

“PORTUGUÊS LÍNGUA ESCURA”: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA COM PROFESSORES MAXAKALI

CYNTHIA DE CÁSSIA SANTOS BARRA (LITERATERRAS/UFMG E UNI-BH), CINARA DE ARAÚJO SOARES (LITERATERRAS/UFMG).

Resumo

Esta comunicação visa discutir algumas das concepções de leitura e de escrita que sustentam os laboratórios de tradução intercultural que estão sendo desenvolvidos com professores Maxakali no projeto Ápu yũmũyõg hãm mainã (“Cura da Terra”). O projeto, em andamento, iniciado em 2006, faz parte do percurso de graduação dos professores Maxakali, aqueles que lecionam nas aldeias de Água Boa, Pradinho e Cachoeira. Coordenado por Edgar E. Bolivar, integra a grade curricular do Curso Especial para Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Alguns dos objetivos específicos desse projeto são: a) pesquisar e articular saberes indígenas e conhecimentos científicos sobre a Mata Atlântica; b) conceber e realizar ações nas aldeias para a recuperação de áreas desmatadas; c) assessorar os graduandos na produção de materiais didáticos monolíngues (língua maxakali) e bilíngues (em maxakali, com correspondente tradução para a língua portuguesa), que tenham como tema experiências e conhecimentos recobertos pelo projeto. É importante destacar que os Maxakali tiveram contato formal com a técnica da escrita alfabética, em 1960, por meio de missionários da Summer Institute of Linguistics (SIL). Mantêm-se praticamente monolíngues até hoje, preservando-se essencialmente como falantes e escritores em língua materna. Nesta comunicação, escolhemos tomar como fundamentação teórica as noções de “escrita” e de “políticas da escrita”, presentes na obra de Jacques Rancière, e as noções de “textualidade” e de “legência”, presentes na obra de Maria Gabriela Llansol. Em um contexto de Educação Indígena, pretendemos ressaltar os caminhos cognitivos, estéticos e éticos que temos seguido nas atividades que envolvem a transmissão e o ensino formal da Língua Portuguesa.

Palavras-chave:

Maxakali, Políticas da escrita, Legência.

Ensino na língua maxakali porque as crianças nasceram na língua maxakali. As crianças formam na língua até os quinze anos e depois passam ao português, e para sempre em português para aprender a falar em português e na nossa língua. Eu não aprendi a falar em português, mas fizemos um curso e já aprendi a falar um pouco de português[i].

Por meio deste trecho da fala de João Bidé, professor da Escola Estadual Indígena Maxakali e graduando do quarto ano do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI)/UFMG, começamos a avançar na compreensão do lugar que a língua portuguesa e seu ensino ocupam, hoje, nas aldeias Maxakali. Buscamos ainda desdobrar algumas dimensões do destino aí projetado por João - "e para sempre em português para aprender a falar em português e na nossa língua"-, destino a partir do qual nos chegou a seguinte pergunta: de quais formas e por meio de quais métodos podemos conceber a existência, ou melhor, a coexistência e a pervivência dessas duas línguas? Não temos exatamente uma resposta para essa pergunta, e sim alguns indicativos extraídos dos caminhos percorridos por nós.

A força das línguas. A dimensão sombria do ensino de português está relacionada ao fato de esta ser a língua do colonizador, mas não apenas. Como assinalou o semiólogo Roland Barthes, são estreitas as relações entre os mecanismos existentes em qualquer língua e a sujeição à qual, historicamente, somos expostos. Destacando os aspectos legislativos de toda linguagem, sublinhando o caráter codificador das línguas, constata Barthes (BARTHES, 1987):

Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição. Por um lado, a língua é imediatamente assertiva: a negação, a dúvida, a possibilidade, a suspensão de julgamento, requerem operadores particulares que são eles próprios retomados num jogo de máscaras languageiras; o que os lingüistas chamam de modalidade nunca é mais do que o suplemento da língua, aquilo através de que, como uma súplica, tento dobrar seu poder implacável de constatação. Por outro lado, os signos de que a língua é feita, os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme um mostro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se *arrasta* na língua. Assim que enuncio, essas duas rubricas se juntam em mim, sou ao mesmo tempo mestre e escravo. (...) Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente (p. 15).

