

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**



**ROSILENE FERNANDES DA COSTA APINAGÉ**

**MÊHPRÍJÊ XÀHPUMUNH NÊ KOT AMNHÍ NHÍPÊX**

**CANTORIAS, BRINCADEIRAS E NARRATIVAS: PROCESSOS  
PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PANHÍ/APINAJÉ E SUA  
CONTRIBUIÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

ROSILENE FERNANDES DA COSTA APINAGÉ

**MĚHPRĪJĚ XÀHPUMUNH NĚ KOT AMNHĪ NHĪPĚX**

**CANTORIAS, BRINCADEIRAS E NARRATIVAS: PROCESSOS  
PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PANHĨ/APINAJÉ E SUA  
CONTRIBUIÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à UFNT - Universidade Federal do Norte do  
Tocantins - Campus Universitário de  
Tocantinópolis, para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia, sob a orientação  
do professor Dr. Odair Giraldin.

**TOCANTINÓPOLIS - TO  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

A642m Apinagé, Rosilene Fernandes da Costa .

MĚHPRĪJĚ XÀHPUMUNH NĚ KOT AMNHĪ NHĪPĚX : CANTORIAS,  
BRINCADEIRAS E NARRATIVAS: PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM PANHĪ/APINAJÉ E SUA CONTRIBUIÇÃO NAS  
PRÁTICAS ESCOLARES. / Rosilene Fernandes da Costa Apinagé. –  
Tocantinópolis, TO, 2022.

68 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2022.

Orientador: Odair Giralдин

1. PanhĪ/Apinajé. 2. Processos próprios de ensino-aprendizagem. 3.  
Educação Infantil. 4. Epistemologia. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ROSILENE FERNANDES DA COSTA APINAGÉ

**MÊHPRÍJÊ XÀHPUMUNH NÊ KOT AMNHĨ NHÍPÊX**

**CANTORIAS, BRINCADEIRAS E NARRATIVAS: PROCESSOS  
PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PANHĨ/APINAJÉ E SUA  
CONTRIBUIÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

Monografia apresentada à UFNT -  
Universidade Federal do Norte do Tocantins  
- Campus Universitário de Tocantinópolis,  
Curso de Pedagogia para obtenção do título  
de Licenciada em Pedagogia e aprovada em  
sua forma final pelo orientador e pela banca  
examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Odair Giralдин

Data de Aprovação 09 /12 /2022

Banca Examinadora:

---

Professora Dr. Odair Giralдин (Orientador)  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Curso de História - Campus de Porto Nacional – TO

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Arinalda Silva Locatelli (Examinadora)  
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT  
Curso de Pedagogia - Campus de Tocantinópolis – TO

---

Professor Dr. Odilon Rodrigues de Moraes Neto (Examinador)  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Curso de Pedagogia - Campus de Miracema – TO

TOCANTINÓPOLIS – TO  
2022

*“Temos orgulho de nossa língua e nossa cultura. Dessa forma, permanecemos fortes, lutando e impondo nosso modo de pensar e agir dentro dos currículos e grades curriculares. Isso enriquece a ciência Apinaje. Mas temos enfrentado muitas dificuldades, e, ainda assim, continuamos propondo e enfatizando novas propostas de educação escolar Panhĩ”. (Apinajé e Apinajé, 2018)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus (*Tĩrtũm*) por me tornar essa mulher guerreira para enfrentar as dificuldades da vida. Ao ingressar numa universidade no ano de dois mil e dezoito, não me deixei levar pelas fraquezas psicológicas e continuei a caminhar a ponto de terminar esse percurso com a conclusão como graduada em licenciatura no curso de Pedagogia.

Agradeço imensamente ao meu esposo Júlio Kamêr, por me incentivar e apoiar incansavelmente por todo o meu processo de graduação e, principalmente, enquanto família. Estendo esse imenso agradecimento também aos meus filhos Rosi *Pãnhmy*, Juca *Rõrehô*, Getúlio *Katàmkaàk*, por me inspirar em continuar nessa luta para terminar o curso de graduação, fazendo pesquisas em benefício das crianças e jovens que continuam sua perspectiva histórica e cultural *Panhĩ/Apinajé*.

Não posso deixar agradecer aos meus pais Lucimeire Fernandes Apinagé e Francisco Ribeiro da Costa Apinagé por me incentivarem e apoiar na continuidade dos estudos para fazer curso em nível superior.

Agradeço ao meu orientador professor doutor Odair Giralдин (UFT- Porto Nacional), pela sua experiência que contribui imensamente na minha pesquisa que estão sendo importantes na minha vida acadêmica. Por ter domínio teórico e conhecimento antropológico sobre a cultura e cosmologia Apinajé, aceitou o convite de ser orientador para a construção da minha pesquisa acadêmica, podendo assim esclarecer minhas dúvidas e me orientando conforme a sua formação. O meu muito obrigada.

E também um agradecimento especial à professora doutora Lígia Raquel Rodrigues Soares *Irepxi*. que foi professora substituta na UFT-Tocantinópolis, com a qual participei da disciplina Didática, ofertada por ela, que trata dos preceitos científicos e que me recomendou que eu realizasse a minha pesquisa etnográfica e etnológica sobre o meu povo *Panhĩ/Apinajé*. Ela possui domínio social e teórico com formação em educação dos povos Jê, em especial Canela - *Mêmõrtũmre*. Agradeço a Deus, que colocou no meu caminho essa mulher guerreira, com a sua orientação da educação musical e de performances deste povo indígena. O meu muito obrigada.

Agradeço a professora doutora Arinalda Silva Locatelli da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT (Curso de Pedagogia - Campus de Tocantinópolis – TO), por me instigar a explorar a vida e educação infantil, com quem pude perceber a importância do conhecimento sobre essa temática.

E no período pandêmico eu tive o prazer de estudar, remotamente, na disciplina de Educação Indígena, na qual o professor doutor Odilon Rodrigues de Moraes Neto (Universidade Federal do Tocantins – UFT Curso de Pedagogia - Campus de Miracema – TO), ministrou esta disciplina de forma tão dinâmica, na qual pude participar, dialogar e expor o pensamento indígena *Panhĩ/Apinajé*, que é o meu modo de expressão. Muito obrigada.

Agradeço em especial ao professor doutor Nataniel Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo, de nome indígena *Nhõmrykrã*, vice-reitor da universidade (UFNT) por me incentivar e atender todas as possíveis demandas em questões indígenas no campus de Tocantinópolis da universidade. Ele ofereceu todo apoio a dois encontros de cultura indígena, nos quais participei da organização para sua realização. E, desta forma, agradeço também ao professor Rafael Caetano do Nascimento, por propor o encontro das Culturas Indígenas na disciplina de Arte e Movimento, tendo sido realizado o “I Encontro das Culturas Indígenas na UFT: a luta e a permanência na Universidade Pública”, em 2019, sendo que já ocorreu o II Encontro de Culturas Indígenas. São eventos deste porte que nos engrandece em diálogo e respeito mútuo, quando se trata de participação e protagonismo indígena.

Agradeço também a minha turma de graduação de 2018, em especial minhas colegas, Maria Aparecida, Aline, Ivan, Lionete, Evania, Alaide Feitosa, por todas as conversas jogada fora, risadas que sustentaram os trabalhos e análises acadêmicas.

Agradeço ao professor Anderson Fabricio Andrade Brasil, (UFT) que também contribuiu imensamente na minha participação e orientação em eventos acadêmicos como Expomatec em 2019. Foram momentos que me capacitaram para trilhar esse percurso acadêmico.

Aos anciões *Kupẽprõ* e seu esposo *Ahtwyr* devo um agradecimento especial, pois contribuíram muito para a minha pesquisa de campo com sua história e pedagogia, presentes nas suas vivências e conhecimentos que obtiveram em suas épocas passadas. Mas foram esses conhecimentos que me fizeram ter outra visão em tempos atuais sobre o conhecimento sociocultural do meu povo *Panhĩ/Apinajé*. Eles me mostraram esse conhecimento seguro. MUITÍSSIMO obrigada a esse casal.

Aos professores e professoras, doutora Aline Campos, doutora Janaina Ribeiro de Rezende, doutor Mauro Torres de Siqueira, doutor Jeferson Muniz Alves Gracioli,

agradeço por me apoiarem no II Encontro de Culturas Indígenas. É sempre importante participar destes momentos de aprendizagem recíproca. Muitíssimo obrigada.

Agradeço especialmente ao prof. doutor Marco Aurelio Gomes de Oliveira pelo apoio e orientação no estágio. E ao prof. mestre Antônio Fernandes Goés Neto, agradeço pelas discussões e incentivos sobre as culturas indígenas e sua importância para os estudos sobre educação.

Também agradeço ao professor doutor Raimundo Nonato de Pádua Câncio por me orientar a refletir sobre como funciona a universidade e sobre o desempenho dos estudantes indígenas e sobre quais são as possíveis metodologias em auxiliar em suas aprendizagens acadêmicas. Para que isso aconteça é necessário que os docentes da universidade mergulhem no conhecimento sociocultural e teórico sobre os indígenas para que, assim, possam ter diálogo pacífico. O difícil é compreender a língua do outro? Nós indígenas aprendemos a compreender a língua portuguesa. Agradeço imensamente por essas análises e reflexões.

Agradeço grandemente aos jovens, os anciãos e anciãs da comunidade das aldeias Mariazinha, Riachinho, São Raimundo, Cipozal, Boa Esperança, Águas Lindas, Recanto, Divisa e Olho D'Água por participarem e terem me apoiado tanto no primeiro e segundo encontro de culturas indígena na universidade, inclusive com apoio do transporte escolar da Escola *Tekator*. Agradeço a esta escola pelos seus estudantes maravilhosos que apoiaram com animação, corrida de tora de buriti e cantoria no pátio da UFNT no primeiro e segundo encontro de culturas indígena. Foi momento marcante de aprendizagem harmoniosa. Agradeço ao então diretor Emilio Dias, da Escola Indígena *Tekator*, por articular toda essa organização junto a escola e universidade em 2019 no primeiro encontro de cultura indígena. Também quero agradecer ao diretor atual, Silivan Oliveira Apinagé, que é engajado com a educação escolar *panhĩ*, pelo apoio no segundo encontro de culturas indígenas em 2022.

Agradeço também a coordenadora pedagógica da Escola *Tekator*, Jocirene Gomes Barbosa, por incentivar a participação nesse processo pedagógico de ensino e aprendizagem, por estar sempre na busca de atender na medida do possível as demandas de aprendizagem. Muito obrigado por esse apoio.

Não posso deixar de agradecer ao cantor jovem, Juliano *Nhĩnô*, por apoiar incansavelmente em todos os eventos na universidade apoiando com conhecimento de cantoria que nos anima, superando todas as dificuldades.



Durante esse percurso de aprendizagem, sempre contei com o apoio incansável e imensurável de Júlio *Kamêr* Ribeiro Apinaje, que é autor e coordenador do Projeto *Grenhõxwỳnh Nywỳjê* – Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens nos Rituais Apinajé, e desde 2014 que mobiliza e articula toda a participação dos estudantes indígenas da escola *Tekator*, de estudantes universitários e professores que participaram dos eventos realizados nas escolas indígenas e também no I e II encontro de cultura indígena na UFT e UFNT.

Desejo agradecer a todos os conhecimentos e orientação recebidos dos meus avós maternos – Getúlio *Pêpkók* e Mariquinha *Kahàr* (*in memoriam*). Eternas saudades. Agradeço também a minha tia Maria Joana *Kawỳj*, que sempre está me orientando para adquirir um pouco do seu conhecimento sociocultural. É sempre bom ter conhecimento a mais e sou grata a ela. Também sou grata à duas mulheres, Jacira *Kapri* e Adriana *Iremỳkrax*, que sempre me motivaram com seus conhecimentos femininos e atitudes, principalmente na animação de cantoria e diálogo harmonioso.

Também agradeço a todos os professores, indígenas e não indígenas, com quem trilhei a minha vida de letramento de mundo. Iniciei em basicamente o meu estudo em 1999, na aldeia Riachinho, na Escola Indígena *Pêmenhorik*, sendo minha primeira professora a Maria *Sipãx*. E passei a estudar na Mariazinha na escola Indígena *Tekator* de 2005 a 2008. Quero agradecer a todos os professores indígenas e não indígenas que trilharam a minha vida estudantil.

Finalizo agradecendo a Universidade Federal do Norte Tocantins (UFT / UFNT) pelas condições humanas e bem matérias que são oferecidos aos alunos indígenas e não indígenas. Essas condições oferecidas fortalecem os alunos a continuarem lutando para realização dos seus sonhos.

## PRIHĀ KWÝ JARĚNH - PANHĪ APINAJÉ (RESUMO)

*Kagàja na prĭhĀ mẽ papé panhĭ xàhpumunhja kôt mēhpřĭjé xujahkre kukamā nē mĀanēn axwỳj mẽ àptàr xàhpumunh jahkre o mōr kaxyw na. Nē mẽ pahte mēhpřĭjé xàhpumunh o mōr tĀnopxarja na mex. Mē pahte amnhĭ nhĭpēx mẽ ra àhpumunh o mō. Ja kôt mẽ paxujarēnh ma. Panhōkrepōx ma. Nē prĭhĀ harēnh kôt omu. Mē pahpapxà kôt paxujarēnh nē pagrer piitā kuma. Mē àhpumunhja piitā jar prĭhĀ harēnh. Hixi na jaja. Mēhpřĭjé nhōkrepōj (Mē òkrepōj - cantorias), Mēhpřĭjé kot amnhĭkati (mē amnhĭkati - brincadeiras) e Mēhpřĭjé xujarēnh (Narrativas). Ja kôt na hte prĭhĀ mẽ pahte amnhĭ nhĭpēx jamaxpērxà kôt amnhĭ nhĭpēx nē ujahkre to ho mōr xà kôt prĭhĀ harēh. Mē panhĭgēt nē mẽ pahtukatyj kot mẽ paxujarēnhja jarēnh ho pa kēt nhÿx pumē paxujarēnhja kwỳ pumunh nē harēnh mar kê. Nom harĭ mẽ pamā ujarēnh xwỳnh jakamā pumē harēnh ma. Kot puj mẽ paxujarēnhxà krax ma nē kôt axtem mẽ ujarēnh kôt hakop mex nē. No kot ka axujarēnh krax pumunh kēt nē tee ri ajamxpēr. Amnhĭkati kamā àhpumunh ja kôt na kot panhĭ nhō kagà jahkrexà kamā ahkrexwỳnh mĀ mẽ kot ahkre mex kumrēx kaxyw hamaxpēr. Panhĭjé piitā na kot ahpÿnhĀ àhpumunh xà pyka xypé hamaxpēr.*

**Kagà pàrkrax (Palavras-chave):** *Mē pahte amnhĭ nhĭpēx kôt paxàhpumunh, paxujahkre kôt paxàhpumunh, Panhĭ/Apinaje*

## RESUMO

Toda sociedade tem o seu modo de enxergar o mundo conforme sua percepção. Este trabalho trata das perspectivas de ciências e saberes tradicionais do mundo infantil *Panhĩ/Apinaje*, que perpassa a vida adulta. É de extrema importância que percebamos o modo como a vida infantil se desenvolve a partir do espaço onde se encontra, evoluindo de acordo com as orientações do conhecimento *panhĩ*, no qual se narra, se canta, se conta e explica através de seus próprios conhecimentos com elementos da natureza, presentes em suas narrativas, cantigas e brincadeiras. Todo esse conhecimento está explícito neste trabalho que está subdividido em três temas: *Měhprĩjê nhõkrepôj* (*Mě õkrepôj* - cantorias), *Měhprĩjê kot amnhĩkati* (*mě amnhĩkati* - brincadeiras) e *Měhprĩjê xujarênh* (*Narrativas*). Neles se explica a finalidade e seus preceitos cosmológicos e pedagógicos. A existência e continuidade destes saberes ocorre graças a contribuição dos anciãos e anciãs que ainda detém destes saberes. Conhecer a origem dos saberes é fundamental para a construção de outros saberes de influência mútua. Os conceitos desta dinâmica de ensino e aprendizagem, presentes neste trabalho de conclusão de curso, tem o intuito de colaborar com os processos próprios de aprendizagem na Educação Escolar *Panhĩ*.

