CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO



ALDEIA TIMBIRA

Vida, Cultura e Vozes do Cerrado

CATÁLOGO + GUIA DOCENTE

MEMORIAL DO CERRADO · PUC GOIÁS

CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO

Aldeia Timbira

Vida, cultura e vozes do Cerrado

ISBN da edição em PDF: 978-65-977789-1-1

Livro eletrônico · Formato: PDF

ALDEIA TIMBIRA
Vida, Cultura e Vozes do Cerrado

Memorial do Cerrado · PUC Goiás

Créditos institucionais

SOCIEDADE GOIANA DE CULTURA

Presidente (Grão-Chanceler)
Dom João Justino de Medeiros Silva

Vice-presidente
Dom Danival Milagres Coelho

Secretário Geral
Prof. Dr. Lorenzo Lago

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Reitora
Profa. Me. Olga Izilda Ronchi

Vice Reitora
Profa. Dra. Priscila Valverde de Oliveira Vitorino

Pró-Reitora de Graduação
Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Souza

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa
Pof. Dr. Alex Silva da Cruz

Pró-Reitora de Extensão e Apoio Estudantil
Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva

Chefe de Gabinete
Prof. Dr. Lorenzo Lago

INSTITUTO DO TRÓPICO SUBÚMIDO

Diretor Administrativo
Esp. José Rubens Pereira

Coordenadora Acadêmica-Científica

Profa. Dra. Nicali Bleyer Ferreira dos Santos

Equipe Instituto do Trópico Subúmido

Prof. Me. Roberto Malheiros

Prof. Me. Agostinho Carneiro Campos Profa. Dra. Adélia Maria Lima da Silva Profa. Me. Ludimília Justino de Melo Vaz

Me. Levy Silvério da Silva Junior

Esp. Maria Santíssima Nunes Esp. Marcus Vinícius Correia Esp. Káthia Vieira Cedro Alexandre Ferreira Silva

Júlio César Ferreira da Silva Wesley Pereira Araújo

Financiamento

Projeto de Educação Socioambiental do Instituto Trópico Subúmido - Memorial do Cerrado da PUC Goiás. Emenda: 0721/2023 Deputado Antônio Gomide

CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO ALDEIA TIMBIRA: VIDA, CULTURA E VOZES DO CERRADO

Coordenação Geral

Profa. Dra. Nicali Bleyer Ferreira dos Santos

Coordenação técnica

Profa. Me. Ludimília Justino de Melo Vaz (PUC Goiás)

Fotografias

Acervo Instituto Goiano de Pré-História - IGPA PUC Goiás

Museu da Imagem e do Som de Goiás - MIS GO

Elaboração

Me. Bárbara Freire Ribeiro Rocha (Calíope: projetos e ações patrimoniais)

Profa. Dra. Nicali Bleyer Ferreira dos Santos (PUC Goiás)

Profa. Me. Ludimília Justino de Melo Vaz (PUC Goiás)

Ficha técnica da exposição

Coordenação Memorial do Cerrado
Nicali Bleyer Ferreira dos Santos
Ludimília Justino de Melo Vaz

Produção Executiva
Calíope - Projetos e Ações Patrimoniais

Projeto Expográfico
Bárbara Freire Ribeiro Rocha
Curadoria
Bárbara Freire Ribeiro Rocha (Calíope: Projetos e Ações Patrimoniais)
Flor de Lis Ca'hexyh da Silva Krikati (representante Krikati)
Jnhohã Dias da Silva Kanela (representante Canela Ramkokamekrá)
Rita Batista Dorta Kanela (representante Canela Ramkokamekrá)

Entrevista e Gravação
Steffany Galvão Barros Kajkwyj Kanela (representante Canela Ramkokamekrá)
Narubia Dias da Silva (representante Canela Ramkokamekrá)

Entrevistados(as)
Joana Hojrê Silva dos Santos - Anciã, etnia Kanela do Araguaia, aldeia São Pedro, Luciara - MT
Antônio Thiaká Silva dos Santos - Cacique Tradicional, etnia Kanela do Araguaia, aldeia São Pedro, Luciara - MT
João José Hureare Silva dos Santos - Anciã, etnia Kanela do Araguaia, aldeia São Pedro, Luciara - MT
Rita Batista Dorta Kanela - Cacica Tradicional, etnia Kanela do Araguaia, Luciara - MT

Imagens
Museu da Imagem e do Som - MIS Nome
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia - IGPA
Flor de Lis Ca'hexyh da Silva Krikati

Curadoria filmes
Lucas Veloso Yabagata

Feira Intercultural
Objetos de estudantes indígenas do Núcleo Takinahaky UFG

Design Expográfico
Leonardo Martins Ferreira

Identidade visual
Bárbara Freire Ribeiro Rocha

Pesquisa
Bárbara Freire Ribeiro Rocha
Jnhohã Dias da Silva Kanela

Textos
Bárbara Freire Ribeiro Rocha
Flor de Lis Ca'hexyh da Silva Krikati
Jnhohã Dias da Silva Kanela

Editoração Catálogo
Leonardo Martins Ferreira

Mediação
Equipe do Memorial do Cerrado PUC GO

Parceria
Instituto Socioambiental - ISA (autorização de reprodução podcasts "Copiô, parente!" e "Casa Floresta")

Ficha catalográfica

Ficha da edição eletrônica em PDF, reproduzida conforme o documento fornecido.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rocha, Bárbara Freire Ribeiro
Aldeia Timbira [livro eletrônico] : vida, cultura e vozes do Cerrado / Bárbara Freire Ribeiro Rocha, Nicali Bleyer Ferreira dos Santos, Ludimília Justino de Melo Vaz. -- Goiânia, GO : Caliope Projetos e Ações Patrimoniais, 2026.
PDF

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-977789-1-1

1. Aldeias indígenas - Brasil 2. Cultura indígena 3. Espiritualidade 4. Exposições - Catálogos 5. Fotografia - Brasil - Exposições 6. Memórias 7. Museus - Aspectos educacionais 8. Museus - Brasil - Fotografia 9. Povos indígenas 10. Rituais indígenas I. Santos, Nicali Bleyer Ferreira dos. II. Vaz, Ludimília Justino de Melo. III. Título.

26-398017.1 CDD-778.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Museus brasileiros : Documentário fotográfico 778.9

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

Sumário

Créditos institucionais	2
Ficha técnica da exposição	4
Ficha catalográfica	6
APRESENTAÇÃO	9
TEXTO CURATORIAL	11
Módulo 1: Povos Indígenas do Brasil e do Cerrado: Diversidade e Território	15
TIMBIRA	18
APINAJÉ	23
CANELA APANYEKRÁ	27
CANELA MEMORTUMRÉ (RAMKOKAMEKRÁ)	30
GAVIÃO PARKATÊJÊ	34
GAVIÃO PYKOPJÊ	37
KRAHÔ	40
KRIKATÍ	43
Rituais de reclusão do povo Krikati	46
Módulo 2: Mostra de Filmes Indígenas	54
Módulo 3: Línguas Indígenas do Brasil e do Cerrado	56
Módulo 4: Mitologias, Cosmovisões e Modos de Viver	60

Módulo 5: Modos de Fazer: Cestaria e Artesanato Indígena do Cerrado 63
Módulo 6: Rituais e Celebrações 69
Módulo 7: Bonecas Iny Karajá: Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil 73
Módulo 8: Arquitetura Indígena do Cerrado 76
GUIA DOCENTE 81
Como utilizar este guia 83
1. Apresentação 84
2. Síntese para planejamento 86
3. Fundamentos e cuidados éticos 89
4. Estrutura da experiência educativa 91
5. Preparação na escola: pré-visita 92
6. Roteiro detalhado da visita mediada 94
7. Encerramento e pós-visita 103
8. Organização por faixas etárias 106
9. BNCC: competências e habilidades mobilizadas 111
10. Sequências didáticas para continuidade na escola 116
11. Avaliação, acessibilidade e materiais 120
12. Glossário 125
13. Referências e links de acesso 129
14. Texto-síntese para apresentação da ação educativa 131

APRESENTAÇÃO

Este material acompanha a exposição “Aldeia Timbira: Vida, Cultura e Vozes do Cerrado” funciona como um produto de continuidade: ele organiza o conteúdo apresentado em percurso, registra o ambiente da Aldeia Timbira no Memorial do Cerrado e oferece camadas de aprofundamento para quem deseja ir além da visita — seja para estudo, planejamento pedagógico ou pesquisa. Estruturado a partir dos módulos (Ikré/casa), o material traduz a proposta curatorial em texto e documentação, mantendo viva a lógica do caminho e a intenção central de aprender pela relação e pela escuta.

Na exposição, os públicos vivenciam uma experiência marcada pela circularidade do espaço e por diferentes linguagens de mediação; no catálogo, essa experiência se expande em conteúdos acessíveis para consulta: contextualização sobre os povos Timbira e o Cerrado, descrições dos módulos, registros visuais do espaço, referências e recursos de aprofundamento — incluindo acessos digitais por QR codes e indicações de escuta e audiovisual. A visita continua para além do espaço expositivo. O público leva um recurso de consulta que amplia o acesso, incentiva a investigação e sustenta a continuidade pedagógica e cultural dos temas vivenciados.



Figura 1: Fotografia do espaço da exposição “ Aldeia Timbira: Vida, Cultura e Vozes do Cerrado”
Fonte: Acervo Calíope: projetos e ações patrimoniais. Fotografia: Bárbara Freire R. Rocha, 2026.

TEXTO CURATORIAL

Quem são os povos Timbira?

Os povos Timbira fazem parte do tronco linguístico Macro-Jê e habitam o Cerrado brasileiro e áreas de transição com o bioma Amazônia. Organizam suas aldeias de forma circular ou semicircular, constroem coletivamente suas casas, preservam saberes ancestrais e mantêm vivas práticas que articulam território, espiritualidade, língua, arte e vida comunitária.

Mas compreender quem são os povos Timbira exige mais do que informação. Exige escuta.

O circuito circular do espaço da exposição " Aldeia Timbira: Vida, Cultura e Vozes do Cerrado" não é apenas um recurso expográfico: ela se inspira em uma dimensão importante da vida Timbira. Curt Nimuendajú registrou que "os próprios Timbiras consideram como um dos mais característicos elementos da sua cultura a forma circular das suas aldeias", ligada de modo íntimo à organização social e cerimonial. Entrar no percurso é, portanto, experimentar uma forma de pensamento e de convivência: A circularidade da aldeia expressa princípios de organização social e ritual. Cada módulo é uma porta de entrada para compreender que identidade não é algo fixo — é relação, território e continuidade.

A exposição é dividida em oito módulos - Ikré (casa).

No módulo 1, "Territórios Vivos: Povos Indígenas do Brasil e do Cerrado", os visitantes ampliam o olhar. Antes de falar especificamente dos Timbira, é fundamental reconhecer a diversidade indígena no Brasil. Aqui, os públicos conhecem um pouco sobre a pluralidade de povos que habitam o Cerrado, situando os Timbira dentro de um contexto maior de diversidade cultural e linguística brasileira.

No módulo 2, "Olhares Ancestrais: Cinema Indígena do Cerrado e do Brasil", os públicos encontram narrativas audiovisuais produzidas por cineastas indígenas e não indígenas. Este espaço desloca a perspectiva tradicional de museu: não se trata de falar sobre os povos indígenas, mas de escutar suas próprias narrativas. Os visitantes assistem aos filmes que abordam território, memória, juventude e espiritualidade, compreendendo o cinema como ferramenta de autonomia e resistência.

No módulo 3 "A Palavra que Planta: Línguas que Fazem o Mundo", a experiência se torna sonora. Os visitantes escutam depoimentos e cantos, conhecem palavras nas línguas indígenas do Cerrado e compreendem que cada idioma carrega uma forma própria de organizar o mundo. A língua não é apenas comunicação — é território vivo, memória e pertencimento.

Em “O Mundo é Redondo como a Aldeia: Cosmovisões dos Povos do Cerrado”, módulo 4, os públicos entram no universo das narrativas míticas e das cosmologias indígenas. Histórias de criação, seres encantados e princípios de equilíbrio revelam uma compreensão integrada entre natureza, espiritualidade e vida social. A organização circular da aldeia aparece aqui como expressão de uma visão de mundo.

Já no módulo 5, “Entre Fibras e Histórias: Tradições que se Entrelaçam”, os visitantes observam objetos e aprendem sobre o processo de produção da cestaria e do artesanato. Cada fibra trançada revela conhecimento sobre o Cerrado, manejo sustentável e transmissão de saberes entre gerações. Arte e utilidade caminham juntas.

No módulo 6, “Cantos, Danças e Fogueiras: O Tempo do Encontro”, a experiência se expande para o corpo. Apresentam rituais e celebrações que marcam passagens, fortalecem vínculos comunitários e reafirmam identidades. Os visitantes compreendem que o ritual não é espetáculo — é continuidade da vida coletiva.

Em “Bonecas de Barro: Memória das Mãos e da Infância”, módulo 7, os públicos conhecem as ritxòkò do povo Iny Karajá, reconhecidas como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Embora não sejam Timbira, sua presença amplia o diálogo entre povos do Cerrado e evidencia a força das mulheres indígenas na transmissão cultural.

Por fim, em “Casas do Mundo: Saberes da Construção e do Pertencimento”, módulo 8, os visitantes aprendem sobre a arquitetura Timbira. As habitações circulares, construídas em mutirão, revelam organização social, colaboração e relação respeitosa com o território. Materiais como palha, madeira e cipó não são apenas recursos naturais — são parte de uma cosmologia que integra ambiente e comunidade.

Ao longo do percurso, buscamos ampliar as camadas de leitura por meio de experiências que aprofundam a relação com o tema. Assim, os visitantes não são tratados como espectadores passivos, mas como participantes ativos de um campo de diálogo.

Aqui, a escrita não encerra a exposição. Ela a abre. Em público. Em relação. Em diálogo.

Responder à pergunta “Quem são os povos Timbira?” é compreender que eles são parte viva do presente. São povos que constroem, cantam, narram, plantam, filmam, ensinam e transformam. São comunidades que mantêm saberes ancestrais enquanto dialogam com o mundo contemporâneo.

Se esta exposição cumprir seu papel, não produzirá apenas compreensão, mas deslocamento:

um novo olhar sobre o Cerrado, uma nova escuta sobre os povos indígenas, e uma nova compreensão sobre o que é museu — um espaço de encontro, relação e respeito.

Ao final, talvez a pergunta inicial se transforme. Mais do que “quem são os povos Timbira?”, a questão pode se tornar:

Como podemos aprender a escutar outros modos de existir?



Figura 02: Fotografia de uma habitação Ikré (casa) do espaço da exposição “ Aldeia Timbira: Vida, Cultura e Vozes do Cerrado”

Fonte: Acervo Calíope: projetos e ações patrimoniais. Fotografia: Bárbara Freire R. Rocha, 2026.



Figura 3: Homem Iny Karajá, sem data.
Acervo: Museu da Imagem e do Som - MIS GO. Fotografia: Alois Feichtenberger.

01 Módulo 1: Povos Indígenas do Brasil e do Cerrado: Diversidade e Território

Módulo 1: “Territórios Vivos: Povos Indígenas do Brasil e do Cerrado”

O Brasil é casa de mais de 391 povos indígenas, que falam mais de 295 línguas diferentes, guardando uma diversidade cultural e ambiental que molda profundamente a história e o presente do país (IBGE, 2025). Essa pluralidade revela que não existe uma única identidade indígena, mas uma multiplicidade de povos, cada qual com sua língua, sua organização social, sua espiritualidade e sua forma própria de se relacionar com o território. A diversidade indígena é também a diversidade do Brasil.

No coração do país, o Cerrado — segundo maior bioma da América do Sul — é território de resistência, abundância e memória ancestral. Muito antes da formação do Estado brasileiro, seus campos, chapadas e matas já eram habitados, nomeados e manejados por diferentes povos indígenas. Vivem nesse bioma povos como os Timbira, Avá-Canoeiro, Iny Karajá, Tapuia, Xavante, Xerente e Krahô, entre outros (ISA, 2023). Cada um deles desenvolveu modos próprios de cultivar a terra, manejar o fogo, coletar frutos, construir suas casas e celebrar os ciclos da vida. O Cerrado não é apenas paisagem natural: é território cultural.

Entre esses povos, destaca-se o conjunto Timbira, pertencente à família linguística Jê, distribuído entre os estados do Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Pará e Goiás. São historicamente registrados como Timbira os Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Memortumré (Ramkokamekrá), Gavião Parkatejê, Gavião Pykopjê, Krahô e Krikatí (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023). Embora cada grupo possua especificidades próprias, compartilham elementos marcantes, como a aldeia circular com pátio central, a organização social em metades rituais, o sistema complexo de nomes pessoais e um calendário cerimonial profundamente ligado às estações seca e chuvosa (MELATTI, 1978; LADEIRA; AZANHA, 1996).

A circularidade da aldeia Timbira expressa uma visão de mundo baseada no equilíbrio e na interdependência. As casas dispostas em círculo e conectadas por caminhos que convergem para o centro revelam uma arquitetura do coletivo, na qual o espaço físico reflete a organização social e espiritual. A ocupação Timbira no Cerrado demonstra uma longa relação de manejo sustentável da paisagem, com agricultura adaptada às condições sazonais, uso de fibras e palhas na construção e uma rica tradição oral transmitida entre gerações (NIMUENDAJÚ, 1946).

O Memorial do Cerrado enquanto espaço dedicado à preservação da memória e à educação ambiental, abriga a Aldeia Timbira no conjunto arquitetônico, construído com técnicas e simbologias inspiradas nas tradições originárias. Essas estruturas representam não apenas formas de habitação, mas modos de existir e compreender o mundo. Ao acolher esta exposição, o Memorial reafirma o protagonismo dos povos indígenas na história do Cerrado e na constituição da diversidade cultural brasileira.

Conhecer os povos indígenas do Brasil é reconhecer que o país é múltiplo em suas raízes e em seus saberes. É compreender que a diversidade cultural não pertence ao passado, mas está viva, em permanente diálogo com o presente. A riqueza do Cerrado é também humana, simbólica e ancestral — e a diversidade indígena constitui parte fundamental da identidade do Brasil e de Goiás.

Referências Bibliográficas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Povos Indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os “Timbira atuais” e a disputa territorial. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos Indígenas no Brasil 1991–1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

MELATTI, Júlio Cezar. Ritos de uma tribo Timbira. São Paulo: Ática, 1978.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Conheça mais sobre os povos indígenas do Brasil no site **“Povos Indígenas no Brasil”** do Instituto Socioambiental - ISA, disponível em: Povos Indígenas no Brasil

E para as crianças o **“Mirim Povos Indígenas no Brasil”** do Instituto Socioambiental - ISA, disponível em: | Povos Indígenas no Brasil Mirim

Conheça também o podcast **“Copiô, parente”**, apresentado por Ester Cezar e Cristian Wariu que toda semana leva até você os destaques de Brasília na vida dos povos indígenas e povos da floresta. Distribuído pelo Instituto Socioambiental - ISA (| Instituto Socioambiental). Disponível em: Copiô, parente! | Podcast on Spotify

E o podcast **“Casa Floresta”** é uma série de podcasts realizada pelo Instituto Socioambiental (ISA) e seus parceiros indígenas, ribeirinhos e quilombolas que vivem nas bacias dos rios Negro, Xingu e Ribeira de Iguape. A equipe levou convidadas e convidados especiais para conhecer as comunidades e suas iniciativas. Foram 17 dias de gravação em quatro Estados (São Paulo, Mato Grosso, Amazonas e Pará), que resultaram em mergulhos profundos e transformadores nas raízes negras e indígenas do Brasil. Distribuído pelo Instituto Socioambiental - ISA (| Instituto Socioambiental). Disponível em: Casa Floresta | Podcast on Spotify

Catálogo digital

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Povos Indígenas no Brasil
Mirim Povos Indígenas no Brasil
Copiô, parente
Casa Floresta
Catálogo e conteúdos complementares

TIMBIRA

Os povos Timbira constituem um conjunto indígena pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê, distribuído principalmente pelo sul do Maranhão, norte do Tocantins e leste do Pará, em áreas de Cerrado, chapadas, matas de galeria e zonas de transição com a floresta amazônica. Entre eles estão os Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Memortumré (Ramkokamekrá), Gavião Parkatejê, Gavião Pykopjê, Krahô e Krikatí. Muitos desses povos se autodenominam Mehím, termo que significa "gente". A palavra 'Timbira', de provável origem tupi, foi interpretada por alguns autores como "os amarrados", em referência aos cordões corporais. (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023).

A diversidade ambiental do Cerrado moldou profundamente seus modos de viver. Os Timbira desenvolveram práticas de agricultura de coivara, cultivo de milho, mandioca e batata-doce, além de caça, pesca e coleta de frutos nativos. Essa relação com o território não é apenas econômica, mas cosmológica: o espaço natural integra o sistema ritual, o calendário cerimonial e a própria organização social (NIMUENDAJÚ, 1946; NEWTON, 1971).

A língua falada pelos diferentes povos Timbira pertence ao conjunto Jê. Embora compartilhem uma base comum, há variações dialetais importantes. O dialeto dos Apinayé apresenta diferenças mais marcantes, razão pela qual são classificados como Timbira Ocidentais, enquanto os demais são considerados Timbira Orientais (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023). Atualmente, muitos Timbira são bilíngues, falando tanto sua língua indígena quanto o português, embora o grau de uso varie entre aldeias e gerações.

O contato com a sociedade colonial iniciou-se no século XVIII e se intensificou ao longo do século XIX, com a expansão da pecuária, das plantações de algodão e arroz e com a autorização oficial da escravização indígena pela Carta Régia de 1811. Relatos do comandante Francisco de Paula Ribeiro registram conflitos armados, massacres e deslocamentos forçados no início do século XIX (RIBEIRO, 1841). Após esse período de confrontos diretos, seguiram-se décadas de perda territorial, dispersão e redução populacional, cenário descrito por Curt Nimuendajú em meados do século XX (NIMUENDAJÚ, 1946).

No século XX e XXI, novas frentes de impacto alteraram profundamente a vida Timbira: a abertura da rodovia Belém–Brasília, a implantação da ferrovia Carajás–Itaqui, a construção da hidrelétrica de Tucuruí e a expansão agropecuária intensificaram pressões territoriais e ambientais (ISA, 2023). Muitos grupos foram dispersos ou incorporados a outros povos, e alguns desapareceram como coletividades autônomas. Ainda assim, processos de coalescência — a reunião de remanescentes

em novas aldeias — permitiram a continuidade cultural e a recomposição demográfica (NIMUENDAJÚ, 1946; LADEIRA; AZANHA, 1996).

