitindo que grupos dominados passassem a ter voz. O estudo da recepção mediática das culturas populares é observado por meio dos processos de constituição e hibridização de identidades. Ao contrário dos Estudos Culturais Anglo-Americanos, em que esse tipo de pesquisa está voltada para a mensagem que é consumida pelos espectadores, os latino-americanos direcionam-se aos relatos apresentados por esses consumidores, analisando-se a relação entre os textos mediáticos, o público e as diversas formas em que o consumo desses textos constitui seus espectadores.

No final dos anos 90, os Estudos Culturais Latino-Americanos voltam-se à fragmentação identitária dos sujeitos em suas práticas socioculturais, analisando as relações

constituídas entre os níveis cultural, político e econômico presentes nos meios de comunicação em massa, passando a abordar questões de nacionalidade, gênero, raça e etnia.

Assim, com esse breve levantamento histórico dos Estudos Culturais, pode-se observar as diferentes definições que o termo cultura adquiriu ao longo dos anos, bem como o desenvolvimento das pesquisas no âmbito social iniciadas nos anos de 1950, que originou o *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* em 1964, na Universidade de Birmingham. Os diversos objetos de estudos, que ultrapassaram suas barreiras de origem, continuam possibilitando questionar paradigmas atrelados a diversos níveis da estrutura social, o que permite um elo às próximas discussões que serão abordadas nesse trabalho após um breve levantamento de nação, nacionalismo, identidade e identidade nacional.

2.2 NAÇÃO E NACIONALISMO

Na introdução de seu livro *Nações e Nacionalismo desde 1780* (2008), Eric Hobsbawm chama a atenção para a necessidade de compreensão do termo nação e seus derivados no entendimento da história humana. Para o autor, o sentido moderno do termo parte do século XVIII. Após listar autores e textos publicados entre 1968 e 1985 que considera essencial para o início dos estudos nessa área, o autor ressalta o fato de essa bibliografia inicial conceituar o vocábulo nação, mas não apresenta um critério decisivo que atendessem essa classificação propriamente.

Ainda segundo Hobsbawm, a utilização de critérios tanto objetivos como subjetivos na tentativa de definição da nação são falhos. Os primeiros, como língua, território, história e cultura em comum no intuito de se provar a nacionalidade ou a criação de uma nação não são suficientes devido à mutabilidade e ambiguidade presentes nessas definições já que não possuem propósitos descritivos e seu uso está mais relacionado à conveniência de utilizá-los para fins propagandísticos e políticos. Os segundos, sejam coletivos ou individuais, permitem a sustentação do conceito por meio da consciência do sentimento de pertencimento de seus membros estabelecidos pela repetição ou que seja necessário apenas desejar ser parte de uma nação para (re)criá-la.

Antes de iniciar as discussões sobre nação em *Comunidades Imaginadas* (2008), Benedict Anderson aborda dois sistemas culturais que considera relevantes para o entendimento do nacionalismo: a comunidade religiosa e o reino dinástico. Ambas estruturas foram tanto incontestáveis como serviram de referência durante o auge de seus domínios. Para o autor, o aparecimento do nacionalismo deve ser observado em relação a esses sistemas culturais

existentes que o precederam, possibilitando entendê-lo desde onde se constituiu e contra os quais surgiu também para contestar e combater.

Dois elementos são essenciais, de acordo com Anderson (2008), para a composição das comunidades religiosas: uma língua e uma escrita sagradas. Possuir uma língua sagrada possibilita a difusão e compreensão da religião por pessoas de diferentes regiões, já que a língua é algo que permite a conexão entre os indivíduos à medida que permite manter a ordem divina do poder. As Escrituras Sagradas, entretanto, não esclarecem de fato o alcance do texto sagrado, pois a quantidade de leitores com acesso direto às escrituras era bem inferior a de iletrados, os quais faziam as leituras do mundo por meio do que conseguiam ver.

Um dos motivos para justificar o declínio da comunidade religiosa foi a exploração dos domínios não europeus. A expansão da cristandade realizada por viajantes cristãos era composta por uma linguagem bastante difundida por muitos nacionalistas: a nossa fé é mais verdadeira e legítima. O termo "nossa" refere-se tanto à fé cristã dos europeus como ao novo credo dos povos não europeus, permitindo uma territorialização religiosa com fins políticos de domínio sobre outras regiões.

Outro motivo de seu declínio foi o enfraquecimento da língua sagrada. O latim era a única língua considerada digna de ser ensinada e permaneceu sendo assim até o século XVI. Uma das razões para a perda de prestígio do latim foi o capitalismo topográfico, que possibilitou e aumentou a publicação de livros em línguas vernáculas e fez o latim perder seu *status* de língua culta da alta sociedade europeia.

A regência por meio dos reinos dinásticos foi por muito tempo o sistema governamental predominante. A legitimidade do governo provinda de forma divina ao regente e não escolhida por seus cidadãos, que são tratados como súditos, é bastante distinta das organizações políticas modernas. Os territórios dos Estados monárquicos eram conquistados por meio de guerras e casamentos entre monarcas de Estados diferentes. A queda desse sistema deu-se a partir do século XVII, quando as mudanças políticas exigem que as monarquias passem a se esforçar imensamente para se manterem ativas.

As nações não surgiram apenas desses dois sistemas e muito menos apenas para substituí-los. A maneira de observar e entender o mundo foi a principal mudança que viabilizou a imaginação da nação. Os membros letrados do clero eram responsáveis por repassar os ensinamentos cristãos notadamente por sermões, vitrais de igrejas e parábolas. No século XVIII, com o *boom* do romance e do jornal, essas estruturas passam a permitir mecanismos

técnicos que proporcionaram a (re)produção imaginária da comunidade que se assemelhava às nações.

De acordo com Anderson (2008), o capitalismo foi o principal fator responsável pela origem da consciência nacional. Esta foi bastante difundida pela impulsão do mercado editorial a partir do final do século XV. Com o declínio do latim como língua sagrada e a publicação de livros em línguas vernáculas, principalmente após a Reforma Protestante, o capitalismo editorial foi alavancado ao buscar uma variedade maior de leitores que não dominavam o latim. Sendo assim, esses leitores adquiriam edições mais simples e baratas ao mesmo tempo em que o protestantismo utilizava essa difusão com fins político-religiosos. Além disso, as línguas vernáculas passaram a ter um papel administrativo maior, mesmo tendo surgido anteriormente à Reforma, tornando-se as línguas oficiais dos reinos dinásticos. Isso acarretou tanto o declínio do latim quanto o da comunidade religiosa.

A imprensa editorial contribuiu para a consciência nacional de três maneiras: comunicação, fixidez da língua e língua oficial. A possibilidade de se comunicarem pela impressão dos vernáculos falados permitiu que as pessoas se reconhecessem como integrantes de um grupo que falava determinada língua, distinguindo-se dos demais grupos falantes de outras línguas. Esta característica é, para Anderson (2008), o berço da comunidade imaginada em âmbito nacional. A fixidez da língua só foi possível devido ao capitalismo tipográfico, que até então não publicava nos vernáculos, os quais podiam sofrer alterações mais rápida e significativamente. A adoção de línguas oficiais, também possibilitada pelo capitalismo tipográfico, resultou no desaparecimento dos dialetos mais distantes da língua impressa, e isso acabou tomando as formas dos dialetos mais próximos.

Já o nacionalismo existente no Novo Mundo possui particularidades em relação à Europa. A língua não era um fator que diferenciava as colônias das metrópoles. Na verdade, os *criollos* possuíam a mesma língua e origem europeia contra as quais estavam lutando pela emancipação. Com o medo de rebeliões das classes baixas nas colônias, a metrópole espanhola tomou atitudes drásticas e violentas para se manter no poder. O nacionalismo surgiu como um unificador (não homogêneo) de classes inferiores descontentes que buscavam mais liberdade e resultou na formação de novos estados.

Anderson (2008) aponta as imposições econômicas espanholas e a propagação dos ideais liberais iluministas como os dois agentes geralmente utilizados para explicar o despertar do nacionalismo nas colônias das Américas. Os monopólios comerciais e tributos excessivos, juntamente com a comunicação facilitada por possuírem a mesma língua que a metrópole,

causaram uma avassaladora onda republicana no novo continente. A única tentativa de se implementar uma nova monarquia, segundo o autor, foi no Brasil, onde o monarca português escapando das guerras napoleônicas buscou refúgio. Entretanto, o autor não menciona a tentativa de empreender o sistema monárquico no México em 1822, sendo substituído pelo sistema republicano em 1824.

O entendimento da estrutura administrativa na criação de uma terra pátria deve ser analisado na sua capacidade de gerar significado. Um dos setores responsáveis por essa geração é tipográfico. No caso das colônias americanas, a imprensa ficou, a princípio, sob domínio da Coroa e da igreja. No século XVIII, a imprensa passa a relatar e propagar conteúdos de interesse local, possibilitando gerar uma nova consciência entre os indivíduos do Novo Mundo a ponto de se imaginarem como uma comunidade.

Tanto nas Américas quanto na Europa, o mercado tipográfico foi essencial para o surgimento do nacionalismo. Entretanto, na Europa, o papel desempenhado pela língua foi diferente. Os intelectuais lexicógrafos, filólogos e literatos das línguas vernáculas produziram dicionários e obras importantes dessas línguas para a formação da consciência nacional na Europa oitocentista, como as primeiras gramáticas ucraniana em 1819 e norueguesa em 1848. A utilização dos vernáculos juntamente com o aumento de membros letrados da burguesia possibilitaram que seus membros fizessem parte da primeira classe a se instituir em uma comunidade de forma imaginada.

A proliferação das dinastias europeias e a tentativa de naturalizá-las a partir de 1820 resulta em movimentos nacionais denominados nacionalismos oficiais. As dinastias buscavam não só se manter no poder como também naturalizá-lo sobre os domínios políglotas e do império, como a russificação czarista, que adotou medidas como tornar obrigatório o ensino das escolas primárias ser feito em russo em 1887. O intuito dessas atitudes era de lutar contra as outras nacionalidades, tendo por exemplo, o fechamento da Universidade de Dorpat, em 1883, por ainda utilizar o alemão e não o russo. Diferentemente, nas Américas, os europeus não estavam buscando necessariamente anglicizar, hispanizar ou aportuguesar os nativos. Isso seria a consequência de quando os pagãos fossem convertidos em cristãos.

O capitalismo industrial possibilitou, de acordo com Anderson (2008), a difusão da última onda de nacionalismo, principalmente na Ásia e África, entre os séculos XIX e XX. As colônias extraeuropeias vivenciaram uma nova roupagem do imperialismo, que englobou a nova consciência nacional juntamente com o antigo princípio monárquico. Adotando o modelo russo de padronização do sistema educacional, os nativos passaram a imergir nessas novas

comunidades imaginadas e a se reconhecerem como parte do nacional. Os modelos de nacionalismos oficial, crioulo e vernáculo foram adaptados e utilizados pelos meios de comunicação, que em concomitância com o capitalismo, possibilitaram a propagação dessas comunidades imaginadas.

Uma das características do nacionalismo é o patriotismo, exemplificado pelo compartilhamento de uma língua e sacrifícios em nome da nação. A língua é que une os integrantes de uma mesma comunidade, possibilitando aproximação, identificação ou até mesmo naturalização à nação. A dedicação do indivíduo pela sua pátria, estando disposto a morrer por ela, dissemina um sentimento de luta e vitória utilizado como um elo de amor e dedicação com os indivíduos que se sentem parte dela. As mortes em nome da pátria são utilizadas como propaganda para a construção da consciência nacional por meio de um passado histórico compartilhado por seus membros. São exemplos de dedicação e de sacrifício, sendo também motivos de orgulho e de reverência.

O racismo, geralmente colocado no mesmo patamar pelas exclusões resultadas de sua propagação que "melhora" a nação, foi consequência não do nacionalismo mas das ideologias das classes altas, que se sentiram ameaçadas, e suas intenções. Com o intuito de aprimorar as linhagens e sangue dentro dos limites fronteiriços, o racismo tem a função de validar as ações de controle, repressão e domínio internos em detrimento de conflitos com outras nações.

A principal característica do conceito de nação para Renan (1996) é que todos os indivíduos tenham a capacidade de compartilhar e perpetuar elementos em comum, enaltecendo a nação, por meio de um vasto legado histórico, com conquistas e sacrifícios, ao mesmo tempo em que eles precisam e devem esquecer outros que manchem a imagem da nação, como os massacres. Partindo dessa característica, as bases da ideia nacional são estabelecidas por Renan em três aspectos: *passado histórico*, *grandes homens* e *glória*, em que o sofrimento causado pelos sacrifícios são mais valiosos comparados aos triunfos para unificar a nação (1996, p. 52-54). Somente o compartilhamento, a perpetuação e o esquecimento supracitados não são suficientes para que os indivíduos estabeleçam-se enquanto nação. Por esse motivo, para Gellner, além de compartilharem a mesma cultura, caracterizada por ele como "um sistema de ideias, sinais, associações e formas de comportamento e de comunicação"⁶ (1983, p. 7, tradução nossa), os indivíduos precisam reconhecer-se como membros pertencentes a uma mesma nação, compartilhando os mesmos direitos e deveres, resultantes dessa participação mútua, já que

⁶ "a system of ideas and signs and associations and ways of behaving and communicating".

Uma mera categoria de pessoas (diga-se, ocupantes de um dado território ou falantes de uma dada língua, por exemplo) torna-se uma nação quando os membros da categoria reconhecem firmemente certos direitos e deveres mútuos entre eles em virtude da adesão compartilhada. É o reconhecimento entre um e o outro como companheiros dessa natureza que os torna nação e não os atributos compartilhados, quaisquer que sejam, que separam esta categoria dos não-membros.⁷ (GELLNER, 1983, p. 7, tradução nossa).

Nas palavras de Anderson, os indivíduos de uma mesma nação fazem parte de uma *comunidade imaginada* (2008, p. 32), compartilhando vários fatores culturais, como ideologias, memórias e símbolos, que são tanto propagados quanto esquecidos pelos seus membros, à medida que padrões de comportamento são estabelecidos para o indivíduo. Esses padrões possibilitam sua identificação e reconhecimento como membro pertencente a essa comunidade imaginada que, mesmo podendo ter milhões de indivíduos dentro de fronteiras estabelecidas ou elásticas e não conhecendo a todos seus participantes, possui um elo de comunhão construído na mente de cada integrante.

O nacionalismo, segundo Gellner (1983), é um *princípio político* mantenedor da congruência entre a unidade política e nacional, em que as fronteiras étnicas não ultrapassam as políticas e nem separam seus membros dos detentores de poder, refletindo a necessidade de seus integrantes apresentarem uma homogeneidade por meio da substituição das culturas consideradas inferiores, pertencentes à maioria da população, por uma cultura superior. A propagação dessa cultura superior ocorre de maneira seletiva, podendo ser alterada ou esquecida de forma conveniente para possibilitar a incorporação pela sociedade.

Esse princípio político é a melhor forma de descrever o nacionalismo como um sentimento nacionalista, gerando raiva quando é violado ou satisfação quando é implementado, bem como um movimento nacionalista, quando é guiado por um sentimento dessa natureza, possibilitando assim, a união de seus membros. Por isso, para Pamplona & Doyle (2008, p. 29),

O nacionalismo diz às pessoas quem elas são e quem pertence a comunidade. Ele pode ser uma força geradora de exclusão, repressão e conflito violento, mas também pode ser um poderoso propulsor para a assimilação. O nacionalismo parece não ser inerente a nem uma nem outra dessas forças, mas, sim, uma ferramenta ideológica que, em diferentes contextos históricos e políticos para ser aplicada a usos radicalmente diferentes.

Partindo desse breve levantamento, adotar-se-á neste trabalho o conceito de nação como o grupo de indivíduos que compartilham artefatos culturais como ideologias, símbolos e

⁷ "A mere category of persons (say, occupants of a given territory, or speakers of a given language, for example) becomes a nation if and when the members of the category firmly recognize certain mutual rights and duties to each other in virtue of their shared membership of it. It is their recognition of each other as fellows of this kind which turns them into a nation, and not the other shared attributes, whatever they might be, which separate that category from non-members".

memórias e identificam-se e reconhecem-se como membros pertencentes a uma mesma comunidade. Já o nacionalismo será utilizado como o sentimento de união resultante da homogeneização da alta cultura, propagado com o intuito de fazer seus membros aderirem e unificarem-se de acordo com os interesses da nação. Assim, a nação, neste trabalho, não será tomada no sentido de Estado-nação, como o constituidor e controlador soberano de seu território, mas sim no de uma comunidade imaginada que permite a identificação e reconhecimento de participação própria e de outros membros devido aos sentimentos de pertencimento e união proporcionados pelo nacionalismo.

Dessa forma, pode-se observar que todos os embates e confrontos, bélicos ou não, entre as civilizações pré-colombianas e as nações europeias, vistos no capítulo anterior, resultaram nas colônias americanas, berços do sentimento nacionalista das futuras nações das Américas. Posteriormente, lutando contra às metrópoles, as colônias conseguiram suas respectivas independências e passaram a enfrentar disputas entre si, transformando as perdas de uns em ganhos de outros. No caso norte-americano, sua expansão territorial com aquisição de terras mexicanas. Portanto, esses sentimentos de identificação e pertencimento perante a comunidade chicana, oriundos não só das civilizações pré-colombianas mesoamericanas, utilizando, inclusive, um termo proveniente da língua nativa dos Astecas para designarem-se, o *náuatle*, mas também da colônia espanhola da Nova Espanha e do México independente, validam o reconhecimento dos chicanos à nação imaginada chicana, despreendendo-se da necessidade atrelada a um território físico reconhecido como Estado-nação, ultrapassando quaisquer limites fronteiriços entre países.

2.3 IDENTIDADE E IDENTIDADE NACIONAL

A formação do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* na Universidade de Birmingham, em 1964, possibilitou que os estudos envolvendo as ciências sociais e humanas fossem capazes de utilizá-las para desenvolver pesquisas englobando mais de uma área de estudos. Os trabalhos realizados no Centro ajudaram a disseminar vários estudos e a amplificar o alcance e os temas discutidos. Para esse trabalho, analisar-se-á brevemente algumas discussões sobre a identidade/identidade cultural para que então sejam levantados os conceitos de identidade nacional e em qual sentido serão utilizados nas análises do próximo capítulo.

Na introdução de *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2005) afirma que para os estudiosos convictos a respeito da crise das identidades modernas realmente há uma fragmentação das identidades. Essas rupturas causadas pelas mudanças ocorridas no século XX

fazem as nossas identidades pessoais também sofrerem mudanças como indivíduos integrantes da sociedade, passando por um duplo colapso tanto enquanto indivíduo como ser social no mundo. A importância dessa crise é justamente para validar a necessidade de tornar as discussões a respeito da identidade uma questão relevante.

A complexidade envolvida no conceito de identidade, bem como suas mudanças no decorrer dos séculos, é apresentada por Hall por meio de três noções distintas para o termo: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (2005, p. 10). Esses conceitos estão relacionados à (não-)adequação e (não-)identificação de um indivíduo em relação a um grupo, resultante da busca de reconhecimento dos outros membros como um de seus integrantes, bem como o não-reconhecimento por parte dos membros de outros grupos.

O sujeito iluminista tinha uma concepção individualista, pois a identidade de uma pessoa estava centrada no seu eu interior que a acompanhava durante toda sua vida, mantendo sua essência de forma contínua desde seu nascimento. Já o sujeito sociológico, mais complexo do que o iluminista, tem sua identidade como resultado das interações sociais entre o eu e a sociedade, produzidas pelos constantes diálogos com os mundos e identidades culturais. O sujeito pós-moderno, entretanto, perde sua identidade fixa e rígida, fragmentando-se e por ter diversas identidades disponibilizadas, ele

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. [Porque] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente descoladas. [...] A identidade plenamente unificada, completa e coerente é uma fantasia. (HALL, 2005, p. 12 - 13).

Essa falta de coerência e unidade fixa em relação à identidade é exemplificada por Bauman (2005), por meio de uma alegoria com um quebra-cabeça. Assim como se monta o quebra-cabeça juntando pedaços que se complementam e dão forma a uma imagem, a identidade também é construída com várias partes. A única diferença é o fato de não haver um modelo a ser seguido rigidamente e nunca haverá uma imagem completa, pois, o mosaico construído a todo instante não possui um modelo guiador, nem uma técnica de montagem e muito menos peças certas para se chegar a um trabalho final. A junção das peças fica a critério de cada indivíduo e a roupagem que a(s) identidade(s) vai(ão) tomando pode estar sempre em uma fase experimental, sendo (re)construída quando quiser.

Bauman trata a identidade como uma poderosa hierarquia estratificada composta por dois polos. Numa das extremidades estão os indivíduos que possuem liberdade de expressar e escolher sua(s) identidade(s) livremente dentro da infinidade de opções a eles apresentadas. Na outra, estão as pessoas que tiveram esse direito de escolha negado, sendo oprimidos sem poder

sequer expressar sua(s) identidade(s) e tendo de conviver com aquela(s) que lhes são impostas. Nessa extremidade do polo, os indivíduos não conseguem se desligar das imposições e carregam consigo as cargas estereotipadas e desumanas, junto com as de rótulos humilhantes.

Ainda de acordo com Bauman, a maioria das pessoas estão localizadas entre os dois extremos, mesmo que desconfortavelmente, pois mesmo os que possuem a capacidade de escolher uma identidade a qualquer momento também possuem várias identidades disponíveis e em constantes conflitos que por medo, insegurança ou vergonha, queiram suprimir uma e ressaltar outra. Deve-se observar nessa organização identitária hierárquica que indivíduos pairando sobre o extremo impositor não estão flutuando sobre a área mais inferior da identidade. Existe ainda uma parcela das pessoas abaixo do polo inferior, localizadas na região de “subclasse”, que

[...] caem (ou melhor, são empurradas) as pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação, atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita e cujos protestos não serão ouvidos, ainda que pleiteiem a anulação do veredito. São as pessoas recentemente denominadas de 'subclasse': exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade - fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicada, supostamente respeitada. (BAUMAN, 2005, p. 45).

Para o autor, os indivíduos possuidores de características que não fazem parte do conjunto do aceitável e considerado tolerável, como os moradores de rua e (ex-)viciados em drogas, por exemplo, estão inseridos no grupo da identidade de subclasse. Nesse tipo de identidade, as pessoas têm negado o seu direito de possuírem uma identidade distinta da imposta e fixada. São os seres humanos que tiveram suas vidas de indivíduos sociais submetidas à uma vida meramente animal.

A crise identitária descrita por Hall (2005) deve-se ao processo modernização tardia do mundo, principalmente o de globalização, pois, as sociedades modernas estão em constante movimento e mudança, deixando de ser estáticas e fixas e diferenciando-se das sociedades tradicionais. A modernidade tardia possibilita rupturas, fragmentações e deslocamentos infinitos, permitindo aos indivíduos optarem pela adequação de uma vasta gama de oportunidades identitárias sem precisarem substituir uma por outra.

A associação da identidade à modernidade facilita a compreensão de como os indivíduos modificaram a individualidade como antes era pensada. As identidades eram estabelecidas divinamente e, assim, suas concepções fundamentais não possuíam uma abertura a mudanças. As concepções foram sendo possibilitadas por meio de movimentos como a Reforma Protestante e o Iluminismo, que com seus questionamentos, auxiliaram nas reflexões para as

formulações do sujeito. Um exemplo dessas transformações é o sujeito cartesiano que foi puxado para o centro do conhecimento como ser racional e pensante.

O sujeito moderno teve dois grandes momentos de influência em sua concepção: darwinismo e as novas ciências sociais. A biologia possibilitou que o indivíduo tivesse a razão ligada à Natureza enquanto a mente foi associada ao cérebro e seu desenvolvimento. As ciências sociais trouxeram a psicologia como responsável pelos estudos mentais do indivíduo e a sociologia como questionadora do individualismo racional apresentado pelo sujeito cartesiano. As relações sociais entre seres individuais foram observadas como essenciais na formação do sujeito, nas quais um indivíduo absorve socializações ao mesmo passo que também repassa para os outros indivíduos.

Fazendo um apanhado das modificações ocorridas no pensamento humano no século XX, Hall lista o que considera as cinco mudanças mais influentes no deslocamento do sujeito cartesiano: a) discussões teóricas sobre as tradições do pensamento marxista (da essência universal do Homem presente em cada ser individual); b) a teoria do inconsciente de Freud (para a formação do sujeito); c) os estudos de linguística de Ferdinand Saussure (que trouxeram discussões a respeito da língua enquanto sistema social e possibilitaram a analogia para o sujeito e identidade de saber quem "eu" sou em relação aos outros que eu não sou); d) os estudos de Michel Foucault no tocante ao sujeito moderno (em especial o poder disciplinar, que regulamente, inicia vigiando e governando populações para então direcioná-lo a indivíduos e corpos); e e) o feminismo enquanto teoria e movimento social (trazendo identidades de gênero e sexuais para os diferentes movimentos sociais) (2005, p. 34-46).

As identidades culturais nacionais são, de acordo com Hall, construções metafóricas tomadas como essenciais da natureza dos indivíduos, embora elas não sejam repassadas pela genética. Ele defende a formação das identidades nacionais por meio das construções de representação com as quais nos identificamos. O brasileiro, por exemplo, identifica-se como tal pelas representações dos significados que a brasilidade traz e repassa aos indivíduos que se consideram integrantes dessa nacionalidade. A nação se utiliza de um agrupamento de significados culturais embutidos em sua denominação que possibilita seus membros verem-se como cidadão(ãs) dessa ideia construída.

Utilizando o conceito de comunidade imaginada de Benedict Anderson, Hall afirma que a nação, com suas instituições culturais, símbolos e representações, e a cultura nacional são discursos utilizados com a intenção de construir sentidos e identidades que permitam a identificação dos indivíduos com a nação. Para ele, os cinco aspectos mais relevantes sobre o

discurso da nação e a cultura nacional são: a) a narrativa da nação, com as histórias, imagens, símbolos e tradições nacionais que retratam as experiências compartilhadas por seus membros na proliferação das conquistas, vitórias, perdas e tragédias que moldam a narrativa; b) a preservação da identidade nacional, que mantém intactos os princípios nacionais e tratam de repassá-los ao longo dos anos; c) a criação de tradições que englobam significados, valores e normas e são transmitidas como práticas simbólicas e/ou ritualísticas; d) o mito fundacional, que recorre às origens do povo, focando em seu caráter nacional que serve de base para a nação; e e) a construção da identidade nacional sob a ideia de um povo puro e original que busca tomar posse do poder (2005, p. 52-56).

A ideia de unidade que a identidade nacional traz a seus membros tenta abarcar as diferenças culturais provenientes da classe, gênero ou raça, que ainda assim os colocam como integrantes da mesma comunidade. O processo de unificação de várias nações, que acabou valorizando algumas culturas em relação a outras, foi em grande parte executado por meio de aniquilação forçada e violenta, prevalecendo, nesses conflitos, as imposições dos vitoriosos em relação à língua e aos costumes, por exemplo. A tentativa de unificação enaltecerá alguns aspectos da diversidade social de classe, gênero e raça, que geralmente compreendem os elementos e perspectivas ligados às classes mais altas e aos homens. No caso das nações colonizadas, a unificação dos hábitos, valores, costumes, tradições e normas das metrópoles sobressaíram-se aos das colônias por serem considerados inferiores e não possuírem as virtudes necessárias de uma nação digna.

