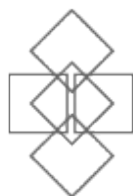


Estudos **Anglo-A**mericanos

2018

V. 47 - N^o 1



ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

Missão: Revista Estudos Anglo-Americanos é um periódico vinculado à ABRAPUI (Associação dos Professores Universitários de Inglês) e sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, publicado semestralmente. Sua missão é circular os resultados de pesquisas acadêmicas nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários de Língua Inglesa, com ênfase na Linguística Aplicada e nas Literaturas de Língua Inglesa.

Mission: Revista Estudos Anglo-Americanos is a journal created by ABRAPUI (Associação dos Professores Universitários de Inglês), under responsibility of the Graduate Program in English Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC published biannually. Its main objective is to disseminate knowledge in the fields of Language Studies and Literature Studies, related to English with emphasis on Applied Linguistics and English Language Literatures.

Data de efetiva circulação: Julho e Dezembro.

Publication Dates: July and December.

Política Editorial: informações disponíveis na página da revista, em reaa.ufsc.br.

Editorial Policy: information available on the journal's website, reaa.ufsc.br.

Diretoria da ABRAPUI

Presidente: Eduardo Marks de Marques

Vice-Presidente: Renata Kabke Pinheiro

Revista Estudos Anglo-Americanos**Editor- chefe**

Celso Henrique Soufen Tumolo

Editores-executivos

Magali Sperling Beck

Anelise Reich Corseuil

Mailce Borges Mota

Conselho Consultivo

Cristina M. T. Stevens

Izabel F. O. Brandão

José Roberto O'Shea

Kanavillil Rajagopalan

Katia Tavares

Liane Schneider

Miguel Nenevé

Rafael Vetromille-Castro

Ramayana Lira de Sousa

Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos

Sigrid Renaux

Sonia Zyngier

Vera Lúcia Menezes de O. Paiva

Vladia Borges

Revisor

João Luiz Coelho

Secretário executivo

João Luiz Coelho

Toda correspondência relativa a Estudos Anglo-Americanos deverá ser enviada a:

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Comunicação e Expressão

Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras – sala 111

Campus Universitário Trindade – 88040900

Florianópolis/SC Brasil

reaa.ufsc.br

reaa.abrapui@gmail.com

(Catalogação na fonte pela DECTI da Biblioteca da UFSC)

Revista Estudos Anglo-Americanos / Associação Brasileira de Professores Universitário de Inglês. – n. 1(1977) -. - São José do Rio Preto, SP: ABRAPUI; Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários, 1977-

Semestral

Resumo em português e inglês

A partir do nº. 34 (2010), passou a ser publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários da UFSC.

A partir de 2010, passou a ser publicada apenas no formato eletrônico: <http://reaa.ufsc.br/>

ISSN 0102-4906 (versão impressa - encerrada)

ISSN 2248-3389 (versão online)

1. Língua inglesa – Estudos e ensino - Periódicos. 2. Literatura inglesa – História e crítica - Periódicos. 3. Literatura americana – História e crítica - Periódicos. I. Universidade Federal de Santa Catarina. II. Pós-Graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários. III. Centro de Comunicação e Expressão. IV. Associação Brasileira de Professores Universitário de Inglês.

APRESENTAÇÃO

Celso Henrique Soufen Tumolo PPGI/UFSC
Magali Sperling Beck PPGI/UFSC
Mailce Mota PPGI/UFSC/CNPq
Anelise R. Corseuil PPGI/UFSC/CNPq

Neste primeiro número do volume 47 da *Revista Estudos Anglo-Americanos – REAA*, encontram-se dez artigos relacionados aos Estudos Linguísticos e Literários em contexto anglófono, os quais vêm enriquecer o debate acadêmico na grande área de Letras sob o viés da língua inglesa e de suas literaturas.

O artigo que abre o presente volume volta-se aos Estudos Linguísticos ao apresentar, como tema central, o ensino e a aprendizagem de inglês na idade adulta. Neste artigo, intitulado “Ensino personalizado de inglês para adultos”, Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva aborda o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na idade adulta e busca propor um ensino personalizado de inglês como segunda língua (L2), voltado para as necessidades e especificidades de aprendizes adultos, envolvendo aspectos afetivos, com ênfase na motivação. No artigo, a autora conclui que dificuldades de aprendizagem de L2 por adultos podem ser superadas, se consideradas as especificidades e necessidades desses aprendizes.

Já dentro da área dos Estudos Literários e Culturais, o artigo “Raymond Carver e os discursos sobre o amor”, de autoria de Genilda Azerêdo e Isabor Meneses Quintiere, apresenta uma leitura crítica sobre a representação do amor enquanto sentimento complexo e, ao mesmo tempo, inspirador na escrita de Raymond Carver. Levando em consideração o conto “*What we talk about when we talk about love*”, Azerêdo e Quintiere discutem as tensões do discurso amoroso apontadas por Carver em seu famoso texto.

A representação de temas como inocência, raça, classe e religião permeia a discussão apresentada por Renata Gonçalves Gomes no artigo “Innocence, race, class and religion in J.D. Salinger’s ‘Down At The Dinghy’ (1949): An analysis in perspective”. Neste artigo, Gomes

analisa, de forma comparativa, um dos contos de Salinger sobre personagens da família Glass, demonstrando de que forma esta e outras histórias do autor deixam transparecer a crítica social feita por Salinger ao contexto estadunidense pós-Segunda Guerra mundial.

Ainda enfatizando o contexto social e político dos Estados Unidos no século XX, o artigo “Músicas norte-americanas de protesto: uma análise dialógica”, de autoria de Annemeire Araujo de Lima, discute, a partir da concepção bakhtiniana de texto, as muitas vozes que compõem um grande número de músicas de protesto estadunidenses. Lima propõe, neste artigo, que é justamente através da representação de vozes advindas de diversos contextos sociais que as músicas analisadas no artigo articulam a complexidade do tema de protesto nos Estados Unidos.

Uma análise de questões políticas também se faz presente no artigo “Crime político e deflagração do mal: uma leitura de *Macbeth*, de William Shakespeare”, de Mayquel Eleuthério. Tomando a tragédia *Macbeth* como cenário investigativo, Eleuthério discute a organização hierárquica e teológica da sociedade elisabetana, a fim de verificar a centralidade do crime político no texto de Shakespeare.

Já no artigo “Claire Archer: a tragic heroine on the verge”, Avital Grubstein de Cykman discute de que forma a protagonista Claire Archer, da peça *The Verge*, escrita por Susan Glaspell, enquadra-se na definição de heroína trágica. Ancorando-se no debate crítico feminista promovido por autoras como Deborah J. Lyon e Jennifer L. Larson, de Cykman analisa a trajetória da protagonista acima mencionada, atualizando, assim, o conceito de heroína trágica.

Uma abordagem crítica informada pelos estudos feministas também se faz presente no artigo “‘Ain’t that the same?’: intersectionality and the supplements in Toni Morrison’s *Sula*”, de autoria de Dayane Evellin de Souza Francisco. Neste artigo, Francisco analisa um trecho do famoso romance de Morrison sob o viés da interseccionalidade e da desconstrução. Ao discutir

o conceito de “suplemento”, Francisco também demonstra de que forma o romance expõe noções de gênero como sendo socialmente construídas.

Já no artigo “O entre-lugar representado na obra *Call Me Maria*, de Judith Ortiz Cofer”, de Rosiane Pereira Gonçalves Boina, questões identitárias e de gênero são discutidas a partir da experiência migratória e dos trânsitos geográficos. Amparada pelas discussões teóricas de Homi Bhabha e Silviano Santiago, Boina apresenta uma leitura crítica da obra de Cofer tendo em vista os conceitos de “terceiro espaço” e “entre-lugar” a fim de problematizar a complexidade das relações identitárias apresentadas na obra.

A relação entre autobiografia e ficção se faz presente no artigo “O elemento autobiográfico na obra de Philip Roth: breve panorama”, de Isadora Goldberg Sinay. Neste artigo, Sinay enfatiza a chamada fase autobiográfica da escrita de Roth, a qual engloba a publicação de cinco livros nos quais o próprio escritor protagoniza as histórias. Ao abordar os elementos autobiográficos na obra de Roth, Sinay procura também elaborar uma análise crítica sobre o papel da metaficção para o escritor.

Fechando o presente número, o artigo “To kill or not to kill: images of violence and cruelty in *Band of Brothers*”, de autoria de Ketlyn Mara Rosa e Janaina Mirian Rosa, apresenta uma análise fílmica sobre a representação da violência, particularmente no contexto de guerra, na série *Band of Brothers*, de 2001. Para as autoras, a série, ao concentrar-se nos efeitos dos atos de violência vivenciados pelos soldados durante a Segunda Guerra Mundial, retrata o caráter fantasmagórico e traumático do passado sendo constantemente revisitado.

Considerando as diferentes e relevantes temáticas apresentadas, este número da *Revista Estudos Anglo-Americanos* deve trazer importante reflexão para a área de Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

Desejamos a todos uma boa e proveitosa leitura.

Os Editores

ENSINO PERSONALIZADO DE INGLÊS PARA ADULTOS

Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

RESUMO: O ensino e a aprendizagem da língua inglesa na idade adulta constituem o tema central deste artigo, que tem por objetivo fazer uma revisão de literatura sobre o assunto e propor um ‘ensino personalizado’ de inglês como segunda língua (L2), voltado para as necessidades e especificidades dos aprendizes. A inquietação que motivou este trabalho surgiu de posicionamentos negativos recorrentes, que parecem habitar o senso comum, sobre o aprendizado de inglês por adultos. Discorreremos sobre a aquisição de L2, bem como sobre as principais características do aprendiz, nesse mesmo contexto. Abordamos também alguns dos aspectos afetivos que impactam na aprendizagem na idade adulta, com ênfase na motivação. Verificamos, por fim, que as possíveis dificuldades de aprendizagem de L2 por adultos podem ser superadas, desde que a abordagem de ensino considere as idiosincrasias e necessidades desses aprendizes. As questões suscitadas neste artigo poderão ser úteis na elaboração de cursos e material didático, bem como na formação de professores para o ensino específico de inglês para adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino personalizado; Aprendizes adultos; Inglês como Segunda Língua.

ABSTRACT: The teaching and learning of English language for adults is the central theme of this article, whose objective is to make a literature review on this topic and propose a ‘tailored teaching’ of English as a second language (L2), aiming at the needs and specificities of learners. The issue that motivated this paper was raised by recurrent negative stances, which seem to be part of the common sense, on the learning of English by adults. We discuss adult L2 acquisition, as well as the main characteristics of the learner in the same context. We also tackle some of the affective aspects which impact learning for adults, with emphasis on motivation. We have verified, at last, that the possible difficulties in learning a L2 by adults can be surmounted, as long as the teaching approach considers the learning idiosyncrasies of these learners. The issues raised in this article may be useful in the design of courses and material, as well as in teacher’s education for the specific teaching of English to adults.

KEYWORDS: Personalized English; Adult learners; English as Second Language.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem de inglês por adultos é um tema que tem ganhado relevância nos últimos tempos face às significativas mudanças no mundo pós-moderno, que afetam, sobremaneira, as comunicações, cada vez mais mediadas pelo inglês como língua internacional. Com isso, a chamada “proficiência” em segunda língua (L2)¹ – um conceito que, mesmo entre teóricos, não ecoa em uníssono –, passa a ser considerada fundamental nas mais variadas

¹ Neste trabalho, não abordaremos a distinção conceitual entre “língua estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional”. Por praticidade, nos referimos à língua diferente da materna como L2.

relações sociais, acadêmicas e profissionais. Vários autores têm tentado explicar o que se entende por “ser proficiente” em determinada língua. Desde os modelos mais clássicos, como os propostos por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman e Palmer (1996), todos derivados do conceito de competência comunicativa defendido por Hymes (1972), até o conceito de competência performativa, proposto por Canagarajah (2013), o que se percebe é uma busca no sentido de se adequar o conceito a uma realidade cada vez mais diversificada e dinâmica, que propicia maior ênfase à pragmática e à construção do sentido, por meio da uso da língua, em detrimento do apego a estruturas e regras gramaticais².

Por proficiência em L2 entendemos, a “[...] capacidade de agir na língua do outro para se tornar um cidadão do mundo”, conforme Scaramucci e Rodrigues (2004). Sustenta o nosso entendimento a visão de proficiência em seu sentido técnico ou relativo, proposta por Scaramucci (2000), que pressupõe o domínio e controle operacional da língua, tendo em vista o propósito da situação de uso da língua. Com efeito, a autora afasta-se de uma visão, muito presente no senso comum, de proficiência única, absoluta, que tem como modelo um suposto falante nativo ideal. Ao contrário, por essa perspectiva teórica é possível consideramos a existência de várias proficiências, a depender do grau de especificidade de cada situação de uso da língua.

A partir dessa agenda teórica, à qual nos alinhamos, trazemos à reflexão diversos tópicos relacionados às, ainda escassas, pesquisas na área de ensino de inglês para adultos, traçando um percurso que visa expor diferentes perspectivas que se entrelaçam. É nesse cenário que surgiram as inquietações que motivaram este artigo, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Nas primeiras aulas de cursos de inglês para adultos, que esta pesquisadora conduziu durante aproximadamente dez anos, frequentemente os alunos relatavam suas experiências

² Para uma ampla discussão sobre o conceito de proficiência, recomendamos a leitura da dissertação de SILVA (2016a), que consta nas referências deste artigo.

anteriores de aprendizagem, dificuldades, expectativas, necessidades e motivação para estudar inglês, provocados por perguntas que a professora fazia, baseada em um questionário de Horwitz (1988), conhecido como *Beliefs About Language Learning Inventory*, ou BALLI. Buscava-se, dessa forma, conhecer possíveis crenças dos alunos, que poderiam impactar no processo de ensino/aprendizagem.

Por meio de conversas, nos primeiros minutos das aulas, a professora indagava aos alunos sobre suas necessidades e desejos, bem como sobre as potenciais situações de uso futuro da língua. As respostas eram anotadas em fichas de aula que acompanhavam cada turma, e serviam para guiar a condução do curso que se iniciava.

A esse processo de investigação, que deve constituir o primeiro passo na elaboração de qualquer curso de línguas, dá-se o nome de “análise de necessidades de línguas”, ou *language needs analysis* (HUTCHINSON; WATERS, 1987, DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; SILVA, 2016a). Cabe lembrar que, embora a análise de necessidades tenha se originado no campo do Inglês para Fins Específicos, ou *English for Specific Purposes* (ESP), ela não se restringe a ele. Como postula Douglas (2004, p. 14), inglês geral (EGP) e inglês específico (ESP) não devem ser entendidos como denominações diametralmente opostas, mas, sim, que se complementam em “graus de especificidades”. Desse modo, independentemente da especificidade do conteúdo a ser ensinado/aprendido, todo curso de línguas deve ter um objetivo claro e precisamente determinado. Por essa razão a análise de necessidades torna-se um recurso fundamental e indispensável na elaboração de qualquer curso de línguas (SILVA, 2016b).

No caso ora em questão, foi possível observar que as experiências anteriores relatadas pelos alunos eram mais negativas que positivas. Por exemplo, eram recorrentes histórias de abandono de cursos porque os alunos consideravam-se incapazes de aprender. Também eram comuns afirmações como “Acho que sou muito velho(a) para aprender inglês”, ou “Detesto

inglês”, ou ainda, “Acho que só vou aprender mesmo se morar fora do país”, acompanhadas por indagações como “É possível um adulto aprender outra língua?”.

Em nossa experiência profissional, pudemos contar com a observação de alunos adultos, homens e mulheres com mais de vinte anos, atuantes em várias áreas profissionais e com interesses diversos, tais como pilotos, mecânicos de avião, professores e alunos universitários, dentistas, professores de música e dança, designer de moda, entre outros. Tinham em comum o desejo de aprender inglês para fins gerais, como viagens ou entretenimento e acesso a informação disponível em inglês na internet, demonstrando, assim, uma necessidade de pertencimento a um mundo dinâmico e internacionalizado, do qual pareciam sentir-se excluídos por não dominarem a língua inglesa.

Com isso em mente, desenvolvemos este trabalho, cujo objetivo é realizar uma revisão de literatura sobre o ensino de inglês para adultos, perpassando por várias perspectivas teóricas, de modo a provocar reflexão sobre fatores que podem impactar no aprendizado de línguas na idade adulta, culminando com o ensino personalizado de línguas. A contribuição deste trabalho vai no sentido de teorizar sobre nossa prática de sala de aula, voltada para as necessidades e singularidades do aprendiz. Para tanto, discorreremos sobre a aquisição de L2 na idade adulta e sobre as principais características daquele que aprende, nesse mesmo contexto. Abordamos, ainda, os principais aspectos afetivos que podem impactar no processo de ensino e aprendizagem de uma L2, com ênfase na motivação.

Este texto está organizado em três partes: nesta introdução, apresentamos a temática e traçamos o objetivo do artigo. Em seguida, na seção 2, discorreremos sobre a aquisição de L2 por adultos; identificamos as principais características do aprendiz nesse mesmo cenário; refletimos sobre a dimensão afetiva do processo de aquisição de uma L2; destacamos a motivação como um dos principais fatores que impactam na aprendizagem; apresentamos o ‘ensino personalizado’ como uma abordagem alternativa para a elaboração de cursos de L2 que

tenham por foco as características individuais dos aprendizes e como elas se relacionam com o processo de ensino/aprendizagem (BROWN, 2007).

2. A AQUISIÇÃO DE L2 POR ADULTOS

A aquisição de uma L2 na idade adulta pode ser influenciada por vários fatores psicológicos, amplamente enumerados por Dörnyei (2005), tais como, a personalidade do aprendiz, a aptidão para a aprendizagem, idade entre outras. Somam-se, ainda, fatores de natureza sociocultural, como o contexto em que a aprendizagem ocorre.

Mas, afinal, o que se entende exatamente por “adulto”? Chiaro (2009, p. 55) sustenta que “O aprendiz adulto é, antes de qualquer coisa, um sujeito dotado de um conhecimento prévio, adquirido em sua história de vida, experiência profissional e possível passagem pela escola, ainda que breve”.

Knwoles, Holton III e Swason (1998), de forma bastante prática, apresentam algumas definições. Primeiramente, sob uma perspectiva biológica, afirmam que as pessoas em idade adulta são aquelas capazes de se reproduzir. Em seguida, exemplificam uma definição legal, segundo a qual são adultos os que são capazes de votar, dirigir, casar-se. Apresentam, ainda, uma definição social, pela qual são adultos aqueles que desempenham “papéis considerados de adultos” – o que, cabe a ressalva, entendemos ser algo construído discursivamente –, e citam, como exemplo, funcionários em tempo integral, pais de família, cidadãos e assim por diante. Por fim, os mesmos autores propõem uma definição psicológica do termo, segundo a qual tornamo-nos adultos quando adquirimos um autoconceito de sermos responsáveis por nossas vidas, ou seja, de sermos autogeridos.

Um dos autores supracitados, Malcolm Knowles, foi um educador americano que se tornou conhecido, no final do século passado, por utilizar o termo “andragogia” [do grego *andros* = adulto; *gogos* = educar] como sinônimo de educação para adultos. Segundo ele, os

aprendizes adultos têm necessidade de compartilhar suas experiências anteriores pois “Em uma classe de adultos a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. [...] De fato, nas melhores classes fica às vezes difícil descobrir quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998, p. 39, tradução nossa)³. Entendemos que esse princípio pode se aplicar também ao ensino de inglês como L2.

É certo que crianças e adultos, por possuírem características biológicas e psicológicas próprias, bem como experiências e necessidades peculiares, apresentam capacidade cognitiva e aspectos afetivos que influenciam diferentemente o modo como cada um adquire uma L2. Nesse sentido, Harmer (2007) sugere que tanto crianças como adultos estão aptos a aprender uma L2, embora o modo como cada um o faça nem sempre seja o mesmo. Assinala, por exemplo, que enquanto crianças aprendem mais facilmente por meio de brincadeiras e jogos, adultos possuem maior capacidade de abstração⁴, observada pelo uso de metalinguagem, por exemplo.

De fato, aprender uma língua, em especial na vida adulta, é tarefa que demanda empenho, dedicação e resiliência, que Dörnyei (2001, p. 5) resume como “entusiasmo, comprometimento e persistência”⁵. Castellano Trullillo (2014), quando descreve perfis de aprendizes de inglês como L2, sustenta que alguns até reconhecem a importância de produzir e usar a língua de modo apropriado, porém diante das dificuldades para alcançar tal intento, com frequência, sentem-se frustrados e inseguros, em especial para atividades de produção da língua.

³ “In an adult class the student’s experience counts for as much as the teacher’s knowledge. [...] Indeed, in some of the best adult classes it is sometimes difficult to discover who is learning most, the teacher or the students”.

⁴ No original, “abstração” parece ser o termo superordenado escolhido por Harmer (2007) para designar o processo cognitivo por meio do qual um objeto é isolado de fatores que lhe são normalmente relacionados para considerá-lo em seu aspecto mensurável. Para o aprofundamento sobre questões epistemológicas relativas ao termo, ver BECKER, F. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, SP, v. 6, Número Especial, p.104-128, nov. 2014. Disponível em: <

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4276> >. Acesso em : 08 Jul. 2018.

⁵ “[...] enthusiasm, commitment and persistence”.

Uma das crenças no aprendizado de uma L2, constatada nas recorrentes falas dos alunos anteriormente mencionados neste artigo, consiste em dizer que crianças levam vantagem em relação aos adultos, simplesmente por serem expostas à língua mais cedo, ou seja, “quanto antes melhor”.

Muito se tem discutido sobre a existência de um chamado Período Crítico, ou, em inglês, *Critical Period*, que Norris, Davis e Timpe-Laughlin (2017, p. 25, grifo nosso) definem como “[...] a única janela de oportunidade para a aquisição da linguagem em seres humanos”⁶.

No entanto, segundo Harmer (2007, p. 81), a crença de que crianças aprendem mais rapidamente e de modo mais eficaz que adultos pode ser considerada um mito. Para Norris, Davis e Timpe-Laughlin (2017), a maioria dos teóricos da área de aquisição de linguagem concordam que, embora haja algumas vantagens no aprendizado por crianças, as evidências quanto à existência de um “Período Crítico” não se comprovam. Esses mesmos autores sustentam que, exceção feita à pronúncia, pode haver vantagens em esperar até que o aprendiz seja mais velho, ou que já tenha sido alfabetizado em língua materna, L1, para aprender uma L2. Na mesma direção, Lightbown e Spada (2006) já há tempos entendem que alunos mais velhos são, de fato, capazes de alcançar alto grau de proficiência em uma L2.

No que tange à dificuldade de pronúncia por adultos aprendizes de L2, Brown (2007) sustenta que ela pode ter como causas a plasticidade neuromuscular, o desenvolvimento cerebral, além do ambiente sociocultural em que a aprendizagem ocorre. Além dessas causas, cabe-nos argumentar que a dificuldade de pronúncia por adultos possa ser deliberada, ou até mesmo inconsciente, transformando-se, ao longo do tempo, em sotaque, como uma possível forma de retenção da identidade linguística do aprendiz, além de questões que dizem respeito à fonologia da L1, que já está intrínseca no falante adulto.

Tendo em vista a complexidade das questões que envolvem a aquisição de uma L2, é

⁶ “[...] the unique window of opportunity for language acquisition in human beings”.

preciso que se tenha em mente metas claras para que o processo de ensino/aprendizado se torne profícuo, eficaz e, dentro do possível, prazeroso. A prática tem nos mostrado que a adequação entre o que é possível ser concretizado em sala de aula, e o que é desejável pelos vários atores envolvidos no processo, deve apoiar-se em equilíbrio e bom senso. Nesse sentido, Rajagopalan (2008) sustenta que não cabe ao aprendiz de L2 fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. Afinal, “[...] o próprio conceito de falante nativo é algo ideologicamente suspeito” (RAJAGOPALAN, 1997a, 1997b *apud* RAJAGOPALAN, 2008, p. 67). Questiona-se, portanto, sobre qual seria o critério para que “o falar” de um determinado povo, de determinada região, fosse elevado à categoria de modelo de “nativo”. Assim diz o autor:

O destronamento da famigerada figura do falante nativo, junto com sua suposta competência linguística, significa, no entender de Davies (1989: 169), a possibilidade de pensar em metas mais razoáveis e exequíveis no ensino de línguas estrangeiras. Significa, antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo. (RAJAGOPALAN, 2008, p.71)

Desse modo, um ensino de L2 que tenha como propósito uma idealizada “perfeição linguística”, seja lá o que isso signifique, mostra-se pouco razoável e até mesmo inexecutável. No entender de Rajagopalan (2008), o fato de um aprendiz “falar como um nativo”, ou não, passa a ter relevância questionável.

Passamos agora a discorrer sobre algumas características próprias do aprendiz de língua inglesa que decide iniciar sua jornada já na idade adulta.

2.1 Características do aprendiz adulto de inglês como L2

Algumas das principais características de aprendizes adultos são enumeradas por Harmer (2007). Passamos a resumir, inicialmente, aquelas que, segundo esse autor, favorecem o aprendizado: i) possuem grande capacidade de abstração⁷ e são capazes de manter a concentração em uma mesma atividade por mais tempo que crianças; ii) trazem para a sala de

⁷ Ver nota 3.

aula uma série de experiências prévias, positivas e/ou negativas; iii) possuem certos processos de aprendizagem pré-estabelecidos; iv) são, geralmente, mais disciplinados e determinados que alunos de outras idades; v) sabem o porquê e como querem aprender; vi) são capazes de manter, por mais tempo que adolescentes e crianças, o foco em objetivos de longo prazo.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, há características do aprendiz adulto que podem ser problemáticas para o aprendizado de uma L2. Em geral, os adultos tendem a: i) ser excessivamente críticos a certos métodos de ensino, ou ainda, refratários ao que é novo, podendo se opor a práticas que repitam padrões desagradáveis já experimentados anteriormente; ii) demonstrar ansiedade ou baixa autoconfiança, devido a críticas anteriormente recebidas ou tentativas fracassadas de aprendizagem; iii) preocupar-se com a diminuição da capacidade intelectual e criativa experimentada naturalmente pela idade mais avançada. A prática, no entanto, tem demonstrado que tal preocupação, apesar de procedente, não impede o aprendizado, desde que a metodologia seja devidamente adaptada a tal circunstância.

Com vistas a potencializar o aprendizado, entendemos que tais características do aprendiz adulto, principalmente aquelas que não favorecem – ou até mesmo impedem – o aprendizado, devem receber especial atenção. A solução de problemas como ansiedade, baixa autoestima, perfeccionismo excessivo, resistência a novos padrões de aprendizagem, incluindo-se o uso de tecnologias, traumas causados por experiências prévias negativas, apenas para citar alguns, deve contar com o apoio de profissionais de diversas áreas, como a psicologia, a psicopedagogia, a medicina, entre outras.

Lindeman (1926), educador americano reconhecido por suas contribuições pioneiras que fundamentam a educação para adultos, hoje denominada andragogia (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998; DE AQUINO, 2007; DAGOSTINHO, 2011), sustenta que adultos são motivados a aprender, pois têm necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará. Para Lindeman (1926), o aprendizado do adulto volta-se para situações reais da vida e suas

experiências são fontes muito ricas para o aprendizado. Os adultos apresentam também uma grande necessidade de autonomia, ou de autodireção, conforme o mesmo autor, pois o professor deve interagir com o aprendiz, sem pretender ser o detentor de todo o conhecimento. Por último, o que para este estudo parece ser o mais impactante, o autor sugere que as diferenças individuais se acentuam com a idade. Portanto, para o adulto, faz-se necessário que as diferenças de estilos, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem sejam especialmente consideradas.

O modelo de aprendizagem proposto por Knowles, Holton III e Swanson (1998), amplamente discutido por Vogt (2007), ressalta não apenas características como também necessidades do aluno adulto. Uma delas é a necessidade de aprender. Para os autores, o aprendiz adulto precisa saber quais os benefícios que obterá ao investir energia para aprender algo. Outro ponto levantado é o autoconceito dos alunos adultos, no sentido de serem responsáveis por suas próprias decisões, o que explica, ao menos em parte, o fato de ficarem ressentidos quando algo é imposto a eles. Em seguida, os autores lembram que, muitas vezes, o adulto tem uma experiência anterior de aprendizagem um tanto quanto passiva, do tipo “ensine-me”, e por isso cabe aos educadores fazerem a devida transição entre aprendizes dependentes para alunos autônomos, ou, para Lindeman (1926), “autodirecionados”.

Knowles, Holton III e Swason (1998) dão grande ênfase às experiências anteriores do aluno e sugerem que elas sejam trazidas à prática em sala de aula por meio de técnicas experimentais como grupos de discussão, role-plays, simulações, casos e atividades para solução de problemas. Salientam, ainda, que os aprendizes adultos, em geral, apresentam prontidão para o aprendizado daquilo que é importante para eles, em outras palavras, o que lhes interessa. A implicação prática dessa característica, segundo Vogt (2007), é que o momento propício para se ensinar algo em sala de aula é justamente aquele em que o aluno demonstra estar suscetível ao assunto. Por esse entendimento, mesmo que determinado tópico não faça parte do planejamento inicial do curso, tal momento não deve ser desperdiçado.

Outra característica do aluno adulto, assinalada por Knowles, Holton III e Swason (1998) é a orientação para aprender, já que adultos tendem a demonstrar maior interesse em aprender algo que irá auxiliá-los a desempenhar tarefas práticas em situações do dia-a-dia, em suas vidas particulares ou dentro das instituições em que estão inseridos. Conforme sugere Vogt (2007, p. 48, grifo nosso): “[...] o educador de adultos deverá estar, primeiramente, atento às preocupações existenciais dos indivíduos, ou das instituições onde eles estão inseridos, e ser capaz de desenvolver experiências de aprendizagem que deverão estar articuladas com tais preocupações”.

Cabe lembrar que os alunos adultos de hoje foram, muito provavelmente, educados em L1 nos moldes da educação tradicional dos anos 60 e 70. Dessa forma, no estudo de uma L2, é possível que eles recorram a antigas práticas mecanizadas de memorização e aprendizagem que, por vezes, se tornam infrutíferas. Explica-se, portanto, a demasiada preocupação de aprendizes adultos com a precisão em detrimento do conteúdo, além do excessivo medo de errar. É possível que falte aos aprendizes adultos o controle de estratégias de comunicação e de aprendizagem, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento da competência comunicativa.

É fato que a língua inglesa tem sido amplamente utilizada para a comunicação entre as pessoas em todo o mundo, como constata Rajagopalan (2004):

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é 1/4 da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (RAJAGOPALAN, 2004, p. 149).

No entanto, para o autor supracitado, defensor do fenômeno linguístico denominado *World English* (RAJAGOPALAN, 2009)⁸, a língua inglesa que se destina a permitir a comunicação entre os diferentes povos não pode ser entendida como a língua que se fala apenas

⁸ Para mais informações sobre esse tema recomendamos a leitura de Rajagopalan (2009).

nos Estados Unidos, no Reino Unido, ou em qualquer outra parte que se pressuponha, equivocadamente, hegemônica. O adulto de hoje, inserido em uma realidade dinâmica e instável, precisa ser flexível o bastante para lançar-se ao aprendizado de uma língua que, *per se*, tem contornos mutáveis e disformes. Em razão disso, aspectos afetivos ganham especial relevância, podendo interferir sobremaneira, de modo positivo ou negativo, na aquisição de uma L2, o que justifica adentarmos tal discussão na subseção seguinte.

2.2 Dimensão afetiva do processo de aquisição de L2

A afetividade, e sua interferência no processo de aquisição da L2 por adultos, é outro tema de grande interesse entre educadores e psicólogos nos últimos anos. Primeiramente, é preciso definir o que se entende por afetividade. Santana (2008, p.18), dentro do campo da didática de L2, sugere que “[...] o afeto se refere, em sua amplitude, aos aspectos da emoção, dos sentimentos, do estado de ânimo ou da atitude que condicionam a conduta.”.

Na primeira metade do século XX, estudiosos como John Dewey, Montessori, Vygotsky, entre outros, já acenaram com certo interesse para a dimensão afetiva da aprendizagem. Porém, foi Carl Rogers, com o desenvolvimento da psicologia humanística, na década de 60, quem ressaltou a afetividade como fator decisivo para educar o indivíduo globalmente. Segundo Brown (2007, p. 97), as proposições de Carl Rogers oferecem implicações diretas para a educação, na medida em que o aluno deve ser valorizado, aceito, elogiado, em um ambiente aberto ao diálogo. Rogers estudou “a pessoa integral”, como um ser físico, cognitivo e, fundamentalmente, emocional.

Entre nós ressoam os ensinamentos de Paulo Freire, para quem “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47), enfatizando, assim, a importância da autonomia dos alunos, em um processo em que professor e aluno caminham lado a lado, em constantes descobertas,

relacionando o que se passa dentro e fora da sala de aula, gerando pensamento crítico. A afetividade, portanto, deve ser analisada de acordo com as características do aprendiz, considerando-se também as variáveis socioculturais do entorno em que a aprendizagem ocorre.

Dörnyei (2005) discorre amplamente, em sua obra *The psychology of the language learner*, sobre as diferenças individuais que podem afetar a aquisição de uma L2. O autor traça diferenças entre personalidade, temperamento e estado emocional⁹, e enumera alguns fatores que impactam na aprendizagem, tais como: aptidão para linguagem; motivação; estilos de aprendizagem e estilos cognitivos; estratégias de aprendizagem; ansiedade; criatividade; desejo de se comunicar; autoestima e crenças do aprendiz.

No que diz respeito às características da personalidade do aprendiz, Brown (2007) destaca: a autoestima, entendida como a avaliação de si próprio feita pelo aprendiz; a predisposição para iniciar a comunicação na língua-alvo; a inibição, ou seja, o mecanismo utilizado para proteção do ego; a ansiedade, tomada como uma combinação entre tensão, insegurança, nervosismo, medo e frustração; a empatia, que é a habilidade para se colocar no lugar do outro; a extroversão, compreendida como a necessidade “do outro” para realçar o próprio ego; e, finalmente, a motivação.

Santana (2008) sustenta que há, basicamente, dois tipos de aprendiz. O analítico, que gosta de observar as estruturas da língua, e o global, que prefere mostras autênticas do uso da língua. Além dos diferentes estilos de aprendizagem, o autor acredita que há outros fatores que podem impactar na aquisição de uma L2, como o perfeccionismo, que pode impedir que o aprendiz se lance na produção oral ou escrita por preocupação exagerada com a forma e o conseqüente medo de cometer erros, e destaca, também, a autoconsciência, ou consciência da própria imagem, seguida da conseqüente preocupação excessiva com “o que o outro vai pensar”, e o provincianismo, entendido como o processo pelo qual o indivíduo tende a se fixar

⁹ Em inglês, “mood”.

naquilo com o que se identifica, fechando-se ao que é novo.

Entendemos que o medo do “novo” é um dos fatores a desestabilizar o aprendiz adulto, fazendo-o preferir permanecer em sua zona de conforto, repetindo antigos padrões de aprendizagem. Daí a relevância de tomarmos a motivação como a grande energia motora, para iniciar e dar continuidade ao processo de aprendizagem de uma L2, conforme explicitaremos a seguir.

2.3 Motivação

Entre os principais fatores afetivos para o aprendizado de uma L2, é preciso salientar, ainda que brevemente, a motivação. Para Dörnyei (2001, p. 1, tradução nossa) “[...] ‘motivação’ é um conceito abstrato e hipotético que usamos para explicar porque as pessoas pensam e agem do modo como o fazem”¹⁰. Nunan (1999) entende que a motivação é a combinação entre esforço, desejo de aprender uma língua e atitudes favoráveis em relação ao aprendizado da mesma. E vai além, ao afirmar que “[...] a motivação para aprender uma segunda língua refere-se a quanto o indivíduo trabalha e se esforça para aprender a língua, devido ao desejo em fazê-lo e à satisfação que sente nessa atividade” (NUNAN, 1999, p. 233, tradução nossa)¹¹.

Dörnyei (2001; 2005) também enfatiza o papel da motivação no processo da aquisição da L2 porque ela “[...] fornece o ímpeto principal para se iniciar a aprendizagem da L2 e, posteriormente, a força propulsora para sustentar o longo e, quase sempre, tedioso processo de aprendizagem” (DÖRNYEI, 2005, p. 65, tradução nossa)¹². Dörnyei coloca, assim, a motivação como fator crucial tanto para iniciar como para sustentar o processo de aprendizagem. Portanto,

¹⁰ “[...] ‘motivation’ is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”.

¹¹ “[...] motivation to learn a second language is seen as referring to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity.”

¹² “[...] it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and tedious learning process.”

embora possa haver, inicialmente, um determinado grau de interesse provocado por uma aptidão inata ou por fatores externos que leve o indivíduo a iniciar o aprendizado de uma L2, ao longo dos anos faz-se necessário que o aluno demonstre persistência e esforço para que alcance a aprendizagem almejada. Esse é um aspecto que pode influenciar fortemente a aquisição de uma L2 por adultos.

Brown (2007), na tentativa de definir o conceito de motivação, e de entender como criá-la, estimulá-la e mantê-la, apoia-se em algumas teorias clássicas. Sob a ótica behaviorista, de acordo com Skinner, Pavlov e Thorndike, motivação é simplesmente a antecipação da recompensa, pois de acordo com experiências anteriores as pessoas são levadas a repetir comportamentos em busca de recompensa. Dessa forma, o desempenho das tarefas fica a mercê de forças externas, como pais, mestres, colegas, especificações do trabalho, etc. Em termos cognitivos, ainda segundo Brown (2007), a motivação dá mais ênfase às decisões dos indivíduos, de acordo com seus pensamentos e crenças ao decidir quais experiências irão abordar ou evitar. Ausubel (1968, *apud* BROWN, 2007, p. 169) identificou seis necessidades que geram a motivação. São elas: necessidade de exploração, de manipulação, de atividade, de estimulação, de conhecimento e de fortalecimento do ego, o que Dörnyei (2005, p. 93) chama de “autossistemas”, ou seja, a necessidade de cada “ser interior” ser conhecido, aceito e aprovado pelos demais. Em uma visão construtivista, a motivação dá maior ênfase ao contexto social, à interação com os outros, além da autodeterminação para agir.

A motivação pode, ainda, ser analisada sob três aspectos distintos, conforme Brown (2007). O primeiro deles é a motivação do aluno no processo de aprendizagem. O segundo é a motivação do professor no processo de ensino. O terceiro é a motivação decorrente da situação, do contexto, onde o processo ensino-aprendizagem ocorre.

Quanto à motivação do aluno para aprender uma L2, Brown (2007) explicita as duas já consagradas orientações possíveis, quais sejam, a instrumental e a integrativa, lembrando que

a instrumentalidade e a integratividade são orientações não excludentes entre si. Diz-se instrumental quando associada a razões pragmáticas para se aprender a L2, como o desejo de ir mais longe na carreira, por exemplo, ou ser capaz de ler material técnico escrito na L2, ou ainda, ter a possibilidade de trabalho no exterior. A motivação integrativa refere-se a aprendizes que desejam integrar-se na cultura do grupo falante da L2, envolvendo-se em intercâmbio cultural com tal grupo. Em outras palavras, é o “querer pertencer” ao grupo falante da L2.

Para Mullins (2010), a motivação pode também ser categorizada como extrínseca e intrínseca. A primeira é aquela relacionada a recompensas tangíveis, como promoções, aumento no salário, benefícios, notas, prêmios e até mesmo reconhecimento por parte do professor. Já a segunda tem relação com recompensas psicológicas tais como a sensação de desafio e de conquista, além da oportunidade de usar as próprias habilidades. Na mesma linha de entendimento, Brown (2007, p. 172) assevera que as atividades motivadas intrinsecamente não geram recompensas aparentes em si mesmas, sendo suas consequências apenas internas, como, por exemplo, a sensação de competência no uso da L2.

Quanto à motivação para o professor ensinar, mais que tudo, é importante destacar que não se pode esperar um aluno motivado em sala de aula sem que o professor, em primeiro lugar, dê o exemplo nessa direção. Assim sendo, alguns aspectos da personalidade do professor podem constituir-se em fatores eficazes de motivação no processo de aprendizagem. Santana (2008, p. 110) enumera algumas dessas qualidades pessoais de um bom professor, que deve ser “[...] compreensivo, democrático, imparcial, alegre, criativo, responsável, sereno”.

Por fim, a própria situação da aprendizagem pode constituir fator motivacional para a aquisição da L2. Há que se considerar, primeiramente, o curso em si, o modo como ele é concebido, seus objetivos e metas, a escolha e/ou a elaboração do material didático, mas é preciso cuidar, também, do próprio ambiente físico da sala de aula, com suas instalações e equipamento.

Há, portanto, inúmeros modos de se potencializar a aprendizagem na idade adulta, a partir desses aspectos motivacionais, elencados por diferentes autores.

2.4 A personalização do ensino de inglês

Tendo por base os fatores que interferem na aquisição de L2 por adultos, as características do aprendiz na idade adulta, bem como a dimensão afetiva do processo de aprendizagem de uma L2, com ênfase na motivação – tópicos discutidos até aqui – propomos um ‘ensino personalizado’ de inglês para adultos, calcado em uma minuciosa análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987, DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; SILVA, 2016a), que vise oferecer um ambiente propício para a aprendizagem, sempre voltada para as necessidades e perfis dos alunos.

Para Carvalho (1987), o ensino personalizado tornou-se um imperativo diante das diversidades pessoais e das demandas por eficiência e produtividade da vida moderna. Tal personalização é um paradigma que visa nortear a ação educativa, a fim de adequar o ensino às características, necessidades, idiossincrasias, experiências e contexto social de cada indivíduo. Muito se discute desde as longínquas reflexões de Rousseau, em sua obra *Emílio* (2004), sobre o papel nuclear do educando no processo de aprendizagem. Carvalho (1987, p. 209) utiliza o termo “ensino sob medida” para designar aquele que corresponde “[...] aos interesses, às preferências, às aptidões gerais e específicas de cada estudante”.

Historicamente, o ensino personalizado é representado pela figura do mestre, ou professor particular, como era o caso do escravo grego, culto, que educava o jovem patricio romano; ou ainda, nas sociedades aristocráticas, os preceptores, que educavam os filhos das famílias mais abastadas (LUZURIAGA, 1984; ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981). Nesses exemplos clássicos, a situação ideal para o ensino individualizado caracterizava-se pela relação um professor/um aluno.

No início do século XX, a Revolução Industrial, a explosão demográfica e a produção em massa, porém, influenciaram a pedagogia e a didática, dando margem ao surgimento do Ensino Coletivo/Massivo. Diante do aumento repentino do número de pessoas que passaram a ter acesso ao sistema de ensino, passou-se a exigir da escola uma produção igualmente seriada, que acompanhasse as mudanças ocorridas no plano tecnológico. Os meios de comunicação em massa até então inexistentes, como o rádio e a televisão, passaram a suplementar o ensino nas escolas, levando informação e conhecimento a um maior número de pessoas.

Apesar de serem notórios alguns ganhos quantitativos, tais mudanças acarretaram também consequências negativas quanto à qualidade. A partir de então, o ensino se torna mais impessoal, pois “[...] o educando passa a ser considerado apenas um nome na lista de chamada, já que o professor não pode conhecer as centenas de alunos que tem sob sua responsabilidade, em cada ano letivo” (CARVALHO, 1987, p. 174). A autora menciona dois renomados ensaios de Ensino Individualizado, que nesse trabalho chamamos de *personalizado*, ambos do início do século XX. São os sistemas Dalton e Winnetka, cujas formas visavam permitir que cada aluno progredisse em ritmo próprio. Eram características de tais sistemas, por exemplo, a individualização de tarefas, o uso de horários flexíveis, a autoinstrução e a autoavaliação. Observa-se aqui algo muito singular. Tais sistemas de organização escolar caracterizavam-se pela personalização de ensino não apenas em aulas particulares, mas também em salas de aulas numerosas.

O Plano Dalton, por exemplo, surgiu com a educadora Helen Parkhurst, em 1908, em uma escola rural de quarenta alunos, cujos níveis de escolaridade eram diversos. Enquanto alguns estavam ocupados em tarefas individuais, a professora ensinava a outros. A prática foi sistematizada e seu livro, *Dalton Laboratory Plan*, foi publicado em 1919. Carvalho (1987, p. 176) descreve o programa contido no Plano Dalton como muito flexível, pois “[...] cada matéria

escolar era dividida em contratos ou unidades de trabalho, comprometendo-se o aluno a cumprir tal contrato em um determinado período de tempo”.

Já no Plano Winnetka estabeleciam-se *goals* ou objetivos específicos que o aprendiz tinha que alcançar. O sistema era autoinstrutivo e permitia a autoavaliação. Carvalho (1987, p. 176) ressalta que “Havia liberdade quanto ao ritmo de trabalho, e quanto à preferência de estudo [...]. Atividades socializadas completavam o dia escolar, para fugir às críticas feitas ao Plano Dalton, quanto a seu excessivo individualismo.”.

Carvalho (1987, p. 175) afirma ser essencial à individualização do ensino “[...] o atendimento das diferenças individuais. É a atuação do professor junto a cada educando; é a adequação do conteúdo da aprendizagem e do método didático aos interesses, ao nível de maturidade, à capacitação intelectual, às habilidades específicas, às necessidades psicológicas de cada aluno, individualmente considerado”.

No tocante ao ensino de inglês para adultos, optamos pelo uso do termo “ensino personalizado” a fim de designar toda ação educativa sistematizada que leva em conta as características, aptidões, interesses e necessidades inerentes a cada aprendiz, ou a cada grupo de aprendizes com características semelhantes. O termo, assim, reflete o aspecto humanístico do processo de ensino/aprendizagem, no qual o aprendiz é visto como um ser humano dotado de uma história e de experiências que não podem ser desprezadas. O ensino personalizado, assim, parece-nos ser a abordagem que mais aproxima os propósitos de um curso de línguas às necessidades e desejos dos alunos, sempre identificadas por meio de uma rigorosa e abrangente análise de necessidades (SILVA, 2016a; 2016b).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discorreremos sobre diferentes aspectos da aquisição de uma L2 na idade adulta, bem como sobre as principais características do aprendiz no mesmo contexto, com foco

na dimensão afetiva do processo de ensino/aprendizagem de L2 – em especial, a motivação –, por entender que tais fatores possam impactar na formação de professores, na elaboração de cursos e de material didático para o ensino de inglês para adultos.

Entendemos que a análise de necessidades de línguas apresenta-se como um recurso fundamental na identificação das especificidades dos aprendizes, do ambiente de aprendizagem bem como da situação-alvo de uso futuro da língua. Entre os fatores psicológicos que podem contribuir para o sucesso do ensino de inglês como L2 para adultos, destacamos a motivação, que não se limita apenas ao início de um curso, mas deve manter-se ao longo do tempo.

As discussões ora apresentadas indicam que um *ensino personalizado*, como propomos, com foco nas especificidades dos aprendizes, pode constituir um meio eficaz para que a tão almejada proficiência em L2 – entendida como a capacidade de usar a língua, num dado contexto, como forma de agir e interagir no mundo – possa, de fato, ser alcançada. É possível afirmar, então, que adultos são, sim, capazes de aprender uma L2, desde que conhecidas e respeitadas suas necessidades e idiossincrasias.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; A. VISALBERGHI. Tradução de Glicínia Quartin. **História da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 1. 709 p.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. USA: Pearson, 2007. 410 p.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CANAGARAJAH, S. English as Translingual. In: _____. **Translingual Practice** – Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Nova Iorque: Routledge, 2013, p. 61-79.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983, p. 2-28.
- CARVALHO, I. M. **O Processo Didático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 6. ed., 1987. 400 p.
- CASTELLANOS TRUJILLO, J. A. **O que motiva alunos adultos a aprender inglês como língua estrangeira: um estudo Q**. 2014. 97 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: < <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269439> >. Acesso em: 7 mar. 2018.

CHIARO, T. R. P. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender**: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos. 2009. 160p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://dedalus.usp.br/F/RRJLGTD21AFDNRPSV3U1JR9XLELA1LY7RUPSP4IYGQD6X7JNBY-99810?func=find-b&request=Chiaro+taiana&find_code=WRD&local_base=USP01&x=0&y=0&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=&filter_code_4=WMA&filter_request_4=&filter_code_5=WBA&filter_request_5=>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

DAGOSTINHO, G. B. **Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem'** 01/08/2011 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP.

DEAQUINO, C. T. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo, SP: Pearson/Prentice Hall, 2007, 142 p.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155 p.

_____. **The psychology of the language learner**: individual differences in second language learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.

DOUGLAS, D. **Assessing Languages for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**: a multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paes e Terra, 2010. 148 p.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. Pearson Longman, 2007. 448 p.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdf/327506.pdf?refreqid=excelsior:39a7abd66a6dc060842e5090b635988a>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KNOWLES, M.S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON, R.A. **The Adult Learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 5. ed. Houston: Gulf Publishing, 1998. 310 p.

LINDEMAN, E. **The meaning of adult education**. New York: New Republic Inc., 266 p., 1926. Disponível em: <<https://archive.org/stream/meaningofadulthood00lind#page/n0/mode/2up>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. 233 p.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. (Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 59), 362 p.

MORRIS, J.; DAVIS, J. M.; TIMPE-LAUGHLIN, V. **Second language educational experiences for adult learners**. New York: Routledge, 2017. vol 1. 308 p.

MULLINS, L. J. **Management & Organisational Behaviour**. 9. ed. England: Pearson Education Limited, 2010. 835 p.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus Reflexos no Brasil. In: **A Geopolítica do Inglês**. Yves Lacoste & K. Rajagopalan, orgs. São Paulo: Parábola, 2004. 159 p.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 141 p.

_____. The identity of "World English". **New Challenges In Language And Literature**: FALE/UFGM, S/1, p.97-107, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-KanavillilRajagopalan.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018

ROBINSON, P. **ESP Today: a Practitioner's Guide**. UK: Prentice Hall International, 1991. 146 p.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 744 p.

SANTANA, G. M. **A Dimensão Afetiva no Processo de Ensino-Aprendizagem em Línguas Estrangeiras**. Anuario Brasileiro de Estudios Hispánicos XVIII, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/4665>>. Acesso em: 4 out. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M. de; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol - artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004. p. 126-144.