Sendo assim, não há ingenuidade em se ensinar - em se aprender - uma língua. Há riscos incontornáveis em se ensinar - em se aprender - a língua de nosso colonizador. Talvez por isso, a comunidade Maxakali tenha sido sempre tão reticente no aprendizado e no domínio da língua portuguesa. Mesmo depois de mais de trezentos anos de contato, habitando terras indígenas a menos de 700 km da capital mineira, os Maxakali permanecem praticamente monolíngües, aprendem um pouco de português, mas não o ensinam formalmente aos seus antes que esses completem quinze anos.

Por tudo isso, é fato, indagamo-nos, insistentemente, sobre o método possível, o método capaz de retirar, isto é, de combater o poder da esfera da língua e do pensamento que se forma com ela. Pois, como nos indica Jean-Jacques Rousseau, no pequeno *Ensaio sobre a origem das línguas*, a palavra define o local do homem e a possibilidade de violência. Mas, a livre circulação das palavras, "esse sopro muito leve da verdade" (ROSSEAU: 1997, p. 13), neutraliza a violência das coisas e instaura o universo da liberdade. Ou, como nos indica o prosseguimento da teorização barthesiana, se nós quisermos adentrar no espaço daquilo a que chamamos liberdade, subtraindo-nos ao poder e, sobretudo, não sujeitando ninguém - em nenhuma língua -, só nos resta (BARTHES, 1987):

(...) por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (p.16).

O fulgor das línguas. Quando iniciamos nosso trabalho no FIEI, recebemos a função de coordenar oficinas de transmissão da língua portuguesa. Inicialmente, essas oficinas receberam como designação curricular o título de "Estudos Lingüísticos: língua portuguesa". A metodologia a ser operada seria a do ensino de português como segunda língua, baseando-se em situações pragmáticas de comunicação.

No primeiro dia de aula, no *campus* da UFMG, em maio de 2006, lançamos a pergunta orientadora de nossos trabalhos: aprender português para quê? A resposta do professor João Bidé -"Português língua escura. Eu querer português língua clara"- causou-nos forte impressão e nos reconduziu a uma determinada travessia, já vislumbrada por Barthes, ou seja, aquela que se dá textualmente no campo da literatura.

Assim, se nós podemos pensar que alcançar o *português língua clara* seja ter o domínio completo da língua portuguesa *stricto sensu*, podemos também pensar que a *língua clara* é aquela atingida pelo clarão da literatura. Pelo fulgor que o poético, com seus dispositivos, imprime na língua e que a retira - intermitentemente a desvia - do português, como língua do poder, língua escura. Foi-nos possível escutar, nesta proposição de João, o desejo de desenvolver competências lingüísticas e discursivas capazes de conceber e realizar produções literárias. Isto é, realizar produções textuais que abram espaços de não opressão no manejo das línguas.

Quais seriam, então, a teoria e a metodologia adequadas para tanto? A prática tradutória, inspirada em Walter Benjamin e Haroldo de Campos, as noções de *textualidade* e de *legência*, advindas da obra de Maria Gabriela Llansol, a noção de *textualidade extraocidental* e a prática editorial coletiva, propostas por Maria Inês de Almeida, os conceitos de *escrita* e de *partilha do sensível*, formulados por Rancière, têm atuado como referências básicas para a concretização de nosso ensino da língua portuguesa aos professores Maxakali.

Em meados de 2007, passamos a articular as atividades de nossas aulas ao percurso acadêmico seguido pelos graduandos das aldeias de Água Boa e Pradinho. Antes de avançarmos no relato de nossa experiência como integrantes da equipe do projeto *Āpu yumuyōg hām mainã*, façamos uma breve incursão na vida das aldeias Maxakali, tangenciado seus processos de educação tradicional e escolar.

Um longo processo de aprendizado. Cabe observar que, na cosmologia desta etnia, todo o conhecimento - tanto o sagrado quanto o técnico - provém dos *Yāmiy*, nome genérico dados aos espíritos. Os *Yāmiy* estão relacionados "aos elementos da natureza - o sol, a lua, as estrelas, a cachoeira e às espécies vegetais e animais, particularmente aos pássaros. Mas são, principalmente, as transformações da alma dos mortos Maxakali" (ALVARES, 2004: 7). Cada *Yāmiy* possui um canto. Os *Yāmiy* são canto. Sendo música, palavra e conhecimento, habitam regiões entre a superfície da terra e a face interna do céu. Estas regiões são denominadas de *hāmnōgnōy*: "hām" - terra; "nōy" - outra; nōg - diferente; outra terra diferente (AMARAL, 2004: 31).

