



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MUSEU NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS

PAULO RENATO BRINGEL ZERBINATTO

GLOSSÁRIO ESCOLAR SOBRE A FAUNA MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Rio de Janeiro

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



PAULO RENATO BRINGEL ZERBINATTO

GLOSSÁRIO ESCOLAR SOBRE A FAUNA MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

Orientador: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis

Rio de Janeiro

2026

Z58g

Zerbinatto, Paulo Renato Bringel

Glossário escolar sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó / Paulo Renato Bringel
Zerbinatto. – Rio de Janeiro, 2026.

68 f. : il. (color.)

Orientador: Prof. Dr. Gean Nunes Damulaskis

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu
Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas -
PROFLLIND, 2026.

1. Línguas indígenas. 2. Lexicografia indígena. 3. Língua Mebêngôkre/Kayapó.
4. Educação bilíngue. 5. Glossário escolar. 6. Aldeia Môxkàrkô. I. Damulaskis, Gean
Nunes. II. Título.

CDD498

PAULO RENATO BRINGEL ZERBINATTO

GLOSSÁRIO ESCOLAR SOBRE A FAUNA MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

Aprovada em: 12 de fevereiro de 2026

Orientador: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis - UFRJ

Membro interno: Profa. Dra. Beatriz Protti Christino – Proflind/MN - UFRJ

Membro externo: Prof. Dr. Cledson Mendonça Junior - UNIFESSPA

Suplente interno: Profa. Dra. Ana Paula Quadros Gomes - Proflind/MN - UFRJ

Suplente externo: Prof. Dr. Evandro de Souza Bonfim - UFSCar

ZERBINATTO, Paulo Renato Bringel. *Glossário escolar sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó*. 2026. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o processo de produção de um material didático bilíngue Kayapó–português, em formato de glossário escolar ilustrado sobre a fauna *Mebêngôkre/Kayapó*, elaborado com a participação de alunos da aldeia Mòxkàrkô. Partindo do reconhecimento de que a ausência de materiais pedagógicos contextualizados compromete o ensino bilíngue e a preservação cultural, a pesquisa propõe a sistematização de um glossário referente aos animais, articulando língua e cultura no espaço escolar indígena. A metodologia foi qualitativa, baseada em observação participante, coleta de dados lexicais junto à comunidade e registro colaborativo com professores e estudantes. As definições obtidas evidenciam a centralidade dos animais na cosmovisão *Mebêngôkre*, conforme observado em narrativas míticas, rituais e práticas de subsistência, revelando o entrelaçamento entre língua, meio ambiente e identidade. A experiência demonstra que a lexicografia, quando aplicada à educação indígena, ultrapassa o âmbito técnico, constituindo-se como instrumento de valorização cultural e de ampliação dos usos sociais significativos da escrita em língua *Mebêngôkre*, especialmente no contexto escolar. Conclui-se que a elaboração de materiais bilíngues com participação comunitária representa um caminho efetivo para promover uma educação diferenciada e para assegurar a vitalidade linguística e cultural do povo *Mebêngôkre*.

Palavras-chave: Lexicografia indígena. Educação bilíngue. Material didático. *Mebêngôkre/Kayapó*.

ZERBINATTO, Paulo Renato Bringel. *Glossário escolar sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó*. 2026. 68 f. Dissertation (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – National Museum, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This dissertation presents the production process of a bilingual Kayapó–Portuguese teaching material, in the format of an illustrated school glossary on *Mebêngôkre/Kayapó* fauna, developed with the participation of students from the Mòxkàrkô village. Recognizing that the lack of contextualized pedagogical materials compromises bilingual education and cultural preservation, this research proposes the systematization of a glossary of animals, articulating language and culture within the indigenous school environment. The methodology was qualitative, based on participant observation, lexical data collection within the community, and collaborative recording with teachers and students. The definitions provided highlight the centrality of animals in the *Mebêngôkre* worldview, as seen in mythical narratives, rituals, and subsistence practices, revealing the intertwining of language, environment, and identity. The experience demonstrates that lexicography, when applied to indigenous education, goes beyond the technical scope, serving as a tool for cultural valuation and for expanding the significant social uses of writing in the *Mebêngôkre* language, especially in the school context. It is concluded that the development of bilingual materials with community participation represents an effective path toward promoting a differentiated education and ensuring the linguistic and cultural vitality of the *Mebêngôkre* people.

Keywords: Indigenous lexicography. Bilingual education. Teaching material. Mebêngôkre/Kayapó.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade ao longo de toda esta caminhada, permitindo-me superar desafios e seguir adiante com fé e perseverança.