Palavras-chave: epistemologia, ensino-aprendizagem, *Panhĩ/Apinaje*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Foto de crianças participando do projeto	19
Figura 2 Fases de vida do povo <i>Panhĩ</i> , desde que nasce até a fase adulta	23
Figura 3 Getúlio <i>Katàmkaàk</i> enfeitado com <i>mẽhtexe</i> .	30
Figura 4 Julio Kamer com pintura corporal e enfeite de cabeça	32
Figura 5 Julio Kamer com pintura corporal Kooré e enfeites	32
Figura 6 Jenipapo para pintura corporal	32
Figura 7 Julio Kamer sendo banhado para receber pintura corporal e enfeites.	32
Figura 8 Cena real de marimbondo	34
Figura 9 Cena de brincadeira de marimbondo	34
Figura 10 Cacho de marimbondo	35
Figura 11 Ferroando as pessoas que o tocaram fogo	35
Figura 12 Cena de caçada	36
Figura 13 Cena de brincadeira de caçada	36
Figura 14 Brincadeira do pega-pega do jacaré	37
Figura 15 Brincadeira do pega-pega do jacaré	37
Figura 16 Brincadeira do pega-pega da sucuri	38
Figura 17 Brincadeira do pega-pega da sucuri	38
Figura 18 Brincadeira de plantar gergelim	39
Figura 19 Brincadeira de plantar gergelim na aldeia Mariazinha	39
Figura 20 Nomes das partes do corpo humano (sentido literal e figurado)	41
Figura 21 Tabela dos nomes das partes do corpo humano (sentido literal e figurado)	41/42
Figura 22 Brincadeira das partes do corpo humano	42
Figura 23 Brincadeira das partes do corpo humano no pátio	42
Figura 24 “Ladrão” de melancia falando com dono da roça	43
Figura 25 Cena real da roça de melancia	43
Figura 26 Representação da roça de melancia na brincadeira.	43
Figura 27 Cena da brincadeira de melancia. Crianças /adolescentes imitando roça de melancia	44
Figura 28 Brincadeira no pátio da aldeia	47
Figura 29 Brincadeira do inhame e a dança das crianças no pátio com adultos.	50
Figura 30 Brincadeira do inhame e a dança das crianças no terreiro da casa.	50
Figura 31 Emas na dança do <i>mãre</i>	50
Figura 32 Ilustração da música <i>mãrehô jappê</i>	53
Figura 33 Finalização do <i>mãrehô jappê</i> .	55

## SUMÁRIO

1. Introdução	14
2. Metodologia	15
3. Justificativa	18
3.1. Os estágios obrigatórios e suas contribuições para a pesquisa	20
4. Desenvolvimento	22
4.1. Fases da vida <i>Panhĩ</i> /Apinajé	22
4.2. A socialização de uma criança <i>Panhĩ</i>	24
4.3. <i>Mêhprĩjê xujarênh</i> (Narrativas)	27
4.4. <i>Mêhprĩjê kot amnhĩkati</i> ( <i>mê amnhĩkati</i> - brincadeiras)	33
4.4.1. <i>Amnhy ho amnhĩkati</i> (brincadeira de marimbondo)	33
4.4.2. <i>Mry japêr ho amnhĩ kati</i> (brincadeira da caçada)	36
4.4.3. <i>Mĩti ho amnhĩkati</i> – Brincadeira pega-pega de Jacaré	37
4.4.4. <i>Roti ho amnhĩkati</i> – Brincadeira de pega-pega de Sucuri	38
4.4.5. <i>Kayre kre ho amnhĩkati</i> – Brincadeira de plantar gergelim	39
4.4.6. <i>Amnhĩkati pê na amnhĩ nhĩ mã hixi jarê</i> (Brincadeira das partes do corpo)	40
4.4.7. <i>Parxi ho amnhĩkati</i> (brincadeira da melancia)	42
4.5. A infância <i>Panhĩ</i> e suas musicalidades - <i>Mêhprĩjê nhõkrepôj</i> ( <i>Mê õkrepôj</i> )	44
4.6. <i>Mê amnhĩkati</i> : brincadeiras, danças e musicalidades, construindo corpos e saberes <i>Panhĩ</i>	48
4.6.1. <i>Mêhprĩjê kot amnhĩkati</i>	49
4.6.1.1. Brincadeira do inhame ( <i>môp</i> )	49
4.6.1.2. <i>Amnhĩkati Kamã mê Õkrepôx Mãrehô Japjê</i> – compridas penas de ema	50
5.0 A escola como um espaço de transmissão de conhecimento <i>Panhĩ</i>	56
5.1 As contribuições pedagógicas e metodológicas dos conhecimentos e da ciência <i>panhĩ</i> /Apinajé	60
6.0. Considerações	65
7.0. Referências Bibliográficas	67
8.0 – Fontes	68

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema cantorias, brincadeiras e narrativas *Panhĩ*/Apinajé e sua contribuição nas práticas educativas e nos processos próprios de ensino e aprendizagem se construiu ao longo das minhas experiências, tanto como professora no ano de 2011, quanto depois como estudante de graduação do curso de Pedagogia e também enquanto uma das organizadoras do 1º Encontro de Culturas Indígenas, em outubro de 2019, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). As experiências e reflexões que destaco neste texto fazem parte do meu processo de crescimento enquanto pesquisadora, mas também do meu processo de aprendizado, como *Panhĩ*, como professora, como estudante de pedagogia e como estudante e pesquisadora dos conhecimentos *Panhĩ*.

Ao longo do meu processo de aprendizado percebi que tanto as brincadeiras quanto a cantoria são movimentos que envolvem, transmitem e fortalecem os conhecimentos, os saberes *Panhĩ*, as práticas culturais e as vivências sociais. Estes contribuem com os processos próprios de ensino e aprendizagem de nossas crianças, mas também contribuem com a educação escolar e os conhecimentos curriculares. Mas como se constituem esses processos próprios de ensino e aprendizagem? Essa é uma das questões centrais do meu texto.

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) versa sobre a concepção indígena *Panhĩ*/Apinajé. É desta forma que vai sendo elaborado, narrado, cantado, contado e construído em suas perspectivas cosmológica e pedagógica. É uma pesquisa muito importante que nos possibilita ter a consciência para buscar conhecimentos ancestrais, a partir dos quais continuamos com nossa cultura fundamentada e segura. Desta ancestralidade praticamos nossas músicas, nossas danças, comidas típicas, narrativas, brincadeiras. E nela podemos ter acesso à organização sociocultural, conhecimentos ancestrais. Esses legados ancestrais, esses contextos são realidade de conhecimentos que o povo *Panhĩ*/Apinajé possui há milênios.

Este TCC, com a forma de etnografia, aborda sobre as questões de aprendizagens e saberes que são apreendidos e compreendidos na fase infantil, adolescente e adulta para o povo *Panhĩ*/Apinajé. Observe-se aqui os nomes destacados, como: *Mēhprijê nhōkrepôj* (*Mē òkrepôj* - cantorias), *Mēhprijê kot amnhĩkati* (*mē amnhĩkati* - brincadeiras) e *Mēhprijê xujarēnh* (Narrativas).

Esta pesquisa destaca três campos de saberes importantes que são: cantorias, brincadeiras e narrativas. Nesta pesquisa me debrucei sobre as metas e métodos que são abordados nestes três campos de saberes. Nestas três formas de conhecimento e brincadeira infantil, adolescente ou adulto, retrata-se basicamente os conhecimentos que têm nestas três formas de saberes, mostrando como esta fase de adolescente, jovens e adultos vão constituindo seus domínios de conhecimento.

O resultado desta pesquisa foi organizado, registrado e documentado e está exposto neste TCC da seguinte maneira. Após uma breve introdução, apresento a metodologia que utilizei para a realização desta pesquisa, argumentando sobre a observação participante e sobre a importância da pesquisa acadêmica para o aprofundamento no contexto sociocultural *Panhĩ/Apinajé*. Assim, realizo a apresentação da justificativa, na qual narro a minha trajetória como *Panhĩ/Apinajé*, tanto como pessoa, mulher, professora e estudante/pesquisadora. Nesta minha trajetória, exponho minhas experiências de vida, como professora e como estudante e a realização dos estágios. Na sequência desenvolvo o texto apresentando os resultados da minha pesquisa, abordando as fases de desenvolvimento da pessoa *Panhĩ/Apinajé* e também o processo de socialização das crianças. Em seguida apresento as narrativas, as musicalidades e as brincadeiras infantis. Na parte final, apresento reflexões sobre o processo pedagógico e o papel da escola e das relações entre os conhecimentos socioculturais e os conhecimentos escolares para os *Panhĩ/Apinajé*.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa tem um cunho etnográfico e foi elaborada a partir do método de observação participante através de diálogos entre membros da comunidade do povo *Panhĩ/Apinajé* com a interlocutora, uma vez que eu também sou membro do povo. A pesquisa foi conduzida mediante um roteiro elaborado de acordo com o tema de pesquisa e necessitou também do registro de áudio, foto e vídeo. No roteiro pré-elaborado, foi apresentado aos interlocutores participantes ao informar e relatar sobre como as crianças detinham conhecimentos nos campos da musicalidade, brincadeira e narrativa, com o intuito de compreender com mais profundidade o saber infantil.

Fui debruçando sobre as questões elaboradas e os interlocutores participantes foram relatando tudo sobre *Mēhprījê nhōkrepōj* (*Mē ōkrepōj* - cantorias), *Mēhprījê kot amnhīkati* (*mē amnhīkati* - brincadeiras) e *Mēhprījê xujarēnh* (Narrativas). Esta experiência da pesquisa é muito importante pois ela nos traz a oportunidade de

aprendizagem tanto para a própria pesquisadora, quanto para o público infantil e adulto. A pesquisa possibilita tanto a construção de conhecimento teórico quanto a realidade da sociedade e público pesquisado. É importante buscar esses conhecimentos que tratam da fauna e flora do cerrado, sendo um conhecimento socialmente ancestral. Esse processo de pesquisa exige muita atenção do investigador, sendo que ele tem que ter muita atenção a cada passo da história narrada pelos interlocutores.

O roteiro utilizado para a pesquisa contava as seguintes orientações:

*Inhmã Měhprījē nhōkrepôx jarě. Nhỹj mẽ òkrepôx ho na htem ho òkrepôx ho pa?*  
(*Mě òkrepôj - cantorias*).

Me fale sobre as cantorias infantis. Quais cantos os adultos costumam cantar para as crianças? Quais cantos que as crianças costumam cantar?

*Inhmã Měhprījē kot mẽ amnhĩkati jarě. Nhỹj mẽ amnhĩkati ho na htem amnhĩkati ho pa?* (*mě amnhĩkati - brincadeiras*);

Me fale sobre as brincadeiras infantis. Quais brincadeiras que as crianças costumam brincar?

*Inhmã Měhprījē xujarěnh jarě. Nhỹj mẽ ujarěnh ho na htem ujarěnh ho pa?* (*mě ujarěnh- narrativas*).

Me fale sobre as narrativas infantis. Quais narrativas que os adultos costumam contar para as crianças?

A pesquisa foi organizada e registrada através desse roteiro, da gravação de áudio e em fotos, com a autorização dos entrevistados, que concordaram de forma verbal. Entrevistei quatro anciãos, sendo três mulheres e um homem. A primeira foi a anciã Raimunda *Kupěprō*, da aldeia São Raimundo; a segunda foi a Maria Joana da aldeia Riachinho; o terceiro foi o João Pedro *Ahtwyr* da aldeia São Raimundo; e o quarto foi a dona Marinha da aldeia Encontro da Natureza. Todas as entrevistas e diálogos com os quatro anciãos foram de grande importância para a pesquisa e me trouxeram informações sobre o tema do trabalho, porém no Trabalho de Conclusão de Curso utilizei mais o material da entrevista realizada com a dona Raimunda *Kupěprō*, devido ao volume de informações que ela apresentou.



A entrevista é um momento em que o investigador precisa ter a paciência para organizar o roteiro orientador, para fazer a pergunta de forma clara para a pessoa entender. Durante a entrevista o interlocutor ou interlocutora não vai narrar a história especificamente. Ela vai lembrar de algo e vai pausando a narração ou para beber água ou falar com alguém. A linguagem do entrevistado é uma linguagem conjunta e diversificada porque ela vai lembrando de coisas que ela não lembrava mais. As informações, dados ou fontes que a entrevistada vai contando, são informações culturais importantes e significativas. Pois é a partir destes dados etnográficos que começamos a ter noção dos conhecimentos narrados pelas anciãs e anciões. No ato das entrevistas percebemos informações pertinentes sobre a vegetação, sobre os animais e principalmente o comportamento de pessoas. É incrível como as pessoas de mais idade mantiveram esses conhecimentos de geração a geração.

A experiência desta pesquisa foi um aprendizado muito importante para mim porque eu não tinha nenhuma experiência com pesquisa. Eu nem sabia como me comportar durante a entrevista. A minha primeira entrevista eu estava um pouco ansiosa e aflita. Mas ao mesmo tempo estava tranquila e confiante porque eu já tinha falado com a entrevistada, que era dona Raimunda *Kupêprô*. Mas mesmo assim eu estava aflita pela possível reação das entrevistadas. Mas é um aprendizado que vou adquirindo ao longo das experiências de indagação, sempre buscando mais conhecimentos.

Nesta experiência da pesquisa tenho adquirido conhecimento que nunca imaginava que iria obter. São conhecimentos tão valiosos e importantes. Cada um dos entrevistados tem um conhecimento e experiência importante e formas de narrar os conhecimentos diferentes, o que faz com que o pesquisador, sobretudo eu sendo uma mulher *Panhĩ*, aprenda muito e descubra conhecimentos que nem imaginava que existia.

A pesquisa nos proporciona um olhar mais aguçado e atencioso e, com o passar do tempo e da experiência, essa prática se incorpora em nossa formação como uma característica de nossa maneira de olhar e de nos relacionarmos com o mundo. É tão prazeroso nesta oportunidade de entrevista em poder me sentar ao lado da entrevistada conversando, indagando, assuntando e elaborando de acordo com o conhecimento de mundo *Panhĩ* e utilizando as nossas perspectivas proporcionadas pelo uso da nossa língua materna. É um aprendizado que carrego por toda minha vida.

### 3. JUSTIFICATIVA

No ano de 2011 eu passei por uma experiência como professora contratada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, na escola *Pêmenhõrik* da aldeia Riachinho, com uma turma multisseriada, de 1º ao 4º ano. Iniciei sem nenhuma experiência de docência. Trabalhava com as classes multisseriadas de 1º, 2º, 3º e 4º anos. Os alunos do 5º ano estudavam na escola indígena *Tekator*, na aldeia Mariazinha. Na época não tive acompanhamento de nenhum professor que já lecionava, nem planejamento pedagógico. Por isso tive muita dificuldade de elaborar um bom plano, para poder trabalhar pedagogicamente com os alunos.

Além do planejamento tinha outras dificuldades com relação à contação de histórias e com as musicalidades. E com essas dificuldades que eu tinha, não pude dinamizar minha prática docente. Apenas liamos pequenos trechos de textos escritos tanto em *panhĩ kapêr* quanto em *kupê kapêr*<sup>1</sup>. A maior dificuldade que eu tinha era porque havia alunos de anos escolares e idades diferentes, para as quais tinha que elaborar planejamentos diferentes, para poder atender as diferentes demandas de aprendizagens dos alunos. Ao me deparar com essa minha nova realidade do processo de docência, percebi e me dei conta que eu não sabia cantar. E via nas músicas infantis um potencial enorme de transmissão de conhecimentos. Mas eu não sabia cantar. Diante desta situação, comecei a pensar em como alterar essa minha realidade.

A tomada de consciência da minha situação, enquanto uma *Panhĩ* que não sabia cantar, me direcionou e me incentivou a procurar a aprender as músicas *Panhĩ*. O projeto *Amnhĩ kati kamã na htem axwỳj ahpumu* (brincando também se aprende), elaborado pelo então diretor e professor Júlio *Kamêr* da aldeia Mariazinha, na escola indígena *Tekator*, foi desenvolvido como “[...] projeto extraclasse da licenciatura Indígena Intercultural pela UFG” (SILVA, 2015, p.52) e que contribuiu muito para educação escolar indígena *Panhĩ* e principalmente a minha indagação científica. Foi naquele projeto onde busquei o meu primeiro suporte para a situação que eu vivenciava naquele momento.

O projeto envolvia as escolas indígenas *Pêmenhorik*, *Tekator*, *Kagâpxi*, *Kõkre*, *Tàmkkàk*, *Pêpkro*. E, assim, todos os professores do 1º ao 5º ano se organizaram e apresentaram cantoria com maracá no pátio, corridas de tora e danças no pátio da aldeia

---

<sup>1</sup> *Panhi kapêr* significa fala/escrita/língua dos *Panhĩ*; *kupê kapêr*, significa fala/escrita/língua dos não-indígenas.

Botica. Onde ocorreu as diversas formas de participação e apresentação cultural. Observe na imagem adiante.

Crianças participando e entoando as cantigas - Ma xàkà jakaarerê ò ràmà jatàtà kòtòtēē nē kwỳjaja.

### Mē inhmã ixàhpumunh prãm



Foto – Júlio Kamêr R. Apinajé - outubro de 2011/ Ahkre xwỳnh Andressa Iremex nē Francisco Mónhgô - Kagà pumunh xwỳnhjaja pê Pēpkro - Grernhõxwỳnh – òkrepòx kanêjaja nē krukruk xwỳnhjaja - Kri pê Botica

Jovens e crianças preparados para apresentar a sua cantoria de tepetijapê e outras cantorias

Figura 1 Foto de crianças participando do projeto - (SILVA, 2015. p53)

Com o convite para participar desse projeto e do evento que aconteceria, busquei saber sobre as músicas *Panhĩ* e como fazer para aprender. Uma das minhas professoras nesse processo de aprendizado foi a minha tia *Kawỳj*, pois foi com ela que busquei aprender sobre as músicas cantadas para as crianças e sobre esse repertório. Esse projeto contou com a equipe de professores e de membros da comunidade.

Em 2014 o professor Júlio *Kamêr* Apinaje desenvolveu um outro projeto de cantoria, *Grernhõxwỳnh Nywjê* (Fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé), pela Escola Indígena *Tekator*, o qual foi apresentado publicamente em 2015 na aldeia Olho D'Água e tinha como objetivo “[...] incentivar os jovens a compreenderem as suas cosmologias e fortalecerem seu relacionamento com as musicalidades, que se realizam em suas vivências cotidianas.”(APINAJE, 2020, p.22). Os projetos organizados e desenvolvidos pelo professor Júlio me possibilitaram refletir sobre a importância das músicas *Panhĩ*, especialmente com relação aos conhecimentos próprios e ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente com as crianças e jovens *Panhĩ*. Os projetos nos

possibilitaram envolver professores, alunos e a comunidade na participação e envolvimento de forma conjunta sobre os conhecimentos culturais. Foi possível envolver, cantar de maracá e dançar no pátio com muitas pessoas.

Os estudantes participaram e se envolveram com alegria e harmonia, especialmente no evento que fora liderado pela escola, envolvendo nossos conhecimentos, nossa ciência, nossas crianças e jovens. O projeto mostrou a nós professores a importância e a relevância dos nossos conhecimentos e de como precisamos ter a escola como uma instituição que reforce tais aprendizados e também como espaço de difusão dos conhecimentos *Panhĩ*.

### **3.1 Os estágios obrigatórios e suas contribuições para a pesquisa**

A minha experiência com o estágio na cidade foi bem turbulenta por conta da pandemia de Covid-19. O meu primeiro estágio aconteceu em 2021, direcionado à educação infantil, creche e pré-escola. Foi um estágio que não aconteceu numa unidade escolar, como normalmente acontece. O estágio aconteceu em formato remoto, online. Fizemos planos de aula para um estágio presencial, tivemos orientações para o plano e as microaulas e fomos orientados a trabalhar com brincadeiras infantis. Eu elaborei a minha microaula a partir de duas brincadeiras *Panhĩ*. A brincadeira do *Amnhy* (marimbondo) e *mry ho amnhĩkati* (caçada). Desenvolvi a pesquisa referente a essas brincadeiras, elaborei a apresentação e posteriormente apresentei aos colegas da turma no formato online.

Esse estágio me fez refletir sobre a importância das brincadeiras para o aprendizado das crianças *Panhĩ*. Mas foi aqui também, associado as experiências na sala de aula em 2011, que pude perceber a importância de desenvolver um trabalho de pesquisa mais profundo sobre a temática das brincadeiras e das musicalidades.

Esse primeiro estágio se somou ao meu segundo estágio na cidade, agora com a educação de jovens e adultos. Este estágio eu considero de grande importância, ainda mais quando penso na aldeia e na importância que a educação de jovens e adultos significa para nos povos indígenas. Vou relatar aqui um pouco desse meu segundo estágio e da experiência que ele foi para mim.