SILVA, A. L. B. C. **UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE USO DA LÍNGUA INGLESA POR OFICIAIS AVIADORES DO ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA**. 2016a. 278 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000973844&opt=1>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. A Análise de Necessidades e sua relação com cursos e avaliação de proficiência em inglês para um grupo de pilotos militares brasileiros. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 490-503, 29 nov. 2016b. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.585>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

VOGT, M. S. **Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2007. 199 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/5300/1/TESE%20-%20Maria%20Saleti%20Lock%20Vogt.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

Recebido em: 26/03/2018

Aceito em: 08/07/2018

RAYMOND CARVER E OS DISCURSOS SOBRE O AMOR EM “WHAT WE TALK ABOUT WHEN WE TALK ABOUT LOVE”

Genilda Azerêdo
Universidade Federal da Paraíba

Isabor Meneses Quintiere
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: O propósito deste artigo é a discussão do conto “What we talk about when we talk about love”, do autor americano Raymond Carver, levando em consideração a reflexão já presente em seu título: a impossibilidade de falar do amor em si diretamente, nos restando falar do que falamos quando falamos sobre o amor. Ou seja, falar sobre os discursos que moldam nossa percepção desse sentimento e refletir sobre a função que as construções estéticas cumprem na perpetuação dessas representações. O conto também é analisado enquanto obra literária dotada de potencial metaficcional, levando em consideração seus personagens, sua narração, voz e diálogo, e os conflitos nele presentes. Em termos teóricos, fundamentamos a discussão da noção de discurso em Barthes, Foucault e Sara Mills. A metodologia adotada ao longo da pesquisa incluiu a articulação entre a noção de discurso e outras categorias narrativas, a exemplo de personagem e voz. Os resultados da pesquisa comprovam, por um lado, a complexidade do discurso amoroso, e, conseqüentemente, a dificuldade em expressá-lo e vivenciá-lo nas relações afetivas. Por outro lado, a riqueza deste sentimento e a variedade como os diferentes sujeitos o sentem têm constituído um desafio aos artistas (dentre os quais, escritores) em materializá-lo como objeto artístico. Essas tensões inerentes ao sentimento amoroso, tais como Carver os representa em “What we talk about when we talk about love” acabam por adensar-se no encontro com o leitor, também ele aprendiz deste sentimento e dos seus discursos representativos.

PALAVRAS-CHAVE: Conto Contemporâneo; Amor; Discurso.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the short story *What we talk about when we talk about love*, by Raymond Carver, considering the reflection already posed by the title: the impossibility of talking about love itself directly, leading us to consider what we talk about when we talk about love. In other words, to consider what discourses shape our perception of such a feeling and ponder about the role played by words in its representations. The short story is also analyzed in its metafictional potentiality, in which we highlight characters, their narrations and voices and the conflicts they experience. On theoretical terms, the discussion is based on the concept of discourse by Barthes, Foucault and Sara Mills. The methodology adopted included the articulation of discourse and other narrative categories, such as character and voice. The research results reveal, on the one hand, the complexity of discourses on love, and consequently, the difficulty in expressing love and experiencing it in affective relations. On the other hand, the richness of the feeling and the variety of how different subjects experience it have provoked a challenge to artists (among whom, writers) on how to materialize it as an artistic object. These tensions, represented by Carver in his short story, become denser when activated by the reader, since s/he is also a learner of love and of its representative discourses.

KEYWORDS: Contemporary Short Story; Love; Discourse.

INTRODUÇÃO

“Raymond Carver e os discursos sobre o amor”, título da presente pesquisa, tem como objeto a discussão de um conto do escritor estadunidense: *What we talk about when we talk*

about love. A partir do título, percebemos um questionamento sobre o sentimento amoroso. Se o conto fosse intitulado “amor” (ao modo do filme de Michael Haneke, *Amour*), já haveria certo direcionamento em relação ao conteúdo da narrativa e ao eventual significado de tal sentimento. No entanto, ao colocar em cena a questão do *discurso* sobre o amor – sobre o que falamos quando falamos de amor – a narrativa nos chama a atenção para um conhecimento do sentimento amoroso que é experimentado de maneiras as mais variadas, mas, sobretudo, mediado pela linguagem (verbal e não-verbal), ou seja, como algo que é culturalmente construído. Em geral, ao longo dos tempos, o amor tem sido expresso, defendido ou negado de forma diversa e divergente – seja através da literatura, seja através do cinema e de outras expressões artísticas. Portanto, ao explicitar a existência de *falas/discursos/representações* sobre o amor, Carver incita o leitor a desnudar toda uma tradição que idealiza o sentimento com uma aura de sublime e beleza.

Em termos de categoria narrativa, essa pesquisa focaliza o *discurso*, entendendo-o como resultante da articulação com a *temática*, o *conflito* e as *ideias*. Porém, sabendo que se trata de um conto publicado em 1981 (portanto, nosso contemporâneo), temos consciência da necessidade de discuti-lo também em diálogo com outras categorias narrativas, a exemplo de narrador e voz. Quem é o “nós” anunciado no título? Que pontos de vista tal pluralidade instaura e engendra? Afinal, que perspectivas sobre o amor o conto representa? O que resulta da articulação entre “falar sobre o amor” e “falar sobre o que falamos sobre o amor”? De que modo a autoconsciência que o conto anuncia sobre (des)conhecer o amor através de falas, discursos, representações (des)constrói o sentimento, convida a um posicionamento crítico do leitor não-diegético?

Três textos teóricos, em especial, fundamentam a discussão sobre o conceito de discurso: *A ordem do discurso*, de Michel Foucault; *Discourse*, de Sara Mills; e *Fragments de um*

discurso amoroso, de Roland Barthes. Optamos por apresentar os princípios teóricos em articulação com a investigação do conto.

O DISCURSO, A LITERATURA E A DOMINAÇÃO

Talvez a característica mais significativa do discurso seja o fato de jamais ocorrer isoladamente, mas sim em diálogo, seja em correlação com outros discursos ou em oposição a eles. De fato, nas palavras de Sara Mills, em *Discourse* (1997), cada discurso é um agrupamento distinto de enunciações e conceitos, a serem atuados dentro de um determinado contexto social; é também, simultaneamente, responsável pela construção, manutenção e perpetuação do contexto onde se insere (MILLS, 1997, p.11). Não é possível tratar de discurso como um fenômeno isolado, haja vista ser o discurso tanto o objeto quanto o terreno onde se desenvolvem os conflitos de ideologias e percepções, o local onde observamos a constante contestação de significados.

Outra característica a ser considerada é o efeito do discurso, a partir do qual se originam e se mantêm os alicerces de uma sociedade. Michel Foucault (1996) admitia que é fundamental levar em consideração os fatores de verdade, poder e conhecimento ao discutirmos os efeitos discursivos, já que são estes os elementos que conferem a um discurso qualquer dimensão de efeito:

A verdade é do mundo; lá ela é produzida por força de múltiplas restrições... Cada sociedade tem seu próprio regime da verdade, sua "política geral" da verdade: os tipos de discurso que abriga e que faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e instâncias que permitem distinguir declarações verdadeiras de falsas, a maneira em que cada uma é sancionada; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade: o status daqueles que são responsáveis por dizer o que conta como verdade (FOUCAULT, citado em MILLS, 1997, p. 18).¹

O efeito do discurso é, assim, a fabricação do que será amplamente aceito como verdade pela sociedade onde esse discurso se prolifera e permanece. A partir disso, a sociedade produz

¹ Traduções ao longo do texto são nossas.

sua própria verdade universal, fabricada *ad infinitum*, manufaturada conforme for mais conveniente para os detentores do poder que não desejam abdicar de sua posição. Os conceitos que consideramos verdadeiros são muitas vezes o resultado dessa produção quase metalúrgica. O poder é um fator crucial quando falamos sobre discurso, pois sem ele não existiriam os conflitos e a valorização de uma ideologia sobre outra, tampouco a opressão e o silenciamento de determinados grupos sociais, tampouco ainda o discurso em si: é na autoridade que a verdade se cria e se reproduz, levando aqueles alheios ao seu controle como faria a correnteza com um “destroço feliz” (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Tais relações de poder e de exclusão também se manifestam na literatura, sendo ela um dos veículos de transmissão do discurso. O ato de contar histórias e o desejo de ouvi-las são algo inerente aos seres humanos desde a alvorada de sua espécie, e através dessas histórias, perpetuam-se conceitos que somos levados a ver como verdades universais. No entanto, a literatura também nos oferece as ferramentas necessárias para desconstruir convenções e subverter valores e posturas conservadoras, a partir do momento em que podemos questioná-la e somos convidados a nos posicionar criticamente enquanto leitores. A existência dos chamados “*banned books*”, livros cuja publicação e distribuição foram banidos durante a história por representarem ameaças às ideologias de sua época, são o melhor exemplo do poder subversivo que a literatura pode ter sobre os discursos de poder.

De acordo com Jonathan Culler (2000), narrativas possuem uma estrutura dupla: o nível do que é contado (história) e o nível da enunciação (discurso). A história envolve os eventos que o narrador relata como sendo verossímeis, aqueles narrados. O discurso envolve quais desses eventos serão relatados, como serão relatados, e de que forma a narrativa será organizada. A partir disso, podemos observar o discurso operando dentro da literatura da mesma forma como opera de maneira ampla na sociedade: através da seleção do que se deve ou não falar, e da escolha pela forma como determinados assuntos serão abordados. É graças a esse

processo que algumas histórias e arquétipos se sobrepõem a outros, e os contos de fadas tradicionais da sociedade ocidental são um exemplo concreto desse fenômeno: crianças, principalmente do sexo feminino, tendem a ser expostas a narrativas onde as protagonistas são mulheres cuja sobrevivência, tanto física quanto emocional, depende de uma figura masculina, o que leva seus leitores a ver a mulher como frágil e seu relacionamento com um homem, como sua salvação. Tal visão de gêneros, perpetuada pelas histórias infantis, se estende para além da infância e auxilia na permanência de discursos que permeiam nossa cultura desde seus primórdios. Da mesma forma, porém, histórias com conteúdo que promovam um pensamento contrário ao disseminado pelo discurso dominante também têm a capacidade de conceder aos oprimidos a capacidade de ouvir sua própria voz em meio ao som ensurdecedor de seus opressores e enfim conquistarem o espaço e a força para serem ouvidos.

Contar uma história é exercer poder, e é pelo poder que a literatura e a ordem do discurso estão intimamente ligadas. As narrativas pertencentes a uma cultura não somente a representam, como também a constroem, servindo de ferramenta para dar continuidade à disseminação daquilo que é tido como verdade por seus membros; simultaneamente, narrativas revertem certos valores da cultura, a partir do momento em que vão de encontro umas às outras. Não há discurso sem a narrativa para validá-lo ou contestá-lo, tampouco há narrativa sem os discursos que a antecedem.

RAYMOND CARVER E OS DISCURSOS SOBRE O AMOR EM *WHAT WE TALK ABOUT WHEN WE TALK ABOUT LOVE*

“Desde que o homem existe, ele não parou de falar.” Uma frase que poderia ser aplicada a contextos diversos, mas que está presente especificamente no livro do escritor, filósofo e crítico literário Roland Barthes, intitulado *Fragments de um discurso amoroso* (1977). Nele, Barthes se propõe a falar sobre a ligação entre amor e linguagem, sobre as manifestações do

sentimento amoroso e suas expressões, mas reconhece a característica escorregadia desse tema, ao dizer:

A atopia do amor, aquilo que o faz propriamente escapar a todas as dissertações, seria que, em última instância, não é possível falar dele a não ser segundo uma *estrita determinação alocutória*; seja ele filosófico, gnômico, lírico ou romanesco, há sempre no discurso sobre o amor uma pessoa a quem se dirige, mesmo que essa pessoa tivesse passado ao estado de fantasma ou de criatura a vir. Ninguém tem vontade de falar de amor, se não for *para* alguém (BARTHES, 1977, p. 65, ênfase no original).

O que Barthes nomeou “a atopia do amor”, a característica que faz com que tal sentimento escape a dissertações, nos permite reconhecer que existe uma possibilidade de falarmos sobre o amor, porém, apenas sob condições estritas. A pretensão de falar sobre o amor enquanto sentimento em seu estado mais puro, alcançando toda a sua extensão e todas as suas manifestações, é um feito audacioso que nós, enquanto espécie, podemos apenas almejar alcançar sem jamais nos aproximarmos suficientemente de uma única verdade irrefutável; e se há algo que a humanidade admira à distância, tentando aproximar-se desde o despontar de sua sensibilidade artística, esse algo é um retrato máximo do amor que nos faça vencer as barreiras da subjetividade e concordar em uníssono: “isso é amor”.

Considerando essa busca ancestral, é possível ser levado ao erro de imaginar que tudo o que poderia ser dito sobre o amor já foi escrito, encenado, cantado e pintado, não apenas uma, mas infinitas vezes, ao ponto de exaustão. Tal noção é e sempre será ilusória, uma vez que somos constantemente lembrados de que jamais trataremos o suficiente do amor, sendo ele fonte inesgotável de experiências absolutamente distintas que, por sua vez, são fontes para a criação de obras artísticas também distintas. Essa característica única é precisamente descrita nas palavras do autor estadunidense F. Scott Fitzgerald (1896-1940), em seu conto “*The sensible thing*”, onde encontramos a frase icônica “existem todos os tipos de amor neste mundo, mas nunca o mesmo amor duas vezes.” Fitzgerald engloba, em poucas palavras, a verdade máxima sobre a experiência amorosa e o fato de tal evento jamais se repetir em toda a sua

individualidade sequer uma segunda vez, sendo, portanto, único e exclusivo ao indivíduo que o atravessa. A experiência amorosa, não se repetindo, será sempre nova, e sendo sempre nova, sempre fornecerá algo novo a ser falado, portanto, sempre dando origem a novos discursos a seu respeito. Tão pertinente quanto falar da “atopia” do amor, é falar de sua constante renovação e implacável produção de novas vertentes de si próprio.

Retornamos à frase de Roland Barthes que abre esta discussão: “desde que o homem existe, ele não parou de falar”. O desejo de comunicar-se é inerente ao ser humano, sendo possível argumentar inclusive que apenas nos tornamos a espécie que somos hoje quando desenvolvemos a capacidade de estabelecer formas de comunicação entre nossos semelhantes. Conforme essa habilidade desenvolveu-se, nosso desejo de expressar-nos transcendeu a mera necessidade cotidiana de sobrevivência e passou a servir de ferramenta para expor nossas experiências subjetivas: o ser humano queria contar histórias e partilhar suas vivências, não mais se sentindo confortável em mantê-las apenas para si. Eventos testemunhados apenas por um indivíduo e suas sensações particulares agora também mereciam ser expressos; quando eram, tinham boa recepção, pois a segunda característica comunicativa mais marcante de nossa espécie após o prazer em falar é precisamente o prazer em ouvir e identificar-nos com o que estamos ouvindo. Quando desenvolvemos o sentimento amoroso, passamos a querer expressá-lo tal qual fazemos com tudo o mais que nos diz respeito, de forma, inclusive, a compreendê-lo melhor; e, no processo, nos deparamos com o caráter escorregadio do tema. No entanto, o desejo de expô-lo de alguma forma, de tirá-lo do âmbito privado e tornar públicos os efeitos e as emoções decorrentes dele, nos fez (e nos faz) persistir na tentativa.

O político e escritor bósnio Rusmir Mahmutcehajic escreveu, em seu livro *On Love: In the Muslim tradition*, sobre essa busca de transmitir o amor pela fala:

Todo o discurso sobre o amor é simplesmente a interpretação de seus traços e a transferência deles para o outro lado da correnteza do amor, onde ele existe como que em uma periferia distante. **O que quer que possa ser dito sobre o amor não é o amor em si.** (...) Conta-se que quando Samnûn, o amante, falava sobre amor, lanternas

a óleo começaram a ir e vir de todos os lados. As pessoas pediram a ele: “diga algo sobre o amor.” Ele respondeu: “eu não conheço ninguém na face da Terra para quem seja fácil falar de amor,” (...). **É por isso que falar sobre amor é coerente tanto quanto uma testemunha da loucura quanto como um esforço harmonioso de delinear o ritmo dentro do indefinível.** (MAHMUTCEHAJIC, 2007, ênfase acrescentada).²

Mahmutcehajic relembra a lenda muçulmana de Samnûm, o amante, que, ao receber pedidos para falar sobre o amor, diz desconhecer qualquer pessoa na face da Terra para quem isso seja uma tarefa simples: uma forma de ilustrar a máxima enunciada anteriormente de que “o que quer que possa ser dito sobre o amor não é o amor em si”. O que se pode observar de mais concreto no mundo definível, de acordo com Mahmutcehajic, são apenas os traços deixados pelo fenômeno amoroso; o amor em si, sendo plural por natureza, sobrevoa toda possibilidade de uma definição que o compreenda por completo.

O título do conto *What we talk about when we talk about love* (“Sobre o que falamos quando falamos de amor”), de Raymond Carver (1938-1988), parece vir como uma confirmação da máxima de Mahmutcehajic. Mais do que isso, parece vir também como uma provocação inicial: Carver não se limitou apenas a escolher como título de sua obra uma frase que remetesse à distinção entre falar sobre o amor e experimentar o sentimento em si, como também foi além, valendo-se da primeira pessoa do plural e assim permitindo uma associação mais global; ainda que o “nós” ali presente a princípio possa ser interpretado como remetendo aos personagens do conto que será narrado, uma interpretação maior nos leva a crer que o “nós” contém também os leitores, os críticos, enfim, a espécie humana como um todo, sua incansável sede por falar de amor e suas inúmeras empreitadas nessa busca que resultam apenas em um sentimento como o que, ao final da história, vemos em Mel McGinnis: a frustração ao sermos subjugados pela atopia amorosa. Frustração essa que nos levará a tentar de novo e de novo,

² A ausência de número de páginas se justifica pela não paginação de textos encontrados on-line. Ver Referências.

persistindo assim em um ciclo, já profetizado pelo título, de tudo aquilo sobre o que falamos quando falamos sobre o amor.

A característica de “falar sobre o que se fala” da história concebida por Carver reflete o teor metaficcional da narrativa. A definição de metaficção a ser usada como base é a de Patricia Waugh (1984), que se refere ao termo como sendo aquele “dado à escrita fictícia que, de forma autoconsciente e sistemática, atenta para seu *status* enquanto artefato, visando levantar questões sobre a relação entre ficção e realidade” (WAUGH, 1984, p. 2). O conto, que poderia chamar-se “when we talk about love”, anuncia e adensa o teor metaficcional ao sobrepor “what we talk about” à frase “when we talk about love”.

O conto tem início precisamente com Mel; não com sua fala, mas com uma observação por parte do narrador, Nick, de que ele está falando: “Meu amigo Mel McGinnis estava falando. Mel McGinnis é um cardiologista e isso às vezes lhe dá o direito”.³ (CARVER, 1989, p. 137). Nick e Mel estão sentados na cozinha ao redor de uma mesa, bebendo gim na companhia de suas esposas, respectivamente Laura e Terri. A ambientação, a princípio, é clara e leve: há muita luz (“A luz do sol atravessava a grande janela atrás da pia e inundava a cozinha...”) e todos podem ver um ao outro nitidamente enquanto conversam e bebem – a bebida, tão presente nas obras de Carver, aqui podendo ser vista como um símbolo dos efeitos inebriantes do amor, tópico que é eventualmente abordado durante a conversa. Mel e sua esposa, Terri, são os primeiros a falar:

Mel achava que o amor verdadeiro era nada mais do que o amor espiritual. (...) Terri disse que o homem com quem ela vivera antes de ir morar com Mel amava-a tanto que tentara matá-la. Então Terri disse: “Ele me bateu uma noite. Me arrastou ao longo da sala de estar pelos tornozelos. Ele ficava dizendo, eu te amo, eu te amo, sua puta. E continuou me arrastando pela sala de estar. Minha cabeça ia batendo nas coisas.” Terri olhou ao redor. “O que se pode fazer com um amor assim?” (CARVER, 1989, p. 137-8).

³ Tradução do conto por Ricardo da Silva Sobreira, *Revista Bestiário*. Disponível em: <http://www.bestiario.com.br/8_arquivos/carver1.html>. Em parênteses, ao longo do texto, damos a referência do conto em inglês.

As enunciações iniciais dos personagens revelam dois discursos distintos sobre aquilo que se caracterizaria como o “verdadeiro sentimento amoroso”: aos olhos de Mel, tal sentimento só poderia ser encontrado em sua forma mais genuína no amor espiritual, ou seja, aquele que se vivencia através da fé religiosa, algo puro e isento de pecado ou violência – em outras palavras, o amor *ágape*. Terri apresenta uma visão oposta à apresentada por seu marido, já que acredita que o amor verdadeiro manifesta-se também através da agressão; ao lembrar seu relacionamento anterior, ela descreve a forma como seu antigo cônjuge, Ed, abusava fisicamente dela, ao mesmo tempo em que repetia o quanto a amava, e acredita que tal sentimento era tão forte que o levava ao ponto de tentar matá-la – “ele me amava tanto que tentou me matar”.

O fato de Terri enxergar na agressividade de seu ex-cônjuge uma manifestação de um amor tão forte que beirava o incontrolável nos expõe a duas facetas do discurso amoroso perpetuadas há séculos: a primeira sendo a de que o amor só o é de fato quando demonstrado através de ações grandiosas ou extremas que condizem com a suposta intensidade do sentimento; a segunda, de que complexos de posse e instâncias de agressão, sejam físicas ou verbais, não passam de demonstração de amor ao seu modo – algo que sofre uma banalização particularmente notável em especial dentro da sociedade patriarcal, onde é visto como tradição que o homem se imponha e seja detentor do controle da mulher com quem se relaciona, a qual se torna pouco mais do que um objeto que a ele pertence.

Michel Foucault ressalta que as relações de poder são cruciais quando se trata de discursos, já que o poder é o fator determinante na valorização de um discurso sobre outro, acarretando na opressão e no silenciamento de determinados grupos sociais subjugados que não detêm o controle desse poder (FOUCAULT, 1996). Os grupos que se encontram em uma posição dominante determinam o que será interpretado de forma mais branda como verdade, e através dessa autoridade são capazes de convencer aqueles sob seu controle de que tal “verdade

manufaturada” é absoluta e correta; agir contra ela e tentar modificá-la seria fugir à ordem natural das coisas. Um indivíduo oprimido pode, portanto, ser levado a crer não apenas que a opressão que ele sofre é o modo fixo e imutável como as coisas devem ser, como também que aquilo pelo qual é submetido tem em vista seu próprio benefício.

Os efeitos de tais relações de poder e opressão são visíveis nos discursos sobre o amor, em particular quando o amor em questão remete à relação de um homem e uma mulher, em que o primeiro, único beneficiário da estrutura patriarcal da sociedade, exerce poder sobre seu cônjuge. O discurso reproduzido por séculos em sociedades patriarcais como a ocidental requer que o homem seja detentor do controle em seu território (no caso, o lar e tudo aquilo que lhe pertence ou que está, em teoria, subordinado a ele, como sua família, composta pelos filhos e pela esposa). O relacionamento anterior da personagem de Terri é um reflexo pertinente do extremo que tal desequilíbrio de poder em uma relação afetiva pode atingir: Terri foi vítima de violência física, verbal e psicológica, mas mesmo após anos longe da influência nociva do ex-cônjuge, sua percepção do ocorrido permanece a mesma: todo o dano que ele causou a ela foi por amor, e ela tornou-se convencida disso porque ele reafirmava verbalmente os sentimentos que dizia nutrir por ela, mesmo durante os atos de agressão.

Essa discussão está presente não apenas em “*What we talk about when we talk about love*” através da personagem de Terri, como em outras obras de Carver: a violência doméstica e os conflitos emocionais inerentes a relacionamentos abusivos são temáticas recorrentes em suas produções, assim como o é a incapacidade de uma comunicação apropriada entre os envolvidos, realçada pelo próprio estilo minimalista do autor. O cuidado de Carver em retratar o cárcere e o sofrimento, principalmente feminino, oriundo de relacionamentos “amorosos” onde atos de violência e posse mostram-se elementos banais do dia-a-dia conjugal, torna nítida a sua consciência da gravidade inerente à perpetuação de tais discursos:

Os contos de Raymond Carver frequentemente retratam cenas de ameaça emocional no coração da América doméstica e da classe trabalhadora. Violência verbal e abuso

psicológico são as mais comuns formas de animosidade no mundo de Carver. Existem, no entanto, episódios dispersos de violência física espalhados pelas histórias de Carver, e eles frequentemente envolvem uma mulher, seja como perpetradora, vítima, ou narradora/testemunha da cena. (...) Na maioria dos casos, no entanto, as mulheres são retratadas dentro de um mundo doméstico onde tensões familiares terminam em violência, como quando o marido espanca sua mulher após suspeitar de que ela o está traindo [em "*Will you please be quiet, please?*"]. (...) Enquanto Hemingway estava preocupado com a guerra na Europa, Carver ilustrava as batalhas cotidianas que aconteciam no verdadeiro âmbito interno: nos domínios domésticos da América (KLEPPE, 2006).

Ainda que Terri, em contraposição a outras personagens de Carver que também foram vítimas de violência física conjugal, como Marian, de "*Will you please be quiet, please?*" e Claire, de "*So much water so close to home* (1981)", esteja agora liberta do domínio de seu antigo algoz, ela olha para o passado não com o trauma e a angústia esperados, mas com profunda simpatia e compreensão por Ed. A posição de Terri é semelhante, na verdade, à que se observaria em alguém que apresenta Síndrome de Estocolmo doméstica, onde qualquer ato amável de seus abusadores pode ser recebido com um componente de agradecimento e alívio suficientes para negligenciar os aspectos negativos esmagadores da relação (ABEIJON, 2009). Terri, portanto, agarra-se às declarações verbais de Ed, que em meio às suas demonstrações de fúria, falava de amor – ou seja, falava sobre o ódio quando pretendia falar sobre o amor, em paralelo com o título dado por Carver ao conto.

Quando Mel diz que um comportamento tão cruel não pode ser classificado como amor, Terri insiste:

“Diga o que você quiser, mas eu sei que era amor”, disse Terri. **“Pode parecer loucura para você, mas é a mesma coisa. As pessoas são diferentes, Mel.** Claro, às vezes ele podia ter agido como louco. Tudo bem. Mas ele me amava. Do jeito dele talvez, mas ele me amava. Havia amor lá, Mel. Não diga que não havia.”
 (...) [Mel] terminou seu drink e pegou a garrafa de gim. **“Terri é uma romântica. Terri estudou na escola do chute-me-para-eu-saber-que-você-me-ama (...).”**
 (CARVER, 1989, p. 138; ênfase acrescentada)

Mel, ainda que discorde das ações de Ed, ameniza o abuso sofrido por Terri e até se refere a tais eventos com um gracejo, ao dizer que Terri é uma romântica, que apenas reconhece que é amada através de atos violentos. Ao trazer o testemunho de Terri e sua visão

passionalmente romantizada do relacionamento anterior, Carver põe em discussão não apenas a visível necessidade da personagem em ver amor nas grandes ações, ignorando quão destrutivas elas podem ser, em prol de sentir-se amada de alguma forma, e a subseqüente romantização disso, como também a característica escorregadia do tema, sobre a qual Barthes já discorria: o que é uma manifestação de amor para Terri, não o é para Mel, e as tentativas dela de convencê-lo do contrário através de suas palavras se provarão sempre falhas porque Mel não viveu aquele amor, logo, só lhe resta a possibilidade de analisá-lo como observador externo. Falar sobre os sentimentos que Ed nutria ou não por ela não é o mesmo que fazer Mel de fato senti-los, e assim Terri encontra-se vítima dos limites da linguagem, que permite apenas que se fale a respeito do amor sem que jamais se alcance o que seria, de fato, seu núcleo, tornando difícil a tarefa de descrevê-lo e extremamente particular e íntimo o ato de realmente experienciá-lo. Carver, então, simultaneamente joga com o discurso do amor enquanto aquilo que consiste de noções pré-determinadas por aqueles em posições de poder, e com o discurso do amor enquanto algo sobre o qual somos inaptos a discursar.

Não satisfeito com a dissonância entre sua visão do que constitui ou não amor e a de sua esposa, Mel volta-se para Nick e Laura, pedindo seus respectivos vereditos acerca do comportamento de Ed numa tentativa de conseguir uma confirmação ou negação direta, um “sim” ou “não” para o que, aos olhos de Mel, é uma questão simples. A resposta de Nick é lúcida: não pode afirmar nada por não ter conhecido Ed ou saber dos detalhes da relação, e diz ainda que Mel parece crer que o amor é algo absoluto, não-relativo. Laura partilha da mesma opinião: “Eu não sei nada a respeito do Ed, ou qualquer coisa a respeito da situação. Mas quem pode julgar a situação de qualquer outra pessoa?” (CARVER, 1989, p. 139). Após ela ter dito isso, Nick toca as costas de sua mão e depois a segura, um gesto que é retribuído com um sorriso ligeiro por parte de Laura. Ele nota a temperatura da mão que está segurando e o fato das unhas estarem “lixadas e perfeitamente cuidadas”.

É dedicado um parágrafo curto, porém significativo, à demonstração de afeto físico compartilhado por Nick e Laura. Ainda que não haja troca de palavras, o breve instante em que o foco de ambos é redirecionado da conversa sobre o amor para a pessoa amada os torna, momentaneamente, alheios ao debate, existindo em um plano de ação distinto, porém pouco perceptível para Mel e Laura; tal instância marca o momento em que é possível observar as transições de Nick e Laura entre o plano da fala (a discussão sobre o amor, ou: sobre o que falamos quando falamos de amor) e o plano do amor (a experiência do sentimento, ou: o amor em si) que se estenderão durante toda a duração da história.

Mel toma a palavra e relata o período de internação de Ed, durante o qual Terri insistiu em ir visitá-lo, o que acarretou em brigas acaloradas entre ela e o marido. Mel persiste com sua opinião de que “se você chama aquilo de amor, pode ficar com ele”; Terri revida com o mesmo discurso anterior, argumentando que, ainda que pareça anormal aos olhos alheios, “aquilo era amor”, e foi por amor que Ed estava disposto a se matar.

Laura se pronuncia, alegando que ela e Nick sabem o que é o amor – ou ao menos o que é o amor para eles. Ela então diz ao marido que ele deve falar algo a respeito disso, ou seja, explicar a visão que ambos compartilham do sentimento que nutrem um pelo outro. Nick, no entanto, dispensa palavras e lança mão de um gesto de afeição física propositalmente exagerado, o que ele próprio admite ser sua resposta ao pedido de Laura, abrindo mão de qualquer tentativa de verbalizar o amor. Uma mera ação destituída de palavras por parte de Nick é suficiente para afirmar a veracidade de seus sentimentos pela esposa, a ponto de Mel propor um brinde “ao amor verdadeiro” no momento seguinte.

Após o brinde, o ambiente é descrito como ainda iluminado pela luz do sol da tarde, que provoca uma atmosfera de conforto, generosidade e encantamento. Nick nota que todos trocaram sorrisos largos “como crianças que haviam concordado a respeito de algo proibido”.

Esse “algo proibido” a que Nick se refere remete ao amor verdadeiro, ao qual Mel dedicou o brinde e que ele próprio retoma:

“Vou contar a vocês o que é amor de verdade”, Mel disse. “Falo sério, vou dar a vocês um bom exemplo. E então podem tirar suas próprias conclusões. (...) **O que qualquer um de nós realmente sabe sobre o amor? (...) Parece-me que somos apenas principiantes no amor.** (...) Houve um tempo em que eu achei que amava minha primeira mulher mais do que a vida em si. Mas agora a odeio até a alma. Odeio mesmo. **Como vocês explicam isso? O que aconteceu com aquele amor? O que aconteceu, é o que eu gostaria de saber. Queria que alguém pudesse me dizer.** (...) Terri e eu estamos juntos há cinco anos, estamos casados há quatro. E a coisa mais terrível, mais terrível, porém mais maravilhosa, a graça da salvação, vocês podem dizer, é que se alguma coisa acontecer com um de nós amanhã, acho que o outro, a outra pessoa, lamentaria um pouco, sabe, mas então o parceiro sobrevivente sairia e amaria novamente, encontraria alguém logo. Tudo isso, todo esse amor sobre o qual estamos falando, seria apenas uma lembrança. Talvez nem mesmo uma lembrança. **Estou errado? Estou muito equivocado? Porque eu quero que vocês me corrijam se acharem que estou errado. Quero saber. Quer dizer, eu não sei de nada, e sou o primeiro a admitir isso**” (CARVER, 1989, p. 144-45; ênfase acrescentada).

A extensa fala de Mel tem início com uma afirmação em que ele anuncia, de forma firme e resoluto, que irá contar aos demais o que é o verdadeiro amor; tamanha certeza tem duração breve: pouco depois, Mel questiona “o que qualquer um de nós realmente sabe sobre o amor?” e pondera, “parece-me que somos apenas principiantes no amor”, contrariando a afirmação anterior que fazia transparecer seu suposto conhecimento sobre o sentimento em pauta. Conforme seu discurso progride, Mel torna-se mais introspectivo e confuso, lembrando sua ex-esposa e refletindo sobre o fato de que ele um dia a amou, ainda que agora a odeie. As certezas que ele possuía no início de sua fala, e até mesmo ao defender seu ponto de vista de que o que Ed sentia por Terri não era amor, são abandonadas a partir do momento em que ele entra no campo subjetivo de sua própria experiência amorosa anterior, sendo substituídas por interrogações e questões não mais retóricas: “Como vocês explicam isso? O que aconteceu com aquele amor? O que aconteceu é o que eu gostaria de saber”. Mel pede uma explicação verbal para a mudança pela qual seus sentimentos atravessaram, demonstrando uma necessidade de racionalizá-la de alguma forma, o que se prova uma tarefa infrutífera.

Tal discurso apresenta precisamente o que Barthes classifica, em *Fragments de um discurso amoroso*, como “querer compreender”, ou seja, a súbita percepção do episódio amoroso como um nó de razões inexplicáveis e soluções debilitadas que leva o sujeito amoroso a exclamar “eu quero entender (o que está havendo comigo)!” (BARTHES, 1977, p. 139). Ao final de sua fala, Mel parece perturbado pela noção da impermanência do amor – que ele encara como sendo simultaneamente “uma salvação” e “o pior” – e por não conseguir compreendê-la. Ele expressa-se de forma mais caótica, menos clara e certa do que quando deu início ao seu monólogo, o que se deve tanto pelo efeito inebriante do álcool quanto pela angústia acerca das questões que ele próprio trouxe à discussão – ou ainda, angústia pela falta de respostas satisfatórias a essas questões. Ao final de sua fala, assim, os “é” e “não é” firmes de Mel foram substituídos por “talvez” e por indagações já não mais retóricas, além de uma confissão: a de que ele não sabe de nada.

O declínio da convicção de Mel quanto ao que ele realmente sabe ou não a respeito do amor é algo que reverbera não apenas no artista, haja vista as inúmeras interpretações e reinterpretções do sentimento amoroso na história da arte, como também no ser humano mais comum e desprovido de senso artístico possível. Essa percepção poderia justificar a irônica escolha de Carver ao fazer com que o personagem que emitisse tais questionamentos fosse um cardiologista: ainda que a profissão de Mel esteja diretamente ligada ao coração, símbolo tradicional do amor, ele é ainda um “homem da ciência” que enxerga o coração pelo que ele é – um órgão vital, cujos mecanismos são familiares a Mel, mas que se torna algo completamente alheio ao seu entendimento a partir do momento em que adentra o espaço simbólico e passa a representar um discurso amoroso. Ainda que seja possível para Mel explicar em detalhes como se dá o funcionamento do coração em seus detalhes mais mínimos, identificar suas artérias e operá-lo, os sentimentos comumente associados a ele estão além de seu pleno conhecimento, levando-o a confessar, atordoado, que “não sabe de nada” quanto a isso. Como ele próprio

admite posteriormente no conto, ele é “apenas um mecânico” que conserta o que está com defeito.

Dessa forma, através da fala de Mel, Carver ergue aos seus leitores a noção de que o amor não é algo que permite explicações como um órgão pode ser dissecado; assim, os apelos de seu personagem para que alguém esclareça o tema não apenas permanecem sem resposta, como também são interpretados como devaneios provocados por seu estado inebriado por ninguém menos do que Terri, da mesma forma como Mel anteriormente diminuiu seu sentimento por Ed como efeitos de uma mente “romântica”. Ele, que não compreendera anteriormente o posicionamento de Terri acerca do amor, agora tem seu posicionamento incompreendido por ela, que lhe pergunta, preocupada, se ele está bêbado. Laura então diz a Mel que eles o amam, e ele olha para ela “como se não pudesse localizá-la, como se ela não fosse a mulher que ela é”, antes de responder que sente o mesmo por ela e por Nick.

Ainda com a palavra para si, Mel começa a relatar uma história (algo que aprofunda o caráter metaficcional do conto) que, segundo ele, “deveria nos deixar envergonhados quando falamos como se soubéssemos sobre o que falamos quando falamos sobre o amor”. A história é a de um casal de idosos, levados ao hospital após um grave acidente de carro e operados por ele próprio.

Ele então interrompe a história para fazer observações banais sobre como, se “pudesse retornar em uma vida diferente, num tempo completamente diferente”, teria sido um cavaleiro, protegido sob sua armadura. Terri diz que haveria a possibilidade de ele retornar na pele de um servo, algo não tão prazeroso, e Mel concorda, reconhecendo que até mesmo os cavaleiros eram submissos a alguém assim como os servos, mas ao menos tinham uma armadura que os tornavam mais difíceis de ferir.

O interesse que Mel demonstra por cavaleiros, frisando a proteção oferecida por suas armaduras, pode ser interpretada como um desejo, ainda que subconsciente, por manter uma

distância segura entre o mundo exterior e o mundo interior; em outras palavras, entre o mundo das coisas objetivas, facilmente compreendidas e expressas através de palavras, e as coisas subjetivas, encobertas por uma proteção, onde se encontram os sentimentos. Mel dá grande importância a “ser difícil de ferir”, uma possível alusão a uma atrofia emocional de sua parte: ao evitar ser atingido emocionalmente por fatores externos, mantidos distantes de seu núcleo sensível, ele evita também as consequências que isso pode acarretar, como a possibilidade de um amor transformar-se em ódio ou em algo maior e mais incompreensível que apenas lhe traria angústia, após tentativas falhas de decifrá-lo.

Ainda assim, um cavaleiro não estaria livre das amarras interpessoais: em parte porque, como confirmado pelo próprio Mel, até mesmo os cavaleiros são vassalos de alguém, e aqui podemos estabelecer um paralelo com o próprio ato de entregar-se emocionalmente a outra pessoa no campo amoroso, tornando-se assim ligado a ela como um vassalo ao seu suserano. Nick vai além e aponta que uma armadura não o tornaria invencível, pelo contrário, não era de todo extraordinário que cavaleiros sufocassem sob o peso de suas armaduras.

Assim, a armadura que, apesar de proteger de danos externos, também pode acarretar sufocamento e levar aquele que a veste a sucumbir, é facilmente interpretada como uma alusão aos malefícios de evitar laços emocionais por temer possíveis consequências desafortunadas: ainda que sirva como proteção aos danos externos, ou seja, ao mundo exterior tal qual uma armadura literal, não é possível escapar dos danos internos e aos riscos de uma deterioração emocional acarretada pela ausência de relações afetivas, tão inerentes à saúde psicológica humana. Carver joga com essa observação para mostrar que aquilo que blindava (o desejo de não amar para evitar sofrer de amor) se torna, portanto, aquilo que fere (a própria inexistência do amor).

Laura incentiva Mel a continuar contando a história anterior sobre o casal de idosos. Mel retoma seu relato, descrevendo suas visitas aos dois pacientes, que permaneciam enfaixados

dos pés à cabeça durante a recuperação. O marido estava particularmente deprimido, e continuou assim, mesmo após saber que sua esposa sobreviveria; o motivo de sua tristeza não era o acidente em si, mas o fato de que, estando enfaixado, ele não conseguia virar a cabeça o suficiente para ver sua esposa, e era essa a maior causa de sua aflição. Mel conta aos amigos sua indignação, novamente incapaz de compreender a extensão de um sentimento que lhe é, ao mesmo tempo, familiar e estranho: “Dá para imaginar? Estou dizendo a verdade, o coração do homem estava se partindo porque ele não conseguia virar sua maldita cabeça e *ver* sua maldita mulher.”

Não há resposta da parte dos demais, que a esse ponto, pela observação de Nick, já estão “um pouco embriagados”, o que torna difícil manter as coisas em foco. A luz está retrocedendo e o ambiente tornando-se cada vez mais escuro, mas ninguém se levanta de seus lugares para acender as luzes do teto. Alguns comentários banais sobre o quê e onde irão comer são trocados, mas de forma superficial. Mel derruba seu copo, derramando o gim sobre a mesa, e diz simplesmente: “o gim se foi”. Terri pergunta “e agora?”, e sua pergunta permanece sem resposta, como tantas outras feitas durante a discussão. A história encerra-se com a observação de Nick: “Eu conseguia ouvir meu coração batendo. Eu conseguia ouvir o coração de todo mundo. Eu conseguia ouvir o ruído humano que nós, sentados lá, fazíamos, nenhum de nós se movendo, nem mesmo quando a cozinha ficou escura.”

“*What we talk about when we talk about love*” flui, em retrospectiva, como uma dança entre interrogações e afirmações, e o fato de o conto encontrar seu desfecho em uma pergunta simples, porém sonora, que reverbera e permanece suspensa no ar sem encontrar qualquer resposta, não poderia ser mais condizente com a discussão levantada por Carver. Eis onde culminam todos os discursos sobre o amor, todas as tentativas de falar a seu respeito e dissecá-lo em palavras: não em mais uma afirmação, mas em uma dúvida, e o silêncio que se origina após ela é precisamente o berço de onde nascerão mais discursos e mais tentativas; porque o

ser humano, seja ele provido de sensibilidade artística ou não, jamais se satisfaz com o silêncio, ainda que ele seja uma parte intrínseca à sua espécie – “o ruído humano”, como descrito por Nick – e aquilo que o motiva a falar e produzir sons que o preencham.

A discussão chega a um fim assim como a luz do dia: quando, enfim, todos se calam, o ambiente está escuro, um paralelo para aquilo que julgavam ser claro e de fácil contemplação (o sentimento amoroso), mas que se prova difícil de distinguir em detalhes, tal qual um cômodo na penumbra. O próprio anoitecer carrega consigo uma bagagem simbólica referente ao estado espiritual:

(...) Mas também, às vezes, a Noite é outra: sozinho, em postura de meditação (será talvez um papel que me atribuo?), penso calmamente no outro, como ele é: suspendo toda interpretação; entro na noite do sem-sentido; o desejo continua a vibrar (a obscuridade é transluminosa), mas nada quero possuir; é a noite do sem-proveito, do gasto sutil, invisível: *estoy a oscuras*: eu estou lá, sentado simples e calmamente no negro interior do amor. (BARTHES, 1977, p. 152, ênfase no original)

Essa mesma noite “sem fins lucrativos, de gastos sutis, invisíveis”, a noite do “não-significado” onde o “desejo continua a vibrar” recai sobre os personagens de Carver. Ainda que a última palavra verbalizada no conto seja enunciada por Terri, somos deixados com o sentimento de que o silêncio compartilhado ao redor daquela mesa é uma expressão por si só. Após horas de discussão, foi apenas após terem todos se calado que Nick pôde ouvir o som nítido não apenas de seu coração batendo, como o de todos os demais, suspendendo toda interpretação e substituindo-a pelo ato de tão somente sentir.

Ao fim de “*What we talk about when we talk about love*”, somos apresentados a uma cena que consiste da ausência de qualquer verbalização, onde até mesmo Mel, detentor da palavra pela maior parte do conto, expressa o que é sua fala mais sucinta em toda a história antes de calar-se definitivamente. Todo o tempo e toda a energia empreendidos falando sobre o amor levou apenas ao silêncio de quem se depara com a atopia do sentimento amoroso, sua característica que nos leva a constatar não o que é o amor, mas a impossibilidade de falar a seu

respeito. É através dessa impossibilidade que Carver, exibindo-nos o fracasso perfeitamente humano de seus personagens e deixando-os sentados impotentes na escuridão, nos fala não apenas sobre o que falamos quando falamos sobre o amor, mas também sobre o próprio amor: sua atopia, sua subjetividade, sua pluralidade e, enfim, seu fator inalcançável que estará sempre uma palavra além das capacidades de nossa espécie; o que não nos desmotiva, mas sim nos impulsiona a continuar fazendo o que fazemos “desde que o homem existe” – falar.

CONCLUSÃO

A princípio, “*What we talk about when we talk about love*” nos traz discursos amorosos que variam entre ágape versus dominação, romantismo versus violência, ideais de “amor infinito” versus o fim do amor, para então, conforme prossegue, buscar o núcleo desse sentimento, finalmente apontando o quão inalcançável ele de fato é através do desconforto e do eventual silêncio de seus personagens.

Carver tece uma história permeada por provocações metaficcionalis que convidam seu leitor a refletir sobre o caráter escorregadio do sentimento amoroso; provocações estas que se estendem desde seu próprio título até seu último parágrafo. Cada discurso amoroso presente no conto é posto em discussão por personagens que a princípio emanam certeza, graças ao quão enraizados tais discursos se encontram neles, e, eventualmente, são atingidos pela atopia amorosa, logo levados ao conflito – um conflito do qual o leitor é incitado a fazer parte e, conforme o efeito provocado pela construção narrativa de Carver, se vê alimentando suas próprias certezas e dúvidas. O debate transpõe a ficção e se aloja nas noções amorosas daquele que a lê, e é precisamente nessa transposição que reside o grande trunfo de “*What we talk about when we talk about love*”. Mais do que todas as explicações perseguidas ao redor da mesa de Mel e Terri, o sentimento amoroso se define pela possibilidade de ser descrito infinitamente, atravessando manifestações artísticas e atingindo sujeitos que o interpretarão, reinterpretarão e,

possivelmente, o transformarão em novas manifestações artísticas com base em suas próprias experiências subjetivas e sua exposição a esse e a outros discursos. Segue-se, assim, a busca infundável, a grande enunciação sem ponto final da humanidade, de que falava Barthes.

REFERÊNCIAS

- ABEIJON, P. **A síndrome de Estocolmo**. Disponível em: <<http://www.charlieoscartango.com.br/Images/Sindrome%20de%20Estocolmo%20trad1.pdf>>. Acesso em julho de 2016.
- BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977. 343 p.
- BENNETT, A.; ROYLE, N. **An introduction to literature, criticism and theory**. London: Prentice-Hall, 1999.
- CARVER, R. "A small good thing". **The story and its writer: an introduction to short fiction**. Boston: St. Martin's, 2010. 1820 p.
- _____. **What we talk about when we talk about love**. New York: Vintage Books, 1989. 159 p.
- CULLER, J. **Literary theory**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 165p.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.
- KLEPPE, S. L. Women and violence in the stories of Raymond Carver. **Journal of the Short Story in English. Les Cahiers de la nouvelle**, n. 46, p. 107-127, 2006. Disponível em: <<http://jsse.revues.org/497>>. Acesso em julho de 2016.
- MAHMUTCEHAJIC, R. **On love: In the Muslim tradition**. Fordham University Press: 2009. 188 p.
- MILLER, J. H. Narrative. In: LENTRICCHIA, Frank and McLAUGHLIN, Thomas (ed.). **Critical terms for literary study**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995. p. 66-79.
- MILLS, S. **Discourse**. London: Routledge, 1997. 177 p.
- RICH, A. **On lies, secrets, and silence: selected prose 1966-1978**. United States: Norton, 1995. 320 p.
- WAUGH, P. **Metafiction: The theory and practice of self-conscious fiction**. London: Routledge, 1984. 192 p.

Recebido em: 15/03/2018
Aceito em: 22/06/2018

INNOCENCE, RACE, CLASS AND RELIGION IN J.D. SALINGER'S "DOWN AT THE DINGHY"

Renata Gonçalves Gomes (UFPB)¹
Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: This article aims at analyzing the modern short story "Down at the dinghy" (1949), by J.D. Salinger, focusing on the issues of innocence, race, class and religion. This is a short story that presents two characters of the Glass family — relatives that are presented in eight different stories by Salinger. Therefore, this article presents a brief initial analysis in perspective in relation to the other two short stories of the saga previously published: "A perfect day for bananafish" (1948) and "Uncle Wiggily in Connecticut" (1948). This means that this article presents a comparative analysis when discussing formal aspects of the narratives, such as construction of characters, structures of the narrative and of the genre. Moreover, the analysis focuses on aspects of innocence, race, class and religion. As a result, it is possible to conclude that Salinger's short story is as relevant for the Glass family saga as other stories, and that they present a social criticism in relation to race, class and religion in the context of the post-World War II in the United States of America in the 1950s and 1960s.

KEYWORDS: Glass Family Stories; J.D. Salinger; Innocence; Class; Race; Religion.

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo principal analisar o conto moderno "Down at the dinghy" (1949), de J.D. Salinger, com ênfase nos aspectos temáticos de inocência, raça, classe e religião. Esse é um conto que apresenta duas personagens da família Glass — família essa que aparece em oito diferentes narrativas de Salinger. Portanto, esse artigo apresenta em sua primeira parte uma análise breve em perspectiva com relação a duas outras histórias anteriormente publicadas: "A perfect day for bananafish" (1948) e "Uncle Wiggily in Connecticut" (1948). Isso significa que esse artigo apresenta uma análise comparativa quando discute aspectos formais do conto, como a construção de personagens, as estruturas das narrativas e do gênero. Ademais, a análise é feita com base em aspectos de inocência, raça, classe e religião. Como resultado, é possível concluir que o conto de Salinger é tão relevante quanto outras histórias da saga da família Glass e que esta apresenta crítica social no que diz respeito à raça, classe e religião no contexto do pós II Guerra Mundial nos Estados Unidos da América nos anos 1950 e 1960.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias da Família Glass; J.D. Salinger; Inocência; Classe; Raça; Religião.

"Down at the dinghy" was first published on April 1949, in *Harper's* magazine. It was, then, published after *Catcher in the Rye*, J.D. Salinger's greatest success of critic and public. Later, in 1953, "Down at the dinghy" was published in Salinger's only short story collection entitled *Nine Stories*. This is a short story that presents characters such as Boo Boo and Lionel,

¹ Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – João Pessoa. Contato: gomex10@hotmail.com.

who are members of the Glass family². Thus, Salinger wrote short stories and novellas in which the Glass family members are the main characters. However, these stories were fragmentally published, i.e., in different magazines and books. Moreover, their stories are also told in a fragmented form, so the reader does not have a total comprehension of their lives. This means that the reader has an important role of collecting the Glasses details that are spread out in these eight stories³ in the attempt of understanding them as a totality, a unity. The narratives provoke the readers to find more evidences in order to better understand the characters and their struggles in life. However, the sense of totality and unity, proper of the short story defined in the 19th century by Edgar Allan Poe in “Twice-told tales: A review” is never achieved. This is due to the fact that these narratives can be considered modern stories that do not present the totality and unity the 19th century stories used to, as Ernest Hemingway states with the iceberg theory for the modern short story.