Agradeço, de forma especial, ao povo Mebêngôkre/Kayapó, em particular à comunidade da aldeia Mòxkàrakô, aos alunos, professores indígenas, anciãos e demais membros da comunidade, que acolheram esta pesquisa e compartilharam generosamente seus saberes, sua língua e sua cultura.

Ao meu orientador, professor Dr. Gean Nunes Damulakis, agradeço pela orientação atenta, pelas valiosas contribuições, pela paciência e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua dedicação, compromisso acadêmico e sensibilidade com a pesquisa em contextos indígenas foram fundamentais para a realização desta dissertação.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, pelas contribuições teóricas e metodológicas, pelo incentivo constante e pelo compromisso com uma formação acadêmica crítica, ética e intercultural.

À minha amiga e colega, professora Dr^a Dilcilene Meneses, agradeço pela parceria, pelas conversas inspiradoras, pelas trocas de experiências e pelo apoio ao longo deste percurso, que tornaram esta jornada mais leve e significativa.

À minha mãe, Marlene Santiago Bringel, expresso minha profunda gratidão por ser meu alicerce, por acreditar em mim, mesmo nos momentos de dúvida, e por sempre me incentivar a seguir em frente com coragem e determinação.

À minha esposa, Grécia Gomes Ferreira, agradeço por todo o amor, paciência, apoio e compreensão. Sua presença constante e incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, deixando aqui meu reconhecimento e minha gratidão.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
1	ETNOGRAFIA DO POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ	10
1.1	TRONCO E FAMÍLIA JÊ: CARACTERÍSTICAS E DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL	10
1.2	O POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ	13
1.3	LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ	14
1.4	CULTURA DO POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ: PINTURA, ARTESANATO E DANÇAS	16
1.5	AGRICULTURA, CAÇA E PESCA DO POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ	17
2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	19
2.1	AS BASES LEGAIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	21
2.2	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS	23
2.3	O CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA	25
2.4	A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA LÍNGUA MATERNA	28
3	LEXICOGRAFIA	31
3.1	ESBOÇOS DO MATERIAL DIDÁTICO: GLOSSÁRIO SOBRE A FAUNA EM KAYAPÓ E PORTUGUÊS	32
4	METODOLOGIA, COLETA, LÓCUS DA PESQUISA	37
4.1	COLETA DE DADOS PARA GLOSSÁRIO EM KAYAPÓ E PORTUGUÊS	40
4.2	ORGANIZAÇÃO DO GLOSSÁRIO	41
4.3	LÓCUS DA PESQUISA	42
5	O GLOSSÁRIO	44
5.1	FINALIDADE PEDAGÓGICA	44
5.2	ESTRUTURA DOS VERBETES	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50
	APÊNDICE	52

INTRODUÇÃO

A língua indígena constitui um elemento central na preservação cultural e na afirmação identitária dos povos originários, pois é por meio dela que se transmite histórias, saberes, crenças e valores que estruturam a vida comunitária. Mais do que um simples meio de comunicação, a língua atua como um repositório de conhecimentos acumulados ao longo de gerações, abarcando desde práticas de manejo ambiental até concepções cosmológicas que orientam a organização social (Cunha, 1998). Entre os Mebêngôkre/Kayapó, a língua expressa saberes tradicionais, memórias coletivas e modos de vida profundamente vinculados ao território, à biodiversidade local e à relação espiritual com a natureza (Lea, 2012; Turner, 1991). Além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço), os Mebêngôkre/Kayapó têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e com os não índios (RCNEI, 1998, p. 22).

Entretanto, como ocorre com outras línguas indígenas brasileiras, o Kayapó enfrenta desafios quanto à sua vitalidade. A predominância do português no ensino escolar, a influência de meios de comunicação externos e as transformações socioculturais contemporâneas têm reduzido o uso cotidiano da língua nativa, especialmente entre os mais jovens. Sem políticas linguísticas eficazes (que impactariam na instrumentalização da escola e na produção de materiais pedagógicos contextualizados, por exemplo), corre-se o risco de perda da transmissão da língua, consequentemente, do patrimônio imaterial que ela representa (Unesco, 2003).

A Constituição Federal de 1988 e legislações correlatas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 6.861/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2013) asseguram o direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Contudo, a realidade vivenciada pelos professores, especialmente nas escolas indígenas do município de São Félix, evidencia a insuficiência de materiais didáticos em língua materna, produzidos com e para as comunidades, que integrem os saberes tradicionais aos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a produção de um glossário bilíngue Kayapó–português sobre a fauna surge como uma iniciativa que pode se somar a outras respostas concretas a essa lacuna. A escolha da temática da fauna justifica-se porque os animais ocupam

papel central na cosmovisão Mebêngôkre/Kayapó, nas narrativas míticas, nas práticas de subsistência e nos rituais tradicionais (Turner, 1991).

