

**«HEY, HEY, HO, HO,  
WESTERN CULTURE'S GOT TO GO»:  
Desafios ao cânone literário norte-americano**

JOÃO DE MANCELOS

**1. O cânone em debate**

Desde a década de 70 que professores e alunos, ensaístas e críticos, autores e editoras têm debatido o cânone literário norte-americano. Levantam questões como «de quem é o cânone?»; «quais os critérios e mecanismos que levaram à inclusão e afastamento de determinados autores?»; «qual é a relação entre cânone e poder?».

Falar sobre o cânone é sempre delicado e complexo. Em primeiro lugar, porque implica debater a identidade cultural de uma nação, que Henry Gates Jr. designa por «shared culture»:

The literary canon is, in no very grand sense, the commonplace book of our shared culture, in which we have written down the texts and titles that we want to remember, that had some special meaning for us. How else did those of us who teach literature fall in love with our subject than through our own commonplace books, in which we have inscribed, secretly and privately, as we might do in a diary, those passages of books that named for us what we had for so long deeply felt, but could not say? (Gates, 1992: 21).

Em segundo lugar, debater o cânone envolve questionar tudo aquilo que o enformou: os pressupostos, os valores e, naturalmente, as instituições que o apoiam. Estas sempre procuraram controlar o cânone, ao censurarem os textos que as desafiavam ou criticavam. A História encerra inúmeros exemplos: Platão desejava incendiar a obra de Demócrito; o senado ateniense perseguiu Protágoras; Aureliano reduziu a cinzas a biblioteca de Alexandria; a Igreja Católica listou no *Índex* as obras heréticas; a Real Mesa Censória do Marquês de Pombal interditou mais de cem textos; os Nazis queimaram na Praça da Ópera os livros escritos por judeus; Margaret Thatcher tentou impedir a comercialização de *Spycatcher*, de Peter Right; o governo sul-africano censurou as letras do álbum *The Wall*, dos Pink Floyd; Salmon Rushdie foi condenado à morte por ter escrito o romance *Versículos*

*Satânicos.*

Com o mesmo objectivo – manter a sua estabilidade – as instituições não hesitaram em premiar os textos que as apoiassem. Este processo desencadeou-se sobretudo a partir do século XIX, com o advento dos movimentos nacionalistas e a defesa das literaturas nacionais. Valorizava-se tudo quanto engrandecesse a pátria e demonstrasse a sua identidade: as tradições, a religião, as forças armadas, a literatura, a língua, o *Volksgeist*. Assim se explica a canonização de romances históricos, a recolha de lendas populares, a divulgação de poemas épicos e patrióticos.

Actualmente, as instituições continuam a construir e a controlar o cânone literário. As academias, por exemplo, desempenham um papel fundamental nesse processo, já que os docentes seleccionam as obras a estudar; produzem um *corpus* crítico sobre determinados autores; e centram a sua investigação em áreas específicas. Também os críticos literários intervêm na avaliação e divulgação das obras, sobretudo quando as recensões surgem em jornais de grande tiragem, como o *New York Times*. Na mesma linha, não se pode negligenciar o papel das fundações e associações que concedem bolsas de criação literária ou atribuem prémios prestigiantes. Uma obra galardoada com o Pulitzer, o National Book Award ou o National Book Critics Circle Award conquista, à partida, um forte reconhecimento. Finalmente, é de assinalar o desempenho das editoras que, através de estratégias de *marketing*, tornam a obra num produto de consumo apetecível junto de um determinado público.

Qualquer um dos mecanismos de escolha – a *inclusão* e a *exclusão* – tornou o cânone num registo parcial, que cristaliza os valores, interesses e antagonismos de uma ideologia. O cânone norte-americano, por exemplo, foi construído à imagem e semelhança do poder WASP-M (*White Anglo-Saxon Protestant Male*). Como tal, assimilou facilmente autores masculinos, heterossexuais, brancos, protestantes; menosprezou as mulheres, os homossexuais e as lésbicas; repudiou os membros de outras etnias; ignorou a contracultura; silenciou opções políticas que não a vigente.

Estas exclusões desagradaram tanto aos grupos marginalizados, como aos pensadores que pugnavam por um cânone mais imparcial e eclético. As inúmeras polémicas em torno do cânone, conhecidas por *culture wars*, opuseram sobretudo duas tendências distintas. Por um lado, destacam-se conservadores como Allan Bloom, William Bennett ou Christopher Lucas, que pretendem a perpetuação do cânone eurocêntrico e dos valores que o enformam. Por outro, surgem

investigadores que defendem a abertura do registo literário, sob a bandeira dos *Cultural Studies*. Neste último grupo, mais heterogéneo, incluem-se os pluralistas culturais, os marxistas, as feministas e os novos historicistas.

Será elucidativo resumir as posições de duas figuras de peso nestas guerras culturais: Allan Bloom e Lawrence Levine. A obra de Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (1987), oferece uma perspectiva contenciosa do *status quo* do ensino superior norte-americano. Segundo o autor, a crise sócio-política dos EUA reflecte uma inércia de natureza intelectual, causada por uma orientação académica que desvia os alunos do estudo das grandes obras e dos valores que estas professam:

In a less grandiose way, students today have nothing like the Dickens who gave so many of us the unforgettable Pecksniffs, Micawbers, Pips, with which we sharpened our vision, allowing us some subtlety in our distinction of human types. It is a complex set of experiences that enables one to say simply, 'He is a Scrooge.' Without literature, no such observations are possible and the fine art of comparison is lost. The psychological obtuseness of our students is appalling, because they have only pop psychology to tell them what people are like, and the range of their motives (Bloom, 1987: 63, 64).