O segundo estágio foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Antônio Farias e foi realizado em dupla pelos discentes estagiários. A regência foi realizada num primeiro momento no ensino fundamental, na primeira fase. Mas, inicialmente, passamos pela orientação de planejamento das aulas com o professor Dr. Marco Aurélio. Essa

orientação nos possibilitou refletir sobre a regência das aulas, a importância da pesquisa e do planejamento, sobre o papel do professor e sobre a reflexão crítica sobre a prática docente. A orientação também mostrou a importância da rigorosidade metódica, como bem nos coloca Freire (1996) sobre os saberes necessários a prática educativa em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

A experiência me fez enfrentar diferentes dificuldades, como a de estar num ambiente em que a língua portuguesa era preponderante. E eu, sendo indígena e falante mais da minha língua materna *Panhĩ* do que língua portuguesa, me senti por vezes impotente diante da situação. Foi muito difícil para mim estar ali, num espaço que não era meu território, espaço em que eu não poderia falar a minha língua materna. Ali se mostrava o meu segundo grande desafio. O primeiro foi a universidade, o espaço da sala de aula, as violências sofridas de todas as formas, num ambiente hostil e que pouco nos acolhe, enquanto estudantes indígenas. Mas não me deixei levar pela fraqueza psicológica e continuei a caminhar a ponto de terminar a observação. Segui em frente, construí os planos de aula, tentei ver a possibilidade de, como indígena, trabalhar a minha língua materna na escola, em vez de trabalhar com a língua inglesa, mas a escola não aceitou. Eu queria fazer algo diferente no estágio, mostrar a importância e a beleza da língua *Panhĩ*, mas a burocracia da escola, associada aos preconceitos existentes pela população de Tocantinópolis em relação aos povos indígenas, são obstáculos imensos e difíceis de serem superados.

Como não tive a possibilidade de trabalhar com a língua *Panhĩ*, construí o meu plano tendo como foco a convivência social em contexto comunitário. Tentei trabalhar esse contexto voltado, ao máximo, para a comunidade indígena, como forma de mostrar aos alunos não-indígenas que muitas vezes os pais e a sociedade não conhecem os povos indígenas e constroem representações repletas de preconceitos sobre os povos indígenas. Tratei também sobre as vivências indígenas, sobre a nossa relação com a natureza, as relações entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena e conversamos bastante sobre as aldeias e sobre a cultura *Panhĩ*.

Durante esses encontros cantei três músicas indígenas: A) *Mikaxàkàre hõ kô xũmũre* – É cantada por adultos e crianças, usando o maracá. Pode ser cantada em qualquer tipo de apresentação. Ela trata sobre os hábitos do jacaré na água. Literalmente significa o jacaré mergulhando na sua água. É uma música que pode ser cantada a qualquer momento, havendo uma dança específica ligada a esta música; B) *Kapranãpejre*

*hõ kô xũmũre* – Trata-se dos hábitos do *kapran* (tartaruga), semelhante a música do jacaré;  
 C) *Pytywrÿ̀re hatopyràkàre* – Esta música refere-se a Lua estando em um lugar ou uma situação agradável e feliz. Pode ser cantada em qualquer momento com uso do maracá, podendo ser para adultos e crianças.

Está última aprendi ouvindo o sábio cantador Francisquinho *Tephot* Canela, do povo *Mẽmõrtũmre* que mora na aldeia Escalvado, no município de Fernando Falcão, Estado do Maranhão. Eu aprendi essa música durante o Encontro de Cantadores, realizado na aldeia Brejinho, na Terra Indígena Apinaje. Perto do final da regência, percebi o envolvimento das crianças com as músicas indígenas e, ao final, percebi que muitos já sabiam cantar.

O segundo estágio foi realizado com alunos que cursavam a modalidade EJA, na mesma unidade escolar a qual tem vínculo com a Unidade Prisional de Tocantinópolis. Nesse segundo momento a regência foi direcionada para a educação de jovens e adultos. Trabalhamos com letramento e alfabetização e sobre a leitura e escrita em contexto socioeducativo.

#### 4. DESENVOLVIMENTO

Para tratar da temática proposta neste Trabalho de Conclusão de Curso, vale a pena recordar que são as cantorias, brincadeiras e narrativas *Panhĩ*/Apinajé e sua contribuição nas práticas educativas e nos processos próprios de ensino e aprendizagem, proponho apresentar inicialmente as fases de vida *Panhĩ*/Apinaje e o processo de socialização dos novos membros em nossa sociedade.

##### 4.1 Fases da vida *Panhĩ*/Apinajé

Os conhecimentos *Panhĩ*, constituídos para aquilo que os não indígenas chamam de universo infantil, são classificados da seguinte forma: *Mẽhprĩjê xujarẽnh* (*Mẽhprĩjê* – crianças; *mẽ ujarẽnh* - histórias e narrativas), *Mẽhprĩjê kot amnhĩkati* (*mẽ amnhĩkati* - brincadeiras), *Mẽhprĩjê nhõkrepôj* (*mẽ õkrepôj* - músicas). Para o aprendizado dos *Panhĩ*, os três elementos acima são utilizados para ir formando a pessoa social. Em cada um deles as crianças vão participando, conhecendo e aprendendo, desde as histórias e narrativas até as brincadeiras e músicas infantis. São conhecimentos específicos, fases em que as crianças vão conhecendo as coisas da vida sociocultural *Panhĩ*.

A constituição destas fases de aprendizagem ocorre desde quando o bebê nasce. Quando é *karàti = krare, grire* (recém-nascido), canta se uma música. E as músicas vão variando. A partir de então o bebê vai crescendo e aprendendo conhecimentos específicos para cada uma das fases vivenciadas, como podemos ver abaixo.

<i>Karàti, krare, grire</i>	recém-nascido
<i>Kukwỳr</i>	Engatinhando
<i>Ra xa nẽ ri mrrar</i>	já anda sozinho
<i>Kormã prĩre</i>	Criança
<i>Ra prêk</i>	Adolescente
<i>Apahtàr</i>	Adulto
<i>Apahtàr tũm</i>	adulto completo
<i>Pigêt</i>	3ª idade/ idoso

Figura 2. Fases de vida do povo *Panhĩ*, desde que nasce até a fase adulta

Estas são as fases de vida completa e estão ligadas à formação do ser *Panhĩ*. Utilizarei o termo infância para abordar as fases que aqui destaco, tratando especificamente desde *grire* (recém-nascido) até *kormã prĩre* (criança) e *ra prêk* (adolescente). Durante o processo da infância *Panhĩ* existe um processo de aprendizagem muito importante e que necessita de muita atenção por parte de toda a comunidade. O processo de conhecimento começa pelas histórias contadas na infância. As histórias são a primeira forma das crianças conhecerem sobre a cultura *Panhĩ*, pois começam a aprender ouvindo os mais velhos contarem as histórias, nas quais se abordam questões sobre comportamentos, valores e conhecimentos sobre o mundo e sobre a vivência social.

Em seguida são ensinadas as músicas infantis. E para este tipo de conhecimento a transmissão se constitui através do universo feminino *Panhĩ*. Em sua grande maioria, tal aprendizado é transmitido pelas tias, madrinhas (quem arranhou os nomes da criança) e avós que cantam músicas específicas para crianças, seja música para acalmar, para dormir ou para ficar alegre e atento ao escutar melodias e palavras diferentes. Em seguida esse universo de aprendizado é tomado pelas brincadeiras, elas (as crianças) imitam a vida adulta, assim criando e formando suas próprias brincadeiras fruto do aprendizado horizontal, ou seja, do aprendizado proporcionado a partir do convívio com outras crianças, mas também brincadeiras já existentes, como destaca Codonho (2007 e 2014).

Para refletir sobre as fases de vida *Panhĩ* e começar a construir maiores reflexões acerca do tema recorri aos escritos de Jean Piaget (2005) em que o autor classifica algumas fases de desenvolvimento das crianças não indígenas, nesse sentido o autor destaca a fase sensorial da criança (0 a 2 anos) em que a criança interage com o mundo externo; da fase pré-operatório (2 a 7 anos) em que a criança adquire capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais; da fase operatório concreto (7 a 12 anos) capacidade de soluções mentais para problemas reais e a última fase a partir dos 12 anos em que começa a entender teorias e conceitos da sua vivência social.

#### **4.2 A socialização de uma criança *Panhĩ***

Após nascer o bebê, as irmãs da mãe do bebê ou os irmãos do pai do recém-nascido transmitem para a criança os nomes das suas mães ou pais sociais (daqueles que um dia transmitiram nomes para eles). Caso nenhuma dessas pessoas se prontifique a transmitir um nome a essa criança, os próprios pais colocam o nome dos seus pais ou dos seus avós e avôs. Na maneira tradicional, quando irmãos e irmãs transmitem os nomes, a criança então se liga a famílias classificatórias. Sem a presença desses irmãos e irmãs, os nomes e as relações podem ficar apenas na família consanguínea da criança.

A partir deste momento os pais cuidam do bebê principalmente com o apoio das suas irmãs e tias, e das madrinhas (aquelas que transmitiram os nomes). A avó orienta os procedimentos de cuidados com o bebê desde ensinar à mãe os medicamentos de cura com plantas medicinais. Quando completa um ano de idade a avó começa a ter mais contato com a criança, pois ela entende a criança que começa já a se comunicar com ela. Assim ambos se comunicam. No caso da avó, ela começa a mostrar ou indicar algo para que a criança possa pegar e assim a avó descreve o nome do objeto para a criança ouvir. Assim acontece todo esse procedimento de cuidados e de escuta da criança. Até completar a idade de cinco anos, mais ou menos, a avó, junto com os pais, já terá orientado todos os passos da criança na observação do espaço e de ouvir e ver os objetos existentes nos espaços ao seu entorno. São conhecimentos e aprendizagens da vivência social.

Para iluminar e dialogar com o meu trabalho de pesquisa recorri a autora da Antropologia, Codonho (2007 e 2014). Através da perspectiva da antropologia da criança, ela nos possibilita refletir sobre o conhecimento próprio que permeia toda trajetória de construção e saberes a partir da experiência vivenciadas pelas crianças do povo Galibi Maworno. Nessas experiências as crianças vão construindo a sua própria percepção da vida de acordo as construções de saberes locais e de sua vivência com sua comunidade,



seus parentes e seus pares (outras crianças), seja realizando atividades da vida adulta que fazem parte das suas aprendizagens cotidianas, seja pelas vivências sociais, especialmente com a avó e o avô.

Codonho nos possibilita refletir sobre como as crianças do povo Galibi Maworno se organizam e aprendem com os mais velhos, através dos conhecimentos de seu povo e de suas perspectivas históricas, também através de saberes locais dos grupos infantis e através de processos educativos que ocorrem das crianças mais velhas para os mais jovens e argumentando que determinados tipos de saberes apenas são veiculados quando se é criança e, mais do que isso, entre as crianças (CODONHO, 2014).

Entre as crianças do povo *Panhĩ*, também seus conhecimentos e suas filosofias e cosmologias orientam suas práticas, atitudes e construções de conhecimentos, que na prática são construídos através de vários elementos do meio em que vivemos, das histórias do povo *Panhĩ*, mas especialmente das nossas histórias de origem. As crianças *Panhĩ* incorporam e reinterpretaram a prática da vida real como forma de brincadeira. Trazendo essa filosofia como saberes concretos e não mais como ideias ou pensamentos somente da cabeça, mas sim como algo real e concreto. Tais conhecimentos se constituem através de conhecimentos práticos visuais, conhecimentos orais que se constituem através da escuta, pelas cantorias e pelas narrativas que são contadas pelos mais velhos, mas também pelo contato com outras crianças da mesma faixa etária, mas também de faixas etárias diferentes. Tais conhecimentos vão sendo construídos e adquiridos pelo convívio com outras crianças que, por vezes mais velhas, vão cuidando e ensinando conhecimentos aos mais jovens.

Os conhecimentos que fazem parte da vida durante essa fase (infantil) e através dos quais se constroem interpretações e se constituem novos saberes, atuam como forma de elaborarem o seu próprio mundo, seja através do compartilhamento de saberes entre seus pares, através de atividades lúdicas, seja através da imitação da vida cultural de seu povo, construindo dessa forma seus conhecimentos e desenvolvendo nesses aprendizados suas capacidades intelectuais de diferentes maneiras.

Esses conhecimentos são passados as crianças de forma múltipla e simultânea, da mesma forma como se faz com os tratamentos de parentesco. Pela história *Panhĩ* percebemos que muitas coisas são faladas e coisas que acontecem simultaneamente. Pelo ouvir notamos que são narrativas sem começo, meio ou fim. As partes de histórias narrativas acontecem simultaneamente. Existem narrativas que se entrelaçam e, desta

forma, pode-se começar a narrar de vários pontos. Ao longo da narrativa pode-se seguir por ela até que a primeira se liga a outra. Em um ato de narrar, pode-se contar várias histórias em uma mesma narrativa.

Desta forma as crianças conseguem ilustrar esses saberes de forma dinâmica e contextualizada. Como podemos observar na história da caçada ao passarinho na mata, que se define como auto-organização infantil, pois eles se organizam no pátio e decidem o que fazer, passarinhar ou pescaria, etc. Foi numa destas brincadeiras infantis que grupos de crianças e adolescentes foram na caçada ao passarinho na mata – em consequência das atitudes de um dos pais que brigou com seu filho, o qual fazia parte dos grupos infantis. Desse episódio, então, foi que os grupos constituíram as músicas, que são músicas que falam da vivência na mata, que falam dos elementos da natureza e de comportamentos na aldeia. Pela história compreendemos que são histórias lindas, mas para alguns não é real. Mas são conhecimentos verídicos originados pelos conhecimentos infantis elaborados nos tempos antigos. E esse conhecimento é chamado de *Mẽ õkrepôxrũnhti*, o qual, atualmente, a comunidade Apinajé considera como um dos seus principais rituais em todos os momentos da história e cultura *panhĩ*. Apesar de serem importantes, por falarem sobre a pescaria com timbó que as crianças/pássaros fizeram, dos enfeites de cabeça (*mẽõkà*) feitos com palha de babaçu, dentre outros, estes cantos não serão trabalhados neste trabalho de conclusão de curso.

Assim, esta narrativa seria possivelmente a única história dos *Panhĩ* que tem a presença fundamental das crianças. Ou seja, nesta narrativa estão presentes tanto os conhecimentos e saberes constituídos pelos grupos infantis, vivenciados no processo transformacional por que passavam (seja sobre práticas como caça e pesca, seja da musicalidade), quanto questões morais ligadas às relações entre pais e filhos. Mas ela mostra também a relação de respeito que deve existir entre os irmãos e irmãs. Com isso está presente a afirmação de (GIRALDIN,2000, p. 27-28):

“[...] que mito e história são formas de consciência social”. Para ele os mitos devem ser entendidos “como expressões de uma teoria social, através da qual se pode interpretar a sociedade Apinajé, procurando compreender como se inter-relacionam os diversos aspectos da sua vida [...] num todo social e cultural”.

### 4.3 *Mēhprījê xujarēnh* (Narrativas)

No momento só há duas histórias, que não são especificamente infantis, mas que tratam da sobrevivência, do comportamento ético social, das perspectivas filosóficas, da construção de conhecimentos orais a partir de histórias de vivências em contextos sociais. Expressam também conhecimento e noção do espaço, de vegetação, fauna e flora. Estas histórias, *Kuwēnh kapêr xwỳnh / kuwēnh nhīmex xwỳnh* (Caçadas de passarinho) e *Pāxpyxiire* e *Grerxômre* (histórias de duas mulheres guerreiras) tratam destes conhecimentos reais. No entanto as crianças, ouvindo estas histórias, conseguem visualizar, através delas, o que tem no entorno da aldeia e principalmente na floresta. Podem distinguir entre o que são bons e o que são ruins.

Quando afirmo coisas boas e coisas ruins, estou afirmando que através das narrativas dessas histórias, os ouvintes e participantes vão constituindo suas próprias consciências éticas, ou seja, a história destaca o comportamento das pessoas, se são pessoas de boa-fé ou pessoas que tem intenção de fazer maldade. Nesta se observa que as crianças, os jovens começam a diagnosticar o comportamento de cada pessoa. Por isso se denomina de coisas boas. E quando se trata de coisas ruins, os ouvintes e participantes das histórias narrativas percebem que na natureza tem animais peçonhentos e venenosos e animais que podem ser agressivos e violentos. As crianças e jovens vão interpretando o mundo ao seu redor por meio das narrativas destas histórias. Na floresta e cerrado tem animais peçonhentos como cobra, aranha, escorpião, piolho de cobra etc. E animais agressivos são a onça, a sucuri, o jacaré etc. Como podemos observar o exemplo de ilustração que mostra detalhadamente o ambiente de cada personagem ou animal.

Por isso é de extrema importância falar sobre as coisas para que as crianças tenham a noção sobre elas, como tomar cuidado com as pessoas diferentes. E, também, saber diferenciar entre as coisas que aparentam perigos. Por isso destaco a importância da história narrativa, pois por dela identificamos e conhecemos sobre as pessoas e sobre o que existe na natureza.

A partir de todo este processo de orientação de conhecimento, de vivência social e das narrativas de *Kuwēnh kapêr xwỳnh / kuwēnh nhīmex xwỳnh* (Caçadas de passarinho), *Pāxpyxiire* e *Grerxômre* (histórias de duas mulheres guerreiras), se começa a contar outras histórias. A primeira é também sobre a história da vivência social, ou seja, o que acontece na aldeia. A segunda é sobre a história da história, ou melhor, a história de origem, que conta sobre a origem *panhĩ*, onde se fala da história da humanidade. É

papel do avô e avó repassar essas informações importantes sobre a formação do ser social e ou ser humano. E esta história de origem é a que conta de dois demiurgos chamados de *Myyti* (Sol) e *Mytwrỳ̀re* (Lua) (GIRALDIN, 2000; APINAGÉ e GIRALDIN, 2019; APINAJE, 2019). Essas pessoas criaram a vida na terra e criaram as pessoas e as famílias para viverem aqui. Os filhos de Sol e Lua já foram criados e nasceram em metades ou partidos (*Kooti* e *Koore*, respectivamente). Isto porque Sol chamava ao Lua de *Pahkràm* e era chamado por ele de *Kràmgêt*. Então seus filhos (os primeiros *Panhĩ*) foram criados assim com a figura do respeito mútuo entre as pessoas. Assim são organizados o povo *Panhĩ* Apinajé desde a sua origem histórica até aos tempos atuais.

*Kràmgêt* e *Pahkràm* são termos para identificar quem são essas pessoas, que são chamadas pela Antropologia de amigos formais. Entre elas existe muito respeito e evitação. Idealmente eles não podem brincar um com o outro e nem mesmo olhar nos olhos do outro. Não podem ter brincadeira nem relação amorosa entre eles. Mas devem sempre estar prontas para proteger e ajudar um ao outro, sem que seja necessário alguém pedir isso. Essas são informações importantes para que a criança saiba.