Entretanto, como aponta Hall, a tentativa de unificação da nação pelas culturas nacionais por meio de um discurso que se empenha em agrupá-las como uniformizadas deve ser difundida na qualidade de representante das diferenças culturais presentes na nação formando sua unidade e identidade e não em detrimento dessas diferenças. A unificação imposta por determinados grupos não se sustenta por apresentar diferentes grupos étnicos que compõem as nações, tornando-as híbridas culturalmente, possuindo línguas, costumes, tradições e religiões diferentes. Além disso, a diversidade racial, que quando apresentada e defendida por meio de princípios racistas, segrega seus membros e insiste em ignorar suas consequências em nome de uma "raça" alinhada e representante do caráter nacional diferente e superior às demais. Por isso,

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres dos jogos de poder, de divisões e contradições internas, de lealdade e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade. (HALL, 2005, p. 65).

Ainda segundo Hall, o deslocamento das identidades nacionais acentuou-se devido à globalização, que permitiu rapidez e agilidade nas mudanças, numa perspectiva mundial, indo além dos limites fronteiriços das nações. As distâncias passaram a ser menores e a velocidade de divulgação e consequência dos acontecimentos ao redor do mundo passou a determinar as formas de interação e compreensão globais. O rompimento da barreira temporal e espacial possibilitado pela globalização resultou na fluidez entre as culturas. Este movimento permite, em escala mundial, que pessoas compartilhem diferentes identidades e consumam produtos (materiais e culturais) e serviços independentemente de "pertencerem" ou estarem em uma nação.

As discussões teóricas a respeito da pós-modernidade e do pós-modernismo variam bastante e não há um consenso entre os teóricos, tendo inclusive os que refutam essas teorias. Devido aos debates proporcionados pelo prefixo "pós", Perrone-Moisés (1998) faz a uma breve distinção entre modernidade e modernismo. O primeiro termo se refere às vanguardas do início do século XX; enquanto o segundo, ao movimento iniciado na metade do século XIX. Sob um olhar histórico, a autora sugere a pós-modernidade como um movimento estético posterior à modernidade, ao qual se opõe, possuindo alguns traços antagônicos como a "heterogeneidade, diferença, fragmentação, indeterminação, relativismo, desconfiança dos discursos universais, dos metarrelatos totalizantes (identificados como 'totalitários'), abandono das utopias artísticas e políticas" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 183).

Entretanto, para Gadea (2007), a condição "pós" não contradiz e nem se opõe ao moderno; tampouco é uma continuação temporal linear do movimento. Para ele, refere-se ao fim da modernidade, possibilitando não apenas negar a si própria como também trazer à tona qualquer tipo de questionamento ao que for considerado adequado, verídico, coerente e legítimo. Essa ruptura ao hegemônico, universal e homogêneo atribui ao pós-moderno o caráter desestabilizador, provocativo e inquietante, que permite, de acordo com Eagleton, passar a não necessariamente "ter informações sobre o mundo, mas de ter o mundo como informação" (2005, p. 101). Por ter esse caráter questionador, concatenado às ideias de Hall (2005), este trabalho adotará as definições de Gadea (2007) no tangente ao pós-moderno.

Acreditar que a fragmentação sofrida pelas identidades nacionais devido à realidade do sujeito pós-moderno irá exterminar identidades locais/nacionais e substituí-las por identidades globais é, para Hall, um exagero. O global não vai tomar o lugar do local e sim, interagir com ele, possibilitando novas oportunidades de identificação. Se há uma preocupação desse extermínio de localidades, os críticos devem ter em mente que o mundo possui diferentes níveis

de globalização e essa homogeneização tão preocupante por causa de um fluxo irregular, quase que unilateral, do Ocidente para o restante do mundo não é novidade, pois essas trocas desiguais não são exclusivas da pós-modernidade.

Com as facilidades proporcionadas pela globalização, que reduziram o entendimento do espaço e do tempo, as identidades culturais passaram a se espalhar por todos os lados. A migração exemplifica a presença dessas identidades, principalmente em relação a esse movimento contraditório ao fluxo comum centro-periferia. Se, no pós-Segunda Guerra Mundial, os indivíduos buscavam escapar das consequências bélicas, hoje, além das áreas que enfrentam esses problemas, há um fluxo migratório no sentido periferia-centro. O consumismo e a melhoria de vida vendidos pela globalização alimentam um desejo de sucesso e bem-estar que move as atuais migrações, como a dos latino-americanos rumo aos Estados Unidos.

As identidades das pessoas que cruzam fronteiras podem ser melhor compreendidas por meio do conceito de “Tradução” de Hall (2005). Elas, ao deixarem a terra natal, passam a interagir com as culturas da nova casa e precisam negociar as adaptações que serão feitas em relação à cultura natal e seus vínculos e as partes a serem assimiladas. Nesse momento, o autor reitera que sua condição não permite uma cultura unificada, sendo, na verdade, resultado de várias culturas. Quem vive o hibridismo cultural não pode almejar uma pureza cultural e precisa lidar com, no mínimo, as dualidades indentitárias, de língua e de costumes presentes que resultaram das recentes diásporas.

Como discutido anteriormente, os conceitos de nação e nacionalismo são essenciais para a construção da identidade nacional de um povo. Com base em Hobsbawn (2008), Anderson (2008) e Gellner (1983), a nação, considerada como o compartilhamento de artefatos culturais, tais como ideologias, memórias e símbolos, atrelado ao reconhecimento dos indivíduos como membros pertencentes à uma comunidade imaginada, e o nacionalismo, entendido como a homogeneização e propagação cultural alta, permitem observar que os integrantes da comunidade têm a possibilidade de se reconhecerem como membros do mesmo grupo, causando um sentimento nacional de união e de adesão aos ideais e valores divulgados da nação.

No tocante à comunidade chicana, a expansão territorial dos Estados Unidos, apresentada no capítulo I, propagada entre outros motivos pelos ideais do nacionalismo norte-americano, resultou na obtenção de terras mexicanas e seus habitantes passaram a "pertencer" à nação norte-americana, mas sem os direitos como os de propriedade e cultura, que lhes tinham sido assegurados no Tratado de Guadalupe-Hidalgo, assinado em 1848, após a derrota do México na Guerra México/EUA. Por isso, um fator importante para a formação da identidade

dos chicanos, que apesar de terem habitado o território perdidos para os EUA por meio de guerras, é a condição diaspórica configurada ao longo dos anos.

A migração de mexicanos, que começou a se intensificar durante a Primeira Guerra Mundial, também acarretou na imposição identitária pelos americanos, já que "em condições diaspóricas, as pessoas são geralmente obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas" (HALL, 2003. p.72). No caso dos chicanos, eles podem se identificar como mexicano-americanos ou latino-americanos, flutuando sobre ambas devido à heterogeneidade negociada por seu contexto diaspóricado. Vale ressaltar, ainda, que essas identificações não são necessariamente originárias apenas do México atual, podendo conter fragmentos culturais pré-colombianos, coloniais ou republicanos.

De acordo com Hall (2003), o processo de colonização não utiliza as culturas dos colonizados como base para a cultura nacional. Como parte do México passou pela colonização interna dos Estados Unidos, os chicanos tiveram suas manifestações culturais reprimidas por serem consideradas inferiores, assim como passaram por um processo de aculturação para adquirirem a cultura superior dos colonizadores. Desse modo, como estavam em um território físico que era seu, pode-se constatar que a identidade nacional dos chicanos, possibilitada por um sentimento nacionalista, não se refere ao fato de se relacionarem/referirem a uma nação com limites territoriais definidos, mas sim a uma comunidade imaginada compartilhada por seus membros.

A identidade nacional dos chicanos, que não é norte-americana e nem mexicana, será analisada na obra *...y no se lo tragó la tierra*, do escritor chicano Tomás Rivera (1992), sob dois vieses. O primeiro se dará por meio da identidade fixada pelos dominadores e, assim, algumas personagens de Rivera (1992) apresentam os estereótipos a elas atribuídos, associando-se ao conceito de 'subclasse', de Bauman (2005), pela qual os indivíduos não possuem a liberdade para escolher sua identidade diferentemente da que lhes foi imposta, nesse caso, por terem esse direito usurpado pelos norte-americanos. Já o segundo, apresentará a identidade das personagens que não possuem esses estereótipos e com uma identidade distinta da imposta, apresentando, de acordo com Hall (2005), um indivíduo deslocado, fragmentado, desprovido de identidade fixa e rígida, e assim, assume esses deslocamentos identitários.

A descrição das personagens e de suas experiências permitirá verificar essas (des)estruturações da identidade chicana por meio dessas duas perspectivas: percebendo-se, então, as identidades atribuídas por outros que "estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam" (BAUMAN, 2005. p. 44), sem a possibilidade de libertação dessas imposições

e de estabelecerem a pluralidade dos eus e das identidades, resultantes do diálogo entre o "eu" e os discursos ideológicos, esse "fenômeno coletivo" e social que pode passar a uma "(des)articulação de ideias" (HALL, 2003. p. 305-307) do sujeito fragmentado.

3. A IDENTIDADE CHICANA EM ...Y NO SE LO TRAGÓ LA TIERRA

*I am Joaquín,
lost in a world of confusion,
caught up in the whirl of a
gringo society,
confused by the rules,
scorned by attitudes,
suppressed by manipulation,
and destroyed by modern society.*
(GONZALES, 2001, p. 16)

3.1 LITERATURA CHICANA

A Literatura Chicana teve um papel fundamental na consolidação da comunidade chicana nos Estados Unidos. Com suas origens antecedendo a anexação aos EUA, os habitantes do Novo México, Arizona, Califórnia, Nevada, Utah e Colorado, como no restante do México, utilizavam o *corrido* como principal forma de expressão literária. O *corrido* substituiu as baladas espanholas na metade do século XIX. Derivado do verbo "correr", é uma espécie de balada com ritmo mais rápido, que geralmente aborda os temas de luta, aventura ou catástrofe. Segundo Paredes (1978), a produção literária chicana ultrapassa os 400 anos, e é um repositório da cultura e história chicanas, permitindo uma ligação dos chicanos às origens mexicanas.

Com o fim da Guerra México/EUA (1846-48), o Tratado de Guadalupe-Hidalgo foi assinado e territórios mexicanos foram anexados aos EUA, formando o que hoje se configura em boa parte do Sul do país. O tratado permitia que seus habitantes migrassem para o Sul, em direção ao México, ou permanecessem no novo território norte-americano, onde receberiam a cidadania norte-americana e teriam direitos culturais e territoriais assegurados. Entretanto, esses direitos foram usurpados e as rivalidades entre espanhóis e ingleses desde o século XVI estenderam-se entre os anglo-americanos e mexicano-americanos. Para os americanos, os mexicanos eram preguiçosos, traiçoeiros e cruéis, enquanto que para os mexicanos, os americanos eram arrogantes, impiedosos e implacáveis. Esses conflitos entre os dois grupos passaram a ter um papel destacado nos temas abordados na literatura chicana produzida Pós-Tratado Guadalupe-Hidalgo.

Apesar do declínio dos *corridos* após 1930, de acordo com Paredes (1978), sua grande utilização foi fundamental para o fortalecimento literário chicano e da própria comunidade chicana. Embora apenas uma parcela privilegiada dos chicanos tivesse acesso à educação, a escrita foi uma atividade importante para os letrados do grupo. Os *corridos* foram substituídos

pela poesia, passando a ser a expressão literária mais utilizada e propagada. O romantismo Pós-Guerra México/EUA influenciou bastante a produção literária após 1848.

O estado do Novo México foi o mais resistente à influência americana. Por ter sido a primeira região colonizada pelos espanhóis, a população tinha muito orgulho das tradições hispânicas e de ter sido um dos grandes centros culturais do México. Devido à influência romântica, boa parte dos poemas não era de grande impacto nos temas sociais referentes à comunidade chicana. Embora a maioria dos versos fosse publicado anonimamente, nem todos foram considerados triviais e demasiado românticos. Por isso, ao abordar temas polêmicos, o anonimato "ofereceu alguma proteção contra represálias quando tratavam de assuntos controversos, mas mais importantemente, o anonimato atribuiu uma qualidade universal ao seu trabalho, como se cada poema fosse um grito sem nome de uma consciência coletiva"⁸ (PAREDES, 1978, p. 83, tradução nossa).

A produção literária chicana antes de 1900 era escrita apenas em espanhol, e isto, segundo Paredes (1978), acabou reduzindo seu potencial de alcance. Foram as publicações chicanas em inglês pós-1900 que tentaram ampliar seu público e fazer os americanos terem a possibilidade de ler trabalhos pela perspectiva chicana. Entretanto, o intuito das primeiras publicações chicanas em inglês não foi o de destruir os estereótipos atribuídos pelos americanos, como os de traiçoeiros e preguiçosos, mas sim de concordar com os que possuíam as imagens consideradas menos negativas.

Ambas as Guerras Mundiais impactaram os trabalhos dos autores chicanos; entretanto, a Segunda teve consequências mais profundas tanto na literatura como na configuração da comunidade: o número de chicanos nos campos americanos para a força de trabalho aumentou, parte dos chicanos abandonou os campos para trabalhar nas cidades, outros incorporaram o exército americano. Um salto para a literatura chicana foi a publicação das histórias de Mario Suárez no *Arizona Quaterly* em 1947. Ambientando suas histórias no bairro *El Hoyo* (O Buraco), em Tucson, Arizona, ele não retrata os habitantes como mexicanos ou mexicano-americanos, mas sim como chicanos propriamente, por meio de personagens não-marginalizadas e que se sobressaíam com sucesso nos dois mundos. Por isso, Suárez é, para Paredes (1978), o primeiro verdadeiro autor chicano.

O primeiro romance chicano foi publicado por José Antonio Villareal em 1959. *Poncho* apresenta a história da família Rubio, em que Juan, o patriarca, é forçado a deixar as terras

⁸ "[It] offered some protection from reprisal when they treated controversial subjects, but more importantly, anonymity gave their work a universal quality, as if each poem were a nameless cry from the collective consciousness".

mexicanas e fugir para os EUA após matar um espanhol na Revolução Mexicana de 1910. O romance foca o filho, Richard, que passa a perceber a dificuldade da situação dos mexicanos nas terras norte-americanas. A obra não se preocupa muito em mostrar os estereótipos carregados pelos mexicanos/chicanos. Utilizando temas tangentes como a religião, retrata mais uma imagem patriarcal, como a preocupação de Juan pelos valores familiares e a opressão da Igreja Católica sofrida pelas mulheres.

Um dos fatores que alavancou a literatura chicana foi a criação da editora *Quinto Sol* em Berkley, California, em 1967. A falta de interesse de editoras norte-americanas por trabalhos de autores chicanos, em especial os escritos em espanhol, levou à abertura da *Quinto Sol Publications*, intensificando a produtividade literária chicana. Os autores puderam tratar de temas controversos com mais sensibilidade e intensidade, além de rejeitar modelos norte-americanos em seus trabalhos. Buscando encontrar seus laços com o México e a América Latina, geralmente utilizavam-se da filosofia asteca, atraídos por *Aztlán*, o berço sagrado da civilização asteca.

Em 1970, a *Quinto Sol Publications* anunciou a criação do *Premio Quinto Sol* no *El Grito: A Journal of Contemporary Mexican-American Thought*. A competição consistia em um contrato com a editora e um prêmio de US\$ 1.000,00 para a publicação do melhor trabalho literário do ano, podendo ser submetidos romances, ensaios ou contos. O primeiro prêmio foi conquistado por Tomás Rivera com *...y no se lo tragó la tierra/...and the earth did not devour him*, publicado no ano seguinte. A lista dos três primeiros ganhadores do prêmio segue com Rudolfo Anaya com *Bless Me, Ultima*, em 1972, e Ronaldo Hinojosa com *Estampas del Valle y Otras Obras*, em 1973. A primeira mulher a receber o prêmio foi Estela Portillo Trambley com *Rain of Scorpions*, em 1975.

A fundação da *Quinto Sol Publications* foi efetivamente importante tanto para a consolidação da literatura chicana como para fortalecer e direcionar o movimento chicano. Professores universitários e estudantes do ensino superior estavam à frente da direção da editora e nas publicações, incluindo todos os ganhadores do *Prêmio Quinto Sol* que tinham ligações com a universidade. O caráter universitário permitiu a implementação de disciplinas e programas no ensino superior norte-americano ao mesmo passo em que a editora se utilizava dessa particularidade para criticar os aspectos sociais e racistas já institucionalizados nas universidades e na sociedade.

3.2 TOMÁS RIVERA

Tomás Rivera nasceu em Crystal City, no Texas, em 22 de dezembro de 1935. Vindo de uma família de imigrantes que trabalhava no campo, viajava junto com seus pais do Texas ao Centro-Oeste, acompanhando a época das colheitas. Desempenhando as mesmas atividades de seus pais à medida que se dedicava à educação, tornou-se um leitor assíduo ainda jovem, começando a escrever aos 12 anos de idade. Sua primeira história, *The Accident*, foi a forma encontrada por ele para descrever como havia se sentido em um naufrágio no acidente de carro que sofrera aos 11 anos em Bay City, no Michigan.

Acompanhando os pais nas viagens para trabalharem no campo, Rivera morou ou trabalhou nas férias de verão nos estados de Iowa, Minnesota, Wisconsin, Michigan e Dakota do Norte. A ajuda a seus pais no campo se estendeu até 1956, quando ingressou na *Southwest Texas Junior College*, que exigia assiduidade e o obrigou a parar de trabalhar. Fruto da mobilidade social possibilitada pela educação, Rivera, graduou-se em Educação na *Southwest Texas State University*, hoje, *Texas State University*. Depois de formado, passou a ministrar aulas em escolas públicas de San Antonio, Crystal City e League City. No tocante à vida privada, casou-se com Concepción Garza em 27 de novembro de 1958, com quem teve três filhos: Ileana, Irasema e Javier.

Continuando a carreira acadêmica, Rivera conquistou o título de Mestre em Administração Educacional em 1964, na mesma instituição onde se graduara. Em 1969, conquistou uma nova titulação de mestre, dessa vez em Literatura Espanhola, além da de Doutor em Línguas e Literaturas Românicas pela *University of Oklahoma*. Após finalizar o doutorado, ingressou no quadro de docentes da *Sam Houston State University* como professor associado, onde exerceu a docência até 1971. Em seguida, passou a fazer parte da *University of Texas*, em San Antonio, lecionando como professor de espanhol até sua nomeação a reitor associado da universidade em 1973. Em 1975, assumiu a vice-reitoria da universidade e se tornou o vice-reitor executivo no *campus* de *El Paso* em 1978. No ano seguinte, tornou-se o chanceler da *University of California*, em Riverside, onde exerceu o cargo até sua morte aos 48 anos de idade, em 16 de maio de 1984.

A carreira literária de Rivera iniciou-se em 1971, quando teve sua primeira obra, *...y no se lo tragó la tierra*, publicada pela *Quinto Sol Publications*, ganhadora do primeiro prêmio promovido pela editora para divulgar os trabalhos de autores chicanos. Distintamente das outras obras chicanas que haviam sido publicadas em inglês, o trabalho premiado de Rivera foi escrito em espanhol, tendo duas traduções para a língua inglesa mais próximas a seu título original:

uma de Herminio Ríos-C, com o título *...And the Earth Did Not Part*, no mesmo ano da publicação original, e outra de Evangelina Vigil-Piñón, intitulada *...And the Earth Did Not Devour Him*, em 1987. Rolando Hinojosa fez uma terceira tradução com o título *This Migrant Earth*, também em 1987.

Baseado na tradução de Evangelina Vigil-Piñón, a *American Playhouse Theatrical Films* fez a distribuição da adaptação cinematográfica feita em 1994 com o título *...And the Earth Did Not Swallow Him*, produzida por *Severo Pérez Films* e *KPBS Production*. O filme recebeu o título de melhor filme no *San Diego Independent Film Festival*, em 1994, no *San Antonio Cinefestival*, no *Minneapolis Riverton Film Festival* e no *CineSol Latino Film Festival*, em 1995. Também ganhou o prêmio de melhor diretor no *Cairo International Film Festival* e o *Un Certain Regard* no *Cannes International Film Festival*, em 1995.

Além da obra premiada em 1971, a *Sisterdale Press* publicou uma coletânea de poemas em *Always and Other Poems*, em 1973. A *Arte Público Press* lançou *The Harvest*, em 1989, uma edição bilíngue em espanhol e inglês de sete contos editados por Julian Olivares. O título do livro foi retirado de um do conjunto de contos. O mesmo editor agrupou vinte e seis poemas de Rivera e a *Arte Público Press* publicou a obra *The Searchers*, em 1990. No ano seguinte, a editora lançou uma edição especial contendo toda a obra literária de Rivera em *Tomás Rivera: The Complete Works*.

3.3 ...Y NO SE LO TRAGÓ LA TIERRA

A estrutura narrativa de *...y no se lo tragó la tierra* é difícil de ser descrita porque não apresenta uma personagem principal ou narrativa unificada, e por isso, segundo Grajeda (1979), não se caracteriza como um romance no sentido convencional, mas tampouco se deve considerá-la apenas uma coleção de histórias e anedotas. As vinte e sete narrativas estão agrupadas em quatorze episódios, que a princípio se assemelham a contos, e com exceção do primeiro, cada episódio é precedido por uma das treze anedotas. A criança anônima inicia a narrativa dos episódios em *El año perdido*, a partir das memórias tanto do que via como do que ouvia, e ao final, em *Debajo de la casa*, interliga os doze episódios narrados no decorrer da obra, alguns dos quais ele próprio narrou.

Apesar de as histórias poderem ser lidas separadamente, é olhando essas narrativas fragmentadas como partes de um todo que a obra de Rivera retrata, de forma mais profunda, os problemas sofridos pelos mexicanos nos anos finais da década de 40 e nos anos 50, quando muitos americanos estavam servindo ao exército durante a Segunda Guerra Mundial e os

mexicanos foram para os Estados Unidos, milhares deles ilegalmente, para trabalhar, sofrendo inúmeras humilhações na terra estrangeira.

Como *...y no se lo tragó la tierra* apresenta um panorama sobre os problemas enfrentados pelos mexicanos no contexto americano por meio de personagens e histórias variadas, pode-se considerar essa obra como um romance no sentido panorâmico, pois os episódios narrados possuem um fio condutor, o narrador garoto anônimo, que aparece ao início, para narrar e dar voz a outros narradores desde suas lembranças, e retorna ao final da obra para validar essas recordações expostas, evidenciando a ligação entre as histórias contadas nos episódios, não por meio das personagens, mesmo que algumas se conheçam, mas por intermédio de uma temática comum que elas compartilham.

Os doze episódios abordam diversos temas: i) a exploração laboral, como em *Los niños no se aguantaron*, em que um fazendeiro atira na cabeça de um menino que bebia água escondido no tanque das vacas porque fazia muito calor e os trabalhadores só podiam beber água duas vezes ao dia; ii) a educação, em *Es que duele*, por exemplo, um garoto é expulso por brigar com um norte-americano que chamou os mexicanos de ladrões e a diretora achar que o campo precisava mais dele que a escola, decidindo livrar-se do menino; iii) a religião, como em *Primera Comunion*, o garoto decide acordar mais cedo no dia da 1ª Comunhão e presencia um ato sexual que omite em sua confissão; iv) a morte, em *Los quemaditos*, por exemplo, os pais, don Efrain e doña Chona, deixam o trabalho no meio do expediente porque avistam fogo na direção de sua casa e, ao chegar lá, só o filho mais velho, Raulito, tinha se salvado, enquanto os outros dois, Juan e Maria, haviam morrido queimados. Além de temas como esses, os episódios lidam também com estereótipos identitários – preguiçosos, burros, asquerosos, trambiqueiros, ladrões e assassinos – atribuídos à comunidade chicana.

De acordo com Schüler, a visão panorâmica apresentada por Rivera, retratando a situação dos chicanos, é a função do tecido verbal do romance de “colocar mundo diante dos olhos” (1989, p. 11), em que o narrador se utiliza da poesia, no sentido artístico-literário, para fazer o uso das palavras a fim de construir o mundo romanesco. A linguagem utilizada pelo narrador determina o ritmo da obra literária, intrincando-se em sua estrutura para dar forma ao tecido verbal, onde a escrita, marca do romance, possibilita as ideias serem apresentadas, retiradas, contraditas e reformuladas. Para Schüler (1989), um dos recursos rítmicos da estrutura do romance, perpassando-o totalmente durante a obra, é o *leitmotiv*. Na obra estudada neste trabalho, o *leitmotiv* é a perda.

Embora assemelhando-se à uma coletânea de histórias ou contos, a perda percorre todas as narrativas da obra, a começar pelo ano perdido no primeiro episódio. Observando os episódios, as narrativas principais do romance, pode-se constatar o *leitmotiv*, com diferentes formas e consequências. No segundo episódio, há a perda do direito a beber água no trabalho e a do pai cujo filho foi assassinado pelo dono da propriedade em que trabalhavam. No terceiro, a da mãe de ter uma vida ao lado de seu filho por estar perdido em combate na Guerra da Coreia. No quarto, o garoto anônimo perde a oportunidade de mudar de vida por meio dos estudos devido à briga na escola. No quinto, o garoto anônimo perde a integridade por ter sido forçado a ser cúmplice de um assassinato. No sexto, o garoto anônimo perde o medo e invoca o diabo. No sétimo, o garoto anônimo perde a fé em Deus. No oitavo, o garoto anônimo perde a “inocência” ao descobrir os pecados da carne. No nono, os pais perdem dois dos três filhos em um incêndio. No décimo, Ramon perde o amor de Juanita e comete suicídio. No décimo primeiro, os filhos perdem a chance de ganhar presentes e a mãe perde a sanidade ao ir às compras de natal. No décimo segundo, os pais perdem a única foto do filho. No décimo terceiro, os passageiros perdem a dignidade na forma como são transportados. Finalmente, o último episódio faz referência a todas as perdas até então narradas. Dessa forma, tendo a perda como o *leitmotiv* da estrutura narrativa, ...y no se lo tragó la tierra não pode ser tomada como um aglomerado de histórias. Sua compreensão deve ser observada como romance, apesar de fragmentado, já que seu narrador se utiliza do *leitmotiv*.

Como apresenta-se segmentada, a obra de Rivera é constituída de vozes múltiplas, por, segundo Schüler, não conter um narrador único funcionando como centro unificador da narrativa, deixando a cargo do leitor “fazer dos fragmentos [desse mosaico] um todo inteligível” (1989, p. 33). O romance apresenta diálogos, vozes narrando em primeira pessoa: “Lembro que nesse dia eu me levantei mais cedo do que mamãe esperava. Meu padrinho iria estar me esperando na igreja e não queria chegar nem um segundo atrasado”⁹ (RIVERA, 1992, p. 38); em terceira pessoa: “A primeira vez que sentiu ódio e raiva foi quando viu sua mãe chorar por seu tio e sua tia”¹⁰ (RIVERA, 1992, p. 32); solilóquio: “Lembra de *don* Laíto e *doña* Bone? Assim eram chamados, mas se chamavam *don* Hilario e *doña* Bonifacia. Não se lembra? Pois

⁹ “Recuerdo que ese día me levanté más temprano aún de lo que esperaba mamá. Mi padrino iba a estar esperándome en la iglesia y no quería llegar ni un segundo tarde.”