A marca mais visível da cultura Timbira é a aldeia circular. As casas dispõem-se lado a lado formando um grande círculo, cujo centro é ocupado por um amplo pátio. Esse espaço central é político e ritual: ali ocorrem reuniões masculinas ao amanhecer e ao entardecer, cantos coletivos, danças e rituais de iniciação. Diferentemente de outros povos Jê, não há casa-dos-homens no centro, pois o próprio pátio desempenha essa função simbólica (NIMUENDAJÚ, 1946). A circularidade da aldeia expressa uma concepção de equilíbrio, complementaridade e interdependência social (MELATTI, 1978).

A organização social Timbira estrutura-se em metades cerimoniais e classes de idade que regulam responsabilidades rituais e relações de reciprocidade. O sistema de nomes pessoais é central: os nomes definem pertencimentos, papéis cerimoniais e alianças sociais. O casamento é predominantemente monogâmico, com residência matrilocal — o marido passa a viver na casa da esposa — e os segmentos domésticos organizados por linhagens femininas constituem unidades exogâmicas fundamentais para a estrutura social (LADEIRA, 1982; MELATTI, 1970).

Entre os rituais mais emblemáticos está a corrida de toras, na qual duas metades competem carregando toras de buriti ou outras madeiras específicas. Mais do que competição, trata-se da dramatização da dualidade social, reafirmando a cooperação e a oposição complementar que sustentam a vida coletiva (MELATTI, 1981).

A cultura material tradicional inclui o uso de cabaças em vez de cerâmica, estrados de dormir cobertos com esteiras, abundante produção de trançados de palha e técnicas de cocção com pedras aquecidas. As casas atuais apresentam influência sertaneja, com formato retangular e cobertura de palha, mas preservam a disposição circular da aldeia (NIMUENDAJÚ, 1946).

Os mitos Timbira são amplamente compartilhados entre os diferentes povos do conjunto. Narrativas sobre Sol e Lua e a criação da humanidade, a origem do trabalho e da morte, a Mulher-Estrela que ensina o cultivo, o roubo do fogo das onças e a transformação de humanos em seres monstruosos revelam uma cosmologia dinâmica, baseada em trocas entre o “dentro” e o “fora” da sociedade (DA MATTA, 1973; MELATTI, 1981). Essas narrativas fundamentam rituais, papéis sociais e interpretações históricas do contato com os não indígenas.

Apesar de compartilharem uma matriz linguística, ritual e cosmológica comum, os povos Timbira apresentam diferenças significativas. Variam em seus dialetos, trajetórias de contato, experiências missionárias, conflitos fundiários e processos contemporâneos de organização política. Alguns mantiveram maior continuidade territorial; outros enfrentaram intensos processos de fragmentação e recomposição social (BARATA, 1993; ISA, 2023).



Figura 4: Mapa da localização dos povos Timbira pelo território brasileiro, 2026.

Fonte: Daniel Fernandes Dias Bandeira.

Hoje, mesmo diante de pressões territoriais, ambientais e econômicas, os povos Timbira preservam a língua Jê, o sistema de metades, a transmissão ritual de nomes e a organização circular da aldeia. Sua cultura permanece viva no Cerrado e na Amazônia de transição, afirmando uma identidade coletiva que combina unidade profunda e diversidade histórica.

Referências Bibliográficas

BARATA, Maria Helena. A antropóloga entre facções políticas indigenistas: um drama do contato interétnico. Belém: MPEG, 1993.

DA MATTA, Roberto. Mito e autoridade doméstica. In: Ensaios de Antropologia Estrutural. Petrópolis: Vozes, 1973.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Timbira. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa. A troca de nomes e a troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco timbira. São Paulo: USP, 1982.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os “Timbira atuais” e a disputa territorial. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos Indígenas no Brasil 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

MELATTI, Júlio Cezar. O sistema social Krahô. São Paulo: USP, 1970.

MELATTI, Júlio Cezar. O messianismo Krahó. São Paulo: Herder/Edusp, 1972.

MELATTI, Júlio Cezar. Indivíduo e grupo: à procura de uma classificação dos personagens mítico-rituais Timbiras. Anuário Antropológico, 1981.

MELATTI, Júlio Cezar. Ritos de uma tribo Timbira. São Paulo: Ática, 1978.

NEWTON, Dolores. Social and historical dimensions of Timbira material culture. Cambridge: Harvard University, 1971.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Memória sobre as nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão. Revista do IHGB, 1841.



PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

TIMBIRA

APINAJÉ

Os Apinajé são um povo indígena pertencente ao conjunto dos Timbira Ocidentais, da família linguística Jê, integrante do tronco Macro-Jê. Destacam-se no cenário etnológico do Brasil Central por sua sofisticada organização social, marcada por sistemas de metades cerimoniais, grupos rituais, trocas formais de nomes e aldeias circulares relativamente populosas (NIMUENDAJÚ, 1983; DA MATTA, 1976; ISA, 2023).

O nome "Apinajé" não corresponde à sua autodenominação original, mas tornou-se a designação consolidada tanto por eles quanto por outros povos Timbira. De acordo com Curt Nimuendajú, o termo está associado à palavra hôt ou hôto, que significa "canto", fazendo referência ao território tradicional situado no "canto" formado pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, região atualmente conhecida como Bico do Papagaio, no norte do Tocantins (NIMUENDAJÚ, 1983; ISA, 2023). São, portanto, guardiões históricos desse território estratégico entre grandes cursos d'água.

Os Apinajé sempre habitaram essa região, mantendo notável continuidade territorial mesmo diante de intensas pressões externas. Suas aldeias tradicionalmente se estabelecem em áreas elevadas de cerrado, próximas a pequenos ribeirões e a matas de galeria onde se localizam as roças. A paisagem do Cerrado — com suas chapadas, veredas e cursos d'água — não constitui apenas cenário físico, mas estrutura fundamental de sua organização social e cosmológica (NIMUENDAJÚ, 1983; ISA, 2023).

A partir do século XX, o território apinajé foi profundamente impactado por frentes de ocupação regional, sobretudo com a abertura de grandes rodovias como a Belém–Brasília e a Transamazônica, que atravessaram suas terras e intensificaram invasões, conflitos fundiários e transformações econômicas (LADEIRA; AZANHA, 1996; ISA, 2023). A Terra Indígena Apinajé foi oficialmente reconhecida em 1985, após mobilização do próprio povo e articulação com outros grupos indígenas. Contudo, a demarcação não incorporou integralmente áreas tradicionalmente reivindicadas, e a revisão de limites permanece uma pauta política contemporânea (ISA, 2023).

No início do século XIX, os Apinajé figuravam entre os povos mais numerosos da região, estimados em cerca de 4.200 pessoas em 1824. Epidemias, conflitos armados e ocupação territorial provocaram drástica redução populacional, chegando a aproximadamente 150 indivíduos no início do século XX (NIMUENDAJÚ, 1983; ISA, 2023). A partir da segunda metade do século XX, iniciou-se um consistente processo de recuperação demográfica, associado à reorganização social, à assistência sanitária e à consolidação territorial. Atualmente, a população apresenta crescimento expressivo, evidenciando vitalidade cultural e demográfica (ISA, 2023).

A organização social apinajé é uma das mais estudadas entre os povos Jê. Estrutura-se em metades cerimoniais sazonais, articuladas a complexos sistemas de troca de nomes e alianças matrimoniais. O casamento é monogâmico, e a residência tende a ser matrilocal. Cada aldeia constitui uma unidade política autônoma, liderada por chefes locais denominados pa'hi, não havendo uma autoridade central que representa todas as aldeias (DA MATTA, 1976; NIMUENDAJÚ, 1983). O pátio central da aldeia é o espaço privilegiado das decisões políticas, rituais e performances coletivas, estruturando a vida comunitária.

Na cosmologia apinajé, humanos, animais e elementos da natureza participam de uma mesma rede relacional. Muitos animais são compreendidos como ex-humanos transformados, e a caça constitui interação entre sujeitos dotados de espírito, e não simples exploração de recursos. O espírito dos mortos, chamado carõ, passa por sucessivas metamorfoses, podendo habitar corpos de animais ou vegetais antes de sua dissolução final. Há ainda espíritos guardiões associados às espécies, responsáveis por regular simbolicamente o equilíbrio do mundo (NIMUENDAJÚ, 1983; ISA, 2023). Essa concepção revela uma ética relacional profundamente vinculada ao Cerrado e às dinâmicas ecológicas da região.

Historicamente, os Apinajé combinaram caça, coleta e horticultura, com destaque para o cultivo de milho, mandioca e tubérculos. As roças pertencem às mulheres e utilizam sistema consorciado de plantio. Ao longo do século XX, políticas indigenistas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e posteriormente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) incentivaram a coleta comercial do babaçu, interferindo na organização econômica tradicional e no calendário ritual (DA MATTA, 1976; ISA, 2023). Com a consolidação territorial, diversas aldeias fortaleceram práticas produtivas próprias e reafirmaram sua autonomia.

Apesar das transformações históricas e das pressões territoriais, os Apinajé mantêm vivas suas aldeias circulares, o sistema ritual ativo, a língua da família Jê e suas formas próprias de organização social. Sua trajetória histórica é marcada por resistência, recomposição demográfica e continuidade cultural no Cerrado brasileiro. Guardiões do "canto" entre os rios Araguaia e Tocantins, afirmam, uma identidade construída na interseção entre território, ritual e memória.



Figura 5: Jovem Apinajé, sem data.
Acervo: Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia - IGPA.

Referências Bibliográficas

DA MATTA, Roberto. Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo Apinayé. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinay%C3%A9. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os “Timbira atuais” e a disputa territorial. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos Indígenas no Brasil 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

NIMUENDAJÚ, Curt. Os Apinayé. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.



PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

APINAJÉ

CANELA APANYEKRÁ

Os Canela Apanyekrá são um dos povos Timbira Orientais, pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Junto aos Canela Ramkokamekrá, compõem o conjunto conhecido regionalmente como “Canela”, denominação difundida no contato com a sociedade envolvente (NIMUENDAJÚ, 1946; CROCKER, 1990; ISA, 2023). O termo Apanyekrá é interpretado na literatura como “povo da piranha”, referência simbólica associada à pintura tradicional do maxilar inferior em vermelho, elemento marcante de sua identidade estética e ritual (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023).

Vivem no estado do Maranhão e Mato Grosso, principalmente na Terra Indígena Porquinhos, regularizada na década de 1980, situada a oeste do município de Barra do Corda. O território é composto por cerrados e chapadas, florestas de galeria e trechos do rio Corda, formando um mosaico ecológico que sustenta agricultura, caça, pesca e coleta (ISA, 2023). Essa diversidade ambiental molda o modo de vida Apanyekrá, profundamente integrado às dinâmicas sazonais do Cerrado.

Historicamente, os povos Timbira Orientais eram numerosos e organizavam-se em aldeias que podiam reunir centenas de habitantes. A partir do século XIX, conflitos interétnicos, epidemias e a expansão da pecuária provocaram acentuada redução populacional. Relatos do período registram confrontos violentos e processos de deslocamento forçado (RIBEIRO, 1841; NIMUENDAJÚ, 1946). Mesmo diante das pressões coloniais e das intervenções posteriores do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), os Apanyekrá mantiveram mobilidade territorial, reorganização interna e continuidade cultural (ISA, 2023).

A aldeia Apanyekrá segue o padrão circular característico dos povos Timbira. As casas dispõem-se ao redor de um amplo pátio central, espaço onde se realizam reuniões políticas, cantos, danças, rituais e cerimônias de iniciação. O pátio constitui o coração simbólico e social da aldeia. A organização interna baseia-se em classes de idade e metades cerimoniais, que estruturam competições, obrigações coletivas e a progressão simbólica dos homens ao longo da vida. A cada ciclo, os indivíduos avançam em posição ritual até integrarem o conselho dos mais velhos, responsável pelas decisões coletivas (CROCKER, 1990; ISA, 2023). A chefia é exercida por lideranças reconhecidas pela experiência e capacidade de mediação, e a manutenção da paz interna é um valor central, com conflitos sendo preferencialmente resolvidos no âmbito das famílias extensas.

No campo do parentesco, predomina a residência matrilocal: as mulheres permanecem na chamada “casa comprida”, formada por um conjunto de moradias contíguas ocupadas por mães, filhas e irmãs. O parentesco é bilateral, mas com

forte ênfase nas relações maternas. Não há grupos formais, porém existem linhagens e direitos cerimoniais transmitidos por meio da nomeação ritual. A troca de nomes constitui mecanismo fundamental de criação e fortalecimento de vínculos sociais, podendo redefinir alianças entre famílias (LADEIRA, 1982; ISA, 2023).

A economia tradicional combina agricultura de coivara com atividades de caça, pesca e coleta. Entre os cultivos destacam-se milho, amendoim, inhame, mandioca, abóbora e algodão. Ao longo do século XX, períodos de dependência econômica em relação à agência indigenista e acordos de "meia" com fazendeiros interferiram na autonomia produtiva do grupo. Atualmente, os Apanyekrá buscam fortalecer a produção própria e revitalizar práticas tradicionais (CROCKER, 1990; ISA, 2023).

A expressão artística Canela, como cantos diários, danças rituais e corridas de toras estruturam a vida cerimonial. As corridas com toras — que podem atingir até 120 quilos — mobilizam coletivamente as metades cerimoniais, reafirmando valores de resistência, cooperação e equilíbrio social. A pintura corporal utiliza principalmente urucum (vermelho), carvão misturado ao látex (preto) e, em contextos específicos, jenipapo (preto azulado). Adornos masculinos e femininos, como cocares, bastões e ornamentos de penas compõem um rico repertório material que articula estética e identidade (CROCKER, 1990).

Na mitologia Apanyekrá, destaca-se a figura de Awkhêê (Plùùkupê), personagem que, após morrer e ressurgir, ofereceu aos Canela duas escolhas: o arco e a flecha, representando o modo indígena de vida, ou a arma de fogo, associada ao mundo dos brancos. Ao escolherem o arco e a flecha, definiram simbolicamente sua posição diante da sociedade nacional (CROCKER, 1984; ISA, 2023). Outro conjunto de narrativas atribui a Sol e Lua a organização do mundo social: Sol teria criado os humanos ideais, enquanto Lua criou os imperfeitos, explicando a origem do trabalho, da morte e das desigualdades. Mitos sobre a origem do fogo, do milho e da Mulher-Estrela — que ensinou o cultivo antes de retornar ao céu — estruturam valores, ética e identidade coletiva.

A religiosidade Apanyekrá inclui a crença de que, após a morte, a alma segue para uma aldeia situada a oeste, onde passa por transformações sucessivas até sua dissolução final. Xamãs comunicam-se com espíritos, diagnosticam doenças e realizam curas por meio da extração de poluições espirituais. Restrições alimentares e sexuais constituem práticas fundamentais para manter equilíbrio e força vital (CROCKER, 1993; ISA, 2023).

Desde o século XIX, os Canela enfrentaram ataques de bandeiras, perda territorial, interferências missionárias e pressões econômicas. Ainda assim, preservam uma complexa vida ritual, o sistema de classes de idade, a língua própria e formas tradicionais de organização política. Hoje, seguem reafirmando sua autonomia produtiva e fortalecendo sua cultura no Cerrado maranhense, demonstrando a continuidade dinâmica de sua identidade coletiva (ISA, 2023).

Referências Bibliográficas

CROCKER, William H. The Canela (Eastern Timbira), I: An Ethnographic Introduction. Washington: Smithsonian Institution Press, 1990.

CROCKER, William H. Myths. In: WILBERT, J.; SIMONEAU, K. (Orgs.). Folk Literature of the Gê Indians. Los Angeles: UCLA, 1984.

CROCKER, William H. The Canela (Eastern Timbira), II: Religion and Ritual. Washington: Smithsonian Institution Press, 1993.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Canela Apanyekrá. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Apanyekr%C3%A1. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa. A troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira. São Paulo: USP, 1982.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Memórias sobre as nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão. Revista do IHGB, 1841.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

CANELA APANYEKRÁ

CANELA MEMORTUMRÉ (RAMKOKAMEKRÁ)

Os Canela Memortumré, também conhecidos como Ramkokamekrá, são um dos povos Timbira Orientais, pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Juntamente com os Apanyekrá, compõem o conjunto historicamente denominado "Canela", categoria difundida no contato com a sociedade regional (NIMUENDAJÚ, 1946; CROCKER, 1990; ISA, 2023). Memortumré é sua autodenominação tradicional. O termo Ramkokamekrá significa "índios do arvoredo de almécega", enquanto o nome "Canela" foi atribuído por sertanejos, possivelmente em referência à estatura elevada do grupo (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023).

Vivem atualmente no estado do Maranhão, principalmente na Terra Indígena Canela, homologada e situada no município de Fernando Falcão, onde se localiza a aldeia principal conhecida como Escalvado (ISA, 2023). São descendentes dos Kapiekran, grupo Timbira fortemente impactado pelas frentes de expansão pecuária e militar no final do século XVIII e início do século XIX. Guerras, epidemias e ocupação territorial reduziram drasticamente sua população e seu território ancestral (RIBEIRO, 1841; NIMUENDAJÚ, 1946). No século XX, a presença do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) intensificou transformações sociais e econômicas. A partir de 1938, o contato mais permanente acelerou mudanças na liderança, na produção agrícola e nas relações internas (CROCKER, 1990; ISA, 2023). Ainda assim, os Memortumré mantiveram forte continuidade ritual e organizacional.

A língua falada pelos Canela pertence à família Jê e apresenta grande proximidade com as línguas dos Krahô e Krikati. Seu sistema linguístico evidencia forte dualismo estrutural, com alternâncias verbais e distinções pronominais que indicam inclusão ou exclusão do interlocutor. Não há marcação de gênero como no português, mas sufixos específicos indicam feminino ou masculino. Trata-se de língua com sistema fonético complexo, distinguindo vogais longas e breves (CROCKER, 1990; ISA, 2023).

A aldeia Memortumré segue o padrão circular característico dos povos Timbira. As casas distribuem-se ao redor de um amplo pátio central, espaço destinado às reuniões políticas, rituais, cantos e decisões coletivas (NIMUENDAJÚ, 1946; LADEIRA, 1983). A organização social estrutura-se por classes de idade e metades cerimoniais que regulam competições, corridas de toras, responsabilidades rituais e trabalhos comunitários. As classes de idade são vitalícias e acompanham o indivíduo ao longo de sua trajetória, culminando na integração ao conselho dos anciãos. É esse conselho que escolhe o chefe,

responsável pelas relações externas e pela coordenação interna da aldeia (CROCKER, 1990; ISA, 2023). A harmonia social é um valor central, e conflitos raramente são expostos publicamente no pátio.

No âmbito familiar, predomina a residência matrilocal. Mulheres pertencentes à mesma linhagem materna ocupam arcos contíguos de casas, formando a chamada "casa comprida" (ikhre lùù). O parentesco é bilateral, mas com ênfase nas relações maternas. Não existem grupos formais, porém há linhagens e direitos rituais transmitidos por meio da nomeação. A troca de nomes constitui mecanismo essencial de fortalecimento de alianças e transmissão de direitos cerimoniais (LADEIRA, 1982; ISA, 2023).

Tradicionalmente, a economia Memortumré combinava agricultura de coivara, caça, pesca e coleta. Cultivavam milho, mandioca, amendoim, inhame, batata-doce e algodão. Com a redução territorial no século XIX, intensificaram a agricultura conforme o modelo regional. Durante parte do século XX, houve dependência de apoio governamental e do sistema de "meia" com fazendeiros. A partir dos anos 1990, retomaram maior autonomia produtiva, embora ainda enfrentem desafios sazonais relacionados ao abastecimento (CROCKER, 1990; ISA, 2023).

A arte Memortumré é essencialmente performática. Canto e dança ocupam lugar central na vida cotidiana e ritual, podendo estender-se por longas horas ao longo do calendário cerimonial (CROCKER, 1990). As corridas de toras — que podem atingir até 120 quilos — são uma das expressões mais marcantes da organização dual da sociedade. A pintura corporal utiliza principalmente urucum (cor vermelho), carvão fixado com látex (cor preto) e, em contextos cerimoniais, jenipapo (cor preto azulado). Adornos corporais, cocares e bastões rituais são confeccionados com materiais como buriti, tucum e penas, compondo uma estética que articula identidade, ritual e cosmologia (NIMUENDAJÚ, 1946).

Na religiosidade Memortumré, acredita-se que, após a morte, a alma dirige-se a uma aldeia espiritual situada a oeste, onde vive de maneira semelhante à vida terrena, porém de forma atenuada. Posteriormente, transforma-se em animais ou outros seres até desaparecer (CROCKER, 1993; ISA, 2023). Os xamãs comunicam-se com espíritos, diagnosticam doenças e realizam curas por meio da extração de poluição espiritual. Restrições alimentares e sexuais são consideradas práticas fundamentais para manter o equilíbrio físico e espiritual.

A mitologia Memortumré integra o amplo repertório Timbira. Uma das figuras centrais é Awkhêê, ser sobrenatural que ofereceu aos Canela a escolha entre o arco e flecha — símbolo do modo indígena de vida — e a arma de fogo — associada ao mundo dos brancos. A escolha pelo arco simboliza sua posição histórica frente à sociedade nacional (CROCKER, 1984; ISA, 2023). Outros mitos narram a criação social por Sol e Lua, a origem do fogo roubado da onça e a história da Mulher-Estrela, que ensinou o cultivo do milho antes de retornar ao céu. Essas narrativas estruturam valores sociais, rituais e interpretações históricas do contato.

Apesar de séculos de conflitos, missões religiosas, interferências estatais e pressões econômicas, os Canela Memortumré mantêm uma complexa organização ritual, o sistema de classes de idade, a língua própria e a identidade Timbira. No presente, seguem fortalecendo sua autonomia produtiva e reafirmando sua continuidade cultural no Cerrado maranhense, demonstrando a vitalidade de sua tradição.

Referências Bibliográficas

CROCKER, William H. The Canela (Eastern Timbira), I: An Ethnographic Introduction. Washington: Smithsonian Institution Press, 1990.