“Down at the dinghy” is the first story to present Boo Boo Glass Tannenbaum and her four-year old son Lionel⁴. In this narrative, two Glass siblings are briefly mentioned, Seymour and Webb. If reading chronologically, the reader will not know that Webb Glass will be later presented as Buddy, his nickname in the family, who is the narrator of some Glass stories⁵.

The analysis presented in this article aims at discussing “Down at the dinghy” in relation to the issues of alienation and innocence, mainly. Moreover, other aspects of the US social and

² The Glass characters are: the parents, Bessie and Les; and the children, from the oldest to the youngest: Seymour, Buddy, Boo Boo, Walt, Waker, Zooey, and Franny. There are other characters in the stories that are not from the main Glass family, but are also included, for example: Lionel (Boo Boo’s son) and Muriel (Seymour’s wife).

³ The eight stories are: “A perfect day for bananafish” (1946), “Uncle Wiggily in Connecticut” (1948), “Down at the dinghy” (1949) — published later in the book *Nine Stories* (1953), “Franny” (1955), “Zooey” (1957) — published later in the book *Franny and Zooey* (1961), “Raise high the roof beam, Carpenters” (1955), “Seymour: an Introduction” (1959) — published later in the book *Raise high the roof beam, Carpenters and Seymour: An Introduction* (1963), and “Hapworth 16, 1924” (1965) — the only Glass story that was never published in book.

⁴ Boo Boo will later appear in the story “Raise high the roof beam, Carpenters” through a letter she sent to her brother Buddy. In the last Glass narrative, “Hapworth 16, 1924,” Seymour sometimes addresses Boo Boo in his letter. These are the only appearances of Boo Boo in the Glass family stories. Lionel, on the other hand, does not appear neither is mentioned in any of the other Glass stories besides “Down at the dinghy.”

⁵ Buddy narrates *Raise high the roof beam, Carpenters, Seymour: An Introduction, Franny and Zooey*. In “A perfect day for bananafish” he mentions that he wrote (he is the narrator and also a writer) the story about his older brother’s, Seymour, suicide. However, it is not possible to argue that he is the narrator of the story, since the narrative style is quite different from all the other four stories.

political context will also be discussed, e.g., social inequality, race and religion. Since this story is connected to the Glass world, the issues presented in this story will be partially discussed in parallel with other Glass family stories.

“Down at the dinghy” can be compared to both “A perfect day for bananafish” and to “Uncle Wiggily in Connecticut.” Similarly to “Uncle Wiggily in Connecticut”, “Down at the dinghy” can be considered a peripheral story in relation to the other Glass narratives.⁶ This is mostly because in “Uncle Wiggily in Connecticut”, Walt, the Glass character who is mentioned, is not physically present in the story, and also because “Down at the dinghy” presents Boo Boo Glass, one of the Glass children who is not a major character of the family⁷. However, both stories are significant in order to show different perspectives of the family. “Down at the dinghy” can also be compared and contrasted to “A perfect day for bananafish” in relation to their dialogues’ structures and their narrative form, as I will later argue.

In “Down at the dinghy,” the fifth story of the book *Nine Stories*, Salinger presents Boo Boo Tannenbaum Glass and her son Lionel. As in “A perfect day for bananafish,” “Down at the dinghy” is divided into untitled sections. In the first part of the story, a dialogue is established between the living-in maid, Sandra, and Mrs. Snell, the temporary maid from the countryside, where the Tannenbaum Glass family is spending the month of October. The dialogue between both women is initially based on Sandra’s fear of Lionel: he has listened to her saying something about his father and, because of the content of what he heard, he ran away from the house. There are moments in which Sandra says to Mrs. Snell that she must not worry about it, but there are also the ones in which she shows preoccupation. Sandra’s dialogue with Mrs. Snell shows her insecurity about losing her job. Mrs. Snell, who seems to be quite relaxed, is having her tea and smoking her cigarette before leaving the house. Concerning Sandra’s

⁶ Howard M. Harper Jr. affirms this in his book *Desperate Faith* (1972, p.50-51).

⁷ It is possible to affirm that the main character of the family is Seymour, the older brother, due to the relevance he represents for all the Glass children. He commits suicide and this affects his siblings and parents.

worries, Mrs. Snell says that she does not need to worry about anything. After that, Boo Boo enters the kitchen and asks to both women for pickles. The maids mention the fact that Lionel ran away and Boo Boo says that this is a common fact. Boo Boo tells other stories from the past to illustrate Lionel's usual getaways.

In the second part of the story, Boo Boo goes after her son Lionel down at the lake's shore, near the deck where the family's dinghy is anchored. The mother, then, starts chatting with the boy in order to know what made him run away. First, Boo Boo tries to get closer to Lionel by saying she is the Vice Admiral Tannenbaum, which Lionel abruptly rejects by saying "You aren't an admiral. You're a lady" (SALINGER, 1991, 80)⁸. The chat goes on about the issue of Boo Boo being an admiral or not, and Lionel being reluctant most of the time. Lionel, then, goes to the dinghy and says no one can come in with him. By the deck of the boat, there was a pair of goggles. Lionel caught them with his toes and threw them overboard. Boo Boo replied to the action by saying "That's nice. That's constructive" (...) "Those belong to your Uncle Webb. (...) They once belong to your Uncle Seymour"⁹ (SALINGER, 1991, 84). Lionel says that he does not care about it. Afterwards, Boo Boo gets a package out of her pocket saying that there is a key chain inside it. Lionel recognizes as his, and asks his mother to throw it into the lake, because it would be fair. Boo Boo replies saying that she does not care, and contrary to what Lionel had done to the goggles, delivers the key chain to the boy. After that, Boo Boo gets in the dinghy and comforts Lionel tenderly while he cries sitting on her lap. Then, Lionel says that he had run away because Sandra said to Mrs. Snell that his father was a "big sloppy kike." (SALINGER, 1991, p.86) Boo Boo, then, asks if he knows what a kike means and Lionel replies saying it is "one of those things that go up in the air" (SALINGER, 1991, p.86),

⁸ Later in "Raise high the roof beam, Carpenters" the reader will know that Boo Boo was telling the truth for Lionel, since she was an admiral serving the World War II.

⁹ Mentioned before, uncles Webb and Seymour are the only references to other Glass siblings in this story. Boo Boo refers to her older brothers Buddy Glass (Webb) and Seymour Glass.

confusing it with a kite. After their conversation, they go back to the house betting a race, one that Lionel wins.

The structure of the narrative of “Down at the dinghy” is similar to the one of “A perfect day.” Both stories are divided into sections and have the same pattern in their sections. In the first section of “A perfect day for bananafish,” as well as in “Down at the dinghy,” there are two women talking about one character that is struggling: Seymour and Lionel, respectively. In both stories, one of the two women complaint about the main characters — Muriel’s mother against Seymour and Sandra against Lionel — and another one is trying to appease the situation — Muriel and Mrs. Snell. In “A perfect day for bananafish,” Muriel and her mother talk about Seymour and his supposed psychological “problems,” whereas in “Down at the dinghy,” Sandra and Mrs. Snell talk about Lionel’s “difficult” behavior of sneaking around and running away.

In the second sections of both stories, the narratives present a Glass family member — Seymour and Boo Boo — talking to a child — Sybil and Lionel, respectively — apart from the rest of the characters of the stories. Both stories also have a similar pattern in the end, when the adults go back to their places of origin: the hotel and the house by the lake. These similarities show that when composing the Glass family short stories, Salinger concentrates them in a specific pattern, which gives the stories a sense of unity, even though they do not figure the same characters and do not tell the same story. This also evidences that, even though some of the stories do not feature the main characters of the Glass family, there are no specific peripheral stories. All of them are connected to each other through their form, characters, issues, struggles and socio-political context.

By analyzing both stories in comparison, it becomes evident that Seymour and Lionel are struggling in their lives. However, the affection with which Boo Boo treats Lionel reverts his struggle into comfort, which makes him feel less disoriented in life than Seymour. For Lionel, adulthood may represent disrespect and threat – as he listens to Sandra calling Mr.

Tannenbaum a kike. Even though he does not know the meaning of the word, Lionel understands the tone of Sandra's talk. However, Lionel ends the story with a different perspective of adulthood, the one given by Boo Boo, his mother. The affectionate, patient and understanding way she treats Lionel makes him forget about the dark side of adulthood. The story "A perfect day for bananafish," on the other hand, presents Seymour as a character who cannot see the bright side of adulthood. It is clear that he does not have a good relationship with Muriel's parents, and he has a terrible conversation with the woman at the elevator. The story shows that he does not have good adult-to-adult relationships. Maybe Muriel is the one who could give him comfort, such as Boo Boo to Lionel, but she is sleeping when he gets in the room to commit suicide, and therefore, cannot comfort him in that moment of struggle.

When comparing the characters of "Down at the dinghy" with the ones in "Uncle Wiggily in Connecticut", it is possible to distinguish the mothers and wives Boo Boo and Eloise, as well as the children Lionel and Ramona. Instead of feeling comfortable in the position of a mother, like Boo Boo, Eloise does not feel part of the family she lives with – she rejects her daughter, as well as her husband Lew. Eloise cannot comfort Ramona when she is struggling, because she is struggling too. Ramona "loses" her imaginary friend and gets feverish, but when she goes upstairs to her room she goes with Grace, the maid. Her proximity with Grace is exactly the opposite of Lionel with Sandra, because Ramona cannot count on Eloise's affection, but Lionel can with his mother's. When contrasting these characters from different stories, it is possible to understand that Eloise thinks that her life would be better if she were a Glass, if she had married Walt Glass and had continued their rebellious relationship. She lives her present life in denial, and chooses to dream of her past. By doing that, Eloise feels frustrated life in family acting as a rude mother and wife — two positions that she might not have desired for her. Because of that, Eloise, as a character, is more similar to Seymour than to Boo Boo.

Most of Salinger's Glass family stories present a character who is an outsider, a person who does not fit in the world. In the previous stories analyzed, Seymour and Eloise may be considered outsiders, because they do not feel comfortable with their lives and with the people around them. Because of that, they alienate themselves from their present life: Seymour commits suicide, and Eloise rejects her family. In "Down at the dinghy," the outsider is a child, and because of that, the comparison between Lionel to Seymour and Eloise cannot be fully done. Boo Boo's son is also a person who lets his emotions command his choices, similarly to Seymour and Eloise. However, Lionel is just a child, and it is not the case here to say that he alienates himself when he runs away. Lionel is a very sensitive character who responds to the reality he faces. On the other hand, it is possible to say that Boo Boo is not an alienated character. Differently from Seymour and Eloise, from the other short stories, Boo Boo does not avoid her reality. She is aware of the son's usual behavior and constantly attempts to comfort him.¹⁰

Lionel's act of running away represents a premature rebellion. It is not possible to say if Lionel is going to perpetuate this behavior through his adult life, however, it is clear that this is not the first time he had run away.

"I hear Lionel's supposeta be runnin' away." She gave a short laugh. "Certainly looks that way," Boo Boo said, and slid her hands into her hip pockets. "At least he don't run very *far* away," Mrs. Snell said, giving another short laugh. (SALINGER, 1991, p.77-78)

This brief conversation between Mrs. Snell and Boo Boo shows that they do not think Lionel's trip out of the house to run away is too serious due to the recurrence of it. They know that he

¹⁰ Later, in the story "Raise high the roof beam, Carpenters" this argument will be confirmed, since Boo Boo is the one who sends a letter to Buddy to tell him that Seymour was going to marry Muriel and that no one in the family would be able to be present. So she requests Buddy to go to Seymour's wedding in order to support him. Seymour's wedding, and consequently this letter, happened before Boo Boo was married and had Lionel. It seems, then, that she is a character who is constantly concerned with the Glass characters that are struggling. Bearing that in mind, it is possible to say that Boo Boo is not an alienated character, but one who has the empathy to face the Glasses realities.

usually goes out to isolate himself when he is upset, and that generally is not for a too far away location. In another dialogue, Boo Boo reveals other escapes by Lionel. “‘Well, at the age of two-and-a-half,’ Boo Boo said biographically, ‘he sought refuge under a sink in the basement of our apartment house. Down in the laundry’” (SALINGER, 1991, p.79). Lionel’s isolation is generally from the people of the house: as two years old from his parents, and as four from his living-in maid. He recurrently goes to places below the level adults are, which represents that even though he has run away from them, he can be caught or seen by them.

Moreover, the expressions “down in the laundry” or “down at the dinghy” represents not only the place where Lionel is — and where he does not want to be found —, but also how sad (or down) he is feeling in those situations. Then, the title of the short story enunciates that Lionel is feeling down, and he is at the water level near the family’s dinghy. However, the dinghy is anchored — and has not been used for a while, as Sandra says:

“I mean none of ‘em even go anywheres *near* the water now. *She* don’t go in, *he* don’t go in, the *kid* don’t go in. *Nobody* goes in now. They don’t even take that crazy boat out no more. I don’t know what they threw good money away on it for.” (SALINGER, 1991, p.76)

The dinghy is a common space for the family to go in, as well as a place to have fun on the lake. However, the dinghy is stagnant on the lake, which makes it accessible to Lionel — who can use it when isolated from the family. It is, at the same time, a place of comfort — where he used to be with the family —, and a place of possible isolation for him. This might represent that even though Lionel wants to isolate himself from the family in this situation, he also finds comfort in the dinghy, which is a representation of his family moments.

Moreover, Sandra’s words made Lionel repel not only adulthood, but also, and consequently, adults. When Boo Boo goes after him and tries to talk to him, Lionel hesitates and starts being a bit hostile with his mother, who had nothing to do with Sandra’s words. This shows that Lionel created a behavior in which he repels adults in general after his flight.

Lionel's reactions to the adults in those situations could be misinterpreted as a spoiled behavior. However, Lionel is not spoiled; he is very sensitive and gets hurt due to what he listens from people he trusts. He does not isolate himself because he did not get a lollipop or a chocolate bar, for example, he isolates himself because of the confrontation caused by people he knows — and probably likes — when saying bad things about him or his family. He rebels against the world he does not fit in, and not because of something he wishes. Or maybe he wishes he had more caring people around him.

The post-World War II US context is represented by the non-conformist actions regarding race, class, and religion. Even though Lionel does not know what a “kike” is, he is upset because of the tone of a dialogue that contains issues of race, class and religion implicit in it. His perception of Sandra's dialogue with Mrs. Snell makes him lose his innocence and, because of that, he isolates himself from the rest. Anti-Semitism is one of the main aspects of this short story. Sandra acted with prejudice against Lionel's father, and therefore, Lionel feel Sandra's prejudice and the rude tone. Boo Boo, as a protective mother, seems to minimize religion intolerance when talking to Lionel, since she notices her son did not understand what Sandra really meant. Also, Boo Boo does not know exactly the context in which Sandra said that Mr. Tannenbaum was a kike, and neither does the reader. Sandra may have been reacting to something her boss had done to her or said to her before¹¹.

However, Boo Boo tries to get Lionel less upset and make him feel that the world is not as bad as he was thinking it was. By the time Lionel notices that his mother — an adult — is affectionate with him and that she does not throw his key chain on the lake, he feels relieved,

¹¹ Similarly to “A perfect day for bananafish,” in “Down at the dinghy,” Salinger uses the technique of the modern short story (the iceberg theory), by showing only a tip of the whole story — as mentioned before through Ricardo Piglia's *Formas Breves* (2000). The reader does not have the information of why Sandra said that, and neither does the reader knows how is Sandra's relationship with her boss. Boo Boo's relationship with the maids seems to be a little cold, as it will be argued later.

as if realizing that the world was not as cruel as he thought it was. Boo Boo, then, tries to keep Lionel's innocence intact, apart from the problems of the adult world.

It is possible to understand, then, "Down at the dinghy" within the post-WWII context, since it raises issues such as race and class that were present in protests from the 1950s and 1960s. Moreover, Salinger uses a child character to represent the loss of innocence and the disgust with adulthood. This can counterbalance the idea that even though the characters are sensitive to notice that their realities need changes, they are not, necessarily, able to change such realities.

Whereas in "A perfect day for bananafish," Seymour Glass — or See more Glass, the one who sees beyond¹² — does not find a solution for his reality, in "Down at the dinghy" Salinger gives a more optimistic view, showing that it is with a new — sensitive — generation that something better could happen. It is not strange that Lionel throws Seymour's goggles on the lake, as a metaphor that means that the way Seymour used to see life is not the one Lionel will choose. While uncle Seymour killed himself due to the possible inability of changing his reality, his nephew Lionel is questioning the acts of adults and trying to escape from it without being coopted. Even though both "escape" from their realities, these are two different postures and acts concerning the same anguishes about the reality they live in: differently from Seymour, Lionel can go back to the house and continue to live.

In light of the issues related to the historical protests of the 1950s and 1960s, it is important to mention social inequality and race contained in the story. In the first sequence of dialogues of "Down at the dinghy," Sandra and Mrs. Snell are having a conversation in the kitchen of the Tannenbaum Glass family holiday home. It is clear that both of them are maids, however, Sandra is a permanent maid and Mrs. Snell is a temporary one. It is possible to establish a dichotomous relationship between both regarding their names: while one is called

¹² In the short story "A perfect day for bananafish", Seymour's little friend, Sybil, refers to him as See more Glass.

by her first name, the other one is called by her last name – representing a social status of a married woman of the long 1960s. Being Mrs. Snell a temporary maid, she minimizes Sandra’s concerns regarding what Lionel heard Sandra saying about his father. Sandra argues, “It’s all right for *you*, you live here all year around. You got your social life here and all” (SALINGER, 1991, p.76). Mrs. Snell lives in the city of the Tannenbaum’s holiday house, and as a temporary employee she does not worry much about losing her job. Mrs. Snell’s behavior in the kitchen differs from Sandra’s. Mrs. Snell relaxes in the kitchen after her work hours having some tea and smoking a cigarette: “Boo Boo Tannenbaum, the lady of the house, came into the kitchen (...) Sandra and Mrs. Snell were silent. Mrs. Snell put out her cigarette, unhurriedly” (SALINGER, 1991, p.77).

Both maids feel uncomfortable with the entrance of Boo Boo in the kitchen, however Sandra worries about losing her job, what Mrs. Snell does not feel. This differentiates the way both act in front of Boo Boo: even though both were silent and surprised by Boo Boo’s sudden entrance in the kitchen, Mrs. Snell does not hurry to put out the cigarette she was smoking. This shows that even though she was doing something that she should not do — otherwise she would not have put out when Boo Boo arrived — she does not try to hide it.

Boo Boo is described by the narrator as the “lady of the house” (SALINGER, 1991, p.77). She seems to treat Sandra and Mrs. Snell in a very distant way. The narrator subtly describes the difference between the way Boo Boo treats the maids and the way she treats Lionel.

The swinging door opened from the dining room and Boo Boo Tannenbaum, the lady of the house, came into the kitchen (...) She went directly to the refrigerator and opened it (...) Sandra and Mrs. Snell were silent. Mrs. Snell put out her cigarette, unhurriedly. “Sandra...” “Yes, ma’am?” Sandra looked alertly past Mrs. Snell’s hat. (SALINGER, 1991, p.77)

Boo Boo enters in the kitchen without talking to the maids. She ignores Sandra and Mrs. Snell, who feel a little intimidated with Boo Boo’s sudden entrance. Boo Boo only addresses

Sandra, who alertly responds to her, when she needs to know if there are more pickles. The maids were talking about what Sandra said about Mr. Tannenbaum, and it seems that Sandra is in doubt whether Boo Boo heard anything when entering the kitchen. This shows that Boo Boo and Sandra, the live-in maid, maintain only a professional relationship. The “lady of the house” is too cold with the maids, and shows a silent superiority in relation to them.

Even though Sandra knows better the family she works for, she does not feel as comfortable to act the same way Mrs. Snell does. Sandra constantly asks Mrs. Snell about how she should “fix” the fact that Lionel heard what she said about Mr. Tannenbaum. And Mrs. Snell, on the other hand, is “relaxed” in her workplace, because she does not fear losing her job as much as Sandra does. The relationship between maids and bosses is not good, then. However, Mrs. Snell does not fear to lose her job because it is temporary, whereas Sandra does.

Moreover, the reader only knows what Sandra’s concern is when Lionel — in the second part of the story — is talking to his mother and tells her that he heard Sandra saying that his father was a “big sloppy kike.” Even though Sandra knows the family well, she keeps being insecure in front of Mrs. Snell. Sandra’s insecurity comes not only from her displacement for being in a city she does not recognize as hers: “I’ll be so glad to get back to the city. I’m not foolin’. I hate this crazy place.” (SALINGER, 1991, p.76), but also because of Mrs. Snell’s indifference to the relevance Sandra gives to her job.

Besides Mrs. Snell’s indifference to their job positions, since for her this is only a temporary job, the narrator describes Mrs. Snell’s personal objects as ones from expensive brands. However, Mrs. Snell’s personal objects are worn, which may imply that she once belonged to another social class. This may indicate that Mrs. Snell’s indifference to her current job as a temporary maid may be because she does not feel as belonging to the position. This justifies why Sandra was confronting Mrs. Snell by saying “It’s all right for *you*, you live here all year around. You got your social life here and all” (SALINGER, 1991, p.76).

Moreover, the references given in the story about Mrs. Snell, through her objects, make the reader think that she was, once, part of a upper social class, but that she is, currently, in financial decadence.

“(...) Reach me my bag, dear.” A leather handbag, extremely worn, but with a label inside it as impressive as the one inside Mrs. Snell’s hat, lay on the pantry. Sandra was able to reach it without standing up. She handed it across the table to Mrs. Snell, who opened it and took out a pack of mentholated cigarettes and a folder of Stork Club matches.” (SALINGER, 1991, p.75)

Mrs. Snell’s extremely worn handbag shows that even though this is a shabby bag, it is an expensive one. Another class reference in relation to Mrs. Snell is her Stork Club matches. Stork Club was one of the most prestigious nightclubs in Manhattan, New York, from 1929 to 1965, which means that at least once, Mrs. Snell had been there. The financial decadence of Mrs. Snell suggests that she once belonged to an elite position. That means that Mrs. Snell has a background story in “Down at the dinghy,” which makes her feel more secure and comfortable in front of the Tannenbaums, whereas Sandra is a live-in maid who does not seem to have much going on in her “social life” (SALINGER, 1991, p.76). This can be a reference to the 1930s economic crises in the US.

This social inequality between Sandra and Mrs. Snell goes beyond their current class status. In the story, they were supposed to belong to the same social class, since they are both working as maids and both at the same house. However, Mrs. Snell’s background as a married woman that holds personal objects with impressive labels on them puts her in a higher position between them. Moreover, the narrator describes Sandra as feeling oppressed.

Mrs. Snell lit a cigarette, then brought her teacup to her lips, but immediately set it down in its saucer. “If this don’t hurry up and cool off, I’m gonna miss my bus.” She looked over at Sandra, who was staring, oppressedly, in the general direction of the copper sauce-pans lined against the wall. “Stop *worryin’* about it,” Mrs. Snell ordered. “What good’s it gonna do to worry about it? Either he tells her or he don’t. That’s all. What good’s *worrin’* gonna do?” (SALINGER, 1991, p.75)

The fact that Sandra feels oppressed and Mrs. Snell does not is due to the fact she thinks that her job is in danger, while Mrs. Snell does not seem to have big intentions on turning her temporary job into a full-time one. Another evidence in the text that distinguishes the behavior of both characters is the way Mrs. Snell talks to Sandra: either she is ordering Sandra to do her favors, “Reach me my bag, dear” (SALINGER, 1991, p.75), or ordering her to ‘let it be’ or to stop nagging about it, “‘Stop *worryin’* about it,’ Mrs. Snell ordered.” (SALINGER, 1991, p.75).

Due to Sandra’s language use it is possible to argue that she may be a black woman¹³. Sandra’s insecurity to lose her job, as a black woman in the late 1940s, may be considered a reproduction of the racial inequality that many protests were trying to combat in the Civil Rights Movements. At that time in the US, as it was mentioned before, the black community in the US were commonly refused work at positions in service of elitist places where they could be seen by customers. Because of that, many protesters, artists, institutions and politicians included racial inequality within their political agenda in order to support the Civil Rights Movement and its demands.

Moreover, the issue of religion is very important in this story¹⁴. Warren French, one of the first scholars to publish analyses on Salinger’s short stories, in *J.D. Salinger* (1966), writes few remarks about the theme of religion within the Glass stories. And despite the relevance of the anti-Semite tone of the story “Down at the dinghy,” French leaves this theme open and

¹³ The article “*Estudo da cultura Afro Americana relacionando o Black English e o Reggae*,” by Barros, Vargas, and Almeida, presents a comparison between the Standard English and the Black English. According to the article, it is common for Black English speakers to use the words “wanna, gonna” instead of “want to, going to,” the non-use of the letter “g” when the words finishes in “ing,” such as “singin’.” The authors define this group of words by analyzing reggae lyrics, but they do not specify these are the only ones. These are uses that Sandra makes throughout the story, which let open the idea that she may be a black woman. However, since there is no physical description of Sandra, only of Boo Boo “She was a small, almost hipless girl of twenty-five, with styleless, colorless, brittle hair pushed back behind her ears (...)” (SALINGER, 1991, p.77), it is difficult to say that being black is the only possibility for Sandra. However, based on the language spoken by Sandra, my reading is that she either differs from Boo Boo by her skin color or by her social class – or both. Reference of the article: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14162/8848>.

¹⁴ Only one article that relates Salinger’s works to the Jewish theme was found for this research. The essay “Humorous Contemporary Jewish-American Authors: An Overview of the Criticism,” written by Nilsen, presents a brief section about J.D. Salinger’s works and critical review, however he strangely does not mention the story “Down at the dinghy.”

disagrees with other scholars — since, as he says, there is no evidence that the maid, who speaks bad words about Lionel’s father, is not Jew (FRENCH, 1966, p.96). French believes that, because Sandra — the maid — suffers prejudice from other maids (he means Mrs. Snell or others without mentioning names), she just reproduces their bully behavior when calling Lionel’s father “a big sloppy - kike” (SALINGER, 1991, p.86). French eases the political tone that the story has. French’s argument emphasizes that the anti-Semite aspect of the story occurs in detriment of actual anti-Semite prejudice Sandra may suffer from other maids. This is an argument that does not stand because there is no evidence that shows Sandra is a Jew, or even that she was suffering religious prejudice from Mrs. Snell. Yet, if Sandra were Jew, she would not worry about the Tannenbaum family knowing what she said.

What French considers relevant for the story is the dichotomous dynamic of life (being either good or bad) that Lionel sees after listening to the words said by the maid. It is hard to leave the anti-Semite theme out of “Down at the dinghy,” though, especially if considering that Salinger was born in a Jewish family¹⁵, and that the story was first published only four years after WWII. As mentioned before in this chapter, the WWII had a great impact on Salinger, causing him a Post Traumatic Stress Disorder after serving in the Army. Being Salinger’s family Jewish, it is presumable that the anti-Semitism of the WWII had great impact on the production of the Glass family stories. Even though Sandra commits an anti-Semitic act, she knows how bad that can sound – her awareness of the gravity of that act is implicit in the story through her fear of losing her job.

As it mentioned earlier, the issue of religion is only brought up for the reader in the end of the conversation between Lionel and his mother when he says to her what he had heard to Sandra say about his father.

“Sandra – told Mrs. Snell – that Daddy’s a big – sloppy – kike.” Just perceptibly, Boo Boo flinched, but she lifted the boy off her lap and stood him in front of her and

¹⁵ According to Salinger’s biographer Kenneth Slawenski (2010, p.3).

pushed back his hair from his forehead. “She did, huh?” She said. Lionel worked his head up and down, emphatically. He came in closer, still crying, to stand between his mother’s legs. “Well, that isn’t *too* terrible,” Boo Boo said, holding him between the two vises of her arms and legs. “That isn’t the *worst* that could happen.” She gently bit the rim of the boy’s ear. “Do you know what a kike is, baby? (...) It’s one of those things that go up in the *air*,” he said. “With *string* you hold.” (SALINGER, 1991, p.86)

Lionel tells, crying, what he had listened to, and Salinger uses the dashes to mark the pauses for every sob Lionel makes. Religion is part of the story when Sandra says kike referring to Mr. Tannenbaum. Lionel, by confusing the word kike with kite, does not understand the meaning of the sentence, but understands the tone of it. Lionel’s innocent world only recognizes naïve, ludic or child-like references. Lionel quickly understand that this is not a pleasant world. Lionel’s lost innocence made him struggle, even though not knowing exactly why.

The fact that Lionel chooses to isolate himself down at the dinghy shows that he does not understand and accepts adulthood. The movement of running away Lionel makes shows that he does not understand the world he lives in pretty well. He is an innocent child who believes that what adults say is true. Lionel gets upset when he hears that his father is a “kite,” because he knows his father could never be a kite, since he is a man. As an innocent boy, he does not problematize what necessarily Sandra says about his father — because it does not make sense — but how she says it. He understands that being a “kite” in the adult world is not a good thing. Lionel does not see his father as a person with bad personal features, so he gets confused and enters a personal conflict. And so he chooses to be out of this world.

To sum up, “Down at the dinghy” presents Boo Boo and Lionel as characters of the Glass family. Moreover, Lionel’s innocent world is not lost due to the effort made by his loving mother Boo Boo, who comforts him in his moment of struggle. Because of that, Boo Boo seems to be very aware of her family’s struggles, and does not escape from it. On the other hand, Boo Boo and her husband seem to have a classist relationship with their maids Sandra and Mrs. Snell, which may have been the cause of Sandra saying that her boss was a “sloppy kike.” In

light of this comment, the short story also presents the issue of religion in relation to the post-WWII context, by evidencing the prejudice to the Jewish community through Anti-Semite discourse after the war.

WORKS CITED

- BARROS, Cristiano Santos de, et al. "Estudo da cultura Afro Americana relacionando o Black English e o Reggae." *Cadernos Imbondeiro*, vol. 2, no.1, 2012, <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14162/8848>. Accessed online 5 Jan. 2013.
- FRENCH, Warren. *J.D. Salinger* (trans. by Rubem Rocha Filho). Rio de Janeiro: Lidador, 1966. Print.
- GITLIN, Todd. *The Sixties: Years of Hope, days of rage*. USA: Bantan Book, 1987. Kindle.
- HARPER JR., Howard M. *Desperate Faith: A Study of Bellow, Salinger, Mailer, Baldwin, and Updike*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1972.
- NILSEN, Don L.F. "Humorous Contemporary Jewish-American Authors: An Overview of the Criticism," in *MELUS*, v.21, n. 4, winter, 1996. PDF file.
- ROSZAK, Theodore. *The Making of a Counter Culture*. California: University of California Press, 1968. Print.
- SALINGER, J.D. *Nine Stories*. 1st edition: 1953. New York: Little Brown, 1991. Print.
- SLAWENSKI, Kenneth. *J.D. Salinger: A Life*. New York: Random House, 2010. Print.

Recebido em: 10/05/2018
Aceito em: 25/07/2018

CANÇÕES DE PROTESTO NOS ESTADOS UNIDOS: UMA LEITURA DIALÓGICA

Annemeire Araújo de Lima¹
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO: Este artigo expõe resultados de um estudo cujo objetivo foi compreender como se constituem os sentidos em algumas letras de músicas de protesto escritas nos Estados Unidos no século XX. Filiada à concepção bakhtiniana de texto e de discurso, a leitura aqui praticada acredita que todo texto se constitui por sua relação com outros textos e que, por esta razão, não é somente uma sequência de palavras e frases organizadas logicamente, mas uma unidade comunicativa formada por linguagem, sujeito, história e sociedade relacionados dialogicamente. A leitura dialógica dos textos selecionados demonstrou que o sentido nas músicas enquanto enunciados se dá pelo diálogo entre vozes que pertencem a diversos grupos sociais cujo interesse nem sempre é concordante, principalmente quando o assunto que lhes toca de modo comum diz respeito aos direitos civis. Pertencentes a religiosos, a governantes autoritários, a quem é a favor (ou contra) a guerra, aos que denunciam a omissão que atinge alguns e o preconceito que humilha outros, as vozes em diálogo trazem velhos e novos discursos à tona fazendo com que a música de protesto presuma responsividade aos avanços e retrocessos da sociedade estaduniense através das décadas.

PALAVRAS-CHAVE: Canções de protesto; Estados Unidos; Relações Dialógicas; Linguagem.

ABSTRACT: This article presents reflections and results of a study whose objective was to understand how meanings are constituted in some protest song lyrics written in the United States through the 20th century. Affiliated to the Bakhtinian conception of text and discourse, the reading practiced here believes that every text is built by its relation to other texts and that, for this reason, it is not only a sequence of words and phrases organized logically, but a communicative unit formed by language, subject, history and society related dialogically. The dialogical reading of the selected texts demonstrated that the meaning in the songs as statements is given by the dialogue between voices belonging to different social groups whose interest is not always concordant, especially when the subject that touches them in common way concerns civil rights. Belonging to religious, to authoritarian rulers, to those who are in favor (or against) war, to those who denounce the omission that touches some, and the prejudice that humiliates others, the voices in dialogue bring old and new discourses afloat, making the protest music presume responsiveness to the advances and setbacks of American society through the decades.

KEYWORDS: Protest Songs; United States; Dialogical relations; Language.

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas. Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília.

INTRODUÇÃO

Por concordar que a arte musical "não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da experiência humana" (PENNA, 1990, p.13), este estudo se assoma a outras pesquisas que investigam o vínculo entre música, sujeito, história e sociedade.

Registros de que a música existe desde a Antiguidade nos levam a intuir que essa organização harmoniosa do som e da linguagem atravessa as fases da evolução humana e assume estética, características e finalidades específicas quando se põe em diálogo com os avanços e retrocessos de cada época. Motivada por essa intuição, a presente pesquisa apresenta como premissa o fato de, da pré-história aos nossos dias, as tendências musicais serem "'vozes' múltiplas, quase que individuais, cantando e expondo cada uma seu universo sonoro, autônomo e particular"(CAZNOK, 1992, p. 66).

Com base no resultado de seus estudos, Baker (2017) afirma serem as produções musicais um tipo de manifestação verbal e não-verbal ligado não só à arte mas aos diversos campos de atuação humana. A descoberta do autor nos leva à suspeitar que as vozes discursivas presentes nas letras de canções de protesto produzidas nos Estados Unidos, antes e depois do período em que o ato de protestar teve seu auge (década de 1960), estabelecem com as contestações sociais daquela década uma relação dialógica.

As relações dialógicas são o objeto do estudo proposto por um grupo de filósofos russos conhecido como o Círculo de Bakhtin e "são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto semânticas da língua. [...] Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem" (BAKHTIN, 2002, p.184).

Sendo assim, analisar dialogicamente uma composição musical escrita é procurar compreender que os sentidos nela manifestos são possíveis não apenas por sua construção

verbal, mas pela interação entre ela e os demais elementos constitutivos daqueles sentidos: as condições sociais dos sujeitos historicamente situados.

Esta pesquisa não só considera a condição imediata na qual um material textual surgiu como aspecto que influencia sua estrutura e determina como se dará sua recepção e circulação como também acredita que, por sofrer influência dos avanços e retrocessos sociais de ordem mais ampla, o material textual se apresenta como realidade sempre aberta a novas significações.

Com proposta teórico- metodológica que se orienta pelas reflexões do Círculo de Bakhtin, estabelecemos um trajeto de três etapas: apreensão de quais vozes sociais atravessam as letras das canções de protesto pela descoberta de onde emergem essas vozes e como dialogam entre si; observação de como se dá a relação dialógica entre enunciados e destes com a realidade que os precede e sucede; e identificação no material verbal de recursos linguísticos que demonstrem o dialogismo entre as vozes sociais manifestas nas letras das músicas.

A trajetória escolhida apresentou-se como apropriada para o alcance do principal objetivo do trabalho que é compreender a constituição do sentido nas canções produzidas nos Estados Unidos no século XX.

Ao escolhermos os enunciados que faziam parte desta análise dialógica, aqueles que compunham o grupo da canção de protesto apresentaram-se como ideais por dois motivos: primeiro, pelo teor político e social que possuem e, segundo, porque atenderam à intencionalidade da pesquisadora - professora de Língua Inglesa - que ao exercer seu papel docente-reflexivo, inquietou-se por realizar um projeto que debatesse a questão do sentido que suas letras, em específico, poderiam trazer para aqueles que com elas tivessem contato.

Assim, acreditamos que compreender essas canções é compreender sociedade em sua complexidade, haja vista elas serem um dos instrumentos que a sociedade utiliza para firmar as relações dos homens entre si e a partir disto transformar-se.

1 NOSSO DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

1.1 Linguagem e Vida em Sociedade

Ao estabelecer diálogo com outros estudos acerca das canções estadunienses, alguns estudos que nos precederam mostraram-se próximos de nossa abordagem ao lidar com os efeitos de sentido presentes em material verbal numa perspectiva sócio-histórica. Um deles foi a pesquisa desenvolvida por Nildo Viana (2003).

Viana observou, ao pesquisar sobre a origem da composição musical afro-americana, que o significado e relevância das letras dessa canção estão diretamente ligados a fatores que "ultrapassam a história puramente musical, isto é, que para entender a história da música é preciso compreender suas determinações, aquilo que remete à história da sociedade que a engendra"(VIANA,2003, p.10).

Em artigo sobre a influência da retórica em letras de canções de protesto, tais como as escritas por Bob Dylan, Wilkowski (2015) nos fala sobre a compreensão ativa provocada por esse enunciado²,

quando ouvimos música, não somos passivos, mas ativamente engajados numa vasta discussão de todos aqueles que a ouviram antes de nós. São os ouvintes que definem a música em termos de qualidade e impacto. Os ouvintes dão à música o poder de influência e, ao fazê-lo, dão a todas as músicas um contexto em relação um ao outro (WILKOWSKI, 2015, p.08 - *tradução nossa*).

² When we listen to music, we are not passive, but actively engaging in a vast discussion of all those who have listened before. It is the listeners who define the music in terms of quality and impact. Listeners give music the power of influence and in doing so give all songs a context in relation to one another. (WILKOWSKI, 2015, p.08).

Por sua vez, Pratt (1990) desenvolveu sua pesquisa sobre a política presente na música popular e dedicou um dos capítulos de seu livro *Rhythm and resistance* (Ritmo e Resistência) às vozes e silêncios das mulheres. Nele, o autor reconhece que, apesar de nos Estados Unidos a insatisfação manifesta nas canções ter parecido defender mais os interesses dos homens, "há uma significância nela que transcende a sexualidade e os papéis sexuais caso considerarmos o papel da música como 'voz', como meio de expressar uma política pessoal tanto quanto promover mudança na sociedade de um modo mais geral" (PRATT, 1990, p.143).

Em co-autoria com Pinho e Nascimento, Amaral (2014) afirma que a canção negra se tornou um marco da expressão de sentimentos e contestação social na década de 60 do século XX. Com isso, os autores acrescentam sentido a essa música relacionando-a aos movimentos civis e às mudanças culturais na música produzida nos Estados Unidos naquele período.

A observação de Amaral complementa a voz dos demais autores que fundamentam o presente trabalho e reforça a inevitável relação de diálogo entre o texto enquanto material verbal com o texto enquanto vida.

A partir desses trabalhos e sabendo que nossa orientação metodológica apresenta alguns pontos de distinção em relação a eles, acreditamos poder complementá-los quando também levamos em conta o que as letras dessas canções questionam e à que respondem, especialmente no aspecto das relações sociais que manifestam.

Em relação às canções de protesto que discutimos neste trabalho, podemos antecipar que elas dialogavam em grande parte com os movimentos civis organizados nos Estados Unidos, concordando então com o que já havia sido constatado por Amaral.

1.2 Os Movimentos Civis nos Estados Unidos

De acordo com as pesquisas a respeito dos movimentos civis, atividade social que influencia boa parte das canções de protesto produzidas nos Estados Unidos, podemos dizer que no século XX (época em que as primeiras canções deste tipo foram escritas) aquela nação continuava enfrentando os mesmos desafios dos primeiros anos de sua colonização: chegada massiva de imigrantes, a luta pela liberdade religiosa e civil, busca por identidade nacional. A diferença é que agora já tinha conquistado reconhecimento como potência econômica e industrial.

Tanto o esforço americano para alcançar igualdade de fortuna e inteligência quanto o sucesso no alcance desse desígnio, concederam ao povo anglo-americano a liberdade contra o poder que a Inglaterra lhes impunha. Isso gerou em outras nações - devido inclusive à elaboração de políticas discriminatórias contra imigrantes - uma sensação de que o país se enxergava superior a outros países.

Ao passo que tais políticas eram aplicadas e a visão do povo americano adaptava-se às mudanças trazidas pelo pensamento contemporâneo, uma série de contestações e movimentos sociais dos quais participavam artistas e escritores começaram a estimular, em novas camadas da população, a capacidade de formular suas próprias noções de liberdade e do sonho americano. Sean Purdy (2007) comenta que esse período ficou caracterizado por movimentos chamados progressistas e socialistas e ocorreu entre 1900 e 1920.

No entanto, não é restrito apenas a esse período o desejo de manifestar-se em oposição ao que quer que estivesse prejudicando a qualidade de vida e o direito das pessoas de viver dignamente. Datesman (2005) assinala que a sociedade americana sempre se colocou contra qualquer medida governamental que interferisse na busca por ascensão social de seus cidadãos. Para a autora, "a nova nação temia que esse acesso irrestrito do governo à vida das

peessoas lhes tirasse a liberdade e as tornasse dependentes demais de outra força que não fosse a sua própria disposição para o trabalho"(DATESMAN, 2005, p.147).

Uma forma de garantir a liberdade individual do povo americano e evitar que a mesma perseguição feita pela Inglaterra se repetisse nos documentos oficiais que norteariam a vida nos estados foi a discussão em torno de doze emendas constitucionais elaboradas pelos líderes religiosos e políticos no século XVIII. Graças a essa elaboração, dez das doze emendas foram anexadas à Constituição do país, obtendo-se um documento conhecido como Carta de Direitos. Nessas emendas estão previstas garantias ligadas à liberdade de expressão, de prática da religião, julgamento justo, caso se praticasse delitos, e ao direito de votar, por exemplo.

Além de garantir direitos de grupos específicos, as emendas também previam a não interferência do governo nas decisões individuais e nos empreendimentos particulares que teriam como objetivo o progresso pessoal do cidadão americano.

Killer Mike, compositor de uma das músicas lidas dialogicamente, interage com essa realidade constitucional ao escrever *Reagan* em 2012. Num contexto de injustiças e violência contra a comunidade afro-americana, o *rapper* e ativista denuncia através dessa canção a truculência policial contra a comunidade negra e critica a legislação que faz com que o negro, sempre associado ao tráfico de drogas e à criminalidade, volte a ser vítima do trabalho escravo nas prisões:

*They boots was on our head, they dogs
was on our crotches
And they would beat us up if we had
diamonds on our watches
And they would take our drugs and money,
as they pick our pockets
I guess that that's the privilege of policing
for some profit
But thanks to Reaganomics, prisons turned
to profits
Cause free labor is the cornerstone of US
economics
Cause slavery was abolished, unless you
are in prison*

You think I am bullshitting, then read the
13th Amendment
Involuntary servitude and slavery it
prohibits
That's why they giving drug offenders time
in double digits.

Composição: Killer Mike (2012)

Suas botas estavam na nossa cabeça, seus
cães em nossas virilhas
E eles acabariam com a gente se
tivéssemos diamantes em nossos relógios
E levariam nossos drogas e dinheiro, assim
que escolhessem nossos bolsos
Eu acho que esse é o privilégio do
policimento para algum lucro
Mas, graças a "Reaganomics", prisões
viraram lucros
Porque o trabalho livre é a base da
economia do EUA

Porque a escravidão foi abolida, a menos
que você esteja na prisão
Você acha que eu estou mentindo, então
leia a emenda 13
Servidão involuntária e escravidão que
proíbe
É por isso que dão aos infratores o tempo
em dois dígitos

Além de ter que lidar com discriminações e violências específicas, mulheres e negros, dentro ou fora do novo corpo imigrante dos Estados Unidos, tiveram que enfrentar a indiferença de instituições governamentais por seus problemas ocasionando o surgimento dos sindicatos.

A respeito das adversidades na América rural no século XX, Sean Purdy (2007) acrescenta que, mesmo com uma fraca participação na busca pela resolução da crise que abateu os Estados Unidos em 1929, a partilha de comida e serviços entre as comunidades rurais foi uma das iniciativas dos sindicatos e movimentos sociais.

Para exemplificar, o autor cita os pescadores em Seattle e os mineiros de carvão na Pensilvânia como atuantes nesse esquema, que ficou chamado como auto-ajuda. Por outro lado, alguns sindicatos e movimentos também fizeram, segundo ele, protestos espontâneos nos quais os trabalhadores rurais reivindicavam resoluções imediatas tais como a retomada de suas máquinas, na ocasião mantidas em poder de seus patrões.

Os protestos nesta época partiam de reivindicações espontâneas, nem sempre contavam com partidos ou sindicatos e, muitas vezes, foram reprimidos com violência, mas o entendimento de que uma sindicalização era primordial nessa luta foi aos poucos constituindo-se e consolidou-se em massa após algum tempo.

Em meio ao fortalecimento de movimentos sociais, as manifestações culturais continuavam discursivizando a vivência da luta de classes. A esses discursos sucederam muitos outros elaborados no século XIX, geralmente voltados para a guerra (dentre elas a Guerra Civil), para a escravidão e para os sufrágios das mulheres.

Essas crenças e valores entraram em conflito direto com a questão da igualdade social e dividiram a população não somente em dois lados, mas em vários grupos com interesses específicos. Essa atitude tornou-se, segundo Datesman, “uma nova maneira de viver a individualidade”, isto é, “pelo reconhecimento de si em outras pessoas que tenham o mesmo interesse”(DATESMAN, 2005, p.149). A década de 60 do século XX pode ilustrar essa mudança.

Além daquelas duas visões políticas que mencionamos, conta-se a partir de então com novas divisões e subdivisões mostrando que as necessidades agora são cada vez mais diversas. O interessante é que as ramificações políticas acabaram sendo acompanhadas por ramificações musicais gerando adaptações e transformações em estilos musicais mais tradicionais, como veremos no capítulo seguinte.

2 PERSPECTIVA DIALÓGICA EM BAKHTIN

Os problemas sociais que serviam de tema nas canções de protesto e a proximidade dessa música com o *folk* (música anglo-americana mais tradicional), demonstram que através dela, os trabalhadores expressavam suas inquietações quanto às questões trabalhistas. Em acréscimo a isso, elas criam laços com enunciados participantes do campo político tornando-se respostas a outros sons e estilos garantindo-lhes receptividade e permanência pelas características que apresentam em comum.

A música *folk*, que já era tida como gênero musical ao ceder espaço aos desabafos da população rural estaduniense, ao ter seu ritmo e características peculiares tomados pelas letras de cunho político-sindical, torna-se um ritmo relacionado ao protesto. Após a fusão do empírico de uma vida comum com o que há de institucionalizado, nota-se na letra dessas canções uma preocupação com as rimas, com o tempo instrumental, com a escolha de palavras de efeito. Foi o que ocorreu com *Which side are you on* de Florence Reece, escrita em 1931:

*Come all of you good workers
Good news to you I'll tell
Of how that good old union
Has come in here to dwell
Which side are you on?
My daddy was a miner
And I'm a miner's son
And I'll stick with the union
Till every battle's won*

Venham todos vocês, bons trabalhadores
Tenho boas novas para lhes contar
Sobre como aquela velha união chegou aqui para
ficar
De que lado você está?
Meu pai era um mineiro, eu sou filho de mineiro
E eu vou ficar com o sindicato até que toda batalha
tenha sido vencida

Composição: Florence Reece.

A. L. Lloyd (1952) nos chama a atenção para a semelhança da melodia de *Which side are you on* com a de uma balada britânica de 1830 chamada *Jack Munroe*. A balada é de autoria desconhecida e narra a história de uma mulher que, para acompanhar seu amado na guerra, teve que se vestir de homem:

*His sweetheart dressed herself all up
In a man's array,
And to the war department
She then did march away.*

(CHORUS)
Lay the lily O, O lay the lily o!

*'Before you come on board, sir,
Your name we'd like to know!'
A smile played over her countenance,
'They call me Jack Munroe.'*

Sua querida vestiu-se toda
Na matriz de um homem,
E para o departamento de guerra
Ela então se dirigiu.

(Refrão)
Deite o Lírio O, O deite o lírio o!

"Antes de vir a bordo, senhor,
Seu nome gostaríamos de saber! "
Um sorriso brincou sobre seu semblante,
"Eles me chamam de Jack Munroe."

Composição: Desconhecida

A semelhança percebida por Lloyd nos aponta o dialogismo e a responsividade de *Which side are you* não só pela mesma melodia de *Jack Munroe* mas pelo fato de Reece,

mulher de mineiro, referir-se a si mesma como homem ao usar o substantivo *son* (filho) e não *daughter*(filha), tornando visível por meio da letra da canção tanto a identificação da compositora com a heroína de *Jack Munroe* quanto sua preocupação em rimar os versos.

Adaptações também são visíveis quando há protesto no *blues* (canções religiosas de pregadores da Nova Inglaterra adaptadas pelos escravos do sul dos Estados Unidos no século XIX) e no *rock* (estilo urbano de música que se tornou popular no século XX e surgiu pela fusão de elementos do *blues* e *country*), sendo este último influenciado pelo mesmo *folk* que serviu de exemplo no início deste capítulo.

Em se tratando de *rap* não podemos deixar de dizer que ele é um estilo musical chegado nos Estados Unidos com os imigrantes que precisaram sair da Jamaica por conta de uma crise econômica. É sabido que seu foco se dá mais na letra do que na melodia por se tratar de um bate-papo oral, conforme nos explica Safire(1992).

Porém, com o passar do tempo, o sentido original do *rap* sofreu transformações. O gênero passou a ser admirado e utilizado por cidadãos brancos, provocando estranhamento em quem acreditava que o estilo era particularmente para negros. Esse acontecimento provoca reflexões a respeito dos limites que, por mais que se tentem impor, não podem controlar as significações resultantes da relação enunciado - sujeito - vida.