¹⁰ “La primera vez que sentió odio y coraje fue cuando vio llorar a su mamá por su tío y su tía.”

tive que morar com eles por três semanas até acabar as aulas e, a princípio, gostei, mas depois não”¹¹; e monólogo interior:

Mas, e agora, o que lhes falo? Que me colocaram para fora da escola? Mas, se não foi toda minha culpa. Não gostei daquele gringo logo de cara. Esse não ria de mim. Só ficava me olhando e quando me colocaram em um canto, separado dos demais, a todo momento virava o rosto e me via e logo me fazia um sinal com o dedo. Me deu raiva, mas mais vergonha porque estava separado e assim todos podiam me ver melhor. Logo, quando foi minha vez de ler, não consegui. Ouvia a mim mesmo. E ouvia que não saíam as palavras... Esse cemitério nem assusta. É o que eu gosto mais da ida e vinda da escola. Como é verde! E bem ajeitadinho. Puros caminhos pavimentados. Até parece onde jogam golfe. Agora não vou ter tempo de correr pelas colinas e deslizar dando voltas até embaixo. Nem de me deitar na grama e tratar de ouvir todas as coisas que consiga. Na vez passada, contei até vinte e seis... Se me apressar talvez possa ir com *doña* Cuquita ao depósito de lixo. Ela sai por essas horas, quando o sol já não está tão quente.¹² (RIVERA, 1992, p. 32)

O narrador garoto anônimo de *...y no se lo trago la tierra* utiliza-se de discurso direto, indireto e indireto livre para percorrer os três níveis narrativos. Utilizando os conceitos de Genette (1979), pode-se classificá-lo como homodiegético (ou intradiegético) quando se coloca no mesmo plano das personagens apresentadas, estando dentro da história, vivendo e interagindo com as personagens. É heterodiegético (ou extradiegético) quando narra os acontecimentos referentes a outras personagens e não a ele mesmo por meio de vozes múltiplas. Assim como é também autodiegético, participando, em alguns episódios, das histórias como personagem principal.

Pode-se classificar o romance de Rivera como um modelo sincrônico fragmentado. Um modelo sincrônico, porque, de acordo com Schöler (1889), o autor estabeleceu o princípio e o fim da narrativa. Porém, não pode ser definido apenas em plano sincrônico, pois Rivera não atua sobre o tempo com o intuito de ordenar o romance. Com exceção do primeiro e último episódios, que precisam estar nessa ordem, o universo romanesco dos outros doze interligados encontra-se fragmentado, não necessariamente precisando estar dispostos na ordem proposta

¹¹ “¿Te acuerdas de don Laíto y doña Bone? Así les decían pero se llamaban don Hilario y doña Bonifacia. ¿No te acuerdas? Pues, tuve que vivir con ellos por tres semanas mientras acababan las clases y al principio me gustó pero después ya no.”

¹² “Pero, ahora, ¿qué les digo? ¿Que me echaron fuera de la escuela? Pero, si no fue toda la culpa mía. Aquel gringo me cayó mal desde luego, luego. Ese no se reía de mí. Nomás se me quedaba viendo y cuando me pusieron en una esquina aparte de los demás cada rato volteaba la cara me veía, luego me hacía una seña con el dedo. Me dio coraje pero más vergüenza porque estaba aparte y así me podían ver mejor todos. Luego cuando me tocó leer, no pude. Me oía a mi mismo. Y oía que no salían las palabras... Este camposanto ni asusta. Es lo que me gusta más de la ida y venida de la escuela. ¡Lo verde que está! y bien parejito todo. Puros caminos pavimentados. Hasta parece donde juegan al golf. Ahora no voy a tener tiempo de correr por las lomas y resbalarme echando maromas hacia abajo. Ni de acostarme en el zacate y tratar de oír todas las cosas que pueda. La vez pasada conté hasta veinte y seis... Si me apuro a lo mejor me puedo ir con doña Cuquita al dompe. Sale como a estas horas, ya cuando no está muy caliente el sol.”

pelo autor. Por isso, a obra não se encontra classificada somente como um modelo sincrônico ou apenas formada de fragmentos, mas sim perpassando sobre ambos.

Partindo da observação sobre os estereótipos carregados pelos chicanos em sua identidade nacional em *...y no se lo tragó la tierra*, esse trabalho propõe a análise do romance com base nos processos adotados por Tomás Rivera de estruturação/consolidação da identidade nacional dos chicanos, associando-a com o conceito de “subclasse” definido por Bauman (2005, p. 45-46) como a negação do direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta; bem como o de desestruturação dessa identidade, articulando-a com a ideia de identidade fragmentada do sujeito pós-moderno defendida por Hall (2005), que se contrapõe à ideia de identidade pré-concebida por artefatos culturais imaginados.

3.4 A (DES)ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DOS CHICANOS EM ...Y NO SE LO TRAGÓ LA TIERRA

O episódio de abertura do romance fragmentado de Rivera (1992) é uma das peças-chave para compreender a obra por completo. Justamente o último episódio preenche as lacunas deixadas no primeiro e dá sentido à obra como um romance e não como um conjunto de contos, apesar de alguns dos episódios poderem ser lidos separadamente. *El año perdido* é apresentado pelo garoto anônimo, narrador do romance, em uma situação na qual sente dificuldade de conseguir esclarecer as coisas e organizar seus pensamentos. Essa dificuldade acontecia, na maioria das vezes, quando acordava e percebia que realmente estava dormindo, aumentando ainda mais sua inquietação por não saber distinguir se o que estava pensando havia acontecido ou se era apenas sua imaginação.

Essa confusão dava-se quando escutava ser chamado pelo seu nome e não via quem o chamava, mesmo quando se virava por completo procurando por alguém. O fato de nunca ver alguém lhe chamando coloca em dúvida quem e o porquê lhe chamavam, fazendo-o esquecer até mesmo por qual nome estava sendo chamado. A única certeza de que tinha era a de ser chamado por alguém. “O ano perdido” começou em uma dessas tentativas de ver a quem lhe chamava, quando o garoto anônimo ficou com medo por ter se dado conta de que ele mesmo estava se chamando.

O final desse curto episódio é fundamental para a compreensão não só da estrutura do romance como para sua compreensão em si. O garoto anônimo não consegue ser preciso ao determinar quando aquele período difícil havia começado, pondo em dúvida até mesmo se poderia chamar de ano. Por estar preso em um conflito interior, pensando que estava pensando,

não conseguia achar uma maneira para sair desse duelo de pensamentos. É exatamente quando passa a pensar em outras coisas até então não pensadas que os pensamentos do garoto anônimo lhe davam um branco e acabava dormindo, "Mas antes de dormir via e ouvia muitas coisas..."¹³ (RIVERA, 1992, p. 7, tradução nossa). A última frase de episódio é a válvula de escape do garoto anônimo para narrar as histórias seguintes, ou utilizar a voz de outro narrador, a partir de suas memórias, tendo-as vivenciado ou escutado.

Após o episódio introdutório, todos os demais são precedidos por uma anedota, que, segundo Grajeda, é um breve relato com o papel de ressoar "valores, motivos, temas ou julgamentos"¹⁴ ao longo da obra (1979, p. 71). Podendo estar interligada à história precedente ou posterior, as anedotas aparecem no sumário com o título das primeiras palavras de cada uma. A primeira delas, *Lo que nunca supo...*, retrata a religiosidade e fé dos chicanos em que uma mãe oferece um copo com água aos espíritos todas as noites, colocando-o embaixo da cama. O copo sempre amanhecia vazio. O filho era quem tomava a água todas as noites, mas guardou segredo, e sua mãe acreditava que os espíritos vinham tomar a água enquanto dormiam. Mesmo tendo intenções de contar a sua mãe, o filho permaneceu calado e achou melhor deixar para revelar o segredo quando fosse mais velho. Ora, o filho não acredita ou não se identifica com as crenças religiosas da mãe, e isto será observado mais adiante em outros momentos no decorrer da obra. Vale ressaltar que o filho não afronta sua mãe e nem questiona suas crenças, mesmo tomando a água destinada a espíritos, preferindo deixar para lhe falar de assuntos que são considerados de adultos mais adiante, quando provavelmente poderá ser levado a sério e não como uma "coisa de criança". Já é perceptível a tentativa de introduzir personagens que não se encaixam nas tradições familiares/religiosas da comunidade.

O segundo episódio, *Los niños no se aguantaron*, passa-se no campo, onde grande parte dos chicanos trabalhavam, sob um regime de trabalho exaustivo e péssimas condições laborais. O sol forte nos primeiros dias de abril surpreendia os trabalhadores que o esperavam ao final do mês. Devido ao calor abrasador, os trabalhadores sentiam muita sede; porém, só bebiam água duas vezes por dia, por volta do meio dia, quando o dono da propriedade passava pelo campo. Não suportando a sede, alguns trabalhadores passaram a beber água do cocho do gado. Quando o dono da propriedade descobriu que perdiam tempo para ir até o cocho, ficou enfurecido porque pagava por horas trabalhadas e não sob contrato, ameaçando dispensá-los sem pagar pelo trabalho caso fossem pegos no cocho outra vez.

¹³ "Pero antes de dormirse veía e oía muchas cosas".

¹⁴ "values, motifs, themes or, judgments".

Entretanto, as crianças não aguentaram a sede. Conversando com seu pai, um garoto pergunta se já estava próximo do horário que o dono passava com a água porque estava com muita sede. O pai, tentando consolar o filho, diz acreditar que o dono passe logo e pergunta se o filho já não aguenta mais segurar a vontade de beber água. Por estar com a garganta muito seca, torna a perguntar pela vinda do dono com a água e se deve ir ao cocho matar a sede. O pai pede para o filho esperar um pouco mais em decorrência da ameaça do dono e continuar trabalhando. O filho não se conforma com a situação e questiona por que não podem levar água para o trabalho, comparando com as condições no Norte, onde crê que é sempre melhor.

Durante a tarde, os trabalhadores não aguentaram o calor e começaram a fazer de conta que estavam indo para fora do campo e passavam pela beirada do cocho para matar um pouco da sede. O dono da propriedade percebeu a movimentação dos trabalhadores, mas preferiu não fazer nada logo de início para conseguir pegar o maior número de pessoas no cocho e assim ter que gastar menos dinheiro no pagamento. Porém, ao perceber que um garoto estava indo beber água com certa frequência, aborreceu-se e pegou a carabina para lhe pregar um susto. O tiro que disparou não assustou o garoto. Acertou sua cabeça, mas não saltou quando levou o tiro como acontece com os veados. Simplesmente caiu no cocho "como um trapo sujo e a água começou a se embeber de sangue..."¹⁵ (RIVERA, 1992, p. 10, tradução nossa).

O diálogo final do episódio é entre dois compadres, relatando como a situação mudou a vida do dono da propriedade, chegando a quase ficar louco. Além de perder suas terras, lançou-se com força à bebida. Quando foi levado ao tribunal, julgado e considerado inocente do crime, pulou de uma árvore com intenção de suicidar-se. Apesar de não ter cometido o ato, um dos compadres afirma acreditar que o dono da propriedade está mesmo louco, já que agora anda pelas ruas como um pedinte. O outro confirma, mas crê que isso se deu pelo fato de ele não ter mais dinheiro.

Mesmo não sendo um episódio longo, *Los niños no se aguantaron* traz um excelente retrato das condições laborais precárias e exploração da mão de obra chicana. Rivera consegue inserir um personagem infantil e comum ao contexto que faz o papel muito sutil de desestruturador da identidade nacional chicana, que no segundo episódio está atrelada à questão trabalhista. Não entendendo o porquê de tamanha exploração, questionando-a a seu pai e comparando com as melhores condições de trabalho nos estados do Norte, o garoto tenta burlar o sistema imposto pelo dono da propriedade. Seu enfrentamento perante a limitação de beber água demonstra uma coragem em relação às imposições sofridas, mesmo que como retaliação

¹⁵ "[...] como un trapo sucio y el agua empezó a empaparse de sangre...".

tenha levando um tiro na cabeça por estar bebendo a água do cocho do gado. Entretanto, outro detalhe chama a atenção: a loucura do dono da propriedade. É interessante observar como o dono enlouquece, bebendo e tentando se matar após ser considerado inocente por haver matado um chicano.

A segunda anedota, *Se había dormido...*, retrata uma situação de angústia de uma mãe cujo filho que está na guerra e não sabe se ele continua vivo. Provavelmente reunidos na casa da mãe, que acaba dormindo, as pessoas a observam e se policiam para não cruzarem as pernas, os braços ou as mãos. Na cultura Asteca, segundo Gómez e Delgado (2006), as pernas eram dobradas como na posição de sentar e os braços e pernas amarradas ao corpo. Nos velórios do México, cujas tradições continuaram a ser praticadas na comunidade chicana, é comum que as pessoas presentes cruzem os braços, pernas e mãos. Provavelmente, essa tradição é resquício dos costumes Astecas. Como não tinham um corpo para velar, as pessoas se atentavam para não executar tal hábito. A mãe está preocupada porque não tem obtido notícia do filho e por haver recebido uma carta do governo informando que ele estava perdido em combate. Tentando consolar a mãe, um dos participantes do velório simbólico diz que para ela não se preocupar, pois em breve o filho estará em seus braços. Essa anedota precede um episódio de religiosidade e fé.

O terceiro episódio, *Un rezo*, traz uma mãe rezando e suplicando, já no terceiro domingo seguido, pela proteção de seu filho que está na Guerra da Coreia. É bastante clara a devoção e fé depositada por ela na oração. Pedindo a salvação de seu filho a Deus, a Jesus Cristo, a Virgem Maria, a Virgem de San Juan del Valle e a Virgem de Guadalupe, a mãe assegura a inocência, nobreza e bondade do filho para que não seja visto pelos comunistas, coreanos e chineses e acabe morto. Ainda tendo o filho como uma criança, tem seus brinquedos de infância guardados para quando volte vivo da guerra. Carregando a medalha da Virgem de San Juan del Valle, o filho havia admitido para a mãe que tinha medo de ir para a guerra e chorou ao se despedirem no dia da apresentação. Sempre exaltando as qualidades do filho, de ser uma pessoa nobre e boa e de não querer matar ninguém, a mãe intensifica sua oração na parte final do episódio. Oferecendo-se aos santos, que poderiam levar seu coração, arrancando-o de seu peito se desejassem derramamento de sangue, pede que troquem sua vida pela vida do filho.

Un rezo não expressa apenas uma situação de forte religiosidade. O intenso amor materno a faz enaltecer as qualidades do filho, oferecendo sua vida em troca da dele. A súplica da mãe por seu filho estar na Guerra da Coreia, ocorrida entre junho de 1950 e julho de 1953, permite que se coloque o contexto dos episódios da obra por volta desse período, pois em *El*

año perdido, o narrador conta histórias desse ano considerado perdido. Outro detalhe importante do episódio é a participação de chicanos na guerra representando os Estados Unidos, visto que quando em solo norte-americano sofrem as mais variadas formas de humilhação e preconceitos. O filho, mesmo sendo só mencionado pela mãe e não tendo voz no episódio, retrata o dever com a nação mesmo ainda não sendo aceito como seu membro.

A terceira anedota, —*Comadre, ¿ustedes piensan ir para Iuta?*—, é um diálogo entre um homem e uma mulher a respeito de uma migração para outro campo de trabalho. A pergunta do compadre se a comadre viajará para Iuta a trabalho ressalta dois aspectos trabalhistas dos chicanos. O primeiro é a falta de confiança da comadre em relação ao contratante que está formando o grupo para ir trabalhar em outro estado. O outro é a migração da mão de obra de um estado para outro, o que era muito comum nesse período. Muitos chicanos acompanharam as safras e colheitas de diferentes estados em busca de um trabalho que fosse melhor. O fato de nunca terem ouvido falar no estado de Iuta levanta as suspeitas da comadre, mas o compadre se respalda pelo fato de haver muitos estados e ser a primeira vez que estão contratando trabalhadores para lá. Quando questionado pela comadre onde ficava Iuta, o compadre responde nunca haver ido para lá, mas já lhe haviam dito que ficava perto do Japão. A anedota expressa uma das formas encontradas pelos chicanos para tentar melhorar um pouco suas condições de trabalho por meio da migração ocasionada pelas colheitas. Embora não seja explicitado na anedota, uma das preocupações dos pais nessas migrações é com a educação dos filhos, justamente o tema abordado no episódio seguinte.

Em *Es que duele*, o quarto episódio da obra, o garoto anônimo já começa a narrativa justificando o porquê de ter batido em um garoto norte-americano da escola e questionando o que fará agora que foi expulso: "É que dói. Por isso bati nele. E agora, o que faço? Talvez não me expulsaram da escola."¹⁶ (RIVERA, 1992, p. 24, tradução nossa). Mas, apesar de idas e vindas na dúvida de ter sido ou não expulso, ele se dá conta que realmente foi e se pergunta mais uma vez o que fará. Esse conflito interno é resultado de sua vergonha e raiva, sem saber como explicar a situação à mãe quando chegar a casa e ao pai após voltar do trabalho. Ele está certo de que os pais irão lhe bater por compartilharem dos mesmos sentimentos: vergonha e raiva, e explica porque carrega esses sentimentos consigo, acreditando ser melhor trabalhar no campo:

Sempre é a mesma coisa nestas escolas do Norte. Todos só te olhando de cima a baixo. E logo riem de alguém e a professora com o palito de picolé ou de sorvete procurando piolhos na cabeça. Dá vergonha. E logo quando empinam o nariz. Dá raiva. Acredito que é melhor alguém estar aqui no rancho, aqui no mato com seus galinheiros ou no

¹⁶ "Es que duele. Por eso le pegué. Y ahora ¿qué hago? A lo mejor no me expulsaron de la escuela".

trabalho que alguém se sinta pelo menos mais livre, mais à vontade.¹⁷ (RIVERA, 1992, p. 16, tradução nossa).

Após introduzir o episódio, o garoto tem um diálogo com seu pai ao se aproximarem da escola. Ele demonstra sua preocupação e receio de entrar sozinho e pergunta se seu pai vai entrar com ele e levá-lo à diretora. O pai lhe diz que não entrará com ele porque o filho ainda não sabe falar inglês e, direcionando-o à provável entrada, diz que caso não saiba aonde ir, para não ter medo e perguntar a alguém. A falta de domínio da língua inglesa será crucial quando for tentar se explicar mais adiante. Pedindo ao filho para se comportar bem, o garoto questiona o pai sobre não o ajudar a entrar na escola e o responde simplesmente dizendo que ele se sairá bem e para não ter medo.

O garoto reclama dos hábitos de serem levados à enfermeira, que primeiramente confere se eles têm piolhos. Por esse hábito, ele culpa as senhoras que ficam na frente dos galinheiros aos domingos, tirando os piolhos umas das outras, enquanto os norte-americanos passam de carro, observando e apontando com os dedos. O garoto diz que, segundo seu pai, elas ficam parecendo macacos no zoológico. Ele acredita que o hábito das senhoras não seja para tamanha assimilação.

Indignado por ter sido colocado em uma sala com a enfermeira logo após ter chegado à escola, o garoto conversa com a mãe sobre a situação embaraçosa de ter sido obrigado a tirar toda a roupa e ter até suas partes traseiras examinadas. Ele não entende o porquê de terem passado tanto tempo verificando sua cabeça, se ele a havia lavado. A enfermeira trouxe um vidro com um produto que fedia a carneiro e espalhou em sua cabeça, partindo o cabelo com um lápis à procura de piolhos. Depois de um tempo o garoto é liberado, mas sai com muita vergonha por ter tirado toda a roupa na frente da enfermeira.

Refletindo sobre sua situação, o garoto pergunta-se como vai falar com seus pais a respeito de sua expulsão. Justificando não haver sido totalmente culpa sua, ele admite não gostar do gringo apesar de não ser um dos que riam dele. Quando foi colocado no canto da sala, os alunos se viravam para trás, viam-no e faziam gestos com o dedo. Como todos o viam, ele ficou com raiva e vergonha ainda mais quando não conseguiu participar da aula quando foi sua vez de ler. Essas reflexões foram levantadas enquanto o garoto andava pela rua e logo em seguida,

¹⁷ *"Siempre es lo mismo en estas escuelas del norte. Todos nomás mirándote de arriba a abajo. Y luego se ríen de uno y la maestra con el palito de paleta o de esquimo pie buscándote piojos en la cabeza. Da vergüenza. Y luego cuando arriscan las narices. Da coraje. Yo creo que es mejor estarse uno acá en el rancho, aquí en la mota con sus gallineros, o en la labor se siente uno a lo menos más libre, más a gusto".*

ele mesmo interrompe seus pensamentos para comentar da tranquilidade do cemitério, o quão organizado e verde era, comparando-o a um campo de golfe.

Como agora não irá mais à escola, o garoto cogita a possibilidade de ir com doña Cuquita ao lixão, caso se apressasse. Entretanto, como não possui a permissão dos pais de ir com ela, pode apanhar outra vez. Ainda sem saber como contar aos pais tudo que aconteceu, o garoto se isenta da culpa total e relata que estava no banheiro quando o norte-americano o abordou com a mesma frase três vezes: "—Ei, mexicano... Não gosto de mexicanos porque eles roubam. Ouviu? [...] —Não gosto de mexicanos. Ouviu, mexicano? [...] —Não gosto de mexicanos porque eles roubam. Me ouviu?"¹⁸; e obteve um simples "Sim" nas três vezes. (RIVERA, 1992, p. 17-18, tradução nossa).

Antes de contar o que aconteceu no banheiro, o garoto lembra-se da primeira vez em que brigou na escola. Uns garotos maiores, já de bigode, empurravam um menino em cima do outro, que acabavam brigando. Assim aconteceu quando o empurraram para cima do Ramiro e começaram a se bater até umas mulheres os separarem. Essa briga fez o garoto se sentir mais velho e mais amadurecido, mesmo que a princípio tenha brigado por puro medo.

Após relembrar de sua primeira briga, o garoto compara com a da expulsão e a considera diferente porque ter sido pego de surpresa quando sentiu uma pancada forte na orelha. Ele não se lembra de como nem quando bateu no garoto norte-americano, mas sabe que o fez, pois avisaram a diretora que eles estavam brigando no banheiro. Perguntando-se mais uma vez a respeito de sua expulsão, o garoto considera a possibilidade de não terem ido falar de sua briga para a diretora.

Na seguinte passagem das falas da diretora, provavelmente em uma ligação telefônica, percebe-se com maior intensidade os estereótipos atribuídos aos chicanos:

—O garoto mexicano se meteu em uma briga e bateu em alguns dos nossos meninos... Não, mal não... mas o que eu faço?

—...

—Não, eu acho que não, eles se importariam menos se eu expulsá-lo... Eles precisam dele nos campos.

—...

—Bom, eu simplesmente espero que nossos meninos não façam muito alarde aos pais. Acho que vou apenas me livrar dele.

—...

—Sim, acho que você está certo.

—...

—Eu sei que você me avisou, eu sei, eu sei... mas... tá, ok.¹⁹ (RIVERA, 1992, p.18, tradução nossa).

¹⁸ "—Hey, Mex... I don't like Mexicans because they steal. You hear me? [...] —I don't like Mexicans. You hear, Mex? [...] —I don't like Mexicans because they steal. You hear me?"

¹⁹ "—The Mexican kid got in a fight and beat up a couple of our boys... No, not bad... but what do I do? [...] —No, I guess not, they could care less if I expell him.. They need him in the fields. [...] —Well, I just hope our boys don't

Levando em consideração essa possibilidade de ir trabalhar no campo, o garoto se pergunta como faria isso se todos de sua casa queriam que ele estudasse e agora já o tinham colocado para fora.

O cemitério bonito, nada parecido com o do Texas, está na metade do caminho para sua casa. Comparando os dois, o que mais sente medo no cemitério do Texas é quando as pessoas estão saindo do enterro e ele vê as palavras "não me esqueça"²⁰ escritas no arco, como se todos os mortos falassem essas palavras e deixassem o som delas em sua cabeça. Achando isso muito diferente do cemitério por lhe transmitir paz e calma e possuir um gramado verdinho e árvores, ele acredita ser essa a razão de as pessoas não chorarem quando enterram alguém. O cemitério lhe atrai bastante, ao ponto de gostar de brincar nele. Até gostaria de pescar no córrego que passa por lá, se não necessitasse de licença e não as vendessem por não serem do estado.

Suas indagações a respeito de como contar a seus pais sobre a expulsão continuam e se lembra de ouvir dizerem várias vezes serem os professores os segundos pais de alguém. Fica preocupado que todos fiquem sabendo quando voltarem ao Texas e por seus pais ficarem zangados e talvez até façam algo a mais além de lhe baterem. Sua preocupação aumenta ao imaginar seu tio e o avô sabendo da situação, levando-o até cogitar a possibilidade de os pais lhe mandarem para uma escola correcional, para transformar alguém mau em bom. Para ele, o que mais lhe dói é não poder mais ser um operador telefônico, como deseja o pai, porque é necessário acabar a escola para essa profissão.

O pai fica empolgado com a vontade do filho em seguir essa profissão e pede que a mãe chame o garoto para conversar com o padrinho e lhe dizer qual profissão terá quando terminar a escola. Após dizer que será operador telefônico para o padrinho, o pai reforça o empenho do filho e acredita ser essa uma profissão bem remunerada. Mesmo outras pessoas zombando do desejo profissional do filho, o pai afirma que só riem porque não conhecem a seu filho como ele e pede a Deus para o filho terminar logo a escola e se tornar um operador telefônico.

Para o garoto, o entusiasmo de seu pai para ele estudar e poder tornar-se operador telefônico começou após assistirem a um filme em que a personagem mais importante da história era o operador telefônico. Em seguida, pergunta-se mais uma vez sobre sua expulsão e se ela realmente aconteceu por não saber mais o que fazer ou dizer quando lhe perguntarem o que será quando crescer e por isso, "É que dói e dá vergonha ao mesmo tempo"²¹. (RIVERA,

make too much about it to their parents. I guess I'll just throw him out. [...] —Yeah, I guess you are right. [...] —I know you warned me, I know, I know... but... yeah, okay".

²⁰ "no me olvides" – tradução nossa.

²¹ "Es que duele y da vergüenza al mismo tiempo".

1992, p.20, tradução nossa). Antes de trazer à tona os questionamentos pela última vez ao final do episódio, o garoto imagina a possibilidade de falar aos pais e se esconder quando tiverem visitas, como a do padrinho, para não precisar mais ler para ele quando fosse visitá-los, evitando que seus pais sentissem vergonha.

Pode-se observar o garoto anônimo de *Es que duele* sendo a ferramenta para apresentar tanto os estereótipos imputados à identidade dos chicanos como para demonstrar que nem todos os chicanos os carregam. Sua personagem, bastante complexa, é utilizada para retratar a imagem da comunidade chicana construída pela sociedade norte-americana. A forma como o garoto norte-americano e a diretora da escola o tratam por terem convicções estereotipadas de ser baderneiro, violento, ladrão, força de trabalho braçal e não pertencer à escola, por exemplo, demonstra, nessas situações, a imposição da identidade ao garoto anônimo por outros indivíduos. Por não conseguir se sair delas, justamente por "agir" da forma esperada pelos norte-americanos, é possível relacioná-lo, em determinados momentos, por meio da perspectiva norte-americana atribuída a ele, ao conceito de identidade de "subclasse" de Bauman (2005, p. 45-46).