O objetivo geral desta dissertação é registrar e sistematizar termos referentes à fauna na língua Kayapó, articulando-os ao português, para produzir um material didático que contribua para o ensino bilíngue e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. O presente trabalho tem como objetivos específicos documentar o glossário da fauna na língua Kayapó com a colaboração da comunidade escolar da aldeia Môxkarakô, reconhecendo a importância do saber tradicional no processo de registro e valorização linguística. Busca-se também produzir um glossário sobre a Fauna, validado por falantes nativos e alunos bilíngues, de modo a garantir a autenticidade e a representatividade cultural dos termos registrados. Além disso, pretende-se desenvolver um recurso pedagógico que valorize o uso da língua materna tanto no espaço escolar quanto no comunitário, contribuindo para o fortalecimento da educação intercultural e para a preservação das práticas linguísticas do povo Kayapó. Dessa forma, almeja-se colaborar com iniciativas voltadas à preservação linguística e ao fortalecimento da identidade cultural indígena, assegurando o reconhecimento da língua como um patrimônio imaterial importante à continuidade dos saberes tradicionais.

O referencial teórico que embasa esta pesquisa apoia-se em autores que discutem a relação entre língua, identidade e preservação cultural, como Cunha, (1998); Lea (2012), bem como pesquisas específicas sobre lexicografia aplicada à educação, como Krieger e Müller (2019) e Camargo (2008). Nessa perspectiva, compreende-se a língua não apenas como um meio de comunicação, mas como um elemento constitutivo da identidade e da memória coletiva de um povo. Assim, a elaboração de um glossário sobre a Fauna bilíngue e de recursos pedagógicos em Kayapó representa uma forma de resistência cultural e de valorização da diversidade linguística, promovendo o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento escolar.

Esta pesquisa está organizada de modo a articular as dimensões linguística e pedagógica. No Capítulo 1, apresenta-se uma contextualização etnográfica do povo Mebêngôkre/Kayapó, abordando aspectos históricos, culturais, territoriais e linguísticos fundamentais à compreensão do estudo. No Capítulo 2, discute-se a educação escolar indígena no Brasil, suas bases legais, o funcionamento das escolas indígenas e a importância da produção de materiais didáticos na língua materna. No Capítulo 3, são apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos da

lexicografia aplicada, relacionados ao contexto da educação indígena, bem como se descreve o processo de coleta, análise e validação dos vocábulos da fauna em Kayapó e a elaboração do material ilustrado, destacando a participação ativa da comunidade escolar e dos falantes nativos, o que garante legitimidade, pertinência cultural e relevância pedagógica aos resultados obtidos.

1 ETNOGRAFIA DO POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama sobre o povo Mebêngôkre/Kayapó, abordando aspectos centrais de sua identidade, organização territorial, práticas culturais e relação com o meio ambiente. O capítulo inicia-se com uma introdução sobre a origem e significado do termo "Mebêngôkre", que representa a conexão espiritual e física desse grupo com o ambiente natural, principalmente com os rios e áreas alagadas que sustentam suas práticas de subsistência e valores culturais. Em seguida, é explorada a localização geográfica do território Mebêngôkre/Kayapó, que se estende pelas regiões do Pará e Mato Grosso, e a importância da preservação desse espaço para a sobrevivência cultural e ambiental.

A partir disso, o capítulo examina práticas culturais como pintura corporal, artesanato e danças, destacando seu simbolismo e a relevância social desses elementos na manutenção da identidade e na estruturação da sociedade Mebêngôkre/Kayapó. Também é abordada a organização linguística e cultural do tronco Jê, ao qual pertence Mebêngôkre/Kayapó, incluindo a distribuição e características de outras etnias relacionadas. Por fim, são discutidas as práticas de subsistência, como agricultura, caça e pesca, que refletem o compromisso do povo Mebêngôkre/Kayapó com a sustentabilidade e a preservação ambiental, destacando a importância do conhecimento tradicional para a manutenção de seus recursos naturais e para a resiliência econômica da comunidade.

Este capítulo, portanto, serve como uma introdução para entender a complexidade e a riqueza cultural dos Mebêngôkre/Kayapó, contextualizando a luta desse povo pela preservação de seu território e modos de vida frente às pressões externas e desafios contemporâneos.