Essa impossibilidade de controle também é válida para o recorte de análise em uma pesquisa bakhtiniana. Por questões metodológicas, nosso *corpus* é composto por canções de protesto produzidas de 1905 a 2014. Entretanto, não é possível para este estudo delimitar no tempo e no espaço o sentido presente nessas letras. Pelo contrário, acreditamos em Bakhtin, que:

Dois enunciados alheios, confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema entram inevitavelmente em relação entre si. As relações dialógicas são de índole específica: elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003 [1979], p.323).

Os enunciados em análise neste trabalho foram escritos em momentos distintos e épocas distantes mas estabelecem relação entre si quando, confrontados com seus contextos específicos (temporalidade imediata), questionam vivências em porvir e provocam novos enunciados. Do mesmo modo, cada enunciado é resultado de uma experiência que questiona e replica ao que foi vivenciado sem que se saiba qual foi o primeiro e qual será o último.

São as considerações que fazemos a respeito do elo de comunicação entre elementos dentro de um mesmo enunciado, da relação entre enunciados e da relação enunciado - mundo real que demonstram que não só um, mas vários aspectos (que precedem sua existência e ultrapassam seu estilo) contribuem para sua significação, já que cada enunciado exposto aqui sofreu influência direta ou indireta de outros enunciados.

Situar esse tipo de canção dentro de uma classificação que as distingue de outros tipos de canção nos remete ao que Bakhtin chamou de gêneros do discurso:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

Definir uma canção de protesto como gênero discursivo sugere que os enunciados pertencentes à esse conjunto de canções não só refratam como a realidade era percebida ou assimilada por seus enunciadore e enunciatários, como também participam com eles do mesmo diálogo com a realidade social, pois eles têm sua forma e sentido constituídos por essa interação.

Mesmo com o olhar focado sobre as canções produzidas nos Estados Unidos, é possível afirmar que o sentido de protesto em algumas delas não tem sua origem em território estaduniense e nem se limita a ele. Antes, deixa-se influenciar por questões européias e

encontra responsividade, ao final do século XX e início do século XXI, em problemáticas envolvendo regiões longínquas tais como o Oriente Médio, região ocupada por tropas militares estadunienses sob a justificativa de combater a ação extremista de grupos radicais islâmicos. Patti Smith, demonstra o que dissemos com a letra de uma das canções que analisamos:

*You drill pulling the blood of the earth
Little droplets of oil for bracelets
Little jewels Sapphires
You make bracelets round your own world
We are weeping tears
Rubies
We offer them to you
We are just your Arabian nightmare*

Você perfura puxando o sangue da terra
Pequenas gotas de óleo para fazer pulseiras
Pequenas jóias Safiras
Para fazer pulseiras em volta de seu
próprio mundo
Nós estamos chorando lágrimas
Rubis
nós oferecemos eles para você
Mas somos apenas seu pesadelo árabe

Composição: Patti Smith

A situação relatada em Radio Baghdah - escrita em 2004 - demonstra que o dialogismo bakhtiniano não necessariamente expressa concordância, como alguns podem pensar. Nesta canção, por exemplo, o discurso manifesta um posicionamento estaduniense que é contrário à intervenção militar que começou no Iraque em 2002.

Um dos argumentos para que o protesto contra a guerra represente a voz da população é o fato de ela causar a morte de civis nas regiões de confronto e a morte de soldados que são enviados ao campo de batalha sob o pretexto de patriotismo. Vemos esse debate algumas décadas antes, quando em tempos de guerra no Vietnã, John Fogerty denuncia que os filhos dos poderosos são poupados do sacrifício de morrer em nome da pátria. Eis um trecho de sua canção *Fortunate Son*, escrita em 1969:

*Yeah, yeah
Some folks inherit star spangled eyes
Ooh, they send you down to war, Lord
And when you ask them, "How much we
should we give?"
Ooh, they only answer More! more!
more!*

***It ain't me, it ain't me, I ain't no military
son, son***

Composição: John Fogerty

Sim,sim
 Algumas pessoas herdam olhos com brilho
 das estrelas
 Ooh, Eles te enviam para a guerra, Senhor
 E quando você os questiona, o quanto
 devemos dar

Ooh, eles apenas respondem Mais, mais,
 mais
Não sou eu, não sou eu
Eu não sou filho do militar

Outras canções que expressam esse conflito de opiniões do cidadão estaduniense a respeito da guerra são *Old man atom*, escrita por Vern Partlow em 1946 e *Boom*, produzida em 2000 pela banda *System of a Down*.

Pode-se dizer, além do que expomos até aqui, que o movimento de sentidos que flutua de país em país, de tempos em tempos, pode ser melhor compreendido quando pensamos no gênero musical conhecido como *punk*. Seu estilo instrumentaliza uma de nossas canções de protesto em análise e reflete/ refrata a sociedade internacional em períodos em que a música popular, segundo a ideologia do grupo, parecia estar voltando a ser um mero entretenimento ou interesse comercial.

Ocorreu na década de 70 do século XX. Enquanto o rock era suficiente para boa parte dos jovens americanos expressarem sua identidade e rebeldia juvenil, um grupo deles não conseguia se identificar com os modismos gerados por este *boom* musical do subgênero *rock de arena*. A falta de identificação fez com que aquele grupo passasse a defender uma ideologia de que cada um poderia fazer a sua própria música, formar sua própria banda e fugir da massificação cultural.

Na Inglaterra, essa postura contrária a um outro estilo musical ampliou sua razão de ser para contrapor-se a questões econômicas e sociais que a nação enfrentava naquele período, manifestando-se contra elas de maneira mais crítica e agressiva do que costumava ocorrer nos Estados Unidos. Por outro lado, apresentava mais tolerância com outros estilos musicais pelo fato de o foco de sua crítica ser outro.

Com o passar do tempo, o *punk* foi conquistando fãs que discordavam entre si, gerando diversos subgêneros, o que demonstra que o sentido que esse movimento encontrou nos Estados Unidos não se deu da mesma forma nem em outros países, nem em grupos que faziam parte do mesmo país.

Mesmo que na década de 1970, a cultura *punk* tenha sentido que era necessário migrar do modo individual à definição de características comuns a um grupo, isto é, à um movimento mais social do que individual, ela não conseguiu unir todos os seus adeptos neste mesmo propósito. Para quem queria manter seu jeito próprio de ser *punk*, era fundamental ser independente de ideologias de grupo e comportamento generalizado. Igualar-se a outros membros do mesmo grupo era o mesmo que abdicar de ser *punk*, haja vista que a ideia principal desta linha ideológica consistia na autonomia de estilo e de atitude, subversiva à cultura dominante e mais agressiva nos posicionamentos a respeito dela.

Assim, mesmo mantendo seu interesse pelo sarcasmo e o deboche com o que é considerado moralmente correto, culturalmente aceito, o *punk*, de acordo com Henry (1989) inspirou reações que ocasionaram desacordos dentro do próprio movimento. A agressividade presente neste estilo justifica-se pela contrariedade que seus adeptos encontravam na maneira de ver o mundo, pela contrariedade que até mesmo algumas bandas consideradas *punk* despertaram neles quando começaram a lucrar e ficar famosas com suas músicas, participando assim da mesma indústria cultural que o movimento ficou conhecido por criticar.

Dividido entre ideais segregacionistas de um lado e ideais contrários à segregação de outro, o *punk* serve como mais uma demonstração de que a música provoca interpretações distintas conforme suas condições sociais e de acordo como essas condições influenciam a maneira de dizer o mundo.

Olhar para o *punk* com o olhar dialógico consiste em perceber que as relações deste movimento (que se transformou em estilo musical) com o que acontece também "fora" de âmbito geográfico e histórico em que se origina, foram fundamentais para que ele se estabelecesse, circulasse, se modificasse - confirmando o que Bakhtin já afirmava sobre a relativa estabilidade dos gêneros do discurso. A união *punk-rock* é mais uma consequência desta constante modificação.

Against me!, uma banda de *punk-rock* fundada na Flórida em 1997, contou com a composição de Laura Jane Grace, sua vocalista, para alcançar receptividade e sucesso em 2014. Por sua autora ser transexual e por tratar deste tema, a canção intitulada *Transgender Disphoria Blues* também apresenta características de canção de protesto. Representa uma minoria que tem sua orientação sexual relacionada à doenças e fala da disforia proveniente da discriminação sofrida por essa minoria:

*You've got no cunt in your strut.
You've got no hips to shake.
And you know it's obvious,
But we can't choose how we're made.*

Você não tem boceta no corpo
Você não tem quadris para balançar
E vocês sabem que é óbvio
Mas não escolhemos como somos feitos

*You want them to notice,
The ragged ends of your summer dress.
You want them to see you
Like they see every other girl.
They just see a faggot.
They'll hold their breath not to catch the
sick.*

Você quer que eles percebam
A barra irregular do seu vestido de verão
Você quer que eles te vejam
Como veem qualquer outra garota
Eles só veem um "viado"
Prendem a respiração para não pegar a
doença

Composição: Laura Jane Grace

Mesmo que a escolha de um ou de outro gênero musical tenha sido somente para efeitos de instrumentalização e melodia, não interferindo na letra propriamente dita, podemos inferir a representatividade dessa escolha por saber que o campo musical caracteriza-se pelo interesse na aceitação pública e, por isso, adapta-se aos ritmos que são tendência em cada época.

O *folk rock* praticado por Ani di Franco foi uma dessas tendências. Com origem em 1960, este gênero musical deu a esta compositora uma melodia inspiradora para levantar questões polêmicas. Em *Lost woman*, canção que Di Franco escreveu em 1989, ela defende o direito ao aborto problematizando concepções de lei, saúde, religião e liberdade individual:

*The profile of our country looks a little
less hard-nosed
But you know that picket line persisted and
that clinic's since been closed*

*They keep pounding their fists on reality
hoping it will break
But you know I don't think there's one of
them that leads a life free of mistakes
Yes I'm not going to sacrifice my
freedom of choice*

Composição: Ani DiFranco

O perfil de nosso país parece um pouco
menos nariz-empinado

Mas você sabe que aquela fila de greve
persistiu e aquela clínica desde então foi
fechada

Eles continuam pesando seus punhos na
realidade esperando que ela se quebre
Mas quer saber, eu não acho que haja um
deles sequer que conduza sua vida sem ter
cometido erros

**É, eu não vou sacrificar minha
liberdade de escolha**

O protesto, como vimos, teve sentidos distintos e provocou variações nas canções de mesma função de acordo com o meio e o público que se manifestava. Do rebuscado, resignado e bíblico da canção de 1905, vemos estilos e linguagens movimentarem-se com as temáticas provenientes das inquietações de cada grupo. De canção em canção, chegamos em 2014 com uma canção de protesto que utiliza-se de linguagem vulgar e reclama seu direito de ser humano, a despeito do que está na bíblia.

Enquanto ato, o protesto veio adentrando ao meio artístico na medida em que o século XX avançava, especialmente nas décadas de 60 de 70, período no qual também os Estados Unidos deixou-se marcar pelos ânimos dos movimentos civis.

3.2 As relações dialógicas do protesto na letra das canções

O sentido manifesto na letra das canções de protesto inevitavelmente fez com que elas se tornassem um recurso a mais nas práticas sociais de seus interlocutores, e essa relação só poderá ser compreendida desta forma se observarmos que o sentido inscrito nela nasce das

necessidades individuais e corriqueiras de um grupo minoritário unidas às vivências institucionalizadas, não separadas entre si.

A ligação entre o social e o individual, o cotidiano e o institucionalizado é o que se tornou combustível para que essas canções ganhassem espaço, tivessem seu auge de popularidade na década de 60 do século passado e seu posterior reconhecimento como hinos de protesto em suas comunidades e em toda a sociedade norte-americana residente nos Estados Unidos. Foi o que aconteceu com a canção *Lift Every Voice and Sing* escrita por James Weldon Johnson em 1905 e hoje considerada o hino da Associação Nacional pelo Avanço das Pessoas de Cor (NAACP):

*Lift every voice and sing,
Till earth and heaven ring,
Ring with the harmonies of Liberty;
Let our rejoicing rise
High as the list'ning skies,
Let it resound loud as the rolling sea.
(Ch) Sing a song full of the faith that the
Sing a song full of the hope that the
present has brought us
Facing the rising sun of our new day
begun,
Let us march on till victory is won.*

Composição: James Weldon Johnson

Levantem-se todas as vozes e cantem
Até que a terra e o céu ressoem
Ressoem com as harmonias da Liberdade
Permitam que nossa alegria ascenda
Alta como os céus que a escutam
Deixem-na ressoar alto como o mar em
~~dark past has~~ **dark past has**
**Cantem uma canção cheia de fé, aquela
que o passado negro nos ensinou
Cantem uma canção cheia de esperança,
aquela que o presente nos trouxe**
Encarando o sol nascente do novo dia que
começou deixem-nos marchar em frente
até que a vitória seja ganha.

Como observamos, a música de protesto surge de uma realidade que tem a ver com a liberdade individual e a igualdade social esperada por muitas pessoas. Por essa razão, busca unir esses pilares, a fim de que a população comum seja mais ativamente envolvida nas questões governamentais, lute contra a desigualdade e defenda as minorias. Essa intencionalidade pode ser visualizada na forma como as palavras foram escolhidas e organizadas no trecho a seguir:

*Out from the gloomy past, till now we
stand at last where the white gleam of
our bright star is cast.
God of our weary years, God of our
silent tears,
Thou who hast brought us thus far on
the way; Thou who hast by Thy might,
Led us into the light, keep us forever in t
the path, we pray.*

Fora do passado sombrio até agora nos mantivemos
afinal
Onde o alvo brilho de nossa estrela brilhante é
manchado.
Deus de nossos anos cansados, de nossas lágrimas
silenciosas,
Tu que nos fizeste chegar até aqui, tão longe no
caminho
Tu que tens pelo Teu poder nos guiado para a luz
Mantenha-nos no caminho, nós oramos.

Composição: James Weldon Johnson

Essa parte da música *Lift every voice and sing*(1905) expõe o dialogismo entre a religiosidade e a poesia do compositor (poeta e pastor), com a musicalidade do negro que entoa os *blues* e *spirituals* nos campos de trabalho no período da colonização americana, e com a perseverança do povo de Israel rumo à Terra prometida.

Essa canção se constrói como uma paródia dos Salmos da Bíblia e materializa o sofrimento e o protesto da comunidade afro-americana em relação à discriminação sofrida no curso da história. A fé e o canto parecem ser o apoio que encontram no caminhar pela justiça e respeito pelo brilho de sua estrela.

Quando refletimos sobre o *blues* como um tipo de canção participante de uma esfera de comunicação humana é possível compreender, conforme aponta Purdy que "esse gênero musical expressou brilhantemente a condição contraditória de ser "livre e cativo ao mesmo tempo" e que a intencionalidade nas letras era "tocar nas vicissitudes da exploração econômica e da discriminação racial, da solidão, das preocupações, e, sobretudo, dos desejos de escapar aos confinamentos de raça, classe e gênero" (PURDY, 2007, p.157).

Essa exploração contra os negros encontrou nas cantigas *blues* e no estilo *spirituals* do século XVIII seu protesto com características mais pacíficas e, na atuação de Abraham Lincoln, no século XIX, uma força política e militar que, no entanto, não foi suficiente para

que a mentalidade escravista mudasse. Tendo sido, inclusive assassinado, em razão desta mesma ideologia escravocrata.

Vale acrescentar, quanto ao contexto amplo presente na canção *Lift every voice and sing*, que, no período em que ela foi escrita, linchamentos eram comuns no sul dos Estados Unidos e muitos negros migraram para o norte, onde mesmo não sendo vítimas do racismo formal tinham que viver em ambientes segregados como igrejas e parques, por exemplo. Ali, havia um pouco mais de liberdade, mas o preconceito prevalecia de modo informal.

Considerando este contexto, passamos a compreender que existem nos enunciados conflitos de vozes representantes de diversos grupos sociais e uma intencionalidade tanto de protestar quanto de levar a população à protestar **contra condições impostas:**

*Don't scab for the bosses
Don't listen to their lies
Us poor folks haven't got chance
Unless we organize.*

Não se acovardem para os patrões
Não escutem suas mentiras
Nós, pobres matutos não temos chance
A não ser que nos organizemos.

Composição: Florence Reece

Esses líderes podem ser Deus, mineiros em greve, sindicalistas, ativistas, escritores, jovens influenciadores, feministas e transgêneros e independente de quem as escreveu e de quando escreveu, todas as canções aqui lidas dialogicamente materializam este apelo ao levante e ao protesto. Apresentamos a seguir os trechos de mais algumas delas:

*No, the answer to it all isn't military
datum,
Like "Who gets there fustest with the
mostest atoms,"
But the people of the world must decide
their fate,
We got to stick together or disintegrate.*

Não, a resposta a isso não é um dado
militar,
Como "Quem fica lá com os átomos
mais perigosos"
Mas as pessoas do mundo devem
decidir seu destino,
Temos que ficar juntos ou iremos nos
desintegrar.

(*Old man atom*-1946)
Composição: Vern Partlow

*Outside the train station there's a bold
painted sign
It says try to be patient don't forget to
choose sides
We got the loudest explosions that you've
ever hear
We've got two dollar soldiers and ten
dollar words
If I didn't own boots I wouldn't need feet
I come from the nation of heat*

(*Nation of the heat* - 2007)
Composição: Joe Pug

Fora da estação de trem, tem uma placa
pintada em negrito
Diz: "tente ser paciente, não esqueça de
escolher um lado"
Nós temos as explosões mais altas que
você já ouviu
Nós temos soldados de dois dólares, e
palavras de dez dólares
Se eu não tivesse botas, não precisaria de
pés
Eu venho da nação do calor.

Em cada período, nota-se o embate de diferentes perspectivas relacionadas à questão dos direitos civis. Estes direitos são negligenciados pelas instituições e ignorados pela população em geral quando esta abre mão ou desiste de lutar por eles, por isso atravessam todas as canções de protesto.

O individual e o coletivo, o opressor e o oprimido, o participante e o omissos são posicionamentos que trazem à tona os antagonismos típicos do debate em torno dos direitos civis nos Estados Unidos. Os trechos a seguir não esperam do público um levante contra condições impostas mas **contra condições aceitas**, isto é, contra a omissão:

*Suffer not Your neighbor's affliction
Suffer not Your neighbor's paralysis
But extend your hand Extend your hand*

(*Radio Baghdah* - 2004)
Composição: Patti Smith

Não sofram da aflição de seu vizinho
Não sofram da paralisia de seu vizinho
Mas estenda sua mão estenda a sua mão

Embora apresente variantes, o grupo de enunciados demonstra que, para quem as escreveu, ainda existe muito da questão do individualismo dificultando o poder do povo em derrubar a classe dominante ou governos que pregam a guerra, a desigualdade, enfim, os privilégios de uns em relação a outros. Observemos o trecho de *Boom*, escrita em 2000 por membros da banda *System of a Down*:

Manufacturing consent is the name of the game
The bottom line is money nobody gives a fuck
4000 hungry children
Leave us per hour from starvation
While billions are spent on bombs
Creating death showers

Consentimento Manufaturado
 É o nome do jogo
 A Linha inferior é o dinheiro
 Ninguém se importa
 4000 crianças famintas nos deixam por hora
 Enquanto Bilhões são gastos em bombas
 Criando chuveiros de morte.

Composição: Daron Malakian / Shavo Odadjian / John Dolmayan / Serj Tankian

Mesmo que o discurso parta de sujeitos ou instâncias sociais diferentes - um soldado, uma mulher que fez aborto, um negro religioso e resignado, um jovem universitário revoltado, a esposa de um trabalhador das minas de carvão, um travesti, uma cidade atingida por bombardeios, ou ainda, alguém que é contra o consumismo - nota-se, em todos eles, a necessidade de conscientização de que é possível usufruir de liberdade individual sem deixar de agir em prol de outros grupos, de outras realidades que podem não estar ligadas diretamente à sua, mas que, de algum modo, poderão vir a estar:

They declared the war on drugs like a war on terror
 But it really did was let the police terrorize whoever
 But mostly black boys, but they would call us "niggers"
 And lay us on our belly, while they fingers on they triggers

Eles declararam guerra contra as drogas como uma guerra contra o terror
 Mas o que realmente fizeram foi deixar a polícia aterrorizar quem quer que fosse
 Mas em sua maioria garotos negros, mas eles nos chamam de "nigger"
 E deitamos sobre nossas barrigas, enquanto colocavam seus dedos sobre seus gatilhos.

(Reagan -2012)
 Composição: Killer Mike

Os comentários construídos aqui levaram em conta a perspectiva exotópica exercitada pelo Círculo bakhtiniano. Nela, a realização do **eu** se dá por sua interação com o **outro**. Por ela, o sentido das canções de protesto se constrói sobre relações dialógicas nos remete ao excedente de visão citado por Bakhtin. Essa visão faz com que "eu entre em empatia com o outro indivíduo e veja axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê; coloque-me

no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, complete o horizonte dele" (BAKHTIN, 2003[1979], p.23).

Por meio dessa postura de aproximação e distanciamento simultâneos foi possível ouvir e relacionar as vozes sociais que se fizeram presentes nas letras das canções de protesto entre si para, enfim, oferecer uma contribuição para outros estudos da linguagem que buscam uma perspectiva menos abstrata, como as que consideram a linguagem um sistema de regras ou mera expressão do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do diálogo que conseguimos estabelecer com o objeto estudado e, por ele tornar-se mais uma resposta em meio às infinitas respostas que antecedem e sucedem os discursos manifestos neste objeto, foi possível esclarecer que as relações dialógicas responsáveis pelo sentido produzido por estes textos estão refletidas na estrutura de cada um deles, denunciando-os como gêneros de discurso.

Assim, como signo ideológico e emprestando ritmos instrumentais também pertinentes a cada período e ambiente, a música de protesto vem traçando seu percurso na história dos Estados Unidos - respondendo ao percurso da história de outros países e suscitando o mesmo percurso em outros - até chegar nos dias de hoje: época em que os meios de comunicação estão mais avançados e, portanto, oferecendo melhores condições para a conexão entre as pessoas, destas com a sociedade e seus aparelhos ideológicos, destes com a linguagem que não cessa de nos manifestar com novas relações de produção, novas ideologias e novos discursos que se repetem pela língua mas que nunca são os mesmos pela vida.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, S.C.; PINHO, L.G.; NASCIMENTO, G. Os anos 60 e o movimento negro norte-americano: uma década de elevação de consciência, eclosão de sentimentos e mobilização social. In: **Interscienceplace. Revista Científica Internacional** v. IX, n 30, p.182-197, 2014.
- BAKER, CJ. The protest movement: the 10 best political protest songs of the 60s. In: **Spinditty Site**, 2014. Disponível em: <<https://spinditty.com>> Acesso em: 20 de março de 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]. 476 p.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski** [trad. Paulo Bezerra]. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 366 p.
- CAZNÓK, Y. **Audição da Música Nova: uma investigação histórica e fenomenológica**. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- DATESMAN, M. K.; CRANDALL, J.; KEARNY, E. **American Ways: an introduction to American culture**. 3 ed. New York: Pearson Education, 2005. 296 p.
- DI FRANCO, A. **Lost woman**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br>> Acessado em: 10 de janeiro de 2016.
- FOGERTY, J. **Fortunate Son**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br>> Acessado em: 15 de novembro de 2015.
- HENRY, T. **Quebre todas as regras! Punk Rock e a criação de um estilo**. Ann Arbor: UMI Research Press, 1989. 152 p.
- LLOYD, A. L. **Come All Ye Bold Miners (Ballads & Songs of the Coalfield)**. 1 ed. London: Lawrence & Wishar, 1952. 384 p.
- LOMAX, A. **The Folk Songs of North America**. 1 ed. New York: Doubleday & Company, 1960. 623 p.
- MALAKIAN, D., et.al. **Boom**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br>> Acessado em: 15 de novembro de 2015.
- MIKE, K. **Reagan**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br>> Acessado em: 02 de novembro de 2015.
- NAACP. **NAACP History: Lift every voice and sing**. Disponível em: <<http://www.naacp.org/oldest-and-boldest/naacp-history-lift-evry-voice-and-sing/>> Acessado em: 12 de setembro de 2015.
- PARTLOW, V. **Old man Atom**. Disponível em: <<http://www.protestsonglyrics.net>> Acessado em: 06 de fevereiro de 2016.
- PRATT, R. **Rhythm and Resistance: Explorations in the Political Uses of Popular Music**. New York: Praeger, 1990. 143 p.
- PENNA, M. L. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990. 85 p.
- PUG, J. **Nation of the heat**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br>> Acessado em: 06 de novembro de 2015.
- PURDY, S. O século americano. In: KARNAL, L. et. al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 149-182.

REECE, F. **Which side are you on**. Disponível em: <[https:// folkmusic.about.com/old/folksongs](https://folkmusic.about.com/old/folksongs)> Acessado em: 28 de dezembro de 2015.

SAFIRE,W. On Language: The rap on hip-hop. In: **The New York Times Magazine**. Disponível em: <<http://www.nytimes.com>> Acessado em: 13 de outubro de 2016.

SMITH, P. **Radio Bagdah**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br>> Acessado em: 27 de novembro de 2015.

VIANA,N. As Origens da Música Negra Norte-Americana. In: **III Semana de História da UEG, Anápolis**. Anais da II Semana de História Cultura e Conflitos na Historiografia Contemporânea, v. 01. 2003. 220 p. p. 76-102.

WILKOWSKI,C. **Use of Rhetoric in 1960's Protest Music**: A Case Study of Bob Dylan's Music. 2015. Thesis (Honors Degree in Communications Studies) - Florida Rollins College, Winter Park.

Recebido em: 26/03/2018

Aceito em: 28/07/2018

CRIME POLÍTICO E DEFLAGRAÇÃO DO MAL: UMA LEITURA DE *MACBETH*, DE WILLIAM SHAKESPEARE

Mayquel Eleuthério
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho pretende estudar a relação entre o ato do regicídio e a representação do mal na tragédia *Macbeth* (1606), de William Shakespeare. O objetivo é investigar como se estabelece a dimensão política na construção de *Macbeth*, tendo como foco o uso do regicídio como instrumento que deflagra a desordem cósmica. A pesquisa procura apresentar um quadro contextual da produção e da inserção do drama na sociedade elisabetana, bem como um breve estudo da mentalidade da época, centrada na ideia de ordem hierárquica e teológica do mundo natural e do corpo político. Espera-se, assim, uma melhor compreensão do uso do crime político como fator de ruptura cosmológica na tragédia shakespeariana.

PALAVRAS-CHAVE: William Shakespeare; *Macbeth*; Tragédia; Política; Mal.

ABSTRACT: This work aims at studying the relation between regicide and the representation of evil in William Shakespeare's *Macbeth* (1606). The objective is to investigate how the political dimension in the construction of *Macbeth* is established, focusing on the use of regicide as an instrument that deflagrates cosmic disorder. The research intends to present the context of the production and the insertion of the drama into Elizabethan society, as well as introduce a brief study of the mentality at that time, focused on the idea of the hierarchical and theological order of the natural world and the political body. Hence, we expect to achieve a better understanding of the use of political crime as a factor of cosmological rupture in Shakespearean tragedy.

KEY-WORDS: William Shakespeare; *Macbeth*; Tragedy; Politics; Evil.

INTRODUÇÃO

A relação entre o crime político e a representação do mal em *Macbeth*, tragédia escrita por William Shakespeare (1564-1616) nos primeiros anos do século XVII, é o tema deste texto. Pretende-se realizar uma breve análise da obra em sua dimensão histórica, considerando seu diálogo com a mentalidade política característica de seu tempo e expressa nas homílias promulgadas no contexto da reforma anglicana, que validavam uma determinada noção de ordem natural e teológica do corpo político. Os palcos elisabetanos, bem como os de outras nações no início da modernidade, eram lugares em que o entretenimento de um público difuso se mesclava a discussões complexas sobre natureza humana, morte, amor, poder e outros tópicos. William Shakespeare é um mestre da recuperação moderna do gênero trágico. O problema aqui colocado consiste em verificar como se estabelece o discurso político no interior

da obra.

Com data de autoria estimada em 1606, *Macbeth* é uma peça curta com o enredo acelerado. Medindo aproximadamente a metade de *Hamlet*, os últimos atos parecem precipitar a peça para o fim. Especula-se que tal característica se deva, aparentemente, ao fato de ter sido composta para apresentação na corte. O grupo de Shakespeare, desde 1603 chamado *The King's Men* (“Os Homens do Rei”), realizava performances de dramas escritos pelo dramaturgo e seus pares, como Ben Johnson e John Fletcher, diretamente na presença do Rei. Este era Jaime I, escocês de nascimento e demonólogo de ocasião, o que leva Shakespeare a lançar mão de uma multiplicidade de recursos e simbologias sobre o a natureza do mal e a corrupção da alma em *Macbeth*. O contexto é baseado nas *Crônicas* de Raphael Holinshed, no entanto, profundamente alterado pelo dramaturgo na criação da tragédia.

Macbeth é um texto sucinto, que envolve a usurpação do trono escocês e o assassinato do rei legítimo, cujo enredo mostra as consequências trágicas que se abatem não só sobre o protagonista e sua cúmplice, mas sobre todo país; somente com a morte de Macbeth, o equilíbrio é restabelecido. A peça constitui uma ferramenta ideal para discutir questões políticas no teatro. Não apenas por tratar de uma matéria delicada como o regicídio, mas também por ser uma composição riquíssima em leituras e questionamentos. Reúne as indagações do inglês urbano diante de um mundo que se transforma mais rapidamente que a sensibilidade geral: o governante ideal e a tirania, o atrito entre o indivíduo e a instituição, a guerra, o papel da aristocracia na monarquia, a temperança e o excesso, o acaso e o livre arbítrio, são exemplos de indagações da mentalidade moderna presentes em peças shakespearianas em geral, e em *Macbeth* em particular.

Tendo em vista a natureza do objeto e do problema analisado, realizou-se uma investigação bibliográfica acompanhada de análise de documentos escritos. Contou-se com o uso da obra no idioma inglês, em edições recentes. Para citações, utiliza-se a tradução de

Barbara Heliodora (2016).

A INGLATERRA DE WILLIAM SHAKESPEARE

A urbanização, o crescimento da população e o desenvolvimento comercial que a Inglaterra experimentou no século XVII tornam Londres um centro em ebulição. O espetáculo teatral assume um papel crucial no cotidiano, abrangendo diversos setores da sociedade como o mais importante espaço de socialização, ao lado da igreja e do mercado. Segundo Franco (FARNAM e FRANCO, 2009, p. 47), pode-se dizer que, em nenhuma outra época à exceção do século V a.C. ateniense, o teatro tomou um espaço tão importante na vida social e cultural da cidade.

Entre 1570 e as primeiras décadas do século seguinte, Londres é palco da construção de diversas casas de espetáculo, entre as quais a primeira a receber o nome propriamente dito, de *teatro*, foi o *The Theatre*, aberto possivelmente em 1576, mesmo ano da inauguração do *The Curtain*, exatamente ao lado. O *Blackfriars Theatre*, inicialmente um mosteiro, foi convertido, aos poucos, em teatro fechado. Outra casa famosa, *The Rose* foi fundado em 1587, e *The Swan*, seu concorrente, em 1595, ambos às margens do Rio Tâmis. Em 1599, funda-se o *Globe Theatre*, a casa mais célebre de seu tempo, dita o primeiro teatro projetado e construído por atores, aberto pela companhia de William Shakespeare. A década de 1600 trouxe ainda o *Fortune Theatre* (1600), o *Boar's Head* (1601) e o *Red Bull Theatre* (1604)¹, entre outros, sendo, os dois últimos, exemplos de estalagens (*innyard*) convertidas em lugares de espetáculo, fenômeno comum tendo em vista a possibilidade de sucesso do empreendimento teatral.

É importante mencionar essa profusão de casas de espetáculo erguidas na segunda

¹ As datações foram retiradas de: FARNAM e FRANCO, 2009, p. 48; HELIODORA, 2008, p. 22. Ver também STEVENS e MUTRAN, 1989, p. 17.

metade do século XVI para ter-se em mente como o teatro participava da vida do inglês médio. Franco avalia que cada um desses locais possuía capacidade para abrigar entre 400 e 800 espectadores em locais fechados, e entre 1.000 e 3.000, em ambientes abertos. Se for levado em conta o número de teatros e o fato de a população londrina não passar de 250 mil ao fim do século, é possível estimar que não menos de 15% de toda cidade visitava cotidianamente os espaços dedicados à apresentação de espetáculos (FARNAM e FRANCO, 2009, p. 52).

A participação maciça da população no espetáculo secular era um fenômeno social novo. O desenvolvimento do teatro como um lugar específico para a atividade da encenação a partir das trupes itinerantes medievais é passível de comparação com a evolução da feira para o mercado das praças públicas, locais também definidores da vida social na Londres elisabetana. A aglomeração de pessoas movidas pelo teatro faz entrever uma sociabilidade reunida em torno do ato da representação, um modo efervescente de relacionar-se, que é traduzido na violenta e abundante subjetividade do teatro elisabetano, sobretudo na pena de Shakespeare.

CULTURA POLÍTICA

A subjetividade moderna não emerge à revelia das categorias de pensamento que fundamentavam a visão de mundo até então. A situação do teatro confirma esse raciocínio, visto apresentar-se como novo meio de expressão e divertimento mas, ao mesmo tempo, como lugar de experiência política e validação dos códigos que fundamentavam a vida social.

A contextualização política da obra de Shakespeare remete à ascensão da dinastia Tudor, com Henrique VII, que, após a batalha de *Bosworth Field*, encerra a Guerra das Duas Rosas (1455-1487) derrotando o então rei Ricardo III de York. Henrique VII trabalha pela eliminação sistemática de nobres partidários das facções que disputavam o poder com a autoridade monárquica. Com o enfraquecimento da nobreza, a dinastia Tudor assegura-se no

trono munida do discurso da salvação, aquela que tinha estancado o rio de sangue da guerra civil.

O perigo real ou imaginário de uma nova guerra civil foi a todos os momentos a pedra de toque para a qual os Tudors apelaram para a princípio consolidar e posteriormente ampliar ao máximo sua posição no poder. As próprias origens da dinastia, é claro, justificavam tal posição, já que a ascensão de Henrique Tudor, conde de Richmond, ao trono inglês encontrou apoio, ao menos em parte, pelo fato de ele ser solteiro e poder, portanto casar-se com Elizabeth de York, terminando assim a Guerra das Rosas. (HELIODORA, 1978, p. 48)

Em 1509, Henrique VII morre, legando a coroa a seu segundo filho, Henrique VIII. Famoso, hoje, pelo número de casamentos que teve, seus seis matrimônios, o afastamento de Roma, e a fundação da Igreja Anglicana. Seus atos buscavam garantir a descendência masculina, tendo em vista o receio de o país cair novamente em uma crise dinástica que faria retornar à guerra civil (HELIODORA, 1978, p. 50).

Quanto à fundação da nova igreja, para os objetivos desta análise, é importante ressaltar o que destaca Alfred Hart: “uma nova doutrina teocrática apareceu quando Henrique VIII tornou-se chefe da Igreja e uniu em si dois títulos até então distintos: Pontífice e Rei” (HART, apud HELIODORA, 1978, p. 50). A ideia medieval de que o Papa estava acima da autoridade temporal do rei é golpeada na aurora da modernidade, a reforma henriquina é decisiva para o estabelecimento da monarquia absoluta na Inglaterra, cujo ápice seria alcançado no reinado de Elizabeth. Entre 1558 e 1603, a estabilidade econômica, o fortalecimento da autoridade monárquica e a afirmação da Igreja Anglicana são o tripé que sustenta a simbologia real do governo absoluto.

A política dos soberanos desde Henrique VII obedecia a duas preocupações primordiais, que serão, inclusive, constantes no drama shakespeariano (sobretudo, em *Macbeth*): a garantia da sucessão legítima e o temor permanente da guerra civil.

A IDEIA DE ORDEM HIERÁRQUICA

É preciso considerar que, ao lidar-se com a inserção social e política do teatro elisabetano, lida-se com um conjunto de práticas artísticas em funcionamento dentro de uma sociedade. O cruzamento entre estética e política, ao ser abordado no nível da experiência comum, é visto por Jacques Rancière como *partilha do sensível*.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. [...] É um recorte do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define, ao mesmo tempo, o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. (RANCIÈRE, 2005, p. 16)

As práticas artísticas, como o fazer literário, a pintura, o teatro, portanto, manifestam-se na sociedade a partir de uma estética anterior, aquela que está na base da política, estética da experiência da vida em sociedade, que configura visibilidades e invisibilidades, a quem compete dizer o que diz e as funções da palavra. A arte é um conjunto de fazeres que, na visão de Rancière, “intervém na distribuição geral das maneiras de ser e formas de visibilidade”, a ficção torna-se assim uma forma de redistribuição de lugares, sobretudo quando se pensa no teatro como uma atividade pública (RANCIÈRE, 2009, p. 17). O teatro constitui um modo de cancha política da comunidade, uma vivência comum da sensibilidade. O palco não é, assim, somente uma superfície de madeira, mas uma experiência política coletiva através da ficção.

Já em Aristóteles (ARISTÓTELES, 2005), a *mimesis* é definida como *representação*, e encontra sua função na *pólis*, possuindo uma normatividade que a torna mais apreciável pelo conjunto dos cidadãos. A inerência do regime da arte e da experiência política estabelece uma analogia com a hierarquia social e política dos papéis em comunidade:

O primado representativo da ação sobre os caracteres [...], a hierarquia dos gêneros segundo a dignidade dos temas, e o próprio primado da arte da palavra, da palavra em ato, entram em analogia com toda uma visão hierárquica da comunidade.

(RANCIÈRE, 2009, p. 33)

A história não é uma sequência linear de visões de mundo monolíticas, que se quebram para dar lugar a outras. A visão de mundo inglesa dos séculos XVI e XVII corresponde a uma consciência milenar que se quebra aos poucos. Uma concepção teológica do cosmos sofre, paulatinamente, golpes de um racionalismo de ferro, que se difunde a partir da pena de Descartes, de Maquiavel, Copérnico, Montaigne e uma gama de tratadistas italianos, holandeses, ingleses e alemães pertencentes a todo ramo de conhecimento. No entanto, traços de uma concepção que perde hegemonia podem manter-se por muito tempo presentes. A visão teológica medieval é muito forte durante o período renascentista. Não somente em setores populares, a *intelligentsia* renascentista possuía profundas marcas de pensamento medieval coexistindo com o racionalismo moderno (BOQUET, 1989, p. 25). Um exemplo fundamental para os fins deste trabalho é a noção de *ordem hierárquica*.

Pode-se dizer que a própria conturbação do século favorece o fortalecimento de uma visão de mundo baseada na necessidade de uma ordem que estabeleça a posição natural para cada um dentro de uma hierarquia divinamente planejada. A sociedade é, assim, um organismo, espelho do corpo humano, que, por sua vez, é a imagem de Deus. Na anatomia da sociedade monárquica, a cabeça é o soberano, de modo que o poder do monarca está na ordem natural e necessária das coisas, assim como a cabeça rege o restante do corpo. A sociedade é um espelho do corpo, uma manifestação da unidade cosmológica disposta por Deus. Tal concepção é uma mistura entre a escolástica medieval remanescente e o humanismo renascentista, que dispara o pensamento científico a fim de comprovar matematicamente o arranjo teológico.

Nesse sistema cosmológico que amalgama o cristianismo medieval às especulações neoplatônicas redescobertas pelos humanistas, a unidade do plano divino é assegurada por um jogo de correspondência entre os diversos níveis de

conhecimentos, universo espiritual, macrocosmo do mundo físico, corpo político e social, microcosmo do ser humano. (BOQUET, 1989, p. 18)

Existe, portanto, uma correspondência entre o mundo físico (a natureza), o mundo político (a sociedade) e o corpo humano. Esses sistemas equivalentes são organizados na forma de degraus, em um desenho que ascende, a partir dos objetos inanimados e das menores formas de vida, aos anjos e arcanjos mais próximos a Deus. “O homem, semi-animal por sua sensualidade, semi-anjo por sua inteligência, ocupa aí uma posição central, tanto mais interessante quanto é o único ser a viver em sociedade” (BOQUET, 1989, p. 18).

Nesse arranjo metafísico em degraus, quanto mais distantes os seres se encontram do primeiro dos seres, mais imperfeitos são. A perfeição encontra-se no último nível acima, a eternidade é predicado dos corpos celestes e dos anjos. Abaixo, no mundo sublunar, o tempo consome os corpos, imperfeitos e animais.

O poder emana de cima. No clero, desde o papa, detentor da palavra de Deus, até a base, composta diversos graus inferiores da Igreja. No mundo secular, “a partir do imperador, a escala descende dos príncipes, duques, condes e demais vassallos até o povo miúdo” (ROSENFELD, 1996, p. 125). Assim, já que a força e a perfeição decorrem da cúpula para os degraus inferiores, jamais se conceberia, como assinala Anatol Rosenfeld, que o poder pudesse emanar do povo. “Ele se propaga de cima, dos mais elevados representantes de Deus” (ROSENFELD, 1996, p. 125).

O monarca está à cabeça da sociedade como Deus, à cabeça do universo. A ordem é o princípio da natureza e da sociedade. Tal como comanda a trajetória dos corpos celestes e sua hierarquia, Deus prescreve o lugar dos corpos na sociedade, e coloca no comando do Estado um homem cujo corpo torna-se sagrado. A teoria do corpo duplo do rei estabelece a distinção entre o monarca como indivíduo privado e como *persona ficta*: “o primeiro, homem particular, possui um corpo carnal submetido às mesmas contingências que o de seus súditos; o segundo

possui um corpo simbólico que não morre” (APOSTOLIDÈS, 1993, P. 13).

Sendo os atos do monarca a imanência da justiça e do saber divinos, a visão baseada na ordem hierárquica condenava, como o pior dos crimes, a rebelião. A cosmologia política do absolutismo monárquico vê a rebelião como um desvio da ordem prescrita, por isso, como um acontecimento fora da ordem das coisas, um fato que não deveria ser. A insurreição é o crime dos crimes – o pecado de Lúcifer. Sobretudo, a rebeldia contra o monarca, imagem do pai, rebelião do corpo contra a cabeça.

Como DEUS, Criador e Senhor de todas as coisas designou seus anjos e criaturas celestes para servir e honrar Sua majestade, assim também é Sua vontade que o homem, sua mais importante criatura sobre a terra, deva viver sob obediência de seu Criador e Senhor: e por isso, DEUS, quando criou o homem, deu a ele certos preceitos e leis, que deveria observar como a um juramento [...].²

A enorme *Homília sobre a desobediência e a rebelião*, dividida em seis partes, é publicada em 1573 com a intenção de cada parte ser lida em seis domingos consecutivamente. Trata-se de um texto que retoma e fortalece a condenação a todo tipo de rebelião contra o Estado, incorporando tal gesto no rol dos piores pecados, incrementa a ligação religiosa entre o súdito e a coroa e fornece copiosos exemplos bíblicos sobre o mal da ruptura da ordem sagrada. Shakespeare, então, tinha em torno de nove anos de idade, e provavelmente ouviu a leitura desse texto emergencial, bem como da exortação sobre a obediência e outras homílias, em Stratford ao longo de sua infância e adolescência.

Segundo Barbara Heliodora, é preciso considerar o enfoque político do ensino religioso ministrado pela Igreja Anglicana durante a formação do jovem William Shakespeare.

² “As God the creator and Lord of all things appointed his angels and heavenly creatures in all obedience to serve and to honor his majesty: so was it his will that man, his chief creature upon the earth, should live under the obedience of his creator and Lord: and for that cause, God, as soon as he had created man, gave unto him a certain precept and law, which he should observe as a pledge”. *Homily against disobedience and wilful rebellion*. Book of Homilies. Toronto: Ian Lancashire, 1994. Tradução minha.

O que parece é que a presença das homílias na visão shakespeariana do processo político vai muito mais fundo [...]. A tradição medieval de visão global do universo aliada a uma identificação intelectual, emocional e religiosa da primazia da ordem no Estado acima de qualquer outra preocupação parece ter marcado permanentemente aquela mente dotada e capaz. [...] William Shakespeare iria buscar nessa ideologia político-religiosa a própria essência de sua visão do homem e do Estado. (HELIODORA, 1978, p. 67)

O caráter dual dos ensinamentos das homílias, que dividiam o universo e a natureza humana em um eterno conflito entre ordem e desordem, ou bem e mal, impregna a mentalidade inglesa. O teatro de Shakespeare é tributário dessa sensibilidade e do espetáculo da política absolutista. É importante ter em mente a visão hierárquica de mundo para compreender com mais propriedade a dimensão do crime de regicídio, e, por conseguinte, a razão de seu uso na tragédia.

MACBETH: A QUEBRA DA ORDEM E O MAL DEFLAGRADO

Muito embora as circunstâncias da composição de *Macbeth* sejam incertas, um detalhe a não se negligenciar é o reconhecido interesse do Rei Jaime I pela área da demonologia, o estudo das manifestações do mal entre os homens. O rei dedicava-se profundamente a esse campo de estudos, considerando-o parte da teologia (JAMES I, 1597, pp 5-7). No ano em que ascendeu ao trono inglês, Jaime expede um Ato contra a Bruxaria – *Act against Conjuraton, Witchcraft and dealing with evil and wicked spirits*, que altera a jurisdição dos processos de bruxaria e possessão demoníaca das cortes eclesiásticas para a justiça comum. Em 1597, o rei publica *Daemonologie*³, uma obra em forma de diálogo, dividida em três livros, abordando as diversas maneiras pelas quais as entidades malignas persuadem o homem, bem como os métodos de adivinhação, necromancia e magia negra em geral.

A inclinação do rei Jaime ao assunto foi o terreno fértil em que Shakespeare cultivou

³ James I, *Daemonologie, In Forme of a Dialogue, Divided into three Books*, 1597, publicado por Project Gutenberg, disponível em <http://www.gutenberg.org/>, acessado em 26 de junho de 2018.

esse drama rico em simbologia. Há muito, o dramaturgo explorava a essência do mal nas relações humanas, isso pode ser verificado constantemente desde *Ricardo III*, que data de 1593, até *Otelo*, composta em 1604, pouco antes de *Macbeth*. Tal interesse em sondar as enfermidades da natureza humana encontra, na feitura do drama aqui analisado, oportunidade de trabalhar uma grande gama de alegorias do mal.

O esqueleto da intriga não exige muito esforço do leitor: o general Macbeth, o melhor em qualidades entre todos os súditos do Rei Duncan, no auge de seu heroísmo, após suprimir uma rebelião, é confrontado com feiticeiras que, ao lhe projetarem um futuro em que é rei, despertam-lhe a ambição, desencadeando um processo de agonia no protagonista, esmagada entre a pretensão e a insegurança. Sua esposa e cúmplice atua no sentido de desbaratar suas dúvidas, e, já no Ato II, o feito crucial tem lugar no leito onde Macbeth assassina seu rei, parente e hóspede, iniciando a cadeia de acontecimentos que o levará ao declínio moral, psicológico e, por fim, à morte. Por conta de manter a coroa, o herói trágico precisa empreender uma série de outros crimes, processo que resultará em banhos de sangue por todo o reino. Shakespeare, no entanto, submete o enredo simples, a pedra bruta, aos golpes de seu gênio, de modo a esculpir a tragédia da ambição, ou da imaginação – como a chamou Harold Bloom (2001, p. 663), da linguagem (GALIAN, 2010, p. 198), ou ainda do tempo – como lê Agnes Heller (2005, p. 20). *Macbeth* é uma ponderação sobre o rompimento e o restabelecimento da ordem política e suas reverberações cósmicas – uma reflexão sobre a possibilidade de o humano atentar contra a natureza e sobre a essência do mal como manifestação de um desequilíbrio na cadeia dos seres.

A partir de agora, é preciso tratar do tema específico da perturbação da ordem instituída. A seguir, serão abordadas a constituição do corpo político sagrado na peça e sua violação, para, em seguida, analisar-se como Shakespeare caracteriza a perturbação da ordem cósmica e a instauração da tirania.

ACABOU-SE O VINHO DA VIDA: O REGICÍDIO

Viu-se, anteriormente, que os *Books of Homilies* escritos pela Igreja Anglicana durante a infância de Shakespeare funcionaram como poderosos difusores da monarquia como guardiã da ordem natural da sociedade. Apesar de tal gesto servir aos propósitos da linhagem Tudor, e a igreja ser, de fato, um instrumento político utilizado abertamente pela monarquia, não se pode encarar a visão de mundo hierárquica como algo incutido artificialmente na cabeça dos sujeitos por um governo interessado. A visão de mundo segundo a qual o estado das coisas foi concebido por Deus é enraizada e generalizada: o que a Igreja Anglicana faz é fortalecer esse conceito diante de um contexto instável para a política e a sociedade inglesa. Para tanto, basta lembrar as revoltas dos camponeses anabatistas, a execução de Mary Stuart, a Conspiração da Pólvora, entre outros fatos de grande repercussão que, durante a vida de Shakespeare, misturam as motivações políticas e econômicas à crise de consciência que a fragmentação da fé católica representou.

O reinado de Elizabeth lançou mão do discurso teológico contra a rebelião porque a teologia também é um campo de batalha. O historiador Christopher Hill, em seu estudo sobre as versões da Bíblia e as revoluções inglesas no século XVII, aponta que, até 1660, data da restauração do governo após a Revolução Gloriosa, a Bíblia era o centro de sustentação de todo discurso sobre o poder e base de toda legitimidade política (HILL, 2003, p. 563). Isto é, ainda levaria muito tempo para que o paradigma da ordem do Estado deixasse de ser religioso, e, por conseguinte, figurado em termos de bem e mal como *topos* de ordem e caos.

Para se lidar com o problema da quebra da ordem em *Macbeth*, portanto, é imprescindível debruçarmo-nos sobre o rei Duncan. A pintura que Shakespeare faz do soberano nessa obra é fundamental para a deflagração do mal que a tirania de Macbeth caracteriza.

Duncan, na peça, é um rei conhecido publicamente por suas virtudes. Ao conceder a Macbeth o título de *thane* de Cawdor revela generosidade, e mostra confiança ao hospedar-se na morada deste súdito. A maneira como Shakespeare tece as qualidades privadas de Duncan é útil para que sua morte tenha mais peso na fabricação do clima de tirania após o regicídio. Assim, as virtudes particulares da pessoa de Duncan convergem para as virtudes públicas da *persona* real. O rei, corpóreo, particular, encarna com mais precisão o Rei – incorpóreo, público, encarnação do Estado, da Justiça, do Saber⁴. Os dois corpos do rei encontram, em Duncan, uma convergência nada gratuita. O assassinato de um rei injusto não teria o efeito desejado na tragédia.