Todas essas características de ser uma pessoa inconsertável estão no fato de ele ter brigado na escola e ter sido expulso por seu comportamento, fazendo os norte-americanos refoçarem os estereótipos da comunidade chicana de serem violentos e não pertencerem à escola, e sim ao trabalho no campo, continuando o ciclo familiar empregatício e mais viável, chamando inclusive a atenção do garoto por achar o campo um ambiente mais acolhedor que a escola. O episódio traz à tona a dúvida sobre o garoto ter realmente brigado ou não na escola: "Já não me lembro como e nem quando bati nele, mas sei que sim porque avisaram a diretora que estávamos brigando no banheiro"²² (RIVERA, 1992, p.18, tradução nossa). Como ele teria brigado com o garoto norte-americano e não se recordar do acontecido?

A complexidade dessa personagem é bastante significativa porque o próprio garoto anônimo, possuidor dos estereótipos aos olhos dos americanos, é utilizado como um membro da comunidade chicana que justamente não possui esses estereótipos fixados. Sua inquietação pela busca de piolhos em sua cabeça, não concordar com a comparação feita pelo pai de membros da comunidade a macacos, ser encarado de cima a baixo e ignorado por ser chicano, o medo de ser esquecido após a morte, a possível mudança de vida por meio dos estudos e todas as indagações sobre sua expulsão e as consequências disso, colocam a personagem em uma

²² "Ya no recuerdo cómo ni cuándo le pegué pero sé que sí porque le avisaron a la principal que nos estábamos peleando en el escusado".

posição deslocada que pode ser associada ao conceito de identidade fragmentada de Hall (2005), pois ele não reflete as imposições identitárias atreladas nacionalmente à comunidade chicana, desprendendo-se dessa identidade imposta.

— *¿Para qué van tanto a la escuela?* é a quarta anedota da obra. A pergunta inicial já é bastante sugestiva. Ao respondê-la, o(a) filho(a) afirma ao questionador ser o pai o responsável por orientá-los(as) a se prepararem para o caso de uma oportunidade aparecer algum dia, acreditando na possibilidade de eles assumirem o cargo se estivessem aptos a exercê-lo. A voz da primeira pergunta não compartilha do mesmo pensamento, chegando até a aconselhar para não se preocuparem com essa possibilidade. A primeira voz acredita que uma pessoa em situação de pobreza não pode ficar ainda mais pobre e, por isso, não perde tempo com essas preocupações. Para a primeira voz, quem tem alguma coisa a perder são as pessoas acima deles porque podem acabar onde estão e se questiona a respeito do fundamento de tal preocupação para si próprios, por não terem mais para onde serem rebaixados socialmente. Abordando ainda a questão educacional do episódio anterior, a obra agora passa a observá-la sob uma outra perspectiva, juntamente com outros aspectos.

La mano en la bolsa, o quinto episódio, começa com um garoto anônimo, cujos pais pagam sua estadia por três semanas na casa de *don* Hilario, conhecido como *don* Laíto, e *doña* Bonifacia, conhecida como *doña* Bone. Apesar de não estar explícito, subtende-se que esses senhores morem nos EUA, considerando o fato de todas as pessoas, incluindo os norte-americanos, gostarem de *don* Laíto e *doña* Bone. Durante esse tempo, o garoto ficou acomodado em um quarto sem luz e cheio de coisas. Também foi explorado com trabalhos domésticos. Um dia, ele descobre que os senhores eram ladrões, mas não podia falar para ninguém, pois eles eram pessoas muito queridas. Ainda na primeira semana, o garoto é obrigado a ser cúmplice de assassinato. *Don* Laíto e *doña* Bone obrigam-no a ajudá-los a enterrar um senhor. Dois meses após voltar para a casa de seus pais, os senhores foram visitá-los e deram ao garoto um anel que pertencia ao homem enterrado por eles. Com medo de reconhecerem o anel, o garoto sempre colocava a mão no bolso para escondê-lo.

O garoto inicia o episódio questionando se o leitor lembra de *don* Laíto e *doña* Bone, ressaltando o fato de ter morado com eles por três semanas e gostado no início, mas, depois, não suportar mais a situação. Logo em seguida, aponta como "Era verdade o que diziam deles quando não estavam presentes. De como faziam o pão, os bolos, de como às vezes roubavam e

que eram contrabandistas"²³ (RIVERA, p. 22, tradução nossa) e, por ter visto tudo isso, sentia medo de "andar com eles [...] e até de dormir em sua casa"²⁴ (RIVERA, p. 22, tradução nossa). Apesar de os senhores terem sido muito gentis com ele no primeiro dia, com risos e abraços, eles oferecem o jantar, mas agora lembrava que eles não haviam comido e a carne estava verde e fedida muito, mas acabou comendo-a toda para não desagradar, pois "Todo mundo gostava de *don Laíto* e *doña Bone*. Até os americanos gostavam deles; sempre ganhavam latas de comida, roupa e brinquedos. E eles, quando não conseguiam vender para nós, nos davam"²⁵ (RIVERA, p. 22, tradução nossa). Nota-se o reconhecimento do garoto, nos senhores que o receberam, de características geralmente associadas à identidade chicana apesar de eles serem queridos por todos.

Esse reconhecimento é reforçado mais adiante, quando o garoto passa a conviver mais com os senhores: "Depois começaram pouco a pouco a me dizer o que faziam quando iam ao centro. Roubavam muitas coisas – comida, licor, roupa, cigarros e até carne. Quando não conseguiam vender aos vizinhos, lhes davam"²⁶ (RIVERA, p. 23, tradução nossa). *Don Laíto* e *doña Bone* não fazem questão de esconder suas práticas ilícitas. Ao convidá-lo para presenciar o processo de fabricação do pão doce, outra característica atribuída aos chicanos, a de "asquerosos", é apresentada: "*Don Laíto* tivara a camisa. Parecia muito peludo. Começava a suar ao amassar a farinha. Era quando colocava as mãos no sovaco e logo continuava a amassar a massa quando me dava mais nojo"²⁷ (RIVERA, p. 23, tradução nossa).

Um tema bastante recorrente à comunidade chicana, a exploração laboral, é apresentado de uma forma diferente. A exploração comumente feita por norte-americanos, é praticada por *Don Laíto* e *doña Bone* ao colocarem o garoto para trabalhar no jardim, causando-lhe uma indignação porque queriam que ele trabalhasse o tempo inteiro, mesmo seus pais já tendo pago pela temporada. O que chama atenção nessa passagem é que além de tratarem da exploração laboral, o garoto é instigado a roubar um saco de farinha de cinco libras, mas acha a atitude inadmissível e se recusa: "Imagina? Eu tinha medo e também não era justo. *Don Laíto* só ria e me dizia que não tinha *eguis*"²⁸ (RIVERA, p. 23, tradução nossa). *Don Laíto* utiliza-se da

²³ "Era verdad lo que decían de ellos cuando no estaban presentes. De cómo hacían el pan, los molletes, de cómo a veces robaban y de que eran bulegas".

²⁴ "andar con ellos [...] y hasta dormir en su casa".

²⁵ "A *don Laíto* y a *doña Bone* los quería toda la gente. Hasta los americanos los querían; siempre les daban botes de comida, ropa y juguetes. Y ellos, cuando no podían vendérselos a nosotros, nos los daban".

²⁶ "Después comenzaron poco a poco a decirme lo que hacían cuando iban al centro. Se robaban muchas cosas - comida, licor, ropa, cigarros y hasta carne. Cuando no podían venderlo a los vecinos, lo daban".

²⁷ "*Don Laíto* se quitaba la camisa. Se veía bien pellejoso. Empezaba a sudar al amasar la harina. Era cuando se metía las manos en los sobacos y luego seguía amasando la masa cuando me daba más asco".

²⁸ "¿Te imaginas? Yo tenía miedo y además no era justo. *Don Laíto* nomás reía y me decía que no tenía *eguis*".

tradução de *huevos* para *eggs*, escrito mais proximamente da forma falada, para chamar o garoto de covarde por não ter os “culhões” de homem de atitude.

O garoto, contando algo ao leitor, pede para não dizer nada a ninguém. Ele percebe uma visitante frequente quando *don* Laíto não se encontra na casa. *Doña* Bone sempre o colocava para fora da casa ou quando já estava fora, fechava as portas para ele não entrar. Quando ela tentou explicar a situação do visitante, ficou com vergonha. Só sabia que o homem deixava dinheiro e era velho. Uma noite, escutou uma conversa entre os donos da casa. *Doña* Bone falou ao marido que o visitante tinha dinheiro e não tinha parentes e por isso seria fácil, pois ninguém sabia de suas visitas à casa deles e nem se importava com ele por ser um puro '*mojado*'²⁹. Ela pede para ele deixar a situação sob seu comando e diz mais uma vez que será muito fácil. A marca identitária de *mojado* causa distinção até entre os próprios chicanos, questionando e associando o valor de uma pessoa a sua documentação legal comprovada para habitar no país.

No dia seguinte, o garoto é colocado para trabalhar cavando um buraco para a construção de um porão e alguns dias depois vivencia o que "seria fácil" para *doña* Bone. Após a insistência dos senhores para que dormisse logo, o garoto se assusta ao deitar sobre o braço do '*mojadito*'³⁰:

Levei um susto, mas susto porque ao me recair sobre a cama senti como se fosse uma cobra, mas na verdade era um braço do *mojadito*. Achei que estava bêbado porque não acordou. Saltei para trás e saí do quarto. Os dois velhos caíram no riso. Logo notei que parte da camisa estava cheia de sangue. Não sabia nem o que pensar. Só me lembro dos dentes de ouro e dos podres de *don* Laíto³¹. (RIVERA, 1992, p. 24, tradução nossa).

Don Laíto e *doña* Bone concretizam outra, senão a mais forte, característica atribuída aos chicanos: assassinos. Além de serem considerados sujos, ladrões e trambiqueiros, como apresentado acima, as ações de alguns, como as deles, levam à assimilação identitária aos demais. O garoto não concordava com as práticas dos senhores, mas teve de ceder às chantagens por medo de ser denunciado e os policiais acreditarem em algo que não havia feito:

Quando já estava bem escuro, me fizeram que lhes ajudasse a arrastá-lo e jogá-lo no poço que eu mesmo havia feito. Eu não queria muito, mas logo me disseram que diriam a polícia que eu o havia matado. Lembrei-me de que meu pai lhes tinha pago

²⁹ Diz-se a um mexicano que mora nos EUA com sua residência legal questionável ou não comprovada. O termo faz alusão à entrada ilegal resultante da travessia a nado.

³⁰ Diminutivo de '*mojado*'.

³¹ "*Llevé un susto pero susto porque al recargarme sobre la cama sentí como una víbora pero en realidad era un brazo del mojadito. Yo creía que estaría borracho porque no despertó. Salté para atrás y salí del cuarto. Los dos viejos se soltaron riendo. Luego noté que parte de la camisa traía llena de sangre. Ni hallaba ni qué pensar. Nomás me acuerdo de los dientes de oro y de los podridos de don Laíto*".

pela comida e o quarto e de que até os americanos gostavam muito deles³². (RIVERA, 1992, p. 24, tradução nossa).

Durante esse momento de aflição, o garoto fica pensando em seus pais e como queriam que ele terminasse a escola para encontrar um trabalho menos pesado. Apesar do medo, jogou o homem no poço e, junto com os senhores, terra para cobri-lo. O garoto não viu a cara do homem e só queria acabar suas aulas para seus pais o pegarem de volta. Nas duas semanas restantes, passadas lentamente, ele acreditava que o susto iria passar ou que conseguiria esquecer. Mas *don* Laíto usava o relógio pertencente ao homem enterrado e o local deixou um volume na terra do quintal, fazendo-o lembrar do ocorrido.

Quando seus pais vieram pegá-lo, os senhores o abraçaram e disseram ao garoto para não falar nada ou iriam dizer para a polícia. Todos riram e o pai entendeu como uma brincadeira. Depois de dois meses, os senhores foram visitar a família no rancho e deram um anel de presente ao garoto:

Me fizeram colocá-lo e me lembrei que era o que trazia o *mojadito* aquele dia. Somente se foram e tratei de tirá-lo, mas não sei porque não pude. Parecia-me que alguém o encontraria. E o pior foi que por muito tempo, apenas via algum desconhecido e colocava a mão no bolso. Esse hábito durou muito tempo³³. (RIVERA, 1992, p. 24, tradução nossa).

Observa-se que essas três personagens do episódio são utilizadas para apresentar tanto os estereótipos atrelados à identidade dos chicanos e, ao mesmo tempo, procurar mostrar que nem todos os chicanos os possuem. *Don* Laíto e *doña* Bone servem de exemplo de como as pessoas têm sua identidade imposta por outros indivíduos e não conseguem sair delas, o que permite relacioná-los também ao conceito de identidade de “subclasse” de Bauman (2005). Os dois senhores não têm o direito de se desligarem da identidade que lhes foi fixada e por isso terminam propagando esses estereótipos (asquerosos, trambiqueiros, ladrões e assassinos), a eles atrelados. Já o garoto anônimo é uma tentativa de demonstrar haver indivíduos que não apresentam essas imposições. Durante as demonstrações estereotipadas, o garoto se contrapõe às práticas dos senhores. Não concorda com os roubos, a forma suja de preparar o pão, como foi explorado para trabalhar apesar de ter sua estadia paga pelo pai e de, principalmente, não compactuar com o assassinato, mesmo tendo ajudado os senhores a enterrar o homem. Toda essa inquietação pode ser associada ao conceito de identidade fragmentada de Hall (2005), pois

³² "Cuando ya estaba bien oscuro me hicieron que les ayudara a arrastrarlo y echarlo al pozo que yo mismo había hecho. Yo no quería muy bien pero luego me dijeron que le dirían a la policía que yo lo había matado. Me acordé que mi papá les había pagado por la comida y el cuarto y de que hasta los americanos los querían muy bien".

³³ "Me hicieron que me lo pusiera y recordé que era el que traía aquel día el *mojadito*. Nomás se fueron y traté de tirarlo pero no sé por qué no pude. Se me hacía que alguien se lo hallaba. Y lo peor fue que por mucho tiempo, nomás veía a algún desconocido, me metía la mano a la bolsa. Esa mañana me duró mucho tiempo".

o garoto não aceita a imposição e quer se desprender dessa identidade fixada e imposta, deslocando-se no intuito de adquirir uma identidade distinta. O anel pertencente ao homem enterrado por eles pode ser tomado como um símbolo de todos esses estereótipos. O garoto não só sente medo de possuí-lo(s), como ao mesmo tempo o esconde por vergonha de saber que outros chicanos os detém e ele os carrega consigo e, ainda assim, não consegue tirá-lo(s).

Olhando os aspectos estruturais narrativos do episódio, *don* Laíto e *doña* Bone são personagens que fogem às expectativas do leitor, não condizendo com o esperado. Por isso, segundo Candido (1976), essas duas personagens são esféricas por surpreenderem e convencerem o leitor dessa situação imprevisível. No caso, ambos executam as trambicagens e não recebem as retaliações esperadas para executores dessas ações. Pelo contrário, são justamente essas ações que não os colocam como vítimas e passam a ser pessoas queridas na comunidade, inclusive até por norte-americanos. Portanto, outro questionamento levantado por essas personagens esféricas é em relação ao que é necessário para um chicano não ser excluído da sociedade norte-americana. Não se fazer de vítima, mesmo que isso implique em praticar ações condenadas pela própria sociedade estadunidense?

A quinta anedota, *Faltaba una hora...*, narra a situação de um jovem que vai ao cabeleireiro uma hora antes de o cinema exibir o filme da tarde. O salão fica defronte ao cinema e, ao entrar, o jovem fica perdido porque o cabeleireiro lhe diz que não poderá cortar seu cabelo, mas, mesmo assim, senta-se e aguarda. Acreditando que o cabeleireiro não podia cortar seu cabelo por falta de tempo, espera que outro cabeleireiro se desocupe e possa lhe prestar o serviço. Após o segundo cabeleireiro finalizar o corte, o cliente se dirige à cadeira para ser o próximo e recebe a mesma informação do primeiro cabeleireiro de que não poderia cortar seu cabelo e pediu para que se retirasse do estabelecimento. Cruzando a rua ao sair, ficou na porta do cinema esperando que o filme começasse, mas o cabeleireiro saiu do salão e pediu que ele fosse embora. Só então o quase cliente se deu conta da situação e foi para casa buscar seu pai. Essa anedota mostra como a presença dos chicanos em estabelecimentos e nas ruas incomoda os norte-americanos e também cria um constrangimento para a comunidade chicana. O narrador apenas sugere que o quase cliente havia entendido o motivo de ter sido expulso do salão e da rua. Sua identidade estereotipada e da qual ele não consegue se desvencilhar é o motivo da expulsão. Entretanto, o narrador não expõe nenhum conflito ou questionamento por parte do quase cliente, possibilitando que seja associado à identidade de “subclasse” de Bauman (2005), e os cabeleireiros são os indivíduos mantenedores dessa imposição à identidade dos chicanos.

La noche estaba plateada é o sexto episódio da obra e retrata algumas questões religiosas sob a perspectiva de uma criança. O narrador já avisa, logo no início da narrativa, que a noite na qual ele – o garoto anônimo – chamou ao diabo estava prateada. O garoto passou todo o dia pensando no que poderia lhe acontecer e à medida que pensava a curiosidade aumentava e o medo diminuía. Ele tinha decidido sair por volta da meia-noite quando todos estivessem dormindo. Como queria evitar ser ouvido, perguntou a seu pai por que não deixava a porta aberta, pois não havia mosquitos. O pai respondeu que um animal poderia entrar na casa como na dos Flores. O garoto insiste para que a porta fique aberta porque as demais casas também as deixam e só os corvos restam pela região e eles não são ameaças para a casa. O pai, concordando, afirma para a mãe que nenhum animal entrará na casa mesmo ela estando sempre com medo.

O narrador declara que o garoto já tinha a fascinação pelo diabo havia algum tempo, mas não se lembrava desde quando. Lembra que quando frequentava as pastorelas da tia Pana já tinha a curiosidade de como o diabo seria e de quando colocou a máscara do diabo de *don* Rayos. O narrador apresenta um diálogo direcionado a um compadre, ressaltando os perigos de se invocar ao diabo. Mesmo as pessoas invocando-o em grupos, o diabo aparece depois a um por um, deixando-os assustados, loucos ou depressivos, pois nesse jogo a pessoa acaba entregando sua alma a ele. Voltando a relatar sobre o garoto, o narrador enfatiza que os minutos de espera entre às 23h00 e 23h55 para invocar o diabo à meia-noite passaram muito devagar. Quando ficava com medo, a calmaria do lado de fora e o prateado da lua o acalmavam.

O garoto empenha-se para chegar ao centro da colina para invocar o diabo à meia-noite em ponto e por isso precisa levar o relógio para não o invocar antes ou depois, e ele não aparecer. Antes de sair de casa, pegou o relógio da mesa e tentou não fazer barulho, com a sensação de alguém o estar observando. À medida que vai caminhando, fica se perguntando como o chamará e se ele aparecerá. Desacreditando na aparição do diabo, o garoto cogita como seria sua reação caso ele realmente aparecesse. Como ainda está vivo e não morreu, conforta-se pelo fato de o diabo não poder lhe fazer nada, mesmo aparecendo. Nesse momento, o garoto expressa não admirar e nem adorar o diabo e apenas quer saber se ele de fato existe, passando a cogitar os nomes pelos quais pode chamá-lo para usar o primeiro que lhe vier na cabeça.

Quando chegou ao centro da colina, o garoto estava com medo e não conseguia falar. Mas depois de chamar o primeiro nome passou a invocá-lo pelas demais maneiras que conhecia. Como nada aconteceu, achou melhor amaldiçoá-lo e utilizou todas as formas de amaldiçoar por ele conhecidas. A ação tampouco surgiu efeito. Desiludido, voltou para casa, mas percebeu uma

certa valentia por ter acabado de invocar o diabo. Passou a se questionar sobre a existência do diabo novamente e, caso ele não existisse, não receberia nenhum castigo por havê-lo invocado. Até cogitou a possibilidade de ele aparecer depois, mas o contexto de estar sozinho à noite era o melhor momento para ele aparecer. Em algumas ocasiões depois de ter ido ao centro da colina à meia-noite, ouviu alguém chamando-o, mas não se virava, pois sabia que não havia ninguém. Ao deitar-se, seguro de que o diabo não existia, sentiu um calafrio e uma revirada no estômago, voltando a afirmar a não existência do diabo e entendeu o porquê de não se poder brincar com ele. As pessoas que o invocavam ficavam loucas por ele não aparecer. Ficou observando a lua e as nuvens e acabou dormindo.

A utilização desse episódio por Rivera é intrigante. O garoto anônimo dessa narrativa possibilita que a religiosidade dos chicanos seja questionada, não no sentido de eles não serem religiosos e nem de não terem fé, mas sim no fato de nem todos serem obrigados ou deverem segui-la. Seus membros não necessariamente irão seguir determinada religião pelo fato de serem chicanos. O garoto, em nenhum momento questiona a existência de Deus. Apenas se respalda na sua inquietação em relação à existência do diabo, o que o leva a invocá-lo para comprovar sua dúvida. Quando esse episódio é observado juntamente com o sétimo, o que intitula a obra, percebe-se mais claramente o questionamento das crianças às crenças religiosas por não entenderem a situação na qual estão inseridos, já que Deus existe. A diferença dos dois questionamentos a respeito da fé é vista no sexto episódio, quando a existência de Deus não é questionada, sendo levantada no sétimo episódio.

A sexta anedota, *Una tarde el ministro...*, narra a vinda de um pastor de uma igreja protestante à comunidade, com o objetivo de ensinar aos chicanos a fazer trabalhos manuais e não ficarem na dependência do trabalho no campo. A maioria dos homens animou-se porque o pastor ensinaria trabalhos de marcenaria para que pudessem trabalhar como carpinteiros. Por volta de duas semanas depois do anúncio de sua vinda, o pastor chegou em uma caminhonete e um trailer, juntamente com a esposa, que seria sua ajudante e intérprete. Entretanto, os chicanos não aprenderam nada porque o pastor não saía do trailer e uma semana depois haviam ido embora sem dizer nada. Somente depois vieram a descobrir o motivo de terem ido embora: a traição da esposa, que fugiu com um dos chicanos. Observa-se que, nessa anedota, os chicanos tiveram, por um momento, a possibilidade de melhorar de vida, tendo a chance de trabalhar em outra área que não fosse o campo. Porém, devido à ação de um de seus membros, toda a comunidade acabou prejudicada, pois o pastor decidiu não mais lhes ensinar marcenaria, e eles tiveram de continuar a fazer o que sabiam e podiam fazer.

O sétimo episódio, *...y no se lo tragó la tierra*, é o que intitula a obra de Rivera. O início da narrativa relata que a primeira vez que o garoto anônimo sentiu ódio e raiva foi quando viu sua mãe chorando por seu tio e sua tia. Os dois estavam sofrendo de tuberculose e foram enviados a sanatórios diferentes. Enquanto se tratavam, os filhos dos dois foram distribuídos pelos outros membros da família. Após a tia morrer, o tio voltou para casa sem estar curado, cuspidando sangue. A situação fez sua mãe chorar a todo momento. O menino ficou com muita raiva porque não podia fazer nada e agora tinha o mesmo sentimento, só que por seu pai.

O diálogo entre o garoto anônimo e a mãe esclarece o motivo da raiva. Para ela, eles deveriam ter voltado logo para casa e pergunta se eles não haviam percebido a situação do pai. Como os filhos sabiam da insolação do pai, pergunta por que eles não haviam ido para casa. Devido ao forte calor e o fato de estarem todo suados, o filho relata não ter percebido a intensidade do calor, mas quando alguém está com insolação essa percepção deve ser diferente. Não seguindo a sugestão do filho de se sentar embaixo de uma árvore, o pai continuou a trabalhar e começou a vomitar. Só assim conseguiram levá-lo para debaixo da árvore. A mãe, lamentado o sofrimento do pai, pergunta se não ouviram as lamúrias do pai, sem conseguir dormir direito. Dando muita limonada ao marido, a mãe afirma que, se tivesse ido, ao campo teria percebido o desgaste e ele não teria pego a insolação. Agora, espera pela melhora do esposo e pede para os filhos se cuidarem também e não se importarem se o dono da propriedade os apressar para acabar o trabalho.

O filho ficava com mais raiva quando escutava seu pai gemendo fora do galinheiro. O pai não conseguia ficar lá dentro porque lhe dava muita ânsia e, do lado de fora, podia respirar mais tranquilamente, além de se contorcer quando sentisse calafrios. O filho ficava se perguntando se seu pai iria morrer da insolação e, quando sentia que suas esperanças a respeito da recuperação do pai aumentavam, ficava com mais raiva no dia seguinte. Essa fúria aumentava ainda mais quando escutava o pai e a mãe clamando pela misericórdia de Deus, até acendendo velas em oração. Passando pela mesma situação do tio e da tia, cujas orações não surtiram efeito, o garoto pergunta para a mãe o que eles ganharam fazendo isso, já que as orações não ajudaram o tio e a tia. Questiona a mãe sobre o porquê de viverem como se estivessem enterrados, tendo duas opções: serem comidos pelos micróbios ou devastados pelo sol. Ainda indaga sobre o fundamento de só trabalharem, como o pai, que havia começado aos cinco anos, se quando menos se esperava caíam doentes e rogavam a Deus, que não se lembra de ninguém. Até cogita a não existência de Deus e volta atrás, pensando ser melhor não falar sobre isso, pois seu pai poderia piorar.

A mãe, percebendo a angústia do filho, pede para ele se acalmar pois tudo estava nas mãos de Deus e com a ajuda dEle seu pai melhoraria. O garoto questiona a mãe se ela tem certeza de que Deus os ajudará porque para ele, Deus não se importa com ninguém. Para justificar sua colocação, pergunta se seu pai é uma alma ruim, tem um coração mau ou fez mal para alguém, para merecer aquele sofrimento. Acrescenta a situação do tio e da tia no questionamento, pois agora seus primos vão crescer sem os pais. Para o garoto, Deus pouco se importa com os pobres e não entende o porquê de terem de viver dessa forma, se não fazem mal às pessoas. Essa inconformidade aumenta com as tentativas da mãe de consolá-lo, reforçando as indagações e questionamentos:

—Ai, filho, não fale assim. Não fale contra a vontade de Deus. Meu filho, não fale assim, por favor, que me dá medo. Até parece que já levas o demônio entre as veias.

—Bom, talvez. Assim pelo menos me tiraria a raiva. Já estou cansado de pensar. Por quê? Por que a senhora? Por que papai? Por que meu tio? Por que seus filhos? Digame, por quê? Por que somente nós somos enterrados na terra como animais sem nenhuma esperança de nada? A senhora sabe que as únicas esperanças são vir para cá todo ano. E como a senhora mesma fala, alguém só descansa quando morre. Eu acredito que assim se sentiram meu tio e minha tia e assim se sentirá o papai.

—Assim é, meu filho. Só a morte traz o descanso a nós.

—Mas por que a nós?

—Bom, dizem que...

—Não me diga nada. Já sei o que vai me falar: que os pobres vão para o céu.³⁴ (RIVERA, 1992, p.34, tradução nossa).