CROCKER, William H. Myths. In: WILBERT, J.; SIMONEAU, K. (Orgs.). Folk Literature of the Gê Indians. Los Angeles: UCLA Publications, 1984.

CROCKER, William H. Canela relationships with ghosts. Latin American Anthropology Review, 1993.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Canela Memortumré (Ramkokamekrá). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Memortumr%C3%A9. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa. A troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira. São Paulo: USP, 1982.

LADEIRA, Maria Elisa. Uma aldeia Timbira. In: NOVAES, Sylvia Caiuby (Org.). Habitações indígenas. São Paulo: Nobel; Edusp, 1983.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Memórias sobre as nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão. Revista do IHGB, 1841.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Conheça a série de vídeos produzida especialmente para a exposição, que reúne narrativas, memórias e conhecimentos compartilhados por integrantes do povo Canela, em Mato Grosso. Os depoimentos apresentam diferentes perspectivas sobre a história, a cultura, os modos de vida e as experiências da comunidade, valorizando a oralidade, a memória dos anciãos e anciãs e a atuação de suas lideranças tradicionais.

As entrevistas e gravações foram realizadas por Steffany Galvão Barros Kajkwyj Kanela e Narubia Dias da Silva, representantes do povo Kanela, com roteiro elaborado pela museóloga Bárbara Freire Ribeiro Rocha.

Participam da série:

Joana Hojrê Silva dos Santos — anciã do povo Kanela do Araguaia, Aldeia São Pedro, Luciara–MT;

Antônio Thiaká Silva dos Santos — cacique tradicional do povo Kanela do Araguaia, Aldeia São Pedro, Luciara–MT;
João José Hureare Silva dos Santos — ancião do povo Kanela do Araguaia, Aldeia São Pedro, Luciara–MT;
Rita Batista Dorta Kanela — cacica tradicional do povo Kanela do Araguaia, Luciara–MT.

Assista à série de vídeos e conheça as histórias narradas por quem vive, preserva e transmite os saberes do povo Canela.



PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Série de vídeos Kanela

GAVIÃO PARKATÊJÊ

Os Gavião Parkatêjê, autodenominados Parkatêjê, integram o conjunto dos povos Timbira Ocidentais, pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. O nome Parkatêjê costuma ser interpretado como 'povo de jusante', embora a tradução exata seja objeto de debate linguístico — de par (pé, parte de baixo ou jusante), katê (dono) e jê (povo) — referência à posição tradicional ocupada na bacia do rio Tocantins. O termo "Gavião" foi atribuído por viajantes e sertanistas no século XIX a diferentes grupos Timbira, em alusão à reputação guerreira desses povos (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023). Segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena e Secretaria Especial de Saúde Indígena (Siasi/Sesai), a população registrada em 2014 era de 646 pessoas.

Os Parkatêjê vivem atualmente na Terra Indígena Mãe Maria, localizada no sudeste do Pará, no município de Bom Jesus do Tocantins. Seu território situa-se entre os igarapés Flecheiras e Jacundá, afluentes do rio Tocantins. Embora a área tenha sido reconhecida ainda na década de 1940, sofreu intensas pressões ao longo do século XX com a abertura de rodovias estaduais, da linha de transmissão da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e da Estrada de Ferro Carajás. Esses empreendimentos cortaram o território tradicional, afetando castanhais, áreas de caça e antigas aldeias (ISA, 2023; FERRAZ, 1998).

O contato intensificado com frentes da sociedade nacional ocorreu entre 1956 e 1957, provocando um período de profundas transformações. Epidemias e deslocamentos forçados resultaram na perda de cerca de 70% da população (ARNAUD, 1984; ISA, 2023). Entre 1966 e 1976, os Gaviões foram inseridos em um sistema de exploração da castanha mediado pela Fundação Nacional do povos Indígenas (Funai), com forte controle externo sobre o trabalho indígena. A virada ocorreu em 1976, quando, liderados por Krohokrenhum — conhecido como Kokrenum —, assumiram a gestão direta da produção da castanha, marcando um importante processo de retomada de autonomia econômica e política, ainda atravessado por tensões e desafios (FERRAZ, 1983; LARAIA; DA MATTA, 1978). Como registrou Kokrenum em depoimento posterior, era preciso lembrar o tempo em que os "kupen" (não indígenas) os obrigavam a trabalhar sem remuneração justa, reforçando a importância da memória como instrumento de resistência (CARELLI, 2010). A partir desse momento, consolidou-se a autodenominação política "Comunidade Indígena Parkatêjê", afirmando autonomia coletiva diante do Estado e das empresas.

Em 1984 foi inaugurada a aldeia Kaikoturé, cujo nome está ligado à liderança de Krohokrenhum. Seu traçado retoma o modelo circular tradicional Timbira: casas

dispostas em círculo, pátio central destinado a rituais e decisões políticas e caminhos radiais conectando as moradias. Diferentemente das construções antigas, as casas são de alvenaria e contam com água, energia elétrica e sistema de esgoto, resultado das indenizações obtidas após negociações com a Eletronorte, em 1980, e com a Companhia Vale do Rio Doce, em 1982, pela instalação de infraestrutura sobre a terra indígena (FERRAZ, 1998; ISA, 2023). Ainda assim, muitos Parkatêjê mantêm atrás das casas pequenos habitações de palha semelhantes às antigas moradias, preservando práticas cotidianas tradicionais.

A organização social mantém elementos centrais da tradição Timbira: aldeia circular, metades cerimoniais — Pàn (Arara) e Hàk (Gavião) —, sistema de classes de idade e transmissão ritual de nomes. Cada pessoa recebe dois ou mais nomes, geralmente transmitidos por parentes específicos, como o irmão da mãe ou a irmã do pai, estabelecendo vínculos cerimoniais e responsabilidades de orientação ritual (FERRAZ, 1983). O sistema de nominação articula identidade, pertencimento e participação nos ciclos rituais.

A subsistência baseia-se em um sistema combinado de agricultura, caça, coleta e pesca. Entre os cultivos tradicionalmente associados às mulheres estão mandioca, milho, batata, cará, banana e amendoim. Os homens ampliaram a produção com roças de arroz em maior escala. A coleta de castanha-do-pará desempenhou papel central na economia recente e tornou-se instrumento de autonomia quando passou a ser comercializada diretamente pelos próprios Parkatêjê (LARAIA; DA MATTA, 1978; FERRAZ, 1998). A caça de veado, caititu, tatu e paca permanece importante tanto do ponto de vista alimentar quanto simbólico, especialmente em contextos cerimoniais.

Após 1976, houve forte retomada dos ciclos rituais. Entre eles destaca-se o Pemp, ritual de iniciação masculina que havia permanecido cerca de 25 anos interrompido. Durante o período de reclusão, os jovens aprendem cantos, técnicas e valores associados à coragem e à honra. As corridas de tora e os jogos de flecha reafirmam a divisão em metades e fortalecem a coesão social. Kokrenum enfatizava a importância de registrar e transmitir essas práticas às novas gerações, entendendo a memória como forma de continuidade cultural (CARELLI, 2010).

As indenizações decorrentes da instalação de grandes projetos trouxeram recursos financeiros significativos, mas também tensões internas e mudanças profundas. Lideranças expressaram preocupação com o abandono da língua, a adoção crescente de alimentos industrializados, o surgimento de doenças e o desinteresse de parte dos jovens pelos rituais tradicionais. Mesmo diante dessas transformações, os Parkatêjê consolidaram formas próprias de gestão política e insistiram que negociações importantes ocorressem dentro da aldeia, reafirmando soberania sobre seu território e suas decisões.

Após o trauma demográfico das décadas de 1950 a 1970, os Parkatêjê passaram por um processo de recomposição demográfica associado à reorganização social e às

condições sanitárias. Hoje mantêm identidade étnica afirmada, organização ritual ativa, gestão política própria e defesa constante de seu território. Sua história revela perdas profundas, negociações complexas e uma notável capacidade de reconstrução social, demonstrando a vitalidade contemporânea de um povo que transformou adversidade em resistência.

Referências Bibliográficas

ARNAUD, Expedito. O comportamento dos índios Gaviões de Oeste face à sociedade nacional. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1984.

CARELLI, Vincent. Depoimento de Kokrenum. In: Povos Indígenas no Brasil 2006–2010. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.

FERRAZ, Iara. Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopéia de um líder Timbira. São Paulo: USP, 1983.

FERRAZ, Iara. De “Gaviões” à “Comunidade Parkatêjê”: uma reflexão sobre processos de reorganização social. Tese de Doutorado. Museu Nacional/UFRJ, 1998.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Gavião Parkatêjê. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA. Acesso em: 2023.

LARAIA, Roque de Barros; DA MATTA, Roberto. Índios e castanheiros: a empresa extrativista e os índios no Médio Tocantins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

GAVIÃO PARKATÊJÊ

GAVIÃO PYKOPJÊ

Os Gavião Pykopjê, autodenominados Pykopcatejê, integram o conjunto dos povos Timbira Orientais, pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Outros povos Timbira os chamam de Pykopjê, enquanto os vizinhos Krikati os denominam Iromcatejê, "os da mata", em referência ao território tradicional de floresta que historicamente dominaram (NIMUENDAJÚ, 1946; ISA, 2023). Vivem na Terra Indígena Governador, com aproximadamente 41.644 hectares, localizada no município de Amarante, no Maranhão, em uma região de transição entre o Cerrado e a floresta amazônica. A área é compartilhada com as aldeias Guajajara que solicitaram abrigo no território indígena (ISA, 2023).

Na literatura histórica, os Pykopjê aparecem como um dos grupos Timbira mais aguerridos, oferecendo forte resistência à expansão da pecuária que avançou sobre a região a partir do final do século XVIII. Após décadas de confrontos com criadores de gado, processo de subjugação ao longo do século XIX (NIMUENDAJÚ, 1946). A fundação da cidade de Imperatriz, em 1852, consolidou a ocupação regional, intensificando as pressões sobre o território tradicional. Ainda assim, os Pykopjê conseguiram se reorganizar socialmente, mantendo formas próprias de organização, ainda que sob crescentes pressões externas até meados do século XX.

Um novo ciclo de invasões teve início na década de 1950, com a abertura da rodovia Belém–Brasília e a chegada de fazendeiros provenientes do Sul e Sudeste do país. Pequenos posseiros expulsos de outras áreas também avançaram sobre as terras indígenas, agravando conflitos fundiários (BARATA, 1993; ISA, 2023). Em 1976, um ataque incendiou a aldeia Rubiácea, forçando seus moradores a se concentrarem na aldeia Governador. Após esse episódio, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) iniciou o processo de demarcação territorial, homologado em 1982. Apesar da regularização, os Pykopjê consideram a área insuficiente para garantir sua reprodução física e cultural e seguem reivindicando ampliação territorial (ISA, 2023; LADEIRA; AZANHA, 1996).

Os registros históricos indicam que, no século XIX, os Pykopjê reuniam contingentes numerosos — há registros de grupos numerosos, estimados em cerca de 1.600 homens. Em 1929, o etnógrafo Curt Nimuendajú encontrou apenas 270 pessoas, resultado de guerras, epidemias e deslocamentos forçados (NIMUENDAJÚ, 1946). Nas décadas seguintes, a população sofreu novas reduções. A partir dos anos 1970, com a instalação de posto da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e melhoria da assistência médica, iniciou-se um processo de recuperação demográfica. Atualmente, os Pykopjê

estão distribuídos nas aldeias Governador, Rubiácea e Riachinho, somando cerca de 769 pessoas (ISA, 2023).

O modo de vida Pykopjê acompanha o ritmo das estações do Cerrado. O ano é organizado em dois grandes períodos: Amcró, a estação seca (abril a setembro), e Ta'ti, a estação das chuvas (outubro a março). As estações regulam tanto o trabalho agrícola quanto o calendário ritual. A maior parte das cerimônias do ciclo anual ocorre durante o período chuvoso, enquanto a estação seca concentra ritos de iniciação (ISA, 2023).

As festas — chamadas amji kin, "alegrar-se" — constituem o coração da vida social Pykopjê. Entre elas estão a festa do milho, da batata-doce, do peixe, da mudança de estação, das máscaras e os rituais de iniciação e do ciclo de vida. Cada celebração envolve corrida de tora específica, cantos próprios, distribuição abundante de alimentos e oferta de miçangas e panos. A presença do cantador (incrercatê), conhecedor dos cantos rituais, é indispensável; quando necessário, cantadores são convidados de outras aldeias Timbira, reforçando redes de parentesco e alianças entre aldeias. As festas ensinam às crianças e aos jovens as regras de convivência, os nomes cerimoniais e as relações sociais que estruturam a aldeia, fortalecendo a identidade coletiva (ISA, 2023; NEWTON, 1971).

Apesar da recuperação populacional e da vitalidade ritual, os Pykopjê enfrentam desafios contemporâneos significativos, como pressão territorial, escassez de recursos naturais, influência crescente das cidades e saída de jovens em busca de trabalho. Lideranças apontam riscos de perda linguística e enfraquecimento dos costumes tradicionais diante da intensificação do contato com centros urbanos. Ainda assim, mantêm práticas fundamentais da organização Timbira: realização de festas tradicionais, uso da língua Pykopjê, perfuração ritual da orelha, casamentos segundo as normas tradicionais e continuidade do sistema social baseado em metades e classes de idade (ISA, 2023; LADEIRA; AZANHA, 1996).

A história dos Gavião Pykopjê é marcada por processos de violência colonial, incluindo guerras, epidemias, incêndios e disputas fundiárias, mas também por rearticulação política, crescimento demográfico e renovação cultural. No encontro entre Cerrado e Amazônia, reafirmam cotidianamente sua existência coletiva por meio do território, da língua e das festas. Para os Pykopjê, resistir é manter o povo unido, celebrar juntos e transmitir às novas gerações os cantos, os nomes e os saberes que sustentam a vida comum.

Referências Bibliográficas

BARATA, Maria Helena. Os Pukobie e os Kupen: análise de um drama. Brasília: UnB, 1981.

BARATA, Maria Helena. A antropóloga entre facções políticas indigenistas: um drama do contato interétnico. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Gavião Pykopjê. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Pykopj%C3%AA. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os “Timbira atuais” e a disputa territorial. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos Indígenas no Brasil 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

NEWTON, Dolores. Social and Historical Dimensions of Timbira Material Culture. Cambridge: Harvard University, 1971.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

GAVIÃO PYKOPJÊ

KRAHÔ

Os Krahô, que se autodenominam Mehin — “a nossa gente” —, são um povo Timbira pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Vivem no nordeste do Tocantins, na Terra Indígena Kraolândia, situada entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes do rio Tocantins, em território predominante de Cerrado. Segundo dados recentes, sua população soma cerca de 3.571 pessoas (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023). A história Krahô é marcada por intensos processos de contato, conflitos, deslocamentos e contínuas reinvenções culturais ao longo de mais de dois séculos.

No início do século XIX, os Krahô ocupavam extensas áreas do sul do Maranhão e norte do atual Tocantins, incluindo regiões próximas ao rio Balsas, onde entraram em confronto com a expansão das fazendas de gado. Após ataques e represálias, foram transferidos, em 1848, para a região de Pedro Afonso, no atual Tocantins, deslocando-se posteriormente para o território que hoje ocupam (MELATTI, 1967; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023). Ao longo do tempo, viveram situações paradoxais: no século XIX chegaram a atuar como aliados de fazendeiros contra outros povos indígenas; em 1940, sofreram um massacre promovido por fazendeiros, que resultou na morte de cerca de 26 pessoas; em 1952, participaram de um movimento messiânico que prometia transformá-los em “civilizados” (MELATTI, 1972). Décadas depois, protagonizaram movimento inverso de afirmação étnica: em 1986, mobilizaram-se pela devolução de um machado de pedra semilunar, objeto sagrado que havia sido cedido ao Museu Paulista. Após intensa articulação pública e jurídica, o artefato foi restituído, tornando-se marco da reafirmação cultural contemporânea (MELATTI, 1972; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Estimados entre três e quatro mil pessoas no início do século XIX, os Krahô sofreram drástico declínio populacional devido a epidemias e conflitos, chegando a cerca de 400 indivíduos por volta de 1930. Na segunda metade do século XX, entretanto, a população voltou a crescer de forma significativa. O número de aldeias também se ampliou: de três no início do século XX para aproximadamente 18 a 20 na atualidade. Ao longo desse processo, os Krahô incorporaram membros de outros povos Timbira — como Põrekamekrá, Kenkateyê, Apinayé e Apanyekrá — e também Xerente, formando uma composição multiétnica cujos descendentes são reconhecidos como plenamente Krahô (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023; MELATTI, 1967).

As aldeias seguem o padrão circular característico dos povos Timbira: as casas dispõem-se em círculo, conectadas por caminhos radiais ao pátio central, espaço fundamental para rituais e decisões políticas. A residência é predominantemente

uxorilocal: após o casamento, o homem passa a morar junto à família da esposa. As casas agrupam famílias extensas articuladas pela linha feminina. A vida ritual organiza a sociedade em diferentes sistemas de metades cerimoniais, frequentemente associados a princípios simbólicos como leste/oeste, dia/noite e estações do ano. Existem também metades etárias e grupos rituais vinculados aos nomes pessoais, estruturando a dinâmica social (MELATTI, 1970; 1978).

O sistema de nomes é elemento central da identidade Krahô. O nome não apenas identifica, mas define pertencimento ritual, determina participação nas metades e conecta o indivíduo a personagens míticos. Os nomes são transmitidos por parentes cerimoniais específicos, frequentemente ligados às linhas materna e paterna, como tios maternos e avôs; os nomes femininos, por parentes da linha paterna (LADEIRA, 1982; MELATTI, 1970). A noção de pessoa articula dimensões corporais — laços de substância entre parentes próximos — e dimensões rituais, que situam cada indivíduo na cosmologia coletiva (CUNHA, 1978).

A cultura material Krahô revela forte integração com o ambiente do Cerrado. As casas são tradicionalmente cobertas de palha; produzem-se cestos e esteiras de buriti, utilizam-se cabaças em contextos rituais e realizam-se pinturas corporais com urucum (vermelho) e jenipapo (preto azulado). O maracá, feito de cuité, é o principal instrumento ritual. Entre as práticas mais emblemáticas está a corrida de toras, realizada em diferentes rituais e organizada entre metades cerimoniais. Mais do que competição física, a corrida simboliza equilíbrio, complementaridade e cooperação social (MELATTI, 1978).

Os mitos Krahô narram a ação de Sol e Lua na criação do mundo, a origem da morte, do trabalho e da menstruação, a obtenção do fogo do jaguar e a chegada das plantas agrícolas por meio da Mulher-Estrela. Relatam também a ascensão de um homem aos céus, onde recebeu poderes xamânicos. Grande parte do conhecimento cultural é concebida como proveniente “de fora” — do céu, das águas ou de outros seres — sendo incorporada à sociedade humana. O xamã, figura central, geralmente adquire seus poderes após doença e isolamento, recebendo auxílio de um espírito ou animal protetor (MELATTI, 1963; 1972).

Desde o século XIX, os Krahô realizam deslocamentos para cidades em busca de bens necessários à vida ritual — tecidos, miçangas, ferramentas e gado. Atualmente, circulam entre aldeias e centros urbanos, dominam o português, utilizam tecnologias como telefone celular e participam ativamente de articulações políticas. Essa mobilidade não representa abandono cultural, mas uma estratégia histórica de adaptação e sobrevivência.

Se na década de 1950 um movimento religioso anunciava a transformação em “civilizados”, nas décadas seguintes consolidou-se processo de fortalecimento identitário. A recuperação de objetos sagrados, a ampliação da organização política, as parcerias com organizações indigenistas e o fortalecimento da educação escolar

indígena e da escrita na língua Krahô expressam essa afirmação contemporânea. A trajetória dos Mehin revela não apenas resistência, mas capacidade contínua de reorganização social e cultural no Cerrado tocantinense.

Referências Bibliográficas

CUNHA, Manuela Carneiro da. Os mortos e os outros. São Paulo: Hucitec, 1978.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Krahô. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%C3%B4. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa. A troca de nomes e a troca de cônjuges. São Paulo: USP, 1982.

MELATTI, Júlio Cezar. Índios e criadores. Rio de Janeiro: UFRJ, 1967.

MELATTI, Júlio Cezar. O sistema social Krahô. São Paulo: USP, 1970.

MELATTI, Júlio Cezar. O messianismo Krahó. São Paulo: Herder/Edusp, 1972.

MELATTI, Júlio Cezar. Ritos de uma tribo Timbira. São Paulo: Ática, 1978.



PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

KRAHÔ

KRIKATÍ

Os Krikatí, também conhecidos como Krinkati, são um povo Timbira pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Autodenominam-se Krikatí e habitam o sudoeste do Maranhão, em território caracterizado por paisagens de Cerrado, chapadas, matas de galeria e cursos d'água que estruturam sua vida social e simbólica. Atualmente somam aproximadamente 1.400 pessoas e vivem na Terra Indígena Krikati, área oficialmente reconhecida após longo processo de mobilização e demarcação (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Como outros povos Timbira — entre eles Krahô, Apinajé, Canela e Gavião Pykopjê — os Krikatí compartilham uma organização social complexa, marcada pela circularidade da aldeia, pelas metades rituais, pelas classes de idade e por um calendário cerimonial intenso (NIMUENDAJÚ, 1946; MELATTI, 1978). A aldeia tradicional organiza-se em formato circular, com as casas dispostas ao redor de um amplo pátio central, conectado por caminhos radiais. Esse pátio constitui o coração da vida coletiva: nele ocorrem decisões políticas, rituais, cantos e a emblemática corrida de toras, prática característica dos povos Timbira que simboliza equilíbrio, cooperação e complementaridade social (MELATTI, 1978).

Desde o século XVIII, os Krikatí enfrentam pressões decorrentes da expansão pecuária e agrícola no sul do Maranhão. O avanço de fazendas, estradas e povoados provocou conflitos armados, deslocamentos forçados e perdas territoriais. Ao longo do século XX, intensificaram-se as invasões de fazendeiros, a exploração ilegal de madeira e conflitos fundiários que persistem até o presente, a exploração ilegal de madeira e os conflitos fundiários associados à abertura de rodovias e à expansão econômica regional. A Terra Indígena Krikati foi identificada e delimitada após estudos antropológicos e mobilizações indígenas, sendo homologada no final do século XX. Ainda hoje, entretanto, o território permanece sob constante vigilância diante de interesses econômicos externos (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023; LADEIRA; AZANHA, 1996). Para os Krikatí, a defesa da terra é condição fundamental de continuidade cultural e sobrevivência coletiva.