Nessas histórias a criança aprende como são organizadas as metades *Kooti* e *Koore*, *Wanhmẽ* e *Katàm* e também *Ipôgnhoxwynh* e *Krenhóxwynh*. Através das metades *Kooti* e *Koore* a criança (e também os adultos) aprende sobre a classificação das coisas do mundo. A organização destas metades ocorre da seguinte maneira. As plantas, animais e pessoas considerado *Kooti* (filhos do Sol) são mais lentos. Já as plantas, animais e pessoas considerado *Koore* (filhos da Lua), estes são mais ágeis, mais rápidos. Conforme esclarecido pela Raimunda *Kupẽprõ* e Mariinha *Sikrãpo*, o comportamento de *Kooti* é lento e o processo de *Koore* é mais ágil. Esta é uma outra explicação recente das formas de organização das metades.

Para os *Kooti*, seu processo de atividade é lento e por isso finaliza suas atividades ao entardecer se pondo junto ao sol. E também a parte do pátio circular (que fica no centro da aldeia) que está do lado que Sol se põe, é lugar dos *Kooti*. No caso do *Koore*, o tempo é mais ágil, seu processo de tempo de atividades se finaliza até ao meio-dia. A parte do pátio do lado do sol nascente, é lugar dos *Koore*, pois esse é o tempo da medida de Lua e de seus filhos[...] (APINAJE, 2020, p,235).

As metades *Wanhme* e *Katam* referem-se a dois nomes pessoais importantes que estão ligados a pintura corporal vertical e horizontal, respectivamente. E servem sobretudo para demarcar os grupos nas corridas de tora. Já as metades *Ipôgnhoxwynh* e

*Krenhòxwynh* dizem respeito aos aspectos de temperamento e comportamento social. Os primeiros são brincalhões e extrovertidos. Os segundo são mais sérios e introvertidos. Quem é *Ipògnhoxwynh* procura levar seus filhos classificatórios (aqueles para quem ele transmitiu nomes) para participar dos momentos de brincadeiras, como aquele de dar nome para uma boneca de pau ou de folha, simbolizando uma criança, no final do ritual do *Pàrkapê* (GIRALDIN, 2000).

Antigamente e atualmente a relação entre os *kràngê*t e *pahkràm* são muito importantes para a vida social *Panhĩ/Apinaje*. Essas pessoas são importantes para os momentos difíceis, prestando trabalhos cerimoniais. Essa prestação de serviços é recíproca. Via de regra são os *kràngê*t que cuidam dos *pahkràm*. Por exemplo, quando uma pessoa falece, são os *kràngê*t dela e das pessoas que são próximas da pessoa falecida, que prestam serviço de proteção e apoio. São elas que cuidam e zelam pelas pessoas enlutadas, protegendo-as, cuidando do bem-estar delas. Mas quando uma pessoa idosa falece, não tendo mais a presença dos seus *kràngê*t, então serão os *pahkràm* dela que farão a prestação dos serviços. Serão os *kràngê*t ou os *pahkràm* também quem se encarregam dos trabalhos funerários cavando a cova no cemitério e carregando o corpo para o sepultamento. Se for uma pessoa relativamente jovem que falece, então serão seus *kràngê*t que farão os serviços funerários. Mas se for uma pessoa idosa, então serão os seus *pahkràm* quem realizam os trabalhos funerários. Já os banhos realizados nas pessoas próximas ao falecido, durante a visita ao cemitério no sétimo dia após a morte, serão os *kràngê*t delas que farão esse serviço. E também são os *kràngê*t que vão preparar os enfeites para entregar aos seus *pahkràm*, marcando assim a finalização do luto delas.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre esta relação de amizade formal, consultar a tese de Giraladin (2000).

Quem articula para a entrega do enfeite é a madrinha que colocou o nome na pessoa que vai receber o enfeite, sendo ela também quem organiza para o pagamento pelo enfeite. Esse enfeite é composto de um par de *mēhtexe*, que são colocadas na perna logo abaixo do joelho. É feito de uma pequena faixa de algodão na qual são presas penas de papagaio. E um par de *mēhkaĩ*, colocados nos tornozelos. Estes são feitos também com uma faixa de algodão no qual são presas pequenas penas de papagaio. Veja foto abaixo



Figura 3. Getúlio Katàmkaäk enfeitado com *mēhtexe*.  
Foto Julio Kamer R. Apinaje (31/10/2021)

Quando uma pessoa não tem madrinha ou padrinho, são os pais dela que articulam para o filho ou filha receberem o enfeite. Por exemplo, eu Rosilene. Ninguém por parte dos meus pais, não me colocaram nomes, ficando eu sem madrinha ou padrinho. Então o meu avô por parte da minha mãe, *Pēpkôp*, foi quem me deu nomes (nomear, batizar) com o nome *Teptyk*, ficando como meu padrinho. Quando ele faleceu, a minha mãe me adotou (ficando no lugar dele) e articulou com o *pahkràm* dela, que fez o enfeite e me entregou. E a minha mãe articulou e pagou o enfeite. Assim, o *pahkràm* dela se tornou o meu *kràmgêt*. Tudo começou quando ninguém, por parte dos meus pais, colocaram o nome em mim. O meu pai/avô<sup>3</sup> *Pēpkôp* colocou o meu nome de *Teptyk* e *Joprãm* que é o nome da minha bisavó. O meu avô biológico *Pēpkôp* me adotou como afilhada, mesmo sendo eu sua neta. Me adotou porque ninguém dos meus tios ou tias se prontificaram a arrumar nomes para mim. Aconteceu da mesma forma por parte do meu pai. A minha avó *Ireprà* era mãe do meu pai Francisco. Então ela me adotou e pois o nome em mim de *Grere* e *Grehô*. E assim minha mãe biológica me adotou como afilhada – como se ela

<sup>3</sup> Pai, porque assim chamamos quem se responsabiliza por arrumar nomes para a gente. Avô, porque era, de fato, pai da minha mãe.

tivesse me dado o nome. Com isso ela me apresentou para o *pahkràm* dela que é *Sikràpo*. Após o falecimento do meu avô *Pěpkôp*, por parte da minha mãe, a minha madrinha falou com sua *pahkràm*, *Sikràpo*, e ela fez todo o processo de enfeite. E com enfeite finalizado, a minha madrinha marcou o dia. Ela veio um dia antes porque antes da entrega tem que passar a noite fazendo o ritual, expressando um tipo de gênero vocativo que é o *mě mỳr maati*, um tipo de cantoria/choro cerimonial, que possivelmente articula os momentos de acontecimentos no passado e presente. Nesse gênero vocativo podemos perceber que é uma auto articulação de três a quatro pessoas conversando, sendo apenas uma pessoa que articula a conversa das outras quatro pessoas, pois neste gênero vocativo se retrata as falas de pessoas já falecidas que se expressam por meio da voz dessa pessoa que está executando o *mě mỳr maati*. É uma conversa simultânea de uma única pessoa, mas que articulam as falas de outras pessoas. Neste gênero vocativo, são utilizados termos familiares que só são ocorrem nestas e em poucas outras ocasiões.

Esse ritual começa a meia noite e o *pahkràm* da minha mãe começa com *mě mỳr* com intervalo de tempo de descanso. Neste intervalo as pessoas ao redor aproveitam e indagam sobre certos termos para poder conhecer mais o que é falado por meio de choros. Já amanhecendo o dia, por volta das cinco horas manhã, o *Kràmgêt* banha com água o *pahkràm*. O meu *Kràmgêt* é da metade *Koore* e como este faz parte de lua, executa suas atividades o mais rápido possível para terminá-las antes do meio-dia. Mas até 10:00 horas começa o último banho. A partir de então começam os preparativos do principal momento do ritual. Assim as afilhados ou afilhados da *Kràmgêt* auxiliam no momento do preparo com as coisas do *pahkràm*. O *pahkràm* deita-se no chão para ser pintado com a pintura de *Koore*, com resina com líquido branco que é conhecido como pau de leite. Começa o processo da entrega dos enfeites. A *Sikràpo* explicou que ela faz parte da metade *koore*. Então ela sabe das obrigações de terminar o ritual de entrega de enfeites dentro do prazo dela, que é até meio-dia.

Ela começou me pintando com o *py* (urucum) primeiro, depois com o jenipapo (*mrôti*) e por último o pau-de-leite (*pàrôk*). Este também é para passar no centro da cabeça para colocar uma tira de algodão como um formato de um círculo. O pau de leite é pra colar pra que o algodão não caia. Depois de todo processo de pintura terminar, aí ela vem com os enfeites e os coloca. E, finalizado o adorno, a minha vó *Kahàr* me levou para o pátio e ficamos virados para onde o sol nasce.

A figura abaixo mostra a entrega de enfeites, com a pintura de *Koore* e o algodão no centro da cabeça e a tornozeleira feita com penas de papagaio.



Figura 4 – Julio Kamer com pintura corporal e enfeite de cabeça (Foto: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé - 27/07/22 Aldeia Olho D'Água)



Figura 5 - Julio Kamer com pintura corporal Kooré e enfeites (Foto: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé - 27/07/22 Aldeia Olho D'Água)



Figura 6 – Jenipapo para pintura corporal. (Foto: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé - 2/07/2022. Aldeia Olho D'Água)

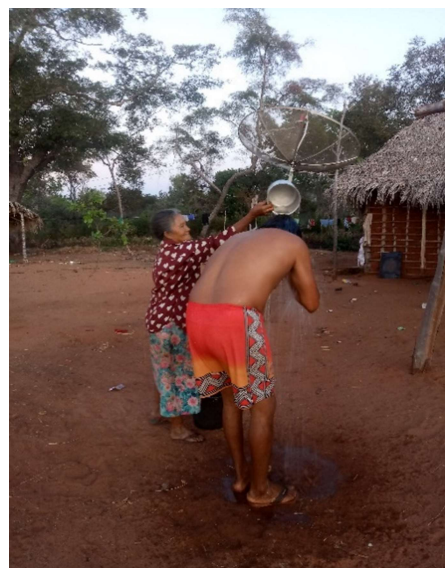


Figura 7 – Julio Kamer sendo banhado para receber pintura corporal e enfeites. (Foto: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé - 27/07/22 Aldeia Olho D'Água)

A indagação profunda a respeito do luto é fundamental para conhecermos como funciona. Mesmo um ente querido já falecido, mesmo assim a família do falecido respeita entre si por conta de *Kràmgêt* e *pahkràm*. Essa relação é que propicia entre as pessoas para poder se ter respeito e ao mesmo tempo ter reciprocidade de apoio e trabalho. Os



anciãos da aldeia falam de dois termos que são entendidos entre a família *Panhĩ*. Na maior parte eu escuto os anciãos falando que o *mẽ kãm mex* que em sua compreensão direta é embelezar o corpo da pessoa com todos os adornos de enfeite. Mas atualmente é compreendido somente como entrega de enfeite após término de luto. E esse nome de *mẽ kãm mex*, como entrega de enfeite, se tornou fixo. Todo mundo fala de entrega de enfeite, do *kràm gêt* para o *pahkràm* se estiver em período de luto, se não estiver não recebe. Já os anciãos falam de duas formas: *mex kamã kãm mex* (entrega de enfeite sem estar de luto), e *omnu kamã kãm mex* (entrega de enfeite em enlutado). Só que atualmente se utiliza e pratica mais a entrega de enfeite após luto. Com relação aos noivados, ambos são enfeitados com ornamentos semelhantes aos que são entregues pelo *kram gêt* ao *pàhkràm*. Mas são entregues como *mẽ kama kãm mex*. As irmãs fazem os enfeites para seu irmão que está para se casar, enquanto as madrinhas da noiva fazem os enfeites para ela.

#### **4.4 - *Mẽhprijê kot amnhĩkati (mẽ amnhĩkati - brincadeiras)***

Entre os conhecimentos das crianças *Panhĩ/Apinajé*, as brincadeiras se dão no mundo do concreto com a participação de meninos e meninas. Dentre as brincadeiras mais conhecidas estão a brincadeira de marimbondo, caçada de animais, pega-pega de jacaré, pega-pega de sucuri, gergelim.

Existem no mundo das crianças *Panhĩ/Apinajé*, brincadeiras que são imitadas e brincadeiras que são criados de acordo os comportamentos das pessoas, mas que são brincadeiras que orientam e aumentam os vocabulários das crianças, principalmente o seu filosofar sobre o mundo que o cerca. Criam-se conhecimentos narrativos próprios a partir de suas próprias perspectivas. Imitam animais como forma de animação lúdica e possibilitando aos seus pares animação em sua plenitude. Imitam não só os animais, mas as pessoas e elementos do seu meio.

##### **4.4.1. *Amnhy ho amnhĩkati (brincadeira de marimbondo)***

A brincadeira de marimbondo é muito importante, porque nos possibilita considerar os conhecimentos referentes a mata e ao cerrado. Precisamos, ao entrar nestes lugares, prestar bastante atenção, especialmente nas matas fechadas, porque pode haver marimbondo.

Existem os marimbondos chamados de *tyjkaprêêre* e *krãtikre*. São marimbondos que atacam com a distância de 1km ou mais. Muito valentes, são eles que atacam frequentemente os *Panhĩ* quando estão na mata. É por isso que alguém do grupo de

crianças ou jovens quer se vingar dos ataques dos marimbondos e vai botar fogo neles, mas não conseguem queimar todos e saem correndo. Os jovens encenam esta realidade como uma forma de brincadeira coletiva.

A brincadeira começa quando grupos de *měmyjaja* (meninos) e *měnijaja* (meninas) se organizam no pátio da aldeia, pois ali tem espaço suficiente para que possam desenvolver suas brincadeiras, podendo correr e fazer a encenação. Em grupos de três pessoas ou mais, um grupo decide ser os “marimbondos” e o outro aquele que toca fogo no marimbondo. Porém o grupo não consegue queimar todos os marimbondos e assim as pessoas “marimbondo” correm atrás das pessoas que atearam fogo. Quando as pessoas “marimbondo” atacam as outras pessoas, ao invés de ferroadar, elas beliscam as pessoas fazendo cocegas, as quais simbolizam as ferroadas dos marimbondos (ver desenhos adiante).

### Brincadeira de marimbondo

Ilustrações: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé - - *Amnhy ho amnhikati* (brincadeira de marimbondo). Outubro 2022



Figura 8 - Cena real de marimbondo



Figura 9 - Cena de brincadeira de marimbondo

A primeira figura apresenta a cena real de marimbondo, na qual as crianças, ao andar na mata, avistam marimbondo e começam a atear fogo na casa deles e depois correm. Eles e elas devem correr muito para que não sejam ferroados. Agora quando andam e não vejam “cachos” de marimbondo, em consequências o corpo todo fica dolorido e ficam até com febre devido as ferroadas sofridas. O próprio “cacho” de marimbondo já mostra para as crianças tomarem cuidado ao adentrar na mata.

Já a segunda figura mostra a cena real, mas já transfigurada em formato de brincadeira. Mas, de fato, as crianças são conscientes de que mesmo sendo brincadeira, é

importante prestar atenção ao entrar numa mata. Nesta figura as crianças de ambos os sexos se organizam para esta brincadeira de marimbondo. Alguns se tornam marimbondo enquanto alguns do grupo continuam sendo pessoas. O objetivo da brincadeira é prestar atenção e ter atitude colaborativa e atitude coletiva. Porque os marimbondos atacam coletivamente. No caso ao atear fogo no marimbondo, eles correm/voam atrás das pessoas para poderem ferrear. Mas, na verdade, os marimbondos/pessoas fazem coegas simbolizando ferrear. As pessoas ferroadas ficam rindo, rindo até se cansar. É uma brincadeira de corre-corre. Quando termina começam com outras pessoas do grupo tomando o lugar de marimbondo e outras o de pessoas. Esta brincadeira geralmente acontece mais à noite, no pátio da aldeia ou no fundo de quintal da aldeia.

### Brincadeira de Marimbondo na prática

Fotos: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé, Brincadeira de Marimbondo – Aldeia Sumauma, 20 de julho de 2021



Figura 10 - Cacho de marimbondo



Figura 11 - Ferroando as pessoas que o tocaram fogo

Na primeira foto as crianças adolescente estão ajuntando as mãos simbolizando cacho de marimbondo. Em seguida algumas pessoas ateam fogo nesses marimbondos. O enxame de marimbondo “voa” ferroadas as pessoas. No caso fazem coegas nas pessoas ao invés de ferrear. Por isso aparece a segunda imagem, onde as pessoas estão correndo tentando se proteger, mas os marimbondo ferroam mesmo. As crianças consideram importante brincadeira, pois percebem que todos participam colaborando com a brincadeira e todos se divertem aprendendo juntos. A brincadeira foi organizado por mim com as crianças e adolescentes na aldeia Sumauma , na area indigena *Panhĩ* Apinajé, proximo da beira rio Tocanins.



#### 4.4.2 *Mry japêr ho amnhĩ kati* (brincadeira da caçada)

Nessa brincadeira as crianças se reúnem no pátio ou no terreiro de casa, os quais são espaços concebidos e privilegiados para as atividades das crianças, por serem espaços de livre trânsito e seguros por serem locais em que as crianças podem ser observadas por todos na aldeia. Aqui segue uma foto e um desenho da brincadeira realizada por mim, como forma de ilustrar a brincadeira aqui descrita para este trabalho.

#### Brincadeira da caçada

Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé -. Foto: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé, Brincadeira de Marimbondó – Aldeia Sumauma, 20 de julho de 2021



Figura 12. Cena de caçada



Figura 13. Cena de brincadeira de caçada

A brincadeira de caçada acontece da seguinte forma. Os grupos compostos por meninos e meninas se organizam assim: alguns meninos, em torno de cinco, decidem serem os caçadores e os demais meninos e meninas se tornam as caças. Cada um dos meninos e meninas que são a caça escolhem os animais que representam, e com isso na formação dos grupos na brincadeira, esse grupo fala assim: “eu quero ser a caça caititu, eu quero ser ema, eu quero ser tatu, eu quero ser cutia, eu quero ser veado mateiro”. O restante das meninas se torna mães e filhos, numa família *panhĩ*. Quando o caçador chega, entrega a caça para a mãe, nessa brincadeira, quem tem por finalidade cuidar da caça, moquear para poderem se alimentar. Os caçadores combinam em fazer a caçada na chapada. E assim é organizado a brincadeira da caçada.