Para Bloom, está em risco a cultura comum, necessária para se estabelecer um diálogo intelectual e inculcar valores partilháveis. Consequentemente, a longo prazo, fechar-se-ão a mentalidade e o pensamento americanos – e daí o título da sua obra. O autor imputa culpas às feministas, aos académicos de esquerda, aos psicólogos, aos sociólogos e, claro, aos defensores da sociedade multicultural (Bloom, 1987: 175, 216). Tudo gente que não lhe merece respeito nem credibilidade, a avaliar pelos impropérios que lhes dirige.

É óbvio que a posição radical de Bloom não passou sem resposta nem contenda. Se ninguém discorda de que ler os clássicos é importante, já é questionável asserir que os restantes autores se situem num plano inferior. O texto de Bloom percebe o cânone como uma lista fossilizada; não oferece sugestões para melhorar o ensino superior; e desconhece muito do que se escreveu no campo académico a partir dos anos 60.

Entre os arqui-opponentes de Allan Bloom, destaca-se o académico e historiador Lawrence Levine. Este já mostrara algumas das suas posições anti-conservadoras em relação ao cânone na obra *Highbrow / Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in América* (1988). No entanto, é com o volume *The Opening of the American Mind*

(1996), uma paródia ao título do livro de Bloom, que Levine melhor define as suas ideias. O seu optimismo contrasta vivamente com a perspectiva apocalíptica de Bloom: Levine acredita que o ensino superior nos EUA não só está de boa saúde, como é louvável o alargamento do cânone literário, de modo a espelhar a essência multicultural da nação (Levine, 1996: 171).

O autor está ciente de que esta abertura caustica alguns sectores:

Of course the very expansiveness of the canon is disturbing to those who crave a universal literary or historical canon, good always and everywhere, accessible to and accepted by everyone capable of understanding it. The admission that literature, history *and* canons are more complex and variable than that entails a loss of control and an acceptance of the truth that the academic world, like the larger universe, is more chaotic, less ordered, less predictable and more affected by such matters as geography, class, race, ethnicity, gender than many of us have been willing to accept (Levine, 1996: 99).

Segundo Levine, a abertura não foi operada por intelectuais de esquerda ou por defensores de interesses tenebrosos, como afirma o seu antagonista (Bloom, 1987: 314, 315), mas sim pela *própria nação*. Esta encontra-se convicta da necessidade de abarcar novos autores, redescobrir épocas literárias poucos estudadas, e aceitar as perspectivas dos *Women Studies*, *Ethnic Studies*, ou *Gay and Lesbian Studies* (Levine, 1996: 171).

Naturalmente que duas posições tão divergentes – a de Bloom e a de Levine – originaram polémicas que extravasaram o âmbito do *campus*. Bloom ora foi atacado pelo seu conservadorismo, ora louvado como o último defensor da torre de marfim da cultura ocidental. No outro extremo, Levine é visto como um narcisista, que quer sobressair graças às polémicas, e um apreciador de lixo literário.

Dentre todas as opiniões, a que Gregory Jay manifesta no artigo «Mercenaries of the Culture Wars» (1996) parece-me ser a mais inteligente. Jay reconhece a importância e o bom-senso do trabalho de Levine, classificando-o como «a refreshing rebuttal to Allan Bloom and his heirs» (Jay, 1996: 2). No entanto, não deixa de questionar a tranquilidade que Levine pretende transmitir ao leitor. De facto, a academia não se encontra nem em paz, nem em harmonia:

There is a conflict, since notions of 'Western' and of 'culture' were often constructed through false and sometimes vicious representations of 'others' deemed not worthy of study or citizenship. Some of the material added by the new scholarship in history and in literature will not fit with the old models, theories and stories (Jay, 1996: 2).

Em suma, a academia está em guerra, existe uma crise nas humanidades, e as posições acerca do cânone norte-americano revelam a dificuldade em reconstruir uma cultura comum – aspectos de que me ocupo seguidamente.

## 2. O cânone e o ensino

O ensino é um dos meios usados pelas instituições para veicularem os valores que defendem, e formarem os líderes políticos e económicos que irão conduzir a nação. Neste contexto, não surpreende que o ensino superior se tenha tornado numa das arenas mais relevantes do debate cultural norte-americano, durante os anos 70 e 80. Questões como a missão da universidade nos dias de hoje, a afinidade entre o saber e a política, e o conteúdo dos programas de literatura são acaloradamente debatidas, dentro e fora do *campus*.

Um exemplo da necessidade de renovar os programas encontra-se na história da cadeira de *Western Culture* (por vezes também designada por *Western Civilization*, ou *Western Civilization Course*). Esta disciplina de carácter introdutório objectivava veicular valores partilháveis, promover as ideias liberais e proporcionar ao estudante uma formação para a cidadania (Santos, 1994: 25). Desde os anos 40 que a cadeira era criticada porque, apesar das suas pretensões de universalidade, centrava-se na cultura dos países atlânticos. Para John Guillory, o programa pecava pela flagrante ausência de escritoras, e pela predominância de autores brancos, muitos deles pertencentes a elites sociais ou económicas (Guillory, 1993: 32, 33).