A organização social articula metades cerimoniais, classes de idade e um complexo sistema de nomes pessoais que estruturam alianças, responsabilidades e pertencimentos rituais. O parentesco organiza a vida doméstica e as relações políticas, enquanto o calendário ritual regula o tempo social. Como outros povos Timbira, os Krikatí dividem o ano em duas grandes estações — seca e chuvosa — que orientam tanto as atividades produtivas quanto as celebrações cerimoniais (NIMUENDAJÚ, 1946; MELATTI, 1978).

As festas ocupam lugar central na vida coletiva. Marcam colheitas, mudanças de estação, iniciações e reforço de alianças internas e externas. Cada ritual envolve cantos específicos, pintura corporal com urucum e jenipapo, uso de maracás e partilha abundante de alimentos. Mais do que celebrações, essas ocasiões reafirmam vínculos sociais e transmitem conhecimentos às novas gerações.

Na cosmologia compartilhada pelos povos Timbira, o mundo foi configurado pela ação de heróis culturais e seres míticos. Humanos, animais e espíritos integram uma mesma rede de relações, e o mito constitui fundamento permanente do presente. Sociedade e natureza não são esferas separadas, mas dimensões interdependentes da existência coletiva.

A cultura material Krikatí reflete essa integração com o ambiente do Cerrado. As casas tradicionais são cobertas de palha; a agricultura de coivara inclui cultivos como milho, mandioca e batata-doce; a coleta de frutos do Cerrado complementa a alimentação; artefatos são confeccionados com fibras de buriti; miçangas e adornos corporais compõem a estética ritual. Produção material, organização social e vida simbólica formam um conjunto inseparável.

Na contemporaneidade, os Krikatí enfrentam desafios como o desmatamento, as pressões territoriais, a influência crescente das cidades e a necessidade de fortalecer a língua indígena e a educação diferenciada. Ao mesmo tempo, ampliam sua participação em movimentos indígenas regionais e nacionais, fortalecendo formas próprias de organização política. A luta pela terra continua central, pois nela se inscrevem não apenas recursos naturais, mas a memória dos ancestrais, os caminhos rituais e o próprio sentido de existir como povo.

A trajetória dos Krikatí é marcada por resistência contínua — resistência à perda territorial, à invisibilização cultural e à fragmentação social. No Cerrado maranhense, seguem reafirmando diariamente a circularidade da aldeia, a força dos cantos, a vitalidade das festas e a centralidade do território como fundamento de sua cosmologia e de sua vida coletiva.

Referências Bibliográficas

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povo: Krikati. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krikati. Acesso em: 2023.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os “Timbira atuais” e a disputa territorial. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos Indígenas no Brasil 1991–1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

MELATTI, Júlio Cezar. Ritos de uma tribo Timbira. São Paulo: Ática, 1978.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

KRIKATÍ

Rituais de reclusão do povo Krikati

Texto: Flor de Lis Ca'hexyh da Silva Krikati – professora da etnia Krikati
Aldeia São José-Krikati, localizada no município de Montes Altos (MA)

O rito de passagem da adolescência para a vida adulta envolve a reclusão de jovens, geralmente entre 12 e 15 anos. O processo começa com o planejamento da família, que prepara a terra para a roça e realiza o plantio. Quando a roça está pronta, a família define a data — mês e ano — em que o ritual será realizado.

Próximo ao período marcado, iniciam-se os preparativos para a construção do ceveiro (êhncrere – habitação feita de madeira e palha), local onde os adolescentes permanecem reclusos. A comunidade e as famílias coletam os materiais necessários, como madeira, palha de piaçaba e palha de bacaba, e finalizam a estrutura antes da entrada dos jovens.

No dia do início da reclusão, os adolescentes acompanham um ancião até uma roça (a roça preparada ou outra). Lá, assam batata-doce para comer, tomam banho e recebem alimentos levados pelas famílias. Enquanto isso, na aldeia, os parentes concluem os últimos detalhes do ceveiro. No fim da tarde, por volta das cinco horas, o ancião traz o grupo de volta. A entrada no ceveiro segue uma ordem: os jovens caminham pelo círculo da aldeia e vão entrando conforme a sequência estabelecida, até que todos estejam recolhidos.

Antigamente, a reclusão durava mais tempo — um ano ou até mais. Atualmente, por causa da escola, o período costuma ser de cerca de quatro meses.

Durante a reclusão, há regras importantes: os adolescentes não podem falar alto e devem se comunicar em voz baixa. Também não podem se expor ao olhar das pessoas; apenas avôs e pais têm acesso para conversar com eles e para preparar o chibéu (farinha com água), que é servido aos jovens.

Após dois meses de reclusão, ocorre o ritual de entrega de água. Nesse rito, uma mulher é escolhida para levar comida e a cabaça de água aos adolescentes. No dia anterior, os pais preparam a massa de mandioca para fazer um paparuto grande (comida típica feita de massa de macaxeira ou mandioca com carne de gado), que será entregue à mulher responsável. Essa mesma mulher prepara também um paparuto pequeno para a moça ou o rapaz em reclusão. Esses paparutos pequenos não são consumidos pelos jovens: eles oferecem os pedaços aos visitantes que os acompanham naquele momento. Já o paparuto grande permanece sob responsabilidade da mulher escolhida, que cuida dos procedimentos até a conclusão da etapa.

Na madrugada do ritual de entrega de água, um ancião visita cada ceveiro para observar os adolescentes, verificando se estão crescendo e se estão fortes. Ele começa cantando no pátio e segue do centro até o local das habitações. A observação inicia pelo líder do grupo. O ancião para em frente à porta do jovem; o adolescente fica de costas, e o ancião observa. Se o jovem estiver forte, o ancião emite um som semelhante ao rugido de onça. Em seguida, repete o procedimento com todos.

Ainda de madrugada, a mulher responsável vai ao ceveiro, pega a cabaça e a enche de água. Depois, ela segue para o local combinado, onde as mulheres se organizam em fila, cada uma com sua cabaça. Quando o ancião chega, as mulheres colocam as cabaças no ombro e os anciões iniciam a cantoria da água, seguindo até o centro do pátio. Ao final do canto, cada mulher retoma sua cabaça, posiciona-se na direção do ceveiro do adolescente e faz a entrega, colocando a água sobre um girau. Em seguida, ela leva o paparuto grande para sua casa, corta em pedaços e distribui às pessoas que ajudaram a carregar as cabaças.

Dentro desse mesmo rito, entram os preparativos para a corrida de tora, que encerra o ciclo ritual. O pai do adolescente líder fica responsável por preparar a tora de barriguda, guardando-a no local correto até o momento da competição. Participam também grupos que competem entre si, são organizados da seguinte forma:

Primeiro grupo: pytre, quitre, cu'cry'teh, ne xoteh

Segundo grupo: cahy, cõncã, xipteh ne myteh

Esses grupos competem na corrida de tora de barriguda.

Para a etapa final, as famílias intensificam os preparativos: cada pai organiza as tintas para a pintura corporal dos jovens, usando jenipapo e urucum, além de reunir alimentos para os três dias de festa cultural. Durante todo o período de reclusão, também há cantorias no pátio todas as noites.

Quando chega o grande dia, de madrugada o ancião repete o procedimento de visita aos ceveiros, iniciando a cantoria no pátio e observando cada adolescente. Depois dessa verificação, os pais desmancham a parede frontal do ceveiro. Em frente à habitação, compadres e comadres tomam banho de terra. Ao término dos rituais dessa etapa, compadres e comadres recebem um pacará com farinha e frutas; com esses pacarás, encerra-se essa parte do ciclo.

Em seguida, os adolescentes se reúnem em um único lugar para dormir. No dia seguinte, ainda de madrugada, um ancião leva os jovens a um riacho para tomar banho, para retirar o urucum e ficar bem limpos para as pinturas corporais dos dias seguintes. À tarde, por volta das cinco horas, o ancião conduz todos para o ceveiro do líder.

No outro dia, de madrugada, as comunidades e os quiteh[1] dos jovens em reclusão se reúnem e se organizam para sair. Cada comunidade segue cantando para receber o jovem que o representa. O adolescente entra na fila e o quiteh o acompanha cantando até o local definido para a pintura. Ali, cada comunidade realiza a pintura corporal do jovem com seus próprios padrões. Enquanto isso, os pais preparam a comida e a colocam aos pés do adolescente; depois das pinturas, essas comidas são consumidas para dar continuidade ao caminho até o local onde estão guardadas as toras de barriguda.

Por fim, o povo Krikati encerra os rituais com a corrida de toras de barriguda, marcando a conclusão do rito de passagem.

———

1. No contexto Krikati, quiteh refere-se a uma relação de nomeação e parentesco que se atualiza a cada nascimento. Quando uma criança nasce, é comum que a mãe ou a avó escolha para ela o nome de um parente, reafirmando vínculos familiares e a continuidade entre gerações. Por exemplo, minha filha escolheu o nome do pai dela para dar ao seu filho (Hỳc'cry). Esse nome circula e se transmite de geração em geração. Assim, aqueles mais jovens que recebem o mesmo nome reconhecem nos mais velhos uma referência e os tratam como quiteh . Já os mais velhos, por sua vez, chamam os mais novo por cohmyx rõht , marcando, por meio da linguagem, uma relação de respeito, pertencimento e reciprocidade entre as gerações.



Figura 6: Fotografia de Cerimônia de ritual de reclusão do povo Krikati, do jovem Héliton Coohne'tyhc da Silva Krikati, acompanhado pelo ancião João Batista Pyhjēh Krikati no dia 13/04/2019

Acervo: Flor De Lis Ca'hexyh da Silva Krikati. Foto: Rômulo Wetheh Borges Krikati, 2019.



Figura 7: Fotografia de Cerimônia de ritual de reclusão do povo Krikati, da jovem Emilene Ehjxaw da Silva Krikati , acompanhado pelo ancião João Batista Pyhjēh Krikati no dia 13/04/2019

Acervo: Flor De Lis Ca'hexyh da Silva Krikati. Foto: Rômulo Wetheh Borges Krikati, 2019.



Figura 8: Fotografia de preparo do paparuto grande
Foto: Flor De Lis Ca'hexyh da Silva Krikati, 2026.



Figura 9: Fotografia de preparo do paparuto pequeno
Foto: Flor De Lis Ca'hexyh da Silva Krikati, 2026.



Figura 10: Homem indígena, sem data.
Acervo: Museu da Imagem e do Som - MIS GO. Fotografia: Alois Feichtenberger.

02 Módulo 2: Mostra de Filmes Indígenas

Módulo 2 – “Olhares Ancestrais: Cinema Indígena do Cerrado e do Brasil”

O cinema com temática indígena — especialmente quando realizado por cineastas indígenas — é um gesto de resistência, reexistência e afirmação de presença. Quando a câmera está nas mãos de realizadores indígenas e também de não indígenas comprometidos com uma perspectiva ética e de escuta, surgem outras formas de narrar: com autonomia, sensibilidade, poesia e verdade.

Nesta Ikré(casa)-cinema, os públicos são convidados a vivenciar obras indígenas e etnográficas que atravessam território, memória, espiritualidade, juventude, arte e modos de existir. São filmes que não apenas mostram: aproximam, convocam e fazem sentir o pulsar contemporâneo dos povos originários, ampliando o conhecimento e a valorização de suas culturas.

Kanela

Encontros de Família Vó Ana de Nazaré: Um legado de resistência Indígena do Povo Kanela do Araguaia. Dirigido por Steffany Galvão Barros Kajkwyj Kanela e Dalila Santos Silva, 2026, 19 minutos.

Avá Canoeiro

TUTAWA ITAMY. Dirigido por Davi Wapoxire Ãwa, Sirlene Jãtema Ãwa, Angelica Typyire Ãwa, Diego Kupere Ãwa, 2021, 09 minutos.

Taego Ãwa,2021, 116 minutos.

Krahô

ÍNDIOS NO BRASIL. 3. BOA VIAGEM IBANTU. Vídeo nas Aldeias, 2000, 18 minutos.

Xavante

CINEASTAS INDÍGENAS. Vídeo nas Aldeias, 2010, 32 minutos.

TSÕ'REHIPÃRI, SANGRADOURO. Vídeo nas Aldeias, 2009, 28 minutos.

WAPTÉ MNHÕNÕ, INICIAÇÃO DO JOVEM XAVANTE. Vídeo nas Aldeias, 1999, 56 minutos.

Iny Karajá

TAINÁ-KAN A GRANDE ESTRELA. Dirigido por Adriana Figueiredo, 2006, 16 minutos.

PATRIMÔNIO CULTURAL KARAJÁ - INY HÕRÕTYHY. Dirigido por Edilson Pereira Santos, 2021, 10 minutos.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Encontros de Família Vó Ana de Nazaré
Tutawa Itamy
Taego Ãwa
Cineastas Indígenas
Tainá-Kan: A Grande Estrela
Patrimônio Cultural Karajá — Iny Hõrõtyhy

03 Módulo 3: Línguas Indígenas do Brasil e do Cerrado

Módulo 3 – “A Palavra que Planta: Línguas que Fazem o Mundo”

O Brasil é reconhecido como um dos países mais multilíngues do mundo. Atualmente, cerca de 160 línguas indígenas são faladas em todo território nacional, integrando o conjunto de, aproximadamente, 7 mil línguas existentes no planeta. Antes da colonização portuguesa, estima-se que somente na área correspondente ao atual Brasil fossem faladas perto de mil línguas diferentes, o que revela a extraordinária diversidade cultural e histórica dos povos originários e sua profunda contribuição para a formação da sociedade brasileira (RODRIGUES, 1986; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Essa diversidade não é apenas um dado estatístico. Cada língua indígena constitui um sistema complexo de conhecimento, acumulado ao longo de séculos, profundamente ligado ao território, à memória coletiva e à forma de compreender o mundo. Nomear rios, plantas, animais e fenômenos naturais é também organizar a vida social e transmitir saberes entre gerações.

Para compreender as relações entre essas línguas, a Linguística as organiza em troncos e famílias linguísticas. Um tronco reúne línguas cuja separação ocorreu há milhares de anos; por isso, as semelhanças entre elas podem ser menos evidentes. Já uma família linguística agrupa línguas cuja divisão é mais recente, preservando traços estruturais e vocabulares mais próximos (RODRIGUES, 1986). No Brasil, destacam-se dois grandes troncos: o Tronco Tupi e o Tronco Macro-Jê. Além deles, existem cerca de 19 a 20 famílias linguísticas independentes ou línguas isoladas, como as famílias Karib, Aruak, Tukano e Pano (RODRIGUES, 1986; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Vamos observar a língua portuguesa, o português pertence ao tronco Indo-Europeu e à família Latina. Ele se assemelha ao espanhol, ao francês e ao italiano porque compartilha com essas línguas uma origem histórica comum. Já o russo, embora também pertença ao tronco Indo-Europeu, integra a família Eslava, o que explica suas

diferenças estruturais em relação ao português. O mesmo princípio vale para as línguas indígenas brasileiras: línguas da família Tupi-Guarani, por exemplo, compartilham características entre si, enquanto línguas da família Jê apresentam outras estruturas próprias. Assim como reconhecemos "parentesco" entre português e espanhol, os linguistas identificam parentesco entre línguas indígenas por meio da comparação sistemática de palavras e estruturas gramaticais (RODRIGUES, 1986).

Outro aspecto fundamental é o multilinguismo indígena. Ao contrário da ideia de que cada povo corresponde a uma única língua, muitas sociedades indígenas são historicamente multilíngues. Um exemplo clássico ocorre no rio Uaupés, na Amazônia, onde povos da família Tukano praticam exogamia linguística: o casamento ocorre entre pessoas de grupos de línguas diferentes, e a língua paterna é elemento central da identidade social. Nesse contexto, falar várias línguas não é exceção, mas regra, estruturando alianças e redes de cooperação interétnica (RODRIGUES, 1986; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023). A diversidade linguística, portanto, não representa obstáculo à comunicação, mas fundamento de relações sociais complexas.

Durante o período colonial, a língua Tupinambá, do tronco Tupi, foi amplamente utilizada como meio de comunicação entre indígenas, missionários e colonizadores. Dessa difusão surgiram as chamadas Línguas Gerais, como a Língua Geral Paulista e a Língua Geral Amazônica — posteriormente conhecida como Nheengatu, ainda falada na região do rio Negro. Essas línguas deixaram marcas profundas no vocabulário do português brasileiro, especialmente em nomes de lugares, plantas e animais (RODRIGUES, 1986; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Apesar dessa riqueza, muitas línguas indígenas encontram-se hoje ameaçadas. Em escala global, milhares de línguas correm risco de desaparecer. Quando uma língua deixa de ser falada, perde-se também um vasto conjunto de conhecimentos sobre biodiversidade, medicina tradicional, organização social e cosmologia (GRENOBLE; WHALEY, 1998; SIL INTERNATIONAL, 2009). No Brasil, estudos sociolinguísticos demonstram que a interrupção da transmissão entre gerações — quando as crianças deixam de aprender a língua materna — é um dos principais indicadores de risco (BRAGGIO, 2001/2002). Pesquisas sobre a comunidade Terena da aldeia Ipegue mostram como fatores como migração, escolarização predominantemente em português e mudanças nas práticas familiares contribuem para o enfraquecimento linguístico (GARCIA; BRAGGIO, 2000).

A vitalidade de uma língua depende de seu uso cotidiano na família, na escola, nos rituais e na vida comunitária. Por isso, iniciativas de valorização tornam-se essenciais. No Brasil, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), coordenado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, reconhece línguas como patrimônio cultural do país (IPHAN, 2019). Experiências em territórios indígenas demonstram que a continuidade linguística está diretamente associada à segurança territorial e ao fortalecimento cultural (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

A diversidade linguística brasileira revela que o país está longe de ser monolíngue. Ele é plural em vozes, histórias e formas de conhecimento. Cada língua indígena expressa uma maneira singular de construir o mundo e de compreender a relação entre sociedade e natureza. Preservá-las é preservar memórias ancestrais, sistemas complexos de saber e modos próprios de existir. A diversidade linguística é parte essencial do patrimônio cultural brasileiro — um patrimônio vivo, dinâmico e fundamental para o futuro.

Referências

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. Revista do Museu Antropológico, 2001/2002.

GARCIA, Mariana de Souza; BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. A situação sociolinguística da comunidade indígena Terena Ipegue.

GRENOBLE, Suzanne; WHALEY, Lindsay J. Endangered Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Línguas indígenas. Povos Indígenas no Brasil, 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SIL INTERNATIONAL. Ethnologue: Languages of the World. Dallas, 2009.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Conheça o projeto **"Cantos da Floresta — Iniciação ao Universo Musical Indígena"**, criado pelas educadoras musicais e pesquisadoras Magda Pucci e Berenice de Almeida, com publicação da Editora Peirópolis. A plataforma reúne músicas de diferentes povos indígenas, acompanhadas de letras nas línguas originárias, pronúncias, traduções, partituras e propostas didáticas. Os áudios foram gravados nas aldeias ou extraídos de produções realizadas por associações indígenas, com as devidas autorizações. Disponível em: Áudios — Cantos da Floresta

Explore o portal do **Centro de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas**, iniciativa desenvolvida conjuntamente pelo Museu da Língua Portuguesa e pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo — MAE-USP, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo — FAPESP colaboração de comunidades e especialistas indígenas. O Centro atua na pesquisa, documentação, preservação e difusão da diversidade linguística e dos conhecimentos culturais dos povos indígenas do Brasil. Disponível em: Línguas e Culturas Indígenas

Conheça também o portal do **Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas — PRODOCLIN**, desenvolvido pelo Museu do Índio, órgão científico-cultural da Fundação Nacional dos Povos Indígenas — Funai, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO e com a participação de pesquisadores e comunidades indígenas. O portal apresenta informações sobre a diversidade das línguas indígenas faladas no Brasil, sua importância como patrimônio cultural, o multilinguismo e as iniciativas de documentação e salvaguarda desenvolvidas com diferentes povos. Disponível em: Conheça as Línguas Indígenas no Brasil — PRODOCLIN

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Áudios — Cantos da Floresta
Línguas e Culturas Indígenas
Conheça as Línguas Indígenas no Brasil — PRODOCLIN

04 Módulo 4: Mitologias, Cosmovisões e Modos de Viver

Módulo 4 – “O Mundo é Redondo como a Aldeia: Cosmovisões dos Povos do Cerrado”

Entre diversos povos indígenas do Cerrado, o mundo é compreendido como uma rede de relações entre humanos, animais, espíritos e elementos da natureza. A existência é pensada como interdependência. Entre os povos Timbira — como Krahô, Canela e Apinajé — essa visão de mundo se materializa na forma circular da aldeia, cuja organização espacial expressa uma ordem ao mesmo tempo social e cósmica (NIMUENDAJÚ, 1944).

A aldeia não é apenas lugar de moradia. Ela é modelo do universo. A disposição circular das casas, voltadas para uma grande praça central, traduz a ideia de equilíbrio entre metades rituais, classes de idade e relações de parentesco. Como observou Claude Lévi-Strauss, a organização social indígena frequentemente traduz, no espaço, estruturas simbólicas do pensamento mítico (LÉVI-STRAUSS, 1958).

A forma circular da aldeia Timbira é expressão concreta dessa cosmologia (NIMUENDAJÚ, 1944). As casas distribuem-se ao redor da praça central, espaço das corridas de toras, das iniciações, dos cantos e das decisões políticas. A estrutura espacial reproduz a complementaridade das metades sociais e a interdependência entre indivíduos e coletividade.

Podemos imaginar que a aldeia é o mundo e o mundo é uma grande aldeia. E construir a aldeia é também construir o mundo.

O tempo do mito

Nas cosmologias Timbira, os mitos narram acontecimentos do “tempo antigo”, quando humanos, animais e seres encantados compartilhavam uma mesma condição de existência. Esses relatos não são entendidos como ficção, mas como conhecimento verdadeiro sobre a origem da vida social, da natureza e dos rituais.

O mito explica a origem do fogo, a separação entre céu e terra, a transformação dos animais e a instituição das metades sociais. Ele organiza o pensamento coletivo e orienta a ação no presente (LÉVI-STRAUSS, 1958). Assim, o mito não pertence ao passado: ele estrutura o presente.