Os “caçadores” caçam com arco e flecha e, também, espingarda. Na brincadeira partem da aldeia rumo a chapada para caçarem. Ao encontrarem as “caças”, os caçadores correm atrás delas e as flecham, conseguindo, assim, cada um uma caça nesse momento

da brincadeira. Todos os caçadores levam suas caças, como caititu, ema, tatu, cutia, veado mateiro. Todos carregam suas caças em filas. Cada “caçador” amarra suas caças pelas patas com embira e colocam a corda de embira pela cabeça ou então no ombro, e carregam suas caças em direção a aldeia. Algumas caças grandes são pesadas, mas os caçadores conseguem de alguma forma carregar suas caças. Chegando na aldeia as famílias dos caçadores começam a tratar as caças com fogo. Tiram penas, pele, couro, retiram as tripas, ou seja, tratam de suas caças e preparam o moquém para fazer moqueado e dessa forma toda família se alimenta. Atualmente essa é uma brincadeira pouco realizada nas aldeias.

#### 4.4.3 *Mĩti ho amnhĩkati* – Brincadeira pega-pega de Jacaré

Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé  
*Mĩti ho amnhĩkati* – Brincadeira Pega-pega de Jacaré. Outubro de 2022



Figura 14 - Brincadeira do pega-pega do jacaré



Figura 15 - Brincadeira do pega-pega do jacaré

Esta brincadeira de *Mĩti ho amnhĩkati* – **Brincadeira Pega-pega de Jacaré**, é muito conhecida entre os adolescentes. Sempre quando vão ao ribeirão banhar, as próprias crianças já falam e combinam de brincar de que? Daí falam que deve se brincar de jacaré. Os grupos de adolescente se organizam, alguns decidem ser gente mesmo e um decide ser jacaré. O motivo da brincadeira é prestar bastante atenção ao estar próximo ao rio, pois pode ser que tenha algo estranho na água. E tomar muito cuidado para não ser pego pelo jacaré. Se não o jacaré pega e come as pessoas.

Na hora da brincadeira na prática, o jacaré/pessoa já está na água pronto para dar um bote em alguém. Com muito cuidado os adolescentes entram na água para poder banhar. Então o jacaré aparece esturrando. As pessoas correm, mesmo assim o jacaré



ainda pega alguém e fica mordendo. No caso espetando com os dedos imitando dente. As pessoas na brincadeira não querem ser espetadas ou apertadas com os dedos, com isso corre e ficam fora d'água. Então o jacaré não pega mais. Quando o jacaré pega alguém, esse alguém se torna jacaré na próxima rodada de brincadeira. E assim sucessivamente.

A figura mostra exatamente isso: tomar cuidado ao adentrar na mata e principalmente tomar cuidado quando está próximo de brejo ou dentro de rio. Pode haver alguma coisa dentro da água que pode provocar acidente. As crianças atualmente gostam de brincar com este tipo de brincadeira. Desperta curiosidade, atenção, cuidado e é uma brincadeira colaborativa.

#### 4.4.4 *Roti ho amnhikati* – Brincadeira de pega-pega de Sucuri

Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé  
*Roti ho amnhikati* – Brincadeira Pega-pega de Sucuri. Outubro de 2022

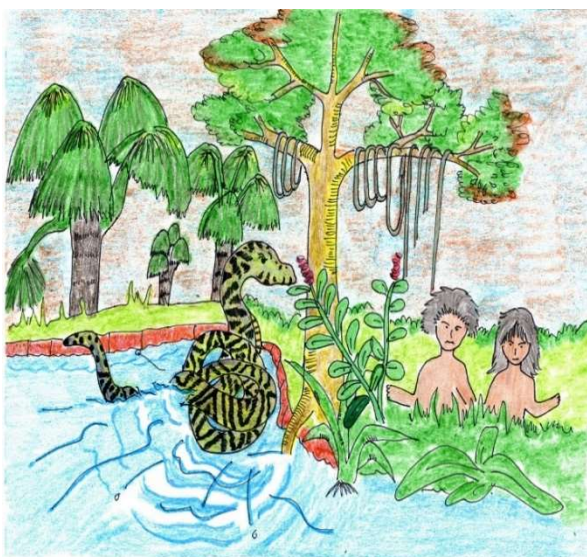


Figura 16 - Brincadeira do pega-pega da sucuri



Figura 17 - Brincadeira do pega-pega da sucuri

Esta brincadeira de *Roti ho amnhikati* – Brincadeira de Pega-pega de Sucuri, é semelhante a brincadeira de jacaré, porém onde há muitos pés de buriti tem mais sucuri, por isso é necessário ter muito cuidado e atenção. A sucuri costuma ficar em brejos, lagos e águas paradas. Onde ela fica à espreita para poder pegar suas presas. Também é muito conhecida entre os adolescentes, sempre quando vão ao ribeirão banhar, se organizam-se para brincar com esta brincadeira. Os grupos de adolescente se organizam entre alguns que decidem ser gente mesmo e um decide ser sucuri. O motivo da brincadeira é prestar bastante atenção ao estar próximo ao rio, brejo, lagoa e água parada. Quando se vê água

parada, já se imagina que ali tem sucuri. E é preciso tomar muito cuidado para não ser pego pela sucuri. Senão a sucuri pega e enrola a pessoa até matar de falta de ar e esmagando seus ossos e pode comer a pessoa.

Na brincadeira prática, a sucuri/pessoa já está no brejo, na água parada pronta para dar um bote em alguém. Com muito cuidado os adolescentes entram na água para poder banhar ou atravessar um brejo. Daí a sucuri aparece dando bote em alguém. As pessoas correm, mas mesmo assim a sucuri ainda pega alguém mordendo com a boca, puxa e enrola o corpo apertando até matar a presa. No caso a sucuri/pessoa pega alguém para poder apertar com os braços. E outros tentam ajudar puxando a pessoa para fora d'água e a sucuri puxando a pessoa para dentro d'água. Mesmo assim a sucuri é forte e ainda leva alguém para o fundo da água e matando com falta de ar e apertando até quebrar todas as partes do corpo. A pessoa/sucuri enrola a pessoa e segura, imitando a sucuri, abraçando e apertando na água. As pessoas na brincadeira não querem ser mordidas, apertadas e abraçadas com os braços e correm, mas mesmo assim a sucuri pega alguém e abraça bem forte. A pessoa tenta escapar, mas, muitas vezes, não consegue escapar. Quando a sucuri pega alguém, esse alguém se torna sucuri na próxima rodada de brincadeira. E assim sucessivamente.

A figura também mostra exatamente isso. É preciso tomar cuidado ao adentrar na mata e principalmente tomar cuidado quando está próximo de brejo ou dentro de rio. Pode haver alguma coisa dentro da água que pode atacar você. As crianças atualmente gostam de brincar com este tipo de brincadeira. Desperta curiosidade, atenção, cuidado e colaborativa.

#### 4.4.5 *Kayre kre ho amnhĩkati* – Brincadeira de plantar gergelim

Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé  
***Kayre kre ho amnhĩkati* – Brincadeira de plantar gergelim.** Outubro de 2022.  
 Foto: Julio Kamer Ribeiro Apinajé, 2013.

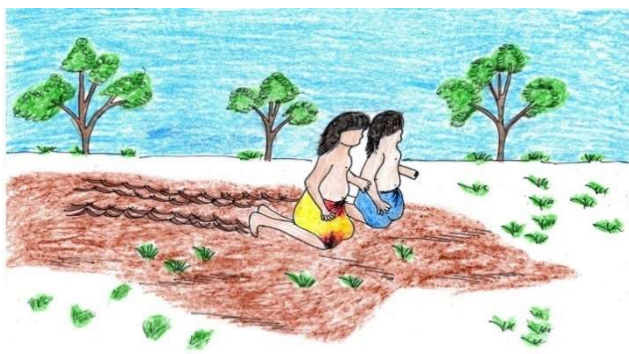


Figura 18 - Brincadeira de plantar gergelim



Figura 19 - Brincadeira de plantar gergelim na aldeia Mariazinha

Esta brincadeira de *Kayre kre ho amnhĩkati* – **Brincadeira de plantar gergelim** ela é fundamental para as crianças, pois as crianças têm oportunidade de estar no chão, deitar-se, rastejar, engatinhar, cavar, se enrolar e desenhar com a mão no chão. Como alguém teve a brilhante ideia de fazer a brincadeira do gergelim? A principal ideia desta brincadeira não é plantar gergelim. E sim saber quem anda mais rápido de joelho.

Assim os grupos de criança e se organiza no pátio ou no terreiro de casa. Se organizam de dupla ou muita gente competindo entre si. O nome da brincadeira é gergelim, mas na medida que as crianças vão andando de joelho, as marcas do desenho feita pelo joelho vai se transformando em frutinha de gergelim, o rastro se torna aparentemente de fruta de gergelim. Por isso o nome de brincadeira de gergelim. As crianças geralmente gostam de andar de joelhos no chão, principalmente de gergelim. Geralmente a planta de gergelim cresce em torno de 1 a 2 metros de altura, é plantado perto de casa e também na roça.

#### 4.4.6 *Amnhĩkati pê na amnhĩ nhĩ mã hixi jarẽ* (Brincadeira das partes do corpo)

O nome da brincadeira, nada mais é do que a própria brincadeira: “*amnhĩkati*” ou “*mẽ amnhĩkati*”. Mas como o “*amnhĩkati*” trata das partes o do corpo humano, denominamos de brincadeira das partes do corpo humano.

No início da brincadeira, uma pessoa, considerada como organizadora da brincadeira, fala em voz alta os nomes de todas principais partes do corpo humano em sentido figurado para todos ouvirem. As pessoas conhecem os nomes das partes do corpo humano com os vocabulários comuns com que estão familiarizados. Mas os nomes figurados nem todo mundo conhece.

Esta brincadeira das partes do corpo humano consiste na seguinte forma. Acontece com a participação dos meninos e meninas entre as idades de 13 a 16 anos. As pessoas pegam nos braços uns aos outros, intercalados entre meninos e meninas, entrelaçando os braços e cinturas. Nesse caso, organizador escolhe uma pessoa para responder as perguntas que ele vai fazer sobre as partes do corpo iniciando a brincadeira. Começa perguntando as partes do corpo dos pés até a cabeça, como pode-se observar na ordem das palavras figuradas na figura 22. As palavras estão em ordem decrescente. Terminado de perguntar as partes do corpo humano para todo o círculo de pessoas. A pessoa que foi perguntada, faz de tudo para poder arrebentar o círculo de pessoas e fugir. Para escapar



do círculo de pessoas começa a fazer coegas nas partes do corpo todo, principalmente na parte da virilha tanto da mulher quanto do homem. Dizendo a palavra *mrup...mrup...mrup...* Quando consegue fugir o grupão de círculo corre atrás da pessoa que fugiu. Quando a capturam, levam ela para o pátio e lá começam a “castigar” fazendo coegas em todas as partes do corpo. A pessoa “morre” de rir até gritar. Todo esse processo acontece nas outras rodadas. A primeira pessoa que capturou o fugitivo, irá para o centro do círculo para responder as perguntas e depois tenta escapar.

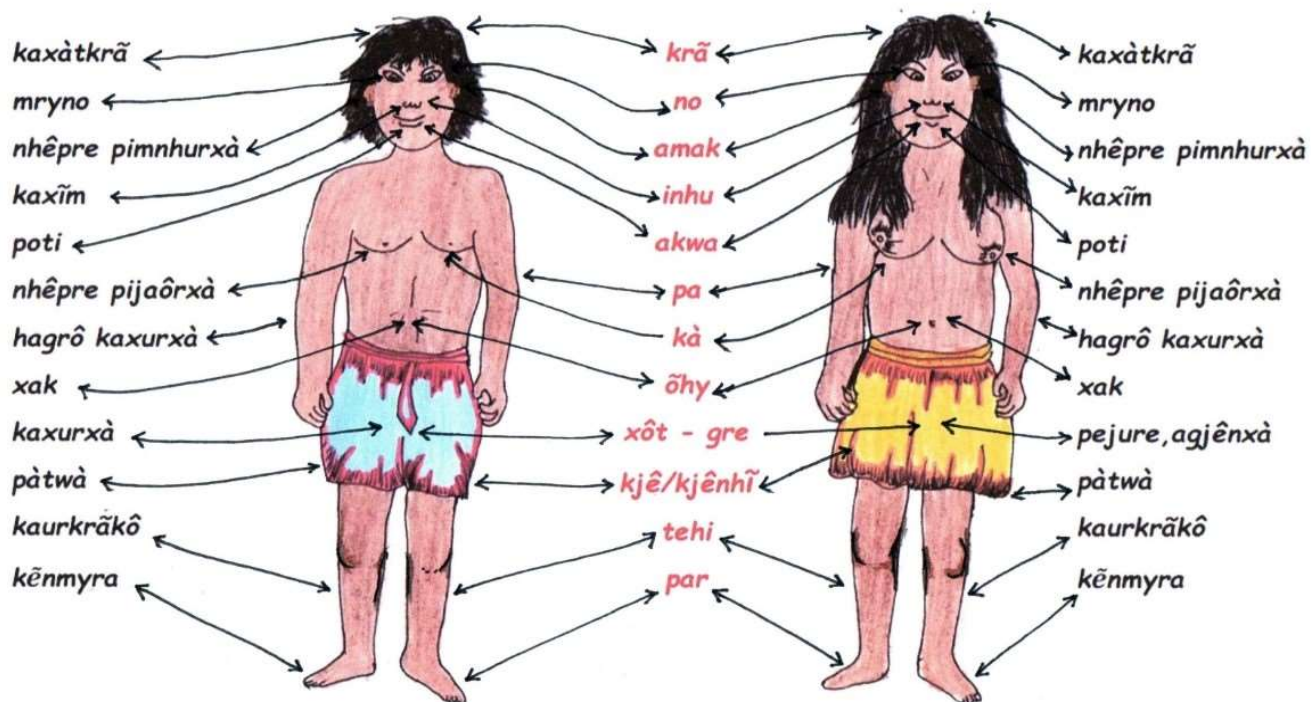


Figura 20 - Nomes das partes do corpo humano (sentido literal e figurado). Ilustração Julio Kamer R, Apnajé e e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé

Nome da parte do corpo	tradução	Nome figurado	Tradução
<i>Krã</i>	cabeça	<i>kaxàtkrã</i>	cabeça de algodão
<i>No</i>	olho	<i>Mryno</i>	Vagalume
<i>Amak</i>	orelha	<i>nhêpre pimnhurxà</i>	esconderijo de morcego
<i>Inhu</i>	nariz	<i>kaxĩm</i>	Cachimbo
<i>Akwa</i>	boca	<i>poti</i>	Pote
<i>Kà</i>	peito/seio	<i>nhêpre pijaôrxà</i>	mama do morcego
<i>Pa</i>	braço	<i>hagrô kaxurxà</i>	vara de cutucar porco
<i>Õhy/tu</i>	barriga	<i>xak</i>	Saco

<i>Xôt</i>	pênis	<i>Krākô, kaxurxà, mykà, grenhíkô, pijaàmgetxà</i>	
<i>Gre</i>	vagina	<i>Pejure, gjênxà, nikà, krepak, pijaàmgetxà</i>	
<i>Kjë/ Kjênhĩ</i>	Cocha/cocha da perna	<i>pàtwà</i>	buzina
<i>Te/ tehi</i>	perna	<i>kaurkrākô</i>	Mão de pilão
<i>Par</i>	pé	<i>kēnmyra</i>	pedra de afiar

Figura 21 - Tabela dos nomes das partes do corpo humano (sentido literal e figurado)

### Brincadeira das partes do corpo humano



Figura 22 - Brincadeira das partes do corpo humano (Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé)



Figura 23 - Brincadeira das partes do corpo humano no pátio. Com a Professora Rosana da Escola Tekator. Foto: Júlio Kamêr, outubro de 2013 na escola Indígena Tekator. No pátio da aldeia Mariazinha. Disponível em <http://kagajahkrexa.blogspot.com/2013/12/povo-panhi-apinaye-escola-indigena.html>

#### 4.4.7 Parxi ho amnhĩkati (brincadeira da melancia)

Esta brincadeira é praticada no pátio da aldeia. Os *mēm̃yjaja* (meninos) e as *mēm̃ijaja* (meninas) da fase adolescente se organizam entre si. Então delimitam um espaço identificando-o como roça. Daí então o grupo se divide e faz a subdivisão. Um decide ser o dono da roça, outros decidem ser os cachorros. E outros decidem ser as melancias e por último alguém se torna ladrão. As pessoas que se tornaram melancia já deitam na roça.

A brincadeira de melancia funciona da seguinte forma: o dono da roça, tem muita melancia. E tem um aproveitador. Quando este encontra uma roça com muitas melancias, ele usa de artimanha para poder roubar. Então essa pessoa que tem a intenção de roubar vai até o dono da roça e fala com ele: “ei moço tem meu cachorro morto na sua roça, você permite que eu entre lá e jogue fora ou enterre?”. E o dono da roça diz: “Sim pode ir lá e

jogar fora”. Mas é tudo mentira. Nesse momento ele aproveita para entrar na roça e vê muitas melancias de cabeças grandes. Então ele vai batendo nas cabeças das pessoas/melancias até encontrar as melancias maduras. E começa a tirar e colocar no canto da roça para em seguida levar.

E continua mentindo, até que o dono da roça desconfia. Esse homem sempre arruma desculpa para poder entrar na roça e roubar melancias.

Mas o dono da já está desconfiando. Por isso já está na roça à espreita do ladrão de melancia. Então o dono da roça vai acuando ladrão com cachorro, correndo pra todo canto da roça até pegar o ladrão. Os cachorros correm atrás do ladrão. Os meninos que são cachorros latem *up, up, up, up, up*; as meninas latem assim: *ãj, ãj, ãj ãj, ãj*. Até que pegam o ladrão. Ao invés de morder, as pessoas/cachorros fazem cocegas no ladrão. Assim na brincadeira vão se revezando as personagens da brincadeira.

### Brincadeira de parxi e suas dramatizações

Ilustrações: Julio Kamer Ribeiro Apinaje e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé

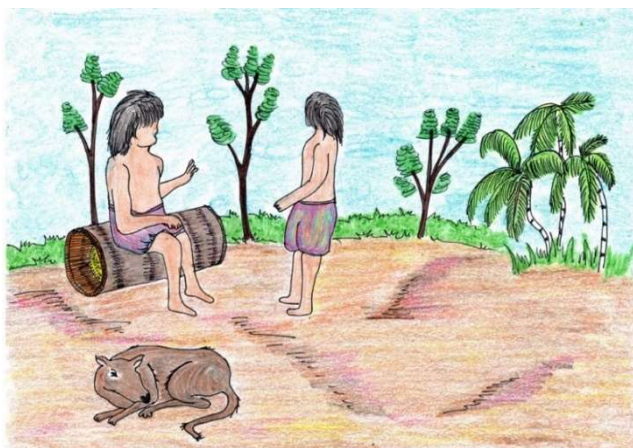


Figura 24 – “Ladrão” de melancia falando com dono da roça



Figura 25 – Cena real da roça de melancia



Figura 26 – Representação da roça de melancia na brincadeira.





