

TRADUZINDO CULTURAS: QUESTÕES ÉTICAS AO LECIONAR NARRATIVAS DE VIDA DE OUTRAS CULTURAS

Artigo de **Laura Jean Beard**¹

Tradução de **Liane Schneider**² e **Laura J. Beard**

Atanarjuat (2001), premiado filme *Inuit*, inicia com a seguinte frase sendo proferida por um indígena idoso: “Eu só posso cantar esta canção para alguém que consiga compreendê-la.” Mas, afinal, o que quer dizer, neste contexto, ‘compreender’ ou ‘compreensão’? Será que a frase se refere a uma compreensão linguística? Uma compreensão cultural? Histórica? A maior parte dos espectadores do filme não pode compreender a língua nativa que é falada ao longo da narrativa, sendo que, em geral, assistem ao filme com legendas em inglês ou francês. Portanto, tais espectadores não pertencem à cultura apresentada, não falam a língua do filme. Na verdade, a frase inicial a qual nos referimos exerce a importante função de nos lembrar e relembrar de imediato que a história ali apresentada não é (e nem foi) criada para nós, platéia externa. Embora as partes que não lhe sejam disponibilizadas sejam marcadas de maneira clara, os espectadores do filme continuam a assistir ao filme de mais de três horas, lendo as legendas. Apresentadas. **Atanarjuat** é um exemplo de texto indígena que não nos permite esquecer o fato de não sermos parte daquela comunidade - não somos o público ideal e não podemos acessar todos os segredos ali sugeridos. A frase daquele ancião no início do filme é exemplo de soberania retórica, além de representar também um ato da resistência narrativa³.

Quando trabalhamos em sala de aula *Life narratives* ou narrativas de vida⁴ de outras culturas, temos que nos dar conta de que existem momentos nos quais não vamos compreender tudo o que o texto diz pelo simples fato de não sermos membros daquela cultura específica. Ensinar textos indígenas é, sem dúvida, um grande estímulo, pois nos força a desenvolver uma discussão na sala de aula sobre questões referentes à imersão cultural via experiências e circunstâncias. Se os leitores não são inseridos na cultura do autor do texto, é bastante natural que o desejo de conhecer a obra profundamente, por inteiro, vai acabar frustrado. Craig Womack faz referência a uma estória *Creek*, aparentemente de estilo minimalista, “pois grande parte de seu significado repousa na experiência *Creek*, imediatamente compreendida pela comunidade” (Womack, 1999: 95). Aqueles sujeitos que não são membros da comunidade *Creek* não irão compreender tal estória da mesma maneira que os membros da comunidade.

Por vezes o próprio texto nos faz lembrar que a sua estória – ou que partes dela, pelo menos, – não foram criadas para nós, leitores externos. No conto de N. Scott Momaday *The Man Made of Words*, o fabricante de flechas dá-se conta de que há uma pessoa desconhecida em frente a sua taba, e, assim, segue falando com sua esposa, mas pretendendo ser ouvido por aquele que está do lado de fora: “se você for um *Kiowa*, irá compreender o que digo e pronunciará seu nome” (Momaday, 1997: 171). Como não recebe resposta, o fabricante sabe que a pessoa não é *Kiowa*, e sim, provavelmente um inimigo, o que o faz lançar flechas em sua direção.

1 Professora e chefe do Departamento de Línguas Modernas e Estudos Culturais da Universidade de Alberta, Canadá.

2 Professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. email: lianespb@terra.com.br

3 Para outras discussões sobre soberania retórica ver Scott Lyons (2000). Para outras informações sobre atos de resistência narrativa, ver Beard (2009).

4 Empregamos o termo *narrativas de vida* para *life narratives*, pois esse parece um termo mais amplo do que autobiografias.

Se o texto fosse escrito na língua *Kiowa*, a maior parte dos leitores não compreenderiam as palavras pronunciadas pelo fabricante de flechas. Portanto, a passagem nos faz lembrar que, como leitores, somos o inimigo e que a personagem provavelmente nos eliminaria em situação de perigo. Momaday faz com que os leitores, dessa forma, relembrem o fato de que não dominam a língua *Kiowa*, de que esta estória não foi criada para eles, enquanto que o texto narrativo, escrito em inglês e publicado por uma editoria da tendência dominante, este, sim, é também destinado aos leitores que falam inglês.

Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia também nos faz lembrar que não podemos saber imediatamente todos os segredos de qualquer narrativa. No texto, Menchú deixa claro que seu desejo de assumir sua voz tem limites, pois há segredos que ela não irá compartilhar com qualquer leitor. O segundo capítulo inicia com citações do *Popol Vuh* sobre a importância de se guardar segredos (“Aprended a cuidaros, guardando nuestro secreto” [Menchú 27]) e, no terceiro capítulo, a autora afirma que

Nosotros los indígenas hemos ocultado nuestra identidad, hemos guardado muchos secretos, por eso somos discriminados. Para nosotros es bastante difícil muchas veces decir algo que se relaciona con uno mismo porque uno sabe que tiene que ocultar esto hasta que garantice que va a seguir como una cultura indígena, que nadie nos puede quitar (Menchú 41).

A insistência intermitente de Menchú em guardar segredos, uma insistência que se percebe em praticamente todos os *testimonios*, chama a atenção sobre quanto se conta e quanto não se conta, o que é revelado e o que não é revelado ao leitor, sob quais circunstâncias e com quais propósitos isso ou aquilo ocorre. Num texto que aparentemente apresenta tanto sobre a vida de uma mulher e sua comunidade, tanta ênfase dada aos segredos é algo surpreendente⁵.

⁵ Ver “No secrets” e “Resisting the Heat” de Sommer para uma discussão deste tópico.

Na discussão que Menchú desenvolve sobre as tradições de sua comunidade, a autora explica que o fim da vida implica o passar dos segredos, momento em que o moribundo chama a pessoa por quem tem mais afeto para compartilhar informações e repassar:

el secreto de sus antepasados y también transmitirle su propia experiencia, sus reflexiones. Los secretos, las recomendaciones de cómo hay que comportarse en la vida, ante la comunidad indígena, ante el ladino. O sea, cosas que se vienen repitiendo de hace generaciones para conservar la cultura indígena. La persona que recibe las recomendaciones guarda el secreto y las va transmitiendo, antes de morir, de generación en generación. (Menchú 226)

O texto de Menchú é finalizado dando destaque aos segredos, como se lê em uma das últimas frases do livro: “Sigo ocultando lo que yo considero que nadie sabe, ni siquiera un antropólogo, ni un intelectual, por más que tenga muchos libros, no saber distinguir todos nuestros secretos” (Menchú 271). Ao final de um texto repleto de informações sobre a sua vida, suas experiências e sua comunidade, ela repete que não será possível nos contar todos seus segredos. Será que lhe é proibido contá-los? Será que, como coloca Doris Sommer em “No Secrets,” “nós realmente não deveríamos conhecer esses segredos por razões éticas, já que tal conhecimento nos empoderaria no que se refere à comunidade” (Sommer 1996, 137)? Ou seriam as diferenças culturais tão grandes que nunca poderíamos saber as verdades de Menchú e a sua comunidade? Explorar essas questões com nossos alunos os encoraja a serem leitores mais atenciosos e éticos não só dos textos de testemunhos e/ou autobiográficos, mas também, espera-se, de qualquer texto. Como leitores, precisamos aprender, como indica Sommer em seu livro *Proceed with Caution, When Engaged by Minority Writing in the Americas*, “a nos mover de modo diferente, a respeitar distâncias e explorar as possibilidades socialmente autorizadas de