Mitos de origem:

O fogo que era guardado (Apinajé)

"Antigamente os homens não tinham fogo; comiam carne crua. O fogo estava em poder de um ser que não queria dá-lo." (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 154)

Entre os Timbira, o fogo não era originalmente humano. Guardado por um ser poderoso — em algumas versões associado à onça — ele foi conquistado por meio de astúcia e cooperação. A partir desse momento, o fogo tornou-se centro da casa e da vida coletiva. Não se trata apenas da origem de uma técnica, mas da transformação da própria condição humana.

Quando o céu era perto

"O céu estava tão baixo que se podia atingi-lo com a mão." (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 201)

Em narrativas do tronco Macro-Jê, o céu e a terra estavam unidos no início dos tempos. Um acontecimento — frequentemente ligado a erro ou transgressão — provocou sua separação. A distância instaurou a ordem atual do cosmos e tornou os rituais necessários para manter o equilíbrio entre os planos visível e espiritual.

Os animais eram gente

"Os animais eram outrora gente; depois se transformaram." (NIMUENDAJÚ, 1944, p. 37)

A fronteira entre humano e animal não é absoluta. Muitos animais são entendidos como antigos humanos metamorfoseados. Por isso, a caça exige respeito ritual: trata-se de uma relação entre parentes transformados.

Cosmologia e resistência

Durante o período colonial, narrativas indígenas foram frequentemente classificadas como "lendas" ou "folclore", deslegitimando seus sistemas de conhecimento. Autores indígenas contemporâneos reafirmam essas narrativas como filosofias próprias e

epistemologias originárias (TOMÉ, 2024). Reconhecer essas cosmologias é reconhecer múltiplas formas de pensar o mundo — especialmente diante das crises ambientais atuais. O mito é conhecimento.

Entrar na aldeia do tempo

Este módulo convida o visitante a atravessar a fronteira entre o tempo histórico e o tempo mítico. Para os povos do Cerrado:

O mundo é circular.

A vida é relacional.

O mito estrutura a sociedade.

A aldeia é cosmos.

Ao entrar neste espaço, você entra na aldeia do tempo — onde mito e realidade caminham juntos na continuidade da vida.

Referências Bibliográficas

LÉVI-STRAUSS, Claude. Anthropologie Structurale. Paris: Plon, 1958.

NIMUENDAJÚ, Curt. A habitação dos Timbira. 1944.

NIMUENDAJÚ, Curt. Os Apinayé. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

TOMÉ, Aiyra Laura. Como abordar temas indígenas na escola: um guia teórico-prático de educação para as relações étnico-raciais. Valinhos: Ed. da Autora, 2024.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Mitologias, Cosmovisões e Modos de Viver

05 Módulo 5: Modos de Fazer: Cestaria e Artesanato Indígena do Cerrado

Módulo 5 – “Entre Fibras e Histórias: Tradições que se Entrelaçam”

O trançado das cestas indígenas é também o trançado das memórias: uma tecnologia da vida cotidiana que nasce do encontro entre mãos, plantas e tempo. No Cerrado (e em suas zonas de contato), cada etapa — da coleta da matéria-prima ao último arremate — expressa um modo de conhecer e cuidar do mundo, transmitido entre gerações como aprendizado compartilhado e prática cultural (RIBEIRO, 1985).

A cestaria reúne objetos planos e recipientes: desde a cobertura e paredes de uma casa até uma bolsinha de fumo, porque “trançado” nomeia tanto o objeto quanto a técnica de manufatura, feita sobretudo com as mãos, sem tear, articulando coordenação motora e imaginação criativa (RIBEIRO, 1985). Entre os povos Timbira, Karajá (Inỹ) e Tapuia, cestas, peneiras e esteiras organizam o trabalho, a alimentação, a circulação e o conforto, ao mesmo tempo em que apresentam padrões geométricos que tornam visível a inteligência das tramas.

Principais tipos de trançados (técnicas e padrões)

Do ponto de vista tecnológico, uma distinção fundamental separa os trançados entretrançados (quando trama e urdidura se interceptam, alternando “sob e sobre”) dos trançados costurados (quando um elemento ativo “costura” e fixa partes do conjunto) (RIBEIRO, 1985). Dentro desse universo, destacam-se:

Trançado cruzado quadricular (checkerwork / “xadrezado”): o entretecimento segue a fórmula 1/1 (“um sobre um, um sob um”), produzindo uma malha regular, muito usada em esteiras e em partes de cestos (RIBEIRO, 1985, p. 19–20).

Trançados cruzados hexagonais: formam “grades” (crivos) a partir de pelo menos três elementos, resultando em aberturas que podem ser mais ou menos abertas conforme o espaçamento — base importante para artefatos de peneirar, coar e ventilar (RIBEIRO, 1985, p. 19; p. 23).

Trançado cruzado em diagonal ou sarjado (twill plaiting): cria efeito diagonal porque a trama percorre dois ou mais elementos da urdidura, em fórmulas como 2/2, 3/3, 4/4, permitindo inúmeras variantes e desenhos geométricos (RIBEIRO, 1985, p. 24–25). Em muitos casos, a mudança de orientação e a alternância das passagens constroem motivos como “espinha-de-peixe” e “chevrons” (RIBEIRO, 1985, p. 24).

Trançado torcido (twinning): estrutura em que pares de elementos se torcem e travam a urdidura, conferindo resistência e ritmo à trama; aparece associado a diferentes formatos e usos (RIBEIRO, 1985, p. 19–21).

Técnica dobrada com costura (caso Karajá): registrada como uma técnica em que semi-folíolos são sobrepostos, dobrados sobre si e fixados por pontos de costura, após envolverem suportes que dão forma à cesta — uma solução particular em que o “costurar” é decisivo para a estrutura (RIBEIRO, 1985, p. 21).

Essas técnicas não são “apenas” formas de fazer: são modos de pensar. A mesma trama pode ser percebida como “mais fechada/apertada” ou “mais aberta/vasada”, e diferentes tradições constroem classificações próprias para distinguir densidade, luminosidade e efeito visual do entrelaçamento (RIBEIRO, 1985).

Utilidades e formas: quando a vida pede um trançado

A cestaria se organiza por funções e por formas — recipientes para guardar e transportar, objetos de preparo de alimentos, artefatos de pesca e caça, e itens de uso pessoal (RIBEIRO, 1988). Entre os principais tipos expostos e citados na literatura:

Esteiras: superfícies para sentar, dormir, secar, separar e organizar; podem ser fechadas (conforto) ou abertas (trabalho), variando conforme técnica e matéria-prima (RIBEIRO, 1985).

Peneiras: cestos de “crivo” (malha aberta) para cernir e separar farinha e outros alimentos; quando um cesto platiforme apresenta malhas abertas, passa a ser classificado como peneira (RIBEIRO, 1988, p. 52).

Cestos-recipientes e cargueiros:

Cesto gameliforme (também chamado balaio em alguns contextos): bojo “atarracado”, mais largo que alto, para guardar e transportar provisões (RIBEIRO, 1988, p. 51; RIBEIRO, 1985, p. 54).

Cesto paneiriforme: forma associada ao paneiro, com variações regionais; um exemplo documentado é o paneiriforme Krikati (povo Timbira), com detalhe de trançado sarjado (RIBEIRO, 1988, p. 52).

Cesto bolsiforme: “bolsa/sacola/patrona” para guardar e carregar pertences, com alça (RIBEIRO, 1988, p. 49).

Cesto estojiforme: tipo “caixa/cofre/estojo” com tampa, às vezes com paredes duplas e entremeio vegetal para proteção contra umidade; inclui o termo pacará (de origem Karib) em certos usos regionais (RIBEIRO, 1988, p. 50–51).

Cesto tigeliforme: “tigela” trançada; entre os nomes registrados está apá (termo da língua geral) (RIBEIRO, 1988, p. 53; RIBEIRO, 1985, p. 55–56).

Cesto vasiforme: “em forma de vaso”, associado, por exemplo, a usos de pesca (samburá/cofo) e guarda de objetos longos (RIBEIRO, 1988, p. 53).

Na relação entre forma e função, cada detalhe importa: o tipo de malha (fechada ou vazada), o modo de reforçar a borda, o formato do fundo, a presença de tampa e a maneira de carregar (na cabeça, nas costas, no ombro). Por isso, a literatura descreve também começos, centros e arremates como dados essenciais para compreender e comparar peças de diferentes povos e regiões (RIBEIRO, 1985, p. 20).

Matérias-primas: fibras, palhas, cipós — e o tempo certo de colher

As matérias-primas são, em geral, vegetais: folhas de palmeira (como buriti), talas e fibras (como arumã e tucum, entre outras), além de cipós e madeiras para reforços e aros. A escolha depende da disponibilidade ambiental, do tipo de artefato e do efeito desejado — rigidez para estrutura, flexibilidade para curvas, finura para crivos e detalhes (RIBEIRO, 1985; RIBEIRO, 1988). Em muitos trançados, por exemplo, utiliza-se a nervura da folha de palmeira para manter os folíolos do limbo esfarpeado e entrançado — técnica presente em esteiras e também em cestos-bornal associados a grupos Timbira e a outros povos (RIBEIRO, 1985, p. 34).

Etapas de produção: do Cerrado às mãos

A produção começa antes do trançar. O saber-fazer envolve:

Coleta no momento adequado (quando a folha, tala ou fibra oferece melhor resistência);

Preparação (esfarpear, separar talas, raspar, ajustar espessura e flexibilidade);

Planejamento do trançado (definir técnica: xadrezado 1/1, sarjado 2/2, hexagonal, torcido etc.; definir densidade: fechado ou vazado);

Início do fundo/centro e construção das paredes, com alternância de trama e urdidura segundo fórmulas específicas;

Arremates e reforços (bordas, aros, amarrações, alças, tampas), que garantem durabilidade e acabamento (RIBEIRO, 1985, p. 19–25; RIBEIRO, 1988).

Em certas tradições, como no caso descrito para os Karajá, a própria estrutura pode exigir costura para unir malhas e fixar a forma: semi-folíolos sobrepostos são dobrados e presos por pontos, após envolverem suportes que modelam a cesta (RIBEIRO, 1985).

A técnica, portanto, não é um “passo a passo” rígido: ela dialoga com o material, com a função e com o estilo de cada povo.

Nomes e línguas: o vocabulário que a trama carrega

Os nomes dos trançados e objetos também contam histórias de circulação cultural. A bibliografia registra termos de ampla difusão, como apá (associado à “língua geral”) e pacará (de origem Karib), além de nomes como samburá, cofo, paneiro e outros que, em diferentes regiões, passam a designar tipos e usos específicos (RIBEIRO, 1988; RIBEIRO, 1985). Esses vocábulos mostram como o trançado, além de técnica, é linguagem: nomeia formas, classifica utilidades, preserva memórias de contato e pertencimento.

Neste módulo, ao observar as peças — suas malhas, diagonais, hexágonos, reforços e bordas — você vê mais do que objetos: vê tecnologias ancestrais, saberes do território e narrativas entrelaçadas. Em cada cesta, peneira ou esteira, a arte e a utilidade caminham juntas, unindo técnica, beleza e espiritualidade: fibras que sustentam a vida e histórias que seguem sendo contadas.



Figura 11: Jovem Krahô secando massa de mandioca em Tipiti (Prensa artesanal de fibra vegetal), sem data.
Acervo: Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia - IGPA

Referências bibliográficas

RIBEIRO, Berta G. A arte do trançado dos índios do Brasil: um estudo taxonômico. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore/FUNARTE, 1985.

RIBEIRO, Berta G. Dicionário do artesanato indígena. (Obra de referência sobre tipologia, definições e usos). 1988.

RODRIGUES, Igor Morais Mariano. Tramas da tecnologia: etnoarqueologia da variabilidade dos trançados dos povos do Mapuera. 2023.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Modos de Fazer: Cestaria e Artesanato Indígena do Cerrado

06 Módulo 6: Rituais e Celebrações

Módulo 6 – “Cantos, Danças e Fogueiras: O Tempo do Encontro”

Entre os povos Timbira — conjunto de grupos de língua Jê pertencentes ao Tronco Macro-Jê e habitantes do Cerrado nos estados do Maranhão, Tocantins, Pará e Goiás — os rituais constituem o coração da vida social. Mais do que eventos festivos, são momentos de reafirmação da identidade coletiva, de transmissão de saberes e de renovação dos vínculos entre pessoas, natureza e ancestralidade (RODRIGUES, 1986; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Os Timbira — entre eles Apinajé, Canela (Ramkokamekrá e Apanyekrá), Krahô, Krikatí e Gavião — organizam suas aldeias tradicionalmente em formato circular, com a praça central como espaço privilegiado das celebrações. É ali que se realizam cantos, corridas rituais, danças e cerimônias que marcam o ciclo da vida e o calendário social. A circularidade da aldeia expressa uma concepção de mundo baseada na complementaridade e na centralidade do coletivo (MELATTI, 1978; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Os rituais timbira articulam corpo, música e espiritualidade. O canto é elemento estruturador das cerimônias, transmitido entre gerações e associado a grupos, metades cerimoniais e categorias de idade. As pinturas corporais, feitas com urucum e jenipapo, não são meramente ornamentais: comunicam pertencimento, posição social e momento ritual. A dança, por sua vez, organiza o movimento coletivo e reforça laços de cooperação e reciprocidade (MELATTI, 1978).

Entre os rituais mais conhecidos estão as cerimônias de iniciação masculina, que marcam a passagem da infância para a vida adulta. Esses ritos envolvem períodos de reclusão, aprendizagem de cantos, resistência física e participação em corridas rituais, como a tradicional corrida de toras, presente em diferentes grupos Jê. Mais do que prova de força, trata-se de exercício de disciplina, solidariedade e integração social (NIMUENDAJÚ, 1946; MELATTI, 1978).

As celebrações também acompanham os ciclos da natureza. O Cerrado, território histórico dos Timbira, não é apenas cenário, mas parte ativa da cosmologia. O tempo

da colheita, o início das chuvas, a abundância ou a escassez de determinados frutos e animais influenciam o calendário ritual. Assim, o ritual conecta sociedade e ambiente, reafirmando uma relação de manejo sustentável e respeito à paisagem (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

A organização social timbira, baseada em metades cerimoniais e complexos sistemas de nomeação, encontra nos rituais seu principal espaço de atualização. Nesses momentos, alianças são reforçadas, conflitos podem ser simbolicamente resolvidos e a memória ancestral é reencenada. O ritual é, portanto, tempo de encontro: encontro entre gerações, entre grupos, entre vivos e ancestrais.

Para ajudar os visitantes a compreenderem esses rituais, é possível compará-los, com as devidas diferenças, às festas religiosas e populares da sociedade não indígena. Assim como essas celebrações reúnem música, dança, alimentos e fortalecem os vínculos entre as pessoas, os rituais Timbira também mobilizam toda a comunidade. No entanto, possuem sentidos próprios, relacionados à cultura, à espiritualidade, à memória e à organização social de cada povo. Da mesma forma que determinadas datas do calendário nacional marcam acontecimentos importantes e ajudam a organizar a vida em sociedade, os rituais Timbira estruturam o tempo, renovam os laços comunitários e atribuem significado à vida coletiva.

Apesar das transformações históricas decorrentes do contato com a sociedade envolvente, muitos rituais permanecem ativos e vêm sendo revitalizados como expressão de resistência cultural e afirmação identitária. A continuidade dessas celebrações está diretamente ligada à manutenção do território e ao fortalecimento das línguas indígenas, tais como o canto, ritual e língua, formando um mesmo sistema simbólico (BRAGGIO, 2001/2002; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2023).

Os rituais timbira revelam que cultura é movimento, memória e presença. Nas fogueiras acesas na praça central, nos cantos que ecoam pelo Cerrado e nas danças que percorrem o círculo da aldeia, renova-se o compromisso com a coletividade e com o tempo ancestral. É no encontro — entre corpos, vozes e territórios — que a vida social se reafirma.

Referências Bibliográficas

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. Revista do Museu Antropológico, 2001/2002.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Timbira; Apinajé; Krahô; Canela; Krinkatí. Povos Indígenas no Brasil, 2023.

MELATTI, Julio Cezar. Ritos de uma tribo Timbira. São Paulo: Ática, 1978.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Eastern Timbira. Berkeley: University of California Press, 1946.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.



Figura 12: Corrida de tora em comunidade Krahô, sem data.
Acervo: Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia - IGPA

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Conheça o vídeo "Corrida de tora", registrado na Aldeia São José-Krikati, localizada no município de Montes Altos, Maranhão. A gravação apresenta uma importante prática cultural do povo Krikati, realizada coletivamente e associada à força, à resistência, à cooperação e à vida comunitária.

O vídeo foi produzido por Rômulo Wetheh Borges Krikati, em 2026, e valoriza o olhar e o protagonismo indígena no registro e na transmissão das práticas culturais de seu povo.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Corrida de tora — conteúdo complementar

07 Módulo 7: Bonecas Iny Karajá: Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil

Módulo 7 – “Bonecas de Barro: Memória das Mãos e da Infância”

Entre as ilhas e as margens do rio Araguaia, nas aldeias Iny Karajá, pequenas figuras de argila atravessam gerações como brinquedo, ensinamento e memória. São as Ritxòkò — nome usado na fala feminina — ou ritxòò, na fala masculina: bonecas de cerâmica antropomorfas reconhecidas como expressão artística e cosmológica do povo Iny Karajá, porque condensam no barro aspectos do cotidiano, das relações sociais, dos rituais e das narrativas que organizam a vida coletiva.

Produzidas por mulheres — detentoras do modo de fazer — em comunidades do Araguaia que incluem territórios em Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, as Ritxòkò são, originalmente, brinquedos de meninas, e, por meio do brincar, circulam valores sociais, modos de aprender, fases da vida e ritos de passagem, além de cenas do trabalho cotidiano, rituais e seres míticos. Duarte Cândido e Rocha registram que esse saber cerâmico se transmite entre gerações de mulheres Iny e envolve um percurso completo: coleta do barro, modelagem, secagem, queima e pintura, em que técnica e afeto caminham juntos.

As bonecas podem representar pessoas, animais e figuras míticas — o dossiê de registro documenta, por exemplo, uma peça com “detalhes da figura mitológica Hiré”, vinculando autoria e território a aldeias como Buridina e Bdè-Burè, em Aruanã/GO. Nessa perspectiva, brincar não é “apenas brincar”: é uma forma de socialização, em que crianças observam, imitam, nomeiam e aprendem — a reconhecer seu povo e seu lugar no mundo.

O processo de produção também ensina pelo olhar e pela conversa. O dossiê registra o acompanhamento do modo de fazer por ceramistas (como Welaki/Iraci) para identificar padrões de pintura e acabamento, evidenciando que o conhecimento

se transmite na prática e na atenção às variações. Depois de modeladas e queimadas, as Ritxòkò recebem grafismos que dialogam com a pintura corporal e outros artefatos Karajá — e esses grafismos não são "enfeites": são linguagem. O dossiê chama atenção para "associações variáveis" ao nomear um mesmo padrão, identificado como Tyrehé-hokó (pintura de morcego), Haru e Koé-koé, conforme informantes e traduções registradas. Assim, cada Ritxòkò carrega uma dupla força: a da matéria (o barro do Araguaia) e a da narrativa (os sentidos que o povo Iny imprime na forma e no traço).

Por seu valor cultural e educativo, as Ritxòkò foram inscritas pelo IPHAN em 2012 no Patrimônio Cultural do Brasil, incluindo o registro de "Saberes e práticas associados aos modos de fazer bonecas Karajá" e "Ritxòkò – expressão artística e cosmológica do povo Karajá (Iny)", reafirmando o reconhecimento público de um saber-fazer sustentado por mulheres e meninas e ancorado no território do Araguaia.

Referências bibliográficas

DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria; ROCHA, Bárbara Freire Ribeiro. Presença Karajá: biografias e biofilia em uma investigação sobre cultura material. Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 8(16): 293–307, 2021.

IPHAN. Certidão – Registro nº 9: Ritxòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá (Iny). Brasília, 2012.

IPHAN. Titulação – Ritxòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá (Iny). Brasília, 2012.

IPHAN (DPI). Parecer / Processo de Registro – Saberes e práticas associados ao modo de fazer bonecas Karajá. Brasília, s/d.

Dossiê das Bonecas Karajá (Ritxòkò): registros de campo e documentação fotográfica. s/d.

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Conheça o documentário **“Ritxòkò”** (2011), dirigido pelo cineasta Neto Borges, com roteiro de Manuel Ferreira Lima Filho, Nei Clara de Lima e Neto Borges, Rosani Moreira Leitão e Telma Camargo da Silva, produção da Olho Filmes, em parceria com o Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás — UFG e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — Iphan. O filme registra os saberes, as práticas e os modos de fazer das ritxòkò, bonecas de cerâmica produzidas pelas mulheres do povo Iny/Karajá, destacando seus significados artísticos, educativos, sociais e cosmológicos. Disponível em: Ritxòkò — documentário



PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Ritxòkò — documentário

08 Módulo 8: Arquitetura Indígena do Cerrado

Módulo 8 – “Casas do Mundo: Saberes da Construção e do Pertencimento”

Os povos Timbira — entre eles Krahô, Canela, Apinajé, Krikatí e Gavião — pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e ocuparam tradicionalmente vastas áreas do Cerrado brasileiro, especialmente nos atuais estados do Maranhão, Tocantins e norte de Goiás (NIMUENDAJÚ, 1944; APOLINÁRIO, 2013). Sua presença no território não se limita a uma dimensão geográfica: para os Timbira, o território é espaço de vida, memória ancestral, espiritualidade e organização social. Nele se inscrevem caminhos, roças, áreas de caça, lugares sagrados e relações de parentesco que estruturam a coletividade (DUTRA, 2019).

No Cerrado, esses povos desenvolveram um modo próprio de habitar e organizar o mundo, profundamente integrado ao ambiente. A paisagem não é cenário, mas parte ativa da vida social. Habitar significa construir relações — entre pessoas, entre metades cerimoniais, entre humanos e não humanos, entre sociedade e cosmos.