1.1 TRONCO E FAMÍLIA JÊ: CARACTERÍSTICAS E DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL

O tronco Macro-Jê é um dos agrupamentos linguísticos indígenas do Brasil, reunindo povos que compartilham traços linguísticos, culturais e históricos. Estudos etnolinguísticos sugerem que o tronco Macro-Jê é composto por diversas famílias linguísticas — línguas que compartilham uma origem histórica comum e pertencem ao mesmo tronco linguístico, apresentando semelhanças estruturais, embora cada povo possua sua própria língua, cultura e organização. Esse tronco linguístico

remonta a centenas de anos e reúne várias etnias que habitam principalmente o Planalto Central brasileiro, mas que também estão distribuídas em outras regiões, como o Sudeste e o Norte do país (Rodrigues, 1986).

A família Jê pertence ao tronco Macro-Jê, conforme identificaram diversos linguistas ao longo do século XIX. Segundo Rodrigues (1986), a família Jê é caracterizada pela diversidade linguística e pela ampla distribuição geográfica. Ela abrange não apenas os povos Jê, mas também outras famílias que compartilham algumas características fonológicas e gramaticais. As sociedades Jê contemporâneas estão espalhados pelo Brasil, do Sul do rio Amazonas, no Estado do Maranhão, a Santa Catarina e Rio Grande do Sul, incluindo os Estados de Pará, Mato Grosso, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Os Mebêngôkre/Kayapó fazem parte dos povos conhecidos na literatura como Jê setentrionais. Os Mebêngôkre/Kayapó pertencem a família linguística Jê, que faz parte do tronco Macro-Jê localizados exclusivamente no Brasil (ao contrário das línguas Tupi, Aruak e Karib). Essa Classificação surgiu apenas no século XIX, formulada pelo botânico alemão von Martius (Lea, 2012, p. 57).

As etnias que compõem a família Jê destacam-se pela organização social complexa, na qual a identidade coletiva é fortemente marcada pela língua, pelas tradições orais e pelos rituais. São exemplos de povos Jê os Kayapó, Xavante, Xerente e Timbira, cada qual com uma localização territorial distinta, mas unidos por um sistema linguístico comum e por tradições culturais que refletem uma relação íntima com a natureza e com seus territórios. No censo de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou a população indígena brasileira, fornecendo dados detalhados sobre os grupos Jê e suas localizações. A tabela abaixo resume algumas das principais famílias Jê, suas localizações e a população estimada em 2022:

Tabela 1 - Tabela sobre a família Jê, com as etnias, localização e população estimada de acordo com o Censo 2022

Família Jê	Principais Etnias	Localização Principal	População Estimada (Censo 2022)
Kayapó	Kayapó, Mebêngôkre	Pará e Mato Grosso	11.675
Timbira	Kraho, Apinajé, Krikati	Tocantins, Maranhão, Pará	7.890
Xavante	Xavante	Mato Grosso	22.000
Xerente	Xerente	Tocantins	3.500
Suyá	Suyá (Kisédjé)	Mato Grosso (Bacia do Xingu)	480
Kaingang	Kaingang	Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo	45.000
Xokleng	Xokleng	Santa Catarina	2.500
Gavião	Gavião-Parkatêjê	Maranhão, Pará	1.200

Fonte: IBGE, 2022

Cada uma das famílias da tabela acima possui particularidades que refletem a diversidade interna da família Jê. Por exemplo, os Kayapó, também chamados de Mebêngôkre/Kayapó, são conhecidos pela forte defesa de seus territórios e pela tradição de pintura corporal e ornamentação. Sua presença é especialmente marcante na Bacia do Xingu, no Pará e em Mato Grosso (Turner, 2006). Os Xavante, que habitam o estado de Mato Grosso, possuem uma estrutura social fortemente marcada por cerimônias rituais e práticas de reciprocidade.

A família Timbira inclui várias etnias, como os Krahô e Apinajé, que habitam áreas de transição entre o Cerrado e a Amazônia. Esse grupo se caracteriza por rituais e pela organização social em grupos. Já os Kaingang, habitantes da região Sul do Brasil, possuem um sistema tradicional de organização familiar diferenciado e mantêm práticas agrícolas, destacando-se no cultivo de milho e outros produtos típicos (Melatti, 2007).

1.2 O POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Os Mebêngôkre/Kayapó são conhecidos na literatura como Kaiapó. "Mebêngôkre" é uma autodenominação e significa "gente do buraco d'água", representando a conexão espiritual e física com o ambiente em que vivem, especialmente com os rios e áreas alagadas (Lea, 2012).

Historicamente, esses grupos indígenas ocupam vastas regiões na Amazônia, especialmente nas áreas dos estados do Pará e de Mato Grosso, próximas aos rios Xingu e Iriri. A proximidade com esses rios é vital para os Mebêngôkre/Kayapó, uma vez que a água é considerada não apenas fonte de subsistência, mas também um elemento central de sua cosmologia e práticas culturais. Além disso, os Mebêngôkre/Kayapó se organizam em aldeias autônomas, cada uma com suas lideranças e tradições, que seguem rigorosamente um sistema de hierarquias e costumes. Esse sistema fundamenta-se em valores ancestrais que, por meio da oralidade, perpetuam o saber de gerações passadas (Turner, 1991).