reconhecer nossos próprios limites” (Sommer,

1999: xiii). Sommer aponta que “leitores que tendem a buscar logo a compreensão do texto podem acabar negando outro tipo de envolvimento com o mesmo, onde o respeito fosse uma exigência de leitura” (Sommer, 1999: ix). Em “Roughknowledgeandradical understanding: sacred silence in American Indian literatures,” David Moore também convoca leitores e críticos a demonstrarem um respeito profundo no que diz respeito aos silêncios na literatura indígena, já que aí algo sagrado pode estar sendo protegido. “A compreensão radical começa quando se compreende que ‘não se pode compreender’, um reconhecimento de que o outro tem o direito de não se dar a conhecer. Tal direito combina mais com uma epistemologia de processo e descoberta do que com a epistemologia de produto e *commodity*”. (Moore, 1997: 50). Autores e críticos da área de estudos indígenas aconselham-nos firmemente no sentido de que, ao lermos tais textos, devemos considerar o desenvolvimento de uma política de responsabilidade, ao invés de uma de inclusão. Fará bem tanto a nós como aos nossos alunos reconhecer o direito do outro de não se tornar conhecido – passo pedagógico importante quando se trabalha com textos de outras culturas.

Trabalhar em sala de aula com autobiografias indígenas implica, portanto, questões de gênero, de convenções narrativas, bem como de uso de línguas na sala de aula, ao mesmo tempo em que nos oferece a oportunidade de discutir noções sobre a construção cultural do sujeito. Ensinar autobiografias indígenas permite-nos discutir e contrapor noções ocidentais e indígenas de sujeito. Como Hertha Wong comenta em seu artigo “*Pre-Literate Native American Autobiography*”, “Se um senso indígena do sujeito está associado à identidade tribal, compreender totalmente o sentido de identidade indígena é compreender o vínculo do sujeito à tribo” (Wong, 1987: 19). Vine Deloria também dá destaque à conexão existente entre família e comunidade, afirmando que “tribos indígenas são comunidades que assumem um papel ainda mais fundamental do que outras comunidades

e organizações americanas conseguem assumir” (Deloria, 1994: 75-76). Neste sentido, acreditamos ser interessante a proposição, em tais casos, de uma atividade logo no início do curso, ao longo da qual os alunos devem fazer uma lista de termos que os mesmos empregam ao tentar definir elementos de sua identidade pessoal e da sua comunidade, buscando sensibilizá-los para a comparação entre suas culturas e aquelas dos povos nativos cujos textos serão trabalhados ao longo do semestre.

Linda Tuhiwai Smith nos lembra que, embora que os *Maori* têm muitas maneiras de identificar a comunidade indígena, uma maneira bastante utilizada é a de “apresentar-se ocorre pela nomeação da montanha, do rio, do ancestral da tribo, da tribo e da família. Através desta forma de apresentação você se localiza dentro de um conjunto de identidades que foram geográfica, política e genealogicamente enquadradas” (126). Algo que nos parece de fundamental importância aqui é perceber que o senso de identidade está sendo vinculado a uma paisagem específica. Edgar Bearchild, o narrador em primeira pessoa de *Black Eagle Child: The Facepaint Narratives*, por Ray Young Bear, considera o seguinte:

em tudo, Ela estava sempre ali,
no leste, subindo com o sol
para nós olhar, dando-nos plantas
de seu próprio ser. Este era o conceito mais importante
a se conservado. Não a individualidade!
Não o característico “Sou o que sou”
A baboseira de Popeye (Young Bear, 1992: 130)

O narrador rechaça de maneira consciente a individualidade comum na autobiografia euroamericana, reclamando um sentido diferente do Eu, um sentido *Mesquakie* de ego, que surge neste texto meta-ficcional, escrito nas fronteiras da ficção autobiográfica e a autobiografia fictícia.

Assim, dependendo do texto que se discute em sala de aula, teremos de explorar o que é uma visão *Cheyenne* de “eu”, de individualidade, bem

como, por exemplo, uma visão *Navajo* ou *Haida* de eu. Certamente será possível alcançar-se uma compreensão poderosa do texto caso conseguirmos ter uma maior compreensão da cultura de onde este deriva e à qual ele se vincula. Por exemplo, uma descrição *Cheyenne* da memória autobiográfica, “I am sending my heart back across the years” (Wong, 1992: 2), faz do processo de lembrar algo que implica o coração, não a cabeça, sendo este ato, assim, um processo ativo e físico.