Uma das expressões mais marcantes dessa organização é a aldeia circular. As casas dispõem-se em círculo, formando ao centro uma ampla praça, considerada o coração da vida comunitária (NIMUENDAJÚ, 1944). Nesse espaço central realizam-se rituais, festas, corridas cerimoniais de toras, reuniões políticas e ritos de iniciação. A forma circular não é apenas arquitetônica: ela representa equilíbrio e complementaridade social, estruturada em metades cerimoniais e em complexas relações de parentesco. Como observou Claude Lévi-Strauss, a organização espacial da aldeia expressa simbolicamente a relação entre sociedade e universo, resumindo e assegurando as relações entre o homem e o cosmos (LÉVI-STRAUSS, 1958).

A casa Timbira — frequentemente chamada de maloca — é construída com materiais retirados do próprio Cerrado, demonstrando profundo conhecimento ecológico do ambiente. Utilizam-se troncos de madeira para os esteios e vigas, cipós e embiras para as amarrações e folhas de palmeira para a cobertura. Essa técnica construtiva revela adaptação climática eficiente, garantindo isolamento térmico e proteção contra as chuvas (NIMUENDAJÚ, 1944).

A construção da casa segue etapas bem definidas, registradas por Curt Nimuendajú em suas pesquisas etnográficas. Primeiramente, escolhe-se um terreno plano e firme, preferencialmente próximo a cursos d'água. Em seguida, fixam-se os esteios principais que sustentam a cumeeira; monta-se a armação com vigas cuidadosamente amarradas com cipó; por fim, realiza-se a cobertura com palha sobreposta, garantindo vedação térmica e resistência às intempéries (NIMUENDAJÚ, 1944). O processo é coletivo e mobiliza parentes e vizinhos, reafirmando laços sociais e obrigações recíprocas.

O interior da casa é simples e funcional. Abriga redes ou esteiras para descanso, uma fogueira central destinada ao preparo de alimentos e espaços para guardar utensílios e produtos agrícolas. A disposição interna reflete papéis sociais e formas de organização familiar, evidenciando que arquitetura e estrutura social são dimensões inseparáveis (COSTA, 1989; DUTRA, 2019). A casa é lugar de convivência cotidiana, transmissão de saberes, cantos e narrativas que conectam as novas gerações à memória coletiva.

A escolha do local da aldeia obedece a critérios precisos: solo firme e argiloso, terreno plano, proximidade de água e disponibilidade de mata para abertura de roças. Esses elementos demonstram planejamento territorial e manejo sustentável do ambiente (NIMUENDAJÚ, 1944; APOLINÁRIO, 2013). O território Timbira integra áreas produtivas, caminhos tradicionais e espaços cerimoniais, configurando uma geografia socialmente construída.

Com o avanço colonial e a expansão da pecuária nos séculos XVIII e XIX, os povos Timbira enfrentaram processos de territorialização forçada, deslocamentos e reconfiguração de seus espaços tradicionais (APOLINÁRIO, 2013). Apesar dessas transformações históricas, muitos grupos mantêm a organização circular da aldeia como expressão de continuidade cultural e resistência. A forma da aldeia permanece como síntese visível de uma cosmologia em que sociedade, natureza e universo estão profundamente interligados.

Entre o Cerrado e o cosmos, os Timbira constroem não apenas casas e aldeias, mas uma maneira própria de organizar o mundo — uma arquitetura que é, ao mesmo tempo, técnica, social e simbólica.

Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Povos Timbira, territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais. Revista de História, São Paulo, n. 168, 2013.

COSTA, Fenelon. Estudos sobre morfologia das aldeias indígenas brasileiras. 1989.

DUTRA, Gildete Elias. Território Etnoeducacional Timbira: o protagonismo étnico do povo Krikati na educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em Ensino). Univates, 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Anthropologie Structurale. Paris: Plon, 1958.

NIMUENDAJÚ, Curt. A habitação dos Timbira. 1944.



Figura 13: Aldeia circular Krahô, sem data.
Acervo: Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia - IGPA



Figura 14: Aldeia circular São José-Krikati, localizada no município de Montes Altos- MA, 2025.
Acervo: Flor de Lis Ca'hexyh da Silva Krikati

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

Arquitetura Indígena do Cerrado

PARTE II

GUIA DOCENTE

Roda de Escuta: aprender com a Aldeia

Visita mediada à exposição

“Aldeia Timbira: vida, cultura e vozes do Cerrado”

Atividades para a escola

Material de apoio para professores, educadores museais e mediadores

Sumário

1. Apresentação
2. Síntese para planejamento
3. Fundamentos e cuidados éticos
4. Estrutura da experiência educativa
5. Preparação na escola: pré-visita
6. Roteiro detalhado da visita mediada
7. Encerramento e pós-visita
8. Organização por faixas etárias
9. BNCC: competências e habilidades mobilizadas
10. Sequências didáticas para continuidade na escola
11. Avaliação, acessibilidade e materiais
12. Glossário
13. Referências e links de acesso
14. Texto-síntese para apresentação da ação educativa

Como utilizar este guia

O professor pode realizar o percurso completo ou selecionar módulos conforme a idade da turma, o tempo disponível, os objetivos pedagógicos e os componentes curriculares envolvidos.

A seção 2 oferece uma síntese para planejamento rápido. As demais seções detalham os fundamentos da proposta, a preparação da turma, a visita mediada, os desdobramentos em sala de aula, a relação com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, os procedimentos de avaliação, as orientações de acessibilidade e as referências utilizadas.

As competências e habilidades da BNCC indicadas neste guia são referências para o planejamento. Elas devem ser selecionadas conforme o ano escolar e as atividades efetivamente realizadas. Não é necessário, nem recomendado, mobilizar todos os códigos simultaneamente.

1. Apresentação

A exposição “Aldeia Timbira: vida, cultura e vozes do Cerrado” pode ser vivenciada como uma sala de aula expandida, um espaço de observação, escuta, pesquisa, convivência e produção de sentidos.

O objetivo não é oferecer uma aula genérica sobre “os indígenas”, como se existisse uma única cultura indígena. A proposta aproxima estudantes e professores de conhecimentos situados: formas de morar, narrar, criar, aprender, cuidar do território, organizar a vida coletiva e transmitir memórias.

A expressão “povos Timbira” deve ser utilizada no plural. Ela abrange diferentes povos que compartilham determinadas referências linguísticas e culturais, sem formar um conjunto homogêneo. Ao longo da visita, o educador deve evitar generalizações e identificar o povo, o território, a autoria e o contexto sempre que essas informações estiverem disponíveis.

A circularidade das aldeias constitui um eixo pedagógico potente. Entre os Krahô, por exemplo, as casas podem estar dispostas ao longo de uma via circular e ligadas por caminhos radiais ao pátio central. Essa disposição permite trabalhar geometria, cartografia, território, pertencimento e vida coletiva sem reduzir o espaço a uma forma arquitetônica nem apresentá-lo como modelo universal de aldeia indígena.

A ação dialoga com a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Também se articula à Base Nacional Comum Curricular — BNCC, à Educação para as Relações Étnico-Raciais, à educação patrimonial e à Política Nacional de Educação Museal — PNEM.

1.1 Texto-convite para professores

O que uma aldeia pode ensinar à escola?

Uma aldeia circular pode ensinar geometria, território, convivência e pertencimento. Uma trama pode ensinar técnica, atenção, matemática e memória. Uma narrativa pode revelar que existem diferentes formas de compreender o mundo. Uma língua pode expressar modos próprios de nomear relações, lugares, seres e experiências. Um museu pode ensinar que aprender não é apenas receber respostas: é aprender a escutar.

A proposta “Roda de Escuta: aprender com a Aldeia” oferece atividades adaptáveis e interdisciplinares. O professor pode escolher uma estação, desenvolver uma sequência de aulas ou criar um projeto mais longo.

O objetivo é observar, pesquisar, comparar, respeitar, formular perguntas e reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, produtores de conhecimentos, narrativas, tecnologias, patrimônios e direitos.

1.2 Nota curatorial: Módulo 7 - Sobre as Ritxòkò

As bonecas de cerâmica Ritxòkò não pertencem aos povos Timbira. Elas são produzidas tradicionalmente por mulheres do povo Iny Karajá.

A estação deve ser apresentada como uma ponte comparativa entre diferentes povos indígenas que vivem no Cerrado brasileiro, evitando a falsa ideia de uma cultura indígena única.

Apresentação sugerida:

Esta exposição tem como eixo central os povos Timbira. Nesta estação, conhecemos um patrimônio de outro povo indígena: o povo Iny Karajá. A presença das Ritxòkò nos ajuda a compreender que existem muitos povos indígenas, com línguas, territórios, histórias, técnicas, ofícios e modos de criar e fazer diferentes.

2. Síntese para planejamento

Esta seção reúne as informações essenciais para o professor organizar a atividade com rapidez. O percurso pode ser aprofundado com as orientações das seções seguintes.
Nome do programa:
Roda de Escuta: aprender com a Aldeia

Formato:
Visita mediada dialógica, experiência multissensorial, atividade prática e desdobramento em sala de aula.

Público:
Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Anos Finais — e Ensino Médio.

Duração principal:
90 a 120 minutos.

Versão compacta:
60 minutos.

Grupo recomendado:
Até 30 estudantes, com divisão em pequenos grupos quando necessário.

Metodologia:
Observação, escuta, perguntas abertas, investigação orientada, comparação de fontes, registro reflexivo e produção colaborativa.

Produtos possíveis:

Caderno de Escuta do Cerrado

Mural

Mapa Coletivo

Atlas Investigativo dos nomes indígenas de Goiás

Glossário de animais do Cerrado

Fichário de topônimos e Fauna

Podcast

Infográfico

Painel ou exposição escolar.

2.1 Objetivo geral

Promover uma experiência educativa interdisciplinar que estimule estudantes a reconhecer a diversidade dos povos indígenas, valorizar conhecimentos e patrimônios vivos, compreender relações entre território, memória, língua e identidade e desenvolver atitudes de escuta, respeito, investigação e responsabilidade coletiva.

2.2 Objetivos específicos

Reconhecer que existem muitos povos indígenas, com identidades, línguas, territórios, histórias e modos de vida distintos.

Situar os povos Timbira em sua relação histórica e contemporânea com o Cerrado.

Compreender a circularidade da aldeia como expressão de organização espacial e vi coletiva.

Perceber o território como espaço vivido, associado a pertencimento, memória, circulação, cuidado, conflito e direitos.

Valorizar línguas, cantos, narrativas, objetos, conhecimentos e técnicas como patrimônios vivos.

Diferenciar observação, interpretação, hipótese e estereótipo.

Analisar criticamente imagens, vídeos e discursos, perguntando quem fala, quem registra, quem seleciona, quem interpreta e para qual público determinado conteúdo foi produzido.

Relacionar a visita a conteúdos curriculares e a questões contemporâneas.

Investigar nomes de cidades, rios, córregos, serras e outros lugares de Goiás possivelmente relacionados a línguas indígenas, reconhecendo os topônimos como registros de memória, presença, conflito e transformação territorial.

Identificar animais do Cerrado e analisar as relações entre seus nomes, modos de vida, funções ecológicas, presença em topônimos, memórias culturais e condições de permanência no território.

Desenvolver procedimentos de pesquisa, comparação de fontes, registro de referências e comunicação de resultados.

2.3 Percurso em quatro etapas

1. Pré-visita na escola

Duração sugerida: 30 a 50 minutos. Finalidade: mobilizar conhecimentos prévios, dúvidas, hipóteses e possíveis estereótipos.

2. Visita mediada

Duração sugerida: 60, 90 ou 120 minutos.
Finalidade: observar, escutar, dialogar, experimentar, investigar e registrar.

3. Pós-visita

Duração sugerida: 40 a 100 minutos. Finalidade: sistematizar aprendizagens, comparar hipóteses e produzir respostas autorais.

4. Projeto continuado — opcional

Duração sugerida: 2 a 6 aulas.
Finalidade: aprofundar uma questão por meio de pesquisa e produção coletiva.

2.4 Versão compacta da visita — 60 minutos

Acolhimento — O que é escutar?
Módulo 1, “Territórios Vivos: Povos Indígenas do Brasil e do Cerrado”
Módulo 3 “A Palavra que Planta: Línguas que Fazem o Mundo”
Módulo 4 “O Mundo é Redondo como a Aldeia: Cosmovisões dos Povos do Cerrado”
Módulo 5 “Entre Fibras e Histórias: Tradições que se Entrelaçam”
Módulo 8 “Casas do Mundo: Saberes da Construção e do Pertencimento”
Encerramento — Levo comigo.

Os demais módulos podem ser trabalhados no pós-visita ou integrados ao percurso mediante redução proporcional do tempo das outras atividades.

3. Fundamentos e cuidados éticos

3.1 Educação formal, educação não formal e educação museal

A escola é um espaço de educação formal: possui currículo, planejamento, objetivos de aprendizagem, acompanhamento e avaliação.

O museu oferece experiências de educação não formal: aprendizagens intencionais mediadas por objetos, imagens, sons, narrativas, espaços e relações. A potência da visita está na articulação entre esses dois contextos.

A educação museal compreende o museu como espaço de diálogo, cidadania, participação e produção de conhecimento. O mediador cria condições para observar, perguntar, relacionar e interpretar; não monopoliza a fala. O estudante é reconhecido como sujeito ativo da experiência.

3.2 Educação patrimonial

A educação patrimonial não se limita à contemplação ou à memorização de bens culturais. Ela convida estudantes a reconhecer patrimônios materiais e imateriais, compreender seus significados e discutir quem atribui valor, preserva, interpreta, comunica e apresenta determinada memória.

Perguntas orientadoras:

Patrimônio para quem?

Quem atribui valor?

Quem preserva?

Quem explica?

Quem aparece na narrativa?

Quem ainda precisa ser escutado?

Que relações mantêm esse patrimônio vivo?

O que precisa permanecer e o que pode ser transformado?

3.3 Educação para as relações étnico-raciais

O trabalho deve superar representações genéricas, folclorizadas ou romantizadas dos povos indígenas.

A temática não deve aparecer apenas em datas comemorativas. Ela precisa atravessar o currículo, incluindo história, arte, línguas, tecnologias, conhecimentos ambientais, direitos, produções contemporâneas, participação política e diferentes formas de produzir e transmitir conhecimentos.

3.4 Princípios para a mediação

Fazer

Organizar o grupo em roda sempre que possível.

Dar tempo para observar antes de explicar.

Utilizar perguntas abertas e acolher hipóteses.

Distinguir os povos indígenas apresentados.

Valorizar conhecimentos técnicos, ambientais, artísticos e linguísticos.

Identificar autoria e contexto de imagens, áudios, vídeos e objetos.

Garantir acessibilidade comunicacional, sensorial, física e atitudinal.

Priorizar vozes indígenas quando existirem fontes autorizadas e adequadas.

Explicar quando uma informação é confirmada, provável, divergente ou ainda não foi suficientemente verificada.

Evitar

Generalizar com expressões como “os indígenas fazem”.

Reduzir os povos indígenas à floresta, ao passado ou a imagens de isolamento.

Usar objetos culturais como fantasias ou adereços genéricos.

Reproduzir grafismos, pinturas corporais, cantos, danças ou rituais sem contexto e autorização.

Pedir que estudantes “brinquem de ser indígenas”.

Apresentar o Cerrado apenas como paisagem natural.

Substituir vozes indígenas por interpretações externas quando existirem fontes indígenas disponíveis.

Atribuir genericamente palavras ao “tupi” ou a uma “língua indígena” sem verificar a informação.

Apresentar etimologias populares como fatos comprovados.

GUIA DOCENTE

4. Estrutura da experiência educativa

A visita deve ser compreendida como parte de uma sequência pedagógica. O quadro abaixo ajuda a distribuir responsabilidades entre escola e museu.

Antes da visita

Na escola: levantamento de hipóteses, dúvidas e possíveis estereótipos; leitura inicial de mapa, objeto ou imagem.

Produto: perguntas para levar à visita.

Durante a visita

No Memorial do Cerrado: roda, observação, escuta, perguntas, experimentação e registros breves.

Produto: palavras-semente, mapas, cartões, desenhos e anotações.

Depois da visita

Na escola: retomada das hipóteses; sistematização; pesquisa; comparação de fontes; escolha de sequência didática.

No Memorial do Cerrado: possível devolutiva ou compartilhamento dos produtos.

Produto: Caderno de escuta, mural, atlas, glossário, infográfico, podcast, painel ou exposição.

4.1 Recursos essenciais

Mapa do Brasil, mapa do Cerrado, mapa de Goiás e mapa regional.

Mapa hidrográfico de Goiás.

Cartões com palavras: território, bioma, memória, caminho, cuidado, direito, comunidade, autoria, fonte, língua, presença e futuro.
Cartões para a palavra-semente e para o encerramento.

Tiras largas de papel, barbante, fibras sintéticas ou materiais reutilizados.

Imagens, áudios e vídeos autorizados e devidamente contextualizados.

Recursos táteis, legendas, transcrições, audiodescrição e roteiro visual quando necessário.

Fichas de investigação de topônimos e fauna.

Materiais para registro das fontes consultadas.

GUIA DOCENTE

5. Preparação na escola: pré-visita

5.1 Atividade inicial: o que pensamos quando ouvimos a palavra aldeia?

Objetivo: identificar conhecimentos prévios, dúvidas e possíveis estereótipos sem antecipar todas as respostas.

Organizar um quadro com três colunas:

O que pensamos sobre os povos Timbira?

Registrar hipóteses da turma.

O que queremos descobrir?

Registrar curiosidades e perguntas.

O que precisamos verificar?

Indicar ideias que exigem pesquisa, observação ou comparação de fontes.

Questões sugeridas:

O que é uma aldeia?

Todas as aldeias possuem o mesmo formato?

Todos os povos indígenas vivem da mesma maneira?

O que significa território?

Um canto pode ser patrimônio?

Uma técnica de fazer objetos pode ser patrimônio?

O Cerrado é apenas natureza?

O que os mapas mostram?

O que os mapas deixam de mostrar?

O professor não precisa corrigir imediatamente todas as respostas. Algumas hipóteses devem acompanhar a turma durante a visita e ser retomadas depois.

5.2 Atividade opcional: observar, interpretar ou imaginar?

Apresente uma imagem autorizada da exposição ou uma fotografia contextualizada de uma aldeia circular. Solicite três tipos de registro.

O que observo?

Exemplo: vejo casas distribuídas ao redor de um espaço central.

O que interpreto?

Exemplo: o centro parece importante para atividades coletivas.

O que ainda preciso investigar?

Exemplo: quem utiliza o centro? Em quais momentos?

A distinção entre descrição, interpretação e investigação desenvolve leitura crítica de imagens e reduz conclusões apressadas.

6. Roteiro detalhado da visita mediada

O percurso completo possui oito módulos. As atividades podem ser ajustadas conforme o tempo disponível, a faixa etária, os objetivos pedagógicos e as condições de acessibilidade.

6.1 Abertura — O que é escutar?

Objetivos:

Acolher o grupo e criar combinados de convivência.

Introduzir a escuta como prática ética e pedagógica.

Explicar que a exposição apresenta recortes e não esgota a diversidade dos povos indígenas.

Dinâmica e perguntas:

Organizar a turma em roda.

Propor 30 segundos de silêncio e perguntar:

Quais sons estavam presentes?

Escutar é igual a ouvir?

É possível escutar uma imagem?

É possível escutar um espaço?

O que significa aprender sem chegar com todas as respostas prontas?

Cuidados e desdobramentos:

Apresentação sugerida:

Hoje não vamos apenas visitar uma exposição. Vamos investigar como espaços, objetos, imagens, vozes, técnicas e memórias podem ensinar.

6.2 Módulo 1 “Territórios Vivos: Povos Indígenas do Brasil e do Cerrado”

Objetivos:

Compreender o Cerrado como território cultural.

Diferenciar território de paisagem.

Relacionar mapa, história, ambiente e modos de vida.

Dinâmica e perguntas:

Utilizar mapas e cartões de palavras.

Perguntar:

O Cerrado é somente natureza ou também cultura?

Quem vive no Cerrado?

Quais conhecimentos são produzidos nesse território?

O que aparece no mapa?

O que costuma desaparecer?

Cada grupo escolhe duas palavras e completa:

“Território é também _____ porque _____.”

Cuidados e desdobramentos:

Comparar mapas de vegetação, hidrografia, uso do solo, ocupação humana e territórios indígenas.

Discutir o que aparece e o que costuma desaparecer nos mapas.

Evitar representar o Cerrado como espaço vazio ou exclusivamente natural.

MAPA GOIÁS IBGE

6.3 Módulo 2 “Olhares Ancestrais: Cinema Indígena do Cerrado e do Brasil”

Objetivos:

Reconhecer o cinema indígena como forma contemporânea de expressão, autoria, memória, comunicação e produção de conhecimento.

Compreender que povos indígenas não são apenas personagens de registros audiovisuais, mas também realizadores, roteiristas, narradores, pesquisadores e produtores de suas próprias imagens.

Desenvolver a leitura crítica de filmes, fotografias e outros registros audiovisuais, considerando autoria, enquadramento, contexto de produção, circulação e público. Refletir sobre as relações entre imagem, território, ancestralidade, identidade, memória e direitos.

Identificar diferenças entre imagens produzidas sobre os povos indígenas e imagens produzidas por realizadores e coletivos indígenas.

Reconhecer a presença contemporânea dos povos indígenas do Cerrado e de outras regiões do Brasil, evitando representações que os reduzam ao passado ou a uma única forma de viver.

Dinâmica e perguntas:

Apresentar um trecho breve de filme, documentário, animação, videorreportagem ou produção audiovisual realizada por cineastas, comunicadores ou coletivos indígenas.

Antes da exibição, informar: título da obra; nome de quem realizou ou produziu; povo ou coletivo relacionado à produção, quando essa informação estiver disponível; território ou contexto apresentado; ano de realização; fonte e condições de exibição.

Orientar o grupo a observar o audiovisual em três etapas:

O que vemos e ouvimos? Registrar pessoas, lugares, objetos, sons, falas, movimentos, silêncios e ações presentes na obra.

Como a história é contada? Observar quem fala, quem conduz a narrativa, de onde a câmera observa, quais imagens são destacadas e quais escolhas de som, ritmo e enquadramento foram realizadas.

O que ainda precisamos investigar? Formular perguntas sobre o povo, o território, a língua, a autoria, o contexto e o tema apresentado.

Após a exibição, perguntar:

Quem produziu este filme?

De qual lugar e de qual experiência essa pessoa ou coletivo fala?