Figura 27 – Cena da brincadeira de melancia. Crianças /adolescentes imitando roça de melancia

#### 4.5 A infância *Panhĩ* e suas musicalidades - *Mēhprījē nhōkrepōj* (*Mē òkrepōj*)

As músicas aprendidas na infância são bem simples. São cantos de bichinhos pequenos, como o lagarto, o beija-flor, a borboleta, o rato. Mas também sobre outros sujeitos que fazem parte do nosso cotidiano. Essas músicas possibilitam às crianças se familiarizarem e conhecer sobre o mundo *Panhĩ*. O repertório da minha pesquisa foi constituído ao longo também da minha experiência como professora durante a docência de um ano na escola *Pēmenhōrik* no ano de 2011. Para o aprendizado dessas músicas contei com o conhecimento da minha tia Maria Joana *Kawỳj* que me ensinou a cantar algumas músicas infantis, como *Mikaxàkàre hō kō xũmũre*, *kaprãnãpejre hō kō xũmũre*, *Amature hijêhã*. Essas músicas eram cantadas por minha avó Mariquinha *Kahàr*, minha avó é mãe da minha tia Maria Joana. A minha pesquisa também contou com entrevista a senhora Raimunda *Kupêprō*, grande conhecedora do repertório musical *Panhĩ*, cujas reflexões muito me ajudaram para pensar esta minha pesquisa.

*Mēhprījē nhōkrepōx kênã. ka skore kamã mē kãm ho gre kê mē kuma. Ka mar tỳx nē hapê professore nē ãm ho ra mē ho gre. Na hte ri professorejaja ri mē ho grer nē ri mē kãm òkrepōx jahkre nē ri mē ho harĩ kêt nē. ãm tōhã mēmy kwỳjê ri amnhĩ kôt mē kukjê. Nhũm professor nijaja ri mē o grer kêt kumrêx pa hte ixpa nē omu. Ri ãm kãm pape pix jahkre. Kagàjahrexwỳnhjaja na mē kot kagà pix kôt àhpumunh. Nom mē kot prĩhã mē paxàhpumunh nē paxujarênh kôt omunh kêt. Tōhã mē kwỳjê tee hamaxpêr*

“Tem músicas infantis. Você pode ensiná-las na escola. Se você aprender e se tornar professora você pode ensiná-las e aprender mais com seus alunos. Não vejo os professores ensinando, dançando e cantando com os alunos. Às vezes é o homem que articula para estas ocasiões. Não vejo as professoras articulando esse processo de cantar e dançar com os alunos. Só vejo ensinando papel branco! Os professores só sabem o conhecimento escrito e não sabem o conhecimento prático como história e sua cosmologia” (Raimunda *Kupêprō* - parte da entrevista. Aldeia São Raimunda, 22 de agosto de 2022)

O repertório das músicas executadas nessa fase da vida *Panhĩ* segue abaixo, como uma pequena descrição referente a cada canto.

1º - *Panhõ wete krãnhĩpô* (Nossa cabeça de lagarto)

*Panhõ wete krãnhĩpô*

*Panhõ wete krãnhĩpô hy yrê*

*hy yrê*

2º - *Nhunhre jahê* (Beijar-flor)

*Nhunhre jahê*

*Nhunhre jahê*

*Na ra pàjarêti ixpê inhõ gô pe*

*pa ra inhmã kôr nê nhỹ.*

3º - *Wewetê* (Borboleta)

*Wewetê*

*Wewetê õ kônã jarapê proritê*

*proritê*

4º - *Amnhôre* (Rato)

*Amnhôrerê*

*Amnhôrerê*

*Õkre kakroxàjte kuwa kupà*

*kuwa kupà*

5º - *Tyjre* (cuidados da vovó)

*Tyjre*

*Tyjre*

*Inhmã aparxwýtire my*

*Pamê kôt tẽ nê wewe jaók kwỳyà.*

6° - *Kaprãnã pejre* (Uma bela tartaruga)

*Kaprãnã pejre*

*nhõkô xũmũrehe*

*Kaprãnã pejre*

*nhõkô xũmũrehe*

*Kaprãnã pejre*

*nhõkô xũmũrehe*

7° - *Mĩkaxàkàre* (Jacaré de cheiro forte)

*Mĩkaxàkàre*

*nhõkô xũmũrehe*

*Mĩkaxàkàre*

*nhõkô xũmũrehe*

*Mĩkaxàkàre*

*nhõkô xũmũrehe*

8° - *Amature hijêhã* (sem identificação)

*Amature hijêhã*

*Amature hijêhã*

*Amature hijêhã*

*Amature hipêxy kywkywre hapurororee hijêhã*

9° - *Kaprãnã xũmũre* (Mergulho de tartaruga)

*Kaprãnã xũmũre nhõkôô*

*nhõkôô hhõhihee nhõhihee*

10° - *Pytywrỳ̀re* (Lua dos olhos lindos)

*Pytywrỳ̀re*

*Pytywrỳ̀re*

*Pytywrỳ̀rehee*

*Ato pyràkàre akĩnĩ nõõreee*

O aprendizado nessa fase se constitui da seguinte maneira: as crianças vão ouvindo suas tias, madrinhas e avós cantando. Assim vão ouvindo até que começam a cantar por conta própria estas músicas infantis. Em sua grande maioria são as mulheres que cantam para as crianças em geral. É muito raro ver um homem cantando para as crianças no sentido de ouvir ou aprender. Esta característica permite refletir sobre o importante papel desempenhado pelas mulheres na transmissão dos saberes musicais, como já foi exposto por Giralдин e Soares (2020).

As músicas *Panhĩ*, em sua grande maioria, também envolvem brincadeiras. Não tem como especificar ou separar as músicas das brincadeiras. Antigamente as crianças e jovens brincavam muito no pátio da aldeia, o qual é considerado um dos espaços por excelência de aprendizado e formação dos jovens *Panhĩ*. Mas também um espaço em que as crianças utilizam para realizar diferentes brincadeiras que fluem e a animação é total. O pátio é um espaço onde se canta e brinca, brincando e cantando as músicas aprendidas e perpassadas através das gerações.

Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé



Figura 28 - Brincadeira no pátio da aldeia

Atualmente existem inúmeros estudos sobre as musicalidades indígenas. Muitos pesquisadores indígenas e não indígenas de diferentes áreas (antropologia, pedagogia intercultural, educação do campo, etnomusicologia e artes) têm se debruçado sobre tais

conhecimentos. Tais estudos nos possibilitam inúmeras reflexões, avanços e comparações com relação as musicalidades de diferentes povos indígenas. Nesse sentido gostaria de citar alguns trabalhos que me possibilitaram avançar e refletir sobre a pesquisa cujos resultados aqui apresento. Destaco inicialmente o trabalho de Apinagé (2020) que ao tratar sobre o surgimento da música *Panhĩ/Apinajé* me possibilitou refletir sobre como a história do meu povo e as nossas narrativas históricas estão intimamente ligadas as nossas musicalidades e aos nossos rituais, como por exemplo o *Meôkrepoxrunhti*. Este trabalho também me permitiu perceber que o nosso acervo musical nos possibilita conhecer, refletir e aprender sobre as nossas histórias e sobre os nossos conhecimentos externalizados não só nas letras das músicas, mas nas histórias associadas a essas musicalidades. Da mesma maneira em como a observação sobre o mundo e o seu manejo adequado, a observação dos seres e seus comportamentos estão expressos nas músicas e nas histórias do meu povo *Panhĩ/Apinajé*.

Os trabalhos da coleção “Alfabecantar: cantando o cerrado vivo”, produzido a partir de parceria entre os povos indígenas e a Universidade Federal de Goiás (UFG), me possibilitaram refletir sobre a nossa forma de ver e entender o mundo e como ela é muito diferente daquela dos não indígenas. E também como a musicalidade se constitui numa base fundamental de se relacionar com diferentes seres, assim como abre a possibilidade de pensar em diversas práticas pedagógicas musicais na escola, mas também em outros espaços de construção e transmissão de conhecimento.

Tais reflexões foram alargadas com o trabalho de Soares (2015) sobre o *amji kīn* do *Pepcahàc* entre os Canela, povo indígena no Maranhão. A tese da autora me possibilitou refletir sobre a diversidade do acervo e do repertório musical existente entre os *Panhĩ/Apinajé* e de como as nossas epistemologias e metodologias são uma marca presente em nossas brincadeiras, músicas e narrativas. E, também, de que tais conhecimentos constituem e estimulam o nosso repensar na construção de conhecimentos curriculares inclusivos, respeitosos e dialógicos. Esta possibilidade de repensar o currículo da escola se faz mais forte especialmente porque a nossa realidade ainda consiste em estarmos cotidianamente envolvidos com uma escola de caráter colonialista e com um saber reprodutivo desta colonialidade que reproduz uma situação não equitativa entre os conhecimentos, como destaca Bourdieu (1998 e 2018). Uma escola assim, com conhecimentos tidos como baseados em conteúdos supostamente gerais e universalizantes, acaba, sabemos, enfatizando o conhecimento ocidental e mantendo a reprodução colonialista.



Foram durante essas leituras, bem como através das minhas experiências, que verifiquei a riqueza do acervo musical infantil existente entre os *Panhĩ/Apinajé*. E foi por esse caminho que resolvi trilhar e construir o material que hoje apresento neste trabalho de conclusão de curso.

#### **4.6 *Mẽ amnhĩkati*: brincadeiras, danças e musicalidades, construindo corpos e saberes *Panhĩ***

Algumas brincadeiras indígenas são executadas tendo danças e músicas como elementos centrais de diversão e aprendizado. As brincadeiras têm como ponto central a formação, a construção e o conhecimento dos corpos tanto da criança quanto de seres que habitam as roças e o cerrado. Tais aprendizados nos levam a refletir sobre os nossos corpos, mas também sobre os corpos de seres que habitam o mundo em que vivemos, e por isso destaco aqui a importância de tais brincadeiras dentro do ambiente escolar. Não se trata aqui de uma escolarização dos conhecimentos *Panhĩ/Apinajé* sem a mínima reflexão, mas sobre a importância desses conhecimentos também estarem presentes na escola, pois eles refletem as nossas epistemologias, filosofias e percepções de mundo vivenciadas pelos *Panhĩ/Apinajé*.

##### **4.6.1 *Mẽhprĩjê kot amnhĩkati***

###### **4.6.1.1. Brincadeira do inhame (*môp*)**

Esta é uma brincadeira que se dança e pula, conhecida como a dança das crianças. Essa é uma brincadeira executada sem a presença de um cantor. Esta brincadeira não está sendo praticada atualmente e por isso os mais jovens nunca viram. Foi o que afirmou a anciã Raimunda *Kupẽprõ*. Descrição desta brincadeira de inhame, esta é brincadeira de dança de criança, na qual as crianças dançam, pulando. Os pulos que se fazem, são como os movimentos executados para arrancar o inhame, puxando e soltando aos poucos. Essa brincadeira acontece no pátio.

Na brincadeira da dança do inhame (*môp*) que acontece no pátio, o cantor com o seu maracá fica com os meninos da parte de cima (lado leste, onde nasce o sol) e os meninas ficam da parte de baixo (lado oeste, onde o sol se põe). Ambos se posicionam em filas opostas. Durante a cantoria e dança os meninos e meninas cantam e dançam de lado opostos, contrários. O cantor canta durante a brincadeira, dançando e pulando com as crianças. Nessa brincadeira, o cantor executa a música em que o inhame fala sobre si,

que sua batata cresceu bastante a ponto de ficar aparente no chão. As crianças brincam e dançam durante a execução da música e vão acompanhando os mais experientes.

A seguir a letra do canto e ilustração da performance desta brincadeira.

### **Hê mẽ rôô rôhee Grer**

Hê mẽ rôô rôhee

Hê mẽ rôô rôhee

Hê mẽ rôô rôhee

### **Hê mẽ rôô rôhee haràre kukõnõ kààre**

Hê mẽ rôô rôhee

Hê mẽ rôô rôhee

Hê mẽ rôô rôhee

### **Hê mẽ rôô rôhee haràre kukõnõ poore**

### **Hôtôjawa Grer**

Hôtôjawa Hôtôjawa krerôrexa

**Xurĩ hamûtêêhêja hôtôja kywy xa nẽ**

Ilustrações: Júlio Kamêr R. Apinajé e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé



Figura 29 - Brincadeira do inhame e a dança das crianças no pátio, com adultos.



Figura 30 - Brincadeira do inhame e a dança das crianças no terreiro da casa.

*Ja na môp hã mẽ grer na. Kota Mêhprjê ho kînh. Axtem Mêhprjê ho gre. Kota mar xwýnhjê hõ harê. Nhũm mẽ axwýj ho harĩ. Kota grernhõxwýnh mẽmyjê hapà ry nẽ xa. Nhũm mẽnijê kutã hapà ry nẽ xa. No ãm Mêhprjê pix.*

“Esta é uma dança do inhame. É uma animação somente das crianças. Quando um que sabe todos dançam e cantam. Os meninos ficam enfileirado com o cantor e do outro canto enfileirado de meninas” (Raimunda Kupêprô - Parte da entrevista. Aldeia São Raimundo. 22 de agosto de 2022)

#### 4.6.1.2 - Amnhĩkati Kamã mẽ Ōkrepôx Mãrehô Japjê – compridas penas de ema

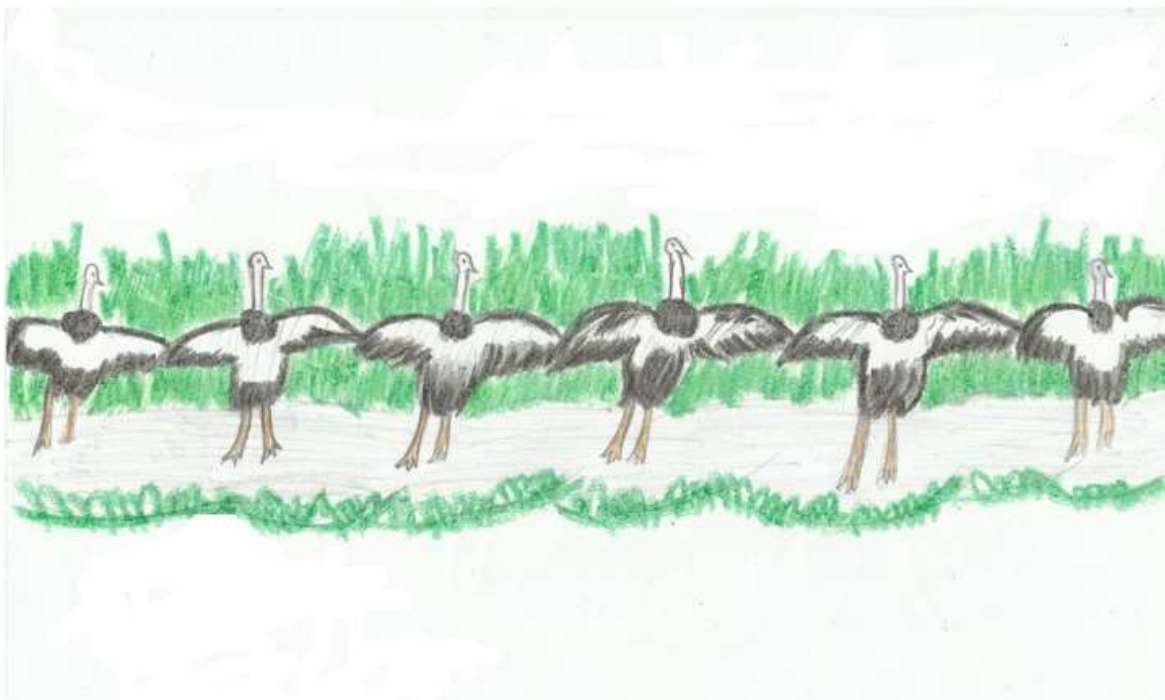


Figura 31 - Emas na dança do *mãre*. Ilustração: André Cohpyt Krikati Apinaje

Esta figura representa todas as *mãti* (emas) que estão de asas enlaçadas, ou seja, de “braços” abraçados dançando a cantoria que está falando deles mesmos. O desenho foi elaborado pelo estudante André *Cohpyt* em 2014. A música fala que na medida em que as emas vão dançando suas penas vão se alongando. Assim as músicas vão falando dos comportamentos sociais dos animais, plantas e ilustrando por meio das músicas. Continuamente fala de outros animais e plantas como peba, pati, jabuti, etc

A música retrata o comportamento social da *mãti* (ema). A figura é para poder explicar melhor a situação da dança. Dança-se essa música no centro da aldeia, enfileirados. O cantor com maracá inicia a fila, a qual se forma intercalando um homem e uma mulher. Vão dançando essa música *mãrehô japjê*. Vão desenvolvendo a dança no círculo da rua radial da aldeia, até completar o círculo. Quando completa o círculo, entram para o centro do pátio. Começa, então, outro conjunto de dança onde as pessoas se abraçam com braços cruzados, até fechar a roda. Dentro desta música há outros conjuntos de música. São conjuntos de músicas de dança e brincadeiras, havendo algumas partes deste conjunto de músicas que Julio Kamer destaca (APINAJE, 2020).

A seguir mostrarei algumas partes que autor não registrou. Essa brincadeira de dança tem as mesmas perspectivas, mas com personagens diferentes. Vamos ver algumas partes escritas por este autor. Depois veremos o que a anciã Maria Joana Kawýj relatou oralmente.