Ao ensinar em sala de aula as autobiografias indígenas, devemos ter claro sobre a forma de se discutir com nossos alunos as maneiras pelas quais os conceitos cruciais a este gênero literário — o eu, a pessoa, o corpo, o indivíduo, as noções de contar e escrever histórias — são diferentes de acordo com diferentes cosmovisões indígenas. Em *Black Eagle Child*, de Ray Young Bear, encontramos referências, conforme já mencionado, ao “*the thought in his heart*”, ou “ao pensamento em seu coração” (Young Bear, 1992: 22). Segundo a cosmovisão euroamericana, considera-se que os pensamentos residem na mente, não no coração. Este texto *Mesquakie* também indica que “*The heart veins/came from the earth*” (Young Bear, 1992: 87), ou seja, que as veias do coração vêm da terra”, um conceito centrado na terra, que pode ser algo bem difícil de ser compreendido por alunos urbanos. Explorar com os estudantes estas maneiras diferentes de ver o eu, o corpo, a relação com a terra, fortifica nossa compreensão sobre textos autobiográficos.

Gwen Westerman, professora de literaturas de língua inglesa na Universidade do Estado de Minnesota, Mankato, e membro da tribo *Sisseton Wahpeton Dakota* (Sioux), no Native American Literature Symposium, em 2006, afirma que: “Se vocês escutarem nossas histórias com atenção, vocês podem ouvir nossa terra falando”. Alguns autores e críticos indígenas não enfatizam a relação entre terras indígenas, identidades indígenas e as histórias indígenas. Craig Womack defende, em seu livro *Red*

on Red, que aquilo que identifica uma obra literária *Creek*, “além da autoria ser de um *Creek*, é a descrição de uma paisagem geográfica específica tipicamente *Creek*, bem como a língua e as histórias que nascem desta paisagem” (Womack, 1999: 20). Womack explica que um chefe *Creek* estabelece uma equação fundamental entre a terra, a respiração e o sangue: “Assim falou Yahola Mekko da cidade Coweta: ‘Nossa terra é a nossa própria vida e nosso ar, se nos separamos dela, nos separamos de nosso sangue’” (Womack, 1999: 193). Tomar os territórios de um povo cujo espírito é tão ligado à terra em que este reside é despossuí-los não somente destes territórios, mas de suas vidas, sua respiração e de seu sangue. Para nossos estudantes, que, via de regra, moram em cidades, geralmente em apartamentos, uma ligação tão forte à terra onde as gerações antepassadas moraram não é um pensamento fácil de compreender em sua totalidade.

Kathryn Shanley nos relembra que “nada define mais os povos indígenas do que o pertencimento destes ao lugar, ao lar. Nenhum tópico político é mais importante para estes povos do que o esforço de conservar suas bases territoriais, recupar territórios perdidos, e manter o direito à pesca, à caça, à água, aos minerais e outros direitos associados a vida em um local específico” (Shanley, 2001: 3). Contudo, como a autora também coloca, o lar que as pessoas indígenas lutam para manter ou recuperar é também “um local de autoestima (...), de autogovernança, de manutenção cultural, de revitalização e soberania” (Shanley, 2001: 3). As autobiografias indígenas muitas vezes nos apresentam este sentido de pertencer a um lugar, onde o lugar não só é um *setting* para a história ou para a vida, mas sim, parte importante da história, parte do sentido de identidade assumido pela personagem ou pelo narrador. Ao trazer textos autobiográficos indígenas para a sala de aula, precisamos explorar com nossos alunos as formas através das quais as narrativas indicam esta relação particular e profunda com o mundo natural, de que

forma a paisagem oferece um significado epistêmico nas obras literárias, como a paisagem e a língua, a estória e o *setting*, os valores e o lar estão, desde o início, vinculados.

Obviamente ligada à questão da terra, temos a questão de reclamações sobre a terra e as lutas por soberania de tais povos. A cultura, a identidade, o poder, a terra e a soberania estão entretecidos nas histórias, nas realidades, e, portanto, nas literaturas dos povos indígenas. Uma compreensão histórica sobre como territórios foram roubados dos povos indígenas nas Américas e como crianças indígenas foram arrancadas de suas famílias e comunidades, sendo encaminhadas para escolas residenciais, onde não podiam sequer falar sua língua nem praticar sua cultura, são dados que nos auxiliam no sentido de compreender melhor obras de autores indígenas. Temos também de ter em mente, ao ler tal literatura, que a política da maior parte dos governos nas Américas tem tentado destruir as línguas, culturas e as tradições indígenas. Uma discussão em sala de aula sobre o conceito de soberania neste contexto pode ser útil, já que este é bastante difícil para a maior parte dos alunos.