Quem aparece na imagem?

Quem fala e quem é escutado?

Existem pessoas ou perspectivas que não aparecem?

Como o território é apresentado?

O filme mostra apenas tradições ou também questões do presente?

Que diferenças percebemos entre uma imagem feita por alguém de fora e uma imagem produzida por quem vive a experiência apresentada?
Uma imagem registra a realidade exatamente como ela é ou sempre envolve escolhas?

O que muda quando os próprios povos indígenas decidem como querem ser vistos e como desejam contar suas histórias?

Que conhecimentos o cinema pode preservar, transmitir ou transformar?

Atividade de registro:

Entregar a cada participante uma ficha dividida em quatro campos:
Uma imagem que permaneceu comigo:
Um som ou uma fala que chamou minha atenção:
Uma escolha feita por quem produziu o filme:
Uma pergunta que o filme despertou:

Como alternativa, cada grupo pode completar a frase:

“Este filme não apenas mostra _____; ele também nos faz pensar sobre _____.”

Para estudantes mais velhos, propor um cartão de saída:
“Uma imagem nunca é neutra porque _____.”

Cuidados e desdobramentos:

Selecionar prioritariamente obras de autoria indígena ou realizadas com participação efetiva dos povos e comunidades representados. Não utilizar filmes apenas como ilustração de uma explicação já pronta. O audiovisual deve ser compreendido como fonte, narrativa e forma de produção de conhecimento. Identificar sempre a autoria, o povo, o território, o ano, a fonte e o contexto de produção, quando essas informações estiverem disponíveis.

Evitar a expressão “olhares ancestrais” como sinônimo de imagens antigas ou de povos pertencentes ao passado. Neste módulo, ancestralidade deve ser apresentada como relação viva entre gerações, memórias, responsabilidades, conhecimentos e experiências contemporâneas.

Não considerar toda obra realizada por uma pessoa indígena como representação de todos os povos indígenas. Cada produção parte de determinado contexto, território, autoria e intenção.

Evitar exibir imagens de práticas, objetos, cerimônias ou conhecimentos considerados sensíveis sem avaliação curatorial, autorização e contextualização adequadas.

Respeitar os direitos autorais, os direitos de imagem e as condições de uso educativo das obras.

Não interromper excessivamente o filme para explicar antecipadamente todos os seus significados. Permitir que os estudantes observem, formulem hipóteses e expressem diferentes leituras antes da mediação.

Quando houver legendas, garantir tempo e condições adequadas para leitura. Disponibilizar transcrição, audiodescrição, Libras ou outros recursos de acessibilidade conforme as necessidades do grupo.

Como desdobramento na escola, os estudantes podem comparar duas produções audiovisuais sobre um mesmo tema: uma realizada por autoria indígena e outra produzida por uma instituição, veículo de comunicação ou realizador externo. A comparação deve considerar autoria, linguagem, enquadramento, fontes, presenças, ausências e objetivos de circulação.

Outra possibilidade é produzir um pequeno roteiro audiovisual sobre um patrimônio, lugar ou memória da comunidade escolar. Antes de filmar, o grupo deverá definir: quem será escutado; quem poderá aparecer; quais autorizações serão necessárias; o que não deverá ser registrado; como a autoria será identificada; para quem o vídeo será apresentado; como as pessoas participantes poderão conhecer ou avaliar o resultado.

O foco da atividade não é imitar o cinema indígena, mas aprender com seus princípios de autoria, escuta, responsabilidade, vínculo territorial e direito à própria representação.

6.4. Módulo 3 “A Palavra que Planta: Línguas que Fazem o Mundo”

Objetivos:

Valorizar a diversidade das línguas indígenas e reconhecer sua presença histórica e contemporânea na formação de nomes, narrativas, conhecimentos e modos de compreender o território.

Refletir sobre oralidade, memória e pertencimento.

Evitar a ideia de que somente o conhecimento escrito possui valor.

Dinâmica e perguntas:

Após ouvir áudio autorizado ou narrativa contextualizada, registrar: um som; uma palavra; uma sensação; uma pergunta.

Produzir uma palavra-semente:

"Minha palavra-semente é _____. Ela me fez pensar em _____."

Cuidados e desdobramentos:

Criar um Glossário da Escuta com termos como território, circularidade, memória, autoria, estereótipo, salvaguarda, fonte, topônimo, língua e pertencimento.

Criar um mapa investigativo com nomes de cidades, rios, córregos, serras e outros lugares de Goiás possivelmente relacionados a línguas indígenas.

Para cada nome, pesquisar: localização; possível língua ou família linguística de origem; significados apresentados pelas fontes; transformações sofridas pela palavra ao longo do tempo; povos relacionados ao território; fontes consultadas.

Uma segunda opção, produzir também um glossário investigativo de animais do Cerrado cujos nomes possam ter origem em línguas indígenas, relacionando: nome; espécie; ambiente; função ecológica; presença em topônimos; de conservação.
A atividade deve utilizar mais de uma fonte e diferenciar:

Informação confirmada: fontes especializadas convergem quanto à origem e ao significado.

Hipótese provável: há indícios consistentes, mas faltam fontes suficientes.

Interpretações divergentes: as fontes apresentam significados diferentes.

Origem não confirmada: não foi possível identificar a língua ou a etimologia com segurança.

Evitar atribuir genericamente palavras ao "tupi" ou a uma "língua indígena".

Sempre que possível, identificar a língua, a família linguística, a fonte da informação e os povos relacionados ao território.

A permanência de um nome indígena no mapa também deve ser problematizada: conservar uma palavra não significa necessariamente conservar a língua, o território, a memória ou os direitos dos povos que a produziram.

6.5 Módulo 4 “O Mundo é Redondo como a Aldeia: Cosmovisões dos Povos do Cerrado”

Objetivos:

Investigar a organização circular.

Relacionar arquitetura, convivência e visão de mundo.

Trabalhar noções espaciais e geométricas.

Dinâmica e perguntas:

Utilizar cartões para representar casas, caminhos e pátio central.

Montar uma representação circular no chão e perguntar: O que acontece no centro? Como os caminhos conectam as casas? Uma arquitetura pode ensinar valores? Como um espaço organiza encontros e responsabilidades?

Cuidados e desdobramentos:

Em Matemática, identificar círculo, centro, caminhos radiais, localização e deslocamentos; produzir legenda; comparar plantas e escalas simplificadas.

A comparação com elementos geométricos deve ser apresentada como aproximação didática. Os caminhos e os espaços reais não devem ser tratados como formas geométricas perfeitas.

A representação não deve ser apresentada como modelo universal de aldeia indígena.

6.6 Módulo 5 “Entre Fibras e Histórias: Tradições que se Entrelaçam”

Objetivos:

Valorizar conhecimentos técnicos.

Perceber relações entre matéria-prima, território e produção.

Exercitar coordenação, planejamento e percepção de padrões.

Dinâmica e perguntas:

Criar trama e urdume com tiras de papel, observando a alternância “por cima, por baixo”.

Perguntar: Como o padrão se forma? Quais conhecimentos uma trama exige? Como aprendemos uma técnica? Que decisões precisam ser tomadas durante o processo?

Cuidados e desdobramentos:

Explorar ritmo visual, alternância, repetição, materialidade e coordenação sem copiar grafismos indígenas específicos.

Não apresentar a atividade como reprodução de artefatos indígenas.

6.7 Módulo 6 “Cantos, Danças e Fogueiras: O Tempo do Encontro”

Objetivos:

Compreender práticas culturais em seus contextos.

Reconhecer relações entre ritmo, memória, atenção e coletividade.

Diferenciar apreciação respeitosa de imitação descontextualizada.

Dinâmica e perguntas:

Criar um ritmo coletivo com palmas ou batidas leves nas pernas, sem imitar canto, dança ou ritual específico.

Perguntar: O que acontece quando todos querem conduzir ao mesmo tempo? Como o ritmo depende da escuta? Como um grupo cria algo coletivamente?

Cuidados e desdobramentos:

Não utilizar cocares, pinturas, adereços ou encenações que transformem práticas indígenas em fantasia escolar.

6.8 Módulo 7 “Bonecas de Barro: Memória das Mãos e da Infância”

Objetivos:

Reconhecer a diversidade entre povos indígenas.

Refletir sobre brincar, aprender e transmitir conhecimentos.

Valorizar o protagonismo das mulheres e compreender o patrimônio imaterial como prática viva.

Dinâmica e perguntas:

Contextualizar as Ritxòkò como bonecas de cerâmica produzidas tradicionalmente por mulheres do povo Iny Karajá.

Perguntar: O que uma criança aprende enquanto brinca? Como um saber continua vivo? Quem ensina? Quem aprende? Como uma prática pode se transformar e permanecer?
Solicitar o registro de um objeto ou prática familiar ou comunitária que também carregue memória.

Cuidados e desdobramentos:

Não propor cópias simplificadas das Ritxòkò como lembrancinhas.

O foco é refletir sobre patrimônio, transmissão de saberes, protagonismo feminino e diversidade cultural.

6.9 Módulo 8 “Casas do Mundo: Saberes da Construção e do Pertencimento”

Objetivos:

Consolidar a reflexão sobre circularidade.

Comparar modos de organizar espaços coletivos.

Encerrar o percurso por meio de produção colaborativa.

Dinâmica e perguntas:

Montar uma aldeia circular com cartões, barbantes e palavras: escuta; cuidado; memória; caminho; território; centro; convivência; diversidade; responsabilidade; futuro.
Cada grupo posiciona uma palavra e justifica sua escolha.

Cuidados e desdobramentos:

Perguntar: O que aprendemos sobre o Cerrado? O que não devemos generalizar? O que mudou em nossa ideia inicial de aldeia? O que precisamos reaprender a escutar?

GUIA DOCENTE

7. Encerramento e pós-visita

7.1 Dinâmica de encerramento — Levo comigo

Em roda, cada estudante escolhe uma frase para completar oralmente ou por escrito:

Eu descobri que...

Eu ainda quero investigar...

Uma ideia que mudou foi...

Uma palavra que levo comigo é...

Uma atitude de respeito que considero importante é...

Uma fonte que eu gostaria de consultar é...

Para turmas numerosas, utilizar cartões ou mural coletivo.

7.2 Caderno de Escuta do Cerrado

Página 1 — Antes da visita

O que imagino quando penso no Cerrado?

O que imagino quando penso em uma aldeia?

Uma pergunta que quero levar.

Página 2 — Território

Um elemento que encontrei no mapa.
Uma relação entre natureza e cultura.
Uma dúvida.
O que o mapa mostra?
O que o mapa não mostra?

Página 3 — Vozes

Um som que ouvi.
Uma palavra-semente.
Algo que aprendi sobre escutar.
Quem estava narrando?

Página 4 — Circularidade

Desenho do mapa da aldeia.
O que existe no centro?
O que os caminhos conectam?
Como o espaço pode organizar a vida coletiva?

Página 5 — Tramas

Desenho do padrão criado.
Qual foi a regra da sequência?
Que conhecimentos uma técnica exige?

Página 6 — Patrimônio vivo

Um objeto ou prática que transmite memória.
Quem ensina?
Quem aprende?
Como continua vivo?

Página 7 — Depois da visita

Três aprendizados.
Uma ideia que mudou.
Uma pergunta que permaneceu.
Uma atitude de respeito.

Página 8 — Nomes do território

Um nome de cidade, rio, córrego, serra ou lugar pesquisado.
Sua localização.
Possível origem linguística.
Significados encontrados.
Fontes consultadas.
Grau de confirmação.
Pergunta ainda aberta.

Página 9 — Animais e relações

Animal investigado.
Diferentes nomes.
Habitat.
Função ecológica.
Presença em topônimos.
Ameaças.
Ações necessárias à permanência da espécie.

7.3 Mural coletivo

Pergunta para o mural

O que precisamos reaprender a escutar?

O mural pode reunir palavras-semente, perguntas, pequenos textos, mapas afetivos, desenhos, fichas de investigação e classificações de fontes.

Para estudantes mais velhos, pode receber links ou códigos QR para podcasts, infográficos, mapas digitais e vídeos produzidos pela turma.

GUIA DOCENTE

8. Organização por faixas etárias

8.1 1º e 2º anos

Focos:

Escuta, oralidade, percepção sensorial, formas de morar, caminhos, brincadeiras e respeito às diferenças.

Atividades prioritárias:

Sons do ambiente.

Desenho de caminhos.

Montagem da aldeia circular.

Palavra-semente.

Trama em papel.

Objetos que guardam histórias.

Reconhecimento de nomes de animais do Cerrado.

Produto sugerido:

Meu pequeno Caderno de Escuta.

8.2 3º ao 5º anos

Focos:

Cerrado como território vivo; mapas; diversidade cultural; patrimônio material e imaterial; padrões; memória comunitária; nomes de lugares e animais.

Atividades prioritárias:

Leitura de mapa.

Criação de legenda.

Mapa afetivo.

Glossário coletivo.

Mural sobre patrimônios.

Representação geométrica da aldeia.

Investigação orientada de topônimos.

Ficha de animais do Cerrado.

Produto sugerido:

Mapa de aprendizagens do Cerrado ou Atlas Investigativo dos Nomes de Goiás.

8.3 6º e 7º anos

Focos:

Relações sociedade-natureza; território; patrimônio; técnica; autoria das narrativas; diversidade indígena; fontes e cartografia.

Atividades prioritárias:

Análise de imagens.

Comparação de mapas.

Pesquisa sobre patrimônios imateriais.

Investigação de topônimos.

Pesquisa sobre fauna do Cerrado.

Infográfico.

Debate sobre arte, artesanato e tecnologia.

Produto sugerido:

Painel investigativo: Cerrado, cultura, nomes e território.

8.4 8º e 9º anos

Focos:

Direitos; estereótipos; representação audiovisual; protagonismo indígena; identidade; território; disputas de memória; análise crítica de fontes.

Atividades prioritárias:

Análise midiática.

Comparação de narrativas.

Revisão crítica de livros didáticos.

Podcast.

Carta argumentativa.

Campanha educativa.

Mapa de topônimos.

Investigação sobre permanência e desaparecimento de espécies.

Produto sugerido:

Guia de linguagem respeitosa, podcast de escuta ou atlas crítico.

8.5 Ensino Médio

Focos:

Cosmologias como sistemas de conhecimento; direitos culturais e territoriais; salvaguarda; relações de poder; ética da imagem; conflitos socioambientais; diversidade linguística; análise de fontes.

Atividades prioritárias:

Análise de fontes.
Debate.
Cartografia social.
Ensaio.
Audiovisual.
Seminário.
Curadoria colaborativa.
Pesquisa etimológica crítica.
Análise das relações entre topônimos, paisagem e memória.

Produto sugerido:

Exposição: Quem narra o Cerrado?

8.6 Perguntas adequadas a diferentes idades

1º e 2º anos

Que sons você percebeu?
Para onde os caminhos levam?
O que aprendemos quando brincamos?
Que animais vivem no Cerrado?

3º ao 5º anos

O Cerrado é somente natureza?
O que um mapa mostra e o que ele não mostra?
Um objeto pode guardar memória?
Um nome de lugar pode contar uma história?

6º e 7º anos

Que conhecimentos existem em uma técnica?

Quem produziu esta imagem?

Por que um patrimônio precisa continuar vivo?

Como podemos verificar a origem de uma palavra?

8º e 9º anos

Como surgem estereótipos?

Quem tem sido autorizado a explicar os povos indígenas?

Como território e direitos se relacionam?

Por que diferentes fontes apresentam significados distintos?

Ensino Médio

Como uma exposição constrói narrativas?

Quais relações de poder atravessam a representação?

É possível discutir conservação do Cerrado sem escutar seus povos?

O que significa conservar um nome indígena enquanto se apagam seus falantes e territórios?

9. BNCC: competências e habilidades mobilizadas

A seleção abaixo funciona como referência para planejamento. O professor deve escolher as habilidades compatíveis com o ano, o currículo local e a sequência efetivamente desenvolvida.
Não é necessário trabalhar todos os códigos simultaneamente.

As competências gerais são mobilizadas em diferentes intensidades. Cada professor deverá selecionar aquelas efetivamente desenvolvidas na atividade escolhida, evitando associar automaticamente o programa às dez competências.

9.1 Competências gerais

1. Conhecimento

Mobilização de conhecimentos históricos, geográficos, artísticos, ambientais, linguísticos e culturais.

2. Pensamento científico, crítico e criativo

Formulação de hipóteses, comparação de fontes, leitura de mapas, investigação de etimologias e análise de estereótipos.

3. Repertório cultural

Apreciação de narrativas, objetos, tramas, espaços, sons e patrimônios.

4. Comunicação

Escuta, oralidade e produção de relatos, mapas, desenhos, podcasts, infográficos, glossários e murais.

5. Cultura digital

Análise crítica de imagens, vídeos e conteúdos digitais; produção ética de registros, quando houver uso efetivo de tecnologias.

6. Trabalho e projeto de vida

Reconhecimento de saberes, técnicas, modos de fazer e formas diversas de produzir conhecimento.

7. Argumentação

Discussão sobre território, direitos culturais, preservação, representação, fontes e combate a estereótipos.

8. Autoconhecimento e autocuidado

Percepção sensorial, respeito aos limites e atitudes de convivência.

9. Empatia e cooperação

Organização em roda, produção colaborativa e valorização da diversidade.

10. Responsabilidade e cidadania

Reflexão sobre direitos, participação, preservação e enfrentamento de discriminações.

9.2 Ensino Fundamental — Anos Iniciais

Língua Portuguesa

Habilidades selecionadas: EF15LP09; EF15LP10; EF15LP13; EF35LP17; EF35LP18; EF35LP20; EF03LP25; EF04LP21; EF04LP22; EF05LP24.

Aplicações: Conversas, escuta atenta, pesquisa orientada, seleção de informações, formulação de perguntas, apresentações, produção de verbetes, fichas de investigação e textos de divulgação de resultados.

A habilidade EF35LP25 poderá ser utilizada apenas quando houver uma proposta específica de criação ficcional, sem apresentação da narrativa produzida como relato ou tradição indígena.

Arte

Habilidades selecionadas:
EF15AR01; EF15AR04; EF15AR05; EF15AR14; EF15AR17; EF15AR23; EF15AR24; EF15AR25.

Aplicações: Apreciação, composição visual, ritmo, criação colaborativa, materialidade, reconhecimento de matrizes culturais e valorização de patrimôn As atividades não devem reproduzir grafismos, pinturas, cantos ou objetos culturalmente específicos.

Geografia

Habilidades selecionadas: EF01GE01; EF01GE09; EF02GE02; EF03GE01; EF03GE03; EF03GE06; EF03GE07; EF04GE01; EF04GE06; EF04GE11; EF05GE02; EF05GE09.

Aplicações: Lugares, caminhos, mapas, legendas, modos de vida, territórios étnico-culturais, diversidade, rios, cobertura vegetal e relações entre cidades.

História

Habilidades selecionadas:
EF02HI04; EF03HI03; EF03HI04; EF05HI01; EF05HI07; EF05HI08; EF05HI09; EF05HI10.

Aplicações: Fontes de memória, pontos de vista, patrimônios, tradição oral, marcações do tempo, presença e ausência de grupos na nomeação de lugares e inventários culturais.

Ciências

Habilidades selecionadas:
EF02CI04; EF03CI04; EF03CI06; EF03CI10; EF04CI04; EF05CI03.

Aplicações: Ambientes, modos de vida e características dos animais, cadeias alimentares, usos do solo, cobertura vegetal e relações ecológicas do Cerrado.

Matemática

Habilidades selecionadas:
EF01MA11; EF02MA12; EF03MA15; EF04MA16; EF05MA15.

Aplicações:
Localização, deslocamentos, figuras geométricas, mapas, plantas, sequências e padrões.

9.3 Ensino Fundamental — Anos Finais

Língua Portuguesa

Habilidades selecionadas:
EF69LP21; EF69LP30; EF69LP35; EF69LP38.

Aplicações: Posicionamento fundamentado, comparação de fontes, divulgação de pesquisa, produção de podcasts, painéis, verbetes, mapas comentados e apresentações. A habilidade EF69LP44 poderá ser incluída quando houver leitura e apreciação de textos literários de autoria indígena.

Arte

Habilidades selecionadas:
EF69AR01; EF69AR05; EF69AR06; EF69AR31; EF69AR33; EF69AR34; EF69AR35.

Aplicações: Práticas artísticas em contexto, processos criativos, crítica a categorizações eurocêntricas, patrimônio e tecnologias.

As propostas devem explorar ritmo, repetição, trama, materialidade, espaço e composição sem copiar signos culturalmente específicos.

Geografia

Habilidades selecionadas:
EF06GE01; EF06GE02; EF06GE04; EF06GE11; EF06GE12; EF07GE03; EF07GE09; EF07GE11; EF07GE12.

Aplicações: Paisagens, territorialidades indígenas, biodiversidade, bacias hidrográficas, cartografia temática, transformações ambientais e unidades de conservação.

História

Habilidades selecionadas:
EF06HI02; EF06HI05; EF06HI07; EF06HI08; EF07HI03; EF08HI14; EF09HI36.

Aplicações: Fontes históricas, transformações da paisagem, tradição oral, cultura material, aportes culturais dos povos indígenas, organizações sociais, participação, direitos e enfrentamento de preconceitos.
As habilidades EF07HI03 e EF08HI14 devem ser utilizadas conforme o recorte histórico efetivamente desenvolvido.

Ciências

Habilidades selecionadas:
EF07CI07; EF07CI08; EF09CI12.

Aplicações: Ecossistemas brasileiros, impactos ambientais, conservação da biodiversidade, relações ecológicas e unidades de conservação.

9.4 Ensino Médio

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Habilidades selecionadas: EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS104; EM13CHS302; EM13CHS401; EM13CHS502; EM13CHS601; EM13CHS605.

Aplicações: Comparação de fontes, crítica ao etnocentrismo, análise de práticas materiais e imateriais, impactos socioambientais, direitos, protagonismos indígenas e conflitos territoriais.

As habilidades EM13CHS302 e EM13CHS401 devem ser selecionadas quando houver, respectivamente, análise de impactos socioambientais e discussão sobre técnicas e formas de trabalho.

Linguagens e suas Tecnologias

Habilidades selecionadas: EM13LGG101; EM13LGG102; EM13LGG103; EM13LGG201; EM13LGG202; EM13LGG301; EM13LGG401; EM13LGG601; EM13LGG602; EM13LGG703.