Veja logo abaixo as escritas destas músicas que este autor transcreveu (APINAJE, 2020, p.46)

*KRĨ KAPE HÃ MÊ HARĨ*

*Mãrehô jappê*

*Mãreehôô jappê*

*japyti nhõpykjêrê to tẽ*

*japyti nhõpykjêrê to tẽ*

*Hô apxêté kuxôtôre pyka toprore*

*Hô apxêté kuxôtôre pyka toprore*

*kýjrũmũ kaxyw apê*

*kýjrũmũ kaxyw apê*

*Ma rõrõrehô rũmũ wajêté*

*Ma rõrõrehô rũmũ wajêté*

*Ô xàjti hé*

*Xàjti*

*Ô wakõmõ japyhy kamnhy*

*Nê Jó*

*Nê Jó hó hó ãj ãj*

*Mê wapôró rũnhĩre*

*Mê wapôró rũnhĩre*

*Harikwa kãmã wô tepe kuxýre watý*

*Harikwa kãmã wô tepe kuxýre watý*

*Hé romoja jỳỳ*

*Hé romoja jỳỳ ãê ãê*

*Xôhó hó*

*Xôhó hó*

*Xôhó hó*

*Hé ma watixô*

*ma watixô*

*Ně toêmã pỳxê hé karỳrỳ*

*Ně toêmã pỳxê hé karỳrỳ*

*Hé Kaprãñãti kàhà karỳrỳ*

*Ně toêmã pỳxê hé karỳrỳ*

*Ně toêmã pỳxê hé karỳrỳ*

*Hé ma ronoti kàhà karỳrỳ*

Nestas músicas, coletadas pelo autor, ele afirma que:

As músicas acima falam sobre a ema arrastando suas penas no chão. Em seguida, se referem ao peba, cavando e pulando na sua cova de buraco. Ambas apresentam movimentos no/do cerrado. O quati com o rabo enrolado no cacho do coco da chapada encontrou cachos de pati. O Jabuti encontrou o coco. Estas músicas são feitas ao redor do pátio, quando é trazido a tora. Em seguida é feita a dança. A música retrata todo o comportamento dos animais (APINAJE, 2020, p.48).

O autor indígena reconhece a importância da música que retrata a natureza. Compreendemos melhor a natureza através das músicas, porque são auto identificados pela música. Se os anciãos e anciãs não tivessem passado esse conhecimento para os mais jovens, de geração a geração por meios de conhecimento imemorial, não teríamos a capacidade de ouvir ou ver o que a natureza está falando. É por meio das músicas que compreendemos grande parte dos conhecimentos da fauna e da flora.

Continuamos, a seguir, com o mesmo conjunto de músicas, mas com aquelas que o Júlio Kamer (APINAJE, 2020) deixou de registrar. Nesse caso tive a oportunidade de poder fazer o registro pela descrição oral realizada pela anciã *Kawỳj*.

Para ela:



*Amnepêm mēhkīnh rūnh ri nhūm mē gáp ja hā kīnh. Mēnywjê nē mē àptàr xwỳnhjaja. Pa hte mē òkrepòx jakamā ixkīnh rūnh nē. No jarāhā na hte mē gām kīnh nē ri amnhikati kêt nē*

Antigamente quando havia muitos momentos cantoria no patio, era uma alegria e tanto. Com jovens e adultos. A gente se animava nessas cantorias. Hoje já não tem mais animação no pátio. Já não se divertem, brincam como era antes. (Maria Joana Kawỳj. Parte da entrevista. Aldeia Riachinho em 21 de outubro de 2022)

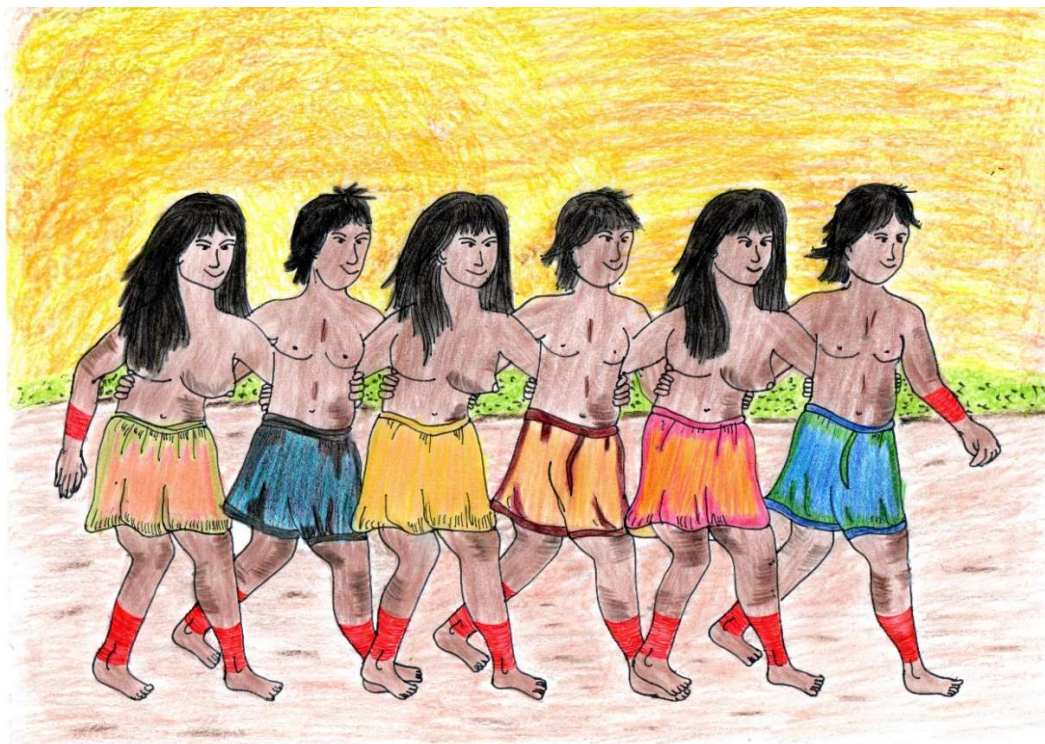


Figura 32 - Ilustração da música *mārehô japjê*. Ilustração Julio Kamer R. Apinaje e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé.

Esta é a ilustração da música e da dança *Mārehô japjê* a qual foi narrada e cantada pela Maria Joana Kawỳj. Essa dança se inicia no pátio cantando essa música. Quando completa a rua radial circular ou semicircular, se começa a entrar para o centro do pátio novamente. E são conjuntos de músicas para poder finalizar. Estas músicas falam do comportamento de aves chamados de;

*pànàhàti* (*mànti* – arara), arara cantando deitado com segurança em seu ninho.

*krỳjyhyti* (*kwryjti* – papagaio), papagaio cantando deitado com segurança em seu ninho.

*krêpêēti* (*krēti* – periquito maracanã), maracanã cantando deitado com segurança em seu ninho.

Já na segunda música fala de:

*Māteherehō* – Ema de cabeça longa e pernas arrepiadas e penas xadrezadas.

Já na terceira parte a música fala dos comportamentos sociais de animais, insetos e pessoas.

*kãhãre*: (*Kãgã* - cobra) que mata cobra

*prũmũre*: (*mrũmre* – formigas) são formigas que trilham em seu caminho em direção ao formigueiro.

*ratire*: (*raxt* – grande, saudável) uma grande moça/moço desfilando, rebolando no pátio dançando.

### ***Hôôpa hôpaha***

*Hôôpa hôpaha*

*Hôôpa hôpaha*

*Hôôpa hôpaha*

1º - *Hôôpa hôpaha hôhô pànàhàti nhĩrêhé kàràhà to ramnhĩ pynõ*

2º - *Hôôpa hôpaha hôhô krÿjÿhÿti nhĩrêhé kàràhà to ramnhĩ pynõ*

3º - *Hôôpa hôpaha hôhô krê krêpêëti nhĩrêhé kàràhà to ramnhĩ pynõ*

### ***Mateherehô***

*Mãteherehô*

*Mãteherehô*

*Pê krãnãhãhã Pê krãnãhãhã (2x)*

1º - *Pê krãnãhãhã Pê krãnãhãhã (2x)*

2º - *Mapjê prorire Mapjê prorire (2x)*

Brincadeira por meio de cantoria/brincadeira não é simplesmente por brincar – mas brincar nos diversos espaços e contextos de aprendizagem em conhecimentos narrativos, brincadeiras e cantorias (músicas). Estas brincadeiras de cantorias acontecem com maracá com grupos de meninos e meninas. É com essa música de *Hôôpa hôpaha* que encerra a dança e brincadeira. Observe a figura.



Figura 33 - Finalização do *mãrehhô japjê*. Ilustração Julio Kamer R. Apinaje e Rosilene Fernandes da Costa Apinagé.

Esta ilustração é uma representação da finalização do *Mãrehhô japjê*, do *Hôôpa hôpaha*, *mãteherehô* e o conjunto de música de *kãhãre*. Nesta performance os jovens ficam de braços abraçados dançando, cantando e brincando todas essas músicas. Nessa dança as crianças participam e observam também.

Veja alguns cantos dessa brincadeira.

*Kãhãre*

*Kãhãre*

*kãhãrehêêê (3x)*

*Ma nhô katôkô prãmãre*

*Ma nhô katôkô prãmãre hêêê*

*Prũmũre - mrũmre*

*Prũmũre*

*Prũmũrehêêê (3x)*

*Ma inhô pjêta nhĩtýtỳre*

*Ma inhô pjêta nhĩtýtỳre*



*Ratire*

*Ratire Wakõnã krãnã prãmãre*

*Wakõnã krãnã prãmãre*

## **5.0 A escola como um espaço de transmissão de conhecimento *Panhĩ***

A escola hoje se constitui como um espaço de transmissão, análise e reflexão desses conhecimentos por vias curriculares. E a aplicação destes conhecimentos, via currículo, deve acontecer da seguinte forma. Inicialmente deve-se analisar os conhecimentos orais, refletindo sobre as musicalidades, observando-se o que são cantados pela música, do que ela trata e também analisando-se os conteúdos das narrativas históricas. Em seguida deve-se verificar e compreender quais as metodologias utilizadas nas brincadeiras, nas músicas e nas narrativas históricas. Então, a partir destas reflexões seria possível adotar essas medidas pedagógicas sendo está uma forma de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos *Panhĩ*/Apinaje.

Refletir sobre a educação escolar *Panhĩ*/Apinajé é um grande desafio, especialmente quando se tenta refletir sobre o conhecimento sociocultural que envolve o saber próprio de um povo e sua realidade. Por isso a minha pesquisa também pretende dialogar e refletir sobre a escola como um espaço de transmissão dos conhecimentos *Panhĩ* e a curricularização de tais saberes.

A escola hoje se transformou num dos meios de acessarmos e trabalharmos a nossa ciência, como bem colocam Apinagé e Giralдин (2018), quando afirmam que as tradições orais já não bastam e que a pesquisa deve ser considerada como estratégia de preservação sociocultural. O ambiente escolar se constitui atualmente como um forte espaço de transmissão dos nossos conhecimentos para a atual geração. Este espaço se soma aos espaços da roça, do pátio, da casa e do cerrado como mais um espaço educativo. Neste artigo os autores citados destacam que atualmente a oralidade já não é mais suficiente como método de transmissão de conhecimento para os *Panhĩ*/Apinajé e que, portanto, é necessário que os pesquisadores indígenas se debruem também sobre a escola como uma instituição com métodos específicos de transmissão do conhecimento *Panhĩ*/Apinajé.

Atualmente os professores da educação escolar *panhĩ* tem enfrentado esse desafio de processar as duas formas de ensino e aprendizagem; o do conhecimento sociocultural

e do conhecimento escolarizado. De um lado a escola pensa que a comunidade tem esse papel de educar as crianças no conhecimento sociocultural. A comunidade pensa que a escola é que deve proporcionar estes dois conhecimentos. A escola em si não está preparada para o processo de ensino de dois conhecimentos. Só está preparada ao ensino dos conhecimentos das letras em formato de escritas. Na verdade, a escola hoje é um espaço fundamental para articular essas duas visões de mundo. Portanto a escola tem que ter a clareza de orientar e incentivar a participação dos jovens em seus saberes e nas suas práticas socioculturais, uma vez que

[...] nem todos os conhecimentos da sociedade são ou podem ser revelados, também é preciso termos consciência de que nem todos os conhecimentos e saberes indígenas são, podem ou devem ser escolarizados. Precisamos saber que nem tudo de uma sociedade deve ou pode ser escolarizável. (GIRALDIN, 2016, p.18).

Porque são processos de educação que funcionam de acordo com seu espaço e contextos que possibilitam a sua aprendizagem com liberdade e lucidez.

É por isto, então, que concordamos que

[...] A escola é um instrumento para garantir o acesso a esse mundo desejável, o que não implica substituir ou desvalorizar os conhecimentos tradicionais, que continuam a ser referência identitária e base de direitos, mas não horizonte ontológico e cosmológico da vida. O desafio, portanto, não é mais querer escolas, e sim definir como elas devem ser para que possam atender as demandas dos povos indígenas. [...] (LUCIANO, 2013, p.24).

É o que a educação escolar *Panhĩ* vem atuando constantemente para enfatizar este conjunto de conhecimentos tradicionais que possam ser utilizados de forma metodológica e educativa. Porque no espaço de aprendizagem na aldeia não tem paredes de concreto. Mas o próprio conhecimento da cultura *Panhĩ*/Apinajé traz seu conhecimento milenar pela qual a geração atual vem acessando e atualizando de acordo as percepções socioculturais, históricas e linguísticas.

Como este é um processo dinâmico e próprio de aprendizagem de percepção *panhĩ*, as formas de conhecimento, como no caso do tema proposto que rege esta pesquisa (musicalidades, narrativas e brincadeiras) tem orientações e percepções próprias e que caracterizam as metodologias e ações pedagógicas específicas do conhecimento *panhĩ*. Por exemplo, quando tratamos das cantorias e suas musicalidades é indispensável pensar na parte corporal, coreográfica, rítmica e melódica com refrões diferentes, que ocorrem de vários ângulos diferentes, seja individual, de dupla ou de grupos no ato da cantoria no

pátio ou mesmo em outros ambientes, como no cerrado ou no terreiro onde ficam as casas. Vale destacar aqui que, para os povos Timbira, o corpo também é um instrumento sonoro e que, portanto, faz parte desse universo de musicalidades.

Já com as brincadeiras (*amnhikati*), elas são práticas de elaborar e sistematizar conhecimentos, valores, concepções e percepções de mundo e de relacionamento com os outros, mas também consigo mesmo, nas quais o aprender se processa também através das dramatizações com cenários e personagens diferentes que mostram espaços e vegetações diferentes como fauna e flora. Brincadeiras que primam por é uma auto localização espacial e principalmente a existência de certos animais e plantas cultiváveis, ponto este central quando pensamos na roça e nas relações que os *Panhĩ/Apinajé* estabelecem com seus cultivares. Dessa forma a brincadeira traz um conceito de compreender melhor o espaço de convivência.

Neste sentido, as crianças se organizam de acordo com o limite que a brincadeira possui. No caso na água, da brincadeira de jacaré e sucuri, que é de pega, pega e cócegas, mostra que é preciso ter o cuidado por causa dos perigos em ambientes diferentes. A brincadeira da melancia mostra o diálogo para com as pessoas e a importância em reconhecer se a pessoa está agindo de boa fé. De um lado, na brincadeira mostra esse lado dinâmico e divertido e, do outro mostra, o lado de se manter seguro ao se deparar com situações estranhas e, com isso, possibilita às crianças refletir sobre determinadas situações que podem ser vivenciadas na vida real.

E, por último, as *Mêhprijê xujarênh (Narrativas)* tem seu caráter informativo sobre o conceito de pensar e de compreender as coisas do cotidiano. Pois só compreendemos as coisas se ouvirmos constantemente e atentamente. E esse ouvir visualiza em nossas memórias, como se estivéssemos vendo a cena na televisão passando de cena por cena. É o que acontece com a história de *Pãxpyxiire* e *Grerxômre*, nas quais estas duas mulheres foram raptadas por outros indígenas, conforme é narrado pela história. A própria história narrativa destaca que devemos ter cuidado ao se aproximar ou ter conversas com pessoas estranhas. Se estiver numa situação de rapto, prestar atenção no local ou ambientes, caso consiga fugir e poder sair em segurança e voltar ao seu lar de origem. Da mesma forma conta a história dos grupos de crianças formados por meninos em meninas de *Kuwênh kapêr xwỳnh / kuwênh nhĩmex xwỳnh* (Caçadas de passarinho), em que, nessa aventura, as crianças foram narrando, elaborando cantigas, conversações de como executar essa cantiga chamado de *mê òkrepôx rũnhti*, que se deu origem por

conta das atitudes destes grupos de crianças. Esta narrativa está na origem do ritual que se tornou tão importante entre os Apinajé atualmente. São conhecimentos narrativos que trazem atualmente conceitos que propiciam a educação escolar *panhĩ* a elaborarem metodologias pedagógicas que subsidiam e complementam a educação escolarizada.

Nesse sentido vale destacar o que Luciano (2013) nos possibilita refletir sobre essa questão em que os conhecimentos devem fundamentar uma educação escolar indígena diferenciada. E sobre isso o autor escreve:

A educação escolar indígena diferenciada é trabalhada a partir da escola e tem como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores da transmissão, da produção e da reprodução de conhecimentos do universo sociocultural específico de cada povo indígena. [...] (LUCIANO, 2013, p.44).

Destaco aqui a importância da fala de Gersem Baniwa, este grande intelectual indígena que tem contribuído em vários aspectos com suas percepções com relação a educação escolar indígena no Brasil. Tais reflexões e contribuições acerca desse tema tem possibilitado aos intelectuais, pesquisadores e professores indígenas e não indígenas reflexões, alternativas, possibilidades e um diálogo constante com o Estado Brasileiro sobre a educação escolar indígena e a oferta de tal educação para os povos indígenas que passam pelo processo de escolarização.

Nesse sentido, verificamos que é possível, sim, trabalhar as questões didáticas e metodológicas da aprendizagem com os conhecimentos tradicionais, no caso dos *Panhĩ/Apinajé*, tanto no pátio quanto na escola, assim como em outros ambientes que também são locais de aprendizado, como o cerrado e os terreiros das casas. Reelaborando, assim, e enfatizando a educação diferenciada de acordo com os moldes epistemológicos indígenas, seja ele do povo *Panhĩ/Apinajé*, do povo Baniwa, do povo *Mehĩ*, do povo *Akwẽ* ou de outro povo indígena de acordo com suas concepções epistêmicas.

### **5.1 As contribuições pedagógicas e metodológicas dos conhecimentos e da ciência *panhĩ/Apinajé***

Os conhecimentos narrativos e a ciência *Panhĩ/Apinajé*, são áreas de conhecimentos importantes de serem exploradas tanto no senso comum quanto pesquisados em nível escolar e acadêmico. São conhecimentos que possibilitam pensar e refletir sobre outras concepções pedagógicas, assim como outros mecanismos metodológicos que possibilitam a aprendizagem com outras características diferentes daquelas que estamos acostumadas a vivenciar no cotidiano da escola que temos

atualmente. Neste campo, o docente indígena utiliza-se de metodologias que orientam o campo da audição, visão, oralidade, olfato e principalmente, o espaço que refere a floresta, ao cerrado, ao que os não indígenas denominam de natureza. Tais campos (audição, visão, oralidade, olfato e espacialidade) são necessários de serem explorados quanto tratamos de metodologias *Panhĩ/Apinajé*. São campos de conhecimentos reais e todos os sujeitos participantes do processo de aprendizagem necessitam ter a oportunidade de experimentar, explorar os seus sentidos referentes a esses campos.