Em um sentido geral, a soberania se refere ao direito de um povo de executar seus negócios, em seu território, a seu modo e sob sua própria autoridade. Para os povos indígenas das Américas, o reconhecimento da soberania é uma meta subjacente e inseparável de outras metas ligadas à reclamação por terras, línguas e culturas. Na verdade, é “a habilidade dos indígenas e de suas comunidades de determinarem suas próprias vidas e não, de terem essas determinadas por outros” (Weaver et al., 2006: 41). A soberania retórica, como indica Scott Lyons, inclui “o direito inerente e a habilidade dos povos em determinar seus próprios desejos e necessidades comunicativas” (Lyons, 2000: 449). A soberania retórica, então, requer que os indígenas falem por si próprios, fixando os termos do debate, e, quando possível, falando em línguas indígenas (Lyons,

2000: 462). Como observa Haunani-Kay Trask, “a língua auxilia na descolonização da mente. Pensar sobre os próprios referentes culturais contribui com conceitualizações em acordo com a própria visão de mundo, o que, por seu lado, leva a uma discordância e eventual oposição em relação à ideologia dominante” (Trask, 1993: 54). Fornecer exemplos no que se refere aos modos pelos quais línguas diferentes constroem idéias de forma diversa pode ser importante a fim de indicar aos estudantes como determinada língua nos leva a conceitualizar uma perspectiva de mundo. Analisar as retóricas dos textos indígenas para salientar como os textos resistem às ideologias dominantes pode nos ajudar a compreender as diferentes perspectivas em jogo. Como professores, temos que confrontar o problema de que trabalhamos com textos em tradução. Como podemos honrar os textos originais e os referentes culturais que esses conceitualizam quando inevitavelmente precisamos trabalhar com material traduzido na língua de outra cultura?

Quando ensinamos as autobiografias de outras culturas, e depende de quais autobiografias selecionamos, pode ocorrer de que alguns de nossos alunos considerem tais textos muito difíceis. O fato de trabalhar com esses mesmos textos permite-nos discutir com nossos estudantes sobre quais expectativas trazemos para o texto, quais as convenções narrativas que temos em mente, convenções e expectativas essas que um texto particular não necessariamente irá cumprir. Uma discussão sobre a epistemologia e ontologia indígena e as práticas indígenas de contar estórias pode ser útil quando os estudantes insistem em procurar a progressão linear tão frequente em textos do cânone euro-americano na literatura indígena. Como explica Kimberley Roppolo em seu artigo “Towards a Tribal-Centered Reading of Native Literature: Using Indigenous Rhetoric(s) Instead of Literary Analysis,” os povos indígenas “aprendem através de estórias, e explicamos através de estórias e não por exposições” (Roppolo, 2001: 268). Ao

invés de um argumento linear, o argumento pode proceder por analogia ou por associação, por meio de discurso indireto. Os estudantes não acostumados a estas tradições de contar histórias podem achar que os textos são difíceis ou até mesmo “desorganizados”. Caso seja interessante, podemos fazer uso de tais comentários para provocar uma discussão sobre como aquilo que os estudantes inicialmente percebem como falha em tais textos pode ser, na verdade, uma interrogação e uma desconstrução do próprio gênero literário.