A população Mebêngôkre/Kayapó é atualmente estimada em cerca de 11.675 indivíduos, segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Esses indivíduos estão distribuídos em várias aldeias e territórios demarcados nas regiões de Mato Grosso e do Pará. Contudo, o avanço do desmatamento e os projetos de mineração representam ameaças crescentes para esses territórios, colocando em risco não apenas os recursos naturais, mas também a segurança e a sobrevivência cultural dos Kayapó. Nesse sentido, Cunha (2012) destaca que os conhecimentos e modos de vida das populações tradicionais estão profundamente vinculados aos ambientes em que vivem.

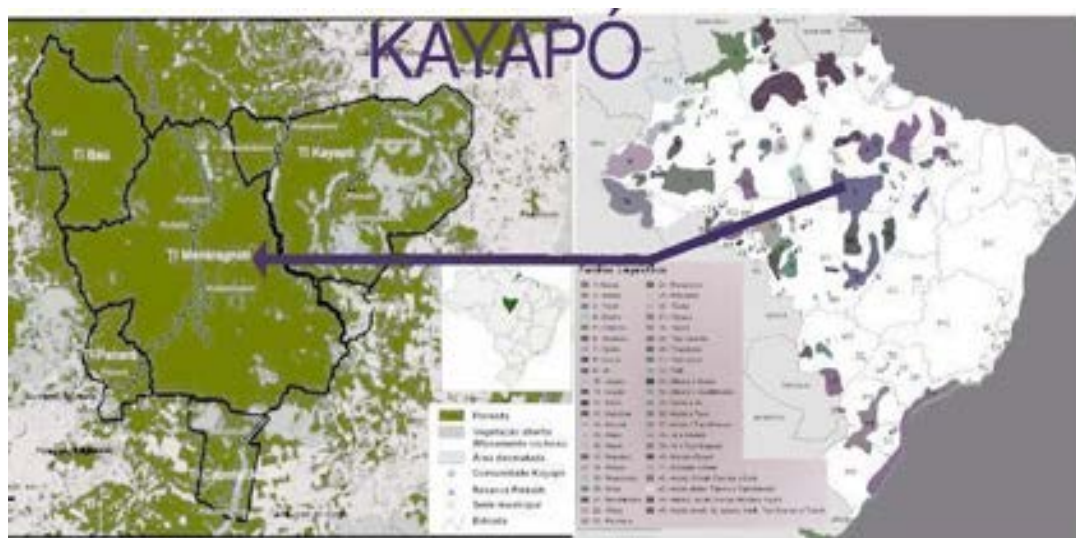
De fato, a luta pela manutenção do território vai além de uma simples disputa por espaço físico: envolve a defesa de práticas e crenças culturais que integram o cotidiano dos Kayapó. Lea (2012) destaca que, sem esses territórios, muitos dos saberes e práticas sociais dos Mebêngôkre/Kayapó ficariam comprometidos, resultando em uma perda irreparável para a diversidade cultural brasileira. Assim, para garantir a preservação de seu modo de vida e a continuidade de sua cultura, os Mebêngôkre/Kayapó têm estabelecido alianças com organizações de direitos humanos e ambientais, procurando maneiras de assegurar que seus direitos sejam respeitados e sua voz ouvida nas decisões que impactam seus territórios e sua cultura.

1.3 LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Os Mebêngôkre/Kayapó representam uma das populações indígenas mais importantes na Amazônia, tanto em número quanto em extensão territorial. Situados predominantemente nos estados do Pará e Mato Grosso, seu território cobre áreas extensas de floresta tropical e cerrado. Essas regiões foram habitadas por seus ancestrais e, hoje, incluem várias terras indígenas oficialmente demarcadas e reconhecidas pelo governo brasileiro, o que é importante para a preservação de suas práticas culturais e modos de subsistência. O reconhecimento dessas terras fortalece a relação íntima que os Mebêngôkre/Kayapó mantêm com a natureza, essencial para sua identidade e sobrevivência (ISA, 2020).

Geograficamente, o território Mebêngôkre/Kayapó se localiza entre os rios Xingu e Tocantins, na bacia hidrográfica do Rio Xingu, uma das áreas mais ricas em biodiversidade na Amazônia. Esses territórios incluem ecossistemas diversos que permitem aos Mebêngôkre/Kayapó praticar atividades tradicionais de caça, pesca, extrativismo e agricultura sustentável, todas essas práticas baseadas em um profundo respeito pelos ciclos naturais do ambiente (Funai, 2021). Vejamos o mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque dos territórios Mebêngôkre/Kayapó



Fonte: Funai, 2021.