As concepções e epistemologias indígenas funcionam segundo suas perspectivas cosmológicas. Os conhecimentos indígenas têm na cosmologia as suas compreensões de mundo. E quando se deparam com narrativas que não tem nada a ver com as narrativas indígenas, não fará sentido algum para aquele povo. Por isso a escola indígena deve ser repensada, refletida, questionada, revisitada e refeita para que contemple outros povos e outros conhecimentos.

Nesse sentido, os professores indígenas devem, de fato, conhecer primordialmente suas cosmologias para poder entender o pensamento, a estrutura e a organização social *panhĩ para* que os conhecimentos ditos “universais” possam transitar nas escolas indígenas em diálogo com os conhecimentos indígenas. Por isso a necessidade dos professores indígenas conhecerem a história de origem de *Myyti* e *Mytwryÿre*, narrativas nas quais se expõem todo um comportamento e vivência social desde as metades que se complementam, apoiando-se em organizações sociais e respeito mútuo.

É preciso que os professores compreendam as histórias e conhecimentos narrativos como pedagogias que instruem e fortalecem as nossas epistemologias e da necessidade daqueles que iniciam o processo de aprendizado de compreenderem esses conhecimentos como a nossa ciência de mundo, uma “ciência do concreto” como bem destaca Lévi-Strauss (1983) em sua obra “O Pensamento Selvagem”, conhecimentos que tratam da história e da ciência da humanidade indígena. São epistemologias que podem e devem contribuir imensamente para um mundo que respeite os diferentes seres existentes neste mundo, que contribua de forma respeitosa com o planeta, que contribua com metodologias curriculares que possam refletir e avançar por uma educação que respeite as diferenças e que contribua com a educação escolar indígena reflexiva, dialógica e de respeito. Para que os docentes *panhĩ* e seu povo possam formar cidadãos *panhĩ* com capacidade crítica de indagar e questionar todos os tipos de conceitos filosóficos, etnológicos, antropológicos e psicológicos.

Tanto nas brincadeiras, como nos cantos e narrativas aqui tratados, podemos destacar métodos importantes de escuta, atenção, relação com o corpo baseados numa

oralidade objetivada na reflexão. Exemplo disso são os aspectos relevantes aos nomes que possibilitam o interesse em saber como se pronuncia os nomes das músicas, as partes do corpo, de qual espaço e vegetação estamos tratando, da relação que se deve ter com outros seres que habitam esse mundo em que habitamos, assim como o tratamento e os cuidados com os diferentes seres e com as pessoas.

O meu trabalho procurou mostrar uma pequeníssima parte do imenso material de cunho pedagógico imaterial narrativo que temos, associando o visual, a performance (com movimentos gestuais) que podem ser explorados pelos docentes no sentido de aguçar a pesquisa pelos conhecimentos narrativos, concretos e lúdicos. São diversas formas de refletir, planejar e executar esses processos também num ambiente escolarizado. São oportunidades pautadas no nosso conhecimento que o povo *Panhĩ*, sejam estudantes, professores e pesquisadores acadêmicos, deve conhecer, avançar e refletir sobre outras formas de viabilizar os conhecimentos do nosso povo pelo domínio da escrita, mas essencialmente pela busca em manter e refletir sobre a importância da oralidade para o nosso povo e para a preservação dos nossos saberes, especialmente daqueles conhecimentos que ultrapassam a fronteira da escrita e fazem parte do ser *Panhĩ* e das suas formas de conceber o mundo e suas relações com esse mundo. Neste sentido destaco a importância da participação do povo *Panhĩ* na construção de suas escolas, especialmente de seus currículos e da escola que queremos para os nossos filhos e para o nosso povo.

Todo o conjunto disposto aqui nesta pesquisa ilustra claramente sobre a pedagogia colaborativa e participativa, em que crianças se organizam e refletem sobre as situações vivenciadas por eles durante as brincadeiras, os nomes e as sonoridades envolvidas. Sobre a lógica das brincadeiras e seus acontecimentos e como essas situações preparam esses sujeitos a serem atentos, colaborativos, reflexivos e participativos dentro de seus grupos. Através da literatura oral se desenvolvem trabalhos pedagógicos em diferentes espaços como na mata, floresta, no cerrado, nos córregos e rios, na roça, no pátio e nos terreiros próximos das casas. Essas são formas de preparar e se precaver de perigos com antecedência. O trabalho metodológico que perpassa por todos esses conhecimentos elaborados em forma de brincadeiras é conduzir os sujeitos que estão em processo de aprendizagem a acompanhar e prestar atenção em ouvir de forma reflexiva, desde as histórias narradas até a sua organização dentro de uma humildade coletiva em que todos se apoiam, todos colaboram uns com os outros no sentido de um trabalho com segurança, com aprendizado e com reflexão.

Diferente de outros povos indígenas, entre o povo *Panhĩ* não existe uma história especificamente infantil, o que é diferente dos cantos, que existem alguns que são especificamente para as crianças. O que também não é uma unanimidade entre os povos indígenas, pois em alguns povos não existe um repertório musical voltado para as crianças, como entre o povo *Panhĩ*.

Mas talvez exista uma forma de narrar tais histórias quando o nosso público são crianças que passam pelo processo de aprendizado de sua língua nativa e de suas concepções de mundo, como no *Mẽ õkrepõxrũnhti*, narrativa essa que se encontra em processo de publicação através da Ação Saberes Indígenas na Escola – MEC e UFT (Campus de Porto Nacional).

Mas a reflexão sobre a prática docente *Panhĩ* em seu contexto sociocultural exige muitas reflexões e muitos cuidados, pois os professores da educação escolar *panhĩ* tem enfrentado esse desafio de processar as duas formas de ensino e aprendizagem: o do conhecimento sociocultural do povo *Panhĩ* e o conhecimento escolarizado. Neste sentido os professores *panhĩ* ficam sem repertório de como articular esses conhecimentos tão imensuráveis de forma a não subordinar um conhecimento sobre o outro. E os professores devem ter clareza de como conduzir esses saberes. O espaço escolarizado deve ouvir o que os estudantes já têm de conhecimento. Se não tem, o professor deve ir em busca e articular esses saberes para que os estudantes tenham acesso para poder fluir e pensar sobre o seu conhecimento como forma de refletir, opinar e criticar sobre a sua ciência e também sobre a ciência e o conhecimento escolarizado dos não indígenas.

A partir da minha experiência na educação associada às leituras que fiz ao longo do curso de graduação, e mais os estudos feitos especificamente para a elaboração desta pesquisa reflito sobre a necessidade da instituição ou unidade escolar conhecer como o povo *Panhĩ*, como se organiza socialmente, suas concepções de mundo, sua cosmologia, pois somente dessa forma é possível construir uma educação escolar de fato indígena e que leve em consideração o projeto societário do povo ao qual a escola se destina, compreendendo o sujeito estudante e a importância para aquele sujeito sobre o estudo. A escola precisa viver e conviver a organização social e de colocar em seus currículos formas e habilidades praticadas desde a infância como a observação, a participação, o ouvir, o falar, o contar e recontar, o opinar e criticar e outras práticas que devem ser estimuladas para que haja participação ativa de todos os envolvidos com a escola.

As escolas dos *Panhĩ* /Apinaje, assim como as outras escolas no Tocantins, segue as normas da SEDUC-TO e das Diretorias de Ensino, as quais são executadas pela equipe

escolar. Os estudantes só acompanham e não opinam em momento algum. Mas ao longo das minhas observações sobre as escolas nas aldeias percebo a empolgação dos jovens quando os temas perpassam sobre a língua e cultura indígena *Panhĩ*, apesar de saber das dificuldades que a falta de preparação desses professores, especialmente quando o assunto são os métodos de alfabetizar os estudantes por meio dos conhecimentos estranhos a cultura *Panhĩ*.

Muito ainda precisa ser discutido sobre esse tema, maiores reflexões necessitam ser realizadas. Mas a participação de professores preparados para discutir essa questão se iniciou e temos colhidos aos poucos os frutos de possíveis caminhos a serem percorridos como a questão de formular currículos diferenciados para escolas indígenas, tema discutido nas últimas conferências de educação escolar indígena, mas que não avançou como deveria nos últimos anos, por conta de vários entraves administrativos e políticos.

Tratar sobre as narrativas, brincadeiras e cantos é uma forma de refletir sobre processos importantes de ensino e aprendizagem para nós, os *Panhĩ*. Através de exemplos concretos distribuídos aqui neste trabalho de conclusão de curso, procurei mostrar diferentes formas que o meu povo possui para ensinar valores e conhecimentos importantes no processo de socialização das crianças.

Atualmente entre os professores *Panhĩ* os cantos vêm sendo trabalhados, especialmente aqueles que fazem parte do nosso cotidiano e que nos proporcionam experiências sonoras e performáticas vivenciadas no nosso corpo e na nossa escuta. Mas vai muito além do que se vê e do que se ouve. Os cantos são chaves que processam, representam e estabelecem a nossa identidade, o nosso pertencimento enquanto *Panhĩ*.

O processo de aprender os cantos exige uma imersão muito grande das crianças, desde a escuta. Esse momento proporciona às crianças a observância das palavras, da melodia, do ritmo, do refrão. Aprende-se as formas e as suas performances. Um som falado é depois cantado e através dele as crianças treinam o escutar e exercitar as palavras. Assim como as músicas, as brincadeiras também envolvem a percepção, a coordenação motora, participação coletiva. Assim as crianças aprendem de forma lúdica, prática e concreta através das brincadeiras. É vivenciando momentos importantes, escutando narrativas significativas para os *Panhĩ*, dançando e cantando através de experiências vivenciadas pelo seu corpo e pela sua mente em diferentes momentos do processo de aprendizado que se constitui nas brincadeiras, nas danças no pátio, que nos possibilitam entender a nossa cultura e valores morais importantes para a formação da pessoa *Panhĩ*.



Aqui destacamos a importância da vivência do conhecimento no corpo, seja através das performances, das pinturas, das formas de experienciar os diferentes conhecimentos, seja através das brincadeiras, da escuta das histórias *Panhĩ*, dos cantos e das vivências cotidianas. Refletir sobre esta temática me conduz a um diálogo que tem me marcado muito nesses anos de graduação. Tem me marcado porque vejo os dois mundos, o indígena e o não indígena, como diferentes mundos, em especial quando o assunto em questão é o conhecimento, ou melhor, os conhecimentos.

E para refletir e dialogar sobre o tema gostaria de destacar uma leitura que me chamou muita atenção durante a construção desta pesquisa. Me refiro a um texto da antropóloga Marcela Stockler Coelho de Souza (2014): “conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta”. Neste texto a autora nos possibilita refletir sobre a natureza relacional do próprio conhecimento quando estamos tratando de conhecimentos indígenas e de seus conhecedores, em que o conhecimento não é uma coisa (como é para os não indígenas), mas sim uma relação, em que conhecer é estar em relação, vivenciar no corpo para que estes conhecimentos possam ser apreendidos por seus aprendizes.

Um exemplo que gostaria de destacar aqui se refere as letras das músicas *Panhĩ*. Nem todos os sujeitos da nossa sociedade compreendem as letras das músicas, ou seja, do que estão falando, pois não é tão simples entender o que as músicas falam. Por se tratar de uma linguagem que vai para além da língua falada, só um cantor ou cantora, ou alguém especialista, consegue compreender o que música fala. Muitas vezes só conseguimos compreender com esse especialista explicando para compreender o significado, o sentido da mensagem que está sendo transmitida. As músicas *Panhĩ* são os seres cantando sobre si, explicando seus comportamentos, como por exemplo, o *grer* do inhame, trata-se do inhame cantando que sua batata fica exposta do chão. Muitas vezes os jovens não compreendem o canto, mas fazem festa e animação com esta brincadeira da dança do inhame no pátio da aldeia.

Nas brincadeiras se constroem saberes e conceitos. A brincadeira do marimbondo, mostra claramente que não se deve fazer barulho ou puxar galhos ou cipó, porque se tiver cachos de marimbondo podem ser acordados e ferrear. Esta brincadeira chama atenção para isso não fazer barulho ou puxar galhos. E com relação aos perigos na água onde tem jacaré e sucuri, onde os jovens adultos devem ter muito cuidado ao adentrar no rio ou no

brejo, porque corre o risco de ser atacado pela sucuri ou jacaré, pois costumam ficar mais tempo na água.

## 6.0 – Considerações

Faz alguns anos que diferentes campos de conhecimento, como a educação, a antropologia e a matemática, dentre outros, têm enfatizado a importância de entender melhor sobre os diferentes processos de ensino e aprendizagem tanto entre os povos indígenas ou entre os não-indígenas. Estas pesquisas nos possibilitaram avançar em diferentes direções dentro e fora das escolas indígenas. E tem nos possibilitado aprofundar em processos que tem como base central a oralidade e outras formas e métodos de vivenciar a aprendizagem e o ensino.

Hoje a discussão sobre esses processos é primordial para a construção de uma educação escolar indígena, pois a partir desses conhecimentos é possível conhecer,

[...] práticas pedagógicas, contextualizadas, coletivas e comunitárias em suas atividades diárias, buscando reformular a matriz curricular de suas escolas, em direção a uma escola mais indígena, que tenha como base nosso conhecimento e, a partir dele, dialogue e se articule com outros saberes. (APINAJE, 2020, p.23)

Mas para avançarmos nessas discussões necessitamos, nós pesquisadores indígenas, etnografar nossos conhecimentos a ponto de refletir sobre nossas práticas, exercitar o rigor metódico, precisamos nos debruçar sobre nossas epistemologias e refletir criticamente sobre a escola que temos e a escola que queremos para os nossos filhos e netos.

Prosseguir nesse caminho implica em desafios, limitações, coragem, em enfrentar as nossas fragilidades e dificuldades, mas também encontrar força, determinação, caminhos, possibilidades, alternativas e diálogos com parceiros indígenas e não-indígenas que nos possibilitem seguir em frente em busca de uma educação escolar indígena que possa ser feita de forma colaborativa e que tenha a nossa identidade enquanto povo, com nossa pedagogia e metodologias.

Os desafios são muitos, as reflexões são maiores ainda, a vontade de seguir adiante buscando maiores conquistas nesse campo se concretizam desde a nossa entrada na universidade até o enfrentamento dos nossos maiores medos. Mas seguimos adiante, olhando, refletindo, aprendendo, convivendo e conversando com a nossa ancestralidade, com as nossas cosmologias e o mundo dos não-indígenas cada vez mais presente em nosso mundo e nas nossas vidas.

## 7.0 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APINAGÉ, Cassiano Sotero. **Escola, meio ambiente e conhecimentos:** formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinaje. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós Graduação em Ciências do Ambiente, Palmas, 2017.
- APINAGÉ, C. S., & GIRALDIN, O. As tradições orais já não bastam: a pesquisa como estratégia de preservação. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís (MA), 15(29), 129–156, jun/2018
- APINAGÉ, C. S., & GIRALDIN, O. Perspectivas históricas sob a perspectiva dos Apinaje. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 237-288, jan./abr. 2019
- APINAGÉ, Célio Ribeiro Dias. **A musicalidade do povo Panhĩ:** Um estudo com cantores indígenas da Terra Apinajé. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis (TO), 2020.
- APINAJE, Júlio Kamer Ribeiro. **Gernhõxwỳnh Nywjê:** fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020. 60 p.
- APINAJE, Júlio Kamêr Ribeiro. Xahtã mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx ho hihtỳx – Sustentabilidade Panhĩ: Relações entre queimadas e Cantorias no Território Apinajé. Mẽhprĩjaja Nhõkrepõx (Cantorias). In: SILVA, Léia. **Documentação de Saberes Indígenas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 19-62.
- APINAJE, Julio Kamer Ribeiro. Kagà jahkrexà pê Tekator, 2017. Disponível no link: <https://kagajahkrex.blogspot.com/>. Acesso em 25 de outubro de 2022.
- APINAJE, Júlio Kamer Ribeiro. **Mẽ ixpaxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà:** território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ. 2019. Dissertação (mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Goiás, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019.
- APINAJE, J. K. R.; APINAJÉ, R. F. da C. Processo de educação *Panhĩ* Apinajé: contribuição política sociocultural / Panhi Apinajé xujahkre ni kot amnhĩ nhĩpêx. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 3, n. 1, pp. 34-44, novembro/2018.
- BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, 280 p.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.
- CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares:** a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) –Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2007.
- CODONHO, C. G. Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n.17, pp. 131–161, novembro/2014.
- COELHO DE SOUZA, Marcela Stockler. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO,

Pedro (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 195-218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

GIRALDIN, Odair. *Axpên Pyràk*. História, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinaje. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em antropologia Social, Campinas - SP, 2000.

GIRALDIN, O.; SOARES, L. R. R. Da prática ao pátio: performances e gênero no processo de aprendizagem-ensino dos cantos Timbira. *Wamon* – Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM, Manaus, v. 5, n. 1, p. 49-62, 2020.

GIRALDIN, ODAIR. Alfabetização pelos conhecimentos indígenas: Reflexões sobre suas possibilidades e limitações. **Revista Articulando Saberes**. Goiânia, v. 1, n 1. p. 15-20, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. RJ: Zahar Ed., 1983. 323 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo de mundo**: entre escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013. 229 p.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2005. 328 p.

SILVA, Léia. Conhecimentos indígenas na UFG / Silva, Léia. **Documentação de Saberes Indígenas** / Léia Silva; (Org.). Goiânia: Gráfica UFG, 2015. 338 p.

SOARES, L. R. R. “*Eu sou o gavião e peguei a minha caça*”: o ritual Pepcahàc dos Ràmkkamëkra/Canela e seus cantos. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Manaus, 2015.

#### **Fontes orais:**

Apinaje, João *Ahtwỳr*. Brincadeiras, narrativas e cantorias. [Entrevista cedida a Rosilene Fernandes da Costa Apinagé]. Aldeia São Raimundo, 29 de novembro de 2022.

Apinaje, Raimunda *Kupêprõ*. Brincadeiras, narrativas e cantorias. [Entrevista cedida a Rosilene Fernandes da Costa Apinagé]. Aldeia São Raimundo, 22 de agosto de 2022.

Apinaje, Mariinha *Sikrãpo*. Brincadeiras, narrativas e cantorias. [Entrevista cedida a Rosilene Fernandes da Costa Apinagé]. Aldeia Encontro da Natureza, 30 de novembro de 2022.

Apinaje, Maria Joana *Kawỳj*. Brincadeiras, narrativas e cantorias. [Entrevista cedida a Rosilene Fernandes da Costa Apinagé]. Aldeia Riachinho, 21 de outubro de 2022.