Há um trânsito constante, um fluxo de trocas, entre humanos e espíritos, pois existem caminhos abertos, utilizados pelos *Yāmiy* quando vêm à superfície da terra para morar entre os homens. Na terra, podem viver em vários lugares: nos cabelos dos *tikmũ'ũn [ii]*, "no coração dos vivos; no pico oriental de uma enorme pedra localizada no Pradinho; em alguns ocos de árvores; nas florestas, particularmente, nos altos das árvores" (NASCIMENTO *apud* AMARAL, 2004: 31).

Quando nasce, a criança Maxakali recebe o *kokux*, a alma, que entra pela boca e se aloja no coração. Apenas em permanente contato com os *Yāmiy*, os Maxakali tornam-se *tikmũ'ũn*, isto é, propriamente humanos:

A pessoa humana, o "tikmũ'ũn" precisa ao longo de sua vida completar-se através das "palavras verdadeiras" ("yniã xe' é"), através do conhecimento contido nos cantos dos "yāmiy", e nos

mitos que narram as proezas destes seres em sua trajetória de interação e alteração com o mundo e com a humanidade. Há um longo processo de aprendizado, instaurado a partir da iniciação do indivíduo aos cantos dos espíritos (...), e que concluir-se-á apenas com a morte da pessoa, quando, após este período de maturação e aperfeiçoamento, o seu próprio "koxux" (alma) transformar-se-á em "yãmiy (canto)" (ALVARES, 1992: 172).

A escola Maxakali, as línguas e a literatura brasileira. É importante lembrar que, em suas escolas, os professores Maxakali não ensinam a língua portuguesa para as crianças. Assim, o uso desta língua só se faz necessário quando as necessidades de contato com a sociedade envolvente ou com representantes indígenas de outras etnias o exigem, o que faz do português utilizado pelos professores Maxakali, além de língua oficial (a do Estado), aquilo que os lingüistas denominam *lingua franca* (língua de intercurso para os falantes de línguas diferentes).

Nas escolas das aldeias, os professores trabalham apenas com conteúdos da própria cultura, principalmente de sua cosmologia e vida ritual (ALVARES, 1999; 2004). A escrita é praticada nas aulas de língua, de matemática, de uso do território. Nas aulas de cultura, com a introdução do ensino xamânico em contexto escolar, a transmissão se dá apenas oralmente. De modo consonante à organização curricular da escola Maxakali, a produção de material didático deve privilegiar as edições monolíngües. Por vezes, contudo, a função desse material didático ultrapassa os limites das aldeias e atinge a extensão do território nacional. Em situação de contato com a sociedade envolvente, os livros bilíngües, concebidos e escritos pelos professores indígenas, tornam-se eles próprios a extensão do corpo comunitário Maxakali - transmitem-nos suas formas de ver, de dizer, de pensar.

Pelo menos nos últimos vinte anos, os livros produzidos como materiais didáticos para as escolas indígenas têm se constituído como importantes veículos de afirmação política, epistemológica e cultural desses povos. Maria Inês de Almeida (1999) dá-nos a dimensão exata desse processo em sua tese de doutorado *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil*. Relata como a confecção do material didático para a implantação de escolas indígenas em Minas Gerais tornou-se um grande laboratório. Analisa como, nessa experiência editorial, os mitos e histórias orais contados pelos povos não se deixam domesticar pela nossa lógica ocidental. Quando escritos, e por meio de gestos estéticos, inelutavelmente interculturais e tradutórios, abrem caminho ao que ainda não se cumpriu na historiografia da literatura brasileira: a incorporação da estética indígena. Se nosso legado histórico impediu-nos de ler/escutar as narrativas indígenas pelas mãos/vozes dos próprios povos indígenas, a confecção de livros (didático-poético) pelos professores indígenas tem aberto em nossa terra espaço para que possamos conhecer/escutar/ler/desdobrar outra história. O ato escritural indígena acaba por inscrever, por meio da potência poética, "cujas formas obedecem ou não às tradições poéticas contactadas pelos indígenas", novos signos político-estéticos[iii]. Segundo Almeida (ALMEIDA, 2009):

A possibilidade de estarem os índios escrevendo em suas línguas e em língua portuguesa, publicando, sem, contudo, abandonarem suas próprias linguagens, traça no idioma mesmo do dominador uma *Geografia dos rebeldes*, dos que se deixam ficar fora da chamada Civilização Ocidental. (...) Na prática de uma escrita indígena em língua portuguesa, o propósito será de dar a ler ao mundo, dádiva que cria legentes, suas imagens e a imagem de suas vozes. Se as narrativas indígenas estavam restritas a condição de mitos, vivos na oralidade, mas letra morta nos registros científicos, agora, mudadas

em texto elas fazem parte de uma estética do fulgor, da pujança, da repartição dos dons ... (p. 61-66).