Entre as terras indígenas ocupadas pelos Mebêngôkre/Kayapó estão:

- Terra Indígena Kayapó: situada no Sudeste do Pará, é uma das terras indígenas mais extensas e ecologicamente conservadas do Brasil.

- Terra Indígena Baú: localizada no Pará, é reconhecida pela forte resistência cultural e ambiental dos Kayapó.
- Terra Indígena Menkragnoti: abrange áreas no Pará e Mato Grosso, onde os Mebêngôkre vivem em harmonia com a floresta.
- Terra Indígena Menkragnoti: também se estende entre o Pará e o Mato Grosso e é importante para a preservação das tradições culturais e da biodiversidade dos Mebêngôkre/Kayapó (ISA, 2020).

As terras indígenas são protegidas pela Constituição Federal e por legislações específicas, como o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garantem o direito dos povos indígenas ao uso e à gestão de seus territórios de acordo com suas tradições e cultura (Brasil, 2004).

Além de sustentarem a cultura Mebêngôkre/Kayapó, essas terras têm um papel importante na conservação ambiental. Diversos estudos indicam que as terras indígenas na Amazônia, especialmente aquelas geridas pelos Kayapó, atuam como barreiras contra o desmatamento e contribuem para a preservação da biodiversidade e para a mitigação das mudanças climáticas. Esse modelo de manejo sustentável é amplamente reconhecido e serve como exemplo de preservação aliado ao uso tradicional dos recursos naturais (Ipam 2015).

As terras dos Mebêngôkre/Kayapó também são essenciais na defesa contra invasões e atividades predatórias, como a mineração ilegal e o desmatamento para a criação de pastagens. A proteção dessas áreas é, portanto, uma questão de sobrevivência tanto para o povo Mebêngôkre/Kayapó quanto para a conservação da Amazônia (CIMI, 2022).

A localização dessas terras é documentada por instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Socioambiental (ISA), que disponibilizam mapas e dados atualizados sobre a distribuição territorial dos Mebêngôkre/Kayapó, suas características ambientais e as ameaças que enfrentam. Esses mapas, como o apresentado acima, são fundamentais para visualizar a presença dos Mebêngôkre/Kayapó na Amazônia e compreender a importância de suas terras na preservação da floresta.

Portanto, a conservação do território Mebêngôkre/Kayapó não apenas assegura a continuidade de sua cultura, mas também fortalece a proteção dos recursos naturais e da biodiversidade da Amazônia, garantindo que futuras gerações possam viver em um ambiente equilibrado e saudável (Funai, 2021).

1.4 CULTURA DO POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ: PINTURA, ARTESANATO E DANÇAS

A cultura material e as práticas artísticas dos Mebêngôkre/Kayapó desempenham um papel importante na preservação de sua identidade cultural e na expressão de seu modo de vida. Entre as práticas mais significativas estão a pintura corporal, o artesanato e as danças, cada uma delas desempenhando funções específicas dentro da estrutura social e cultural do grupo. O artesanato constitui uma atividade tradicionalmente organizada a partir de uma divisão de papéis entre homens e mulheres. Enquanto os homens se dedicam à produção de bordunas, cestas e alguns adereços, as mulheres atuam principalmente na confecção de adornos de miçangas. Essa organização das atividades relaciona-se também às dinâmicas do cotidiano, nas quais as mulheres conciliam a produção artesanal com o cuidado das crianças.

Segundo Turner (1979, p. 152), enquanto as mulheres realizam atividades mais ligadas ao cuidado familiar, os homens se dedicam a tarefas como a confecção de artesanato. No entanto, há exceções dentro dessa divisão. A fabricação de cocares, considerado o item mais valioso vendido aos kubẽ (não-indígenas), é uma atividade masculina, mas também pode ser conciliada com o cuidado das crianças, especialmente quando realizada por homens mais velhos. Além disso, os homens produzem itens como esteiras e cestos, decorados com pingentes de algodão vermelho feitos pelas mulheres, o que evidencia uma interdependência entre os sexos na produção material.

Esse sistema reflete o argumento de Lévi-Strauss (1983), que vê a divisão sexual do trabalho como uma construção social destinada a criar uma dependência mútua, ao invés de ser fundamentada em diferenças fisiológicas. Essa complementaridade se manifesta, por exemplo, na exclusividade dos homens para carregar animais caçados e madeira para construção, enquanto as mulheres são responsáveis pelo transporte dos produtos da roça e da lenha.