A mudança aconteceu em 1988, na Stanford University, quando a comunidade estudantil sugeriu a substituição do programa de *Western Culture* por um outro que contemplasse «the contributions of cultures disregarded and / or distorted by the present program» (Hunter, 1991: 215). Depois de diversas manifestações, em que se gritava o *slogan* «Hey, hey, ho, ho, Western Culture's got to go», foi criada uma nova cadeira, *Culture, Ideas and Values*. Esta disciplina mostrava-se vocacionada para a diversidade multicultural e para a abertura a vozes que o cânone literário silenciara ou ainda não contemplara.

Posteriormente, as universidades de Columbia, Chicago, Brown, Pennsylvania, Michigan, Minnesota, Indiana, Wisconsin, e Califórnia, entre outras, adoptaram programas no âmbito dos estudos culturais: *Gender Studies*, *New Ethnography*, *Ethnic Studies*, *Film*, *Theater and Media* (Denning, 1994: 57). Para Michael Denning, a presença destas

áreas justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, porque são disciplinas que estabelecem e denunciam as relações entre o poder, o cânone e o ensino (Denning, 1994: 59). Nesta linha, os defensores dos *Cultural Studies* afirmam que a estratégia mais eficaz para transformar as mentalidades é mudar o conhecimento, e que tal só é possível pela *transgressão*. Tal implica privilegiar, mesmo que temporariamente, as minorias em relação às maiorias, uma discriminação positiva para institucionalizar a diferença (Giroux, 1992: 202).

A segunda razão para introduzir os *Cultural Studies* nos currículos advém da necessidade de reflectir as mudanças no seio da nação. Segundo o *United States Census Bureau*, a composição da sociedade norte-americana mudará radicalmente por volta do ano 2050. Nessa altura, o número de afro-americanos, asiáticos e hispânicos será quase equivalente ao dos euro-americanos. Mesmo na actualidade, já se verificam mudanças na população escolar, constituída cada vez mais por alunos não brancos (Hill, 1994: 43). Estes estudantes trazem consigo expectativas nem sempre contempladas pelos programas tradicionais, criados numa época em que a palavra de ordem não era *diferença*, mas sim *assimilação*. Para Thomas La Belle, urge instituir novas disciplinas e conteúdos que venham ao encontro das necessidades e experiências dos novos discentes (La Belle, 1996: 58).

Segundo Todd Gitlin, os resultados destas práticas já se fazem sentir. O conceito de *identity politics* encontra-se na segunda geração e está paulatinamente a institucionalizar-se nas universidades. Quando os estudantes ingressam no ensino superior, as questões do multiculturalismo já não lhes são estranhas, graças às conversas em casa e aos debates nos meios de comunicação social. Os programas respondem a esta realidade com uma nova orientação: aprender mais acerca do outro resulta em conhecer-se melhor a si mesmo e à sociedade multi-étnica onde vive (Gitlin, 1995: 149).

A resposta do núcleo conservador não se fez esperar – muitos professores, alunos, analistas e políticos culpam os programas multiculturais pelo declínio das humanidades, dos valores e da *verdadeira* cultura. Os mais extremistas contemplam as alterações nos programas e no cânone como atentados às letras, inseridos numa grande conspiração anti-WASP. No seu *best-seller* *The Closing of the American Mind*, com o sugestivo subtítulo *How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, o já mencionado Bloom critica as *perversões* destes novos programas. Sem os clássicos nem o benefício de uma educação nos

moldes tradicionais, o professor receia que os estudantes desperdicem o tempo com obras irrelevantes e careçam de uma orientação acadêmica válida (Bloom, 1987: 34).

Nesta mesma linha, Arthur Schlesinger Jr. sugere que a adoção dos currículos multiculturais serve apenas como uma terapia para melhorar a auto-estima das minorias. Para o historiador, a Europa continua a ser «the unique source of the liberating ideas of democracy, civil rights and human rights», pelo que um afastamento dos programas tradicionais de História e Literatura poderá pôr em causa o *unum*, favorecendo exclusivamente o *pluribus* (Schlesinger, 1991: 26).

No entender de La Belle, estas preocupações são legítimas e partilhadas até pelos próprios defensores dos estudos multiculturais, conscientes do risco que o desaparecimento do saber comum implica. O estudo da literatura afro-americana, por exemplo, se não for enquadrado e complementado pela análise das obras escritas por autores pertencentes a outros grupos étnicos, pode conduzir a uma visão paroquial. Em caso algum a compreensão da parte consegue substituir com valia o entendimento do todo – sob pena de a própria parte deixar de fazer sentido (La Belle, 1986: 63).

Segundo Gitlin, o mesmo sucede com a História: isolar as Histórias das diversas etnias, em vez de as observar como parte de um todo, em interação, pode resultar anti-pedagógico. A diferença não significa separação: por exemplo, não existiu uma História Afro-americana, mas sim uma História Norte-americana, com importantes passos afro-americanos. Apenas uma História *partilhável* pode evitar etnocentrismos e imagens distorcidas da realidade (Gitlin, 1995: 40).

Na opinião de Christopher Miller, para resolver estes problemas é preciso criar estudos interculturais que examinem o processo complexo pelo qual as culturas se constroem, em simbiose (Guillory, 1993: 53). Alguns educadores propõem a criação de uma cadeira introdutória, que favoreça uma perspectiva alargada, multicultural, da produção literária norte-americana. Trata-se de uma estratégia para apresentar aos estudantes a diversidade, não os restringindo apenas ao estudo da sua etnia. Afinal, *todos somos o outro* – uma verdade talvez lapaliciana, mas também a pedra de toque para mudar as mentalidades.