Atormentado por seus pensamentos, o próprio protagonista pondera sobre as virtudes do rei:

MACBETH

Devia interditar o assassino
 Não tomar eu mesmo o punhal.
 Duncan, além do mais, tem ostentado
 Seu poder com humildade, e tem vivido
 Tão puro no alto posto, que seus dotes
 Soarão, qual trombeta angelical,
 Contra o pecado que o destruirá.⁵ (I, vii)

O assombro de Macbeth é profético. Apesar de saber que “a justiça conduz a nossos lábios o cálice que envenenamos” (I, vii), esporeia sua ambição além dos limites do medo sobre as consequências. Isso torna sua rebelião um ato voluntário, uma escolha consciente do próprio erro. A angústia da escolha é, de fato, o fio que atravessa a tragédia. “E se falharmos?” (I, vii), pergunta à esposa. O mergulho na imaginação do protagonista ocorre, nos dois primeiros atos, pela dúvida sobre realizar ou não o crime, e nos atos seguintes, pelos resultados

⁴ Sobre a teoria dos dois corpos do rei, ver APOSTOLIDÈS, 1993, pp. 13-23, e KANTOROWICZ, 1998.

⁵ “[MACBETH] First, as I am his kinsman and his subject, / Strong both against the deed; then, as his host, / Who should against his murderer shut the door, / Not bear the knife myself. Besides, this Duncan / Hath borne his faculties so meek, hath been / So clear in his great office, that his virtues / Will plead like angels, trumpet-tongued, against / The deep damnation of his taking-off.” SHAKESPEARE, William. 2016. pg 40. Trad. Barbara Heliodora.

de sua escolha.

A própria Lady Macbeth, que a maior parte dos leitores vê como portadora de uma ambição inconsequente, roga aos espíritos para se ver livre da própria consciência:

LADY MACBETH

[...] Dai-me o sangue grosso
Que impede e corta o acesso do remorso;
Não me visitem culpas naturais
Para abalar meu sórdido propósito,
Ou me fazer pensar nas consequências;
Tomai, neste meu seio de mulher,
Meu leite em fel, espíritos mortíferos!⁶ (I, v)

A intenção dessa exposição é assinalar que o regicídio não é um ato cego. Shakespeare demonstra claramente que o guerreiro possui, em seu parco intelecto e fértil imaginação, uma noção suficientemente sólida da hierarquia política e sua sacralidade.

A analogia com o instrumento dos anjos não é gratuita, a figura de Duncan é envolta em palavras que sugerem a santidade de sua função e de sua pessoa. Se a trombeta angelical soar contra o pecado, Macbeth, após assassinar Duncan, não pode sequer pronunciar a palavra “Amém” (II, ii). A partir daquele momento, ele perde a própria humanidade, como dissera antes de decidir-se: “ousou tudo o que convém a um homem, / quem ousa mais, homem não é.” (I, vii).

A fala de Macduff ao descobrir o cadáver de Duncan é precisa na caracterização do rei como investido por Deus:

MACDUFF

Horror, horror, horror!
Língua nem coração podem dizê-lo!

MACBETH, LENOX

Mas o que houve?

MACDUFF

⁶ “[LADY MACBETH] [...] Make thick my blood. / Stop up the access and passage to remorse, / That no compunctious visitings of nature / Shake my fell purpose, nor keep peace between / The effect and it! Come to my woman’s breasts, / And take my milk for gall, you murd’ring ministers.” *Ibidem*, pg 25.

O caos realizou sua obra-prima!
 O assassino sacrílego violou
 O templo ungido do Senhor,
 Roubando sua vida!⁷ (II, iii)

A referência do corpo do rei como templo de Deus é muito significativa na criação de um ambiente de ruptura da ordem sagrada resultante do assassinato: “o caos realizou sua obra-prima”. Nessa fala, o atentado contra a pessoa de Duncan é precisamente figurado como um atentado contra Deus.

Não apenas Duncan é descrito em termos do direito divino dos reis, mas também é providencial a presença do rei Eduardo, o Confessor, na peça. Eduardo é uma figura de referência para a conjunção entre a autoridade política e religiosa. Sua santidade foi reconhecida pela Igreja Católica com sua canonização em 1161, aproximadamente cem anos após sua morte. Foi o primeiro monarca inglês de que se tem registro a utilizar-se do toque régio com intenção de curar escrófulas de seus súditos e tornou-se paradigma da imagem do rei com habilidades taumátúrgicas, isto é, o rei dotado da capacidade operar milagres. Em *Os reis taumaturgos*, estudo de Marc Bloch sobre a tradição da cura pelo toque, o historiador salienta que “o milagre régio apresenta-se sobretudo como a expressão de certo conceito de poder político supremo” (BLOCH, 1999, p. 69). O toque taumátúrgico de Eduardo é, inclusive, mencionado na cena III do ato IV:

MALCOLM

Por favor, o Rei sai hoje?

MÉDICO

Sai, senhor, pois um bando de infelizes
 Espera a sua cura: suas doenças
 Derrotam toda arte; mas Seu toque
 De tão santas que o céu Lhe fez as mãos,
 As cura logo.⁸ (IV, iii)

⁷ “[MACDUFF] O horror, horror, horror! / Tongue nor heart cannot conceive nor name thee! / [MACBETH & LENNOX] What’s the matter? / [MACDUFF] Confusion now hath made his masterpiece. / Most sacrilegious murder hath broke ope / The Lord’s anointed temple, and stole thence / The life o’ th’ building!” *Ibidem*, pg 55.

⁸ “[MALCOLM] Comes the king forth, I pray you? / [DOCTOR] Ay, sir; there are a crew of wretched souls / That

Eduardo em *Macbeth* não possui falas e nem mesmo aparece em cena. Sua importância na peça reside em fornecer a Malcolm, filho de Duncan, as hostes de soldados ingleses que desbaratarão as forças de Macbeth, além de servir como antítese do tirano escocês.

LORDE

Sei que o filho de Duncan,
De cuja herança o tirano privou,
Vive na corte inglesa, e é recebido
Por Eduardo, o piedoso, com tal graça,
Que a crueldade da fortuna em nada
Lhe tira o alto respeito. La Macduff
Foi procurar a intercessão do Rei santo
Pra despertar Northumberland e Siward
Pra que, com Sua ajuda (e o apoio d'Ele,
Lá no céu), nós possamos novamente
Dar carne à mesas, sono às nossas noites,
Livrar de sangue festas e banquetes,
Fazer juras leais [...] ⁹ (III, v)

O rei ungido da Inglaterra intervirá para restabelecer o equilíbrio rompido na Escócia. A desordem geral provocada pelo regicídio é caracterizada, nessa fala, em termos de fome, violência e vigilância insone. Os espíritos escoceses também se encontram corrompidos, não é possível “fazer juras leais”. Todos os níveis da vida humana estão corrompidos pelo atentado de um homem à ordem natural.

Verificada a sacralidade do corpo de Duncan, cujas virtudes pessoais também são

stay his cure. Their malady convinces / The great assay of art, but at his touch— / Such sanctity hath heaven given his hand— / They presently amend.” *Ibidem*, pg 105.

⁹ “[LORD] The son of Duncan— / From whom this tyrant holds the due of birth— / Lives in the English court and is received / Of the most pious Edward with such grace / That the malevolence of fortune nothing / Takes from his high respect. Thither Macduff / Is gone to pray the holy king upon his aid / To wake Northumberland and warlike Siward, / That by the help of these—with Him above / To ratify the work—we may again / Give to our tables meat, sleep to our nights, / Free from our feasts and banquets bloody knives, / Do faithful homage [...]” *Ibidem*, pg 86.

exaltadas a fim de figurá-lo como modelo de bom príncipe, pode-se voltar a atenção para os outros elementos cruciais dessa análise: a corrupção a natureza deflagrada pelo regicídio e a representação do tirano.

AVERMELHAR A IMENSIDÃO DO MAR: A CORRUPÇÃO DA NATUREZA

A violação do corpo do rei, templo ungido de Deus, é o momento a partir do qual não há retorno, o selo do destino de Macbeth e a condenação da própria Escócia. Mas não é possível ignorar que a peça, antes mesmo do ato, já é imersa em uma atmosfera de trevas. O início com as bruxas e o desencadear dos planos de Macbeth revelam que seu pecado não é exatamente o ato concreto do regicídio, mas sim a ambição, que inevitavelmente já trazia consigo, e foi conduzida até o ponto da desmedida.

O clima da Escócia é deletério desde o início da peça, como que infectado por uma desordem cósmica que se manifestará concretamente na morte de Duncan, e, a partir dali, deflagrará o mal que preenche a tragédia. Se o bom é mau e o mau é bom, como dizem as bruxas, e se o dia é lindo e feio ao mesmo tempo, como diz Macbeth em sua primeira fala, a peça já se inicia com a ordem hierárquica em estado de dissolução. Segundo Barbara Heliodora,

a quebra da ordem, a inversão dos valores, a desordem do homem, no Estado e na natureza são a própria tônica em *Macbeth*, propostas pelas três bruxas em I.i com *Fair is foul, and foul is fair*, representada por Macbeth em sua primeira entrada, com *So foul and fair a day I have not seen*, e ilustrada pela ação da morte de Duncan, em que a noite e o lúgubre canto da coruja são o acompanhamento do ato com o qual Macbeth fere sua condição de súdito, de hospedeiro e de parente, matando deslealmente e, ainda mais deslealmente, tentando jogar a culpa em outros. (HELIODORA, 1978, p. 191)

A dissolução das fronteiras entre bem e mal declarada de começo revelam uma tragédia que escapa ao maniqueísmo, isso porque não há um poder do bem vigilante em Macbeth,

apenas um estado de contaminação generalizada. Há um rei ungido que é assassinado em um cenário de desequilíbrio cósmico, mas Macbeth não sofre uma retaliação divina. O cosmos não se reorganiza para puni-lo. Sua tirania é exercida livremente, contando inclusive com o assassinato de crianças e mulheres (IV, ii), sem que Deus interfira ou puna. Agnes Heller fala sobre a ausência da providência divina nas tragédias shakespearianas:

É verdade que quase todos os assassinatos serão vingados direta ou indiretamente, os tiranos encontrarão uma morte violenta mais cedo ou mais tarde, e as maldições se efetivarão. Os indivíduos maus enfrentam o merecido castigo; [...] embora os assassinos encontrem uma morte violenta, o mesmo acontece a muitos inocentes, sejam homens, mulheres ou crianças. Goneril e Regana morrem, mas também Cordélia e os jovens príncipes, que não fizeram mal algum. Os bons morrem juntamente com os maus. Em um sentido, os dramas de Shakespeare forçam o espectador atento a voltar-se para o antigo paradoxo da providência divina, familiar desde o profeta Amós. Por que Deus consente que o inocente sofra e morra juntamente com o mau? Shakespeare não faz esta pergunta. Sua história não é providencial. Em sua história, a contingência governa em meio a regularidades. Em sua história, não há nada paradoxal no sofrimento do inocente; é o resultado da maldade humana, da dura sorte, da infeliz coincidência de fatores heterogêneos. (HELLER, 2005, p. 20-21)

A punição vem da espada de Macduff, auxiliado pelas tropas encabeçadas por Malcolm. Não há processo divino expiatório: o pêndulo trágico, que determina que o erro do herói retorne a ele em forma de punição, não é disparado por Deus, mas por homens. Se Macbeth sofre a consequência de seu crime, é pela ação dos antagonistas munidos dos valores e virtudes ideais. Portanto, Shakespeare traduz, no drama, uma visão menos religiosa do que seria de se esperar, tomando como foco as relações humanas desapropriadas de qualquer intervenção divina. Utiliza os conceitos do direito divino para comunicar um discurso que, indiretamente, fala sobre o bom e o mau governo sem, abertamente, oferecer-se à doutrina eclesiástica ou à obediência cega do estatuto monárquico. “Shakespeare era um poeta dramático, não um teólogo ou político”, diz Barbara Heliodora (1978, p. 322), e continua: “nem o interesse nem o zelo compeliavam-no a dogmatizar”.

Deus não está em *Macbeth*, mas certamente não se pode falar o mesmo sobre o mal.

Segundo Anatol Rosenfeld (1996, p. 134), “O mal, na obra de Shakespeare, [...] é de substancialidade maciça: alastrando-se, contagia e corrompe o universo, e isso com tamanha força que seria ridículo considerá-la mera negação [do bem]”. O desfecho não concede uma retribuição justa aos crimes de Macbeth. A tragicidade da obra resulta do choque entre a materialidade do mal sob a forma de corrupção e valores como lealdade, ordem e justiça, encarnados por seus antagonistas.

A natureza corrompida em *Macbeth*, desequilibrada, é a forma constante que o dramaturgo faz para representar o estado de desordem deflagrado na noite do assassinato do rei Duncan. As palavras que Shakespeare coloca na boca do próprio regicida vinculam no mesmo plano o crime político e o atentado contra o mundo natural:

MACBETH

[...] O rei
 Jazia ali em seu sangue dourado;
 Cada talho feria a natureza
 Para admitir a ruína [...].¹⁰ (II, iii)

A natureza em desordem rodeia tudo o que diz respeito ao regicídio. Ao encorajar o marido e a si mesma para planejar o ato, Lady Macbeth conjura entidades para tornar seu leite em fel: “Tomai, neste meu seio de mulher, / Meu leite em fel, espíritos mortíferos!” (I, iv) Na noite do regicídio, Banquo, no pátio do castelo de Macbeth, diz a seu filho:

BANQUO

O céu é econômico;
 Apagou suas velas. Pega aqui.
 Algo me chama que parece um chumbo
 No entanto, não dormi.¹¹ (II, i)

¹⁰ “[MACBETH] Here lay Duncan, / His silver skin laced with his golden blood, / And his gashed stabs looked like a breach in nature / For ruin’s wasteful entrance [...]” *Ibidem*, pg 57.

¹¹ “[BANQUO] There’s husbandry in heaven; / Their candles are all out. Take thee that too. / A heavy summons lies like lead upon me, / And yet I would not sleep.” *Ibidem*, pg 35.

A ausência do sono é característica desse estado de desequilíbrio. O próprio protagonista *assassina o sono* (II, ii) no momento em que comete seu crime noturno. A insônia acompanhada da escassez de luz conduz o humor do drama. A noite será referida inúmeras vezes como o palco de ações horrendas dos homens, que à luz do dia não têm lugar.

No mesmo ato, um pouco antes do corpo do rei ser descoberto, Lennox comenta o clima incomum daquela noite, em nova referência ao desequilíbrio da natureza:

LENOX

A noite foi inquieta. Onde dormia,
O vento derrubou as chaminés,
E dizem que no ar gemeu a morte,
Profetizando em tons assustadores
Terríveis combustões e desatinos
Paridos de má hora. A ave aziaga
Piou a noite inteira. E a Terra, dizem,
Tremeu de febre.¹² (II, iii)

É possível notar, pela leitura desse trecho, como a notícia da morte do rei é antecipada pelo mundo natural antes de ser descoberta pelos personagens. O cosmos sofre a desordem provocada pelo assassinato de um príncipe legitimado por Deus. O princípio fundamental do universo, a ordem, é rompido e a instauração da desordem é reproduzida em toda natureza: “A desordem em um certo nível repercute em todos os outros: se um súdito mata o rei, o chacal destronará o leão” (BOQUET, 1989, p. 19). Assim, Rosse comenta a escuridão incomum de uma noite que se insurge contra a luz do sol, ou de um dia que tem vergonha de aparecer, e a inversão da hierarquia natural:

ROSSE

É dia,
Mas o negror da noite sufoca a tocha exausta.
É só a noite ou vergonha do dia

¹² “[LENNOX] The night has been unruly. Where we lay, / Our chimneys were blown down and, as they say, / Lamentings heard i' th' air, strange screams of death, / And prophesying with accents terrible / Of dire combustion and confused events / New hatched to the woeful time. The obscure bird / Clamored the livelong night. Some say the Earth / Was feverous and did shake.” *Ibidem*, pg 54.

Que enterram em negror todo este
Quando a luz viva o devia beijar?

VELHO

É anormal, como o ato perpetrado.
Na terça-feira um falcão altaneiro
Foi trucidado por uma coruja¹³ (II, iv)

O falcão morto por uma coruja funciona como presságio do súdito que destrona o rei e é a reprodução cosmológica perfeita da rebelião de Macbeth. Pode-se dizer que é a melhor exposição presente na peça do encadeamento entre fenômenos políticos e naturais, a relação entre o microcosmo e o macrocosmo, de acordo com a visão hierárquica de mundo em situação de quebra da ordem. A natureza corrompida é figurada, em seguida, como a visão horrorosa de animais portadores de uma força devoradora, que devora a si mesma:

ROSSE

E os cavalos de Duncan (muito estranho),
Exemplos de beleza e agilidade,
Como feras fugiram da cocheira,
Negando obediência e parecendo
Estar em guerra.

VELHO

E se comeram, dizem.

ROSSE

Comeram; para espanto dos meus olhos
Que tudo viram.¹⁴ (II, iv)

SANGUE PEDE SANGUE: O TIRANO

O regicídio instaura o desequilíbrio. Macbeth destruiu sua legitimidade com o primeiro assassinato e continua a assassinar pensando estar protegido pela profecia. A Escócia do tirano

¹³ “[ROSS] By th' clock 'tis day, / And yet dark night strangles the travelling lamp. / Is 't night's predominance or the day's shame / That darkness does the face of Earth entomb / When living light should kiss it? [OLD MAN] 'Tis unnatural, / Even like the deed that's done. On Tuesday last, / A falcon, tow'ring in her pride of place, / Was by a mousing owl hawked at and killed.” *Ibidem*, pg 60.

¹⁴ “[ROSS] And Duncan's horses—a thing most strange and certain— / Beauteous and swift, the minions of their race, / Turned wild in nature, broke their stalls, flung out, / Contending 'gainst obedience, as they would / Make war with mankind. / [OLD MAN] 'Tis said they eat each other. / [ROSS] They did so, to th' amazement of mine eyes / That looked upon't.” *Idem*.

é descrita como um reino afogado na morbidez, doença e fome, reflexos diretos da governança de um homem insurgido contra a ordem divina: “o crime de Macbeth, obscurecendo o sol, é uma queda na pura negatividade do mal” (BOQUET, 1989, p. 29). A resposta de Rosse à indagação de Macduff, no ato IV é representativa de como Shakespeare pinta o reinado do tirano:

MACDUFF

E a Escócia continua a mesma?

ROSSE

Ai, ai,
Quase com medo de se conhecer.
Não é mais nossa mãe, é nossa tumba,
Onde só o ignorante ainda ri,
Onde o uivo de dor que corta o ar
Vibra sem ser notado; e onde a dor
Mesmo violenta parece rotina,
E ninguém sabe por quem dobra o sino.
O homem bom dura menos que a flor,
Por morte ou por doença.¹⁵ (IV, iii)

Segundo Barbara Heliodora (1978, p. 93), “na falta de uma educação universitária, as homílias anglicanas constituíram a mais forte base interpretativa de William Shakespeare”. Assim, a ética propagada pelo *Book of Homilies* é um referencial do dramaturgo, seja para se comunicar mais facilmente com seu público, seja por fazer parte de suas próprias categorias de pensamento acerca do fenômeno cosmo-político:

Subtraia-se os Reis [...] e tais estatutos da ordem de DEUS, e homem nenhum cavalgará ou andará pela estrada sem ser roubado, homem nenhum dormirá em sua casa ou em sua cama sem ser assassinado, homem nenhum manterá sua esposa, filhos e propriedade em paz, todas essas coisas serão comuns, e, disso, seguirá necessariamente toda sorte de estrago e total destruição de almas, corpos, propriedades e comunidades.¹⁶

¹⁵ SHAKESPEARE, Wiliam. 2016. pg 40. Trad. Barbara Heliodora. “[MACDUFF] Stands Scotland where it did? / [ROSS] Alas, poor country! / Almost afraid to know itself. It cannot / Be called our mother, but our grave, where nothing, / But who knows nothing, is once seen to smile; / Where sighs and groans and shrieks that rend the air / Are made, not marked; where violent sorrow seems / A modern ecstasy. The dead man’s knell / Is there scarce asked for who, and good men’s lives

Expire before the flowers in their caps, / Dying or ere they sicken.”

¹⁶ *Book of Homilies*. Toronto: Ian Lancashire, 1994: “Take away Kings [...] and such estates of GOD’s order, no

Vê-se em *Macbeth* uma manifestação da visão de mundo das homílias da Igreja Anglicana. A ordem monárquica é o sustentáculo criado por Deus para proteger a sociedade do caos. Assim, nota-se na tragédia, como nas demais peças de Shakespeare, que a noção de ordem do Estado propagada religiosamente faz parte da imaginação constituinte do autor.

Macbeth coloca em questão o problema da tirania. O tirano é visto como um homem que exerce o poder desmedidamente, sem nenhum escrúpulo por valores básicos da existência humana, como a honra, a liberdade e a vida. A tragédia, a rigor, possui dois regicídios – o do rei Duncan e o do rei Macbeth. O primeiro deles deflagra o mal sobre o país, o segundo expia o erro trágico e reequilibra a natureza por possibilitar a coroação de Malcolm.

O regicídio, portanto, não é um ato condenável *a priori* para Shakespeare. Macbeth perde o direito no momento em que ascende ao trono ferindo a ordem ideal e conserva-se ilegítimo por, sistematicamente, violar seus súditos. Shakespeare, mais consciente dos processos de poder do que se pode imaginar, discerne perfeitamente que o bom e o mau governo são atributos decisivos para a legitimidade real.

O protagonista reúne em si as características do anti-rei diabólico, em conluio com entidades não-cristãs. No último ato, pode-se verificar, repetidas vezes, que o protagonista é referido como demônio, cão do inferno, comandante de hordas infernais e outros referentes do anticristo.

O primeiro autor da dita rebelião, a raiz de todos os vícios e mãe de todas as maldades, foi Lúcifer, que, rebelando-se contra a Majestade de Deus, do mais brilhante e glorioso Anjo, tornou-se o mais negro e mais terrível monstro e Diabo.¹⁷

man shall ride or go by the highway unrobbed, no man shall sleep in his own house or bed unkilld, no man shall keep his wife, children, and possession in quietness, all things shall be common, and there must needs follow all mischief, and utter destruction both of souls, bodies, goods, and commonwealths.” Tradução minha.
¹⁷ *Book of Homilies*, apud HELIODORA, 1978, p. 318.

Paralelamente à figuração de Macbeth como rebelde, as homílias localizam a raiz de toda rebelião no seio do anticristo, o que torna sensivelmente significativos os termos em que Macbeth é caracterizado. No entanto, o herói shakespeariano foge à simples caracterização como vilão digno de ódio por conservar em si, em agonia, sua antiga humanidade, constantemente torturada - “tenho a alma cheia de escorpiões” (III, ii). Seu lado desumano, matando sistematicamente procura enterrar a dor da perda de seus antigos valores, sem jamais conseguir até que o próprio personagem pereça.

A instrumentalização política do crime de regicídio tornava possível sua veiculação na tragédia sob a forma de *tiranicídio*. A visão do direito divino dos reis, como consagração de um príncipe pela graça de Deus, torna possível a Shakespeare exibir sem hesitar a morte de um rei transfigurado. E, tirano que era, a morte de Macbeth é violenta e complementada com a exposição de sua cabeça – a destruição do mal pela cabeça está de acordo com a própria ideia da hierarquia das partes sobre o todo.

A restauração do equilíbrio cosmo-político é sugerida com a frase final de Macduff, portando a cabeça do tirano, “o tempo agora é livre” (V, ix). A legitimidade do poder é reassegurada na consagração do filho de Duncan, Malcolm, anunciada ao final da peça. Shakespeare, assim, leva o desfecho à glorificação de um antepassado de Jaime I, seu rei e protetor de sua companhia de teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se demonstrar como o ato do regicídio é utilizado por William Shakespeare para desencadear uma ruptura cosmológica em *Macbeth*, expondo a construção da imagem do príncipe legítimo assassinado e a maneira que o dramaturgo teceu a natureza em estado de dissolução. A hipótese da inerência entre o regicídio e o desequilíbrio do cosmos amparou-se

em uma breve apresentação da mentalidade inglesa do século XVII, com ênfase na visão de mundo hierárquica, um modo de pensar o universo e a sociedade como uma sequência encadeada de partes dispostas por Deus. A política foi tomada como discurso sobre o poder e sobre a distribuição dos lugares sociais. Isso permite ver o teatro, espaço específico de representação, como lugar onde se desenrola a relação entre a poética e a política.

Em tempos como os atuais, de uma banalidade tal da violência que, diariamente, é-se levado a pensar nos limites entre a ordem e o caos, *Macbeth* é quase tão atual quanto no período em que foi composta. Dispensado de pensar em termos absolutos sobre o encadeamento divino do universo, como o fazia o espectador elisabetano, o leitor atual não está, no entanto, desincumbido de pensar a inerência entre a desordem política e o caos social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, **Poética**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

APOSTOLIDÈS, Jean-Marie. **O rei-máquina: espetáculo e política no tempo de Luís XIV**. Tradução de Cláudio César Santoro. Rio de Janeiro: EDUNB, 1993.

BLOCH, Marc. **Os reis taumaturgos : o caráter sobrenatural do poder régio na França e na Inglaterra**. Tradução de Júlia Mainardi. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

BLOOM, Harold. **Shakespeare: a invenção do humano**. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOOK OF HOMILIES. Homily on Obedience. In: **Book of Homilies**. Toronto: Ian Lancashire, 1994.

_____. Homily against disobedience and wilful rebellion. In **Book of Homilies**. Toronto: Ian Lancashire, 1994.

BOQUET, Guy. **Teatro e Sociedade: Shakespeare**. Tradução de Berta Zemel. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

FARNAM, Henry; FRANCO, Gustavo. **Shakespeare e a Economia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GALIAN, Dante Marcelo Claramonte. O Bem, o Mal – é tudo igual? O drama das palavras e paixões em *Macbeth* de Shakespeare. **Memorandum**, nº 23, pp 198-209, UFMG, 2010.

HELIODORA, Barbara. **A Expressão Dramática do Homem Político em Shakespeare**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

HELLER, Agnes. O que é Natureza? O que é Natural? Shakespeare como filósofo da História. Tradução de Hêlvio Gomes Moraes Jr. **Morus**, n. 2, 2005.

HILL, Christopher. **A Bíblia Inglesa e as revoluções do século XVIII**. Tradução de Cynthia Marques. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JAMES I, **Daemonologic, In Forme of a Dialogue, Divided into three Books**, 1597, publicado por Project Gutenberg, disponível em <http://www.gutenberg.org/>, <http://www.gutenberg.org/ebooks/25929>, acessado em 26 de junho de 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O Inconsciente Estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **Texto e Contexto I**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. Londres: Penguin, 2015.

STEVENS, Kera; MUTRAN, Munira. **O teatro inglês da Idade Média até Shakespeare**. Tradução de Paulo Vizioli. São Paulo: Global Editora, 1988.

Recebido em: 04/04/2018

Aceito em: 31/07/2018

CLAIRE ARCHER: A TRAGIC HEROINE ON THE VERGE

Avital Grubstein de Cykman
Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: This article discusses the notion of the tragic heroine in relation to the contemporary female character Claire Archer, the protagonist of Susan Glaspell's 1921 play *The Verge*. The notion of the heroine is mentioned for the first time by the poet Pindar (522–443 BC), and has been discussed by classicists only in the recent decades. In addition, despite the presence of tragic heroines in Greek cult and myth, the concept of the tragic heroine is missing in Aristotle's definition of the tragic hero in his dramatic studies in *Poetics* (335 BCE). Therefore, this study aims to create a dialogue between Aristotle's definition and the particularities of the tragic female heroic character, through the examination of the character, using the prism of feminist literary criticism with the theoretical framework of Deborah J. Lyons (2014) and Jennifer L. Larson (1995). The character of Claire Archer fits this study, since she chooses a route that goes against the traditional feminine view of women's lives as family-centered and dedicated to the needs of others. She abandons everything and everyone in favor of the creation of new life forms, and the outcome, her downfall and tragic end, characterized by insanity, crime and possible imprisonment guide the examination of this contemporary female character as a tragic heroine.

Keywords: Tragic hero; Tragic Heroine; Gender; Aristotle; Susan Glaspell; *The Verge*.

RESUMO: Este artigo discute a noção de heroína trágica a partir da personagem feminina contemporânea Claire Archer, protagonista da peça “A Beira” (*The Verge*), escrita por Susan Glaspell em 1921. A noção da heroína é mencionada pela primeira vez pelo poeta Píndaro (522-443 a.C.), mas tem sido discutida apenas nos últimos anos por acadêmicos classicistas. Apesar de sua presença no culto e no mito grego, o conceito específico da heroína trágica está ausente na definição do herói trágico elaborada por Aristóteles em seus estudos dramáticos em *Poética* (335 a.C.). Portanto, este estudo visa criar um diálogo entre a definição de Aristóteles e as particularidades das características da heroína trágica, examinando a personagem Claire Archer através do prisma de crítica literária feminista, com a estrutura teórica sugerida por Jennifer L. Larson (1995) e Deborah J. Lyons (2014). A personagem de Claire Archer cabe nesse estudo por escolher uma rota que contraria a visão tradicional da vida das mulheres como existência centrada na família e dedicada às necessidades dos outros. A escolha da personagem de abandonar tudo e todos em favor da criação de novas formas de vida, e o fim trágico, caracterizado por insanidade, crime e possível aprisionamento, orientam o exame dessa personagem feminina contemporânea como uma heroína trágica.

Palavras-chave: Herói Trágico; Heroína Trágica; Gênero; Aristóteles; Susan Glaspell; *A Beira*.

INTRODUCTION

The study of contemporary female characters in relation to Greek mythological heroines introduces a challenge. The concept of the heroine does not exist conceptually in ancient Greek before its mention by the poet Pindar (522–443 BC) and has not been discussed by classicists until the past decades, as Deborah J. Lyons points out in her 2014 book *Gender and Immortality: Heroines in Ancient Greek Myth and Cult* (LYONS, 2014, p. 8, 28). Nevertheless, heroines are

present in Greek cult and myth, as established by contemporary academics such as Lyons and Jennifer L. Larson (1995). This recent scholarship combines classic studies with feminist literary criticism in order to better understand and reconstruct the historical meaning of Greek heroines. Therefore, this article advances the reading of contemporary characters such as Claire Archer in Susan Glaspell's 1921 play *The Verge* according to the notion of a heroine based on a dialogue between Aristotle's definition and the particularities of the tragic female heroic character and an examination of the character through the prism of feminist literary criticism and feminist dramatic theory.

Narrowing the heroic to the tragically heroic, an all-male definition exists in *The Poetics*, or simply, *Poetics*, the c. 335 BCE work of dramatic studies written by Aristotle. While the tragic female heroic character has its particularities in comparison to the male hero, the dramatic theory of Aristotle is helpful in determining the basic requirements for its definition as such. Fundamentally, Aristotle's definition of a hero refers to a mortal human being, driven by goodness and justice (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XV.1). However, once a female character demonstrates "cleverness" and "valor" Aristotle deems the cleverness "unscrupulous" and the valor "manly" (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XV.2) because such advantages for a male hero are considered inappropriate for a woman. Challenging this gendered definition reveals the "extra mile" required from women and represented by female characters. Beyond the male's heroic journey, a female also acts against the traditional social notion of gender. Thus, female characters, tragic heroines, develops particular ways of defying social roles in her time and place in the name of their heroic journey. Claire Archer, the critically controversial character studied in this light, is a fitting example.

This female character is a member of an upper-middle class North American family in the early 20th century. She rebels against the feminine roles available to her, mainly those of a

loyal, docile wife and a devoted mother, and embarks on a personal journey with a noble idea in mind: the creation of new life forms embodied in plants. Claire's decision to impede anything and anyone that might interrupt the creation of an alternative to existing forms of life, offering other characteristics and notions of the world, leads her to insanity, crime, and probable imprisonment. The development of Claire's endeavor and its tragic end in a downfall suggests that she is a tragic heroine in the vein of the Aristotelian tragic hero, once the category is stretched to include females.

Based on this assumption, this study investigates parallels between the tragic hero as defined by Aristotle and Claire Archer and discusses the correspondence of this contemporary female character to ancient definitions of tragedy based on *Poetics* and on some works by contemporary classic scholars.

BACKGROUND

The protagonist of *The Verge*, Claire, is passionate and active in her resistance to social conventions and values. Opposed to the dutiful motherhood expected from her, she passes on to her sister, Adelaide, the care of her daughter, Elizabeth. She disdains both Adelaide's and Elizabeth's commonality and shows no affection to any of them. In addition, she disregards her marriage vows to Harry Archer, takes a lover, Dick Demming, and considers taking another, Tom Edgeworthy, with whom she may be falling in love. In an ironic twist, she resists being locked-up in her life and follows her need for freedom, creativity and imagination by locking herself up in the greenhouse. As she goes in, she shuts everyone out, except her assistant, Anthony, trying to maintain the ideal conditions for her revolutionary plants. Subsequently, she averts the electric power and all the heat of the house to the greenhouse. Clearly, she cares more about the plants than about the feelings and the well-being of the people around her. As the plot develops, she tries without success to fight the pressure imposed by each of the other

characters to share her space and her life. When she realizes that her plants are incapable of changing the usual pressures and expectations she abhors, their merit diminishes in her eyes, and she destroys them. Ultimately, as she advances toward a total shedding of social codes and morals, she goes as far as murdering Tom, her lover, because he, too, has not fulfilled her high expectations. The murder can be read as a result of an intensifying mental illness, an attempt to stop Tom from attracting her back to the same old mold, or a compassionate attempt to release him from his limited life. Either way, it is the end of the road to her aspirations, hopes, and probably freedom.

TRAGIC HEROINE

In order to establish whether Claire is a tragic heroine in the sense of Greek tragedy, indeed, the concepts of “heroine” as well as “tragic heroine” are established based on the definitions of the aforementioned scholars.

According to Lyons, flexing the notion of the heroic in Greek myth to include the feminine may challenge traditional definitions of the hero, which have been largely constructed without reference to heroines. In the categorization of women who have been fashioned in some relation to heroism, Lyons and Larson introduce two main categories. The vast part of the so-called heroines refers to females that are the relatives of heroes, as Lyons writes,

Early texts such as the Hesiodic Catalogue of Women, as well as passages in Homeric epic, provide us with a working definition of a heroine *avant la lettre*, who is called “wife or daughter of a hero,” and who is frequently also the mother of a hero. These figures are clearly set apart from other women and at the same time are distinguished from goddesses. (LYONS, 2014, p. 7)

Larson exemplifies the inferior position of such a heroine, saying, “*Hippodameia*’s cult can be considered ‘dependent’ on that of Pelops because she is honored precisely in her capacity as wife to him, and not because of some separate achievement” (LARSON, 1995, p. 83). The

second category is the divine heroine. Larson gives Helen as an example since, “[...] the Planes cult, with its tree worship, suggests that its Helen was a goddess” (LARSON, 1995, p.81).

In these categories, the divine heroines are set beyond the possible category of mortal heroines, while the female relatives of heroes appear to be less than heroines. Certain variations include all these characteristics. For example, as Larson writes, “The heroine impregnated by a divine lover in a one-time episode has a single son or perhaps twins—circumstances that make it inevitable that she will be associated with her son” (LARSON, 1995, p. 89).

Because of the vast field of research and the complex definition, Larson narrows her working frame in *Greek Heroine Cult* to “a cult recipient who, according to her devotees, was at one time a mortal woman” (LARSON, 1995, p. 3). The scholar points out that “the body of epigraphic evidence from Attica shows how heroine cult is present in every organizational level of the Attic society” (LARSON, 1995, p. ix). Lyons uses the word heroine “to mean a heroized female personage or recipient of heroic honors, and secondarily, as a female figure in epic, myth, or cult” (LYONS, 2014, p. 7). As examples, she suggests “the wives and daughters of the best men” whom Odysseus meets in the underworld, and the heroes’ mothers whom Zeus lists are examples of heroines who can be defined as such based on their own merit and not only because of their relation to heroes or heroic families (LYONS, 1995, p. 15). The examples are numerous. Fundamentally, the conclusion that there are heroines in Greek myth and cult is the basis for this study. Once the concept of “heroine” is accepted, the concept of a “tragic heroine” will be studied in relation to Claire Archer.

THE TRAGIC HEROINE IN *THE VERGE*

As stated earlier, Aristotle's definitions of tragedy are helpful for the study of *The Verge* and its protagonist. In order to analyze the definition, Charles H. Reeves's 1952 essay "The Aristotelian Concept of Tragic Hero" informs that the meaning of each concept and adjective in Aristotle's work has caused a debate among editors such as Bywater, Gudeman, and Rostagni. Apparently, the ancient Greek words have no exact English equivalents. However, there seems to be a middle-line to follow while viewing the possibilities of interpretation.

Stating the fundamentals of tragedy, Aristotle determines that "For the finest form of Tragedy, the Plot must be not simple but complex; and further, that it must imitate actions arousing pity and fear, since that is the distinctive function of this kind of imitation." (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XIII). If a play imitates the world, *The Verge* does so by illuminating the angle of women's situation, and more precisely, the side of a woman disturbed by the endless repetition of behavioral and relational patterns that trap her. The concept of performativity, as developed by feminist philosopher Judith Butler in her 1990 book *Gender Trouble* is the social disciplinary pressure set at the heart of Claire's anguish. According to Butler, "Identity is performatively constituted by the very 'expressions' that are said to be its results" (BUTLER, 1990, p. 24–5). Thus, the interactions of a person with others create and recreate the existing set of values, universalizing a binary gender identity. The repeatedly performed acts normalize an attributed gender and, therefore, gender roles. It is clear that Claire fights against the limits imposed on her by the mechanism that repeats and re-establishes the same social patterns. In this light, seeing her as a representation of women struggling for equality and liberation becomes a part of the analysis of the character and a basis for the study of categories of pity and/or fear in the public acceptance of the character.

While the play takes on the complex objective of innovation, challenge, examination of social patterns, and questioning the meaning of life, there is a controversy among critics

regarding the complexity of the play. In 1921, after the first production, by the Provincetown Players, Robert A. Parker of *The Independent* says that “If it was Miss Glaspell’s intention to satirize the type of erotic, neurotic, ill-tempered and platitudinous hussy who dramatizes herself as a ‘superwoman’ and even puts it over on her gentlemen friends [...] she has admirably succeeded” (qtd in NOE, 1995, p.129). The respected critic’s review suggests that while the play and its characterization of Claire have not generated pity in him, they might have provoked fear of change in women’s roles. Alexander Woollcott, the critic of the *New York Times* regards the same production, and determines that Claire is “a neurotic and atypical woman,” and that “the average playgoer will be offended by Miss Glaspell’s abject worship of the divinity of discontent” (qtd in BEN-ZVI, 1995, p. 97). Years later, a more favorable critic, Michael Billington of *The Guardian*, writes after Auriol Smith’s the Orange Tree revival 1996 production that “[Glaspell] cross-breeds American realism and European symbolism and in the process, produces something both original and strange.” However, he questions the inner logic of the play and argues that Claire’s murder of Tom “is not theatrically plausible” (qtd in BOTTOMS, 1998, p.147). Christopher Bigsby, a British literary analyst, comments on the play itself that it is “a remarkable, if imperfect work,” which attempts a “radical revisioning of all aspects of theatre” (qtd in BOTTOMS, 1998, p.127). Gerhard Bach (1995), the literary critic who analyses the play through the prism of philosophy of the Provincetown theater and the playwright’s contribution to it, sees the play itself as an “expressionist work” (BACH, 1995, p. 251), or, like Steve Bottoms, the director of the 1998 Glasgow production as a hybrid work in which the play “constantly deviates from its baseline naturalism toward not only expressionism and symbolism, but also melodrama and outright farce” (BOTTOMS, 1998, p.129-30). In any event, the debate regarding the play’s concept and value and regarding the character’s meaning and plausibility proves the play’s multi-faceted appeal and its thought-provoking nature.

The better reviews allow more depth to the character, since Claire does not only represent an idea and a message but is capable of having a wide range of characteristics. In this regard, literary scholar Marcia Noe points out that, while the critics diverge regarding the question whether Glaspell criticizes Claire's conduct or writes Claire as an expression of feminine triumph, it is more productive not to see the play as either a celebration of feminism or an illustration of male oppression but as "a representation of the female experience" (NOE, 1995, p. 131). In addition to this plausible argument, it is important to mention that seeing Claire as a one-sided character, as Parker's critic suggest (among others the scope of this study prevents me from mentioning) does not sit well with Glaspell's body of work¹. The playwright has treated the subject of the situation of women in *The Verge* and in her other works without compromising her female characters' complexity or turning her into a caricature. While the names Dick, Tom and Harry imply, rather humorously, that these male characters are a sketch of conventional men--and these roles have been interpreted in different conceptual approaches and gained life in Bottoms's production--Claire keeps revealing her passion, her struggle, and her layered personality throughout the play.

Aristotle goes on with the classification to say that a tragedy "must imitate actions causing pity and fear since that is the distinctive function of that kind of imitation" (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XIII). This reaction, he says, will bring catharsis to the public. In this regard, if we attempt to set a dominant line in the public acceptance, assuming that the critics represent the public, then analyzing *The Verge* becomes impossible. Therefore, the assumption that the play provokes pity and fear is proved or disproved based on the writing itself and its correspondence to Aristotle's definitions. The philosopher explains that three forms of plot to be avoided by the creator:

¹ See BEN-ZVI, L. 1995, p. 6, 97.

(1) A good man must not be seen passing from happiness to misery or (2) a bad man must not be passing from misery to happiness. The first situation is not fear inspiring or piteous but simply odious to us. The second is the most untragic that can be [...] it does not appeal either to the human feeling in us, or to our pity, or to our fears. Nor, on the other hand, can a (3) extremely bad man be seen falling from happiness into misery. Such a story may arouse the human feeling in us, but it will not move us either to fear or pity; pity is occasioned by undeserved misfortunes and fear by that of one like ourselves, so there will be nothing piteous or fear inspiring in the situation. (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, XIII)

The definition of Claire's character in these terms may be considered debatable, since the original words do not have a conclusive meaning in translation. If we take the concepts of good and bad to signify a just and likable person as opposed to an evil, detestable one, as in the case of a charitable person dedicated to healing others, or, conversely, a mass murderer, for instance, then Claire is neither. She is not a consensually likable protagonist, as the previous section points out. She rejects her husband, daughter and sister, has lovers, and dedicates herself obsessively to plants that represent an infringement to all conventions. Furthermore, in the process of shedding off all existing morals, she goes as far as murdering a man. However, she is not an "utter villain" (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XIII.2-3). While she may not be a positive person by any common sense, once her desperation becomes clear, and her relationships are not judged according to realistic standards but as expressions of great anxiety, she conveys a struggle to break through all limitations, a battle that has long been part of human condition and human progress. Seen that way, the audience is able to sympathize with the character's wrestling with everything that binds her soaring spirit. Due to this struggle, Claire is not evil either. She is driven by ideas and hopes and not by bad intentions. Hence, in light of this interpretation, the conclusion can hardly be definitive.

Most importantly, Claire's complexity along with her indefinite categorization as "bad" or "good" in absolute measures brings her closer to us, readers and public. This intimacy goes hand in hand with Aristotle's placement of pity and fear at the basis of tragedy, as he says, "pity is aroused by unmerited misfortune and fear by the misfortune of a man like ourselves." In fact,

Claire is closer to Aristotle's intermediate kind of character than to any of the two opposites. She is, as Aristotle writes, "(a man) not preeminently virtuous and just, whose misfortune is virtually brought upon him not by vice and depravity but by an error of judgment" (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XIII. 2). The play unfolds, revealing that her downfall is the result of "error or frailty" (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XIII.3). In fact, her error of judgment indicates Claire's tragic flaw, her *hamartia*. In fact, she commits several errors of judgment while consumed by her idea of creating a new form of life. She sets her expectations high, and is shattered when they do not solidify. She kills Tom in an attempt to save him. She assumes that by killing him she will be also saving herself from his grip. Notably, though Claire may be judged negatively in her present state, her character might have been judged differently in an earlier stage. After all, the process has already started in the beginning of the play, and she is different from the more compromised type of person she used to be. Although she has left behind her original personage, it should be taken into consideration, since her downfall is measured against it.

The error of judgment, a fundamental element in Aristotle's definition, is present in Claire's story, and lies in the heart of her definition as a tragic heroine. She is wrong in thinking she can change the way of the world by creating an alternative sort of life via plants, and in regard to her capacity of control. Boldly, her error involves her belief that her experiment creates newness in other ways than the botanical. The life-bearing plants do not hold a new type of life in them, and thus, they are bound to disappoint her. Both in their role as an expressionist expression of a thwarted soul in search of its liberty, and as a realistic experiment, they do not represent a ground-breaking alternative in human life. Indeed, Claire ends up rejecting her most marvelous plant named Breath of Life although it represents an astounding achievement. The family's acceptance of it proves to her that nothing has changed. Their reaction brings out despair and violence that she takes out on the plant and later on a man.

Claire's error regarding the power of her actions to change life is closely connected to her fatal belief in her freedom to do anything to open her way to change. In her desperation, her acts grow more acute and dangerous, a sign of a downfall. When she rejects the people crowding her life she still acts within the law. Her attitude evokes negative emotions and harsh reactions but does not have severe consequences as far as she is concerned. However, her relationships with Tom, the man with whom she hopes to live in a completely new way, set a moment of relief and a test, as she invests herself in their possible escape together. For a while, she believes that he appreciates freedom and creativity, and that they have an opportunity to live according to these values. This hope disappears as he offers her a parallel way of life to the one she previously had. Now she is driven to madness. According to Bottoms, who conveys the explanation of Judith Milligan, an actress who played Claire, Claire murders Tom in order to release him. "By giving him the 'gift' of oblivion embraced by her son, she seeks to free him from the all-too-adult temptation to assume that he has understood; free him, that is, from becoming Elizabeth" (qtd in *BOTTOMS*, 1998, p. 143-4). Be that as it may, it is a murderous attack of madness of the kind that exists in Greek tragedy in the cases of heroines such as Medea (though she also murders her own children.) Claire's disregard of the entailed punishment of her actions may result from an error in judgment as well. She either ignores or does not see the possible consequences of her isolation, aggression or murder.

Continuing Aristotle's instruction, apart from being a bearer of a fatal error of judgment, the tragic hero, and therefore heroine, has an "enjoyment of great reputation and prosperity" (*ARISTOTLE*, 335 BCE, *OXFORD* translation, 1994, p. XIII). Claire fits these categories at least to a certain extent. Her significant prosperity can be assumed from her social class. Her situation is comfortable, obviously better than average.

Aristotle goes on to say that the perfect plot must have a single and not a double issue. In this regard, Claire's single-mindedness about her venture creates a focused dramatic tension

that never strays from the single storyline. Quite clearly, the direction of the storyline, too, follows the characteristics determined by Aristotle in these words, “The change in the hero’s fortunes must not be from misery to happiness, but on the contrary, from happiness to misery” (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. XIII).

In addition, “the cause of misfortune must lie not in any depravity, but in some great error on his part the man himself being either as we have described, or better, not worse, than that” (ARISTOTLE, 335 BCE, OXFORD translation, 1994, p. II.6). The question of what “happiness” means has more than one answer in every culture. It is also related to the question of what “good” means, as the following explanation demonstrates. According to Reeves, who bases it on the above-mentioned editors, “good” is not necessarily an ethical term, but also a reference to a noble or prosperous person. Based on this notion, it is likely that Claire’s privileged social, familiar, and economical status predominates over her satisfaction or the lack of it, or the fulfillment of her emotional needs. Her status in society represents happiness for lower classes for which her fortune is desirable.

Starting with her safe and steady position, her way from happiness to misery, from safety to danger, and from sanity to insanity is portrayed throughout the play. As soon as she reaches out to the stars, longing for a better place than the one she occupies, she is on the slide. The way Aristotle’s definition dictates, there is a moment in which it appears that things will settle. Indeed, it seems that she may find love and fulfillment with Tom, but the moment passes, she commits the murder, and her misery is unavoidable. She will end up as a locked-up criminal or a hospitalized mentally sick person. The possibility she has finally reached clarity and transcendence exists, but is equalized to madness in society’s terms, and therefore, she has no escape. Fundamentally, she tries to accomplish more than she possibly can. Hence, her fall is brought upon her because of her error of judgment, the so-called hamartia. Furthermore, the public is aware of the upcoming misfortune since Claire’s choice to follow her quest at the

expense of everything and everyone is flawed, it is clearly an error of judgment. To strengthen the suspicion, the possibility of failure is foreshadowed by Glaspell long before Claire turns her back on the plants. The playwright uses linguistic forms in order to show the impossibility of abandoning the familiar. Exactly when Claire tries to transcend old ways of self-expression and convey to Tom the importance of newness she uses poetic lines and familiar patterns and not the original form of communication she seeks. She says,

I do not want to work,
I want to be;
Do not want to make a rose or a poem –
Want to lie upon the earth and know. (closes her eyes)
Stop doing that! -- words going into patterns;
They do it sometimes when I let come what's there.
Thoughts take pattern -- then the pattern is the thing.
(GLASPELL, 1921, Act 2, p. 88)

Lastly, the subject of immortality and divine powers, an inseparable part from the Greek tragedy is the only point where *The Verge* diverges completely. Claire's attempt to rise beyond the spiritual world of the other characters, trying for new horizons, ends in her stumbling over the verge of the conventional world into madness. It does not bestow her any divinity, though she is a creator, since her rise or fall remain within human constraints. However, since Claire is mostly an extraordinary example of a modernized concept of a tragic heroine, it seems plausible to suggest that the adaptation of the concept to contemporary literature exclude its ancient context involving the divine and the immortal. The parallels between literary tragic heroines of the past and those of the present outline an interesting historical and literary development, and the context of their creation, should be taken in account.

CLAIRE AND OTHER TRAGIC HEROINES

The similarity of Claire's passion and story to these of heroines in Greek mythology appears once Claire disregards the strong opposition to her pursuit, determined to complete her undertaking, much like Sophocles's Antigone and Euripides's Medea. It should be noted here

that Antigone may not fulfill the requirement of an Aristotelian tragic heroine since she does not have a flaw neither commit an error of judgment the way it happens with Oedipus Rex, the classical example of a hero. However, she is considered a tragic heroine by Lyons due to the cult of Antigone's followers in ancient Greece, and she is, in any case, a heroine. Like Claire and Medea, she breaks the law in the name of reparation of human injustice or threat. She buries her brother despite the clear prohibition given by their ruling uncle, since she believes that this is her duty.