Marlene Brant Castellano (2001: 31) comenta que as histórias tradicionalmente eram o “agente primário” usado para transmitir conhecimento aborígene. As histórias informam e são um entretenimento; ela cria modelos de comportamento e conselhos lúcidos.” Castellano explica que as histórias “ensinam sem tornarem-se invasivas, pois o ouvinte pode ignorar a instrução oblíqua ou aplicá-la ao nível que ele estiver apto a aceitar, sem ofensas. Histórias de experiência pessoal podem ser compreendidas ou como reminiscências individuais ou como metáforas para guiar as escolhas morais e o auto-exame” (31). De maneira similar, em *Life Lived Like a Story*, Angela Sidney explica:

Eles costumavam nos ensinar através de histórias
Eles nos ensinam o que é bom, o que é ruim, coisas do tipo..
Naqueles tempos se contavam histórias boca a boca
Era assim que se educava as pessoas. (Cruikshank, 1990: 73)

Sidney também ensinou Cruikshank através de histórias, como explica Cruikshank em sua introdução ao texto, quando fala sobre as entrevistas, “Mrs. Sidney parecia ignorar as perguntas que eu fazia, mas, ainda assim, seus esforços pacientes em dirigir-me com histórias acrescentavam uma variedade desconcertante de personagens e eventos, alguns da memória histórica e outros, de um repositório atemporal de mitos” (25). Só depois de trabalharem

conjuntamente por algum tempo é que Cruikshank pode compreender como é que as narrativas estão ligadas às perguntas que ela tem feito. Alunos que pertencem a culturas que não ensinam a escutar e aprender a partir de histórias semelhantes às vezes não percebem a importância de textos autobiográficos.

A forma como a linguagem é empregada pode ser algo bastante diverso nas diferentes autobiografias indígenas. Robin Riley Fast (1999: 74) faz referência aos “Indigenous concepts of language as grounded and relational” (conceitos indígenas de linguagem como embasados e relacionais), defendendo inclusive que a linguagem “nas culturas indígenas tradicionais, bem como para escritores indígenas contemporâneos que fazem disso seu tema, ‘essa se estende’” (31). Neste uso de “*extends out*”, a linguagem é uma fonte de relações, de cura, de sobrevivência.

Em sua discussão sobre literatura de resistência, Harlow (1987: 85) observa como, no caso destas narrativas, uma “análise e documentação das condições culturais e ideológicas de seu enredo, seus personagens e do *setting* também desafiam certas convenções que foram sustentadas através da história do romance clássico”. Como indica Harlow, para os escritores de narrativas de resistência, a experimentação com as estruturas de cronologia e continuidade “é parte de um desafio histórico, de uma demanda por acesso àquela história que necessita uma reescritura radical da versão historiográfica do passado, que dê proeminência a um calendário ocidental de eventos” (86). Estas obras literárias reorganizam a ordem e as prioridades de sentido e, como críticos e professores das mesmas, devemos nos envolver em cada texto conforme sua própria especificidade histórica, também envolvendo nossos estudantes de maneira ativa e responsável.

Uma parte deste compromisso de responsabilidade com os textos pode incluir uma interrogação quanto aos termos que usamos para discutir obras literárias. Ao escrever sobre narrativas pessoais indígenas colaborativas, Kathleen Sands (2001: 147) afirma que

O próprio termo [autobiografia] é uma imposição de uma categoria literária euro-americana sobre uma forma que não é Ocidental e tampouco se acomoda às convenções vinculadas aos termos *genre* e *autobiography*. *Process* (processo), mais do que *genre* (gênero), parece ser um forma bastante útil de discutir essa forma híbrida e colaborativa de narração e inscrição estabelecida entre indígenas e euro-americanos. Abandonar as classificações por gênero e o uso do termo *autobiography* pode também redirecionar o foco crítico, afastando este do coletor/editor, em direção a um exame mais detalhado na narrativa indígena Americana.

Sands defende que a utilização do termo ‘autobiografia’ na pesquisa crítica sobre narrativas indígenas pessoais ou, ainda poderíamos acrescentar, a forma de ensiná-las, “pode, na verdade, levar-nos a não perceber seus elementos de resistência. Lemos o que esperamos encontrar naquele gênero, ou seja, da forma como este é definido nos estudos não-indígenas, ao invés de ler o que, de fato, está no texto” (148). Ao considerar as narrativas pessoais colaborativas, termo que Sands prefere à autobiografia, esta conclui que “narradores indígenas resistem às convenções e à linguagem da autobiografia Euro-Americana. Suas vozes indígenas persistem mesmo nos mais opressivos trabalhos colaborativos” (137).