Para além de serem necessários novos currículos, é preciso transformar a pedagogia, que se pretende mais sensível à diversidade. Aos educadores solicita-se que compreendam o estudante como membro de um grupo comunitário e étnico com uma identidade própria, e que percecionem a cultura como um espaço de múltiplas

fronteiras (Giroux, 1992: 205). Ao estudante pede-se que partilhe as suas experiências, com vista ao enriquecimento de todos. Aos manuais escolares exige-se que sejam cientificamente correctos e espelhem as várias realidades culturais (Alarcón, 1996: 127).

Este último aspecto tem sido alvo de uma atenção particular. Em 1990, um grupo intitulado *Communities United Against Racism in Education* (CURE), compreendendo membros de diversas etnias, acusou os compêndios destinados ao ensino secundário de serem eurocêntricos. As obras da colecção Houghton Mifflin, por exemplo, foram vistas pelo CURE como:

[placing] the white establishment at the center of the universe and all the rest of us as their 'burden'. The insidious message is: in order for some children to be proud of their histories, other children must be ashamed of theirs (Gitlin, 1995: 9).

Noutros manuais escolares, o CURE assinalou potenciais referências ou atitudes discriminatórias. Alguns exemplos mostram que mesmo passos aparentemente inócuos podem conter elementos susceptíveis de ferir a sensibilidade das crianças não brancas. O CURE achou que algumas actividades (por exemplo, construir máscaras sagradas dos Kwakiutl) trivializavam o espiritual; estranhou o Deus cristão surgir em maiúsculas, e o judaico em minúsculas; exigiu a eliminação de imagens de Mohammed, um profeta que não pode ser representado graficamente (Gitlin, 1995: 9-10).

No entanto, nem todos concordam com estas observações, e muitos lêem aqui uma hipersensibilidade doentia que em toda a parte enxerga a discriminação. Por outro lado, os mais conservadores acusam os progressistas de estarem a *politizar* os programas, e denunciam o facto de muitos professores terem compromissos políticos que contaminam a sua perspectiva literária – um tema que pela sua relevância analiso à parte, na próxima secção.

### 3. O cânone e a política

O conteúdo político de várias das obras seleccionadas nos programas e o facto de alguns professores serem conotados com a esquerda tem preocupado os analistas. Expressões como «political correctness», «illiberal education», «thought police», «dictatorship of virtue» são comuns num debate que muitos acreditam travar-se entre as Humanidades e máfias ideológicas, apostadas em profanar os vultos do panteão canónico.

Partilhando de alguns destes receios, Harold Bloom afirma que a escolha dos textos deve ser subordinada a critérios estéticos e não pode estar ao serviço de ideologia alguma:

[...] a critic may have political responsibilities, but the first obligation is to rave again the ancient and quite grim triple question: more than, less than, equal to: we are destroying all intellectual standards in the humanities and social sciences in the name of social justice (Bloom, 1994: 35).

A esta advertência, os defensores do multiculturalismo contrapõem que o cânone tradicional e os correspondentes programas de literatura também reflectem posições políticas: racismo, nacionalismo e sexismo. Afirmam ainda que um ensino apontado para outras direcções facultará aos estudantes novas realidades e experiências (Hunter, 1991: 51).

Os *Cultural Studies*, em geral, e as perspectivas multiculturalistas, em particular, não enjeitam a vertente política. Antes, nas palavras de Lata Mani, se assumem como «a location where the new politics of difference – racial, sexual, cultural, transnational – can combine and be articulated in all their dazzling plurality» (Mani, 1992: 392). O campo do saber está também ele impregnado de política, e assim as relações culturais são indubitavelmente *relações políticas*.

Nesta linha, os pluralistas culturais pretendem representar a diversidade étnica nas artes, crenças e instituições. Para tanto, ensaístas como Lawrence Grossberg acreditam que o seu trabalho pode e deve fazer a diferença: «intellectual work is, by itself, incomplete unless it enters back into the world of cultural and political power and struggle, unless it responds to the challenges of history» (Grossberg, 1992: 6).

Tal intervenção pressupõe que a política e a cultura não são dissociáveis, mas antes se interpenetram e que a arte foi e continua a ser um instrumento ao serviço ou contra as instituições. Para Catherine Belsey, reside aqui um dos pontos de discórdia entre os pluralistas e os seus adversários: estabelecer uma relação entre literatura, história e política ainda escandaliza a comunidade literária mais conservadora, dado que liga o supostamente transcendente (literatura), o contingente (história) e o estratégico (política) (Belsey, 1992: 400).

Já Arnold Hauser argumentava, e com razão, que toda a obra de arte é *ideológica*, quer sublinhe ou combata as ideias vigentes. O autor pode ser *intencionalmente* interventivo se fizer do repto político a sua causa, o que sucedeu em todas as épocas literárias: Homero debruçou-

se sobre a educação grega, Baudelaire acerca da solidão moderna, Whitman sobre a democracia, etc.

Contudo, o artista é também *involuntariamente* ideológico, porque nasce e vive numa sociedade regida pelos jogos de poder, e porque é permeável ao pensamento político, à religião e às instituições da sua época. Repare-se que mesmo o ser-se apolítico é já uma posição, tal como o ser-se ateu ou agnóstico implica uma atitude definida perante a fé (Hauser, 1988: 18).