Mais um dia de trabalho começa com o frescor da manhã nublada e o garoto se sentia responsável por seus irmãos no campo, já que era o mais velho e a mãe havia ficado em casa cuidando do pai. O sol do início da manhã estava tolerável, mas por volta das dez e meia o céu estava limpo e o sol mais forte. Passaram a trabalhar mais devagar para não se desgastarem. O suor escorria a todo instante, obrigando-os a limpar o rosto porque a vista escurecia. Conversando com seus irmãos, o garoto pede que, caso não aguentem, parem de trabalhar ou diminuam o ritmo de trabalho para não se cansarem muito. Se estiverem com a vista escura, para avisá-lo, e que bebam muita água devido ao forte calor, mas sem irritar o dono da propriedade. Tentando conformar os irmãos, avisa-os que logo, logo estarão em casa e para não tentarem suportar muito e ter o mesmo destino do pai.

³⁴ "—Ay, hijo, no hables así. No hables contra la voluntad de Dios. M'ijo, no hables así por favor, que me das miedo. Hasta parece que llevas al diablo entre las venas ya. —Pues, a lo mejor. Así, siquiera se me quitaría el coraje. Ya me canso de pensar. ¿Por qué? ¿Por qué usted? ¿Por qué papá? ¿Por qué mi tío? ¿Por qué mi tía? Por qué sus niños? ¿Dígame usted por qué? ¿Por qué nosotros nomás enterrados en la tierra como animales sin ningunas esperanzas de nada? Sabe que las únicas esperanzas son las de venir para acá cada año. Y como usted misma dice, hasta que se muere uno, descansa. Yo creo que así se sintieron mi tío y mi tía, y así se sentirá papá. —Así es, m'ijo. Sólo la muerte nos trae el descanso a nosotros. —Pero, ¿por qué a nosotros? —Pues dicen que... —No me diga nada. Ya sé lo que va a decir - que los pobres van al cielo.".

Cumprindo a previsão de mudança de local de trabalho no campo, já estavam em um local mais sufocante e por volta das três horas a roupa estava toda molhada de suor. Parando por instantes de vez em quando, buscavam um pouco de ar quando faltava a respiração e ficavam com medo de pegarem insolação por passarem a ter a vista escurecida. Com muito calor, seguiram trabalhando em ritmo mais lento. A água que levavam já não lhes matava a sede, desejando beber uma água fresca ou uma coca gelada. O irmão mais novo, de nove anos, recebia como adulto e, por isso, tinha de tratar de cumprir as obrigações como tal. Passou mal às quatro da tarde e começou a vomitar. Os trabalhadores correram para ajudá-lo e viram que tinha os olhos revirados. Seu irmão, chorando, tenta consolá-lo dizendo que o levaria para casa, questionando a situação outra vez: "—Por que a papai e logo a meu irmãozinho? Apenas tem nove anos. Por quê? Tem que trabalhar como um burro enterrado na terra. Papai, mamãe e este meu irmãozinho, que culpa eles têm?"³⁵ (RIVERA, 1992, p.34, tradução nossa).

"Por quê?" foi a pergunta que o acompanhou durante todo o trajeto até em casa. Na metade do caminho começou a se zangar e chorou de raiva. Os irmãos mais novos não sabiam o que fazer e começaram a chorar também, mas de medo. O irmão mais velho passou a lançar maldições. Não se deu conta de quando, mas o que dissera já havia tido vontade de dizer há algum tempo. Amaldiçoou Deus e sentiu medo tanto por sua idade como por seus pais. Acreditou que a terra havia se aberto para engoli-lo e a sentiu mais rígida que nunca. Ficou com raiva novamente, amaldiçoando a Deus outra vez. Ao ver seu irmão mais novo não tão mal, questionou-se se seus irmãos sabiam da gravidade que havia sido sua maldição.

Com uma paz nunca antes experimentada, sem preocupação pelo pai ou pelo irmão, o garoto nem dormiu até muito tarde. Só estava esperando pela frescura de um novo amanhecer. Seu pai e seu irmão estavam melhores pela manhã. Pensou em dizer para a mãe do ocorrido, mas achou melhor guardar segredo. Apenas disse que a terra não comia ninguém e nem o sol. Quando saiu para trabalhar, a manhã estava fresca e com nuvens. Sentiu que podia (des)fazer qualquer coisa que quisesse e olhou para a terra; batendo forte com a sola do pé, disse: "—Ainda não, ainda não me pode engolir. Algum dia sim. Mas nem eu saberei"³⁶ (RIVERA, 1992, p.36, tradução nossa).

O garoto anônimo desse episódio é uma das melhores ferramentas de desestruturação identitária da obra. Sua inconformidade e seu questionamento a respeito de problemas trabalhistas, sobre a religião e a condição social, torna-o um excelente personagem na quebra

³⁵ "—¿Por qué a papá y luego a mi hermanito? Apenas tiene los nueve años. ¿Por qué? Tiene que trabajar como un burro enterrado en la tierra. Papá, mamá y éste mi hermanito, ¿qué culpa tienen de nada?".

³⁶ "—Todavía no, todavía no me puedes tragar. Algún día, sí. Pero yo ni sabré.".

dos estereótipos atrelados e perpetuados à identidade nacional chicana. O narrador relembra o primeiro momento de raiva do garoto pela situação do pai, demonstrando a inconformidade da situação não só de seu tio e tia, mas também de seu pai. Os dois primeiros foram vítimas de tuberculose e o pai está com insolação. Justamente essa fé da mãe irrita o garoto, que não vê fundamento algum em ficar pedindo ajuda a Deus, pois seus tios acabaram morrendo e os filhos deles foram distribuídos nas casas das famílias. A conversa com a mãe mostra o quão insatisfeito com toda a situação ele está; tanto por seus tios e os filhos, como por seu pai. O garoto não entende como as pessoas em tais situações difíceis rogam a Deus se Ele não lembra de ninguém, quiçá existe. Esse questionamento da existência de Deus ocorre pelo fato de o garoto não acreditar que pessoas pobres não são ouvidas ou ajudadas por Ele, tendo os membros de sua família como referência.

A sucessão de "por quês" na metade do episódio exprime não só o questionamento sobre a existência de Deus como também o porquê de os pobres viverem em tais situações, sem esperanças ou perspectivas de uma vida melhor. O garoto não consegue entender como a população pobre tem de se submeter a tais humilhações como se fossem animais, tendo a única certeza de se deslocarem de uma região para a outra em busca de trabalho. Ele não se satisfaz com a explicação da mãe de o descanso para os pobres chegar com a morte e que os pobres vão para o céu. A indignação com a falta de oportunidades de melhora de vida e as dificuldades que os pobres enfrentam quando adoecem o enfurecem, não estando de acordo e nem compreendendo a razão disso, o que o faz questionar a existência de Deus e a importância dos pobres para Ele.

Os tios, pai e irmãos do garoto anônimo são os embasamentos que sustentam as indagações levantadas pelo garoto, ao mesmo passo que, para a mãe, são os que a fazem recorrer à fé e à vontade de Deus. Percebe-se que os diálogos e pensamentos das personagens as colocam em contextos identitários opostos. A mãe não tem sua fé abalada, recorrendo exatamente a suas crenças. As dificuldades enfrentadas pelos pobres e sua família são desígnios de Deus e eles precisam aceitar Sua vontade. À família, resta apenas a compreensão da situação, rezar, clamar pela misericórdia de Deus e seguir a vida de acordo com a vontade dEle. Ela lamenta as situações difíceis pelas quais passam, mas não as questiona e muito menos põe em dúvida a existência de Deus por colocá-los em situações penosas. Por ter essa aceitação sem questionamento, não se desprendendo e nem tentando se desvincular das situações difíceis, apenas se conformando com as consequências que a seguem, a mãe pode ser associada à identidade de "subclasse" de Bauman (2005, p. 45-46), como a personagem do episódio

representante do não desligamento dos estereótipos da mãe e esposa dedicada à família e religiosa, que aceita a vontade de Deus.

Diferentemente da mãe, o garoto anônimo demonstra a insatisfação pelas situações que enfrentam desde o começo do episódio. A doença dos tios, que fazia sua mãe chorar, já o deixou com raiva, voltando a senti-la novamente quando seu pai teve insolação. A indignação começa quando questiona sua mãe acerca dos benefícios da oração, já que seus tios morreram mesmo depois de muitas orações e velas acendidas. Então, começou a questionar o porquê de os pobres estarem sempre nessas situações e só viverem para trabalhar, levando ao que assustou sua mãe, o porquê de pedir ajuda a Deus se Ele não se preocupa com os pobres e chega a cogitar a inexistência dEle. Essa contradição religiosa com a mãe ocorre, não por rebeldia, mas pelas provas de que Deus não se importa com os pobres, pois, se realmente se importasse, sua família estaria em uma situação diferente. O bombardeamento de "por quês" o coloca mais uma vez em uma posição oposta à situação de sua mãe, intensificada após o irmão ficar doente também, levando-o a amaldiçoar Deus. Nota-se que o garoto anônimo não aceita as dificuldades sociais que enfrentam, questionando as razões pelas quais as vivenciam, e traz indagações religiosas, não encontrando sentido ou lógica para as árduas situações. Seus constantes questionamentos o fazem ser o sujeito fragmentado de Hall (2005) presente no episódio, tentando romper barreiras e trazer questionamentos à tona, procurando desvincular-se dos estereótipos de sofrendores sem perspectiva de melhora de vida.

A sétima anedota, *–El abuelo quedó paralizado...*, narra uma conversa entre um avô e um neto. O avô ficou tetraplégico depois de uma complicação no cérebro. Durante a conversa, o avô pergunta ao neto com quantos anos ele estava e o que mais desejava na vida. O neto respondeu estar com vinte anos e querer que os próximos dez anos passassem rapidamente para ele saber os desdobramentos de sua vida. Para o avô, o neto estava sendo muito estúpido e não continuou a conversa. O neto ficou sem entender o porquê de o avô chamá-lo de estúpido e só entendeu quando completou trinta anos de idade.

Nessa anedota, Rivera demonstra a empolgação da juventude em contrapartida da experiência de vida dos idosos. O avô, tetraplégico, já havia passado por diversas situações em sua vida até aquele momento e utilizou sua experiência para alertar seu neto da bobagem em acelerar o tempo. Não há uma personagem enquadrada totalmente no conceito de identidade de "subclasse" de Bauman (2005, p. 45-46) de não conseguir se desprender da identidade determinada. Mas o avô seria a personagem mais próxima desse conceito por não querer continuar a conversa com o neto quando este comenta seu desejo de saber a respeito do seu

futuro. O neto tem, segundo Hall (2005), uma identidade fragmentada de forma distinta e discreta. Pelo fato de cogitar o futuro e querer saber dos acontecimentos de sua vida, o neto demonstra uma certa curiosidade presente em indivíduos fragmentados; porém, não mostra nenhuma forma de questionamento sobre sua vida e atual ou futura situação.

Primera Comuni3n 3 o oitavo epis3dio e retrata uma etapa bastante comum aos cat3licos. O epis3dio 3 narrado pelo pr3prio garoto an3nimo, informando, ao in3cio, que o padre sempre realizava a cerim3nia em meados da primavera. Para o garoto, foi um dia memor3vel, por ele se lembrar de v3rios detalhes ocorridos no dia, inclusive na alfaiataria ao lado da igreja. Justifica os acontecimentos por n3o ter conseguido dormir no dia anterior tentando relembrar de todos seus pecados e chegar a um n3mero exato. A fala do padre sobre a confiss3o dos pecados e sacril3gios 3 direcionada aos jovens da primeira comunh3o. Relembrando poderem engan3-lo, mas n3o a Deus, pede para se lembrarem de todos os pecados, arrependem-se e n3o cometerem o sacril3gio ao comungarem. Pedindo aos jovens para relatarem os pecados, o padre pergunta quem quer come3ar e sugere iniciarem pelo pecado cometido com as m3os ao tocar o corpo.

O garoto ressalta o gosto da freira pelos relatos dos pecados do corpo. Eles ensaiavam sobre os pecados para diz3-los e, de fato, o garoto j3 n3o compreendia nada. A 3nica coisa que entendia era ter medo do inferno porque imaginou como seria ir para l3 depois de ter derrubado brasas do banho na panturrilha e ter se queimado. O garoto passou a v3spera pensando nos pecados e quando chegou ao n3mero cento e cinquenta, decidiu admitir ter cometido duzentos, de todas as classes e contra os dez mandamentos, para o caso de haver esquecido algum e n3o cometer o sacril3gio ao comungar.

Apressando a m3e para arrum3-lo 3s seis da manh3 com a finalidade ir 3 igreja para a confiss3o, o garoto explica n3o ter conseguido dormir 3 noite e querer ir mais cedo para relembrar os pecados porque na igreja seria melhor para pensar. Repassando os pecados 3 medida que andava naquela manh3 fresca, o garoto encontrou a igreja fechada e imaginou o padre estar dormindo ou ocupado. Ao dar a volta na igreja, passou pela alfaiataria localizada ao lado e foi surpreendido com umas gargalhadas e uns gemidos. Cogitando a possibilidade de ser um cachorro, percebeu serem sons de gente e se aproximou da janelinha da porta para conferir. O garoto n3o foi visto, mas viu o que se passara no ch3o e n3o conseguia se retirar da janelinha. Quando as pessoas perceberam que estavam sendo observadas, come3aram a se vestir e gritaram para que o garoto s3isse. A mulher estava desajeitada e parecia doente. O garoto ficou com aquela imagem na cabe3a e foi correndo para a igreja, pensando em compartilhar com seus

companheiros a cena presenciada, mas achou melhor esperar primeiro o momento da comunhão. O garoto imaginou aquele ser o pecado cometido com as mãos e sentia como se ele próprio houvesse cometido o pecado do corpo.

—Não há mais jeito. Mas, não posso lhes dizer se não vão pecar como eu. Melhor não ir comungar. Melhor não me confessar. Agora que sei, não posso, não posso. Mas o que dirão papai e mamãe se eu não comungar; e meu padrinho, não há jeito de deixá-lo plantado. Tenho que confessar o que vi. Estou com vontade de ir outra vez. Talvez ainda estejam no chão. Não tem jeito, vou ter que lançar mentiras. Talvez me esqueça daqui até quando me confessar? Talvez não tenha visto nada? E que não tivesse visto nada?³⁷ (RIVERA, 1992, p.40, tradução nossa).

Ao ser perguntado pelo padre sobre os pecados, o garoto apenas respondeu que eram duzentos e de todos os tipos. No caminho de volta a casa, ele sentia que estava diferente, como se tudo estivesse no lugar e ao mesmo tempo não estivesse. Imaginou o pai e a mãe no chão e passou a imaginar todos os adultos no chão, nus e rindo ou gemendo. Imaginou até o padre e a freira. O garoto lembra que mal comeu o pão doce e bebeu o chocolate, saindo correndo da casa como se estivesse se afogando.

Os pais estavam conversando com o padrinho do garoto e criticaram a atitude do filho de sair correndo. O padrinho diz para não se preocuparem porque as crianças só pensam em brincar e para deixá-lo ir se divertir, pois era sua primeira comunhão. O pai afirma não os impedir de brincar, mas precisarem ser mais atenciosos e respeitar os mais velhos, ainda mais seu padrinho. O garoto lembra-se de ter ido em direção ao bosque e pego umas pedras para jogar nos cactos. Depois quebrou umas garrafas e subiu em uma árvore para pensar, onde

Todo momento me lembrava da cena na alfaiataria e só lá até me dava gosto repassá-la. Até me esqueci de que havia lançado mentiras ao padre. E logo senti o mesmo que havia sentido quando havia ouvido falar o missionário sobre a graça de Deus. Tinha vontade de saber mais de tudo. E logo pensei que talvez era a mesma coisa.³⁸ (RIVERA, 1992, p.41, tradução nossa).

Esse episódio traz uma reflexão acerca das tradições religiosas chicanas. Marcando uma das fases de transição para a vida adulta, a primeira comunhão é um ritual religioso bastante celebrado pela comunidade. Aqui, Rivera ressalta, de forma intrigante, os abusos cometidos pela igreja em relação à pedofilia. Embora a narrativa não traga nenhum ocorrido relatado pelo garoto, ao questionar o grupo de jovens que irá participar da cerimônia a respeito dos pecados

³⁷ “—*Ya ni modo. Pero, no puedo decirles a los otros, si no van a pecar como yo. Mejor no voy a comulgar. Mejor no me confieso. No puedo ahora que sé, no puedo. Pero ¿qué dirán mi papá y mi mamá si no comulgo, y mi padrinho, ni modo de dejarlo plantado. Tengo que confesar lo que vi. Me dan ganas de ir otra vez. A lo mejor están en el piso todavía. Ni modo, voy a tener que echar mentiras. ¿A lo mejor se me olvida de aquí a cuando me confiese? ¿A lo mejor no vi nada? ¿Y que no hubiera visto nada?*”.

³⁸ “*Cada rato recordaba la escena de la sastrería y allá solo hasta me entraba gusto al repasar. Hasta se me olvidó que le había echado mentiras al padre. Y luego me sentía lo mismo que cuando había oído hablar al misionero acerca de la gracia de Dios. Tenía ganas de saber más de todo. Y luego pensé que a lo mejor era lo mismo*”.

que haviam cometido, o padre inicia as discussões justamente pelos pecados carnavais. Da mesma forma acontece com a freira, que gostava de ouvir os pecados carnavais cometidos pelos jovens. O pecado da carne foi o mais ressaltado, muito pela experiência vivenciada pelo garoto.

Ainda tratado como um tabu por grande parte da população, o garoto descobre a que o padre se referia devido à cena testemunhada na alfaiataria. Como uma criança começando a descobrir seu corpo, o garoto gosta de ter observado a cena e passa a imaginar as pessoas adultas na mesma situação presenciada por ele, incluindo o padre e a freira. Percebe-se aqui que não há uma tentativa de expor personagens com os estereótipos nacionais da comunidade chicana, apesar de apresentar os pais e o padrinho conversando acerca dos bons costumes necessários a uma criança. O intuito principal é a descoberta da vida sexual do garoto, passando a se questionar sobre suas ações. Privado de diálogos que poderiam esclarecê-lo a respeito de sua vida sexual, o garoto não se sente confortável para falar com ninguém a respeito do ocorrido, mesmo tendo gostado de ver.

A primeira comunhão é um ritual católico no qual a criança recebe o corpo de Cristo pela primeira vez. Brilhantemente, o garoto anônimo que participa desse ritual é o mecanismo utilizado por Rivera para trazer à tona a identidade fragmentada de um jovem com vários questionamentos a respeito do que estava acontecendo com ele, sendo o portador do conceito identitário fragmentado de Hall (2005). Mesmo tendo ouvido sobre o pecado da carne, o garoto não consegue parar de olhar para a cena de sexo que estava assistindo na alfaiataria. Pelo contrário, gostou do que viu e só parou de assistir quando foi notado pelos praticantes do ato e terem gritado para ele sair. Em seguida, ficou com a cena na cabeça e querendo voltar à alfaiataria, cogitando se eles ainda estariam no chão. A forma como o episódio retrata o sexo pela concepção religiosa é de pecado. O garoto sabe que, segundo os preceitos da Bíblia, está cometendo um pecado, mas, mesmo assim, gosta do que viu e do que passou a imaginar depois de ter presenciado o ocorrido. Ao final do episódio, o garoto se sente bem pela cena repassada várias vezes em sua cabeça e o sentimento que possuía no momento era igual ao de quando ouviu o relato do missionário sobre a graça de Deus. O garoto queria saber mais de tudo devido às descobertas recentes e considerou a possibilidade de seus pensamentos também se referirem a graça de Deus por se sentir bem. O episódio retrata as reflexões vivenciadas por crianças e jovens próximos a descobrir seus corpos e sentirem vergonha de não poderem falar sobre isso livremente.

Essas reflexões dão abertura para uma outra: a imposição cultural hispânica. Como é um ritual cristão atrelado à conversão ao catolicismo forçada pelos espanhóis, o episódio traz,

em suas entrelinhas, o questionamento da eficiência ritualística do catolicismo por meio deste evento. Qual o propósito de exterminar de forma brutal as tradições culturais pré-colombianas para substituí-las pelas europeias? Essa pergunta não diz respeito à valorização das tradições Astecas como sendo melhores ou piores que as europeias e menos ainda a depreciação do catolicismo. Seu intuito é de trazer à tona uma indagação a respeito do conceito europeu de “pecado”, que, mesmo proporcionando um sentimento de felicidade ao garoto, é tomado como errado devido à supressão cultural pré-hispânica.

—*La profesora se asombró...* é a oitava anedota da obra e retrata a surpresa da professora pela prestatividade de um de seus alunos. Precisando de um botão para colar no pôster representando a indústria de botões, um dos alunos arrancou o botão de sua camisa e a entregou. A professora se assustou porque tinha quase certeza de a camisa vestida ser a única possuída pelo aluno e, ainda assim, ele ter arrancado o botão para lhe dar. Entretanto, ela não conseguia saber ao certo o motivo da ação. Imaginou se o garoto havia feito isso para ser prestativo, buscando o sentimento de pertencimento ao grupo, ou para demonstrá-la amor. A única certeza era a de que o garoto havia feito isso com uma vontade muito intensa e, por isso, a surpreendeu.

A prestatividade do garoto deixou a professora surpresa. A personagem intrigante nessa anedota é exatamente a professora. Mesmo com as condições financeiras precárias do garoto, não possuindo muitas vestimentas, ele arranca o botão de sua camisa e entrega à professora. A surpresa dela pela ação ressalta um certo conflito entre uma identidade fragmentada de Hall (2005) e as percepções identitárias por ela percebidas, por meio dos estereótipos absorvidos sobre a comunidade chicana. A boa vontade em ajudar do aluno é questionada pela professora, e ela não vê essa atitude como uma possível boa ação. Entretanto, a professora já traz outras indagações a respeito da ação do garoto. Ela não consegue perceber se ele está apenas sendo prestativo, se está buscando se enturmar com o grupo ou se está apaixonado por ela. A surpresa é justamente o elo que a mantém conectada aos estereótipos que supostamente estão presentes nos chicanos, por estarem tão arraigados nela não permitindo um desprendimento imediato.

O nono episódio, *Los quemaditos*, é o primeiro em que todos os membros da família recebem nomes. *Don* Efraín e *doña* Chona são os pais da família García e Raulito, de sete anos, Juan, de seis, e Maria, de cinco, são os três filhos do casal. Depois de voltarem do cinema, *don* Efraín estava bem empolgado por terem assistido ao filme de boxe e pegou as luvas de boxe que havia comprado para os filhos, pedindo para colocarem. Deixou os filhos só de calção e passou álcool no peito dos filhos assim como tinha visto no filme. *Doña* Chona não gostava das

brigas porque sempre um saía desgostoso e começava a choradeira. Pedindo ao esposo para não fazer os filhos brigarem e os deixar dormir, *doña* Chona justifica que Juan sempre machucava o nariz e era difícil fazer o sangue parar de escorrer. O pai rebate ser bom para aprenderem a se defender e relata a esperança de que “—Talvez um deles seja bom com as luvas e então sim nós estaremos bem, *vieja*. Olha o quanto ganham os campeões. Milhares e milhares. Vou ver se mando trazer um saco de pancadas pelo catálogo na semana que vem assim que nos paguem”³⁹ (RIVERA, 1992, p.44, tradução nossa).

Os filhos ficavam em casa porque o dono da propriedade não gostava que as crianças ficassem correndo pelo campo fazendo travessuras ou fazendo os pais pararem de trabalhar para lhes dar atenção. Os pais haviam levado os filhos uma vez para ficarem no carro, mas fez muito calor e estava tão sufocante que adoeceram e decidiram deixá-los em casa depois do ocorrido, mesmo que ficassem preocupados o dia todo. Não levavam comida para ir almoçar em casa e conferir se estava tudo bem. Na segunda-feira seguinte, deixaram os filhos dormindo e foram trabalhar. O pai estava muito feliz porque amava os filhos e sabia que gostavam de brincar uns com os outros. Por volta das dez da manhã, avistaram uma fumaceira na direção do rancho. Todos pararam de trabalhar e correram em direção à fumaça. Quando chegaram ao galinheiro em chamas, somente o mais velho havia se salvado e os dois filhos mais novos haviam morrido queimados. As únicas coisas que não queimaram foram as luvas de boxe. A filha havia sido retirada toda queimada e com as luvas postas.

Uma das forças do episódio está na esperança do pai de que um de seus filhos vire um boxeador. Até comprou luvas para os dois brincarem e quem sabe tomarem gosto pelo esporte e virarem lutadores. A condição financeira proporcionada pelo esporte traz uma ponta de esperança aos pais que veem a possibilidade de melhorarem de vida por meio dos filhos. De certa forma, os pais possuem um pouco da identidade de “subclasse” de Bauman (2005), porque sabem que não têm como sair do contexto em que estão, à medida que demonstram um pouco da identidade fragmentada de Hall (2005), ao depositarem suas esperanças de melhora de vida nos filhos. Se eles possuíssem apenas a identidade imposta por terceiros não conseguiriam imaginar melhorar de vida e nem outro futuro aos filhos senão o campo. Aceitar totalmente as condições e não as questionar, esperando o destino dos filhos se cumprir ao campo, colocá-los na posição de sujeitos com identidade imposta sem possibilidade de se desvencilharem dela. Porém, mesmo sabendo que eles não têm condições de alterar a realidade, essa possibilidade

³⁹ “—*A lo mejor uno de éstos sale bueno para el guante y entonces sí nos armamos, vieja. Fijate nomás lo que ganan los campeones. Miles y miles. A ver si les mando traer un punching bag por catálogo la semana que entra nomás nos paguen*”.

de melhoria de vida por meio de um outro futuro não pré-determinado aos filhos os coloca em uma posição fragmentada por não desejarem o destino dos três filhos ligado ao campo.

O fato de os pais não poderem levar os filhos para o campo é novamente trazido à tona. Desta vez, Rivera utiliza um acontecimento trágico, devido à ausência dos pais em casa. Para não irritar o dono da propriedade por considerar que são uma distração, os pais precisam deixar os filhos em casa e esperar que nada de mal lhes aconteça. O episódio levanta esse tema bastante recorrente na vida dos chicanos que trabalham no campo, pois só podem levar seus filhos se já forem para o trabalho. Outro ponto importante é justamente a permanência das crianças em casa e de não estarem onde deveriam, na escola. Sem necessitar verbalizar, Rivera ressaltava esse problema nas entrelinhas. Ter de deixar as crianças sozinhas em casa traz consequências drásticas na vida das famílias. Acidentes acontecem quando os pais estão presentes em casa e as crianças podem correr ainda mais riscos quando estão sozinhas.

As luvas terem resistido ao incêndio podem ser tomadas como uma analogia ao sonho dos pais de ter um dos filhos boxeador. Mesmo o fogo tendo sido um grande obstáculo, levando a vida de dois dos seus três filhos, um deles ainda permanece vivo e as luvas podem ser utilizadas como um símbolo do sonho dessa família, de ter uma vida mais digna. Os obstáculos, simbolizados e materializados pelo fogo, sempre existirão e eles terão de se manter firmes e resistentes, assim como as luvas, e não desistirem dos objetivos e sonhos, se quiserem ter uma vida melhor.