Aplicações: Análise de discursos, autoria, relações de poder, diversidade linguística, patrimônio artístico, produção cultural colaborativa e uso ético de tecnologias.
A habilidade EM13LGG703 deve ser utilizada quando houver produção e circulação digital de conteúdos.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Habilidades selecionadas:
EM13CNT202; EM13CNT203; EM13CNT206; EM13CNT301; EM13CNT302.

Aplicações: Relações ecológicas, intervenções nos ecossistemas, conservação da biodiversidade, investigação e comunicação de resultados científicos.

10. Sequências didáticas para continuidade na escola

10.1 A aldeia ensina geometria e convivência

Público: 1º ao 5º ano.
Duração: 2 aulas.

Retomar a experiência da aldeia circular.

Montar representação com cartões.

Identificar centro, caminhos e casas.

Elaborar legenda.

Comparar com a planta da sala, da escola ou da praça.

Projetar coletivamente um espaço de escuta para a escola e produzir regras de convivência.

Componentes e áreas: Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e Arte.

10.2 Cerrado: natureza e cultura

Público: 3º ao 7º ano.
Duração: 3 aulas.

Criar painel inicial: “O que existe no Cerrado?”.

Organizar as respostas em categorias: plantas; animais; pessoas; histórias; trabalhos; conflitos; festas; técnicas; territórios.
Pesquisar povos e comunidades.

Comparar mapas físicos, culturais e hidrográficos.

Produzir o infográfico:

“O Cerrado não é vazio: é território vivo.”

Componentes e áreas: Geografia, Ciências, História, Língua Portuguesa e Arte.

10.3 Objetos que carregam memórias

Público: 2º ao 6º ano.
Duração: 2 a 4 aulas.

Selecionar um objeto, receita, brincadeira, canto ou prática familiar ou comunitária.

Registrar: nome; material; uso; história; formas de transmissão; motivos para continuidade.

Organizar o Museu da Turma: objetos, histórias e modos de fazer.

Permitir registros comunitários ou imaginados quando o estudante não quiser compartilhar experiências pessoais.

Componentes e áreas: História, Língua Portuguesa e Arte.

10.4 Quem narra o Cerrado?

Público: 8º e 9º anos e Ensino Médio.
Duração: 3 a 5 aulas.

Selecionar imagens, notícias, vídeos e textos sobre Cerrado e povos indígenas.

Analisar: autoria; data; fonte; enquadramento; linguagem; presenças; ausências; estereótipos.

Comparar conteúdos externos com vozes indígenas autorizadas.

Produzir podcast, vídeo ou painel crítico.

Componentes e áreas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte e Linguagens.

10.5 Patrimônio vivo

Público: 6º ano ao Ensino Médio.
Duração: 3 aulas.

Distinguir: patrimônio material; patrimônio imaterial; patrimônio natural; memória; salvaguarda; apropriação cultural.

Estudar a estação Ritxòkò como exemplo comparativo de patrimônio do povo Iny Karajá.

Inventariar patrimônios da comunidade.

Discutir: quem preserva; quem ensina; o que está ameaçado; quais ações seriam respeitosas.

Componentes e áreas: História, Arte, Geografia e Língua Portuguesa.

10.6 Curadoria jovem — o que precisamos reaprender a escutar?

Público: 6º ano ao Ensino Médio.
Duração: 4 a 6 aulas.

Selecionar uma pergunta central.

Reunir registros da visita.

Escolher imagens autorizadas.

Produzir textos curtos e legendas.

Organizar objetos, reproduções educativas e recursos acessíveis.

Realizar abertura para a comunidade escolar.

Componentes e áreas: projeto integrador.

10.7 Os nomes guardam territórios

Público: 4º e 5º anos, Ensino Fundamental — Anos Finais — e Ensino Médio.
Duração: 3 a 5 aulas.

Selecionar nomes de cidades, rios, córregos, serras e outros lugares de Goiás possivelmente relacionados a línguas indígenas.
Localizar os lugares em mapas físicos, políticos e hidrográficos.

Pesquisar a possível origem linguística.

Comparar os significados apresentados por diferentes fontes.

Classificar cada informação como: confirmada; provável; divergente; não confirmada.

Investigar quais povos indígenas viveram, vivem ou circulam nos territórios pesquisados.

Relacionar os nomes a elementos da paisagem, águas, plantas, animais, deslocamentos e memórias.

Produzir o Atlas Investigativo dos Nomes Indígenas de Goiás, registrando fontes, dúvidas e limites da pesquisa.

Componentes e áreas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências e Linguagens.

Habilidades mobilizáveis: EF35LP17; EF35LP20; EF04LP21; EF05LP24; EF03GE06; EF03GE07; EF05HI07; EF05HI09; EF07GE03; EF07GE09; EF69LP30; EF69LP35; EM13CHS101; EM13CHS102; EM13LGG401.

10.8 Animais do Cerrado — nomes, relações e permanência

Público: 3º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.
Duração: 3 a 5 aulas.

Selecionar animais do Cerrado.

Investigar: nomes populares; nome científico; possíveis origens indígenas; habitat; alimentação; deslocamento; função ecológica; ameaças; condições de conservação. Pesquisar se os nomes dos animais aparecem em cidades, rios, córregos ou outros topônimos de Goiás.

Construir redes de relações entre: fauna; vegetação; água; solo; comunidades; atividades humanas.

Produzir fichas de investigação ou um painel intitulado:

“O Cerrado fala por seus nomes.”

Componentes e áreas: Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, História e Arte.

11. Avaliação, acessibilidade e materiais

11.1 Avaliação formativa

A avaliação deve observar mudanças na qualidade das perguntas, na capacidade de estabelecer relações, no uso de fontes e na postura diante da diversidade cultural. O foco não é memorizar informações isoladas.

Escuta

Em desenvolvimento: interrompe ou participa pouco.

Adequado: escuta colegas e respeita turnos.

Ampliado: retoma contribuições e formula perguntas relevantes.

Diversidade indígena

Em desenvolvimento: ainda generaliza.

Adequado: reconhece que existem diferentes povos.

Ampliado: explica diferenças e identifica riscos de estereótipos.

Território

Em desenvolvimento: associa apenas a espaço físico.

Adequado: relaciona espaço, cultura e pertencimento.

Ampliado: relaciona território, memória, cuidado, conflito e direitos.

Leitura de fontes

Em desenvolvimento: descreve superficialmente.

Adequado: identifica autoria e contexto.

Ampliado: compara perspectivas, presenças, ausências e divergências.

Pesquisa e uso de fontes

Em desenvolvimento: aceita a primeira informação encontrada sem verificar autoria ou origem.

Adequado: consulta mais de uma fonte e registra referências básicas.

Ampliado: compara fontes, identifica divergências, reconhece limites e diferencia fato, hipótese e interpretação.

Produção autoral

Em desenvolvimento: registra informações soltas.

Adequado: organiza ideias com clareza.

Ampliado: produz síntese crítica e criativa.

Colaboração

Em desenvolvimento: participa de forma irregular.

Adequado: coopera com o grupo.

Ampliado: contribui para decisões coletivas e acolhe diferenças.

11.2 Acessibilidade

A acessibilidade deve orientar o planejamento desde o início e não ser tratada como recurso adicional posterior.

Pessoas surdas

Libras.

Legendas.

Transcrição de áudios.

Instruções visuais.

Palavras-chave projetadas.

Pessoas cegas ou com baixa visão

Audiodescrição.

Materiais táteis.

Maquete simples da aldeia circular.
Descrição verbal objetiva.
Contraste ampliado.
Mapas táteis quando possível.

Pessoas com deficiência intelectual

Linguagem simples.
Sequência visual.
Mediação em etapas.
Repetição das informações centrais.
Tempo ampliado.

Pessoas autistas

Roteiro antecipado.
Redução de estímulos quando necessária.
Espaço de pausa.
Previsibilidade.
Respeito ao uso de abafadores.

Pessoas com mobilidade reduzida

Circulação desobstruída.
Materiais em altura acessível.
Alternativas à atividade no chão.

Turmas em alfabetização

Pictogramas.
Desenhos.
Oralidade.
Registros coletivos.

Estudantes multilíngues

Valorização de repertórios linguísticos.
Glossário visual.
Respostas em diferentes linguagens.

11.3 Materiais para o professor

Pré-visita

Apresentação da exposição.
Glossário.
Mapas.
Ficha de conhecimentos prévios.
Orientações éticas.
Roteiro de perguntas.
Informações de acessibilidade.

Durante a visita

Cartões de palavras.
Cartões para palavra-semente.
Mapas.
Barbantes.
Tiras de papel.
Pranchetas.
Lápis.
Recursos táteis.
Materiais com contraste.

Pós-visita

Caderno de Escuta.
Modelos de mural.
Rubrica.

Sugestões curriculares.

Modelos de podcast, infográfico, atlas e cartografia.

Fichas de investigação de topônimos e fauna.

Ficha de retorno docente.

11.4 Recomendações éticas para imagens, registros e redes sociais

Utilizar somente imagens autorizadas.

Identificar autoria, povo, território e contexto quando as informações estiverem disponíveis.

Evitar fotografar estudantes sem autorização.

Não publicar imagens de objetos ou práticas sensíveis sem avaliação curatorial.

Não transformar a visita em cenário para fantasias ou encenações.

Evitar frases como:

“Vivemos como indígenas por um dia.”

Priorizar formulações como:

“Aprendemos sobre a diversidade dos povos indígenas.”

“Investigamos relações entre território, cultura e memória.”

“Refletimos sobre escuta e representação.”

“Comparamos fontes e reconhecemos diferentes interpretações.”

12. Glossário

As definições abaixo oferecem pontos de partida para conversas, atividades e pesquisas. Não pretendem encerrar temas complexos nem substituir a consulta a fontes indígenas, institucionais, linguísticas e acadêmicas.

Aldeia: Espaço de vida coletiva no qual se articulam moradia, relações familiares, circulação, trabalho, aprendizagem, decisões comunitárias e transmissão de conhecimentos.

Não existe um único modelo de aldeia indígena. Formatos e modos de organização variam conforme o povo, o território e o período histórico.

Ancestralidade: Relação viva com conhecimentos, memórias, responsabilidades, práticas e histórias transmitidas entre gerações.

Não significa permanecer preso ao passado: tradições podem ser recriadas e atualizadas no presente.

Apropriação cultural: Uso de elementos associados a um grupo fora de seu contexto, sem respeito aos significados, restrições, autoria ou relações históricas envolvidas.

Em atividades escolares, pode ocorrer quando grafismos, pinturas, cantos ou rituais são transformados em decoração ou fantasia genérica.

Autoria: Reconhecimento de quem criou, registrou, selecionou, explicou ou compartilhou uma narrativa, imagem, objeto, canto ou conhecimento.

Perguntar sobre autoria ajuda a compreender que nenhuma representação é neutra.

Bioma: Grande região caracterizada por relações entre clima, vegetação, solo, água, fauna e processos ecológicos. Um bioma também é vivido, conhecido, cuidado e transformado por diferentes povos e comunidades.

Cerrado: Bioma brasileiro e território de vida, biodiversidade, memória e conhecimento.

Estudá-lo apenas como paisagem natural apaga a presença das pessoas e coletividades que vivem em relação com esse território.

Circularidade: Forma de organização espacial e chave de leitura para relações coletivas.

No percurso, permite observar como casas, caminhos e pátio central podem se conectar. Não deve ser apresentada como modelo universal de aldeia indígena.

Cosmologia: Forma estruturada de compreender o mundo e as relações entre seres humanos, outros seres, ambientes, tempos, espaços e dimensões da existência.

Cosmologias não são curiosidades nem versões inferiores do conhecimento científico.

Cultura: Conjunto dinâmico de conhecimentos, práticas, valores, línguas, memórias, relações, objetos, técnicas, expressões e modos de interpretar o mundo.

Culturas se transformam sem perder necessariamente seus vínculos históricos.

Diversidade indígena: Reconhecimento de que não existe uma única cultura indígena.

Existem muitos povos, línguas, territórios, trajetórias, conhecimentos e modos de organização social.

Educação formal: Educação organizada por instituições escolares, com currículo, planejamento, objetivos de aprendizagem, acompanhamento e avaliação.

Educação não formal: Aprendizagem intencional que ocorre fora da estrutura escolar convencional, em espaços como museus, bibliotecas, centros culturais, associações e territórios comunitários.

Educação museal: Conjunto de processos educativos desenvolvidos em museus e processos museológicos.

Valoriza diálogo, participação, memória, cidadania, diversidade e papel social dos museus.

Educação patrimonial: Processos educativos de sensibilização, mediação e reflexão sobre patrimônio cultural.

Convida a discutir quem atribui valor, quem preserva, quais memórias são reconhecidas e como referências culturais continuam vivas.

Escuta: Atitude de atenção, respeito e abertura diante de vozes, silêncios, imagens, sons, perguntas e experiências.

Escutar não é apenas esperar a própria vez de falar.

Estereótipo: Representação simplificada, rígida e repetitiva sobre pessoas ou grupos.

Reduz a diversidade e pode reforçar preconceitos.

Etimologia: Estudo da origem e das transformações das palavras.

Investigar uma etimologia exige identificar a língua de origem, comparar registros e reconhecer alterações de pronúncia, escrita e significado ocorridas ao longo do tempo.

Uma etimologia não deve ser definida apenas por semelhança sonora ou explicação popular.

Fauna: Conjunto de animais relacionados a determinado ambiente ou território.

A fauna não deve ser entendida apenas como uma lista de espécies, mas como parte de redes ecológicas, culturais e territoriais.

Fonte: Registro, documento, testemunho, objeto, imagem, mapa, áudio, vídeo ou publicação utilizado em uma investigação.

Toda fonte possui autoria, contexto, limites e perspectivas.

Língua indígena: Sistema vivo de comunicação, memória, criação, pertencimento e transmissão de conhecimentos.

Não deve ser tratada como curiosidade sonora ou como "dialeto inferior".

Mediação cultural: Construção de pontes entre pessoas, objetos, espaços, imagens, narrativas e conhecimentos.

O mediador cria condições para observar, perguntar, relacionar e dialogar.

Memória: Construção de sentidos sobre experiências, acontecimentos, pessoas, lugares, objetos e práticas.

Pode ser individual, familiar, comunitária, institucional e social.

Oralidade: Produção e transmissão de conhecimentos por meio da fala, da escuta, da memória e das relações entre pessoas.

Não é uma forma inferior de conhecimento em comparação com a escrita.

Patrimônio cultural: Conjunto de bens, práticas, conhecimentos, lugares e expressões aos quais grupos e comunidades atribuem valor.

Pode incluir construções, objetos, documentos, paisagens, festas, línguas e modos de fazer.

Patrimônio imaterial: Práticas e referências culturais vivas, como saberes, ofícios, celebrações, formas de expressão e lugares associados a práticas coletivas.

Continua existindo porque pessoas e comunidades o praticam e recriam.

Patrimônio material: Bens tangíveis, como edifícios, sítios, objetos, documentos, fotografias e acervos.

Sua importância não depende apenas do material, mas também das histórias e relações que carregam.

Povos indígenas: Sociedades originárias, diversas e contemporâneas, com identidades, histórias, línguas, conhecimentos, territórios e formas próprias de organização.

Utilizar o plural ajuda a evitar homogeneizações.

Povos Timbira: Expressão que designa diferentes povos que compartilham referências linguísticas e culturais, sem serem idênticos entre si.

Cada povo possui trajetórias, territórios e experiências históricas próprias.

Representação: Forma como pessoas, grupos, lugares e experiências são apresentados em imagens, textos, vídeos, exposições e notícias.

Toda representação envolve escolhas, enquadramentos, presenças e ausências.

Ritxòkò: Bonecas de cerâmica associadas ao povo Iny Karajá e tradicionalmente produzidas por mulheres.

Articulam brincadeira, transmissão de conhecimentos, memória, vida cotidiana e universo cosmológico.

Não são patrimônio Timbira.

Salvaguarda: Conjunto de ações voltadas à valorização, continuidade e transmissão de patrimônios culturais imateriais.

Não significa impedir transformações, mas criar condições para que comunidades mantenham e recriem suas referências.

Saber-fazer: Conhecimento construído por prática, observação, experiência e transmissão.

Pode envolver materiais, ferramentas, gestos, ritmos, sequências e decisões técnicas.

Território: Espaço vivido, atravessado por histórias, memórias, conhecimentos, caminhos, responsabilidades, conflitos e direitos.

Não é apenas uma área desenhada em um mapa.

Toponímia: Campo de estudo dos nomes próprios de lugares, suas origens, transformações e relações históricas, linguísticas e territoriais.

Topônimo: Nome próprio atribuído a um lugar, como cidade, rio, córrego, serra, bairro ou região.

Os topônimos podem registrar características da paisagem, línguas, deslocamentos, disputas e memórias.

Seu significado deve ser investigado com fontes confiáveis, pois interpretações populares nem sempre possuem comprovação.

Trama: Entrelaçamento de fios, fibras ou tiras que exige técnica, coordenação, planejamento e percepção de padrões.

Também pode funcionar como metáfora das relações que sustentam a vida coletiva.

Voz: Possibilidade de narrar, interpretar, discordar e participar da construção de uma história.

Valorizar vozes indígenas significa reconhecer povos e comunidades como sujeitos de conhecimentos e direitos.

13. Referências e links de acesso

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS — Ibram. Política Nacional de Educação Museal — PNEM. Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/politicas-do-setor-museal/politica-nacional-de-educacao-museal-pnem

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS — Ibram. Resolução Normativa Ibram nº 40, de 3 de dezembro de 2025. Aprova a Política Nacional de Educação Museal. Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/legislacao-e-normas/outros-instrumentos-normativos/resolucao-normativa-ibram-no-40-de-03-de-dezembro-de-2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS — Ibram. Educação Museal — Programa Saber Museu. Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/programa-saber-museu/temas/educacao-museal

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — Iphan. Educação Patrimonial. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/educacao-patrimonial

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — Iphan. Inventários Participativos. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/educacao-patrimonial/inventarios-participativos

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — Iphan. Educação Patrimonial: Inventários Participativos — Manual de Aplicação. Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/bcf886be-1187-426d-9890-ecf41d492fe8

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — Iphan. Patrimônio Imaterial. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — Iphan. Patrimônio Material. Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — Iphan. Ritxòkò: expressão artística e cosmológica do povo Karajá. Disponível em: https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/ritxoko-expressao-artistica-e-cosmologica-do-povo-karaja/

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS — Funai. Conheça as bonecas Ritxoko produzidas por mulheres indígenas da etnia Karajá. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-as-bonecas-ritxoko-produzidas-por-mulheres-indigenas-da-etnia-karaja

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS — Funai. Diversidade linguística indígena. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA — MMA. Cerrado. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade-e-biomas/biomas-e-ecossistemas/biomas/cerrado

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE — ICMBio. Cerrado. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/cerrado

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA — MMA. Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA — CTI. Povos Timbira. Disponível em: https://trabalhoindigenista.org.br/povos-timbira/

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL — ISA. Povos Indígenas no Brasil: Krahô. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo%3AKrah%C3%B4

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL — ISA. Povos Indígenas no Brasil: Canela Apanyekrá. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo%3ACanela_Apanyekr%C3%A1

PARA CONHECER, EXPLORAR E APRENDER MAIS:

13. Referências e links de acesso

GUIA DOCENTE

14. Texto-síntese para apresentação da ação educativa

A ação educativa “Roda de Escuta: aprender com a Aldeia” propõe visitas mediadas à exposição “Aldeia Timbira: vida, cultura e vozes do Cerrado”, articuladas a atividades práticas, materiais de apoio docente e desdobramentos em sala de aula. O programa parte da compreensão do museu como espaço de educação não formal, diálogo intercultural, investigação e formação cidadã.

Organizados em roda sempre que possível, os estudantes percorrem módulos temáticos sobre território, Cerrado, narrativas, línguas, circularidade da aldeia, tramas, cantos, vida coletiva, patrimônio e diversidade indígena. A metodologia valoriza perguntas abertas, escuta atenta, leitura crítica de imagens, experimentação multissensorial, comparação de fontes e produção colaborativa.

A proposta enfrenta estereótipos, evita generalizações e reconhece os povos indígenas como sujeitos contemporâneos e produtores de conhecimentos. O programa diferencia os povos Timbira de outros povos apresentados no percurso, incluindo a contextualização das bonecas Ritxòkò como patrimônio do povo Iny Karajá.

Como desdobramento, o programa propõe a investigação de nomes de cidades, rios, córregos, serras e outros lugares de Goiás possivelmente relacionados a línguas indígenas, assim como a pesquisa sobre animais do Cerrado, seus nomes, funções ecológicas e condições de permanência no território.

As atividades orientam os estudantes a consultar e comparar fontes, identificar autoria, registrar divergências e diferenciar informações confirmadas, hipóteses prováveis e origens ainda não verificadas. Dessa forma, a pesquisa sobre palavras e lugares não se limita à busca de traduções, mas amplia a reflexão sobre língua, memória, presença indígena, apagamentos históricos, biodiversidade e direitos territoriais.

As atividades dialogam com a Lei nº 11.645/2008, com a Base Nacional Comum Curricular e com os princípios da Política Nacional de Educação Museal. O programa contempla o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecendo adequações por faixa etária, recursos de acessibilidade, instrumentos de avaliação formativa e propostas interdisciplinares para continuidade na escola.

Fechamento do percurso

Caderno de Escuta do Cerrado e mural coletivo:

“O que precisamos reaprender a escutar?”

Boa visita!

Sobre esta edição

Projeto composto em Source Serif 4 e Source Sans 3. Formato de 16 × 22 cm, com miolo proposto em Pólen 90 g/m² e fotografias em cores.

Composição editorial de trabalho. As especificações de impressão, encadernação e capa serão confirmadas na prova gráfica.

CULTURA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

O que precisamos reaprender a escutar?

Uma aproximação à diversidade dos povos indígenas do Brasil e do Cerrado, com atenção às histórias, aos territórios e aos modos de viver dos povos Timbira.

Este catálogo reúne os conteúdos da exposição Aldeia Timbira e um guia docente que convida a observar, escutar e construir percursos de aprendizagem.

CALÍOPE
PROJETOS E AÇÕES PATRIMONIAIS

PUC GOIÁS

INSTITUTO do Trópico SUBÚMIDO

ISBN 978-65-977789-0-4