O livro Maxakali conta sobre a Floresta

O campo de ação do projeto *Āpu yumuyõg hãm mainã*[iv] é vasto e prevê a realização de determinados objetivos, entre os quais destacamos: a) pesquisar e articular saberes indígenas e conhecimentos científicos sobre a Mata Atlântica; b) estruturar pesquisas e realizar ações nas aldeias para a recuperação de áreas desmatadas; c) assessorar os graduandos na produção de materiais didáticos monolíngües (maxakali) e, por vezes, bilíngües (maxakali e português; d) consolidar a formação dos professores indígenas como pesquisadores interculturais.

Tikmuun Maxakani Yõg Mimãti Āgtux Yõg Tappet é o título do livro didático previsto pelo projeto. Está sendo confeccionado com a metodologia de práticas tradutórias, de autoria e edição coletivas (laboratórios interculturais). Para dar suporte à produção desse livro, cumprindo as etapas do percurso acadêmico dos graduandos, vários cursos, visitas e oficinas já foram realizadas (e outras ainda terão lugar): oficina de classificação da paisagem; oficina de pássaros, mamíferos, plantas e peixes; oficina de desenho de mapas do Território Maxakali; oficina de sucessão ecológica; oficina de tradução de textos maxakali/português; oficina de história e de conhecimento Maxakali sobre a floresta; oficina de produção e edição do livro; viagem de pesquisa ao Acre (especificamente, às terras Yawanawá); oficina para produção do filme sobre Viagem ao Acre; oficinas para produção do Jornal Maxakali, etc. Na fase em que nos encontramos, temos uma primeira proposta de edição, composta por oito partes, respectivamente, por oito paisagens: *Apne; Mĩmtut yĩka mĩtakup; Xui yĩn mũn; Hamxa; Mĩmati panip; Konag kux yog mĩmati; Hamhipak; Mĩmati xeka*. Atualmente, esse livro em processo está sendo utilizado pelos professores indígenas em suas aulas, com objetivo de acolher as marcas escriturais e os saberes das crianças e da comunidade. O projeto gráfico final, entretanto, aquele que deverá ser concebido como suporte mais adequado para guardar a diversidade dos conhecimentos xamânicos e científicos, recobertos por esta experiência educacional, ainda não foi definido.

Em torno da feitura deste livro, tecemos as considerações a seguir. Esperamos formular algumas reflexões teóricas que essa experiência trouxe-nos, e expor como ela tem modificado nossas concepções relativas à articulação entre ensino de língua portuguesa, produção literária e educação em contexto intercultural. Vislumbres de um encontro entre práticas de leitura e de escrita da cidade e da floresta.

Cultura. O que é cultura?

(...) a floresta é nosso alimento e também faz nossa cultura. Embaúba, coqueiro, taquara, semente da floresta, árvore boa para fazer arco de flecha, raiz de cará para nos alimentar. (...) nós queremos a floresta de volta para morar nosso espírito (...) a floresta foi embora, acabou. Mas, nós maxakali temos nossos cabelos para morar nosso espírito[v].

Walter Benjamin, teórico e crítico cultural europeu do início do século XX, em seu ensaio sobre a infância em Berlim, narra formas inusitadas de se habitar a cidade - dotá-la de sentido. Curiosamente, começa o seu ensaio dizendo que saber orientar-se pelas ruas de uma cidade não significa muito, seria preciso, antes de tudo, conceber o gesto radical de perder-se. Segundo Benjamin (BENJAMIN, 1995):

(...) perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões do meu caderno formam os primeiros vestígios (p.73).

Mas quem de nós deixar-se-ia perder numa floresta? Quem de nós habitaria a floresta sem tentar dominá-la com códigos urbanos, com jaulas para os animais selvagens, com uma bússola para desmerecer a luz do sol e a copa das árvores? Ou, pelo gesto inverso ao de Benjamin, por qual caminho seguiria o habitante da floresta nas ruas da cidade? Sem o som do graveto ao ser pisado; sem os diversos tons do mutum, da jacutinga, da jacupamba, do macuco, do chororão; sem que possa recolher, para sustento e remédio, as *ervas perfumosas da floresta*[vi]? Por qual caminho transitável esse habitante, que não se perde na floresta, cruzaria as ruas labirínticas da cidade? Ou registraria, senão no corpo e na terra, os primeiros vestígios de seu sonho?