Por outro lado, não se pode esquecer que a obra não é apenas um produto do inconsciente, mas também um resultado do *tempo*. A este propósito, numa entrevista concedida no início da sua carreira, Toni Morrison é peremptória ao afirmar que «all good art has always been political. None of the best writing, the best thoughts have been anything other than that» (*Black Creation Annual*, 1984: 3).

Na verdade, o texto literário é inseparável do contexto social em que é produzido; a arte não existe no vácuo, mas antes se tece num universo de realidades e crenças. Voluntária ou involuntariamente, a obra não só reflecte o tempo do escritor, como modifica essa mesma época, num labor de inspiração e expiração constantes.

#### 4. O cânone e a língua

Nos EUA, à variedade étnica corresponde uma vasta diversidade linguística. Entre os imigrantes de segunda e mesmo de terceira geração, é fácil encontrar quem fale alemão, francês, neerlandês, italiano, grego, português, chinês, japonês, tagalog, tamil, hebraico, iídiche, arábico, sueco, dinamarquês, russo, polaco, checo ou húngaro (Sollors, 1997: 7).

Fruto do multilinguismo, o número de obras literárias redigidas noutros idiomas que não o inglês é considerável. Somente na biblioteca Widener, em Harvard, os registos dão conta de mais de cento e vinte mil publicações impressas nos EUA, e redigidas por imigrantes ou descendentes destes. A este espólio deve adicionar-se dois milhares de jornais unilingues, bilingues (polaco-latim ou alemão-húngaro, por exemplo), e até mesmo trilingues (dinamarquês-norueguês-sueco) (Sollors, 1998: 7).

Estes textos não têm interesse apenas para os linguistas, historiadores ou sociólogos que estudam o fenómeno da imigração. Nas estantes de Harvard, há narrativas, poemas e textos dramáticos cujo valor está ainda em boa parte por descobrir e divulgar junto do público. Segundo Werner Sollors, tal implicará reexaminar toda a

história da literatura norte-americana (Sollors, 1998: 7).

Perante este cenário, num artigo publicado na internet, o professor de Harvard levanta uma série de questões: «How multilingual is the literary tradition in the United States?»; «How do literary studies change once the role of writers who published in non-native-languages is taken seriously?»; «How multilingual were the great Anglophone writers of the United States?»; «How was non-Anglophone literature linked to English-language writing, and which ties were there to non-English traditions?» (Sollors, 1997: 5). Estas inquietações são pertinentes, sobretudo se inseridas no contexto da revisão canónica.

Interessa-me perceber as razões da flagrante ausência no cânone norte-americano de obras escritas noutras línguas. Numa resposta ao artigo de Sollors, James Crawford, uma autoridade em sociologia linguística, enuncia alguns dos motivos para esta lacuna. À partida, existe uma causa histórica: a seguir à Primeira Guerra Mundial, o sentimento anti-germânico era tão forte que se gerou uma reacção contra o ensino tanto do alemão como da maioria das línguas estrangeiras. Nesta fase, muitos estados interditaram a educação bicultural, que até aí florescera, e passou a ser mal visto falar-se outro idioma que não o inglês. Naturalmente que este movimento – conhecido como *English Only* – teve como consequência um empobrecimento do caleidoscópio linguístico (Crawford, 1997: 1).

Uma segunda razão vem na linha da primeira: em 1920, o Congresso aprovou leis que restringiram fortemente a imigração até 1965. Em resultado desta política, as comunidades de falantes existentes nos EUA envelheceram, enquanto os descendentes de imigrantes, sobretudo os de terceira e quarta gerações, cresceram sem grande conhecimento do idioma dos seus avós. Em meados do século XX, o multilinguismo atingiu a sua fase menos significativa, e a nação tornou-se numa espécie de «Babel in reverse» (Crawford, 1997, 2).

Crawford apresenta ainda outra razão, de carácter ideológico: até há algumas décadas atrás, a historiografia preocupava-se menos com a variedade multicultural e mais com a assimilação por parte dos imigrantes dos costumes, valores e cultura WASP. Como tal, muitos intelectuais menosprezaram a diversidade linguística tanto na produção literária como não literária, com a decorrente ausência de um estudo credível desse aspecto (Crawford, 1997: 2).

Naturalmente que os motivos enunciados por Crawford não são os únicos: o cânone literário norte-americano tem um forte pendor unilingue por outras razões. Desde os Puritanos que o WASP era tido

como o grupo dominante, aquele a quem a nação pertencia, por determinação divina. Como tal, a sua cultura e língua eram consideradas superiores, pelo que não faria sentido incluir no panteão dos consagrados obras redigidas em qualquer outro idioma.

Esta discriminação canónica é comum em qualquer parte e em qualquer época. A História apresenta diversos casos em que uma língua procurou superiorizar-se em relação a outras: no período clássico, a submissão de Roma ao idioma e literatura helénicas; na Idade Média, o uso do latim pelo seu aparente universalismo; no Romantismo, a imposição do francês como idioma literário e cultural, etc. Em particular a partir do século XIX, altura em que eclodiram os movimentos nacionalistas, a língua emerge valorizada como parte da cultura e maneira de pensar de um povo. Sintomaticamente, é nesta altura que proliferam os dicionários, as gramáticas, os ensaios e as histórias da literatura, e se consagra a expressão «língua materna». Não espanta, portanto, que o poder de uma nação se reflectisse na capacidade de apresentar a sua língua e literatura como superior à dos outros países ou colónias (Krauss, 1989: 110).