Ao lecionar qualquer texto em sala de aula, a intenção é sempre de apresentá-lo de forma tal que todos envolvidos – professor(a) e alunos – possam compreendê-lo, se possível, sem deturpações. É muito fácil projetar um jogo de suposições culturais sobre a literatura e a cultura dos outros. Na verdade, devemos primeiramente buscar informações sobre a história e as tradições da cultura que o texto nos apresenta para que os alunos possam ter uma noção suficientemente clara sobre o que envolve a vida contemporânea *Kiowa, Lakota, Cree, Inuit*, etc., a fim de que possam ler o texto de maneira respeitosa. Ainda que existam muitas coisas em comum na história de povos

que compartilham experiências de imperialismo e colonização, os aspectos específicos de cada nação ou grupo indígena, as lutas pela recuperação de suas histórias, terras e línguas, deixando claros seus argumentos, sua dissensão, ou mesmo a afirmação de sua soberania aparecem em marcas discursivas mais localizadas. Professores e críticos que trazem somente seu treinamento e compreensão a partir da cultura dominante, sem qualquer compreensão da cultura da qual deriva o texto indígena, como defende Paula Gunn Allen, “removem o livro e seu autor da rede viva de pessoas e tradições à qual tanto um quanto o outro estão atrelados” (Allen, 1983: xi). Os leitores de textos indígenas devem ter boa vontade no sentido de “entrar em um diálogo que não segue as regras comuns do discurso linear, agonístico e patriarcal” (Lionnet, 1989: 27-28); eles devem, primeiramente, reconhecer as pistas interpretativas de padrões no texto e na teia viva das pessoas e da tradição da qual o texto deriva.

Como leitores de textos indígenas, temos a obrigação ética de ler cuidadosa e respeitosamente. David L. Moore afirma, em seu artigo “Return of the Buffalo,” que enquanto os autores indígenas têm trabalhado “para transmitir as complexidades de sua sobrevivência e reclamar por representações de suas culturas (...), leitores profissionais que interpretam as literaturas indígenas para o meio acadêmico têm uma relação ética peculiar em relação às formas através das quais eles expõem ou tornam visíveis tais complexidades” (Moore, 2001: 57).

Para, como afirma Kathryn Shanley, em “Born From the Need to Say,” não importa que aproximação possa ter um crítico, cada crítico(a)

Obrigatoriamente deve, de qualquer forma, reconhecer as implicações políticas de sua posição em relação às enormes consequências que as representações dos indígenas ou das formas de vida indígena-americana pode ter sobre esses próprios povos. Decisões políticas são baseadas em atitudes públicas e informações que tais críticos influenciam e fornecem. Talvez, colocando

nestes termos, eu esteja dando mais poder ao trabalho intelectual do que ele, na verdade, tenha, mas acho que não. (Shanley, 2001: 7)

Como críticos e como professores, temos uma responsabilidade ética de utilizar o conhecimento de maneira responsável, criando meios de aprendizagem pelos quais as pessoas sejam encorajadas a utilizar o conhecimento de maneira também responsável.

Lecionar textos autobiográficos ou narrativas pessoais de autores indígenas justapõe várias áreas interligadas para promover discussão e serem exploradas na sala de aula, o que cria um meio de aprendizagem no qual podemos estimular nossos estudantes a resistir à aplicação de um jogo de suposições genéricas ou de suposições culturais imposto a todos textos literários. Como observa Doris Sommer em *Proceed With Caution*, hábitos presumidos de leitura não nos conseguem preparar para escutar textos e escritores. Os indígenas das Américas escrevem a partir de posições distintas, que desafiam qualquer tentativa de se criar um projeto único de leitura para todos os textos literários

índigenas. Ensinar tais textos nos desafia, fazendo nos conscientizarmos das responsabilidades éticas que temos como leitores. Como comenta Jane Hafen, em “*More Than Intellectual Exploration*”.