Uma geografia biográfica. Se não tomamos do teórico Benjamin o gesto de se perder como nova possibilidade de habitar um velho espaço; retiramos de seu ensaio uma das técnicas de se estender uma dada geografia. De fato, o habitante da floresta incorpora a força original da mata e não necessita do gesto de perder-se. Mas, e isso temos aprendido com os Maxakali, talvez o habitante da floresta necessite de instrumentos mais contundentes para - neste mundo que compartilhamos, com todas as suas mazelas e impotências - voltar a habitar a floresta de seu sonho[vii]. Novos meios para preservar a potência que brota dos séculos e séculos em que habitaram a Mata Atlântica. Todos os rituais, toda a cosmogonia Maxakali, sem fazer a distinção entre presente e passado, canta a paisagem, a proliferação de sementes, pássaros e frutos, que um dia ali estiveram de fato. E que um dia, ali, em estado bruto, irão compor novamente o chão, o alimento e os *Yãmiy*. Portanto, geo-grafar o bios, escrever a terra, o lugar, o espaço, o vivo é trazer de volta essa potência. A grafia biográfica assinala a um só tempo o que se foi, o sonho do que será e a força do que é: o canto preciso dos *Yãmiy*.

No ensaio benjaminiano, a escrita sobre os espaços biográficos da cidade encontra-se com os primeiros vestígios do sonho escrito no mata-borrões de seu caderno. Seriam duas escritas sobrepostas pelo tempo. Para ele, trata-se de um labirinto e do gesto de deixar-se perder. Mas trata-se também de um outro ponto de seu pensamento que aqui parece essencial. Ele afirmou que "o mundo é a nossa tarefa". Entretanto, tal como nos faz ver os *Yãmiy*, há muitas regiões entre a superfície da terra e a face do céu. Com a *hãmnõgnõy*, começamos a compreender que há co-existência de "outra terra diferente" no seio da própria terra. Isso permite que pensemos que há também outros mundos estéticos diferentes dentro de um mesmo mundo.

Nesse caso, não podemos afirmar a tarefa de Benjamin, o mundo e expansão geográfica-estética da cidade, sem imaginar qual a forma de co-existência desse outros mundos. Resguardando as possíveis nuances, podemos enumerar o mundo físico da floresta (antes a Mata Atlântica e, hoje, a área desmatada), o mundo da floresta na língua Maxakali (e sua ausência de tempo, e sua inscrição ritual), o mundo da floresta na língua portuguesa (e suas concepções científico-ambientalistas), o mundo da floresta xamânica dos *Yãmiy* (ao qual não temos acesso direto), o mundo textual da floresta - o livro ao ser escrito, editado, traduzido.

O texto llansoliano, sua noção de *textualidade*, avança no destronamento e na não hierarquização destes vários mundos quando nos mostra a técnica da *sobreimpressão*. Para a escritora, os vários mundos são a nossa tarefa - a destrincha dos mundos estéticos e o ressalto que se forma entre eles. Mundos não sobrepostos pelo tempo, mas grafados, ou sobregrafados, num mesmo espaço físico, formando mais de uma geografia. Tal operação é efetuada pela literatura, por meio de seus dispositivos técnicos. Ou seja, além da extensão ou do desdobramento geográfico proposto por Benjamin, há a possibilidade de conceber uma abertura geográfica presente na força estética do texto. Nesta sobregrafia, sobreimpressão, os mundos não estão escritos uns sobre os outros, não formam palimpsestos, eles (os mundos e os escritos) preservam seus traços originários, e, para tanto, precisa-se manter um ressalto, uma fissura entre eles. Como se fosse possível ver, na tradução das línguas, no encontro entre os mundos, não a união de duas grafias, nem somente o próprio, nem somente o estranho, mas a potência de vida, a força estética que imprime a liberdade languageira nos mundos.