A nona anedota, —*Fue un día muy bonito...*, retrata um dia de casamento típico da comunidade chicana. O noivo e seu pai passaram a semana trabalhando nos ajustes do local do casamento. Arrumaram o jardim da casa da noiva e uma barraca de lona onde os noivos receberiam as felicitações. Utilizaram ramos de noz e flores do campo para ornamentar o local. Trataram de cuidar do chão de terra em frente à barraca, aguçando o terreno e batendo o solo para aplaná-lo e não levantar poeira quando os convidados estivessem dançando. Após casarem-se na igreja, o casal, os padrinhos e os convidados foram andando para a casa da noiva. A marcha liderada pelos noivos, com os padrinhos e convidados atrás, contou com as crianças correndo na frente e gritando que os noivos estavam vindo. Essa anedota tem a função de demonstrar como ocorre um casamento chicano, com suas tradições e rituais. Não há um intuito em (des)estruturar a identidade dos chicanos. Sua função é de introduzir o tema amoroso/de casamento presente no episódio seguinte.

O décimo episódio da obra, *La noche en que se apagaron las luces*, retrata a falta de energia no povoado, assustando a algumas pessoas e a outras não. Como não houve tempestade

e nem relâmpagos, algumas pessoas só descobriram o que havia acontecido no dia seguinte. As pessoas que estavam no baile sabiam do ocorrido e quem não esteve não soube até o dia seguinte. A falta de energia fez a música parar também e quem havia ficado em casa supôs o fim do baile e só souberam do ocorrido no dia seguinte. Um dos amigos confirma o amor de Ramón por Juanita e sabe disso por conta de sua amizade; e apesar de ele não falar muito, havia-lhe confessado. Estando juntos desde o ano anterior, o casal havia trocado alianças.

Ramón declara seu amor a Juanita e promete esperar por ela para se casarem. Nesse ínterim, ele não ficará com mais ninguém e nem mesmo trocará flertes com outras garotas. Ramón deixa claro para ela querer se casar e poder sustentá-la, casando-se naquele momento. Juanita prefere esperar acabar a escola porque seu pai exigiu que estudasse e não quer desobedecê-lo. O fato de não ir com Ramón naquele momento não significava não o amar, fazendo a mesma promessa de fidelidade.

Um dos amigos de Ramón informa ter ouvido que Juanita estava se encontrando com um rapaz de Minnesota ao mesmo tempo que continuou escrevendo para Ramón, enchendo-o de mentiras. Reafirmou saber da fidelidade de Ramón enquanto Juanita era infiel por estar saindo também com um cara de San Antonio. Para o amigo, a forma como ela se vestia não era apropriada. O ruim da situação para ele foi justamente Juanita não ter acabado a relação, fazendo Ramón se embriagar ao constatar que ela não havia voltado do Norte e tudo que as mulheres queriam era causar dor dentro de um homem.

Ramón apresenta-se possessivo:

—Quando voltar ao Texas a roubarei. Já não me aguento. Sim, ela vem comigo. Sim, ela vem. Vai sair comigo. Como a amo. Cada enxadada só me ressoa seu nome. Por que a pessoa se sente assim quando ama alguém? Canso e não canso de ver sua foto depois do jantar até escurecer. E ao meio-dia, na hora do almoço, também. [...] Acho que seria melhor não a ver tanto. Ela me prometeu ser fiel. E sim ela é porque seus olhos e seu sorriso seguem me dizendo quando a imagino.⁴⁰ (RIVERA, 1992, p.49, tradução nossa).

Em um dos bilhetes entregues à Juanita pelo filho de *don* José, Ramiro, a outra pessoa envolvida na história da possível traição, afirma saber que ela tem namorado; porém, gosta de conversar com ela. Quando a viu a primeira vez, quis mais e mais estar com ela, convidando-a para ir ao baile. No final do bilhete, Ramiro declara amá-la. Seu amigo conversando sobre a situação afirma ter visto Juanita dançar somente com Ramiro e não ter dado ouvidos às amigas

⁴⁰ “—Cuando regrese a Tejas me la robo. Ya no me aguento. Sí, se viene conmigo. Sí, se viene. Se sale conmigo. Cómo la quiero. Cada azadonazo nomás me retumba su nombre. ¿Por qué se sentirá uno así cuando quiere a alguien? Me canso y no me canso de ver su retrato después de cena hasta que oscurece. Y a mediodía durante la hora de la comida también. [...] Yo creo que mejor sería no verlo tanto. Me prometió serme fiel. Y sí lo es porque sus ojos y su sonrisa me lo siguen diciendo cuando me la imagino”.

na tentativa de adverti-la para não dançar com ele. O amigo falou das promessas de Juanita e Ramiro de se verem novamente e de ter esquecido Ramón, mesmo ele sabendo de tudo. Estando com Ramón no dia da volta de Juanita, o amigo afirma que Ramón acabou esquecendo da raiva, mas, depois de terem conversado um pouco, a raiva havia voltado e acabaram a relação.

O diálogo entre Ramón e Juanita retrata um relacionamento abusivo:

- Tu sabes o que fazes.
- Claro. Eu sei o que faço.
- Estás terminando comigo?
- Sim, e à noite se fores ao baile é melhor que não vás dançar com ninguém.
- Ah, e por quê? Se já não somos mais namorados. Já terminamos. Tu não mandas em mim.
- A mim não me importa se terminamos ou não. Vás me pagar. Agora vás fazer o que eu te disser, quando eu quero e até que eu queira. Ninguém me faz de trouxa. Assim que me vás pagar por bem ou por mal.
- Tu não mandas em mim.
- Vás fazer o que eu disser e se não danças comigo não danças com ninguém. E durante todo o baile.⁴¹ (RIVERA, 1992, p.50, tradução nossa).

Juanita pediu permissão a seus pais para ir ao baile e chegou bem cedo, antes mesmo de a banda começar a tocar, ficando próximo à porta do salão para que os garotos a vissem e a tirassem para dançar. Juanita só havia dançado com um garoto quando Ramón chegou ao baile. Quando a música que ela estava dançando acabou, ele foi tirá-la do garoto com quem ela estava dançando. O garoto não falou nada e somente tirou outra garota para dançar. Quando a música seguinte começou, Juanita não quis dançar com Ramón e ficaram no meio do salão enquanto os outros casais dançavam ao redor deles. Discutiram um pouco e ela lhe deu uma bofetada. Ramón gritou com ela e saiu quase que correndo do salão. Ela se sentou e a música ainda não havia acabado quando as luzes do salão se apagaram. Tentaram acender as luzes durante a gritaria, mas logo perceberam que todo o povoado estava no escuro.

Os empregados da companhia de luz encontraram Ramón dentro da caixa de força da usina elétrica que ficava a uma quadra do salão. Dizem que o corpo estava queimado e atracado a um dos transformadores e que, por isso, as luzes do povoado haviam se apagado. Quem estava no baile soube logo. Os que estiveram perto de Ramón e Juanita ouviram ele dizer que se mataria por ela. Os moradores que haviam ficado em casa somente souberam do ocorrido no dia seguinte, no domingo de manhã, antes e depois da missa. As duas falas do diálogo final entre duas pessoas não nomeadas ressaltam que isso aconteceu porque eles se amavam muito.

⁴¹ "*Tú sabes lo que haces. —Claro. Yo sé lo que hago. —¿Pierdes conmigo? —Sí, y a la noche si vas al baile más vale que no vayas a bailar con nadie. —Va, y ¿por qué? Si ya no somos novios. Ya perdimos. Tú no me mandas. —A mí no me importa si hemos perdido o no. Me la vas a pagar. Ahora vas a hacer lo que yo te diga cuando yo quiero hasta que yo quiera. De mí no se burla nadie. Así que me la vas a pagar por la buena o por la mala. —Tú no me mandas. —Vas a hacer lo que yo te diga, y si no bailas conmigo, no bailas con nadie. Y todo el baile.*"

O décimo episódio traz o tema do compromisso e da possessão machista em um relacionamento. Ramón é o indivíduo que apresenta a identidade de “subclasse” de Bauman (2005), não conseguindo se desprender dos estereótipos machistas da comunidade chicana. A identidade do homem chicano é representada como a do detentor do poder na relação amorosa, que se apresenta como abusiva no diálogo anterior ao baile. Rivera retrata esse relacionamento abusivo de uma maneira como esses relacionamentos se dão em grande parte: começam como uma paixão avassaladora em que os dois embarcam com todo fervor e, com o passar do tempo, o homem demonstra suas verdadeiras atitudes machistas. Não só Ramón, mas também as percepções relatadas pelas personagens que comentam os eventos são retratadas de forma machista. Ramón manteve-se fiel, mas Juanita não usava roupas próprias e nem agia em conformidade com seu status de mulher comprometida, atingindo o objetivo das mulheres: machucar sentimentalmente os homens. Ramón não aceitou o término da relação e determinou que Juanita permanecesse com ele e que caso ela não fosse sua, ele ameaçou fazer de tudo para que ela não fosse de mais ninguém. Entretanto, a atitude machista demonstrada no diálogo não resultou em agressão à Juanita, e sim no próprio suicídio de Ramón.

Juanita é a representação da identidade fragmentada de Hall (2005), por questionar as imposições feitas por Ramón, declarando-se livre e sem ser propriedade de ninguém. Não há uma confissão de Juanita de que realmente traiu Ramón enquanto estiveram longe um do outro. A narração traz percepções e diálogos de terceiros opinando sobre o caso e não há uma validação de que a traição realmente aconteceu. O grande ponto de Juanita é exatamente seu enfrentamento perante as ameaças de Ramón ao impor o sentimento de posse e determinação de como ela deveria se portar e tomar decisões. Juanita logo rebate, reafirmando sua liberdade e que Ramón não tem o poder de mandar nela. A utilização dessa personagem é crucial para demonstrar às mulheres chicanas, ensinadas a serem submissas e a viver para cuidar da casa, marido e filhos, a possibilidade de um outro caminho, não precisando seguirem presas a esses hábitos e costumes machistas. Juanita foge completamente dessa concepção patriarcal e machista de mulher, sendo um excelente exemplo de uma personagem que possui uma identidade chicana fragmentada, tentando se desvincular dos artefatos culturais propagados como corretos e válidos dentro da própria comunidade chicana.

Em —*Poquito antes de las seis...*, a décima anedota, os trabalhadores da colheita são transportados de volta do campo ao final do trabalho, um pouco antes das seis da tarde. Primeiro, escutaram a buzina do tanque de água. Em seguida, ouviram as sirenes do carro de bombeiros e, por fim, as da ambulância. Por volta das seis, uma parte dos trabalhadores havia

voltado trazendo a notícia de um dos caminhões que transportava trabalhadores ter se envolvido em um acidente e continuava pegando fogo. Os trabalhadores haviam sido jogados para fora da carroceria ou haviam ficado presos no caminhão. Segundo as testemunhas, o fogo começou logo após a batida e algumas vítimas haviam corrido para o bosque com os cabelos em chamas. Uma das passageiras era norte-americana e estava bebendo em um bar para tentar apagar as mágoas da separação. Ao todo foram dezesseis mortos. O intuito dessa anedota é de mostrar de que forma os trabalhadores eram transportados e de como não havia segurança alguma para os passageiros durante o trajeto. Mais à frente, Rivera trará um episódio no qual abordará essa questão da segurança e da péssima estrutura de transporte de uma grande quantidade de chicanos.

La noche buena é o décimo primeiro episódio, que aborda a saída da mãe para comprar presentes de natal aos filhos. *Doña María*, a mãe, decidiu comprar os presentes três dias antes do Natal. Seria a primeira vez que sairia para comprar brinquedos aos filhos. Todos os anos, ela dizia que iria comprar os presentes, mas sempre acabava não indo, justificando não poderem comprá-los. Seu marido trazia doces e nozes para os filhos para economizar e assim os filhos não se davam conta de que lhes faltava nada. Contudo, as crianças perguntavam pelos brinquedos e os pais sempre diziam para que não se apressassem que no dia dos reis magos, em seis de janeiro, receberiam os presentes. Até lá, os filhos acabavam se esquecendo e a cada Natal ficavam menos interessados com a vinda de *don Chon*, que comparecia ao Natal com um saco de laranjas e nozes. *Don Chon*, um senhor que oferece terras a quem deseja cultivá-las, é uma figura folclórica mexicana.

Um dos filhos conversa com a mãe a respeito dos presentes e lhe pergunta por que Papai Noel não lhes traz nada. A mãe rebate dizendo trazer sim e se não lembram das laranjas e nozes. O filho diz não ser o Papai Noel e sim *don Chon* quem traz ambas. A mãe, tentando contornar a situação, refere-se às que aparecem embaixo da máquina de costura. O filho logo responde saber ser seu pai quem as traz e já questiona se não são bons o suficiente para merecerem presentes. A mãe rebate, afirmando serem bons sim, porém, eles terão que esperar até seis de janeiro, quando os reis magos trazem os presentes. No México, os presentes são trazidos pelos reis magos e não pelo Papai Noel. O filho não se contenta com a resposta da mãe por serem sempre esquecidos, pois nunca receberam um brinquedo no Natal e nem do dia dos reis magos. A mãe tenta consolá-lo com a possibilidade de os presentes virem esse ano e o filho espera que realmente venham.

Devido à conversa com o filho, a mãe decide ir comprar os presentes, embora não tivessem dinheiro para este feito. O marido trabalhava quase dezoito horas por dia lavando pratos e cozinhando em um restaurante e não tinha tempo de ir ao centro adquirir os brinquedos. Ainda por cima, tinham de guardar dinheiro para viajarem para o norte, já que cobravam a passagem das crianças, mesmo viajando em pé durante todo o trajeto a Iowa. Apesar disso, a mãe propôs ao marido, quando chegou cansado do trabalho, que fora ao centro comprar algo para os filhos.

O pai questiona a respeito das laranjas e nozes e mãe lhe diz que os filhos já não se contentam só com comida, porque estão mais velhos e entendem mais as coisas. *Doña* María pergunta ao marido se ele não tinha brinquedos quando criança e ele lhe responde que fabricava seus próprios brinquedos com barro. Argumentando que nos Estados Unidos as coisas são diferentes, a mãe se prontifica de ir ao centro comprar os brinquedos sendo questionada pelo marido por seu medo de ir ao centro. Ele relembra o caso em Minnesota, quando ela se perdeu em Wilmar, perguntando se ela tem certeza que não terá medo de ir às compras. *Doña* María relata, de acordo com *doña* Regina, todo o trajeto que terá de fazer para ir ao centro e voltar, tendo a confirmação do marido de não ser difícil. Concordando ao final, o marido deixará dinheiro sobre a mesa para ela ir às compras e pede para ter muito cuidado porque o centro é muito movimentado no período natalino.

A razão da preocupação do marido dava-se pelo fato de *doña* María nunca sair sozinha de casa para ir a lugares longe. Somente saía de casa para visitar o pai e a irmã que moravam a uma quadra. À igreja, só ia quando havia um defunto ou casamento, mas acompanhada do marido e sem prestar atenção por onde ia. O marido sempre trazia tudo para que ela não precisasse sair de casa. O centro, o cemitério e a igreja ficavam perto de sua casa, mas ela não sabia chegar sozinha. Só passava pelo centro quando iam a San Antonio ou quando iam e voltavam do Norte, quase sempre durante a madrugada. Animada pela ida ao centro, preparou-se após a saída do marido e dos filhos, recolhendo o dinheiro e indo, não demorando muito tempo para chegar ao centro.

Questionando a Deus por tal medo de ir ao centro, a mãe vai se indagando por que tem tanto medo se o centro está só a seis quadras de casa e que para ir e voltar não é difícil. Ela só pediu que nenhum cachorro ou trem atravessasse o caminho para não a assustar. Andando pela rua, só se deparou com um cachorro e as pessoas nem se deram conta de que ela estava indo ao centro. Como não gostava das calçadas, foi ao centro caminhando pelo meio da rua e contou com a sorte de não haver passado um carro ou não saberia o que fazer. Quando chegou ao

cruzamento da linha férrea, ficou com medo ao ouvir o apito do trem, que a distraía, sem ter coragem de atravessar o cruzamento. Por fim, venceu o medo e fechou os olhos para atravessar os trilhos. As calçadas estavam cheias e os ruídos a fizeram querer voltar para casa. Mas alguém acabou empurrando-a para o centro, tendo os ouvidos cada vez mais cheios de ruídos, chegando até a esquecer o porquê de estar ali. Parou em um beco onde havia duas lojas e ficou observando as pessoas que passavam a fim de recuperar o ânimo para continuar a missão de comprar os presentes e começou a se questionar:

–Meu Deus, o que está acontecendo comigo? Já comeci a me sentir como me senti em Wilmar. Espero que não vá me sentir mal. Deixe-me ver. Para lá fica a sorveteria. Não, para lá. Não, meu Deus, o que está acontecendo comigo? Deixe-me ver. Vinha andando de lá para cá. Assim que [o centro] fica para lá. Melhor eu ter ficado em casa. Oi, desculpe-me, onde fica o Kres, por favor? ... Obrigada.⁴² (RIVERA, 1992, p.56, tradução nossa).

Doña María entrou na loja que haviam indicado e o barulho era muito grande, além da grande quantidade de pessoas também. Ficou com mais medo ainda e só pensava em sair dali, porém, não conseguia ver onde estava a saída. Observando o amontoado de coisas e de gente, deu-se conta de que não lembrava os nomes das coisas que olhava. Quando começou a caminhar de novo, reconheceu alguns brinquedos e os colocou na bolsa. Logo já não ouvia a barulheira, mesmo sabendo que o local estava agitado. Perguntou onde se encontrava a saída e empurrando as pessoas no caminho até a porta, empurrou-a e saiu. A poucos segundos de ter saído da loja e estar tentando reconhecer o caminho de casa, *doña María* foi segurada pelo braço e soltou um gemido. O segurança lhe disse: "–Aqui está ela... essas pessoas malditas, sempre roubando algo, roubando. Estive de olho em você o tempo inteiro. Vamos ver essa bolsa."⁴³ (RIVERA, 1992, p. 57, tradução nossa).

Doña María ficou sem ouvir nada por muito tempo e somente via o cimento da calçada e um pedrinha que caiu em seu olho e estava machucando muito. Ela sentia que estiravam seus braços e quando a viraram tudo o que via era rostos longe e se via a si mesma. Percebeu que falava mas não fazia ideia do que dizia, somente tinha certeza de que estava dizendo algo porque sua boca se mexia. Viu o segurança com a arma e ficou com muito medo, passando a pensar em seus filhos e começando a chorar. Logo já não sabia mais de nada e começou a andar naquele mar de gente com os braços roçando nos outros como se fossem ondas.

⁴² "–Dios mío, ¿qué me pasa? Ya me empiezo a sentir como se sentí en Wilmar. Ojalá y no me vaya a sentir mal. A ver. Para allá queda la hielaría. No, para allá. No, Dios mío, ¿qué me pasa? A ver. Venía andando de allá para acá. Así que queda para allá. Mejor me hubiera quedado en casa. Oiga, perdone usted, ¿dónde está el Kres, por favor? ... Gracias."

⁴³ "–Here she is... these damn people, always stealing something, stealing. I've been watching you all along. Let's have that bag."

Para sua sorte, seu compadre estava pelo centro e correu ao restaurante para avisar ao marido do ocorrido com *doña* María. Ao perguntar se ela estava bem, ela responde ao marido acreditar estar louca. O marido ressaltou a preocupação de ela andar sozinha para o que havia passado em Wilmar não se repetir. Ela questiona o futuro dos filhos com uma mãe louca, sem saber falar ou ir ao centro. Com a ajuda do tabelião, o marido conseguiu explicar ao segurança que sua esposa tinha ataques de pânico quando estava entre muita gente. A mãe até cogita a possibilidade de ser mandada a um manicômio, pedindo ao marido não a deixar ser levada porque não quer ficar longe dos filhos. O marido conforta a esposa dizendo não ser preciso sair de casa, pois ele trará tudo, pedindo para ela não chorar. Ele volta atrás e acha melhor ela chorar para desafogar o peito. O marido a acalma, assegurando conversar com os filhos para não a importunarem mais pedindo brinquedos, além de revelar que Papai Noel não existe para não a incomodarem. A mãe pede ao marido para não ser mau, confortando os filhos com a possibilidade de receberem os presentes no Dia de Reis. O marido concorda seguir a decisão da esposa, acreditando ser melhor ter esperanças. Os filhos escutaram a conversa dos pais, mas não entenderam muito bem e esperaram o Natal. Como não receberam brinquedos, esperaram até o Dia de Reis e também não ganharam presentes, porém, não perguntaram nada.

Rivera apresenta o segurança do Kres como a personagem que enxerga os chicanos como portadores dos estereótipos da identidade de “subclasse” de Bauman. Para o segurança, *doña* María é uma ladra, assim como todos os outros chicanos. Percebe-se que é essa a impressão do segurança quando ele impede que *doña* María “fuja” com os presentes roubados, afirmando que essa gente está sempre roubando, e ele a observava desde o princípio. *Doña* María tem uma dupla função no episódio: é uma personagem de (des)estruturação da identidade chicana. Pela perspectiva estadunidense, ela é uma ladra assim como os demais membros de sua comunidade. Pela perspectiva chicana, mesmo com medo ela enfrenta seus desafios, ainda que não seja bem sucedida.

As crianças de *doña* María podem ser tomadas como possuidoras de uma identidade fragmentada por demonstrarem inquietações e indagações a respeito de sua realidade justamente por não aceitarem as imposições da sociedade. Ao questionarem sua mãe pelo porquê de não receberem brinquedos, ela tenta enganá-los com as laranjas e nozes, porém, já não surte efeito porque as crianças cresceram e passaram a entender melhor as situações, sabendo ser o pai o responsável pela comida trazida durante o Natal. A figura do folclore mexicano de *don* Chon, assimilada à generosidade, traz uma mescla cultural com a celebração do natal, interessados não em comida, mas sim em presentes. Eles questionam a bondade que

possuem e se o Papai Noel e os reis magos sempre se esquecem deles por não serem boas pessoas. Sua mãe logo rebate e afirma a bondade deles. Essa celebração cristã, trazida pelos espanhóis para o México e propagada à comunidade chicana, também foi uma das supressões culturais executadas em relação às culturas pré-colombianas. Aqui, as indagações se voltam ao fato de os filhos serem merecedores ou não dos presentes distribuídos nesse período festivo e o quanto feliz ficam as crianças sem condições financeiras para adquirir brinquedos. Percebe-se, ainda, uma certa maturidade adquirida pelos garotos ao pararem de perguntar pelos presentes após o natal e a segunda esperança, o Dia de Reis.

O fato de *doña* María não ter conseguido êxito em sua missão de comprar os brinquedos não a diminui enquanto a personagem que possui a identidade chicana fragmentada. Mesmo não estando 100% segura de ir sozinha ao centro, ela enfrenta seu medo. O marido faz de tudo para ela não sair de casa e tenta segurá-la ao máximo devido ao histórico de pânico da esposa. Entretanto, ela tenta superar seu medo e parte nessa grande aventura mesmo sabendo o risco que corre. Até mesmo o fato de se questionar quando entra em pânico são características próprias dos indivíduos que não se encaixam em identidades fixadas por terceiros. Se ela fosse realmente louca não estaria cogitando a possibilidade de ser louca, estaria justamente tentando convencer os outros de que não o é. A forma como ela lida com a situação na loja do centro é relevante, porque mesmo que ela houvesse conseguido se explicar não teria adiantado e ela não teria sido levada a sério, assim como se seu marido tivesse ido explicar a situação sozinho. Eles precisaram de uma pessoa pública para validar o discurso de que *doña* María sofria ataques de pânico quando estava em multidões. Há aqui a constatação de que o segurança trata os chicanos como pessoas não confiáveis e que só a palavra do tabelião legitima a situação.

O tema da viagem de pessoas para trabalhar no Norte é retomado em —*Antes que la gente se fuera...*, a décima primeira anedota. Antes de os trabalhadores saírem, o padre benzeu os carros e caminhões a US\$ 5,00 por automóvel. Como costumava fazer isso em todas as viagens, uma vez o padre conseguiu benzer tantos carros que juntou dinheiro para visitar os familiares e amigos em Barcelona, na Espanha. Quando voltou de Barcelona, trouxe os agradecimentos da família para a população e uns cartões postais de uma igreja espanhola moderna, que colocou na entrada para que todos os vissem. Com pouco tempo os cartões começaram a aparecer rabiscados com palavras, linhas e cruzeiros como os bancos novos da igreja e o padre nunca entendeu o sacrilégio.

Nessa anedota, percebe-se que os trabalhadores são os indivíduos que, de certa forma, possuem a identidade de “subclasse” de Bauman por necessitarem da bênção do padre para a

viagem devido às tradições religiosas. A religiosidade e a fé não os permite se desvincularem das crenças e acabam cedendo à exploração do padre que cobra US\$ 5,00 por automóvel benzido. Entretanto, nota-se a sutileza com que o narrador da anedota relata a situação, dando-se conta do sentido comercial que a bênção do padre tomou, sendo possível até viajar para o exterior com o dinheiro arrecadado durante o benzimento dos carros. O padre fica surpreso com as marcas tanto dos bancos novos da igreja como as dos cartões postais que trouxe da Espanha porque, para ele é um sacrilégio que os fiéis pratiquem esta ação.

No décimo segundo episódio, *El retrato*, as ações e a exploração dos vendedores de retrato são expostas. Como sabiam que os trabalhadores estavam voltando do Norte, com o dinheiro adquirido no trabalho do campo, os vendedores de retrato de San Antonio vinham em bando com suas maletas cheias de amostras. Sempre usavam camiseta branca e gravata para parecerem mais importantes e terem mais credibilidade perante os clientes. As pessoas sempre autorizavam a entrada e acabavam acreditando neles.

O narrador presencia a conversa entre um dos vendedores e o amigo de seu pai, *don Mateo*. Durante a conversa, o vendedor apresenta um novo trabalho de ampliação de fotos a *don Mateo*, com moldura de madeira e tridimensional, e tenta convencê-lo de adquirir o produto porque no retrato a pessoa parece estar viva. Cobrando 30 pesos pelo trabalho que será entregue em um mês, *don Mateo* acha o serviço muito caro e o vendedor explica que o gerente é muito exigente. Consultando a esposa a respeito do serviço, *don Mateo* acaba ouvindo o conselho da esposa e encomendam um retrato do filho Chuy, perdido em combate na Guerra da Coreia. Os pais pedem ao vendedor para terem muito cuidado pois é o único retrato que têm do filho já grande. Estavam esperando receber um retrato do filho na Guerra da Coreia, fardado e com as bandeiras norte-americana e mexicana se cruzando por cima da cabeça, mas o filho acabou se perdendo em combate e ainda não obtiveram a foto e nem notícias do filho.

Os vendedores foram passando de rua em rua, recolhendo vários retratos para fazerem as ampliações tridimensionais em moldura de madeira. *Don Mateo*, conversando com a esposa, acredita que os vendedores estejam para retornar ao povoado com os retratos porque já faz um mês desde a visita deles. Os dois concordam quanto à qualidade do trabalho, deixando os retratos como se estivessem vivos. Apesar da demora, os vendedores foram recolhendo retratos por todo o povoado até San Antonio e, por isso, e pelo bom trabalho estão demorando a retomar ao povoado. Duas semanas depois, umas crianças estavam brincando e acabaram encontrando uma sacola cheia de retratos desgastados e molhados por conta das chuvas. Sabia-se serem

retratos porque eram muitos do mesmo tamanho e possuíam muitos rostos. Os moradores, então, deram-se conta de que haviam sido enganados pelo grupo de vendedores de retrato.