Nos anos 1990, com o aumento da demanda de empresas como a Body Shop por itens indígenas, a fabricação de pulseiras de miçangas tornou-se economicamente relevante para os Mebêngôkre/Kayapó. Nesse contexto, as mulheres trabalhavam com miçangas, os homens ajudam na comercialização.

Os Mebêngôkre/kayapó desenvolveram seu próprio estilo distintivo de trabalho com miçangas para seu uso pessoal, em especial seus brincos de miçangas azuis,

brancas e vermelhas, com um botão na base da argola. O mesmo esquema de cores é usado em colares e em braçadeiras que envolvem os bíceps. Algumas pessoas copiam ou compram cintos de miçangas dos povos alto-xinguanos. As crianças pequenas usam colares de miçangas em abundância, e os meninos usam cinto de miçangas azuis. As moças púberes usam tiracolos de miçangas pesando vários quilos. Uma criança desprovida de miçangas é sinônimo de órfã, alguém sem uma mãe para pintá-lo, fazer sua tonsura, e enfeitá-lo com miçangas.

Até pouco tempo atrás, as miçangas eram importadas para o Brasil exclusivamente da ex-república da Tchecoslováquia, e estas ainda são consideradas melhores de qualidades do que as miçangas de Taiwan, que apareceram no mercado nos últimos anos (Lea, 2012, p. 144).

A pintura corporal é uma manifestação cultural de extrema importância entre os Mebêngôkre/Kayapó, especialmente para as mulheres. As jovens que ainda não têm filhos são vistas como o ápice da beleza feminina e, por isso, pintam-se com maior frequência, utilizando padrões geométricos complexos que expressam sua identidade e status dentro da comunidade. O processo de pintura é feito com o suco de jenipapo (*Genipa americana*) misturado a carvão, criando assim um tom escuro e duradouro na pele. Esse grupo de mulheres participa ativamente de sessões de pintura coletiva, que fortalecem os laços sociais e identitários entre elas.

A cultura Mebêngôkre/Kayapó é rica em simbolismo e estratégias de expressão estética, que vão além do valor funcional dos itens. O artesanato, a pintura corporal e o uso de miçangas revelam um sistema complexo de significados e valores que orientam a vida em comunidade e perpetuam a identidade do grupo. Essas práticas culturais são essenciais para a coesão social e para a reafirmação dos papéis de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que fortalecem a conexão dos Mebêngôkre/Kayapó com suas tradições e modos de vida ancestrais.

1.5 AGRICULTURA, CAÇA E PESCA DO POVO MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

A economia dos Mebêngôkre/Kayapó se baseia em práticas tradicionais de agricultura, caça, pesca e extrativismo, elementos fundamentais para a subsistência e a manutenção de sua cultura. Essas práticas são realizadas de maneira sustentável, respeitando os ciclos naturais e os ecossistemas locais, promovendo assim a preservação ambiental e cultural da comunidade.

O extrativismo, especialmente a coleta de castanha-do-pará (*Bertholletia excelsa*), é uma das principais fontes de renda para os Mebêngôkre/Kayapó. Essa atividade é realizada respeitando os ciclos naturais de produção, o que garante a sustentabilidade e a preservação da biodiversidade. Além da castanha, a aldeia coleta folhas de jaborandi (*Pilocarpus microphyllus*), valorizando o conhecimento tradicional no manejo das plantas e gerando renda para a comunidade (Posey, 1992).

A agricultura entre os Mebêngôkre/Kayapó é caracterizada pelo cultivo de variedades tradicionais adaptadas ao ecossistema local. Essas práticas não só garantem a subsistência, mas também preservam a biodiversidade e os conhecimentos ancestrais (Viveiros de Castro, 2015). A aldeia Krimexny introduziu o cultivo de cacau (*Theobroma cacao*) visando diversificar a economia local e fortalecer a sustentabilidade econômica sem prejudicar os recursos naturais da região. O cultivo do cacau é realizado por meio de sistemas agroflorestais que promovem a conservação do solo e da biodiversidade, evitando a degradação ambiental.

A caça e a pesca complementam a dieta dos Mebêngôkre/Kayapó, sendo práticas essenciais para a segurança alimentar da comunidade. A caça de animais locais, como queixadas e veados, é realizada de forma sustentável, respeitando os ciclos reprodutivos das espécies, o que contribui para o equilíbrio ecológico e a sobrevivência da comunidade (Posey, 1992). A pesca, que inclui espécies como bicuda e traíra, também possui um valor cultural, pois envolve rituais e celebrações que reforçam os laços sociais (Lea, 2012).