Este fenómeno levou a que vários escritores adoptassem a língua dos países de acolhimento, enquanto outros se expressavam fluentemente não apenas na língua-mãe, mas também no idioma dominante. Autores como Joseph Conrad, Vladimir Nabokov ou José Blanco White utilizaram sobretudo o inglês como língua de escrita. Por seu turno, Ramón Lull usou o catalão, mas igualmente o latim e o provençal; Camões poetou em português e em castelhano; Fernando Pessoa escreveu na nossa língua e em inglês.

Na actualidade, continua a haver fortes razões para muitos autores preferirem escrever em inglês. Por um lado, dificilmente uma editora norte-americana publicará uma obra noutra língua – a menos que se trate de uma casa de publicações especializada. Escritores, editores e livreiros sabem que o êxito económico de um livro depende de este ser redigido num idioma que a generalidade do público e da crítica compreenda. Caso contrário, apelará apenas a um grupo restrito de leitores, e arrisca-se a cair no olvido.

As recensões críticas dos jornais de grande tiragem e a maioria dos concursos literários incidem sobre obras escritas em inglês. São também estas as contempladas nas listas de *best-sellers*, recomendadas pelos programas televisivos da especialidade, estudadas no ensino secundário e absorvidas pelo cânone.

Apesar de todas as condicionantes, o multilinguismo continua a fazer-se sentir na literatura. Algumas antologias têm relevado

trabalhos escritos noutros idiomas que não o dominante. Na *Literary History of the United States* (1946), organizada por Robert Spiller, surge um capítulo intitulado «The Mingling of Tongues». Aí se reúnem textos em espanhol, italiano, alemão, francês, iídiche, e línguas escandinavas. Também os dois volumes da obra *Ethnic Literatures since 1776: The Many Voices of America* (1978), organizada por Wolodymyr Zyla e Wendell Aycock, e as conhecidas antologias *Norton* e *Heath* contemplam alguns casos de textos escritos noutras línguas. No entanto, estas compilações são raras. Basta pensar que mesmo a antologia *Asian-American Literature: An Annotated Bibliography*, compilada por King-Kok Cheung e Stan Iogi, publicada sob os auspícios da *Modern Language Association*, exclui trabalhos escritos em línguas asiáticas, a menos que estes tenham sido traduzidos para inglês.

Sollors lamenta esta situação, mas acredita que é possível mudá-la, através do ensino de diversas línguas e da inclusão em cursos multiculturais de textos escritos nestas. Assim, pergunta-se:

Instead of complaining about the colonizing effect of languages [...], why do the radicals not demand the teaching of all languages spoken by the growing number of today's immigrants? Why do they not propose the study of the many languages used by American women, by members of ethnic minorities, by slaves, or by workers – and make available for multicultural education texts such as all extant works in Native American Languages, Arabic slave narratives, letters by Swedish maids, antislavery writings by German Americans, Spanish-language writing insofar as it is not colonial or religious, multilingual radical newspapers, gay and lesbian literature in different languages, and the non-English part of the Asian-American tradition? (Sollors, 1998: 5).

Sollors associa de forma relevante o estudo da produção literária multilingue ao ensino dessas mesmas línguas. O facto de nas escolas públicas o inglês ser utilizado como idioma único de trabalho na sala de aula deu origem a diversas polémicas – sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial. O orgulho étnico reclamava que outras línguas pudessem ser usadas em pé de igualdade com o inglês, vendo neste exclusivismo uma manifestação da prepotência WASP.

Um exemplo é o da comunidade alemã que, pretendendo preservar a sua cultura, quis utilizar o alemão como língua de aprendizagem. No século XIX, oito estados do centro oeste acataram esta pretensão, o que possibilitou o acesso à escola por parte de imigrantes de primeira e de segunda geração. No mesmo espírito, o estado do Kansas alargou para mais cinco o número de línguas

utilizadas no ensino: alemão, sueco, dinamarquês, norueguês, e checo (Dinnerstein, 1996: 169-170).

Contudo, nem todos os estados se mostravam tão transigentes. O WASP, da mesma forma que pretendia homogeneizar as culturas à sua imagem e semelhança, temia também a possibilidade de uma nação torre de Babel, em que o inglês fosse apenas mais uma língua. Benjamin Franklin, por exemplo, receava que a zona da Pennsylvania, destino de muitos imigrantes vindos da Alemanha, se germanizasse ao nível dos costumes e do idioma (Fuchs, 1995: 11-12). Partilhando da mesma preocupação, Francis Grund, um viajante contemporâneo de Tocqueville, observou: «There are now villages in the states of Pennsylvania and Ohio, and even in the new state of Illinois, where no other language is spoken» (Fuchs, 1995: 22).

Efectivamente, os governantes acreditavam que o conhecimento do inglês era um elemento essencial no processo de americanização. Só assim o recém-chegado poderia conhecer a história, a *Constituição*, e os modos de vida do país de acolhimento. Não surpreende que nos inícios do século XX, o ensino da língua tenha assumido uma vertente quase patriótica, levado a cabo por uma legião de professores vocacionados para esta tarefa (Payne, 1946: 498).