Don Mateo não aceitou ser enganado e viajou até San Antonio. Hospedado na casa de Esteban, que trabalhava na feira, *don Mateo* o acompanhava para ajudar a vender as verduras no mercado. Indo de bairro em bairro, acabou conhecendo algumas partes da cidade. *Don Mateo* não estava nem tão preocupado com o dinheiro, mas sim com o único retrato do filho que tinha, motivo pelo qual a mãe estava chorando. Até tinham conseguido encontrar a sacola com o restante dos retratos, mas estavam estragados também. *Don Mateo* reconheceu o vendedor que o havia enganado quando parou na banca de Esteban. Agarrou o vendedor e o obrigou a entregar o retrato do filho na moldura em madeira, acompanhando-o até sua casa, onde começou a pintar o retrato de Chuy. O vendedor teve que fazer a ampliação de memória porque já não existia mais o retrato para servir de modelo. Ao fim da conversa, *don Mateo* pergunta ao amigo sobre o retrato:

—Bom, eu, a mera verdade, já não me lembro como era Chuy. Mas já estava, entre mais e mais, parecendo-se com você, verdade? —Sim. Eu acredito que sim. É o que me diz a gente agora. Que Chuy, entre mais e mais, ia se parecer a mim e que estava se parecendo a mim. Ahí está o retrato. Como quem diz, somos a mesma coisa.⁴⁴ (RIVERA, 1992, p. 62-63, tradução nossa).

Esse episódio apresenta os vendedores de retrato com os indivíduos estereotipados com a identidade chicana associada ao conceito de “subclasse” de Bauman. O narrador os apresenta como indivíduos trambiqueiros e golpistas, estereótipos atribuídos e fixados por terceiros à identidade nacional dos chicanos. A forma como Rivera trata desse tema aponta a existência de chicanos detentores de tais estereótipos, inclusive ao ponto de dar golpes nos membros de sua própria comunidade, não tentando se desvincular desses estereótipos. O trabalho dos vendedores é utilizado como desculpa para aplicarem o golpe no povoado, enganando a população e se utilizando de uma boa oratória para convencê-los a contratar o serviço que não receberão. O fato de se vestirem bem, juntamente com o discurso cativante, faz a população depositar uma certa confiança no trabalho que está sendo vendido, até porque não esperam ser trapaceados pelos próprios membros de sua comunidade. Com exceção de *don Mateo*, o restante da população do povoado também pode ser associado à identidade chicana com características de subclasse, porque aceitam o fato de terem sido enganados e não se questionam para buscar resolver a situação, a fim de receber o serviço ou o dinheiro de volta.

⁴⁴ “—Pues, yo la mera verdad ya no me acuerdo cómo era Chuy. Pero ya se estaba, entre más y más, pareciéndose a usted, ¿verdad? —Sí. Yo creo que sí. Es lo que dice la gente ahora. Que Chuy, entre más y más, se iba a parecer a mí y que estaba pareciendo a mí. Ahí está el retrato. Como quien dice, somos la misma cosa.”

Don Mateo é a personagem do episódio cujo golpe dado pelos membros da comunidade chicana de San Antonio não passa ileso. Devido à inconformidade, *don Mateo* é indivíduo da comunidade chicana possuidor de uma identidade fragmentada, não admitindo a situação na qual acabou se envolvendo. Sua inquietação já começa depois de passado um mês da visita dos vendedores ao povoado e não haverem voltado para entregar os retratos ampliados encomendados pelos moradores. Conversando com a esposa, já demonstra desconforto na demora. Após as duas semanas seguintes, quando encontraram uma sacola com os retratos destruídos pela chuva que os vendedores haviam supostamente levado, *don Mateo* decide ir à San Antonio para encontrar o vendedor que havia lhe enganado. A determinação em encontrá-lo para exigir o atendimento do serviço encomendado, coloca-o em um patamar de indivíduo fragmentado, não aceitando ter sido vítima do golpe tramado e, por isso, é considerado um membro da comunidade chicana detentor de uma identidade fragmentada, utilizado na obra na tentativa de desestruturar os estereótipos de trambiqueiros e golpistas que foram e continuam sendo ligados aos chicanos como regra e não como exceção.

Em relação à referência de identificação nacional, percebe-se o uso das bandeiras dos Estados Unidos e México, mencionadas pela mãe, trazerem justamente a simbologia desse conflito interno de serem pressionados a escolher um lado da fronteira. A bandeira norte-americana traz, por meio de suas cores, todos os ideais perpetuados desde a independência. A mexicana, refere-se não só aos valores implicados pela independência e Revolução Mexicana mediante suas cores, como também uma certa valorização cultural da civilização Asteca. Mesmo sofrendo algumas alterações ao longo dos anos, a bandeira mexicana manteve o escudo na bandeira, a águia em decorrência à *Aztlan*, cidade originária dos Astecas. A serpente, outro símbolo proveniente da civilização pré-colombiana, passou a fazer parte da bandeira desde sua segunda versão. Mesmo não trazendo informações ou explicando o significado dos símbolos nas bandeiras, principalmente na mexicana, possuindo referências à civilização Asteca e seu legado, o episódio traz essa alusão patriótica de servir o país quando convocado, mesmo se, caso voltar, a população não o reconheça como membro integrante da sociedade norte-americana.

A penúltima anedota, *–Ya soltaron a Figueroa...*, é um diálogo entre duas pessoas relatando a liberação de Figueroa, solto há uma semana de um curral. Um dos participantes afirma estar doente porque no campo em que estava é comum aplicarem injeções para matar pessoas caso fiquem com raiva. O outro pergunta quem delatou Figueroa. Prontamente, responde haver sido algum *gabacho* – termo pejorativo para se referir às pessoas francesas ou

norte-americanas –por não haver gostado de vê-lo com uma garota branca vinda de Wisconsin. Figueroa não teve quem o defendesse e o fato de a garota ter dezessete anos é contra a lei. Comentando sobre a situação, um fala que Figueroa não durará um ano enquanto o outro diz que ele tem uma doença muito rara.

Nessa anedota, percebe-se o *gabacho*, a quem os participantes do diálogo se referem, como o indivíduo detentor da visão da identidade chicana associada à de “subclasse” de Bauman, carregando os estereótipos e não se desprendendo deles. Para o *gabacho*, os chicanos não podem se relacionar com os norte-americanos e, assim sendo, delatam a Figueroa com a explicação de estar namorando uma norte-americana de dezessete anos, por estar infringindo a lei. A impossibilidade da relação é tão grande a ponto de serem utilizadas injeções para causar doenças, impedindo a continuidade da relação. Mesmo sem possuir uma fala ou ter um aprofundamento em sua personalidade e em seus pensamentos, Figueroa carrega consigo a identidade chicana fragmentada, pois não namora uma garota chicana, quebrando os padrões pré-estabelecidos para os membros da comunidade, devendo manter as relações entre si. A relação do chicano com a norte-americana é vista como uma afronta pelos norte-americanos e, dependendo do(a) chicano(a) que a perceba, poderia ser observada como uma traição à comunidade também. Figueroa, ao enfrentar esses obstáculos e não ceder às imposições, acaba se libertando da fixidez típica dos chicanos e se mostra um indivíduo fragmentado e sem uma identidade inflexível.

O penúltimo episódio da obra, *Cuando llegemos*, aborda a questão do transporte dos chicanos para trabalharem no campo. O evento inicial da narrativa é a quebra do caminhão. Quando pararam, todos acordaram porque o silêncio é o sinal de algo estar errado. Aproveitando para conferir o caminhão, viram-no aquecer muito e o motor quase havia queimado e, por isso, não quis dar partida novamente. Tiveram de esperar o amanhecer para conseguirem chegar ao povoado seguinte. Após acordarem, os passageiros começaram a conversar. Em seguida, a escuridão trouxe o sono para alguns e o silêncio sobressaiu, deixando as pessoas que tinham ficado acordadas, pensando.

Nas conversas, um dos passageiros relata a dor de barriga e o enjoo, achando bom terem parado a viagem. Pensou em ir à janela para avisar ao motorista que não estava bem, mas teria de acordar muita gente até chegar a janela e ficou aliviado de não a terem seguido. Estava preocupado com a esposa viajando com o filho no colo. Outro passageiro relata a eficiência do motorista, não parando a viagem a não ser para colocar gasolina. Acredita estarem perto de Des

Moines por já terem viajando mais de 24 horas. O passageiro queria descansar e relata as condições para dormir:

Como queria me sentar pelo menos um pouquinho. Abaixaria e deitaria ao lado da estrada, mas não dá para saber se há alguma cobra ou animal. Antes de dormir em pé, sentia que meus joelhos se dobravam. Mas acredito que o corpo se acostuma logo, logo porque já não me parece tão duro. As crianças sim devem se cansar de irem ali em pé. Não há nem onde se agarrar. Alguém mais velho pode pelo menos se segurar na barra do centro que apoia a lona. E não vamos tão apertados como em outras [conduções]. Acredito que levaremos no máximo umas quarenta pessoas. Lembro de uma vez, quando vim com aquele monte de *mojados*, éramos mais de sessenta. Não dava nem para fumar.⁴⁵ (RIVERA, 1992, p. 66, tradução nossa).

Um terceiro passageiro reclama da atitude de uma mãe ao descartar a fralda do bebê e não ter esperado pararem em um posto de gasolina, por exemplo. A mãe jogou a fralda na frente do caminhão e acabou sujando com fezes as pessoas na parte de trás. A "sorte" do passageiro é que estava de óculos e conseguiu proteger ao menos os olhos. Outro passageiro relata a surpresa do *negrito* atendente do restaurante ao pedir 54 hambúrgueres às 02:00. Por ter entrado sozinho e o atendente não ter visto o caminhão repleto de gente, ficou assustado pela quantidade de hambúrgueres pedida àquela hora da madrugada. O passageiro explicou na conversa a intenção do motorista de não querer ficar parando a todo instante e preferir apenas uma pessoa para descer e fazer o pedido para todos.

Um outro passageiro afirma ser este o último ano dessas viagens pois procurará outra saída quando chegarem ao rancho. Irá a Minneapolis em busca de trabalho porque não voltará mais para o Texas. Para ele, a vida no Norte é melhor e conta com a ajuda do tio, que trabalha em um hotel como mensageiro. Depois de conseguir um emprego auxiliado pelo tio, poderá conquistar norte-americanas. Outro passageiro comenta a possibilidade de o ano ser bom e poder comprar um carro, mesmo sendo velho, parando de viajar em caminhão como vacas. As filhas já estão grande e se constroem. Vai pedir ajuda ao compadre para encontrar um carro em alguma garagem. Assim, poderá ensinar ao filho como dirigir e não fazer igual ao sobrinho, por não ter perguntado por onde estava passando, chegou ao Novo México ao invés do Texas. Uma outra possibilidade é falar com Mundo para ele dirigir e não o cobrará pela passagem.

A próxima história contada no caminhão é de um(a) passageiro(a) que pegou 200 pesos emprestado com o Sr. Tomson para pagar pela viagem e se alimentarem por uns dois meses.

⁴⁵ “*Cómo quisiera sentarme un ratito siquiera. Me abajara y me acostara al lado del camino pero no sabe uno si hay alguna víbora o algún animal. Antes de dormirme parado sentía que se me doblaban las corbas. Pero, yo creo que se acostumbra el cuerpo luego luego porque ya no se me hace tan duro. Los niños sí se han de cansar yendo allí paraditos. Ni de donde cogerse. Uno de grande siquiera puede cogerse del barrote del centro que detiene la lona. Y no vamos tan apertados como en otras. Yo creo que a lo más llevaremos unas cuarenta personas. Recuerdo una vez, cuando vine con aquel montón de *mojados*, éramos más de sesenta. No podía uno ni fumar.*”

Quase metade do empréstimo ficou nas passagens porque já cobram metade do preço pelos filhos. Quando voltar terá que pagar o dobro do que pegou. Apesar dos altos juros e de terem aconselhado-o(a) a denunciá-lo pela exploração, o(a) passageiro(a) afirma que quando uma pessoa precisa tem de se submeter a isso. Só espera encontrar trabalho e que a colheita lhe renda dinheiro o suficiente para pagar a dívida, pois deu a escritura da casa como garantia.

O passageiro que disse ir buscar trabalho em Minneapolis agora está mais revoltado. Passa a xingar a vida e a situação, culpando o fato de serem *pendejos* – xingamento utilizado para se referir a idiotices, bobagens, covardia e insultar. Ele afirma que é o último ano que viaja em pé como uma besta. Irá a Minneapolis para não ter que trabalhar como gado e, um dia, todos irão pagar por isso.

A esposa está preocupada com o marido, que deve estar cansado de viajar em pé, e fica sem poder ajudá-lo porque está viajando com os dois filhos nos braços. Seu desejo é de que já tivessem chegado para ao menos deitar no chão duro porque

Estas crianças são puro trabalho. Espero que possa ajudá-lo com algo no trabalho, mas me parece que esse ano, com essas crianças, não vou poder fazer nada. Terei que dar-lhes de mamar toda hora e logo que ainda estão muito pequenos. Se já estivessem maiorzinhos. Como seja, farei o máximo para ajudá-lo. Mesmo que eu vá ajudando no sulco para que não se atarefe tanto. Mesmo que seja por curtos momentos. Ao meu marido, mal estão pequeninos e ele já queria que fossem à escola. Espero que possa ajudá-lo. Deus queira que possa ajudá-lo.⁴⁶ (RIVERA, 1992, p. 68, tradução nossa).

Um(a) outro(a) passageiro(a), olhando e admirando as estrelas, fica observando a calmaria da noite quase sem trânsito, passando um trailer de vez em quando. Fica imaginando a possibilidade de ajuda tardar até meio-dia, quando conseguirão encontrar alguém na cidade seguinte para consertar o motor. Decide ficar acordado(a), admirando até a última estrela desaparecer. Detém-se pensando em quantas pessoas estão admirando a mesma estrela e o fato de o silêncio ser tão grande a ponto de ter a impressão de os grilos estarem conversando com as estrelas.

Um(a) dos passageiros está indignado(a) com o caminhão, assegurando que quando cheguem ao destino cada um terá de cuidar de si porque ele(a) irá embora dali com os produtores, pois não têm contrato com ninguém. Os responsáveis pela viagem terão de encontrar com quem voltar para o Texas porque não tem mais dinheiro da colheita de beterraba. Sua melhor saída é voltar ao Texas quando chegarem ao destino para ver como se sai carregando

⁴⁶ “Estos niños son puro trabajo. Ojalá y le pueda ayudar con algo en la labor pero se me hace que este año, con estos huerquitos, no voy a poder hacer nada. Les tengo que dar de mamar cada rato y luego que están muy chicos todavía. Qué ya estuvieran más grandecitos. Como quiera le voy a hacer la lucha para ayudarlo. Aunque sea me voy ayudándole en el surco para que no se ataree tanto. Aunque sea en ratitos. A qué mi viejo, apenas están chiquititos y él ya quisiera que fueran a la escuela. Ojalá y le pueda ayudar. Dios quiera y le pueda ayudar.”

melancia. A preocupação agora é de conseguir arrumar o caminhão na cidade vizinha, porque não tem ideia do que fará caso não o consertem. Chegando ao destino, voltará para o Texas. Outro passageiro, preocupado, espera conseguir uma boa cama para a esposa quando chegarem, pois está sofrendo com dores nos rins. A vontade é de pegar um galinheiro diferente do ano anterior, que tinha piso de cimento e por mais palha colocada, se fizesse frio, não conseguiam aguentar. Para o passageiro, esse foi o motivo de ter piorado do reumatismo.

A última fala direta do episódio é de um(a) viajante que não está nada satisfeito(a) com o fato de estar sempre viajando:

—Quando cheguemos, quando cheguemos. Ah, a pura verdade é que estou cansado de chegar. Chegar e partir é a mesma coisa porque somente chegamos e... a pura verdade é que estou cansado de chegar. Seria melhor dizer quando não cheguemos porque essa é a pura verdade. Nunca chegamos.⁴⁷ (RIVERA, 1992, p. 69, tradução nossa).

Conforme ia amanhecendo, os grilos iam parando de cricrilar e o sol começava a iluminar, dando formas aos objetos lentamente e fazendo as pessoas não se darem conta do que estava acontecendo. As pessoas começaram a tomar forma também, voltando a ser gente, à medida que passaram a descer do caminhão e se aglomerarem ao redor dele para conversarem sobre o que fariam quando chegassem.

O penúltimo episódio traz vários personagens anônimos que podem ser considerados como portadores da identidade chicana fragmentada, devido aos questionamentos e inquietações em suas falas. Antes de trazer os relatos dos viajantes, o narrador já descreve as péssimas condições às quais os chicanos têm de se submeter nas viagens em busca de trabalho. O veículo desgastado e com problemas mecânicos não possui nenhum tipo de conforto para o longo trajeto que percorrem, sendo transportados como se fossem animais. Quando o caminhão quebra, os viajantes começam a conversar entre si, esperando pelo conserto.

Os dois primeiros relatos são observações dos viajantes a respeito da viagem. O primeiro passageiro está satisfeito de terem parado por estar com a barriga doendo, ao mesmo passo que está preocupado pela esposa, que está viajando com o filho no colo. O outro está gostando do motorista por ser bom e rápido, parando somente para o necessário, além de o caminhão não estar apertado, por já ter viajado com mais de sessenta pessoas, das quais várias eram *mojados* – imigrantes não documentados. A partir do terceiro relato, os questionamentos aparecem, a começar pelo passageiro reclamando de uma mãe que jogou a fralda do bebê usada na frente do caminhão e acabou sujando os passageiros da parte traseira. O passageiro não conseguia

⁴⁷ "—*Cuano lleguemos, cuando lleguemos, ya, la mera verdad estoy cansado de llegar. Es la misma cosa llegar que partir porque apenas llegamos y... la mera verdad estoy cansado de llegar. Mejor debería decir, cuando no lleguemos porque esa es la mera verdad. Nunca llegamos.*"

compreender como pode ter passado pela cabeça da mãe de fazer isso. Fica se perguntando se a mãe não imaginou que as fezes iriam vazar da fralda e sujar os passageiros e o porquê de não haver esperado pararem em um posto de gasolina para jogar a fralda fora.

No relato do quinto passageiro, o sentimento de indignação se aflora. A raiva de ter de se submeter ao fato humilhante de viajar em pé por tanto tempo em busca de trabalho, faz o passageiro xingar e decidir que esta é sua última viagem e, no ano seguinte, ele não passará novamente pela humilhação. As difíceis condições no Texas, levam-no a buscar um trabalho em Minneapolis porque terá mais oportunidades de melhorar de vida. O passageiro tem a consciência de que sua vida não é boa e por não concordar com as circunstâncias de sua vida, ele se coloca em uma posição de fragmentação. Ele está farto de ser humilhado e com um trabalho melhor poderá ter uma vida mais digna, até mesmo podendo encontrar uma norte-americana para se relacionar. É uma fortíssima personagem cuja identidade chicana se encontra fragmentada. Mais tarde, durante as conversas, o mesmo passageiro volta a se pronunciar, mas com mais raiva e intensidade, demonstrando total revolta por ter de se sujeitar a essa situação, conseguindo se pronunciar acerca das imposições sociais humilhantes que tem sofrido. Sua fúria e raiva são bem acentuadas, deixando claro não estar de acordo nem com a forma como viajam e nem como têm de viver, procurando alguma forma de mudar sua situação:

—Putá vida, puta vida, puta vida, puta vida, por desgraçados, por desgraçados, por desgraçados. Somos uma bola de desgraçados. Que vá a merda toda essa puta vida. Esta é a última vez que venho assim como uma droga de mula em pé todo o caminho. É só chegarmos e vou para Minneapolis. Encontro algo para fazer lá na coragem em que eu não tenha que andar como a porra de um boi. Puta vida! Um dia desses todos vão me pagar. Que vão a merda por ser desgraçado. ⁴⁸ (RIVERA, 1992, p. 68).

O sexto relato também traz um chicano insatisfeito com a forma que viajam e, por isso, tentará guardar dinheiro para comprar um carro, mesmo sendo de segunda mão e velho. A não concordância pela forma como viajam e almejar bens materiais quase que impossíveis faz este passageiro ter também uma identidade chicana fragmentada por estar tentando uma certa progressão social. Entretanto, não é fragmentada na mesma proporção e intensidade do passageiro anterior. O sexto passageiro quer um carro para não precisar mais ter de viajar em caminhões para buscar trabalho. Diferentemente do anterior, não está revoltado pela forma como vivem e nem menciona querer o carro para conseguir um trabalho melhor e fazê-lo ter uma vida mais digna. Sua preocupação está mais voltada para o modo de viajarem. De certa

⁴⁸ "*—Pinche vida, pinche vida, pinche vida, pinche vida, por pendejos, por pendejos, por pendejos. Somos una bola de pendejos. Chingue a su madre toda la pinche vida. Esta es la última vez que vengo así como una pinche bestia parado todo el camino. Nomás que lleguemos me voy a Mineapolis, a fuerza hallo allí algo que hacer donde no tenga que andar como um pinche buey. Pinche vida, un día de estos me la van a pelar todos. Chinguesumadre por pendejo.*".

forma, ele está satisfeito com o fato de ter que trabalhar no campo, não demonstrando interesse em buscar um outro tipo de trabalho que lhe possibilitasse a melhorar de vida.

O sétimo relato levanta o questionamento a respeito de outro tipo de exploração sofrida pelos chicanos: o empréstimo financeiro. Os duzentos pesos emprestados pelo Sr. Tomson servirão para pagar as passagens da família e se alimentarem por cerca de dois meses. A esperança é a colheita de beterraba ser boa para conseguirem pagar o débito. Entretanto, terão de trabalhar muito, porque o empréstimo tem juros altos e terão de pagar quatrocentos pesos quando voltarem da colheita. Mesmo tendo consciência, a família se sujeita à exploração com a intenção de juntar dinheiro suficiente para sobrar alguma parte após o pagamento da dívida. Recebendo o conselho para denunciar o Sr. Tomson, o(a) passageiro(a) afirma que ele já tem a escritura da casa como garantia. Agora, só precisam pedir a Deus para ajudá-los a conseguir pagar a dívida. Este(a) passageiro(a) tem mais traços ligados à identidade chicana associada ao conceito de “subclasse”. Apesar de saber estar sendo explorado(a), não consegue argumentar e nem negociar os termos do empréstimo, aceitando as imposições do Sr. Tomson, aproveitando-se da situação de dificuldade e necessidade dos chicanos para explorá-los. A única saída para a família é conseguir juntar o dinheiro para pagar os quatrocentos pesos ou acabará sem ter onde morar.

O relato da mãe que está viajando com os dois filhos demonstra um bom exemplo de personagem com a identidade chicana articulada ao conceito de “subclasse”. Embora esteja cuidando dos dois filhos pequenos na viagem, também se preocupa com o marido e como irão fazer no campo. Pelo fato de as crianças serem pequenas, ela terá mais dificuldades para ajudar o marido no trabalho. A preocupação dela está inteiramente voltada para ajudar o marido e, ainda que os filhos estejam muito pequenos, tentará encontrar alguma forma de ajudá-lo. Em contrapartida, o pai, mesmo sem ter participação direta no relato, associa-se mais à identidade chicana fragmentada. Para ele, as crianças já estariam na escola. Enquanto muitas famílias utilizam os filhos para o trabalho no campo, mantendo o ciclo laboral, com o intuito de aumentar os proventos, o pai demonstra interesse de que seus filhos estudem. A educação é a única forma como os chicanos podem conseguir um trabalho menos árduo e explorador.

Os antepenúltimo e último relatos trazem uma carga de indignação também. No antepenúltimo, o passageiro está com raiva de o caminhão ter quebrado e decide que cada um se vire quando chegarem ao destino. Sua revolta dá-se pelo fato de estar parado e pela possibilidade de não conseguir trabalho depois. Fica se perguntando como procederá caso não consigam consertar o caminhão na cidade vizinha. Ele espera que a polícia não queira atrapalhar

sua vida, pedindo para se retirar de onde está, como fizeram na cidade anterior, quando mal tinham parado o caminhão e a polícia veio lhes dizer para não ficarem na cidade. Apesar do certo individualismo, o passageiro pode ser associado à identidade chicana fragmentada, por estar indagando a situação na qual se encontram e o que fará da vida, bem como a ação da polícia. Porém, o questionamento é mais intensivo no último relato. A forma como critica a situação de estarem sempre esperando para chegarem ao destino, deixa-o cansado. Para ele, as ações de chegar e de partir são a mesma coisa, porque estão sempre esperando para chegar em algum lugar. Por isso, acredita ser melhor falarem sobre suas expectativas quando não chegarem ao destino, porque a verdade é que nunca chegam. Esta indagação pela situação de estarem sempre migrando de um campo para o outro em busca de trabalho coloca este personagem nos traços dos que possuem identidade chicana fragmentada também. Os chicanos não param de chegar porque estão sempre saindo de um campo em direção a outro e, por isso, nunca param de chegar. A personagem demonstra estar enfadada de vivenciar essa situação, colocando-se dentro do grupo de personagens que questiona, reflete e refuta determinadas circunstâncias e, por isso, têm identidades fragmentadas.

A última anedota da obra, —*Bartolo passaba por el pueblo...*, retrata a própria literatura chicana na narrativa. Bartolo, um poeta que estava passando pela cidade por volta de dezembro, quando a população estava voltando do trabalho no campo, ia vender seus poemas. Suas vendas eram bem sucedidas, tendo-os quase todos comprados no primeiro dia. Isso porque ele inseria os nomes dos moradores nos poemas, que quando liam em voz alta e se deparavam com seus nomes mencionados, ficavam emocionados. Bartolo dizia à população que lessem os poemas em voz alta, porque a voz era a semente do amor diante da obscuridade.

Essa anedota expõe a literatura chicana como uma forma de libertação e de possibilidade de dar voz a uma população que quase não é tratada propriamente e nem ouvida. A própria história da literatura chicana exemplificou a importância dessa forma de expressão da comunidade e do papel fundamental para a formação de consciência de seus membros. Bartolo pode ser considerado um indivíduo com a identidade chicana fragmentada, por justamente buscar dar voz à comunidade que sofria com a tentativa de ser silenciada. Por mais que o conteúdo dos poemas de Bartolo não seja apresentado na anedota, o fato de ter um poeta que retrate a comunidade chicana já é uma prova da identidade fragmentada. Bartolo quebra as barreiras do silêncio e das imposições sofridas pela comunidade ao se expressar por meio da literatura, plantando, como ele mesmo disse, a semente do amor dentro da escuridão por meio da poesia.