In all three stories there is a sense of the protagonist's profound faith in the inevitability of her action. Medea, for instance, is inconsolable when her husband, Jason, announces that he cannot miss the opportunity to marry a royal princess, a better match than the barbarian Medea, and that he intends to join the families and make Medea his mistress. Medea expresses her indignity. She reminds Jason that she has left her own people for his sake, carried his children, and saved him from the dragon she slew. Since he is not convinced, she prevents his new marriage by killing his future wife and the bride's father, Glauce and Creon. Worse, in her insanity, she makes a further decision to murder her own sons, despite her pain, as a remedy for the injustice done to her.

Beyond the issue of insanity, Medea's rage is an expression of bitterness against her vulnerability in the face of the society that gives men the power to dictate her destiny. In this sense, too, there is a parallel line running with Claire's rebellion against her situation and her limitations. Claire's transgression, like Medea's, is in itself a downfall and a transformative act into further misery. Her misfortune starts with her disillusionment regarding the power of the plants, goes on to committing the act of murder, and ends with the upcoming punishment or hospitalization. Like Medea, she performs amoral actions and thus attracts a lot of attention (though mostly of negative critics). As Lyons writes, "If she does something really horrible-- kills her children or husband, for example, she will be remembered" (LYONS, 2014, p. 42).

In view of the tragedy, the public of *The Verge* may resort to stories of former heroines, in order to digest the horror and the price of the heroine's quest. The audience may recall Antigone or Medea in the same way the women of the chorus of Antigone recall the fates of Danae, Lykourgos, and Kleopatra when the heroine is arrested in the tomb.²

CONCLUSION

This article has examined the notion of the ancient Greek tragic heroine in relation to Claire Archer, the protagonist of *The Verge*, a play written by Susan Glaspell in the 1920s. Since there is no conceptual mention of a heroine in ancient Greek until the time of Pindar, contemporary sources rescuing the notion from the analysis of Greek myth and cult have been employed in order to sustain the basis of this study. After establishing the existence of the concept of a heroine in ancient Greece, the term of a tragic heroine has been studied. This notion is based on Aristotle's definitions of tragedy and the tragic hero in *Poetics*. Moreover, his definition, an innovation in dramatic theory at the time, has been stretched to include the female heroic character.

Subsequently, Claire has been studied in relation to the conditions required from a character in order to be considered a tragic heroine. Based on her social status, it has been recognized that she possessed fortune, happiness, and credibility before embarking on her journey to "otherness". Her privileged social status, according to Aristotle's notion, is bound to evoke a strong emotional response from the public since it places her on a pedestal from which she is seen falling. In addition, Claire, commits an error of judgment which indicates a tragic flaw, the hamartia. When she fails to create a new form of life, she takes a person's life, as if

² It should be noted that in other versions Antigone does not die but marries Haimon, who is supposed to lock her up in a tomb, and she bears a son, Maion (cf. Iliad 4.394 where she is not named, and Euripides).

killing him was the way to spare him a life of mediocrity and to save herself from sharing such a life with him. Her downfall becomes unavoidable.

Another indicator of a tragic heroine, the emotions of pity and fear her trajectory evokes in the public. The diverse critiques mentioned here reveal that the acceptance of the play and of the character of Claire has been controversial. There is a wide agreement regarding Claire's madness. However, early critiques, especially, interpret it as a cry of war, or a triumph of a one-dimension character, a caricature. The fear does not result from identifying with the character's low prospect but from the possibility of threat by the women she represents. Pity does not occur at all in this sort of view. For a different public and other critics, however, the tragic journey from an unwavering belief in change to the feeling of defeat, madness, and doom does generate pity and fear. As a complex person of great desires, she inspires fear in the hearts of people who tend to follow ideas, and pity in the heart of those who sense her failure and feel for her.

In Greek myth, in which the divine is constantly present, higher forces accompany the hero as his hamartia takes over his life. There is also a fair chance that the hero will become godly upon his doom. *The Verge*, however, as a modern dramatic work is contextually distant from any divine interferences and incarnations. However, it has been suggested that for the sake of the possibility of comparison, the issue of divinity and immortality should be overlooked.

Finally, Claire has been compared with Antigone and Medea. Though the definition of each of these characters as an Aristotelian tragic heroin may be in debate, all three female characters share tragic characteristics. Claire, like Medea and Antigone, rises in an attempt of resistance, having a strong belief in her right for justice. *The Verge* should be remembered for its illustration of a heroine who is suffocated by her available roles, tries to set herself free, and is doomed for wildly, uncontrollably tearing herself apart.

WORKS CITED

- ARISTOTLE. **Complete Works of Aristotle**: The Revised Oxford Translation, Vol. 2. Ed. Barnes, J. Princeton, USA: Princeton U Press, 1984. p. 1248 <www.jstor.org/stable/j.ctt6wq12z>. Accessed 20 Nov. 2017.
- BACH, G. Susan Glaspell: Mapping the Domains of Critical Revision. In: Ben-Zvi, L. **Susan Glaspell: Essays on Her Theater and Fiction**. 1. ed. Ann Arbor, USA: U of Michigan Press, 1995, p. 239-58.
- BEN-ZVI, L. "Murder, She Wrote" The Genesis of Susan Glaspell's Trifles. In: Ben-Zvi, **Susan Glaspell: Essays on Her Theater and Fiction**. 1. Ed. Ann Arbor, USA: U of Michigan Press, 1995, p. 19-48.
- BILLINGTON, M. The Verge, **The Guardian**, UK, 1 Apr. 1996. <<http://www.newspapers.com/newspage/260897728/>>. Accessed 20 Nov. 2017.
- BIGSBY, C. W. E., **A Critical Introduction to Twentieth-Century American Drama**, Vol. 1, 1900–1940, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.
- BOTTOMS, J. S. Building on the Abyss: Susan Glaspell's The Verge in Production. **Theatre Topics** V. 8.2, p. 127-147, 1998.
- BUTLER, J. **Gender Trouble**, Feminism and the Subversion of Identity. London: Routledge, 1990. 272 p.
- EURIPIDES. **Medea**. 431 B.C.E. Trans. E. P. Coleridge. Boston, USA: Classics MIT Press. <http://classics.mit.edu/Euripides/medea.html> accessed 20 Nov. 2017.
- GLASPELL, Susan. **Plays by Susan Glaspell**. Ed. BIGSBY, C.W.E. Cambridge, UK: Cambridge U Press, 1987. 170 p.
- LARSON. L. J. **Greek Heroine Cults** (Wisconsin Studies in Classics). Milwaukee, USA: U of Wisconsin Press, 1995. 192 p. <https://books.google.com/tj/books?id=hhxxQgAACAAJ&sitesec=reviews>. Accessed 20 Nov. 2017.
- LYONS. J. D. **Gender and Immortality**: Heroines in Ancient Greek Myth and Cult. Princeton, USA: Princeton U Press, 2014. 290 p. https://books.google.com/books/about/Gender_and_Immortality.html?id=51CgQgAACAAJ. Accessed 20 Nov. 2017.
- NOE, M. Verge: L' Ecriture Feminine at the Provincetown. In: Ben-Zvi, **Susan Glaspell: Essays on Her Theater and Fiction**. 1. Ed. Ann Arbor, USA: U of Michigan Press, 1995, p. 129-42.
- REEVES, C. H. The Aristotlean Concept of Tragic Hero. **The American Journal of Philology** Vol. 73. 2, 1952, p. 172-188. <https://www.jstor.org/stable/i213041>. Accessed 20 Nov. 2017.
- SOPHOCLES. **Antigone**. 442 B.C.E. Trans. R. C. Jebb. Boston, USA: Classics MIT. <http://classics.mit.edu/Sophocles/antigone.html>. Accessed 20 Nov. 2017.

“AIN’T THAT THE SAME?”: INTERSECTIONALITY AND THE SUPPLEMENTS IN TONI MORRISON’S *SULA*.

Dayane Evellin de Souza Francisco
Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: This article aims at discussing what happens when the concept of the “supplement”, as discussed by Ki Namaste (1994), is interfered by intersectionality, as coined by Kimberlé Crenshaw (1991). More specifically, this article establishes a dialogue between the theory of intersectional feminism and deconstruction by analyzing an excerpt from Toni Morrison’s *Sula*. This work shows how an argument between the characters Nel and Sula relates to the theory of intersectionality by illustrating the ways in which both gender and race issues shape black women’s experience. Moreover, this investigation argues that Sula’s interpretation of her own experience of race and gender relates to the concept of the “supplement” because she exposes how traditional (white, male) notions of womanhood are flawed and allow the concept “men” to be supplemented. This analysis suggests that Sula exposes how the meanings imposed upon gender are blurred and socially constructed, contributing to their reinterpretation and questioning. From this perspective, this article argues that Sula (subconsciously) engages in deconstruction by breaking with structuralist binary thinking and showing how this line of thought is questionable. Furthermore, this analysis points out the belief that gendered conceptualizations and impositions about womanhood and manhood are “always already” racialized. Finally, this article argues that, for Sula, the intersection of multiple forms of oppression gives her the possibility of agency, which indicates that “intersectionality” and “agency” seems to be somewhat intertwined.

KEY WORDS: Intersectionality; Feminism; Deconstruction; The Supplement.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o que acontece quando o conceito de “suplemento”, como discutido por Ki Namaste (1994), se relaciona com o conceito de “interseccionalidade”, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw (1991). Mais especificamente, este artigo estabelece um diálogo entre a teoria do feminismo interseccional e a teoria de desconstrução, através da análise de um trecho do romance *Sula*, de Toni Morrison. Este trabalho ilustra como uma discussão entre as personagens Nel e Sula se relaciona com a teoria da interseccionalidade, revelando os diversos modos pelas quais gênero e raça moldam a experiência das mulheres negras. Além disso, esta investigação argumenta que a interpretação de Sula de sua própria experiência como mulher negra se relaciona com o conceito de “suplemento”, porque ela expõe como noções tradicionais (masculinas e brancas) de feminilidade são falhas e permitem que o conceito “homem” seja suplementado. A presente análise sugere que Sula expõe como os significados impostos pelo gênero são socialmente construídos, contribuindo para sua reinterpretação e questionamento. A partir dessa perspectiva, este artigo argumenta que Sula (inconscientemente) usa um discurso desconstrucionista, quebrando com a lógica do pensamento binário estruturalista e mostrando como essa linha de pensamento é questionável. Além disso, este trabalho sugere que os significados impostos sobre o que significa ser mulher e o que significa ser homem são “sempre já” racializados. Finalmente, este artigo argumenta que, para Sula, a interseção de múltiplas formas de opressão representa a ela a possibilidade de agência, o que indica que os conceitos “interseccionalidade” e “agência” podem estar interligados.

PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade; Feminismo; Desconstrução; O Suplemento.

1. INTERSECTIONALITY MATTERS

When in 1851, Sojourner Truth brought the issue of intersection of race and gender to light by asking “Ain’t I a Woman?” and questioning (white) traditional notions of womanhood,

she exposed the limited view of a sexist and racist society. Truth's questioning was present in society before and was repeated years later by different women in different social and cultural contexts. Many authors have questioned patriarchal representations of women; and black feminist criticism has contributed to shed light on how traditional (white) feminist criticism initially failed to consider all the circumstances that intersect and create human experience. For many writers, one of the most important objectives of feminist criticism is to tell new stories, to create new narratives, and to raise awareness about the many ways women have been oppressed and underrepresented.

Among the contemporary writers who have engaged in the mission of reclaiming history and telling stories of new fictional possibilities is Toni Morrison. Morrison is an African American author who has contributed to the creation of a canon of African American Literature. More than to contest the silence and erasure of African American culture and history, Morrison's works voice the concerns of those people who have been silenced and oppressed for so long. Her works help to create new narratives about black women, and it is important for black women to see themselves well represented in literature because society is influenced by literature as much as society influences it. Therefore, it is necessary to create narratives that indicate the possibility of resistance to oppression because they contest stereotyped representation of black people and offer portrayals of their complexities instead. One of Toni Morrison's works that deals with black women's representation is *Sula* (1973), the focus of this article.

Before discussing some key concepts related to *Sula*, it is important to understand the context in which they were produced. In order to understand better this context though, it is relevant to discuss the intersection of race and gender in shaping (black) women's experience. Hooks states that "race and sex are both immutable facets of human identity" (HOOKS, 1981, p.13). When hook says "immutable", she means that race and sex are everlasting parts of

someone's identity. That is, both the experience of being black and the experience of being a woman *constantly* constitute the fluid identity of a black woman and are inseparable. Kimberlé Crenshaw corroborates hooks' view and affirms that the "experiences of women of color are frequently the product of intersecting patterns of racism and sexism". Crenshaw coins the term "intersectionality" and emphasizes that to ignore the influence of both experiences in shaping black women's experience is to contribute to the double oppression of black women (CRENSHAW, 1993, p.1243). Therefore, it becomes important to investigate whether *Sula* reflects this intersection. What Truth, hooks, and Crenshaw have in common is that they recognize the importance of considering someone's experience as the encounter of many different issues, such as gender, class, and race. To ignore this complexity is to contribute to the spreading of misconceptions and stereotypes, thus reinforcing and reproducing oppressive ideologies.

My main objective in this article is to offer a discussion on a specific passage from *Sula* from a feminist perspective, establishing a dialogue with deconstructive criticism. In order to do so, this article addresses matters related to the intersection of issues such as gender, race, and class, while also discussing concepts such as "the supplement", grounded mainly on Ki Namaste's *The Politics of Inside Out* (1994). More specifically, this work aims at analyzing the theory of intersectionality and deconstruction at play in the specific excerpt from the novel, raising questions about whether the concept of "agency" and the concept of "intersectionality" are intertwined. In addition, I attempt to discuss whether the concepts of intersectionality and agency can be related to Anzaldúa's concept of "new (mestiza) consciousness" present in the seventh chapter¹ of *Borderlands/ La Frontera: The New Mestiza*, "*La conciencia de la mestiza*" (concept to be further discussed in the following section).

¹ Chapter 7: La conciencia de la mestiza: Towards a New Consciousness (ANZALDÚA, 1987, p. 77-91)

In order to conduct this theoretical discussion, I investigated whether the passage from the novel reveals the ways in which intersectionality relates to black women's experiences. The question that emerged from this discussion was, what happens in the encounter of the theory of intersectionality and the concept of the "supplement"? Is it possible to find signs of agency in the passage? If so, how do the concepts of "intersectionality" and "agency" relate or conflict?

2. *SULA*, INTERSECTIONALITY AND DECONSTRUCTION

In *Sula* (1973), Toni Morrison questions several misconceptions resulting from binary thinking through the narrative about two girls, Nel and Sula. Nel and Sula are initially presented as very different girls, coming from different backgrounds. The two girls become best friends and find solace from racial and sexual oppression in each other, as well as stability for the social structures they inhabit. After some time, the two follow different paths in life. Nel marries and has kids and follows what could be considered as a traditional gender role for women, whereas Sula goes off to college. When many years later Sula returns to the Bottom (the black community they were both raised), she is considered a rebel, a "whore", and a "witch". After spending years apart the two friends initially restore their friendship until Sula sleeps with Nel's husband – which sets them apart for good.

Sula is isolated from the community because the community cannot accept an independent woman like her. Sula refuses to perform her "role" as a mother and as a caretaker, she also does not let men rule her life, and she pleases herself with as many men as she wants, with completely disregard to the institution of marriage. Years after their separation, Sula gets sick and, in her deathbed, is visited by her old friend Nel. They end up arguing and Nel tells Sula that Sula "can't have it all" in life. She has to abdicate something, to which Sula questions: "Why? I can do it all, why can't I have it all?" (MORRISON, 1973, p. 142). The discussion follows:

“You can’t do it all. You a woman and a colored woman at that. You can’t act like a man. You can’t be walking around all independent-like, doing whatever you like, taking what you want, leaving what you don’t.”

“You repeating yourself”.

“How repeating myself?”

“You say I’m a woman and colored. Ain’t that the same as being a man?”.

(MORRISON, 1973, p. 142).

This discussion is the focus of this article, which is concerned with some implications present in their argument.

Crenshaw offers a definition of “intersectionality”, a concept important to this work because it contributes to the analysis of the intersection of gender, race, and class issues in Toni Morrison’s *Sula*. According to Crenshaw, intersectionality “denote(s) the various ways in which race and gender interact to shape the multiple dimensions of Black women’s employment and experiences” (CRENSHAW, 1991, p. 1244). In other words, for Crenshaw, black women’s experience is shaped by the interactions of race and gender. Her statement suggests that women experience oppression differently according to their different social and cultural background. Furthermore, Crenshaw’s statement indicates that race and gender intersect and assign, or at least influence, the spaces allowed to black women in society. Thus, it relates with the socioeconomic position of people in society as well. The relevance of the concept of “intersectionality” to feminism lies on the fact that it sheds light on the complexities of gender, and it questions homogenizing definitions of masculinity and femininity.

Re-visiting the concept of “intersectionality”, Crenshaw has stressed that although the concept initially focused on the experience of black women, caught in the intersection of race, class, and gender, the concept has helped to give visibility to many so-called minority groups whose needs have been erased by the privilege extended to one single dimension of experience over others (CRENSHAW, 2015). In line with this idea, Maria Lugones states that “intersectionality reveals what is not seen when categories such as gender and race are separate from each other” (LUGONES, 2007, p. 192). From Lugones’s statement, one can understand

that intersectionality implies looking at what it is not seen when one considers only one aspect of someone's experience. For Crenshaw, "intersectionality has given many advocates a way to frame their circumstances and to fight for their visibility and inclusion" (CRENSHAW, 2015). From a feminist perspective, then, intersectionality opens space for more inclusive ways of looking at experience and thinking about power relations. As Brah and Phoenix point out, it "allows a more complex and dynamic understanding" of experience, an understanding based on the idea that experience is built in "the intersections of different axis of differentiation" (BRAH AND PHOENIX, 2004, p. 75). In addition, by revealing the intersection of multiple systems of oppression, intersectionality also exposes the frailty of binary thinking because it blurs the lines often used to divide and to categorize people.

Another writer who provides a discussion on intersectionality and queer is Gloria Anzaldúa. In "Towards a New Consciousness", Anzaldúa discusses what she calls "consciousness of the Borderlands", a new *mestiza* consciousness: a result of the many experiences that form a *mestiza* experience. According to Anzaldúa: "this mixture of races, rather than resulting in an inferior being, provides hybrid progeny, a mutable, more malleable species with rich gene pool" (ANZALDÚA, 1987, p. 77). Anzaldúa argues that because the *mestiza* has to struggle, to tolerate, to live in a world of contractions and ambiguities caused by this encounter of different cultures, the *mestiza* develops a tolerance for ambiguity. The result is a consciousness that is not limited by binary thinking, a consciousness that is more flexible and inclusive. For Anzaldúa, the very existence of the *mestiza* questions master narratives, opens possibilities for transgression, and creates new meanings. In other words, for Anzaldúa, this "new (*mestiza*) consciousness" provides a new way of perceiving the world, which could result in a change in the way we relate to the world, and to the people living in it.

Taking into consideration the previous discussion, deconstruction needs to be addressed in order to establish a dialogue between feminist and deconstructive criticism. In *The Politics*

of *Inside Out*, Namaste defines deconstruction as a form of analysis that illustrates “the implicit underpinnings of a particular binary opposition” (NAMASTE, 1994, p. 223). According to Namaste: “(d)estruction seeks to make sense of how these relations are at once the condition and the effect of all interpretation. The play between presence and absence is the *condition* of interpretation, insofar as each term depends on the other for its meaning” (NAMASTE, 1994, p. 223). In other words, in a binary opposition, although the elements are seen as opposites, they depend on each other for their existence. In fact, opposed elements are constituted by the other. Deconstruction exposes the meanings present in power structures and how they are contradictory.

Still concerning deconstruction, Namaste discusses Jacques Derrida’s notion of “supplementarity”, a concept related to the ways in which meanings are created and reproduced in society. According to Namaste, the “(s)upplement’ suggests that meanings are organized through difference, in a dynamic play of presence and absence” (NAMASTE, 1994, p. 222). In other words, meanings can only be created by asserting their difference towards “the other”; and the supplement is created by an absence present in the side of the binary considered as superior. This “original lack” allows the structure to be supplemented, to be added and transformed. Namaste discusses that for Derrida this focus on this play of presence and absence is necessary because “it reveals that what appears to be outside a given system is always already fully inside it, that which seems to be natural is historical” (NAMASTE, 1994, p. 222). This discussion on supplementarity is particularly relevant to my analysis of the previously presented passage from *Sula* because this article aims at discussing what happens when the concept of the “supplement” is interfered by intersectionality.

Finally, before moving to the next section, a brief discussion on agency is necessary. According to Judith Butler, agency relates to the possibility of change within the constraints of society. For Butler, “if the subject is culturally constructed, it is nevertheless vested with an

agency, usually figured as the capacity for reflexive meditation, that remains intact regardless of its cultural embeddedness” (BUTLER, 1990, p. 182). Butler draws on the concept of “agency” as “a reiterative or rearticulatory practice, immanent to power, and not a relation of external opposition to power” (BUTLER, 1990, p.15). As one can see, Butler’s discussion on “agency” seems to be related with Namaste’s discussion on the “impossibility of locating oneself ‘outside’ the dominant discourse” (NAMASTE, 1994, p. 224). Nevertheless, although social structures are a limitation, according to Butler, there is still possibility for agency within these limitations. From this perspective, one can understand that discourse can be used to reinforce oppressive discourses or to deconstruct them. Notwithstanding, change can only happen inside the power structures that already exist and the dominant discourses one is trying to undermine.

3. “A WOMAN AND A COLORED WOMAN AT THAT”

From a Cultural Studies perspective, identity is continuously in transformation according to the context we are inserted in and the power structures we are subjected to. For Stuart Hall,

identity is not as transparent or unproblematic as we think. Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices they represent, we should think, instead, of identity as a ‘production’, which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation. (HALL, 1996, p. 222)

This notion of identity is relevant to my analysis of *Sula* because the history of slavery and racist oppression has made it a lot harder for black people to develop a sense of identity. In fact, slavery deconstructed blacks’ sense of identity. Black women’s sense of identity was even more damaged because they were also discriminated against and oppressed for being women. By looking at their experience from an intersectional feminist perspective, one can better understand the multiple forms of oppression that intersect and constitute the experience of black

women, such as racialized male prejudice and gendered racism. In addition, women's sense of identity was socially constructed from a male perspective, which naturalized stereotypical views of women as men's inferior "Other". Therefore, women's sense of identity was highly influenced by patriarchal thinking. Nevertheless, identities are not natural, not fixed, which implies that they can be transformed.

As discussed previously, such transformation would only be possible within the limitations of the power structures at work. For Nel, because Sula is a black woman she is limited twice and the space she is allowed in society is even smaller. When Nel tells Sula that Sula is "a woman and a colored woman at that" (MORRISON, 1993, p.142) she is affirming that a black woman's experience is influenced both by issues of gender and race. Thus, a black woman's experience would be created *in* this intersection of race and gender, shaped not only by both racist and sexist oppression, but also *by their intersection*. Nel's statement also suggests the importance of considering black women's experience in all its complexities. Nel seems to have internalized these dominant oppressive discourses as natural, and has conformed to the space and norms assigned to her as a black woman.

In "Structure, Sign and Play in the Discourse of Human Sciences", Jacques Derrida's narrative seems to invite the reader to engage in deconstruction and to de-center structures that limit the elements inside them. Men and whites have always occupied the position of the center in society. Nevertheless, as Derrida discusses, "(t)he function of this center was (...) above all to make sure that the organizing principle of the structure would limit what we might call the *freeplay* of the structure" (DERRIDA, 1970, p. 1). From this perspective, the positioning of men as the center has helped to privilege them over women and to keep women undermined. In a similar way, the positioning of white people as the center of Western society has also contributed to the oppression of black people, given that the creation (invention) of these centers limits the spaces those considered as margins can occupy. And although, as Derrida discusses,

the center is a myth, it has effects and it works. The dominant structures of power dictate that Sula “can’t have it all”; and Nel has learned that as a black woman she cannot change her situation, and she “can’t do it all” as well.

When Sula questions Nel and says, “You say I’m a woman and colored. Ain’t that the same as being a man?” (MORRISON, 1973, p. 142), Sula is questioning traditional binary thinking and exposing the ways in which they are limited and reductionist. In Sula’s sentence, one can notice two binaries: men and women, and whites and blacks. Sula’s statement asks for a brief discussion on traditional female gender roles. As hooks discusses, many characteristics used to describe traditional notions of womanhood (such as chastity, purity, frailty, and weakness, for instance) were in fact white concepts of womanhood—although they also apply to and affect black women. Hooks argues that those characteristics and roles assigned to “women” are representations created by (white) men to define white women (HOOKS, 1981). From this perspective, one could argue that because black women could not perform those roles (or would not be allowed to do so during slavery) and did not have those characteristics, they could not be considered as women at all, and this is exactly what Sula questions. Sula exposes this “original lack” present on traditional (white) notions of womanhood. This lack allows Sula to define herself as a non-woman; and because the meanings imposed on what it means to be a “woman” are built in contrast to “man”, Sula questions whether, because she is a black woman, she is not (by contrast) a man. One can say that, consciously or not Sula engages in deconstruction by exposing how the binary man/woman is flawed since it cannot be used to refer to all women. Sula plays with (white) sexist and racist notions of womanhood, and creates her own interpretation of what it means to be a black woman and of the spaces allowed to her in society.

This article has addressed the concepts of the “supplement” and “intersectionality” before. Nel and Sula’s argument is connected to the theory of intersectionality because it

suggests the ways in which both gender and race issues shape black women's experience. One can add the intersection of issues such as class, age, and sexuality to that discussion as well, since all of those factors influence their narratives. Moreover, Sula's reinterpretation of the intersection of race and gender in her experience as a black woman is related to the concept of the "supplement" because she exposes how traditional (white, male) notions of womanhood are flawed and allow "men" to be supplemented. Sula exposes how the meanings imposed upon gender are blurred and socially constructed. Therefore, they can be reinterpreted and questioned. Sula engages in deconstruction by breaking with structuralist binary thinking and showing how this line of thought is questionable. What is left here is to analyze what Sula's question ("You say I'm a woman and colored. Ain't that the same as being a man?") teaches about the encounter of these two perspectives (intersectionality and deconstruction).

What does Sula's question reveal about the ways in which intersectionality interferes in the concept of the "supplement"? As discussed previously, "the supplement" refers to the organization of meanings through difference. By playing with traditional notions of womanhood, Sula exposes the flaws in the construction of gender roles. However, it is important to emphasize that Sula was referring to *black* women as men. Therefore, not only does Sula question the binaries between men/women and white/black, but her question also seems to blur the lines between gender and race, which shows the works of intersectionality. If because she is a black woman she thinks of herself as a man, one could say that, for Sula, gender is always racialized, always influenced by race. Sula recognizes that black women's oppression has been marked by their experience with both racism and sexism. The consequence of this simultaneous oppression is that the gendered expectations and social impositions on women and men are "always already" racialized. Therefore, if intersectionality focuses on what happens at these intersections, these intersecting axes such as race, gender, and class are not separate, but mutually constitutive.

Namaste discusses how the subject is constructed in relation to the sociopolitical context in which they are inserted: “(...) subjects are embedded in a complex network of social relations. These relations in turn determine which subjects can appear where, and in what capacity” (NAMASTE, 1994, p. 221). As a black woman, Sula’s experience is constructed and limited by a sexist, racist, and oppressive society. Nevertheless, she rejects traditional thinking and asserts her own space in her community. Still, in order to create her own interpretation of the meanings imposed upon her, Sula needs first to embrace (white, male) traditional notions of womanhood before she can reject them. Namaste discusses that for Derrida “(...) we are always within a binary logic, and whenever we try to break out of its stranglehold, we reinscribe its very basis” (qtd. In NAMASTE, 1994, p. 223). Sula’s question reflects this impossibility of moving outside discourse. Notwithstanding, it is in these dominant discourses that Sula finds “this original lack” that permits this reflection that allowed her independence and freedom, and led her to think of her as someone as free as a man.

Sula’s discourse, however, is also somewhat problematic, in the sense that it does not escape binary oppositions. She needs to think of herself as a man to negotiate her own independence as a black woman. However, the way she lives shows her detachment from social conventions. As mentioned previously, she refuses to assume roles traditionally associated with women, and she enrages the community by having sexual intercourse with multiple male partners, including white men². Therefore, when Sula asks Nel if being a black woman does not make her a man, Nel says that Sula would not think that if she were a mother. As a response, Sula openly questions male roles as fathers and says that if she were a mother she would really

² Sula receives the final label of evilness when men spread the rumor that Sula “was guilty of the unforgivable thing – the thing for which there was no understanding, no excuse, no compassion”: they say she slept with white men. “They insisted that all unions between white men and black women be rape; and for a black woman to be willing was literally unthinkable” (MORRISON, 1973, p. 112). The community condemns Sula even more because of these rumors, which once again expresses their racialized sexism. The idea that a woman might be doing it voluntarily was a sacrilege to the black community. Nevertheless, black men could sleep with white women, and although it was not common, it could even be seen as empowering for them. Sula, then, breaks the expectations and shows the reader one more facet of her experience as a black woman.

act as a man (and leave her children) (MORRISON, 1973, p. 143). Namaste discusses the impossibility of locating oneself outside discourse. He exemplifies this impossibility by stating that "in efforts to define sexual identity *outside* the norm, one needs first to place oneself *inside* dominant definitions of sexuality" (NAMASTE, 1994, p. 224). Sula's statement points to this "impossibility of moving outside current conceptions of sexuality" (NAMASTE, 1994, p. 224) when, in order to assert her own identity as an independent woman she needs to define herself in opposition to what she is not: a fragile, dependent-on-men (white) woman, which for her, makes her "a man". In fact, what she points out is the need for looking at the intersection of her experience as a black woman. Without looking at her experience from an intersectional feminist perspective, one might fail to apprehend her condition in its complexities.

This idea of transgression and change signed in Sula's final question reminded me of Anzaldúa's "Towards A New Consciousness", in which she discusses how the structures created by race and gender collapse and are deconstructed by the existence of people inhabiting more than one side of the binary, people "living in the Borderlands". Although Anzaldúa's text is mostly used to talk about the *chicanas*, a dialogue can be established with the discussion developed here on intersectionality. As discussed previously, intersectionality focuses on what happens in the intersection of several modes of differentiation. Therefore, the experience of someone "living in the borderlands" cannot be understood without taking into consideration all elements that are part of this experience, which also includes geography and nationality. Because the existence of people in the borderlands questions traditional notions of womanhood, manhood, and of race as well, these people represent something new. In "Towards a New Consciousness", Anzaldúa argues that "the work of the *mestiza* is to break down the subject-object duality that keeps her a prisoner and to show in the flesh and through images in her work how duality is transcended" (ANZALDÚA, 1987, p. 80). Anzaldúa's statement indicates that the new *mestiza* should break with traditional conceptualizations and contribute to a new

perception of the world. As Anzaldúa claims, the *mestiza* not only sustains contradictions, but also “turns the ambivalence into something else” (ANZALDÚA, 1987, p. 79). Similarly, in the passage discussed here, Sula embraces the contradictions of being a black woman and asserts her own freedom in this ambivalence.

People living in the Borderlands have to learn how to deal with all the complexities that constitute who they are, and they have to learn how to deal with this cultural collision and to adapt these differences into their own world according to their experiences. Therefore, one can say that even in circumstances of racial, sexist, and other forms of oppression found by “people living in the Borderlands”, there is the possibility of change and transgression. For Anzaldúa, the very existence of *la mestiza* breaks with binary oppositions. This possibility for transgression seems to have been found by Sula as well. Historically speaking, black women were not allowed to have the same privileges white women had; and the possibility of acquiring those characteristics valued by men and assigned to (white) women were also denied to them. They were oppressed by whites and by men, their needs disregarded by both of them. Nevertheless, whereas for Nel the double prejudice is seen only as a limitation, for Sula, the intersection of multiple forms of oppression gives her the possibility of agency, of moving within these limitations and still living something new, which seems to indicate that “intersectionality” and “agency” are somewhat intertwined.

4. FINAL REMARKS

I have tried in this article to demonstrate how different authors talk to each other from their similar yet somewhat different perspectives. Some of the authors mentioned in this elaboration, such as hooks, Crenshaw, Namaste, and Anzaldúa, challenge dominant discourses. Intersectionality exposes what happens in the intersection of human experiences. The very existence of black women questions traditional binary thinking such as (white) patriarchal

notions of womanhood or of what it means to be either a man or a woman. Finally, the passage from the novel also reveals that there is room for agency. Unlike Nel, Sula believes that she can be independent and do whatever she wants. From Nel's statement to Sula's, there is a movement from victimization and acceptance to resistance and empowerment. It seems that, for Sula, because black women's experience of racism sets them apart from white women, she has the opportunity to act differently, the opportunity to change. In *Sula*, Morrison illustrates the ways in which literature can be used as a way of theorizing. Her narrative, more specifically the excerpt discussed in this work, has allowed me to establish a conversation with the theory of the intersectionality and with deconstruction as well. Deconstruction helps to understand the ways in which binary thinking contributes to the marginalization of black women, while intersectionality reveals the ways in which their experience of gender is intertwined with other factors that cannot be separated from each other. In *Sula*, however, Sula asserts herself as an independent black woman regardless of the intersection of multiple systems of oppression, and she questions the validity of fixed categories such as man, woman, black, and white.

5. REFERENCES

- ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza/Towards a New Consciousness. In: ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera*. San Francisco, 1987, p. 77-91.
- BRAH, A. "Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality." *Journal of International Women's Studies* V. 5.3. Feminist Challenges: Crossing Boundaries, p. 75-86, 2004.
- BUTLER, J. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London: Routledge, 1993.
- BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. 10th anniversary edition, 1999. London: Routledge, 1990.
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*. V. 43, Issue 6, p. 1241-299, 1991.
- CRENSHAW, k. Why Intersectionality Can't Wait. *The Washington Post*. 4 Sept. 2015. Web. 15 May. 2018 Available in: https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2015/09/24/why-intersectionality-cant-wait/?noredirect=on&utm_term=.552e4bc6324d.
- DERRIDA, J. *Structure, Sign and Play in the Discourse of Human Sciences*. 1970.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. **Identity and Difference**. Kathryn Woodward Ed. London: SAGE Publications, 1997, p. 51-59, 1990.

HOOKS, b. **Ain't I a Woman: Black Women and Feminism**. Boston, MA: South End, 1981.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**. V. 22, Issue 1, p. 186-209, 2007.

MORRISON, T. **Sula**. 1973. New York: Plume, 1982.

NAMASTE, K. The politics of inside/out: Queer theory, poststructuralism, and a sociological approach to sexuality. **Sociological Theory**. V. 12, p. 220-231, 1994.

Recebido em: 15/05/2018

Aceito em: 09/07/2018

O ENTRE-LUGAR REPRESENTADO NA OBRA *CALL ME MARÍA*, DE JUDITH ORTIZ COFER *

Rosiane Pereira Gonçalves Boina
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO: Ao abordar uma obra literária influenciada pela experiência migratória, objetiva-se evidenciar não somente identidades construídas em trânsito, mas também chamar a atenção para o fato de que durante o processo de (re) construção identitária surge um novo espaço, que na crítica literária recebe denominações como “terceiro espaço” (BHABHA, 1998) e “entre-lugar” (SANTIAGO, 1978, 2000; BHABHA, 1998), motivado pelas diferenças culturais e que serve de estímulo para produções artísticas. Além de argumentar sobre o espaço multicultural que surge a partir do movimento migratório e da adaptação do imigrante ao novo espaço, destaca-se também o resgate de memórias, tema muito recorrente quando se trata da Literatura de Migração. Nesse sentido, a pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como embasamento teórico os pressupostos de estudiosos como: Hommi Bhabha, no que diz respeito ao surgimento do terceiro espaço; Ilan Stavans, quando se trata das adaptações feitas na língua pelo próprio imigrante, de forma que comece a se sentir parte deste espaço; Wilhelm Dilthey e Luis Fernando Beneduzi, no que tange o tema rememoração, dentre outros. Ao reproduzir a realidade de muitos jovens imigrantes, emergem da obra *Call me María* questões importantes que corroboram a afirmação da hibrididade identitária e cultural destes indivíduos, e, por conseguinte, também a expansão do sentimento de pertencimento.

PALAVRAS-CHAVE: Entre-lugar; Judith Ortiz Cofer; *Call me María*; Literatura de Migração; *Spanglish*.

ABSTRACT: When approaching a literary work influenced by the migratory experience, it aims to highlight not only identities built in transit, but also to draw attention to the fact that during the process of the identity's (re) construction a new space emerges, which in literary criticism receives denominations as "third space" (BHABHA, 1998) and "in-between" (SANTIAGO, 1978, 2000; BHABHA, 1998), motivated by cultural differences and that serves as stimulus for artistic productions. In addition to arguing about the multicultural space that emerges from the migratory movement and the immigrant's adjustment to the new space, it also highlights the rescue of memories, a very explored theme when it comes to Migration Literature. Therefore, the research, based on bibliography, has as its theoretical basis the premises of scholars such as Hommi Bhabha, regarding the appearing of the third space; Ilan Stavans, when it comes to the language's adaptations made by the immigrant himself, in order that he begins to feel part of this space; Wilhelm Dilthey and Luis Fernando Beneduzi, in what concerns the remembrance, among others. In reproducing the reality of many young immigrants, important issues emerge from *Call me María*, which corroborate the affirmation of the hybrid identity and culture of these individuals, and, consequently, also the expansion of the feeling of belonging.

KEYWORDS: In-between; Judith Ortiz Cofer; *Call me María*; Migration Literature; *Spanglish*.

* Este artigo, com as modificações e os ajustes necessários, é parte integrante da Dissertação de Mestrado defendida em 14/12/2016, na Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada “Literatura de Migração, um Espaço de Memórias e Representações”.

PREÂMBULO

O tema Literatura de Migração vem ganhando cada vez mais espaço no mundo acadêmico, sempre com mais frequência ouve-se falar em escrita migrante e de sujeitos deslocados de seu lugar de origem que de alguma forma tentam resgatar memórias ou falar das razões de ter emigrado, dos problemas enfrentados e da melancolia proveniente da separação, forçada ou não, de suas raízes. Na contemporaneidade, nota-se uma expansão na publicação de textos que têm como protagonistas mulheres migrantes, que reproduzem a força que o feminino representa também em questões inerentes aos movimentos migratórios. Dessa forma, opta-se por analisar a obra *Call me María*, da escritora porto-riquenha Judith Ortiz Cofer, por tratar-se de uma escrita que reproduz processos, significados e subjetividades, além de fazer uma releitura social a partir da identificação e ruptura de estereótipos ou conceitos preestabelecidos no espaço identificado como o “entre-lugar”. Questões como memória, estranhamento, apoderamento, pertencimento, bem como a combinação de idiomas e culturas são abordadas com base em estudos importantes no meio acadêmico que exercem o papel de condutores no processo de construção da análise apresentada.

Nascida na cidade de Hormigueros, Porto Rico, em 24 de fevereiro de 1952, Judith Ortiz Cofer, filha de Jesus Ortiz Lugo e Fanny Morot Ortiz, emigra com sua família para Paterson, New Jersey, no ano de 1956. Nos primeiros anos de formação de Cofer, sendo seu pai um oficial da Marinha, a família vive constantemente entre Paterson e Porto Rico, o que proporciona à autora vivências multiculturais e também a incentiva a abordar em sua escrita o contraste entre culturas. O interesse da autora em abordar a experiência do imigrante, adquirida no espaço surgido a partir das diferenças culturais, coloca-a entre os principais escritores hispânicos residentes nos Estados Unidos que propõem a valorização das diferentes manifestações culturais expressadas pelo sujeito migrante através da literatura. Quando escreve, baseia-se em sua experiência de imigrante, principalmente no processo de adaptação à nova cultura,

abordando temas como identidade e etnicidade e evidenciando o isolamento e o estranhamento característicos do imigrante. Sua escrita surge da necessidade que sente de compartilhar suas experiências com outras pessoas: “Como imigrante porto-riquenha minha experiência chave era crescer bilíngue e bicultural. Portanto, senti a necessidade de compartilhar isso com outros, antes de continuar.”¹ (COFER, 1993, p. 85)²

A obra *Call me María* revela sentimentos específicos do imigrante ao contar a história de uma menina proveniente de uma família porto-riquenha sem muitos recursos, que tem como meta, estabelecida por seus pais desde que era apenas uma criança, estudar em uma universidade nos Estados Unidos. Sendo assim, ainda muito jovem, María encontra-se diante de difíceis escolhas. Entre a história da narradora e a história da autora existem similaridades, principalmente no que diz respeito à adaptação à outra cultura, ao interesse pelo novo idioma e ao amor pela escrita, o que sugere que o texto, mesmo sendo uma ficção, seja caracterizado como uma autobiografia ou autoficção. A autobiografia como gênero ou como um modo de leitura sempre provocou discussões no mundo acadêmico, desde análises feitas por Foucault e Derrida, até fundamentações estabelecidas por Philippe Lejeune (MIRANDA, 1992). De acordo com Miranda (1992), é importante averiguar “se o que limita ou define um texto autobiográfico depende da vida concreta do autor ou da própria estrutura textual.” (p.29) Contudo, a presente análise ater-se-á apenas em evidenciar a proximidade da história ficcional de Cofer com o gênero autobiográfico.

TRANSITANDO ENTRE CULTURAS

Entre tantos trabalhos importantes de Judith Ortiz Cofer, opta-se por falar de *Call me*

¹ *As a Puerto Rican immigrant my key experience was growing up bilingual and bicultural. Therefore I felt a need to share that with others, before I could go on.*

² Todas as traduções necessárias neste artigo foram realizadas pela própria autora – Tradução Livre

María, por se tratar da história de uma menina em meio a duas culturas, aquela do lugar onde nasceu e deixou para trás sua mãe e suas raízes, e aquela do outro lugar, para o qual seguiu com seu pai em busca de um futuro melhor. Trata-se de uma literatura voltada para o público jovem adulto (COFER, 2004; BLANCHARD & FALCETTI, 2007), em que a autora reflete sobre o conflito inerente ao multiculturalismo e ao bilinguismo, na tentativa da personagem de conquistar identidade, cultura e espaço próprios em um lugar ao qual não pertence. Nesta obra, a autora desenvolve o percurso de formação identitária da narradora, o que leva pesquisadores e críticos literários a classificá-la como um *Bildungsroman* (MAAS, 1999; CARVALHO, 2011), gênero que representa a formação física e psicológica do personagem adolescente e sua transição para a vida adulta. Durante esse processo constata-se a subjetividade em trânsito entre a cultura porto-riquenha e a estadunidense, rumo à afirmação de uma identidade transcultural. Em um resgate de memórias, a narradora intercala dois idiomas, o espanhol e o inglês, e transita entre textos narrativos, cartas e poemas.

María é uma jovem nascida em Porto Rico, cujo pai cresce e cria-se nos Estados Unidos, no *barrio*³, e retorna à ilha, onde conhece sua esposa, uma porto-riquenha que ensina inglês em uma escola católica na cidade em que mora. O pai de María, não satisfeito com a vida que leva, constantemente expressa sua vontade de retornar ao *barrio*. Sua mãe não deseja deixar seu lugar de origem, mas concorda que quando María tiver mais idade, eles irão para Nova Iorque, para que a menina possa estudar e conseguir entrar em uma universidade americana, por isso lhe ensina o inglês. Esse dia chega antes do planejado pela mãe de María que, não podendo mais suportar a tristeza do cônjuge, decide presentear-lo com uma passagem aérea para os Estados Unidos, diz que não deixará a ilha, mas permite que a filha tome sua própria decisão. Dessa maneira, “María Triste teve que decidir entre pais, idiomas, climas e futuros. ‘Hija, o que você

³ *El barrio*: comunidade formada por italianos que chegaram aos Estados Unidos no século XIX, originalmente denominada East Harlem, mas que passou a receber o nome *El Barrio* depois da chegada de porto-riquenhos na região, por volta de 1920. A comunidade é identificada hispânica por suas muitas características étnico-culturais e influências *Nuyoricans* (SCHULZ, 2015).

quer fazer? Vai para o barrio ou fica na ilha?’ Cada um deles me perguntou.’⁴ (COFER, 2004, p. 14)⁵

Quem narra a história é a protagonista, que alterna espaços entre passado e presente, contando fatos de sua vida. Dessa maneira, a autora possibilita a identificação do leitor com a personagem e ao mesmo tempo se autodescobre enquanto escreve: “minha escrita é minha jornada rumo à minha própria descoberta. Frequentemente faço uso da primeira pessoa para me fazer parar e perguntar – o que penso sobre isto? Como me sinto sobre aquilo?”⁶ (COFER, apud CARVALHO, 2011, p. 80) Fragmentos da história são escritos no gênero poema, em prosa e também no formato de cartas, ecoando assim a realidade plural em que está inserida a narradora. O objetivo de Cofer, não só nesta, mas em outras de suas escritas, como *The Line of the Sun* e *An Island like you: Stories of the Barrio*, é contribuir para mediação entre idiomas e culturas, além de mostrar como se dá a abordagem da condição migrante porto-riquenha nos Estados Unidos, a alteridade entre espaços físicos e a percepção do outro, a relação entre línguas e culturas contraditórias, o bilinguismo, a condição feminina e os estereótipos a esta associados.

A escrita voltada para o público étnico jovem, como neste caso, amplia as implicações da vida de um grupo, o qual vive um processo de formação identitária, considerando que estes jovens não apenas recebem cultura, mas a articulam no contexto em que vivem. Ao abordar a imigração de uma adolescente porto-riquenha, *Call me María* trata da questão da diversidade cultural, evidenciando questões como herança, intercâmbio cultural e formação de vínculos com as pessoas da comunidade (DAVIS, 2002).

O SOAR NOSTÁLGICO

⁴ *María Triste had to decide between parents, languages, climates, futures. “Hija, what do you want to do? Will you go to the mainland barrio or stay on the Island?” they each asked me.*

⁵ Deste ponto em diante, sempre que se tratar de citações da obra em estudo constará nas referências apenas a numeração da página.

⁶ *my writing is my journey toward self-discovery. I often use the first person in order to make myself stop and ask - what do I think about this? How do I feel about that?*

O sentimento nostálgico presente em *Call me María* é uma de suas principais características, pois a narrativa enfatiza a melancolia da protagonista ao rememorar seu lugar de origem. As lembranças são fragmentos do que a personagem opta por eternizar: momentos felizes de sua infância, com sua família reunida. Em razão da memória falível, María tende a escrever apenas algumas partes de seu passado, do pequeno mundo em que viveu ainda criança. Nesse processo de rememoração, o lugar de origem é exaltado e é construída uma verdade particular em relação à ilha. A personagem não fala tanto dos problemas e sim das boas experiências, talvez pelo fato de estar relembando sua infância e as belezas que viram seus olhos de menina. O filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1978), em seus estudos sobre memória, afirma que a mesma não é estável e que vários fatores incidem sobre ela, sejam estes provenientes do passado ou do presente (apud SIEGLIN, 2004). Segundo Dilthey, a memória é uma interpretação elaborada do sujeito, influenciada pelos acontecimentos do momento presente, e afirma que é impossível recordar o passado em todos os seus detalhes, o que ocorre é um filtro de seus elementos mais significativos (apud SIEGLIN, 2004, p. 120).

No processo de rememoração do lugar de origem, é importante considerar também que pode ocorrer uma mistificação do passado real, como afirma Luis Fernando Beneduzi (2011) em seus estudos sobre a nostalgia dos imigrantes italianos no Rio Grande do Sul. Esta fantasia é construída como forma de aliviar a dor das experiências vividas e o sentimento nostálgico proveniente da separação. O conceito de nostalgia começou a ser desenvolvido no século XVII, em tese defendida por Johannes Hofer, na Universidade de Basileia, na Suíça, identificando-a como uma doença marcada pelo desejo de retorno à pátria, seguido da não adaptação ao novo lugar (BENEDUZI, 2011). Posteriormente, entre os séculos XVIII e XIX, a partir da expansão deste conceito para além do aspecto geográfico, provocada por Immanuel Kant, o mesmo tomou outras dimensões relacionadas não somente ao espaço, mas ao tempo, passando a designar o desejo de retornar a determinados momentos do passado e não somente a um lugar, sendo o

sentimento nostálgico intensificado diante da impossibilidade de retorno (BENEDUZI, 2011). Quando se trata da protagonista de *Call me María*, o que ocorre é a reconstrução de imagens de sua infância, em que suas lembranças funcionam como reflexo do que ficou para trás e, neste caso em específico, são utilizadas para amenizar a dor surgida em razão da distância estabelecida entre passado e presente. No poema *Call me María*, que dá início e nome à obra, María descreve o clima do bairro em Nova Iorque logo após um rigoroso inverno:

É um dia quente, e até mesmo nesse *barrio*
o sol de outono é como um beijo, *un besito*,
em minha cabeça. Hoje me sinto
como uma iguana procurando uma pedra quente
no sol. Estou sentada
no primeiro degrau da escada de cimento
que conduz ao nosso apartamento no porão
numa cidade que está apenas acordando
de um profundo e escuro sono de inverno.
O sol esquentou o concreto,
raios caem sobre mim como uma ducha quente.
É um lindo dia
até mesmo nesse *barrio*, e hoje
Eu estou quase não triste [...] ⁷ (p. 1-2, grifos da autora)

No poema acima, María transmite a sensação de quando o sol a toca e usa duas vezes a expressão “mesmo nesse bairro”, como se naquele lugar aquilo não fosse possível. Na sequência, ela se compara a uma iguana à procura de uma pedra aquecida pelo sol, evidenciando o inverno rigoroso e longo do lugar, reproduzindo assim a nostalgia que sente do clima de seu país de origem. A narradora ainda diz que naquele dia ela está quase não triste, o que leva a indagar por que Cofer escreveu “e hoje eu estou quase não triste” em vez de hoje eu estou quase alegre? Talvez sua intenção tenha sido de mostrar ao leitor que a possibilidade de estar quase alegre ainda estava muito distante, levando em consideração que estavam tão vivas as lembranças de sua vida na ilha.