É possível que, com a língua clara, com a prática coletiva de edição, com o diálogo intercultural, aproximemo-nos do desenho estético do mundo Maxakali, sem deslocá-lo para nossa visão acostumada. Um caminho para um *novo* encontro entre as línguas da cidade e da floresta. Por isso, apostamos que o texto será capaz de criar *geografias biográficas* que atravessarão o papel e recomporão a floresta. Entretanto, e este é o ponto duro de nosso pensamento, não estamos imaginando que o livro trará a floresta de volta como num passe de mágica, ou como nas estórias encantadas. Não queremos insistir numa utopia ocidental que esquece que há um ressalto entre a natureza e a cultura, entre a literatura e o mundo, entre o livro e a floresta. Esse ressalto é precioso porque nos indica que sempre haverá outras formas, outros mundos no mundo - que não há tradução exata entre saber xamânico e científico. A diversidade de vida pode corresponder a outra diversidade de vida. Desde que haja entre elas um ressalto, é possível conceber a pervivência das línguas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. *Ensaio sobre literatura indígena contemporânea no Brasil*. São Paulo, 1999. Tese (doutoramento em Comunicação e Semiótica) - PUC/SP.

AMARAL, Alencar Miranda.. *Topa e a Tentativa Missionária de Inserir o Deus Cristão ao Contexto Maxakali: análise do contato inter-religioso entre missionários cristãos e índios*. Juiz de Fora, 2007. Dissertação (mestrado em Ciência da Religião). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora.

ALVARES, Myriam Martins. *Yãmiy - os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade Maxakali*. Campinas, 1992. Dissertação (mestrado em Antropologia) - UNICAMP.

_____. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 15(2): 223-249, 1999.

_____. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, ano 8, volume 15(1): 49-78, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & Outras Metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992 (Coleção Debates).

LLANSOL, M. G. *O Senhor de Herbais: breves ensaios literários sobre a reprodução estética do mundo, e suas tentações*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

_____. *Um beijo dado mais tarde*. Lisboa: Rolim, 1991.

MAXAKALI, Gilberto et al. *O livro que conta histórias de antigamente*. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG: Projeto Nordeste / PNUD, 1998.

MAXAKALI, Gilmar. *Livro de cantos rituais Maxakali*. Belo Horizonte: FUNAI/SEE/MG, 2004.

POVO MAXAKALI. *Penãhã: livro de Pradinho e Água Boa*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: CGEEI/SECAD/MEC, 2005.

MAXAKALI, Rafael et al. *Hitupmã'ax: Curar*. Belo Horizonte: Fac. Letras da UFMG; Cipó Voador, 2008.

BOLIVAR, E. E.; FERREIRA, M. T. *Relatórios do Projeto "Cura da Terra"*. BH: 2007-2009 (inéditos).

RANCIÈRE, J. J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Campinas: UNICAMP, 1998.

[i] Depoimento registrado na Relatoria do Grupo de Trabalho 5, da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena - Minas Gerais e Espírito Santo (CONEEI - MG/ES), realizado em julho de 2009.

[ii] A expressão *tikmũ'ũn*, por meio da qual os Maxakali se autodenominam, pode ser traduzida como "nós humanos"

[iii] Rancière (1995), em *Políticas da Escrita*, articula a supradeterminação do conceito de escrita ao pensamento da ligação comunitária. Para esse autor, "antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação" (p.7). A escrita, tomada como ato de escrever - alegorizada por meio da imagem de uma mão que traça linhas ou signos -, atravessa a dimensão subjetiva daquele que escreve e encontra as possibilidades/impossibilidades de instauração de uma determinada comunidade. Assim, "não é porque a escrita é instrumento do poder ou via real do saber, em primeiro lugar, que é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição" (p.7).

[iv] Inicialmente, a versão em português para o nome do projeto foi estabelecida como sendo *A cura da terra maxakali*. Posteriormente, os professores indígenas propuseram outra tradução, mais literal: *Vamos ensinar a cuidar de nossa terra*.

[v] Trecho do *Relatório Conferência Local*: Escolas Indígenas das Aldeias de Água Boa e Pradinho, Terra Indígena Maxakali/MG, enviado à Comissão Organizadora do CONEEI.

[vi] Este é o título da pesquisa do professor Ibã Kaxinawá, com quem os professores Maxakali (Gilmar, João Bidé e Joviel) se encontraram durante viagem de pesquisa ao Acre.

[vii] A vegetação das aldeias foi devastada (para a atividade pecuária, anterior à demarcação), com exceção de pequenos resíduos de Mata Atlântica entre as localidades de Pradinho e Água Boa.