[. . .] como estudiosos do [contexto] indígena, devemos lembrar daquilo que move nosso trabalho. O que fazemos nunca é apenas mero exercício intelectual, mas causa impacto real na vida de pessoas, nas reais heranças tribais. O que está aí implicado é a sobrevivência. (Hafen, 2001: 281)

As palavras de Hafen destacam a importância de se ter responsabilidade ética ao desenvolver pesquisas ou ao lecionar em tal, buscando traduzir culturas⁶

6 Este artigo é uma versão simplificada, em português, de um artigo intitulado “Teaching Native Autobiographies as Acts of Narrative Resistance”, publicado, em inglês, na revista *Pedagogy 11:1 (winter 2011)*, pela Duke University Press. Este artigo também foi publicado, na versão simplificada, nos anais do I Encontro Nacional Cultura e Tradução, evento realizado na Universidade Federal da Paraíba em 2009, com ISBN 978-85-7539-584-4, p.145-161. Agradecemos a autora, Professora Dra. Laura Jean Beard, pela autorização de publicar a tradução na *Revista Ártemis*, vol. 14, 2012.

Referências

- ALLEN, Paula Gunn. (1983). *Studies in American Indian Literatures: Critical Essays and Course Designs*. New York: Modern Language Association.
- Atanarjuat*. (2001). Igloodik Isuma Productions, DVD. Zacharias Kunik, dir. Paul Apak Angilirq, screenwriter.
- DELORIA, Vine Jr. (1994). “Sacred Lands and Religious Freedom”. *American Indian Religions* 1 : 75-76.
- HAFEN, P. Jane. (2001). “More than Intellectual Exploration.” *Paradoxa* 6:15 : 280.
- LIONNET, Françoise. (1989). *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-Portraiture*. Ithaca: Cornell University Press.
- LYONS, Scott. (2000). “Rhetorical Sovereignty: What Do American Indians Want From Writing?” *College Composition and Communication* 51:3. February. p. 447-468.
- MENCHÚ, Rigoberta. (1983). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Havana: Casa de las Américas.
- MOMADAY, N. Scott. (1997). *The Man Made of Words*. New York: St Martin’s Press.

- MOORE, David L. (2001). "Return of the Buffalo: Cultural Representation as Cultural Property." In: Gretchen Bataille, ed., 52-78. *Native American Representations*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- _____. (1997). "Rough Knowledge and Radical Understanding: Sacred Silence in American Indian Literatures." *American Indian Quarterly* 21: 663-62.
- ROPPOLO, Kimberley. (2001): "Towards a Tribal-Centered Reading of Native Literature: Using Indigenous Rhetoric(s) Instead of Literary Analysis." *Paradoxa* 6:15: 263-274.
- SHANLEY, Kathryn W. (2001). "'Born from the Need to Say': Boundaries and Sovereignities in Native American Literary and Cultural Studies." *Paradoxa* 6:15: 3-26.
- SMITH, Linda Tuhiwai. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London & New York: Zed Books.
- SOMMER, Doris. (1999). "No Secrets." In *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America*. Georg Gugelberger, ed., 130-157. Durham and London: Duke University Press.
- _____. (1999). *Proceed with Caution, When Engaged by Minority Writing in the Americas*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- TRASK, Haunani-Kay. (1993). *From a Native Daughter: Colonialism and Sovereignty in Hawai'i*. Monroe, GA: Common Courage.
- WEAVER, Jace. (ed). (1996). *Defending Mother Earth: Native American Perspectives on Environmental Justice*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- WEAVER, Jace et al. (2006). *American Indian Literary Nationalism*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- WESTERMAN, Gwen. (2006). Remarks given at the 2006 Native American Literature Symposium. Soaring Eagle Casino & Resort, Mt. Pleasant, Michigan. April 6-8.
- WOMACK, Craig. (1999). *Red on Red: Native American Literary Separatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WONG, Hertha Dawn. (1987). "Pre-Literate Native American Autobiography: Forms of Personal Narrative." In: *MELUS* 14:1, p. 17-32.
- WONG, Hertha Dawn. (1992). *Sending My Heart Back Across the Years: Tradition and Innovation in Native American Autobiography*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- YOUNG BEAR, Ray. (1992). *Black Eagle Child: The Facepaint Narratives*. New York: Grove Press.