⁷ *It is a warm day, and even in this barrio/ the autumn sun feels like a kiss, un besito,/ on my head. Today I feel/ like an iguana seeking a warm rock/ in the sun. I am sitting/ on the top step of the cement stairwell/ leading into our basement apartment/ in a city just waking/ from a deep and dark winter sleep./ The sun has warmed the concrete,/ rays falling on me like a warm shower./ It is a beautiful day/ even in this barrio, and today/ I am almost not unhappy. [...]*

[...] Algumas vezes,
quando me sinto como um pássaro
voando sobre tudo que é feio ou triste,
Eu sou María Alegre.
Outras vezes,
quando eu sou como uma pequena
criatura da terra,
quando sinto como se nunca
fosse ver o sol novamente,
Eu sou María Triste.
Minha mãe costumava chamar-me
sua *paloma*, sua pomba,
quando eu estava *alegre*,
e sua *ratoncita*,
sua pequena ratinha,
nos dias quando eu estava *triste*.
Hoje não sou nenhuma delas.
Pode chamar-me somente María.⁸ (p. 2, grifos da autora)

Na segunda parte do poema a menina se compara a um pássaro quando sobrevoa tudo que é feio ou triste, é então *María Alegre*, e a uma pequena criatura terrestre que nunca verá o sol novamente, desta vez é *María Triste*, mas naquele dia em especial, sente-se diferente e pode ser chamada apenas de María. Nesse movimento de contrastes, como em um mundo onírico, a primeira imagem representa o sonho da ilha em sua perfeição e a segunda a dura realidade do outro lugar. Estes conflitos de sentimentos, tais como de espaços e tempos, característicos de sujeitos migrantes, conduzem a personagem a um novo estado identitário, à reconstrução do seu eu, neste caso, de uma María nem triste nem alegre, mas, sim, diferente.

No *barrio*, María e seu pai moram em um apartamento no porão onde da janela conseguem apenas ver as pernas dos passantes e de onde María costuma brincar com sua melhor amiga de imaginar suas histórias a partir não só dos sapatos, mas do modo como caminham e do som de suas vozes, jogo denominado por elas de *Instant History*. A personagem sente falta da ilha, da vida que levava com seus pais em uma casa perto do mar e gosta sempre de lembrá-la em seus poemas, encontrando assim uma maneira de não esquecê-la. A vida que leva com seu pai em Nova Iorque não é ruim, mas sente muita falta de sua mãe, de sua casa, dos

⁸ [...] *Sometimes, / when I feel like a bird / soaring above all that is ugly or sad, / I am María Alegre, / Other times, / when I am like a small, / underground creature, / when I feel like I will never / see the sun again, / I am María Triste. / My mother used to call me / her paloma, her dove, / when I was alegre, / and her ratoncita, / her little mouse, / on the days when I was triste. / Today I am neither. / You can just call me María.*

momentos em que elas dançavam a salsa e também de sensações que ainda estavam tão presentes em sua memória: “Eu sinto falta do oceano, do sol, espanhol nos meus ouvidos o dia inteiro.”⁹ (p. 4)

A nostalgia sentida pelo sujeito migrante é como um desejo de retorno não só a um lugar, mas a um tempo, e, conseqüentemente, está relacionada à impossibilidade deste retorno. Sendo assim, consciente da irreversibilidade do tempo, María não expressa o desejo de retornar e, apesar da saudade explicitada em seus poemas e cartas, como em um processo de retorno mnemônico através elaboração dos sentidos, prefere manter a esperança de que, quando a primavera chegar, irá desabrochar e sair de seu esconderijo, “Eu assistirei o mundo passar até estar pronta para submergir, *una flor en la primavera*. Eu sei que a primavera chegará algum dia mesmo neste *barrio*, E quando chegar eu quebrarei o concreto e alcançarei o sol como a primeira flor da primavera.”¹⁰ (p. 3, grifos da autora).

ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

A oscilação entre passado e presente é uma característica importante na escrita de *Call me María*, capaz de transportar o leitor entre eventos da vida da protagonista, sejam estes referentes à sua infância em Porto Rico ou à sua adolescência em Nova Iorque. No entanto, no decorrer da obra, percebe-se que o presente vai ocupando maior espaço na vida de María, como se expulsasse o passado de seus pensamentos e preocupações. Tal mudança ocorre em ocasião da necessidade da protagonista de narrar suas experiências atuais, bem como de sobreviver no país de acolhimento. A partir do momento que María começa a descrever seus novos amigos e seu novo mundo, dá-se início um processo de familiarização do leitor com o lugar que a personagem passa a ocupar no tempo presente.

⁹ *I miss the ocean, the sun, Spanish in my ears all day.*

¹⁰ *I will watch the world go by until I am ready to surface, **una flor en la primavera**. I Know that spring will come someday even to this **barrio**. When it does I will break through the concrete and reach for the sun like the first flower of spring.*

A rememoração do passado é muito presente no início da obra, a protagonista se apega às lembranças como forma de não romper com suas raízes. María descreve algumas cenas de seu passado na ilha, proporcionando ao leitor a possibilidade de conhecer melhor a sua história e os motivos que a fizeram migrar para os Estados Unidos, além de evidenciar memórias que tem de sua terra natal.

Na Parte um - O começo de María Alegre/ María triste, a menina fala um pouco de sua infância, das brincadeiras com sua mãe, de quando era María Alegre ou María Triste, apelidos utilizados por sua mãe, tendo sido o primeiro criado por sua avó, a qual dizia que a neta era a criança mais feliz que já havia conhecido. Também nessa parte, o leitor constata a tristeza do pai de María, que pensa em retornar ao *barrio*, lugar onde viveu antes de seus pais se mudarem definitivamente para a ilha, “Ele sempre se sentiu fora de sintonia com os porto-riquenhos da ilha, embora tenha estado aqui por tantos anos e casado com uma moça da ilha, uma moça da ilha que quer ficar na Ilha.”¹¹ (p. 8)

Uma das lembranças mais felizes de María é de quando dançava com sua mãe. A dança, tanto a salsa quanto o mambo ou o bolero, é referência da cultura porto-riquenha e Cofer a destaca no decorrer da história. Durante toda a diegese, o leitor depara-se com María não só a recordar os momentos em que dançava, como também a dançar, compartilhando sua cultura porto-riquenha com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, a dança funciona para María como um dos muitos “mnemagogos” - definidos pelo personagem Morandi, de Primo Levi, no conto *Os Mnemagogos*, como “suscitadores de memória” (LEVI, 2005, p. 22) – e é uma maneira que a protagonista encontra de conectar-se com seu passado de *María Alegre*.

Outra referência cultural da ilha, muito evidenciada por Cofer em suas obras, é *la cuentería popular*, conhecida nos Estados Unidos como *storytelling*, tradição oral apreendida e transmitida por gerações pelas e para as mulheres da ilha, “Ela é professora de inglês e uma

¹¹ *He has always felt out of step with the island Puerto Ricans, although he has been here so many years and married an island girl, an island girl who wants to stay on the Island.*

contadora de histórias. Ela consegue contar histórias em ambos os idiomas.”¹² (p. 6) No caso de Cofer, esta tradição lhe foi passada através de sua avó, uma mulher que não teve oportunidade de estudar, mas era extremamente sábia e forte. Através de seus *cuentos*, adequando-os de acordo com a situação e os ouvintes, ensinava que “[...] que realidade é relativa, que mudamos de acordo com nossa própria interpretação.”¹³ (COFER, 1997, p. 2) Sua avó não era uma crítica literária, mas Cofer costuma compará-la com Virgínia Woolf, pois ambas “[...] sabiam que a palavra era poderosa de uma maneira que nada mais era.”¹⁴ (COFER, 1997, p. 2) Definitivamente, os contos de sua avó lhe servem de inspiração para escrever, “E elas contavam *cuentos*, histórias de moralidade e de advertência contadas por mulheres em nossa família por gerações: histórias que se tornaram parte do meu subconsciente enquanto crescia em dois mundos, a ilha tropical e a cidade gelada, e que mais tarde viriam à tona em meus sonhos e minha poesia.”¹⁵ (COFER, 2000, p. 66)

Na Parte dois - A Memória de *María Alegre* constata-se, através das lembranças descritas, o gosto da protagonista pela dança. Em seu quarto, ainda criança, *María* tinha várias fantasias e roupas que gostava de usar nas exposições que fazia em casa, com sua mãe. São desses momentos que a menina mais sente falta, de quando girava pela sala dançando mambo, bolero ou salsa, ““Estou pronta *María Alegre*”, *Mami* anuncia. Um mambo muito rápido sopra fora dos alto-falantes. *María Alegre* pula nos braços da *Mami*, quase a derrubando. Elas então começam a dançar o mambo.”¹⁶ (p. 10) Estas são lembranças que sempre acompanham a menina. Lembranças, ou memórias, são acompanhantes fiéis do sujeito migrante, que deixa para trás uma vida que dificilmente será experimentada novamente. É uma realidade irreversível e o que

¹² *She is a teacher of English and a storyteller. She can tell stories in both languages.*

¹³ *[...] that reality is relative, that we change it through our own interpretation.*

¹⁴ *[...] knew that the word was empowering in a way that nothing else was.*

¹⁵ *And they told cuentos, morality and cautionary tales told by the women in our family for generations: stories that became a part of my subconscious as I grew up in two worlds, the tropical island and the cold city, and that would later surface in my dreams and in my poetry.*

¹⁶ *“I am ready, María Alegre,” Mami announces. A very fast mambo song blasts out of the speakers. María Alegre jumps into Mami’s arms, almost knocking her down. Then they begin to do the mambo.*

Cofer tenta transmitir ao leitor é que, através da escrita, é possível reviver estas memórias.

A Parte três – Florescendo fala do dia da partida, que chega quando María completa 14 anos, quando sua mãe, vendo a tristeza que sentia o marido, decide deixá-lo livre para partir, deixando à menina a decisão de ir ou de ficar. A partir deste momento, *María Triste* começa a aparecer com mais frequência. Ela decide ir com seu pai para o *barrio*, mesmo sabendo que deixaria para trás sua mãe e sua ilha, pois objetivos já haviam sido traçados desde que era apenas uma menina - “Eu vou com Papi. Vou explorar um novo mundo, conquistar o inglês, tornar-me forte, crescer através do concreto como uma flor que se enraizou sob a calçada. Eu vou crescer forte, com ou sem o sol.”¹⁷ (p. 14)

A vida na comunidade hispânica de Nova Iorque é descrita em detalhes na obra de Cofer, que geralmente acontece através da caracterização dos personagens que fazem parte da comunidade e do núcleo de relacionamentos da protagonista, cada qual com sua representação e seus costumes, uns hispânicos como María, Whoopee - sua melhor amiga - e *Doña Segura* - a costureira - e outros originários de outros países, como *Uma* - a amiga indiana. Isso mostra que o imigrante nos Estados Unidos não se encontra apenas entre duas culturas, mas, sim, entre muitas, considerando que a própria cultura americana já é uma mistura de tantas outras, o que faz dele um sujeito de identidades múltiplas. Ao adotar esta linha de escrita, a autora revela o trânsito de culturas e etnias no espaço migratório, evidenciando assim trocas culturais em constante movimento. É neste espaço, onde culturas se entrelaçam e identidades se (re) constroem, que toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais interage. Este espaço, marcado pela hibridação, é chamado por Bhabha de “terceiro espaço de enunciação” (BHABHA, 1998, p. 67-68). Segundo o crítico indiano, trata-se de um espaço onde o diferente surge sem um padrão pré-determinado, é o espaço da heterogeneidade onde significados outros emergem através de apropriações, propiciando leituras diferenciadas

¹⁷ “I will go with Papi. I will explore a new world, conquer English, become strong, grow through the concrete like a flower that has taken root under the sidewalk. I will grow strong, with or without the sun.”

(BHABHA, 1998).

Cofer revela essa confluência de culturas em um capítulo exclusivo no livro, intitulado *Who are you today, María?* Quando María terá que dizer quem é através das roupas que escolherá vestir para ir à escola. María se veste enquanto sua avó a observa, dizendo que a neta pode escolher ser quem ela quiser. Assim, María começa a descrever para sua avó cada peça que veste: um top feito de um *sari* que ganhou de *Uma*, uma saia vermelha que sua mãe costumava usar para dançar - que abre feito um guarda-chuva quando roda - uma jaqueta que seu pai geralmente usa quando canta nas festas - sob as luzes, ela muda de cores, parecendo estar viva em meio ao movimento - e, finalmente, os sapatos plataforma que ganhou de sua amiga Whoopee. Ao fim, sua avó exclama: “Agora sei quem és María, e quem poderás ser, se quiser. Vem aqui, meu amor”¹⁸ (p. 97) Em seguida a abraça e coloca em seu pescoço um xale azul, herança de sua mãe e do qual não se separava jamais. Neste momento, María é *María Alegre* novamente e tem certeza que quando o Sr. Golden, seu professor de inglês, olhar para ela e perguntar “*Who are you today, María?*” Ela dirá, sem hesitar “*I am a poem!*” (p. 98). Dessa forma, María dá-se conta de que é uma fusão de todas as experiências vividas até então, de que possui características de todos que fizeram ou fazem parte de sua vida.

Assim como a hibridação de culturas, a hibridação de idiomas também é muito característica no espaço migratório e é muito presente na vida e na escrita de Cofer. María tem como objetivo aprender o inglês fluentemente, entretanto, é também para ela muito importante não abandonar sua língua materna, o espanhol, “Eu sei palavras em duas línguas. Não desistirei de nenhuma das duas. O que me dá uma vantagem de saber mais do que você sabe. Estou tendo também Conversação em Espanhol com *la señorita* Stuckey. Não esquecerei minha primeira língua.”¹⁹ (p. 28, grifo da autora).

¹⁸ “*Ahora sé quién eres, María, y quién puedes ser, si quieres. Ven acá, mi amor.*”

¹⁹ *I know words in two languages. I will not give up either one. It gives me an advantage to know more than you know. I am also taking Spanish Conversation with la señorita Stuckey. I will not forget my first language.*

Apesar de apreciar muito as aulas de inglês, María tem sempre a sensação de que será criticada por seus colegas, este é um sentimento que a diminui. No entanto, entre lições com frases declarativas, imperativas ou exclamativas, o Sr. Golden sempre a encoraja, fazendo com que se envolva cada vez mais com a língua inglesa, “Uma frase exclamativa é uma forte emoção expressa em palavras. Começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto de exclamação.”²⁰ (p. 60) Um recurso muito utilizado pelo professor em suas aulas é o *Rap*, através do qual ele guia María por um caminho sem volta: o aprendizado e a construção de sentidos dessa nova língua. Entretanto, o sentimento da protagonista persiste, por isso, é nestas aulas que mais se empenha, pois a ajudam a desenvolver a escrita de seus poemas, até descobrir que é capaz de escrevê-los em uma língua que, até então, não a pertencia. Trata-se de mais uma característica autobiográfica, considerando que remete ao sentimento da autora logo após ser inserida em uma escola americana, quando se deu conta de que tinha que aprender fluentemente o inglês, pois esta seria a sua principal defesa na luta pela sobrevivência no outro lugar, “Eu decidi que minha principal arma na vida era a comunicação. Eu tive que aprender o idioma do lugar onde estava vivendo para sobreviver.”²¹ (COFER, 1992, p. 2)

***SPANGLISH*: UM FENÔMENO LINGUÍSTICO EM ASCENSÃO**

O *Spanglish*, muito explorado por Cofer em sua escrita, é um idioma alternativo com características híbridas que gera controvérsias. Para muitos ele é considerado abominável, como aponta o pesquisador Ilan Stavans em seus estudos sobre este “código verbal transnacional”²² (STAVANS, 2000a, p. 557). Os que o abominam, alegam que os falantes do *Spanglish* não são capazes de falar adequadamente nem uma língua, nem outra. Para estes, o fenômeno é

²⁰ *An exclamatory sentence is a strong emotion expressed in words. It begins with a capital letter and ends with an exclamatory mark.*

²¹ *I decided that my main weapon in life was communication. I had to learn the language of the place where I was living in order to survive.*

²² *transnational verbal code*

considerado o jargão dos pobres, dos imigrantes sem educação, os quais não são proficientes nem no inglês, nem no espanhol. A favor do *Spanglish*, Stavans afirma que “[...] a língua não pode ser legislada; é a mais livre, mais democrática forma de expressão do espírito humano.”²³ (STAVANS, 2000a, p. 556) Estudos contemporâneos já demonstram que independentemente de ser um novo idioma ou apenas mais uma gíria criada, definitivamente, a língua inglesa não está imune à influência do *Spanglish*.

Por muito tempo, o *Spanglish* foi considerado apenas um problema da língua espanhola, de fato, ainda nos dias atuais, alguns dicionários como o *American Heritage Dictionary* definem o fenômeno como sendo o “espanhol caracterizado por vários empréstimos do inglês” (2015). Conquanto, autores como Stavans, que descreve o fenômeno como “o encontro verbal entre as civilizações anglo e hispânica”²⁴ (STAVANS, 2005, p. 2), após estudos mais aprofundados, chegaram à conclusão que o *Spanglish* é uma convergência linguística que afeta ambos os idiomas, o inglês e o espanhol. Stavans denota ainda que o *Spanglish* é utilizado entre a população hispânica para estabelecer uma empatia entre eles e não pode ser definido levando em consideração classes sociais, pois se trata de um código utilizado tanto por trabalhadores imigrantes como por políticos e apresentadores de TV (2000a, p. 557).

Apesar do contato que tiveram no século XV, o diálogo entre as duas línguas deu-se a partir do século XIX, mais precisamente entre 1803 e 1848, quando grande parte do México foi entregue aos Estados Unidos através do Tratado de Guadalupe Hidalgo. Foi então que, com a entrada dos estadunidenses em território mexicano, foram identificados os primeiros indícios de fusão entre os dois idiomas. Com a concessão da cidadania americana aos mexicanos, o inglês tornou-se o idioma dominante, utilizado em âmbito empresarial e diplomático, entretanto, o espanhol continuou vivo nos lares e escolas. A persistência da língua espanhola

²³ [...] a language cannot be legislated; it is the freest, most democratic form of expression of human spirit.

²⁴ the verbal encounter between the Anglo and the Hispanic civilizations.

em manter-se viva trouxe resultados, com o passar do tempo, dicionários estadunidenses passaram a incluir em seu glossário palavras de origem espanhola, bem como a Academia Real Espanhola começou a aceitar vocabulários provenientes desta mistura, denominando-os de “Americanismos” (STAVANS, 2000b, p. 3-4).

Para María, *Spanglish* é como um “inglês quebrado”, porém, para aqueles que nascem no *barrio*, como sua amiga Whoopee Dominguez, é natural utilizá-lo no dia a dia, considerando que se trata de uma característica importante na formação identitária desses indivíduos. No capítulo intitulado *Spanglish for You and Maybe for Me*, María fala um pouco sobre o *Spanglish*, do seu sentimento em relação a este código verbal e exemplifica com algumas falas de Whoopee: “*Oye, vamos to the marqueta ahora*”, “*la maestra has me entre un rock and a hard place*”, “*Oye, girlfriend, you wanna ir al mall today, whadda ya say?*” (p.18, grifos da autora), além de utilizar outros termos durante a narrativa, tais como *Barrioman* e *El Súper*. María tem como objetivo aprender o inglês para entrar na universidade, mas para ela “[...] *Spanglish* é como uma canção que você não consegue tirar da cabeça. Tem ritmo, uma batida, você quer dançar.”²⁵ (p. 18).

Durante toda sua transformação cultural e psicológica em Nova Iorque, percebe-se que a personagem vai se tornando bilíngue, ou trilingue, e, naturalmente, conscientiza-se dos momentos em que deve usar o inglês, bem como o espanhol ou o *Spanglish*. O inglês representa para María a ferramenta principal que a fará ajustar-se dentro do contexto em que se encontra, sem apreendê-lo, não atingirá seus objetivos. Em contrapartida, o espanhol é parte de sua identidade porto-riquenha, ao mesmo tempo em que o sente escapar, esforça-se para não perdê-lo. E ainda, María vai tomando para si o *Spanglish*, fenômeno que, segundo ela, foi o modo que os latinos encontraram de sonhar em duas línguas, de não esquecer suas origens, além de, ao utilizá-lo, poder assumir o seu sotaque hispânico, que a denuncia toda vez que fala o inglês,

²⁵ [...] *Spanglish is like a song you cannot get out of your head. It has rhythm, it has a beat, you want to dance to it.*

apesar de seu esforço em pronunciá-lo apropriadamente.

O bilinguismo é uma das principais características da obra, em praticamente todas as páginas do livro se fazem presentes palavras ou frases em espanhol, bem como expressões em *Spanglish*. A utilização constante do espanhol e de suas variações no texto é mais do que um desejo de ativar memórias do passado, é a intenção da autora de evidenciar como interagem um ou mais idiomas em um espaço multicultural.

O “ENTRE-LUGAR” - ENTRE CULTURAS E CONFRONTOS IDENTITÁRIOS

É muito comum, em uma nação composta em grande parte por imigrantes, que estes passem a (re) construir suas identidades de modo a se ajustarem à nova sociedade. Muitos grupos étnicos que vivem nos Estados Unidos se identificam com o vocábulo “American”, como no termo *African-American*, na tentativa de serem incluídos na sociedade americana, como por exemplo, os *Mexican-Americans*, *Cuban-Americans*, *Haitian-Americans*, etc (GROSGUÉL, 1999). No caso dos porto-riquenhos, existe uma resistência a adotar esta forma de identificação, mesmo por parte da última geração, talvez pela constante circularidade destes entre a ilha e os Estados Unidos, o que contribui para a manutenção de sua cultura e tradições. Segundo Ramon Grosfoguel (1999), o sentimento de pertencimento dos porto-riquenhos em relação à ilha mantém-se vivo, mesmo sem terem nunca visitado Porto Rico. No entanto, não se pode afirmar que a identidade dos porto-riquenhos nos Estados Unidos é uma extensão daquela de origem. Apesar de manterem o sentimento de pertencimento, eles não reproduzem nem a identidade nacional, nem a da sociedade americana, e sim “[...] misturam, redefinem, ressignificam e reapropriam uma multiplicidade de práticas de diferentes culturas, reimplantando práticas culturais do país de origem em formas novas e transformadas.”²⁶ (GROSGUÉL, 1999, p. 246)

²⁶ [...] mix, redefine, resignify and reappropriate a multiplicity of practices from different cultures, redeploying cultural practices of the country of origin in new and transformed ways.

A introdução feita por Homi Bhabha, no livro “O Local da Cultura”, tem seu início marcado por uma citação de Martin Heidegger em *Building, Dwelling, Thinking*: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” (1998, p. 19, grifo do autor). A fronteira é o lugar onde “espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.” (BHABHA, 1998, p. 19), onde as trocas e os confrontos ocorrem de forma enriquecedora, proporcionando um lugar onde os sujeitos, individualmente ou coletivamente, “elaboram estratégias de subjetivação” e de subversão, que conduzem à criação de “novos signos de identidade”, a partir das diferenças (BHABHA, 1998, p. 20).

María encontra-se no “entre-lugar”, na fronteira, onde o novo e o velho se cruzam e produzem o sentimento de estranhamento, característico do sujeito migrante, que aos poucos vai evidenciando o desejo de transformação. Para Bhabha, o estranhamento faz primeiro com que o mundo se contraia, o que não é um sentimento agradável, para que depois se expanda de forma grandiosa, é então que o sujeito em questão começa a se adequar ao novo mundo (BHABHA, 1998). Nesta obra de Cofer, o mundo de María, após sua experiência migratória, se reduz a um apartamento no porão, a uma pequena caverna que guarda seus sonhos mais sublimes, enquanto na ilha, a partir de seus relatos de experiências e contato com a natureza, tem-se a impressão de que seu mundo era imenso, mas em contrapartida, seus sonhos eram limitados. Conquanto, à medida que a personagem vai tomando consciência do lugar onde se encontra, seu mundo começa a expandir-se novamente, só então a protagonista dá início a um processo de associação entre as memórias do passado e suas experiências do presente. Bhabha cita John Locke e os critérios dos quais faz uso em seu estudo sobre a continuidade da consciência, onde, segundo ele, quando o indivíduo amplia sua consciência de passado - e as conecta com o tempo presente - ele dá início à extensão de sua própria identidade (BHABHA,

1998). No início da obra, o sentimento característico da protagonista é a nostalgia, conforme o poema de abertura. No texto seguinte, María descreve o lugar onde mora e sua atmosfera segura, como se fosse o único lugar no *barrio* que a permitisse ser ela mesma, porém já manifesta sua vontade de desabrochar e apropriar-se do espaço que vai além da parede de concreto. Aos poucos, María começa a sentir-se diferente, ela carrega imagens da ilha e de seu pai, que canta sobre um paraíso, “[...] onde o sol sempre brilha e flores florescem para sempre.”²⁷ (p. 36), porém, sabe que no mundo real as flores crescem em solo verdadeiro, que florescem e murcham, e “[...] precisam tanto do sol quanto da chuva para desenvolver”²⁸ (p. 36).

O sujeito migrante transforma-se culturalmente pelo fato de estar constantemente em contato com outras culturas. María, em seu novo ambiente, está sempre vivenciando outras culturas, o que contribui para a (re) construção de sua identidade. O contato com porto-riquenhos que nasceram no *barrio* ou que vivem lá há muito tempo, falam o *Spanglish* e se vestem com uma mistura de roupas porto-riquenhas e americanas, como *Whoopee*; com aqueles que não são nem porto-riquenhos, nem estadunidenses, e sim vindos de outros países, tal como *Uma*, sua amiga indiana; e, finalmente, com os nativos dos Estados Unidos, com os quais tem contato principalmente quando está no ambiente escolar, a situam em um cenário multicultural.

A troca constante de experiências é responsável pela transformação da personagem na nova sociedade, que absorve tudo de novo que vem ao seu encontro, como os aromas indianos que invadem sua casa, vindos do apartamento de *Uma* e sua mãe, e que a transportam para diversos lugares da Índia. As amigas trocam experiências, enquanto María adquire conhecimento sobre a Índia, seus lugares sagrados e de como se vestem, *Uma* quer saber mais da história dos Estados Unidos, para quando for o momento de obter a cidadania americana, além de seu interesse em aprender a salsa, dança de origem latina e praticada em Porto Rico. Aos poucos, a partir de seu desenvolvimento psicológico e cultural, María vai transformando-

²⁷ [...] where the sun always shines and flowers bloom forever.

²⁸ [...] need the rain as well as the sun to live.

se e convencendo-se de que está se tornando parte daquele lugar e um fator de grande importância para que isto ocorra é seu envolvimento e apropriação da língua inglesa.

Não obstante, apropriar-se do idioma do lugar não é suficiente, tampouco o contato que mantém com as pessoas de seu convívio. Em determinado momento, María conscientiza-se de que, para sentir-se efetivamente parte do lugar, precisa ultrapassar as barreiras que separam o *barrio* da cidade e enfrentar o medo que sente de ser alvo de preconceito. É chegado o momento de entrar em contato direto com as pessoas e não mais apenas através de histórias inventadas a partir dos seus sapatos, de seus movimentos e dos sons de suas vozes. Sabe-se que, mesmo com a cidadania americana, os porto-riquenhos não conseguem ter acesso a tudo que esta lhes dá direito, pelo fato de serem considerados como um “[...] grupo colonial racializado nos Estados Unidos da América [...]”²⁹ (GROSFOGUEL, 1999, p. 242). A realidade vivida pelo pai de María na condição de zelador, que configura a marginalização social a qual estão sujeitos os porto-riquenhos em solo estadunidense, não se assemelha com o que imaginava a menina quando, ainda criança, ouvia-o em suas recordações da adolescência no *barrio*. A menina imaginava uma casa brilhante, repleta de tecnologia, o que traria muita facilidade às suas vidas, no entanto, dá-se conta de que o mundo de seu pai era pequeno demais, restringia-se a atender aos moradores do *el building* e em tocar suas velhas músicas, com seus velhos amigos, *en la bodega*, e assim, viver das recordações de sua juventude. María, diferente de seu pai, deseja ir além deste mundo, quer transformar-se e, para que isso aconteça, decide desafiar seus temores e romper as paredes de concreto, “Hoje irei sozinha à cidade. Praticarei o inglês com pessoas reais e tentarei aprender mais sobre o mundo fora deste bloco assim um dia não me sentirei mais perdida no mundo. Talvez eu aprenda a pensar esta cidade como lar.”³⁰ (p. 62)

²⁹ [...] racialised colonial group within the USA [...]

³⁰ Today I will go downtown by myself. I will practice English with real people and try to learn more about the world outside this block so that one day I will stop feeling lost in the world. Maybe I can learn to think of this city as home.

APROPRIANDO-SE DO OUTRO LUGAR

O estranhamento é um sentimento muito presente no início da obra e é evidenciado algumas vezes, como quando a narradora, em sua primeira *Letter to Mami*, descreve a nova escola: “Minha nova escola parece uma prisão. Tem uma parede em torno dela e grades nas janelas.”³¹ (p. 4), ou quando fala da vida que levam no *barrio*, que não é nada similar ao que seu pai descrevia quando expressava o desejo de retornar “[...] Embora tenha se revelado muito pouco parecida com a visão futurística que ele tinha de sua *familia* em uma casa brilhante [...]; na verdade, nós não fizemos uma boa troca deixando a vida que tínhamos na Ilha [...]”³² (p. 17, grifo da autora), e ainda, quando menciona o preconceito que os nativos têm com o seu modo de falar o inglês, com o seu sotaque porto-riquenho: “Eu sei que é o *preconceito* de algumas pessoas que faz com que eles me *subestimem*; eles me *pré-julgam* por não me parecer ou falar como eles.”³³ (p. 28, grifos da autora). Contudo, aos poucos María vai desenvolvendo um sentimento de pertencimento em relação ao lugar, que a princípio caracterizava como hostil e inóspito.

O termo pertencimento - *belonging* - há muito vem deixando de ser relacionado ao lugar de nascimento ou a seu grupo social de origem, como estudado por Zygmunt Bauman (2011). De acordo com o sociólogo, o pertencimento está deixando de ser monopólio de uma única entidade e tornando-se múltiplo (BAUMAN, 2011). A personagem começa a criar laços com as pessoas ao seu redor, o que torna mais fácil sua vida no *barrio*, além do envolvimento com a nova língua. A apreensão do novo idioma é tida, na obra, como fator muito importante na adaptação de María ao novo lugar. Prova disso é quando, no capítulo intitulado “*English: I am the Simple Subject*”, o professor Golden incentiva a narradora a escrever poemas, mesmo ela

³¹ *My new school looks like a prison. It has a wall around it and bars on the Windows.*

³² *[...] although it turned out to be very little like the futuristic vision he once had of his **familia** in a shining home [...]; in fact, here we have traded down from the life we had on the Island [...]*

³³ *I know that it is the **prejudice** of some people that makes them **underestimate** me; they **prejudge** me because I do not look or sound like them.*

argumentando que ainda não possui todas as palavras de que precisa para escrevê-los – “‘‘Pegue palavras onde encontrá-las, María. Faça o que tiver que fazer para continuar a escrever suas histórias e poemas, [...]’’³⁴ (p. 104). Dizendo isso, o professor a presenteia com um livro de poemas em espanhol e inglês, *Elementary Odes*, de Pablo Neruda. María o recebe ainda sem acreditar que fosse capaz, pelo simples fato de viver em um mundo muito pequeno, com poucos pontos de exclamação e muitas interrogações, com questões que dizem respeito somente a ela e não interessam a mais ninguém. Somente quando lê Pablo Neruda, a menina dá-se conta que pode, sim, escrever poemas, poemas que tratem de coisas simples, mas que tenham grande importância e que no futuro possam significar esperança para alguém que acredita viver em um mundo tão insignificante a ponto de pensar que não vale a pena escrever sobre ele.

EPÍLOGO - ENTRE SENTIMENTOS, MOTIVAÇÕES E REPRESENTAÇÕES

Mesmo refletindo sobre os problemas enfrentados durante a adaptação de adolescentes porto-riquenhos na metrópole americana, emergem da obra *Call me María* vertentes positivas que contribuem para amenizar conflitos surgidos no interior de uma sociedade em que setores ligados aos poderes político e econômico insistem em lutar contra o pluralismo étnico e cultural. A combinação entre diferentes gêneros textuais, idiomas, culturas e sentimentos é um recurso utilizado pela autora para remeter à hibridização característica do sujeito migrante que vive no “entre-lugar” de universos contraditórios. Dessa forma, ocorre uma negociação entre identidades a fim de que o sujeito se reconheça no espaço ao qual está inserido sem perder suas características de origem.

Durante toda a diegese, Cofer reconstrói experiências de porto-riquenhos, tanto na ilha quanto em Nova Iorque, lidando com a transformação da personagem no decorrer do tempo, tornando-a mais forte e capaz de sobreviver às intempéries surgidas no local que escolheu para viver. Histórias como esta reproduzem a realidade da imigração inerente ao fluxo, à mistura, ao

³⁴ “‘‘Take words where you find them, María. Do what you have to do to keep writing your stories and poems, María, [...]’’

pertencimento e à dominação colonial. Nesse sentido, incentivam os jovens, personagens reais desse contexto, a irem de encontro à estereótipos criados no interior de uma sociedade hegemônica, possibilitando a (re) construção de uma identidade composta de elementos híbridos, em que possam reconhecer tanto sua herança porto-riquenha, quanto ressignificar sua condição de estadunidenses.

Em um movimento constante, a personagem central de *Call me María* busca uma reconciliação consigo mesma e com sua identidade híbrida, a partir do diálogo entre culturas e línguas. A sua determinação em apropriar-se do novo idioma a torna capaz de escrever poemas em uma língua que a princípio tanto a intimidava. No início, era necessário roubar palavras em inglês, ou simplesmente se apoderar delas, quando esquecidas por negligência daqueles que não valorizavam o tesouro herdado, “É diferente agora. O que tinha antes que roubar, é legalmente meu, já que ninguém jamais reivindicou uma palavra, tomado de volta uma frase.”³⁵ (p. 126). Com o passar do tempo, a personagem vai apropriando-se do outro idioma e do outro lugar, sentindo-se gradativamente mais confortável com a sua condição.

Assim como Cofer, *María* sempre teve a certeza de que aprender o inglês era o caminho para o sucesso de suas conquistas naquele mundo que parecia não lhe pertencer. O movimento feito pela autora no decorrer da obra colabora para a construção de identidades mais plenas e menos contidas, no sentido de romper com a ideia de pertencer a um lugar ou a outro, além de evidenciar o espaço ocupado pelos imigrantes porto-riquenhos nos Estados Unidos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Migration and identities in the globalized world. *Philosophy and Social Criticism*, v. 37, n. 4, 425-435, 2011. Disponível em: <psc.sagepub.com>. Acessado em: 31 de julho de 2016.

BENEDUZI, L. F. **Os Fios da Nostalgia**: Perdas e Ruínas na construção de um Vêneto imaginário. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, 2011. 234 p.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395 p.

³⁵ *It is different now. What I had to steal then is legally mine since no one has ever claimed a word, taken back a sentence.*

BLANCHARD, M. L.; FALCETTI, C. **Poets for young adults: Their lives and works**. Edição Ilustrada. Westport, Connecticut, USA: Greenwood Publishing Group, 2007, p. 49.

CARVALHO, A. S. A. **Judith Ortiz Cofer e Call me María**: A diáspora porto-riquenha nos Estados Unidos. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Lisboa, Portugal.

COFER, J. O. Puerto Rican Literature in Georgia? An Interview with Judith Ortiz Cofer. Gambier, OH: 1992. **Kenyon Review**, v. 14, n. 4, 43-50. Entrevista concedida a Rafael Ocasio.

_____. A Melus Interview: Judith Ortiz Cofer. New York: 1993. **Melus**, v. 18, n. 3, 84-98. Entrevista concedida a Edna Acosta-Belén.

_____. An Interview with Judith Ortiz Cofer. **AWP Chronicle**, 1997, 1-9. Entrevista concedida a Stephanie Gordon. Disponível em: <www.uhu.es/antonia.dominguez/latinas/coferinterview5.pdf>. Acessado em: 13 de setembro de 2016.

_____. **Casa**: A Partial Remembrance of a Puerto Rican Childhood. In: RAZ, H.; FLAHERTY, K. **Best of Prairie Schooner**: Personal Essays. Nebraska: University of Nebraska Press, Lincoln and London, 2000, 66-70.

_____. **Call me María**. New York, USA: Scholastic, 2004, 129 p.

DAVIS, R. G. Metanarrative in Ethnic Autobiography for Children: Laurence Yep's "The Lost Garden" and Judith Ortiz Cofer's "Silent Dancing". **Melus**, Oxford University Press, v. 27, n. 2, 139-156, 2002.

GROSGOUEL, R. Puerto Ricans in the USA: a comparative approach. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 25, n. 2, 233-249, 1999. Disponível em: <<http://linkperiodicosapesgovbr>>. Acessado em: 20 de julho de 2016.

LEVI, P. Histórias Naturais. In: **71 contos de Primo Levi**. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, 18-25.

MAAS, W. P. **O Cânone Mínimo**: O Bildungsroman na História da Literatura. São Paulo: Unesp, 1999, 19-40. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>. Acessado em: 27 de junho de 2016.

MIRANDA, W. M. **Corpos escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. Belo Horizonte, MG: Edusp, UFMG, 1992, 25-42.

SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: **Uma literatura nos trópicos**: Ensaio sobre dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: SBD-FFLCH-USP, 2000, 9-26.

SCHULZ, D. **East Harlem**: From Manhattan's First Little Italy to El Barrio to a Neighborhood on the Cusp of Gentrification. 2015. Disponível em: www.6sqft.com/east-harlem-from-manhattans-first-little-italy-to-el-barrio-to-a-neighborhood-on-the-cusp-of-gentrification/. Acessado em: 05 de abril de 2018.

SIEGLIN, V. ¿Reproduciendo o creando realidad? Un acercamiento a las metodologías cualitativas. In: **Modernización Rural y Devastación de la Cultura Tradicional Campesina**. Madrid: Plaza y Valdes, 2004, 97-122.

STAVANS, I. Spanglish: Tickling the Tongue. **World Literature Today**. Periódicos Capes, 555-558, 2000a. Disponível em: <<http://linkperiodicosapesgovbr>>. Acessado em: 11 de julho de 2016.

_____. The Gravitas of Spanglish. **The Chronicle of Higher Education**. Amherst, Periódicos Capes, 2000b. Disponível em: <<http://linkperiodicosapesgovbr>>. Acessado em: 10 de julho de 2016.

_____. Spanglish: The Making of a New American Language. New York: Rayo/Harper Collins, 2003. Resenha de: CASHMAN, Holly R. Chasqui, **Periódicos Capes**, v. 34, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://linkperiodicosapesgovbr>>. Acessado em: 11 de julho de 2016.

Recebido em: 19/04/2018

Aceito em: 17/07/2018

O ELEMENTO AUTOBIOGRÁFICO NA OBRA DE PHILIP ROTH: BREVE PANORAMA

Isadora Goldberg Sinay
Universidade Federal de São Paulo

RESUMO: O presente artigo se propõe a um breve inventário dos elementos autobiográficos dentro da obra de Philip Roth, seguido de uma investigação quanto aos possíveis motivadores para a inserção desses elementos e seu efeito na recepção das obras pelo leitor. Isso se mostra relevante dado o papel central que a mistura entre autobiografia e ficção assume na obra de Philip Roth desde seu início. O trabalho centra sua análise na chamada fase “autobiográfica” de Roth, a publicação em sequência de cinco livros cujos personagem principal é o escritor Philip Roth, mas que exibem graus diferentes de ficcionalização. Por fim, será tecida uma reflexão sobre esse elemento e as questões meta-ficcionais e a reflexão a respeito do papel do escritor elaborada por Roth.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura Americana; Literatura Judaica; Philip Roth; Autobiografia.

ABSTRACT: The present article aims to render a brief overview of the autobiographical elements in the work of Philip Roth, followed by an investigation of the possible reasons for the choice of this element and its effects in the reception of the oeuvre by the reader. This is a relevant work given the essential part taken by the mixture of autobiography and fiction in the work of Philip Roth since its early days. The paper centers its analysis in the so-called Roth’s autobiographical phase, the publication of five books that had the writer Philip Roth as the main character but that, however, exhibited different degrees of fictionalization. Lastly, we’ll reflect on the use of the autobiographical element and its relationship to meta-fictional issues in Roth’s work as well as his meditations on the role of the writer.

KEY WORDS: American Literature; Jewish Literature; Philip Roth; Autobiography.

O presente artigo se propõe a um breve inventário dos elementos autobiográficos dentro da obra de Philip Roth, seguido de uma investigação quanto aos possíveis motivadores para a inserção desses elementos e seu efeito na recepção das obras pelo leitor. Isso se mostra relevante dado o papel central que a mistura entre autobiografia e ficção assume na obra de Philip Roth desde seu início.

Seus primeiros livros publicados, *Adeus, Columbus e Outras Histórias* e *O Complexo de Portnoy* não eram obras autobiográficas, mas tomavam emprestado elementos dos bairros judeus de Newark onde o escritor nasceu e cresceu e, por conta das semelhanças contextuais entre escritor e protagonistas (judeus vindos de famílias de classe média baixa, nascidos e criados em Newark, com ambições intelectuais), foram percebidos por uma considerável parcela do público como tal. (PIERPONT, 2015, p. 90)

Logo que *Adeus, Columbus* foi publicado, instituições judaicas como a Liga Antidifamação B'nai Brith atacaram o jovem autor por acreditarem que os personagens pouco exemplares dos contos ali reunidos pudessem impactar negativamente a vida real dos judeus. Roth foi acusado de pintar um quadro da comunidade judaica que inflamaria a ira dos gentios e foi pressionado por rabinos a publicar relatos mais “equilibrados” de seu povo. Em um famoso debate na Yehsiva University em Nova York, um participante chegou mesmo a perguntar se Roth não percebia que seus escritos poderiam apenas alegrar o coração de um Goebbels (PIERPONT, 2015, p. 91).

Além disso, o autor foi acusado de ser um antissemita e um judeu que odiava a si mesmo. A coletânea de contos traz diversas histórias em que um personagem judeu se vê preso em uma contradição, um cisma em sua identidade judaica. Parte do público esteve pronto para identificar esse tema com o desapego do próprio Roth ao seu judaísmo.

Em resposta a essas reações, o jovem autor escreveu um ensaio chamado *Escrevendo Sobre Judeus* no qual deixava claro a ficcionalidade de sua obra e seu compromisso com o fazer literário. Ele diz:

Se pessoas de más intenções ou julgamento fraco converteram certos fatos da vida judaica em um estereótipo do Judeu, isso não quer dizer que esses fatos não sejam mais importantes em nossas vidas, ou que eles sejam tabu para o escritor de ficção (ROTH, 2013, p. 158)¹

O que ele quer dizer é que, embora certos fatos da vida judaica, como a relação com o dinheiro ou a identidade ambígua do judeu da diáspora (ao mesmo tempo judeu e americano, quase como uma dupla nacionalidade), tenham sido apropriados por antissemitas e transformados em estereótipos preconceituosos, eles seguem existindo na vida do judeu de verdade e um escritor sério não deveria se afastar deles apenas por isso.

¹ No caso de fonte sem tradução publicada, a tradução oferecida é da autora

Ao longo desse ensaio, Roth reitera seu compromisso com uma investigação séria e complexa da vida judaica, orientada pelos impulsos do escritor e não pelo medo de uma reação externa. Ao pedido feito de que ele pintasse um quadro mais equilibrado dos judeus, ele responde que justamente uma representação equilibrada abraçaria todos os tipos, pois sendo os judeus homens comuns, existiam em todas as formas (ROTH, 2013, p. 155).

Esses debates se acirraram com a publicação de *O Complexo de Portnoy*, em 1969. O livro conta a história das peripécias sexuais de Alexander Portnoy, um jovem judeu, advogado de direitos humanos e cidadão exemplar que, contudo, esconde impulsos sexuais irrefreáveis e duvidosos. Portnoy é misógino e misantropo, sonha possuir garotas loiras e gentias para “penetrar na América” e, quando adolescente, sua fúria masturbatória não deixa ilesos nem o sutiã da irmã ou o jantar da família (ROTH, 2009). Em oposição aos desejos libertinos de Alex, sua família é mostrada como controladora e sufocante, uma ironização de estereótipos judaicos comuns na época.

Embora estivesse jogando com esses clichês culturais e tenha mais tarde dito que a inspiração para os Portnoy veio de uma família vizinha, Roth foi imediatamente identificado com seu protagonista. Dessa vez, além das instituições especificamente judaicas, críticos literários e o público em geral viram no conto de Alexander Portnoy uma expressão dos desejos obscuros e da família de Philip Roth. O autor seria acusado de depravado, pervertido e de escrever para dar vazão a seus desejos sexuais condenáveis. Apesar de todo o esforço que o escritor empreendeu para separar-se de Portnoy, essa visão de sua pessoa o acompanharia por muitos anos e orientaria muito da percepção do público em relação a sua obra. (PIERPONT, 2015, p. 99)

Separar sua obra de sua pessoa física era um trabalho ainda mais complicado porque os dois livros que antecederam *O Complexo de Portnoy*, *Letting Go* e *When She Was Good*, apresentavam versões levemente ficcionalizadas de seu bastante público relacionamento com

Maggie Williams. Embora os dois livros tenham recebido muito menos atenção que *Adeus, Columbus* ou *O Complexo de Portnoy*, eles firmaram Philip Roth como um autor para quem vida pessoal e literatura estão intimamente ligados, alimentando-se mutuamente.

Ao turbilhão de *O Complexo de Portnoy* seguiram-se três livros em que Roth buscou o máximo possível se afastar de seus temas anteriores e da identificação entre sua obra e vida privada. *Our Gang* e *The Great American Novel* são sátiras a respeito de política e basebol, respectivamente, e *O Seio* é o conto kafkiano de um homem que se transforma em um enorme seio.

Contudo, após essas obras, consideradas pela crítica como menores em relação a seus trabalhos anteriores e sobretudo em relação a *O Complexo de Portnoy*, Roth retornou uma última vez para a história de Maggie, dessa vez assumindo as ambiguidades e nublando ainda mais a fronteira entre sua vida e sua ficção. *Minha Vida de Homem* é dividido em duas partes: a primeira é composta por dois contos narrados e protagonizados por Nathan Zuckerman e a segunda, intitulada “Minha História Real” é a história de Peter Tarnopol, o suposto autor de ambas as partes. Cria-se então um jogo triplo de espelhos: Nathan Zuckerman é o alterego de Peter Tarnopol que é por sua vez o alterego de Philip Roth. O livro se apresenta como a autobiografia de Tarnopol e resta aos leitores conjecturar quão próximo Tarnopol é de Philip Roth, o nome que de fato estampa a capa do livro.

Ao empregar esse recurso, Roth não só assume de forma explícita o uso da autobiografia em sua obra literária, mas toma como assunto central a relação entre autor e obra e o fazer literário em si. Ao espelhar-se nesses personagens, que são todos versões uns dos outros, Roth coloca em evidência a artificialidade da escrita autobiográfica, seja ela explícita ou ficcionalizada, como nesse caso. Vida e obra se misturam e têm suas fronteiras nubladas, o escritor começa aqui a aceitar a confusão do público entre sua pessoa e sua obra e transformá-la em jogo, de forma a confundir ainda mais o seu leitor.

Nos anos seguintes essa exploração se tornará o tema central da obra de Roth. Em *O Escritor Fantasma*, Tarnopol é abandonado e Nathan Zuckerman assume o papel de alterego. Ao longo dos anos, Zuckerman terá sua biografia, curiosamente paralela a de Roth, escrita e adiante será transformado em porta voz do escritor, um narrador para histórias de outros homens. Esse recurso insere dentro de todos os romances dos quais Zuckerman participa um retrato da elaboração necessária à obra ficcional.

O Escritor Fantasma é a versão de Roth de um *Bildungsroman* e o primeiro volume da biografia de Zuckerman. O livro tem início quando o jovem Nathan chega na casa daquele que pretende ter como mentor, E.I. Lonoff. O leitor descobre em breve que Lonoff, escritor de cores tchekovianas que vive isolado em uma casa no Connecticut, não é a primeira opção de Nathan. Meses antes ele havia cortejado Felix Abravanel, personalidade muito mais extravagante e com ares de celebridade, mas havia sido dispensado.

A busca de Nathan é por construir sua identidade enquanto escritor judeu. Ele busca nesses dois modelos a possibilidade de penetrar no mundo gentio das letras sem perder algo de específico de sua identidade. A questão de o que torna um escritor judeu e, principalmente, qual o papel histórico de um escritor judeu são o cerne do conflito do jovem Zuckerman.

Essa busca, e a procura por mentores, é motivada por uma briga entre Nathan e seu pai que, assim como os críticos de *Adeus, Columbus* na vida real, entende que um conto publicado por ele pode atrair a ira dos gentios. Frustrado, mas ao mesmo tempo confuso quanto às possibilidades e os efeitos de sua literatura, Nathan busca validação nesses grandes nomes da cultura judaica.

O livro foi lido por diversos críticos como um *roman à clef*. Lonoff seria uma versão ficcional de Bernard Malamud, enquanto Abravanel estaria no lugar de Saul Bellow. Dois escritores judeus-americanos da geração anterior à de Roth que também se colocavam como

polos opostos de personalidade, estilos literários e abordagem da questão judaica e da tradição literária americana em seus textos.

Entretanto, a busca por validação de Nathan ganha um segundo elemento: na casa de Lonoff ele conhece Amy Belette, uma jovem refugiada misteriosa. Acordado à noite no estúdio do escritor, Nathan fantasia que Amy é Anne Frank, a escritora judia por definição, e que eles se apaixonam e se casam. Ao incorporar Anne Frank em sua história, Nathan busca fixar-se irremediavelmente como escritor judeu. Quem poderia questionar a judaicidade, a lealdade para com seu povo, do marido de Anne Frank? (ROTH, 2011, p. 123)

Há, contudo, um paradoxo: Anne Frank só é a “santa do povo judeu” estando morta, viva ela deixa de ser o exemplo máximo da barbárie nazista para se tornar apenas mais uma sobrevivente como qualquer outra. Uma mulher que dificilmente seguiria acreditando que “as pessoas são boas acima de tudo”. (ROTH, 2011, p. 115)

Roth, ao misturar-se a Nathan e ao trazer o Holocausto para sua narrativa, está tratando do papel do escritor judeu para além da literatura. Nathan é de fato seu alterego e porta-voz, mas não é idêntico ao escritor, uma vez que o jovem Zuckerman tenta escapar da reflexão acerca dessas responsabilidades por uma via fácil, enquanto Roth está justamente escrevendo um romance sobre elas. Ao introduzir Nathan Zuckerman como seu alterego, Roth faz de certa forma uma piada com a sua crítica: ele representa a si mesmo como eles o vêem, ridicularizando o desejo de ser o bom menino judeu ao ponto do absurdo. É aqui, portanto, que Roth estabelece um elemento chave de sua escrita autobiográfica: ela trata da relação entre autor e obra, mas também entre essas duas coisas e a visão que a crítica joga sobre elas.