Posteriormente, desejando a homogeneização linguística, o poder WASP envidou esforços no sentido de impor o inglês como língua única na sala de aula, através da exclusão de outros idiomas. Um caso evidencia o desagrado que esta pretensão causava junto de vários grupos étnicos. Em 1919, o estado de Nebraska proibiu o ensino de línguas estrangeiras a pessoas entre os oito e os dezasseis anos, como forma de evitar o multilinguismo. Tratou-se de um erro estratégico, pois várias comunidades, receando o desagregar das suas tradições, levaram o caso à barra dos tribunais. Justice McReynolds, um simpatizante da diversidade multicultural, foi o juiz – um facto importante para o desfecho do processo. Receoso de que o estado de Nebraska estabelecesse um precedente – e é sabido como nos EUA a tradição prática influencia o futuro legal –, o magistrado declarou a lei como anti-constitucional, e sentenciou: «The protection of the Constitution extends to all, to those who speak other languages as well as to those born with English on the tongue» (Fuchs, 1995: 70). Esta decisão foi importante, não só pela abertura ao ensino multilingue, mas sobretudo pela nova linha de pensamento que implicava: a lealdade e o valor de um cidadão não eram prejudicados pelo facto de ele falar um idioma diferente; o importante era o respeito pela nação e pelos valores fundamentais.

Como corolário deste e de outros casos, o *Bilingual Education Act*, aprovado em 1968, reconheceu que o direito à língua se enquadrava nos direitos cívicos, e encorajou a implementação de programas «designed to meet the special needs of children of limited English-speaking ability in schools having a high concentration of such children» (Mikolinski, 1999: 1).

Neste contexto, no final da década de 60, lançou-se o *Bilingual-Bicultural Education Program*, que preconiza o ensino de diversas disciplinas na língua-mãe do aluno, durante um período de três anos, a ser prolongado caso tal se justifique. Ao mesmo tempo, os docentes devem divulgar a cultura do grupo étnico a que a turma pertence, de modo a que as tradições e valores não se percam (Minow, 1990: 32, 33). Para colmatar a falta de professores habilitados nas línguas e nas culturas pretendidas, várias escolas providenciam ou pagam um curso aos futuros mestres – muitos deles recrutados entre os pais dos estudantes. Desde há vários anos que um número razoável de estabelecimentos de ensino de Nova Iorque, Seattle e Los Angeles conta com professores, psicólogos, e assistentes sociais vocacionados para as questões do multilinguismo (Porter, 1998: 2).

No entanto, o entusiasmo de muitos encarregados de educação e estudantes pelo *Bilingual-Bicultural Education* tem declinado, sobretudo nos últimos dez anos. Rosalie Pedalino Porter, directora do *Institute for Research in English Acquisition and Development*, em Amherst, Massachusetts, enuncia as razões deste descontentamento.

Em primeiro lugar, a experiência tem demonstrado que o programa não resulta nem num aumento notório da auto-estima dos alunos que aprendem as matérias na sua língua, nem numa diminuição significativa da ansiedade perante o inglês (Porter, 1998: 3).

Em segundo lugar, está provado por psiquiatras e pedagogos que os primeiros anos de escolaridade são aqueles em que as crianças espontaneamente aprendem um idioma distinto daquele que falam em casa ou no bairro. Quando os estudantes só começam a usar o inglês como língua de trabalho após três ou mais anos de ensino, tudo se torna mais difícil (Porter, 1998, 5).

Finalmente, os encarregados de educação notam que é mais importante para os alunos aprenderem inglês do que a língua da sua etnia, pois aquele idioma é fundamental para atingir «equal opportunity in schooling, jobs, and public life in the United States» (Porter, 1998: 4). Assim, verifica-se que quem envereda pelo *Bilingual-Bicultural Education Program* apresenta resultados inferiores aos dos colegas nas provas de avaliação gerais, e tem mais

dificuldade em conseguir emprego depois do curso (Porter, 1998: 4).

Os protestos contra o programa multiplicaram-se. Em 1988, o *Educational Testing Service* levou a cabo um estudo que revela que, entre os dois mil e novecentos encarregados de educação pertencentes às chamadas minorias étnicas, muitos acham que cabe mais à *família* do que à escola o ensino das tradições e história dos antepassados. Assim, colocam como prioridade o ensino do inglês, relegando para segundo plano a aprendizagem do idioma da sua etnia. Perante este cenário, Porter conclui: «bilingual education has had a sufficient trial period to be pronounced a failure» (Porter, 1998: 6, 7).

### 5. Um cânone a reconstruir, uma mentalidade a abrir

Como expus nas páginas anteriores, o cânone não resulta de um processo de selecção natural, nem tão pouco foi construído com a necessária isenção. O ensino, a política e a língua condicionaram a escolha dos autores e das obras do panteão literário norte-americano.

Actualmente, está a ser desenvolvido um esforço sincero para construir um cânone mais fiel à diversidade multi-étnica da nação. Os estudos culturais, e todas as disciplinas que se inserem nessa área, descobrem autores marginalizados, sopram o pó de obras esquecidas, e questionam a aparente imutabilidade o cânone literário.

Apesar da demorada assimilação das vozes marginais, há já uma consciência de que a letra de uma canção *rap* afro-americana, uma história escrita em iídiche ou uma narrativa oral ameríndia fazem parte da riqueza étnica e estética da nação. E cada vez mais se entende o multiculturalismo como um fenómeno inspirador, que suscita uma criatividade literária mais rica, e propicia a reflexão sobre o outro.