O episódio final de *...y no se lo tragó la tierra, Debajo de la casa*, é essencial para a compreensão da obra como um todo, observando-a como um romance e não como um mero conjunto de histórias ou contos. O narrador explica que o garoto anônimo está embaixo de uma casa, escondido, e começa a se mexer porque as pulgas o incomodam. Decidiu se esconder não só porque não queria ir à escola, mas não tinha certeza de onde e nem por quanto tempo e por isso acabou se escondendo debaixo dessa casa. Embora soubesse que havia aranhas, decidiu se esconder ali mesmo sem medo. Observava a movimentação da casa e tomava cuidado para não ser ouvido e descoberto, porque tinha de se mexer de vez em quando por causa das pulgas. Imaginando quanto tempo já leva escondido, crê estar assim há um tempo considerável, medido pelas brincadeiras das crianças. Considera o local não tão ruim e poderia se esconder ali todos os dias. Acredita ser isso o que fazem as crianças ao decidir matar aula. Onde está não há ninguém para lhe falar nada, além de poder pensar à vontade, sem nem mesmo precisar fechar os olhos. A partir daí, um turbilhão de pensamentos e questionamentos pairam sobre o garoto. As narrativas tanto dos episódios como das anedotas são os temas de tais reflexões.

Lembrando de seu pai, o garoto pensa nos contos de bruxa que ouvia, nas rezas utilizadas para combatê-las e nos sete nós. *Don Remigio* o ensinou a rezar as sete orações seguidas dos setes nós. Cada nó vinha depois de uma oração. Uma vez quase conseguiu derrubar uma bruxa, mas não conseguiu completar o sétimo nó. Já pensando em outra situação, o garoto se pergunta sobre as reações caso algum chicano matasse uma criança norte-americana. O pai da criança chicana saiu com um rifle a procura do norte-americano que havia matado seu filho para acertar contas, mas não o encontrou. Logo em seguida, lembra já fazer muito tempo sem ver *doña Cuquita*, entrando na igreja chorando e falando em voz alta quando rezava, e de como gostava dela. Até seu pai gostava dela como avó porque tampouco teve avós. O que mais apreciava era de como ela o tratava.

Outro pensamento que o garoto passa a refletir é de algum(a) colega da escola não poder mais levá-lo para a casa por conta da mãe:

você sabe, você não pode mais vir para casa comigo. Olha, eu não me importo de brincar com você, mas algumas senhoras falaram para mamãe que mexicanos roubam e agora ela falou para não te levar mais para casa. Você tem que voltar. Mas ainda podemos brincar na escola. Eu vou te escolher e você me escolhe.⁴⁹ (RIVERA, 1992, p. 73, tradução nossa).

⁴⁹ "you know, you can't come home with me anymore. Look, I don't mind playing with you but some old ladies told mama that mexicans steal and now mama says not to bring you home anymore. You have to turn back. But we can still play at school. I'll choose you and you choose me."

Quando reflete sobre a situação de chicanos na guerra, reproduz, em sua mente, o diálogo de um dos membros que acredita não ser possível ser rebaixado da situação de desgraçado, tendo como resposta as consequências negativas para eles caso outra guerra aconteça. Ao discordar do primeiro, o segundo fala para ele não ser imbecil. Para o primeiro, os indivíduos no topo da hierarquia são os que perderão por terem algo a ser perdido. Como eles já estão desgraçados, se outra guerra acontecer os chicanos podem até se sair bem.

O garoto é questionado por não comer mais pão doce e se já não gosta mais daquele tipo de pão. Em seguida, já menciona o fato de ter comprado um martelo para quando fossem ensiná-los marcenaria. Relata as conversas sobre o ministro haver quebrado tudo da casa, colocado fogo e tudo ter virado cinzas. O pensamento da esposa aflita pelo marido com insolação é a próxima reflexão. Acredita que ele não poderá mais trabalhar no sol. A preocupação do marido era com a chuva frequente, podendo comprometer a colheita. Nem a operação da esposa por conta do câncer lhe deixou triste. Depois, o pensamento é sobre a existência do diabo. Ele não existe. O único diabo é *don* Rayos quando se veste para a peça de teatro.

Outro pensamento é sobre a professora que chorou quando o aluno chicano foi levado. A surpresa é pela indiferença quando o aluno estava em sala e por ela ter chorado ao ter sido retirado. A professora era jovem e não velha como as professoras do Texas. Em seguida, o garoto pensa sobre a dificuldade de crer como foram queimados, lembrando outra família que morreu queimada durante o Natal. Agora, relembra a derrota das tropas de Napoleão em 1862 e a derrota dos mexicanos na revolução, sendo perguntado ao final o que mais deseja naquele exato momento. A situação da cidade estar toda escura também é momento de reflexão na cabeça do garoto. A mãe conta que o filho conseguiu que uma semente de laranja fosse parar no nariz e, por estar escuro, estavam preocupados por não conseguirem tirá-la. O transporte de chicanos em caminhão também é refletida pelo garoto. O filho de *doña* Amanda foi encontrado numa vala e o de *don* Tiburcio foi encontrado queimado dentro da carroceria do caminhão. Acreditam que vão processar *don* Jesús pelo transporte de gente em caminhão com carroceria fechada. Agora, o pensamento do garoto volta-se aos vendedores de retrato, não tendo voltado à cidade após serem assustados por *don* Mateo. O último pensamento das narrativas da obra é a respeito de *doña* María, quase enlouquecendo por chorar quando era perguntada sobre o ocorrido no centro.

A fala final do garoto anônimo é uma das peças-chave para o entendimento da obra por completo. Após trazer pensamentos relacionados às narrativas que apresentou ao longo da obra,

o garoto explica que o único lugar em que consegue juntar todas as pessoas presentes nas histórias contadas é em sua cabeça.

–Quisera ver a toda essa gente junta. E logo se tivesse uns braços bem grandes poderia abraçá-los todos. Quisera poder conversar com todos outra vez, mas que todos estivessem juntos. Mas isso apenas em um sonho. Aquí sim está tranquilo porque posso pensar no que eu quiser. Apenas quando um está só que se pode juntar a todos. Eu acredito que era o que eu precisava mais que tudo. Precisava me esconder para poder compreender muitas coisas. Daqui para a frente tudo o que eu tenho que fazer é vir aqui, no escuro, e pensar neles. E tenho tanto no que pensar e me faltam tantos anos. Eu acredito que hoje eu queria relembrar esse ano passado. E é somente um. Terei que vir aqui para relembrar os demais.⁵⁰ (RIVERA, 1992, p. 75, tradução nossa).

Tendo sido descoberto por uma criança, o garoto anônimo recebe uma pancada na perna e escuta a criança gritar por sua mãe informando haver um homem embaixo da casa. A mãe grita para o filho trazer o cachorro de *doña* Luz. Ao sair debaixo da casa, as pessoas se surpreenderam com quem estava escondido. Ouviu uma senhora lamentar pela família, pois tinha sido primeiro a mãe e agora ele, o filho, ficando louco. Apesar da colocação da senhora, o garoto foi feliz e sorridente para casa. Deu-se conta de, na verdade, haver encontrado e não perdido nada. Pôde encontrar, reencontrar e juntar a todos em seus pensamentos e ficou muito satisfeito. Quando chegou a casa foi para o quintal e subiu em uma árvore. Olhou para o horizonte e imaginou que alguém o observava de uma palmeira, acenando para a pessoa ter certeza de que ele estava ali.

O episódio final de *...y no se lo tragó la tierra* é narrativa que elenca e interliga todas as demais histórias entre *El año perdido* e *Debajo de la casa*. É a abertura possibilitada no primeiro episódio, em que o garoto, antes de dormir, via e ouvia muitas histórias, juntamente com a explicação trazida pelo último episódio que a obra se torna um romance fragmentado, fugindo dos padrões narrativos. O garoto anônimo é o maior detentor da identidade chicana fragmentada. As reflexões levantadas por ele quando está escondido embaixo de uma casa, relembrando as histórias contadas ao longo da obra, faz o garoto ser um indivíduo completamente fragmentado e desvinculado de todas as imposições estereotipadas que foram fixadas à identidade chicana e se associam ao conceito de “subclasse”.

⁵⁰ *"Quisiera ver a toda esa gente junta. Y luego si tuviera unos brazos bien grandes los podría abrazar a todos. Quisiera poder platicar con todos otra vez, pero que todos estuvieran juntos. Pero eso apenas en un sueño. Aquí sí que está suave porque puedo pensar en lo que yo quiera. Apenas estando uno solo puede juntar a todos. Yo creo que es lo que necesitaba más que todo. Necesitaba esconderme para poder comprender muchas cosas. De aquí en adelante todo lo que tengo que hacer es venirme aquí en lo oscuro, y pensar en ellos. Y tengo tanto en que pensar que me falta tantos años. Yo creo que hoy quería recordar este año pasado. Y es nomás uno. Tendré que venir aquí para recordar los demás."*

Partindo dos questionamentos possibilitados pelo momento de ponderação, o garoto anônimo não só retoma às indagações levantadas ao longo da obra, como também se apresenta como o propagador de tais reflexões. Percebe-se que mesmo estando incomodado pelas pulgas, o local escuro e calmo lhe permite trazer à tona esses questionamentos. O resgate das situações reforça essa característica fragmentada do garoto. Ao lançar a pergunta sobre o que os americanos fariam se um chicano matasse uma criança norte-americana, o garoto retoma o segundo episódio, *Los niños no se aguantaron*, no qual o dono da propriedade atira numa criança chicana por estar com sede e beber a água do cocho das vacas. O garoto até revela a ida do pai da criança chicana com um rifle atrás do assassino de seu filho para acertar as contas, mas não o encontrou. A questão trazida pelo garoto é justamente para conduzir a reflexão da situação inversa com os mesmos participantes. Quando vizinhos falam para a mãe de um(a) colega de escola que mexicanos são ladrões, há a propagação e a perpetuação da identidade chicana de subclasse, estereotipando e fixando a identidade dos membros da comunidade. Ainda assim, o(a) filho(a) afirma poder continuar brincando com o garoto na escola. Essa é uma retomada ao episódio *Es que duele*, com a briga entre um garoto chicano, não se lembrando de ter começado a briga, e um norte-americano, brandando não gostar de mexicanos porque eles roubam.

Ao ser perguntado a razão pela qual não come mais pão doce e se não gosta mais disso, resgata o episódio *La mano en la bolsa*, em que o garoto presenciou a preparação do pão doce na casa de *don* Laíto e *doña* Bone, os mesmos que o obrigaram a ser cúmplice de um crime por medo de represálias pelo fato de todos gostarem dos dois, inclusive os norte-americanos. A preocupação da esposa pela insolação do marido retoma o episódio *...y no se lo tragó la tierra*, no qual o garoto questiona Deus e as situações que passam. A preocupação do pai é com o trabalho e nem mesmo a doença da esposa deixou-o triste. A constatação de o diabo não existir volta ao episódio *La noche estaba plateada*, em que o garoto questionou a existência do diabo. Quando menciona a forma como morreram queimados e relata o sofrimento de outra família, o garoto está recordando o episódio *Los quemaditos*, devido à perda dos pais de dois dos seus três filhos quando estavam em casa sozinhos. Ter um dos filhos com um caroço de laranja no nariz com a cidade sem luzes refere-se ao episódio *La noche en que se apagaron las luces*, em que Ramón foi encontrado dentro da caixa de força numa noite de baile, deixando a cidade sem energia. Os filhos de *doña* Amanda e *don* Tiburcio mortos durante a viagem em caminhão retoma ao episódio *Cuando llegemos*, refletindo sobre as péssimas condições de viagem às quais os chicanos têm de se submeter para buscar trabalho. O golpe do episódio *El retrato* é

retomado nas reflexões pelo fato de os vendedores não terem mais voltado à cidade após o susto que *don Mateo* causou, obrigando que a ampliação do retrato do filho fosse realizada. A última retomada é ao episódio *La noche buena*, pelo ataque de pânico de *doña María*, não conseguindo comprar os brinquedos de Natal para os filhos. É o comentário da senhora após o garoto sair debaixo da casa que coloca *doña María* como mãe do garoto anônimo. Ela tinha ficado louca e agora era a vez do filho.

As voltas das histórias narradas ao longo dos quatorze episódios e treze anedotas no episódio final, compreendidas como partidas das memórias do garoto anônimo devido ao esclarecimento proporcionado em sua última fala, colocam-no como o possuidor dessas histórias e reflexões. Utilizá-lo para elencar e conectar as histórias nos momentos finais da obra, faz o garoto ser um excelente mecanismo de (des)estruturação da identidade chicana. O garoto anônimo não só fez isso ao longo de toda a obra como reforçou todas as tentativas de rompimento de estereótipos que vinham sendo feitas. Rivera utiliza as memórias do garoto anônimo para apresentar aos leitores de *...y no se lo tragó la tierra* que realmente há membros da comunidade chicana que possuem os estereótipos pejorativos quando se referem à índole de alguns chicanos, como os vendedores de retratos ampliados, e indivíduos que não conseguem se desprender desses estereótipos segundo a perspectiva de norte-americanos. Entretanto, mais do que isso, o garoto anônimo é a ferramenta encontrada por Rivera para romper tais estereótipos por meio dos questionamentos levantados na obra. O garoto anônimo utiliza suas memórias para demonstrar que os chicanos não são só os possuidores das características ruins vistas pela concepção norte-americana. Os membros da comunidade chicana, por meio das personagens fragmentadas da obra, têm tentado se desvencilhar de toda essa carga depreciativa que lhes foi e continua sendo atribuída ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imigrantes nas próprias terras, sofrendo a colonização espanhola e, posteriormente, a colonização interna dos Estados Unidos, os habitantes hoje denominados chicanos acabaram por constituir uma comunidade étnica que passou a nomear-se utilizando um termo da língua nativa dos Astecas, o *náuatle*. Devido ao conflito fronteiriço, a palavra carrega também um certo aspecto de neutralidade na denominação populacional, pois seus membros não se enxergam como pertencentes somente à nação norte-americana e tampouco apenas à mexicana. O intuito denominativo do grupo é exaltar as culturas nativas, repelindo as imposições das antigas metrópoles europeias. Levando-se em consideração o breve apanhado histórico apresentado nesta dissertação, pode-se perceber não só como o processo de sua formação foi conturbado, mas também o quanto essa comunidade relevante dos EUA sofreu e tem sofrido.

Os apontamentos trazidos em relação à obra analisada deixam clara a necessidade de tratá-la como um romance fragmentado e não apenas um aglomerado de narrativas similares a contos. Ambas as construções narrativas, episódios e anedotas, são fundamentais para a compreensão das partes “estilhaçadas” da obra para torná-la um todo inteligível. Essa integração é possibilitada pelo narrador garoto anônimo por meio do episódio inicial, no qual permite a abertura para narrar o ano perdido a partir de suas memórias, e do final, quando interliga as demais narrativas após essa lacuna, preenchendo-a, possibilitando uma melhor compreensão do romance.

A questão principal desse trabalho foi observar como a identidade dos membros da comunidade chicana foi representada por Tomás Rivera em *...y no se lo tragó la tierra* (1992), tomando dois vieses como norte: os processos de (des)estruturação da identidade apresentados por ele. Os embasamentos de Bauman (2005) e Hall (2005), por meio dos Estudos Culturais, propiciaram analisar como Rivera utilizou seu narrador garoto anônimo e demais personagens para trazer à tona diversos questionamentos sociais, em especial, a questão identitária. Como a finalidade era verificar a noção de identidade, os conceitos envolvendo “nação” tiveram que ser tratados com o propósito de esclarecer as conotações admitidas para as análises envolvendo essa comunidade dos Estados Unidos. Aqui, deixou-se claro o conceito de nação como o de uma comunidade cujos membros enxergam-se e reconhecem-se como indivíduos a ela pertencentes, diferenciando-se das demais nações, sem necessariamente precisarem de um território físico, em razão de a nação envolver o sentimento de pertencimento a um grupo que assim se reconhece e não especificamente dependente ao território de origem ou onde se

encontram atualmente.

As análises das narrativas de Rivera permitiram a verificação dos dois processos identitários, validando a execução desses mecanismos. O garoto anônimo, utilizando suas memórias vistas/vividas e escutadas, narra e cede a narração, dando voz a membros dessa comunidade silenciada por muito tempo. As personagens, umas às vezes mais brandas que outras, foram essenciais para comprovar ambos os processos. A sutileza dos detalhes, como utilizar uma anedota para mostrar um filho bebendo a água oferecida aos espíritos por sua mãe exatamente antecedendo o episódio no qual uma criança chicana é morta por beber a água do cocho das vacas, é utilizada para mostrar a crueza de muitas situações envolvendo os membros da comunidade chicana.

Um detalhe importante a ser ressaltado é a forma como a identidade foi apresentada. As personagens sofrendo diferentes situações individualmente, têm direito à voz a partir do garoto anônimo. Utilizando suas memórias, essas vozes propagadas pelo garoto, representadas por algumas personagens em vinte e sete narrativas, têm a função de narrar sobre o grupo, caracterizando uma voz coletiva incumbida de descrever, retratar e desmistificar todas as imposições sofridas pela comunidade, resultando em suas propagações estereotipadas. Nesse trabalho, as vozes foram observadas como mecanismos de caracterização dessa comunidade imaginada que formam a “nação” chicana.

Sem necessitar alongamentos recapitulando todas as formas pormenorizadas no capítulo anterior, a análise das personagens de Rivera esclareceu ao mostrar que muitos dos estereótipos atrelados à comunidade chicana perpassados ao longo dos anos não se aplicam a todos os seus membros. Ficou nítido que a intenção de Rivera não era de declarar e/ou excluir esses estereótipos completamente, até porque há membros da comunidade que os detêm, mas sim de expor outros lados muitas vezes ignorados pelos perpetuadores de tais imposições identitárias. Mostrada por Rivera em um contexto diferente do atual, entre as décadas de 40 e 50, a identidade chicana é apresentada com os conflitos interiores de seus membros, carregando os estereótipos impostos pelos norte-americanos – força laboral, asquerosos, burros, estúpidos, preguiçosos, trambiqueiros, violentos, perigosos, ladrões e assassinos –, nos quais uns conseguem se desprender das imposições e questionar essas sobreposições cultural e identitária, enquanto outros não alcançam essa emancipação.

REFERÊNCIAS

...AND the Earth Did Not Swallow Him. Direção: Severo Pérez. Produção: Paul Espinosa, Lindsay Law, Bob Morones, Severo Pérez. Intérpretes: Jose Alcala, Rose Portillo, Art Bonilla, Marco Rodríguez, Lupe Ontiveros, Daniel Valdez, Evelyn Guerrero, Sam Vlahos, Sal Lopez, Miguel Rodríguez, Francisco Aragon, James Jude Courtney, Gregory Gifford Giles, Sara Harris, Halbert Hernandez, Jeremy Howard, Richard Keats, Jeffrey Licon, Joel Thingvall, Daniel Villarreal, Del Zamora. Trilha sonora: Marcos Loya. País: Estados Unidos. Estúdio: Severo Pérez Films e KPBS Production. Ano: 1994. Gênero: Drama. Duração: 99 minutos. Tipo de filme: Longa metragem. Cor: Colorido. Idiomas: Inglês e Espanhol.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the New Mestiza*. 2. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AQUINO, R. S. L. et al. *História das sociedades americanas*. 13^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ARCE, C. H. A Reconsideration of Chicano Culture and Identity. *Daedalus*, The MIT Press, Vol. 110, Nº 2, p. 177-191, 1981.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELGRAD, D. Performing Lo Chicano. *MELUS*, Oxford University Press, Vol. 29, Nº 2, p. 249-264, 2004.

BETHELL, L. *História de América Latina 1. América Latina Colonial: la América Precolombina y la Conquista*. Tradução para o espanhol de Antonio Acosta. Barcelona: Editorial Crítica, 1990. Tomo I.

_____. *História de América Latina 5. la Independencia*. Tradução para o espanhol de Àngels Solà. Barcelona: Editorial Crítica, 1991. Tomo V.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado, Estado-nação e formas de intermediação política. *Lua Nova* [online]. 2017, n.100, pp.155-185. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00155.pdf>> (Acesso em 28/04/2019 às 11:19)

BRUCE-NOVOA, J. The Topological Space of Chicano Literature. *Revue française d'études américaines*, Editions Belin, Nº 36. p. 263-273. abr. 1988.

- BYERS, P. The Renavant. *Rev. Let.*, São Paulo, Vol. 51, Nº 2, p. 9-27, jul./dez. 2011.
- CAMARILLO, A. M. Looking Back on Chicano History: A General Perspective. *Pacific Historical Review*, University of California Press, Vol. 82, Nº 4, p. 496-504, 2013.
- CANCLINI, N. G. Noticias Recientes Sobre la Hibridación. *TRANS Revista Transcultural de Música*. Nº 7. Barcelona: Sociedad de Etnomusicología, 2003.
- _____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2ª ed. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CANDIDO, A. et al. *A Personagem de Ficção*. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- CÁRDENAS, L. Growing up Chicano – Crisis in Three Contemporary Chicano Novels (“Poncho”, “Y no se lo trago la tierra”, and “The Rain God”). *Confluencia*, University of North Colorado, Vol. 3, Nº 1, p. 129-136, 1987.
- CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre os estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- CHÁVEZ, E. Chicano/a History Its Origins, Purpose, and Future. *Pacific Historical Review*, University of California Press, Vol. 82, Nº 4, p. 505-519, 2013.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- EAGLETON, T. *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell, 2000.
- _____. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Tradução de Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ECOSTEGUY, A. C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.9, p. 88-97, dez, 1998. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>> (Acesso em 20/07/2017 às 14:56)
- _____. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latinoamericana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESCOBAR, A. S. Chicanos: Stereotypes and Search for Self-identity as Seen Through Literature. *Cauce*. Sevilla, n. 14-15, p. 561-570, 1991-92.

ETHNOLOGUE LANGUAGES OF THE WORLD. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/subgroups/nahuatl>>. (Acesso em 29/04/2019 às 09:38)

FAVRE, H. *A civilização Inca*. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FIGUEIREDO, E.; NORONHA, J. M. G. Identidade nacional e identidade cultural. In: _____. *Conceitos de literatura e cultura*. Niterói / Juiz de Fora: EdUFF / Editora UFJF, 2005. p. 189-205.

FLORESCANO, E. Los Olmecas: el Primer Reino de Mesoamérica. *Revista de la Universidad de México*. Cidade do México, n. 38, abr. 2007.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GELLNER, E. *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell, 1983.

GENDROP, P. *A civilização maia*. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.

GONZALES, R. C. *Message to Aztlán: Selected Writings of Rodolfo "Corky" Gonzales*. Houston: Arte Publico Press, 2001.

GÓMEZ, M. A.; DELGADO, J. A. *Ritos y Mitos de la Muerte em México y Otras Culturas*. México, DF: Tomo, 2006.

GRAJEDA, R. Tomas Rivera's "...y no se lo tragó la tierra": Discovery and Appropriation of the Chicano Past. *Hispania*, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Vol. 62, Nº 1, p. 71-81, mar. 1979.

HALL, S. The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities. *October*, The MIT Press, Vol. 53, p. 11-23, 1990.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HINOJOSA, R. Mexican-American Literature: Toward and Identification. *Books Abroad*, Board of Regents of the University of Oklahoma. Vol. 49, Nº 3, p. 422-430, 1975.

HOBSBAWM, E. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JAMESON, F. On "Cultural Studies". *Social Text*, Duke University Press. Nº. 34, p. 17-52, 1993.

_____. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ª ed. Tradução de Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2000.

KARNAL, L. et. al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KELLNER, D. Guerras entre teorias e estudos culturais. In: *A cultura da mídia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001. p. 377-418.

KETTUNEN, H. HELMKE, C. *Introduction to Maya Hieroglyphs*. 10th European Maya Conference. Leiden: Wayeb & Leiden University, Dec. 5–10, 2005. Disponível em: <<http://www.mesoweb.com/resources/handbook/WH2005.pdf>>. (Acesso em 30/03/2018 às 18:23)

MÉXICO. Secretaria de Gobernación. *Archivo General de la Nación*. Nuestro Símbolos Patrios. Cidade do México. Disponível em: <<http://www.archivos.gob.mx/transparencia/pdf/SimbolosPatrios.pdf>> (Acesso em 1º/05/2019 às 15:36)

_____. *Congreso del Estado de Jalisco*. Símbolos Patrios. Disponível em: <<http://congresoweb.congresoal.gob.mx/BibliotecaVirtual/libros/folleto.pdf>> (Acesso em 1º/05/2019 às 15:43)

MIGNOLO, W. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORA, P. *Chants*. Houston: Arte Publico Press, 1984.

MOYA, P. M. L. "This Is Not Your Country!": Nation and Belongin in Latino/a Literature. *American Literary History*, Oxford University Press, Vol. 17, Nº 1, p. 183-195, 2005.

MUÑOZ JR, C. *The Chicano Movement: Mexican American History and the Struggle for Equality*. Rosa Luxemburg Stiftung: Nova Iorque, 2013.

PAMPLONA, M. A.; DOYLE, D. H. (org.). *Nacionalismo no Novo Mundo: a formação de Estados-nação no século XIX*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

PAREDES, R. Special Feature: The Evolution of Chicano Literature. *MELUS*, Oxford University Press, Vol. 5, Nº 3, p. 71-110, 1978.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINO JR, F. The Outsider and “El Otro” in Tomás Rivera’s “...y no se lo tragó la tierra”. *Books Abroad*, University of Oklahoma, Vol. 49, Nº 3, p. 453-458, 1975.

RENAN, E. What is a Nation? (Ou'Est-ce qu'une Nation?). In ELEY, G.; SUNY, R. G. *Becoming National: a Reader*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 41-55.

RIVERA, T. *...Y no se lo tragó la tierra/...And the earth did not devour him*. 3ª ed. Houston: Arte Publico Press, 1992. Tradução para o inglês de Evangelina Vigil-Piñón: 1987.

_____. *Always and Other Poems*. Sisterdale: Sisterdale Press, 1973.

_____. *Fiesta of the Living*. *Books Abroad*, Board of Regents of the University of Oklahoma. Vol. 49, Nº 3, p. 439-452, 1975.

_____. *The Searchers: Collected Poetry*. Houston: Arte Publico Press, 1990.

_____. *Tomás Rivera: the Complete Works*. Houston: Arte Publico Press, 1991.

_____. *The Harvest*. Houston: Arte Publico Press, 1989.

RODRIGUEZ, R. *The Origins and History of the Chicano Movement*. JSRI Ocassional Paper Nº7. The Julian Samora Research Institute. Michigan State University: East Lansing, 1996.

SALDÍVAR, A. Dialectic of Difference: Towards a Theory of the Chicano Novel. *MELUS*, Oxford University Press, Vol. 6, Nº 3, p. 73-92, 1979.

SCHÜLER, D. *Teoria do Romance*. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, A. C. Saudade. In: LIMA, L. R. *Presença da literatura piauiense*. 11ª ed. Teresina: Halley S.A., 2011.

SOUSTELLE, J. *A civilização Asteca*. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1987.

VALLEJOS, T. Ritual Process and the Family in the Chicano Novel. *MELUS*, Oxford University Press, Vol. 10, N° 4, p. 5-16, 1983.

WILLIAMS, R. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press, 1985.

_____. *Cultura e materialismo*. Tradução de André Glasser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WALTER, R. *Narrative Identities - (Inter)Cultural In-Betweenness in the Americas*. Bern: Peter Lang, 2003.

WOOD, J. *Como funciona a ficção*. Tradução de Denise Bottman. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

ZINN, M. B. Gender and Ethnic Identity Among Chicanos. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, University of Nebraska Press, Vol. 5, N° 2, p. 18-24, 1980



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 03 de julho de 2019.

Assinatura do autor