Roth aprofundou sua exploração desse tema ao longo da série Zuckerman, sobretudo no segundo volume do que mais tarde seria compilado como a trilogia *Zuckerman Acorrentado*.

Zuckerman Libertado traz Nathan já como escritor estabelecido, vivendo os altos e baixos da fama após publicar um livro escandaloso e pornográfico chamado Carnovsky. As

semelhanças com *O Complexo de Portnoy* e a súbita fama de Roth são propositais e explorados, uma vez que o cerne do romance é justamente o deslocamento entre percepção e realidade.

Zuckerman é visto pelo público como uma celebridade que namora atrizes famosas, porém o leitor tem acesso às desventuras que a fama súbita e inescapável causa. Nathan, apesar de toda a ambição de *O Escritor Fantasma*, não parece à vontade em seu novo status de celebridade, ao contrário, a atenção o oprime. Ao alistar seu alterego novamente, Roth busca tecer um comentário sobre a fama e a distância entre pessoa pública e eu verdadeiro. Ele abandona a separação entre vida e ficção porque sua pessoa, Philip Roth, já se tornou um personagem fictício, protagonista das histórias que o público e a crítica escrevem a seu respeito. Alguns anos mais tarde, Roth irá abandonar o intermédio de Zuckerman e completar essa transformação, tornando-se de fato personagem.

A fortuna crítica de Roth agrupou os livros em que ele aparece como personagem sob a categoria de “livros autobiográficos” ou “Romances de Roth” (em relação aos “Romances de Zuckerman” por exemplo). Estes são livros em que ele aparece como autor, narrador e protagonista, firmando, pelo menos a princípio, o pacto autobiográfico de Lejeune (LEJEUNE, 2008). Esses livros são cinco: *Os Fatos: A autobiografia De Um Romancista*; *Engano: Um Romance*; *Patrimônio: Uma História Real*; *Operação Shylock: Uma Confissão*; *O Complô Contra a América*.

Desses, *O Complô Contra a América* pode ser fácil e seguramente categorizado como romance. O livro traz uma história alternativa em que, em 1942, em vez de Franklyn Roosevelt se tornar o presidente dos Estados Unidos é Charles Lindbergh, um piloto com simpatias nazistas, que ganha a eleição. A premissa faz com que o livro seja imediatamente visto pelo receptor como uma ficção e, embora o personagem se chame Philip Roth, ele é de fato outro em relação ao autor.

Lejeune afirma que o pacto, firmado pela coincidência de nomes entre autor, narrador e protagonista, é ratificado pelo subtítulo do livro (LEJEUNE, 2008, p.25). Sendo assim, *Engano* também não teria motivos para ser lido como uma autobiografia. Contudo, neste ponto da carreira de Roth, seus leitores já passam a esperar uma parcela de enganação e pura mentira. A narrativa se foca em Philip Roth, escritor casado com a atriz Claire Bloom (esposa real do autor na época) que começa a ter um caso com uma mulher anônima. Composto quase todo de diálogos, o livro explora a tendência das pessoas a crerem mais no que lhes convêm do que na realidade. Isso é verdade para os personagens envolvidos no triângulo, mas também para os leitores de Roth que ele sabe que ignorarão o aviso de “romance” e muito provavelmente lerão essa obra como uma autobiografia.

O personagem chega mesmo a dizer: “eu escrevo ficção e me dizem que é autobiografia, eu escrevo autobiografia e me dizem que é ficção, então já que eu sou tão idiota e eles são tão espertos, deixe que eles decidam o que é e o que não é” (ROTH, 2006, posição 1761)². Contudo, a própria interlocutora do protagonista afirma que isso pode ser muito divertido para ele e seus leitores, mas e quanto a ela? Indicando que os jogos pós-modernos de Roth podem ser interessantes de um ponto de vista formal, mas são finalmente frívolos quando se considera que a literatura pode ter um impacto na realidade externa. É mais uma vez a mesma discussão sob um ângulo diferente.

Sobram, portanto, *Patrimônio*, *Os Fatos e Operação Shylock*. Desses, *Patrimônio* é o que possui a estrutura mais simples. De longe um dos livros mais solenes de sua bibliografia, *Patrimônio* pode ser classificado como as memórias do período que levou Henry Roth, pai do escritor, ao falecimento por conta de um câncer de cabeça. O livro abre com o diagnóstico e se encerra pouco após a morte do pai, a narrativa acompanha o declínio físico de Henry e a

² Marcação utilizada em ebooks quando estes não apresentam a correspondência em páginas com a edição física.

proximidade que se construiu entre ele e o filho nesse momento final. Sem jogos e elaborações pós-modernas de sempre, *Patrimônio* cabe sem grandes problemas na categoria de memória e escrita autobiográfica.

Mais desafiadores para o leitor são *Os Fatos* e *Operação Shylock*. *Os Fatos* se anuncia como uma autobiografia e seu miolo cumpre exatamente isso. O livro narra a transformação de Roth em escritor, atendendo à condição que Lejeune coloca: uma autobiografia é a narração “terminada” de uma vida, quer seja concluída pela morte, ou porque o protagonista sofreu tal transformação que pode se separar em antes e depois (LEJEUNE, 2008, p. 14). Nesse caso, trata-se da gênese do escritor: a transformação do garoto de Newark em autor de *O Complexo de Portnoy*, ponto em que o livro termina, pois o leitor sabe que a partir daí a vida do autor sofrerá uma mudança tão radical a permitir essa separação. São narrados os primeiros namoros, os anos de faculdade e o desastroso casamento com Maggie, a essa altura já familiar aos leitores.

O que torna *Os Fatos* uma obra única não é seu corpo, mas seu prólogo e epílogo. O livro abre com uma carta de Roth a Nathan Zuckerman em que ele pede que seu alterego avalie o conteúdo ali apresentado. Tal qual Goethe em sua autobiografia (GOETHE, 1971), Roth antecipa-se às possíveis acusações de infidelidade para com a realidade, o que ao mesmo tempo o insere em uma tradição de questionamento da autobiografia, mas também o leva além dela. Ele, como Goethe, entende que qualquer esforço autobiográfico é também um recorte da própria história e personalidade buscando um efeito final. Contudo, ele responde a esse problema pedindo a opinião de seu alterego quanto a esse efeito.

O epílogo é a resposta de Zuckerman. Nathan acusa Roth não apenas de ser mentiroso, embora também disso, mas de ser desinteressante quando se apresenta sem a máscara da ficção. As verdades a respeito da natureza humana que Roth consegue tão habilmente explorar quando se esconde atrás de personagens como Zuckerman e Tarnopol são deixadas de lado quando ele se apresenta como ele mesmo. É difícil discordar de Zuckerman nesse ponto, *Os Fatos* é um

livro consideravelmente mais superficial e palatável que qualquer outra coisa que Roth tenha escrito.

Mas Zuckerman vai além: ele afirma que Alexander Portnoy nunca poderia ter nascido da mente desse garoto descomplicado que Roth apresenta. Mesmo que ele e Portnoy não sejam idênticos, há uma relação mais estreita entre criador e criaturas do que o autor admite em sua autobiografia. Zuckerman, enquanto escritor, sabe disso e sabe que Roth não está mentindo apenas a respeito de si mesmo, mas de seu processo criativo (ROTH, 2013, posição 2582).

Ou seja, enquanto em sua biografia Philip Roth tenta separar sua pessoa de sua obra, seu eu de escritor de seus personagens, ele ao mesmo tempo nubla todas essas distâncias. Ao trazer Zuckerman ele reconhece a realidade de seu alterego e coloca em palavras a identificação existente entre os dois. Além disso, ele questiona a possibilidade de separação entre autor e personagem uma vez que, mesmo que os fatos da vida de Alexander Portnoy e Philip Roth sejam diferentes, um é fruto da mente do outro e, portanto, algo dele precisa existir em sua psique.

Os Fatos é, assim, um título bastante apropriado para esse livro. Ele narra os fatos como foram, mas como é bem apontado por Zuckerman, esses podem ser manipulados e o escritor pode levar o leitor a interpretações errôneas. Além de simplesmente omitir muita coisa. Os fatos existem, mas a verdade autobiográfica é inalcançável.

Que esse livro é desprovido de uma investigação profunda da pessoa do autor, e que Roth é capaz disso, fica claro quando o comparamos com *Patrimônio*. Nesse caso são narrados sentimentos pouco nobres em relação ao pai moribundo e o Philip Roth apresentado, embora essencialmente terno, é um homem muito mais próximo de seus personagens: assombrado pelo sexo, pela mortalidade e pela ideia de legado. *Patrimônio*, como indicado pelo título, centra-se na ideia de herança, mas menos naquilo que Henry Roth deixou para o mundo e sim no que seu

filho legará. Frente à morte do pai, Philip questiona-se sobre seu próprio legado literário, em um livro muito mais sério do que qualquer outro que já tenha escrito.

Todas essas questões, principalmente o entrelaçamento entre ficção e percepção do público e da crítica culminam em *Operação Shylock*. O livro possui o subtítulo de Uma Confissão e seu narrador é um escritor chamado Philip Roth que coincide em todos os dados biográficos com o autor. Sendo assim, o pacto como entendido por Lejeune está firmado e o leitor inicia a narrativa orientado por esse acordo.

O livro tem início com o relato de um colapso mental sofrido por Roth alguns meses antes como resultado do uso de um medicamento para dormir chamado Halcion. Esse episódio era conhecido de seu público e tem no livro o efeito tanto de ancorar a narrativa na realidade externa, estabelecendo uma relação com ela, quanto de situar o estado mental do narrador/protagonista como de confusão. Isso é relevante porque os acontecimentos que se dão logo a seguir beiram o improvável.

A narrativa se coloca em movimento quando Roth, que se prepara para uma viagem a Israel para entrevistar o escritor Aharon Appelfeld, recebe um telefonema de seu primo Apter, que mora em Jerusalém, afirmando que ele apareceu no jornal local dando uma entrevista a respeito de uma ideologia chamada diasporismo. Apter, Roth diz, é um sobrevivente do Holocausto profundamente marcado por sua experiência. Ele é impressionável, paranoico e, por vezes, confuso. Sendo assim, Philip ignora o ocorrido.

Alguns dias mais tarde, Appelfeld, um informante muito mais confiável, liga para dar a mesma notícia: Roth possui um duplo. A ironia inclusive não se perde em Appelfeld “Philip, eu sinto que estou lendo para você um de seus romances.” (ROTH, 2000, p. 54). A primeira impressão do leitor de *Operação Shylock* é, portanto, a de que a vida finalmente alcançou a ficção e que o homem que construiu tantos duplos literários acabou por conjurar um na

realidade. É improvável, mas não parece impossível que alguém tentando disseminar uma ideologia absurda roube a identidade de um escritor conhecido por tratar do absurdo.

O diasporismo é, segundo as palavras do seu criador:

A assim chamada normalização do judeu foi uma ilusão trágica desde o início. Mas quando se espera que essa normalização floresça no coração do Islã, ela se torna mais do que trágica - é suicida. Por mais horrendo que Hitler tenha sido para nós, ele durou apenas doze anos e o que é doze anos para um judeu? É chegada a hora de retornar para a Europa, que foi durante séculos, e permanece sendo ainda hoje, o mais autêntico lar judaico que já existiu. O lugar de nascimento do judaísmo rabínico, do hassidismo, do secularismo judaico, do socialismo - etc, etc. O lugar de nascimento do sionismo também, é claro. Mas o sionismo já durou mais do que sua função histórica. É chegada a hora de renovar nosso papel espiritual e culturalmente proeminente na diáspora europeia (ROTH, 2000, p. 32)

Ao receber a notícia desse duplo, Roth não o confronta, como seria de se esperar, mas finge ser um jornalista francês e telefona para entrevistá-lo. Timothy Parrish nota que, embora o diasporismo soe absurdo e exagerado, em sua base há ideias que Roth sempre defendeu: a autenticidade de uma vida na diáspora, o assimilacionismo, o judeu enquanto cosmopolita e a ligação direta com a Europa (PARRISH, 1999, p.582). O diasporismo é, dessa forma, uma daquelas piadas que tem graça porque possuem um fundo de verdade. Roth sabe disso e é por esse motivo que ele não consegue dispensar seu duplo de imediato, é por isso que ele o perturba.

O duplo desestabiliza o senso de identidade de Roth a tal ponto que ao chegar em Jerusalém e ser confundido com o criador do diasporismo por um antigo colega de faculdade, ele não o corrige. Temos então Philip Roth fingindo ser o homem que finge ser Philip Roth. O jogo de alreijos e camadas de ficcionalização vai se tornando absurdo.

Porém, ainda segundo Parrish, Roth precisa incorporar seu duplo e viver o discurso diasporista para entender em que é diferente dele. Para entender que embora algo no fundo desse discurso possa corresponder às suas posições, ele reconhece a realidade e a história de um jeito que seu duplo não pode (PARRISH, 1999, p. 583).

Debrah Shostak comenta que esse duplo busca apagar as contradições presentes no judaísmo contemporâneo (SHOSTAK, 1997, 727). O falso Philip Roth menciona que não

consegue viver com a “dupla lealdade” exigida pela existência do Estado de Israel (ROTH, 1994). Portanto, o que Roth realmente afirma ao negar e afastar-se desse duplo é que ele, o verdadeiro Philip Roth, é capaz de aceitar ambiguidades. Entre ser judeu e ser americano, entre ser um escritor e um personagem, entre ficção e autobiografia, fato e realidade.

Porém, além de tudo isso, conforme a trama avança, tudo começa a ficar improvável demais para “uma confissão”. Roth é contatado por Smilesburger, um agente do serviço de inteligência israelense que o contrata para uma missão. Essa missão, a “Operação Shylock” do título, é definida por Smilesburger como “operação represente o judeu”. Shylock é, segundo ele, como um duplo obscuro do judeu, uma sombra que mancha toda a percepção gentia a respeito de pessoas de verdade e é o trabalho de Roth, enquanto escritor judeu, contrapor-se a isso (ROTH, 2000, p. 315).

Essa ideia já havia sido elaborada teoricamente por Leslie Fiedler em seu ensaio *What Can We Do About Fagin?* Em que ele traça o antissemitismo de luminares da cultura anglo-americana e conclui que a posição do intelectual judeu não pode ser a de abandonar essas obras, há muito a perder em abrir mão de TS Eliot ou Shakespeare, mas em abafar esse barulho com as próprias contribuições. O antídoto para o antissemitismo literário é a literatura judaica (FIEDLER, 1959).

Sendo assim, Roth amarra nessa proposta o questionamento que vem perpassando esse livro e muito da sua obra: qual o papel do escritor judeu? O papel do escritor judeu é representar judeus de forma justa, múltipla, complexa. Isso não quer dizer fazer “relações públicas” como os detratores de *Adeus, Columbus* gostariam, mas tratar o judeu como um ser humano. E nesse sentido, que protagonista melhor que o próprio, complexo e controverso, escritor Philip Roth?

O livro termina com um encontro entre Smilesburger e Roth em que o primeiro pede que o relato da missão seja extirpado do livro como um “último ato de lealdade”. Uma vez que

a obra termina sem essa sessão, o leitor conclui que Roth termina por abraçar também essa ambiguidade e, como americano, se mostrar leal a Israel.

Contudo, assim que a narrativa é concluída, um novo aviso afirma que tudo era apenas ficção. Um aviso semelhante ao do início. Por que o leitor deveria dar mais atenção a esse e não ao primeiro? Roth coloca dois polos semelhantes: é tudo ficção, ou é tudo realidade. É claro que os acontecimentos esdrúxulos do livro orientam o leitor para a primeira opção, mas a verdade parece se situar em algum lugar no meio.

As entrevistas conduzidas com Appelfeld são reais e foram publicadas no New York Times, assim como o episódio com Halcion e o julgamento de John Demjanjuk, um ucraniano acusado de ser um guarda particularmente sádico de Treblinka, que compõe uma parte importante do livro. Trechos de realidade são inseridos em uma trama majoritariamente fictícia, nublando ambos os polos. Enquanto gênero, *Operação Shylock* pode ser considerado um romance, mas ele carrega dentro de si relatos autobiográficos. É um efeito de certa forma similar ao da *Odisseia* e dos relatos autobiográficos de Ulisses, pois o ritmo, a linguagem e o clima do livro como um todo são notadamente diferentes nos trechos em que Appelfed entra em cena (GALLE, 2011, p. 15).

Operação Shylock é um livro da fase tardia de Roth, quando boa parte de sua obra começou a se voltar à análise de obras anteriores e temas caros. Ele é também o penúltimo episódio dessa “fase autobiográfica”, aquele que se situa entre os relatos mais claramente autobiográficos de *Os Fatos e Patrimônio* e a ficção completa de *O Complô Contra a América*. Sendo assim, é possível afirmar que o escritor buscou deliberadamente que parte da experiência de leitura fosse moldada pela incerteza e a ambiguidade. Por esse impulso de investigação: o que é verdade e o que não é? Essa é também parte da experiência central de *Engano*, outro livro cujo conteúdo se relaciona diretamente com a percepção pública de Roth e aquilo que a crítica falou dele.

Ao fazermos esse breve histórico da relação de Roth com a escrita autobiográfica, fica claro que o escritor tem um interesse particular na questão de recepção de sua literatura e no distanciamento que se coloca entre celebridade e pessoa real uma vez que um certo status de fama é alcançado.

Mas mais interessante é a forma como ele usa esse tema, e esses jogos, para falar de antissemitismo e do papel do escritor judeu. Desde o início, sua literatura foi percebida como de alto impacto na realidade, principalmente por poder incitar respostas antissemitas. Isso implicaria que o preconceito coloca o escritor judeu em um lugar especial, em que sua obra literária não é “livre”, mas atrelada as responsabilidades de seu povo.

Roth, embora discorde veementemente de seus críticos, não nega completamente essa premissa. Já no primeiro romance sobre Zuckerman ele elabora isso, explorando o lugar complicado do judeu americano. Embora seja alistado para lutar por uma minoria, esse judeu nunca foi realmente ameaçado. Qual a responsabilidade dele para com seus semelhantes europeus? O que ele deve fazer em relação a nomes como Anne Frank? Fundadores de uma literatura judaica que por vezes parece ser constituída apenas de relatos de sofrimento. Zuckerman quer ser inscrever na história dessa literatura, como mostra sua busca por mentores, mas ele ainda não sabe como fazê-lo.

Em *Zuckerman Libertado*, esse objetivo foi conquistado, mas é difícil saber se para o bem ou para o mal. Carnovksy é definitivamente um pedaço de história da literatura judaica, mas ainda resta saber se seu autor será lembrado como um escritor “sério” ou como namorado de grandes atrizes. O Zuckerman do segundo livro parecer ter abandonado as pretensões mais ambiciosas de sua versão jovem em favor da liberdade em relação à própria história e à própria família.

Contudo, essa liberdade cai por terra no último volume da série Zuckerman, *A Lição de Anatomia*. A volta de Nathan ao lar tem início quando sua mãe, acometida por um tumor na

cabeça, escreve em um pedaço de papel a palavra Holocausto. Por que sua mãe, nascida e criada nos Estados Unidos, no fim de sua vida, era capaz de escrever essa palavra e apenas ela?

Desde *O Escritor Fantasma*, o Holocausto tem um lugar central na obra de Roth. Ele pode não estar presente em todos os livros, mas sempre que é tratado aparece como eixo orientador da história judaica e pilar da identidade judaica. O judeu americano, apartado dessa história por uma fenda irreparável, precisa encontrar uma forma de relacionar-se com esse legado, porque todo judeu precisa. Nesse sentido, a ficção sobre o Holocausto e a ficção autobiográfica de Roth convergem.

Roth se inscreve na própria obra para puxá-la para fora do objeto livro, para explorar suas conexões com o mundo real, seja a crítica e a percepção de seus leitores, seja a história judaica. Isso é verdade inclusive para *O Complô Contra a América*, em que Roth transporta a história europeia para a americana, a experiência de uma Amy Belette para sua própria experiência.

Em um livro como *Operação Shylock*, ele comenta o papel do escritor judeu enquanto criador de identidade. Essa identidade, porém, não pode estar descolada da história judaica. É isso que reforçam a presença de Appelfeld e do julgamento de John Demjanjuk. É isso também que busca o duplo, a versão “obscura” de Roth: seu diásporismo quer apagar o pilar mais central da história judaica, tornando qualquer identidade vazia e sem raízes. Roth aparece como oposto a isso, um duplo especular. Sua presença no romance ancora o dentro e fora e realça que esse livro, assim como o fazer literário como um todo, tem implicações para fora dele.

Ao colocar-se em seus livros, Roth insere sua própria voz e afirma, ainda que de forma por vezes elusiva e ambígua, seu posicionamento como escritor judeu. Se sua ficção é labiríntica e tece jogos para confundir o autor, o homem Philip Roth possui opiniões muito sólidas em relação ao papel do escritor judeu e da história judaica que não poderiam ser expressadas por qualquer outro que não ele próprio. Trazer um elemento autobiográfico para

romances que exploram e refletem sobre a identidade judaica é uma forma de Roth se posicionar na discussão, de marcar-se como alguém para quem a literatura é elemento fundamental da identidade principalmente quando, como a sua, relaciona-se tão intimamente com a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAUNER, D. “‘Getting your retaliation first’: Narrative Strategies in Portnoy’s Complaint”. In **Philip Roth: new perspectives on an American author**, organizado por Derek Parker Royal. Westport, Conn: Praeger Publishers, 2005, 43–57
- DE MAN, P. **Autobiography as De-Facement: The Rhetoric of Romanticism**. New York: Columbia University Press
- GALLE, H. **O gênero autobiográfico: Possibilidade(s), particularidades e interfaces**, Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.
- GOETHE, J. **Memórias: Poesia e Verdade**. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.
- LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico: De Rousseau `a Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- PARRISH, T. **Imagining Jews in Philip Roth’s Operation Shylock**. *Contemporary Literature*, v. 40, n. 4, p. 575–602, 1999.
- PIERPONT, C. **Roth Libertado: O Escritor e Seus Livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ROTH, P. **Deception**. London: Vintage, 2006.
- ROTH, P. **Goodbye, Columbus and five short stories**. New York: Vintage Books, 1993.
- ROTH, P. **Operation Shylock: a confession**. London: Vintage, 1994.
- ROTH, P. **O Complexo de Portnoy**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ROTH, P. **Patrimony: a true story**. New York: Vintage Books, 1996.
- ROTH, P. **The Plot against America: A Novel**. New York, NY: Vintage International, 2005.
- ROTH, P. **The facts: a novelist’s autobiography**. Toronto: Collins Publishers, 2013.
- ROTH, P. **Reading Myself and Others**. Toronto: Doubleday, 2013.
- ROTH, P. **Zuckerman Acorrentado: 3 Romances e 1 Epílogo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2011
- SHOSTAK, D. The Diaspora Jew and the Instinct for Impersonation: Philip Roth’s Operation Shylock. *Contemporary Literature*, v. 38, n. 4, p. 726–754, 1997.
- WIRTH-NESHER, H. Roth’s Autobiographical Writings. In: PARRISH, TIMOTHY (Org.). **The Cambridge Companion to Philip Roth**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 .

Recebido em: 10/05/2018

Aceito em: 17/07/2018

**TO KILL OR NOT TO KILL: IMAGES OF VIOLENCE AND CRUELTY
IN *BAND OF BROTHERS***

Ketlyn Mara Rosa
Universidade Federal de Santa Catarina

Janaina Mirian Rosa
Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: The social and political complexities of violent acts during war and the particularities of such moments can be explored through artistic representations that lead to instances of reflection on the nature of brutality. The objective of this article is to raise a cinematic and theoretical discussion on the depiction of violence and cruelty in times of war, more specifically in the miniseries *Band of Brothers* (2001), co-produced by Steven Spielberg and Tom Hanks, by choosing a particular sequence to illustrate the point. Such debate highlights the role of memory and warfare, focusing on the effects of violent acts in the American national imaginary regarding the Second World War. The depiction of the “good war” as a recollection of brutalities shapes the past as a haunting episode, one that is constantly replayed through the revival of the traumatic events.

KEYWORDS: Violence; War Miniseries; Second World War.

RESUMO: As complexidades sociais e políticas de atos de violência durante o contexto da guerra e as particularidades destes momentos podem ser exploradas através de representações artísticas que levam a momentos de reflexão sobre a natureza da brutalidade. O objetivo deste artigo é trazer uma discussão cinematográfica e teórica sobre a representação da violência e crueldade em tempos de guerra, mais especificamente na minissérie *Band of Brothers* (2001), co-produzida por Steven Spielberg e Tom Hanks, através da escolha de uma sequência em particular. Este debate enfatiza o papel da memória e guerra, concentrando-se nos efeitos dos atos de violência no imaginário nacional Americano em relação à Segunda Guerra Mundial. O retrato da “boa guerra” como uma coleção de brutalidades configura o passado com um efeito fantasmagórico que é constantemente revisitado através da recapitulação dos eventos traumáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Minissérie de Guerra; Segunda Guerra Mundial.

Throughout the history of humankind, violent combats have generated discussions about the nature of such conflicts and their acceptability in the moral standards of society. The cruelty and violence generated as a result of warfare encounters have damaged not only those who experienced such situations but the general public affected by the consequences of living in a world deeply scarred by brutality. Patricia Pinnock explains in the book *Skyline* her perception of the phenomenon of war: “It is with you always, war, waiting to explode your life and throw you down beside a river to die. War wants death, always; war wants to quiet your mother's songs. War wants your sorrow” (PINNOCK, 2000, p. 15). In this decidedly intense description

of immersion in a war conflict, there is an emphasis on the pain inflicted in the moment of the violent act as well as the afterward losses. Artistic representations of warfare events explore such complexities and are able to delve into the particularities of violent moments, leading to instances of reflection on the nature of brutality. The objective of this article is to raise a cinematic and theoretical discussion on the depiction of violence and cruelty in times of war, more specifically in the miniseries *Band of Brothers* (2001), co-produced by Steven Spielberg and Tom Hanks, by choosing a particular sequence to illustrate the point. Such debate highlights the role of memory and warfare, focusing on the effects of violent acts in the American national imaginary regarding the Second World War. The depiction of the “good war” as a recollection of brutalities shapes the past as a haunting episode, one that is constantly replayed through the revival of the traumatic events.

The Second World War remains to this day one of the most violent war conflicts that the world has witnessed. Richard Overy has classified World War II as “the largest and costliest war in human history. The deaths directly or indirectly caused by the war may have reached 60 million” (OVERY, 2009, p. 6). Such an inhumane moment in history is bound to leave scars that reverberate until present days. There were atrocities such as “The Nanking Massacre” in which Japanese soldiers attacked China and “bayoneted, shot, burned, buried alive, and decapitated their victims, and, according to eyewitness accounts, mutilated corpses lined the streets of the city” (WILLMOTT, 2009, p. 25). Hitler’s “Final Solution”, with its overpowering cruelty, and the nuclear bombs in Oshima and Nagasaki stand as the most memorable and terrifying instances of brutality and human extermination.

Undoubtedly, an event with such enormous worldwide impact would not be left out from the visual media that could capture its motion: cinema. Used primarily as a means of recording the action on the battlefield, films became a way of experiencing the conflict in a mediated manner through the newsreels that were shown before movies or in special political

sessions. The hardships of documenting such footage are observed by Toby Haggith who mentions that the United States army lost most of their D-Day footage from the landing on Omaha Beach during a shipwreck (HAGGITH, 2002). However, a great majority of the filmed sequences made by the British AFPU (Army's Film and Photographic Unit) survived and are available in documentaries (HAGGITH, 2002).

According to Haggith, there were seven cameramen of the AFPU assigned to go with the British troops in the first assault on D-Day (HAGGITH, 2002). They were given special training regarding the operation of the cameras and the aesthetics of the shots. Some similar characteristics among the material recorded by the cameramen are that as they approached the beach “they took shots of their own landing craft, with mid-shots and close-ups of the soldiers preparing to face action and sequences of the approaching beaches and other landing craft” (HAGGITH, 2002, p. 338). The cameramen rarely captured the enemy attacking due to the fact that they had to take cover from the intense fire. The regular shocking footage was that of corpses or enemy soldiers taken as prisoners. Explosions were also rare occasions to be captured, only by sheer luck. Since they could not anticipate action and there was not enough film to keep the camera rolling all the time, they could only capture the aftereffect of bombing and its devastation.

Fictional cinema regarding the Second World War flourished in the early 1940s. Examples such as *Wake Island* (1942), *Bataan* (1943), and *Destination Tokyo* (1943) illustrate a series of characteristics that would later on become trademarks of the war film genre. Jeanine Basinger, in the book *The World War II Combat Film*, explains that World War II movies generated a series of basic traits. She comments that these characteristics range from ethnically mixed groups of soldiers, fixed objectives, issues to be resolved amongst the soldiers, heroes who distance themselves from the others due to their leadership duties, leisure activities of talking and sleeping, the nostalgia of the memory of home, recurrent props such as letters and

maps, and the theme of death (BASINGER, 2003, p. 56-7). Such assembly of attributes can be recognized throughout the war film genre in different contexts and used for varied narrational purposes.

As the decades passed by, the catalog of WWII movies was enlarged and many of the aforementioned characteristics became quickly recognizable to the audience. Filmmakers started pushing the boundaries of verisimilitude in order to be as historically accurate as possible. In *The Longest Day* (1962), producer Darryl Zanuck portrayed the American preparations for D-Day and the attack on the Omaha Beach, one of the sectors that suffered the greatest number of casualties. As Robert Toplin points out, Zanuck tried to make this depiction of war as historically authentic as it could be, giving it a documentary look (TOPLIN, 2006). He then “incorporated a veritable army and navy in the production, obtaining many ships, planes, tanks, and trucks from the NATO allies” (TOPLIN, 2006, p. 306). The criticism on *The Longest Day* appears to deal with the fact that the soldiers, whether enemies or allies, die without any look of pain or sight of blood. Toplin notes that “many reviewers expressed disappointment in the movie’s presentation of slaughter on the beaches. Hundreds of extras fall into the sand, they observed, but each victim appears to be unscathed” (TOPLIN, 2006, p. 306).

The absence of gore in warfare representation is directly connected to the Production Code that worked as a censorship to visual images from the 1930s to 1960s. Stephen Prince claims that the “Hollywood’s Production Code regulated all aspects of screen content, with an elaborate list of rules outlining what was permissible to show and what was not. These regulations placed great constraints on filmmakers” (PRINCE, 2000, p. 2). During the Code, “screen violence remained relatively discreet, and the camera turned away from its uglier manifestations” (PRINCE, 2000, p. 4). Prince also points out that due to these restrictions, the Code prevented the appearance of a phenomenon that he calls “ultraviolence” (PRINCE, 2000, p. 2). It emerged after the revision of the Code in the 1960s and in parallel with the less

constrained rules established by the MPAA (Motion Picture Association of America). Ultraviolence's definition is that it takes regular violence to another level by showing explicit and bloody images of beheading, dismemberment, and wounds (PRINCE, 2000). It serves varied purposes in the discussion of political stances, racial and ethnic issues, and economical concerns while it is used in a wide spectrum ranging from excessive instances of blood portrayal to short and fleeting images of graphic violence.

In 1998, Steven Spielberg directed the World War II film *Saving Private Ryan* which stood out for its graphic portrayal of combat. Robert Burgoyne comments on the initial 24-minute sequence that shows the American troops disembarking on Omaha Beach on D-Day: "The maimed bodies, disfigured faces, detached limbs, and the sights and sounds of bullets and knives penetrating the flesh are presented as the inescapable reality of combat" (BURGOYNE, 2008, p. 51). *Ryan* exposes the audience to what it seems an endless period of time that depicts a great number of soldiers perishing in the fastest and slowest ways that can be possibly imagined. No movie before *Ryan* had been so explicit and immersive in relation to the portrayal of a combat scenario, especially one so devastating as the D-Day.

In addition to the violent emphasis during battle, *Ryan* also brings several other characteristics to the World War II genre. Burgoyne points out the "psychology of cowardice" (BURGOYNE, 2008, p. 50) which questions the extent of heroism during battle. In the film, soldiers flee for their lives, deny going into battle, and freeze on the line of duty. The underbelly of patriotism is shown when the soldier in danger does not think about the duty to his country or the comradery of saving his teammate. The predominant reflex is to save himself even if at the expense of looking like a coward or a deserter.

A cinematic landmark brought by *Ryan* is related to the technological innovations used in the movie. War films have always pushed the boundaries of camera positions, choreography, and special effects. Burgoyne explains that "the film blends computer-generated imagery, live

action photography, reenactments of documentary photographs and sequences, accelerated editing, slow-motion cinematography, and electronically enhanced sound design in an adrenalized montage” (BURGOYNE, 2008, p. 51). By using the hand-held camera, the viewer is immersed in the visual construction of the combat atmosphere. As Haggith points out, the irregularity of the images is accomplished by the use of an image shaker which causes the tremors from the explosions, re-enacting the experiential feeling (HAGGITH, 2002).

Following *Ryan* is the HBO miniseries *Band of Brothers* which aired in 2001 with the total number of ten episodes and a running time of eleven hours, having the participation of eight directors in total. It is based on the 1992 homonymous book by Stephen E. Ambrose who interviewed the Second World War veterans and collected their memories. The main premise is the battlefield portrayal and combat experiences of a group of approximately twenty-five paratroopers of the 101st Airborne, also called Easy Company. Due to the fact that the miniseries has ten episodes, it is possible to insert a greater number of characters with complex storylines. The audience learns their full names, nicknames, ranks, promotions, and demotions. The richness of details aids in the construction of a world where issues such as heroism and battle glory are substituted by images of material and corporeal destruction. The shattering of the soldiers’ psychological state accompanied by scenes of mutilation and death portray a demystified version of the Second World War as the “good war”. Warfare becomes a protracted and torturous experience for both the paratroopers and the local populace that they come across in their journey across Europe.

More than just portraying the soldiers’ military careers, *Band of Brothers* also focuses on portraying the solidification of the comradery among the characters as a way of survival. Whether the soldiers are from different backgrounds, ethnicities, social classes or age groups, it is possible to see the interaction and the bonding that is created under such unique conditions. As stated by Todd McCarthy, *Band of Brothers* arrives on the screen “with its exceptionally

detailed and sharply focused look at the conflict from the point of view of men who were almost continuously in the line of fire for a year's time" (MCCARTHY, 2001, p. 46). In *Band of Brothers*, the soldiers are distant from home for a great amount of time and the only space where they find similar affection to what they have at home is in the close contact with each other, whether it is a physical connection or an emotional bond. The miniseries depicts the creation of micro-societies among the characters who struggle in combat as they witness and perform violent acts.

Each of the ten episodes of the miniseries starts with interviews from the survivors of Easy Company. The real-life veterans are given credit through the testimony about the specific historical moment that the episode addresses, providing a personal and up-close perspective of the combat experiences. According to Stephen Ambrose, "many [veterans] are realizing that they don't have much time left in the world, and many, for the first time, are willing to talk about their experiences" (quoted in SCHATZ, 2002, p. 75). By portraying the memories of the survivors, the miniseries adds a complex layer to the understanding of the events of such a turbulent moment in world history. After the interviews, each episode shows the fictionalized version of the events briefly commented by the veterans.

Band of Brothers is also known by its graphic display of violence throughout the episodes. In several moments, the audience witnesses the dismembering and loss of limbs of the characters due to enemy fire, explosions, grenades, errors in friendly fire, or even self-mutilation in which soldiers accidentally shoot themselves. The characters' deaths happen sometimes accompanied by a fellow soldier or in the cold, dark battlefield in a state of complete loneliness. Comraderie is often highlighted in moments of death in the miniseries, as soldiers attempt to save each other's lives. This customary portrayal in the episodes enhances the emphasis on the war experience as a collective event, one that is shared among the soldiers who struggle to find hope in somber moments.

The aim of this article is to analyze a very specific sequence from episode five, entitled “Crossroads”, which features Captain Richard Winters (Damian Lewis) as the main character. Winters is depicted as a fearless and competent soldier, the type of leader that instills confidence and trust from the remaining paratroopers. Episode five is structured around flashbacks of a mission carried out by Winters. The editing plays an important role in the chronological display of the mission and the amount of information the audience is allowed to have. As the editing goes back and forth in time and the episode repeatedly portrays the same moment of violence from different angles, the experience of combat becomes a circular and traumatic event for Winters.

The very first scene in this episode is the flashback that is later identified as a recurring memory for Winters. He runs through the battlefield, the camera runs along in a series of shaky close-ups showing parts of his body, helmet, gun, and boots. The general feeling is of nervousness as his heavy breathing is heard due to the exhausting run. The saturated and washed up colors take away any thought of vivacity or hope, unveiling only the grim task at hand. When Winters gets to the top of the hill, he sees and points his gun at a young German soldier who is with his back turned and crouched on the ground. In this moment, Winters’ reaction is not portrayed, only the image of the German soldier who turns around and remains on his knees, passive, without much awareness of the situation. Winters shoots him once and the episode cuts to a reverse shot of Winters pointing his gun and the German soldier falling. Winters’ corporeal position, with his legs stretched apart and feet firmly planted on the ground, demonstrates that he is in total command of his actions and ready for battle. Such willingness for combat starkly contrasts with the German soldier’s lack of situational awareness and unpreparedness for his violent demise.

This short flashback lasts for thirty seconds, from the moment Winters is shown running up to the point he shoots the soldier. The amount of time he takes to make the decision to shoot

the young boy is of five seconds. The other twenty-five seconds are devoted to him trying to arrive at the top of the hill. Later in the episode, the time frame and content of the flashback is modified according to Winters' memory and conscience. The weight of the act of killing, particularly such a young soldier, transforms the depiction of his memory of the event, pointing to the intricate way that history is remembered and transmitted.

One of the main points to be discussed in relation to this flashback is connected to the taboo of killing during war conflicts. As Georges Bataille explains in the book *Erotism: Death and Sensuality*, the act of cannibalism has become incompatible to our current society but “not so the desire to kill” (BATAILLE, 1986, p. 72). He explains that the wish to kill is connected to the restrictions made by a social taboo just like the desire for sexual activity is prohibited in certain instances of society. The taboo in relation to taking away someone's life “only serves to limit killing to certain specific situations” (BATAILLE, 1986, p. 72). When murder happens, it is condemnable by law, it becomes criminal. However, there are certain exceptions that defy accepted taboos such as duels, feuds, and war.

In *Band of Brothers*, the soldiers, both allies and enemies, are placed in the transgression of this taboo. Men carrying all sorts of guns, from knives to grenades, from pistols to machine guns, have a singular purpose in their walks along the countryside and urban centers of France or Germany: to eliminate opposing forces. The miniseries portrays the lack of space for a dialogue concerning the act of killing in the military environment. In the depiction of the experiences of low rank soldiers, who receive orders from the superior officers and are expected to comply with them, the most common expressions used rely on a vocabulary of devastation, such as, “take down”, “destroy”, “secure”, “make sure it is ours” or plainly “kill them” “level them” and “exterminate them.”

Bataille continues discussing the issue of humanity and the limits of violence in a battlefield environment. He mentions that “war was different in kind from animal violence and

it developed a cruelty animals are incapable of” (BATAILLE, 1986, p. 78). This discussion raises the issue of the intention of men during combat, whether their actions in the battlefield reflect pure instinct of survival or if there is a certain amount of pleasure or insensitivity in the cruel act of killing. Bataille also mentions that violence in war times is “frequently followed by a massacre of the enemy [and] torture of the prisoners” (BATAILLE, 1986, p. 78). Violence is seen then as a circular phenomenon, one that inspires a cyclical behavior based on brutality.

In relation to Winters and the German soldier, since the act of killing during war is socially sanctioned because of its exceptional situation, the American soldier relies on the assumption that he is part of a military organism inserted in a battlefield environment that consents the performance of such acts. In the heat of battle, trying to survive and accomplish his task, Winters executes his target mission of conquering that space. Burgoyne raises a discussion about the uncivilized behavior of soldiers during war times in cinema. He comments that war films depict “the release of violence and aggression, the suspension of civilized norms, the cultivation and training of the soldier's body as a “killing machine”” (BURGOYNE, 2008, p. 52). Transgression is authorized which leads to the normalization of the act of killing and the soldiers being the instrument of such actions.

Another flashback of Winters and the German soldier happens when the American soldier is given a free pass to Paris and travels by train. This is the moment when the narrative depicts Winter’s post-traumatic process, his difficulty in overcoming the violent occasion when he killed the young German soldier in the battlefield. Such a traumatic experience is the consequence of a cruel and violent act performed in the line of duty under orders to be followed. By portraying Winters’ emotional struggle, *Band of Brothers* highlights the fact that military ranks and chains of command restrict the free will of soldiers who are immersed in the realm of obeying orders.

The sound effects and lighting play an important role of triggering the memories from the battlefield in relation to the scenes on the train. The constant sound of the train speeding along the tracks seems to have an effect of entrancing Winters into his own recollection of memories. Aided by the lights being on and off on the train, he looks at the other passengers behaving naturally, for instance, as a man reads the newspaper. Winters associates the flickering of the lights with the battlefield as he remembers nighttime missions in the dark and the flashing of the rifles' muzzles. In addition, Winters looks at an old man who is sitting down, calmly smoking a pipe, and looking outside the window. He then associates this image with an instance of leisure time among the soldiers who are passing cigarettes around in a relaxed manner. His mind is tuned in one particular frequency, that of war. In this sequence, Winters associates every image he sees in civilian life with his past experiences in the battlefield.

The face of the young German soldier returns, as if in an apparition, when Winters looks at a young French boy who is on the train (Pictures 1 and 2). In the episode, the alternate images of the two boys are visually positioned on the left side of the frame which allows the comparison to be more transparent. Despite the difference in context between the two young boys, their facial expression is a parallel of recognition to Winters, a haunting memory that materializes itself through similarities in physical appearance, youth, and frame position.



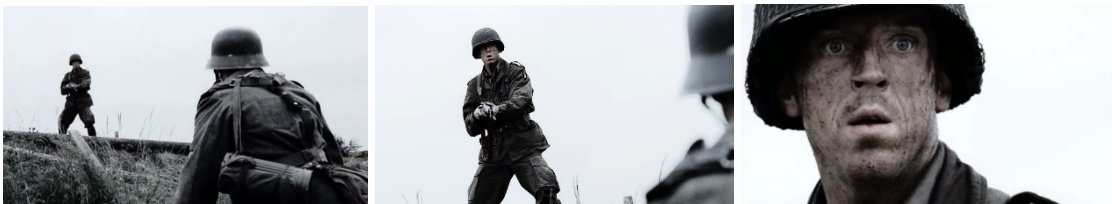
Picture 1 – The French boy
(SPIELBERG and HANKS, 2001)



Picture 2 – The young German soldier
(SPIELBERG and HANKS, 2001)

The visual comparison between the two boys is the trigger to a more detailed flashback of the moment when Winters climbs the hill and encounters the young German soldier. In a medium shot, Winters holds his rifle and faces the boy in an image that gives access to the

American soldier's facial reaction. He momentarily contemplates the presence of a German soldier in front of him and in such close distance. The youth of the soldier is revealed as he slowly rises to his knees. Differently from the initial flashback, Winters does not shoot right away. As the seconds go by, the camera gets closer to Winters, in a gradual process of depicting his inner emotional state of hesitation. The episode portrays different camera distances, such as a long shot that shows Winters' full body and enhances the proximity between the two soldiers, a medium long shot that gives a greater focus on Winters' reluctance in shooting, and close-ups that highlight the bewildered mental state of the American soldier instances before committing the violent act (Picture 3). As the camera moves closer to Winters, so does the focus on his inner world as he kills the soldier. The result of this movement is the highlight of the dark nature of the American paratrooper, and the construction of his character not only as an all-around leader and warrior but also as a cold-hearted killer. Such negative behavior costs him instances of emotional instability in the unfolding of his post-traumatic experience.



Picture 3 – The different camera distances (SPIELBERG and HANKS, 2001)

The portrayal of the young soldier suffers some changes throughout the flashbacks. In the initial flashback, he is depicted as a generic German soldier that represents one more casualty, without any noticeable reaction. He symbolizes the transgression, the person who suffers the effects of the concretization of the broken taboo, that is, the moment in which killing is allowed in times of war. In the final flashback he is given a moment of awareness. Moving from a long shot of him on his knees, to a medium long shot, it is possible to see his features. He does not demonstrate fear as there is even a faint smile on his face. As the seconds go by, the recognition of the enemy by the young soldier becomes more apparent and Winters' hesitation develops into a climax of choice. It is when the German soldier appears in a close-up

that reality sinks in, the weight of the opposing uniforms forces them to take contrary sides. The boy realizes that the pointed gun will soon fire and his expression turns from a smile to desperation and fear (Picture 4). His jaw drops, his eyes blink, but there is no more time to react. The shot is fired.



Picture 4 – The German soldier in a close-up (SPIELBERG and HANKS, 2001)

In the last flashback, the same gunshot is shown four times, through different angles and camera distances, unlike the initial flashback in which the shot is fired only once, causing the German soldier to fall on his back. With the use of slow motion, Winters is shown in a low angle, medium close-up, firing his weapon while the empty cap flies in the air. His face tightens up, his lips are closed, and he proceeds to discharge his order. The first of the four different angles in which the German soldier is seen getting shot is a close-up of the boy's face (Picture 5). There is no visual representation of the bodily damage through this angle. The image captures the impact of the gunshot that propels the soldier to fall back. The fast editing connects the same event being portrayed from a different angle, this time depicting the German soldier's back, allowing the effect of the gunshot to be observed (Picture 6). A red spray fills the air, spilling the blood of the young boy who then falls to the ground while Winters remains impassive up on the hill. The third angle is a medium shot of the German soldier in which the wound area is more visible accompanied by the boy's facial reaction (Picture 7). He falls back with his eyes open in a display of disillusionment and loss of hope. The fourth and final angle moves away from the German soldier's reaction and comes back to Winters' perspective, since it is depicted from his point of view (Picture 8). The image evokes the position of power of the

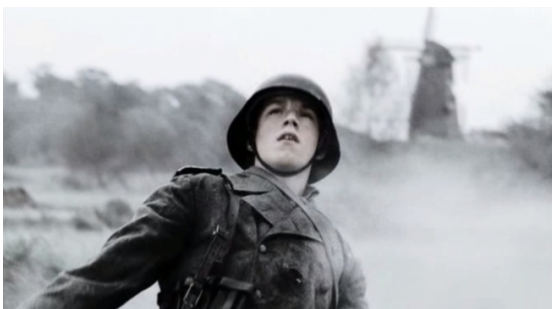
American soldier who retains control of the situation by being in possession of a lethal weapon and taking advantage of the tactical element of surprise. The repetition of the act of killing functions as a painstaking reminder of a pathological behavior in the warfare scenario, in this case in the Second World War, where the unconditional power to kill becomes a brutal spectacle manifested by an overwhelming display of violence.



Picture 5 – Close-up of German soldier (SPIELBERG and HANKS, 2001)



Picture 6 – Image from behind the young soldier (SPIELBERG and HANKS, 2001)



Picture 7 – Medium shot of the German soldier (SPIELBERG and HANKS, 2001)



Picture 8 – Winters' perspective (SPIELBERG and HANKS, 2001)

The final flashback presents how Winters interprets the experience of killing as a painful event by portraying the moment in a more detailed manner than the first scene of the episode. His grief-stricken conscience is foregrounded, indicating how Winters is depicted as both the perpetrator of violence and a psychological victim of trauma. Time seems to have been stretched since the interaction between the two characters in the initial flashback lasts five seconds while the final remembrance of the violent act takes twenty-three seconds. The perception of time has increased to almost five times its former impression. Winters takes seventeen seconds to shoot while the remaining six seconds show the boy getting shot four times. *Band of Brothers* represents the act of killing, a depiction that has become a recurring

trademark in the war film genre but innovates the swift moment of the loss of life through the emphasis on its significance to both soldiers involved in the process. By extending time and constructing the moment that precedes death with a layered portrayal of the soldiers' reactions, the miniseries delves deeper into the complexity of the act of killing, representing the violent shortcomings of the American soldiers, the encounter with a somber depiction of the Allies and their post-traumatic process.

In conclusion, the haunting memories of the act of killing in *Band of Brothers* function as an invitation to revisit crystallized concepts about past historical events, such as the perception of the Second World War as a conflict marked by the clash of good versus evil, the Allies versus the Axis. The uniqueness of the context of warfare has led Bataille to observe that wartimes are seen by society as an exception to the rule of "thou shalt not kill" (BATAILLE, 1986, p. 72). The lifting of the taboo of killing during war has facilitated scenarios of conquest and the subduing of nations, leading to the escalation of conflicts of greater scope and the brutal reverberation of worldwide slaughter. By focusing on the significance of a particular act of killing during war, *Band of Brothers* highlights the rippling effect of cruelty and its consequences in the construction of national memory regarding warfare. The haunting of the image of death, particularly of a young boy, functions as a generational reminder of trauma inflicted by excessive power and violence.

REFERENCES

BAND of Brothers. Produced by Steven Spielberg and Tom Hanks, performances by Damian Lewis, Ron Livingston, Shane Taylor, Home Box Office, 2001.

BASINGER, J. **The World War II Combat Film: Anatomy of a Genre**. New York: Columbia University Press, 2003, 376 p.

BATAILLE, G. **Erotism: Death & Sensuality**. New York: City Lights Books, 1986, 280 p.

BURGOYNE, R. **The Hollywood Historical Film**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2008, 173 p.

HAGGITH, T. D-Day Filming – For Real. A comparison of 'truth' and 'reality' in Saving Private Ryan and combat film by the British Army's Film and Photographic Unit. **Film History**, v. 14, p. 332-353, 2002.

MCCARTHY, T. Boys in 'Band' Bring War to Life. *Variety*, 3-9 Sept., p. 46-47, 2001.

OVERY, R. Introduction. In: WILLMOTT, H. P.; MESSENGER, C.; CROSS, R. **World War II**. New York: DK Publishing, 2009, p. 6-7.

PINNOCK, P. S. **Skyline**. Johannesburg: David Philip Publishers, 2000, 176 p.

PRINCE, S. **Screening Violence**. New Jersey: Rutgers University Press, 2000, 275 p.

SCHATZ, T. Old War/New War: Band of Brothers and the Revival of the WWII War Film. **Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies**, v. 32.1, p. 74-78, 2002.

TOPLIN, R. B. Hollywood's D-Day from the Perspective of the 1960s and the 1990s: The Longest Day and Saving Private Ryan. **Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies**, v. 36.2 (Spring), p. 25-29, 2006.

WILLMOTT, H. P.; MESSENGER, C.; CROSS, R. **World War II**. New York: DK Publishing, 2009, 336 p.

Recebido em: 16/04/2018

Aceito em: 31/07/2018