### Referências Bibliográficas

- Alarcón, Norma (1996). «Conjugating Subjects in the Age of Multiculturalism». *Mapping Multiculturalism*. Eds. Avery F. Gordon, and Christopher Newfield. Minneapolis: University of Minnesota Press. 127-148.
- Belsey, Catherine (1992). «Literature, History and Politics». *Modern Criticism and Theory: A Reader*. Ed. David Lodge. New York: Longman. 400-410.
- Black Creation Annual* (1994). «Conversations with Alice Childress and Toni Morrison». *Conversations With Toni Morrison*. Ed. Danille Taylor-Guthrie. Jackson: University Press of Mississippi. 3-9.

- Bloom, Allan (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster.
- Bloom, Harold (1994). *The Western Canon: The Books and the School of the Ages*. New York: Papermac.
- Brubaker, Rogers (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cagidemtrio, Alide (1998). «'The Rest of The Story'; or, Multilingual American Literature». *Multilingual America: Transnationalism, Ethnicity, and the Languages of American Literature*. Ed. Werner Sollors. New York: New York University Press. 17-28.
- Crawford, James (1997). «Response to 'For a Multilingual Turn in American Studies'». *Communities: Interroads Discussion List*. <http://www.georgetown.edu/crossroads/interroads/crawford1.html>
- Denning, Michael (1994). «Cultural Studies and the Thought Police». *O Cânone nos Estudos Anglo-Americanos*. Org. Isabel Caldeira. Coimbra: Editora Minerva. 45-66.
- Dinnerstein, Leonard, Roger L. Nichols, and David Reimers (1996). *Natives and Strangers: A Multicultural History of Americans*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuchs, Lawrence H. (1995). *The American Kaleidoscope: Race, Ethnicity and the Civic Culture*. Hanover: Wesleyan University Press, and University Press of New England.
- Gates, Henry Louis (1992). *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*. Oxford: Oxford University Press.
- Giroux, Henry A. (1992). «Resisting Difference: Cultural Studies and the Cultural Pedagogy». *Cultural Studies*. Eds. Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paula Treichler. New York: Routledge. 199-212.
- Gitlin, Todd (1995). *The Twilight of Common Dreams: Why America Is Wracked by Culture Wars*. New York: Henry Holt.
- Grossberg, Lawrence, Cary Nelson, and Paula Treichler (1992). «Cultural Studies: an Introduction». *Cultural Studies*. Eds. Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paula Treichler. New York: Routledge. 1-22.
- Guillory, John (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hauser, Arnold (1988). *Teorias da Arte*. Trad. de F. E. G. Quintanilha. Porto: Editorial Presença.
- Hill, Herbert (1994). «The Intellectual and Institutional Development of Black Studies in the United States». *O Cânone nos Estudos Anglo-Americanos*. Org. Isabel Caldeira. Coimbra: Editora Minerva. 127-148.
- Hunter, James Davison (1991). *Culture Wars: The Struggle to Define America: Making Sense of the Battles over the Family, Art, Education, Law and Politics*. New York: Basic Books.
- Jay, Gregory (1996, September 30). «Mercenaries of the Culture Wars». *In These Times*. 1-3.
- Krauss, Werner (1989). *Problemas Fundamentais da Teoria da Literatura*. Trad. de Manuela Ribeiro Sanches. Lisboa: Editorial Caminho.
- La Belle, Thomas J., and Christopher Ward (1996). *Ethnic Studies and Multiculturalism*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Levine, Lawrence (1996). *The Opening of the American Mind: Canons, Culture and History*. Boston: Beacon Press.

- Mani, Lata (1992). «Cultural Theory, Colonial Texts: Reading Eyewitness Accounts of Widow Burning». *Cultural Studies*. Eds. Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paula Treichler. New York: Routledge. 392-408.
- Mikolinski, Gary (1999). *An Examination to an Introduction to Bilingual / Bicultural Education*.  
[www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1983/6/83.06.05.x.html#c](http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1983/6/83.06.05.x.html#c)
- Minow, Martha (1990). *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.
- Payne, E. George (1946). «Education and Minority Peoples». *One America*. Eds. Francis Roucek, and Joseph Brown. New York: Prentice Hall. 496-506.
- Porter, Rosalie Pedalino (1998, May). «Why Even Latino Parents Are Rejecting a Program Designed For Their Children's Benefit». *The Atlantic Monthly*.  
<http://www.theatlantic.com/issues/98may/biling.htm>
- Santos, Maria Irene Ramalho de Sousa (1994). «Introdução: O Cânone nos Estudos Anglo-Americanos». *O Cânone nos Estudos Anglo-Americanos*. Org. Isabel Caldeira. Coimbra: Editora Minerva. 10-29.
- Schlesinger Jr., Arthur (1991, July 8). «The Cult of Ethnicity, Good and Bad». *Time*. 26.
- Sollors, Werner (1997). «For a Multilingual Turn in American Studies». *Communities: Interroads Discussion List*.  
<http://www.georgetown.edu/crossroads/interroads/sollors1.html>
- (1998). «Introduction: After the Culture Wars; or, From 'English Only' to 'English Plus'». *Multilingual America: Transnationalism, Ethnicity, and the Languages of American Literature*. Ed. Werner Sollors. New York: New York University Press. 1-13.