Nesse contexto, a diversificação da economia por meio do cultivo do cacau constitui uma estratégia que permite à comunidade Mebêngôkre/Kayapó adaptar-se a novas demandas sem comprometer sua identidade cultural (Viveiros de Castro, 2015). Segundo Posey (1992), o conhecimento ancestral dos Mebêngôkre/Kayapó tem um papel importante na agricultura sustentável, garantindo práticas que respeitam o meio ambiente e a segurança alimentar da comunidade.

O respeito aos direitos dos povos indígenas, conforme estabelecido na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), permite que os Mebêngôkre/Kayapó mantenham o controle sobre seus recursos naturais e preservem suas práticas culturais e tradicionais (Brasil, 2004). Dessa forma, a economia diversificada e sustentável dos Mebêngôkre/Kayapó exemplifica uma abordagem equilibrada entre a geração de renda e a conservação ambiental, destacando a importância da autonomia indígena na gestão de seus recursos naturais.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A educação escolar indígena no Brasil constitui um campo complexo, que envolve questões históricas, culturais e sociais específicas das comunidades indígenas. Esse modelo educacional, ao longo dos séculos, foi marcado por um processo de exclusão e imposição de sistemas educacionais não adaptados à realidade indígena, até que, a partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena começou a ser tratada de maneira mais respeitosa às especificidades dos povos indígenas. Essa mudança, no entanto, trouxe desafios para a implementação de um sistema educacional que fosse verdadeiramente intercultural e bilíngue, como exige a Constituição.

A partir de 1988, com a promulgação da nova Constituição, o Brasil reconheceu o direito dos povos indígenas à educação escolar diferenciada, com base no respeito à sua cultura, língua e formas de organização social. O artigo 210, § 2º da Constituição Federal (Brasil, 1988), estabelece que “o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa”, mas assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, o que implica a necessidade de um currículo que respeite e reflita as particularidades das comunidades indígenas. Essa mudança de perspectiva significou um reconhecimento da importância da educação escolar indígena como um direito, e não apenas como uma oferta de ensino básico.

No entanto, mesmo com essa garantia na lei, a educação escolar indígena no Brasil não foi implantada de forma igual em todos os lugares. Ao longo do tempo, esse tipo de educação muitas vezes esteve ligado a processos de assimilação cultural, com a imposição de valores, línguas e práticas da sociedade dominante. Nesse sentido, como aponta Wilmar da Rocha D’Angelis (2003), muitas escolas indígenas ainda seguem um modelo “monocultural ocidentalizante”.

Portanto, os conhecimentos e as línguas indígenas tendem a ocupar um espaço secundário no processo educativo. Essa situação contribui para a desvalorização dos saberes tradicionais indígenas e para a manutenção de práticas de ensino pouco sensíveis às realidades culturais dessas comunidades.

Com o avanço das lutas indígenas pela implementação de uma educação de qualidade, no final do século XX e início do século XXI, foi criada a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1998). Essa política buscou promover a criação de escolas que respeitassem as línguas, culturas e práticas pedagógicas indígenas.

As responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena estão suficientemente explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu texto acentua enfaticamente a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no Artigo 26, a importância da consideração das "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendidos como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve (RCNEI, 1998, p. 33).

Entretanto, a realidade da educação escolar indígena no Brasil ainda enfrenta muitos desafios. O sistema educacional continua a ser marcado por disparidades regionais e pela falta de infraestrutura, formação de professores indígenas e materiais didáticos adequados. D'Angelis (2003) defende que a formação de professores indígenas deve ir além do ensino de conteúdo, considerando as dimensões culturais, linguísticas e sociais das comunidades, e critica o fato de muitas escolas indígenas ainda reproduzirem modelos "monoculturais ocidentalizantes", que desvalorizam a língua e os saberes indígenas.

Além disso, a implementação efetiva da educação escolar indígena bilíngue e intercultural ainda enfrenta diversas dificuldades, especialmente em comunidades localizadas em áreas mais distantes dos centros urbanos. No contexto do município de São Félix do Xingu, a realidade vivenciada evidencia a escassez de recursos e dificuldades de acesso.

A educação escolar indígena no Brasil, portanto, ainda está em um processo contínuo de construção e adaptação. Apesar dos avanços legais e políticos, a implementação de um modelo educacional efetivamente adequado às realidades das comunidades indígenas exige um esforço constante de integração entre o saber tradicional e o conhecimento escolar, o que implica desafios na formação dos

professores, na criação de materiais pedagógicos e na valorização da cultura indígena.

A proposta de uma educação escolar indígena deve, assim, ser entendida como uma forma de resistência cultural e de fortalecimento das identidades indígenas, promovendo a inclusão sem a assimilação. Pois a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração desses povos à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, pois os entendia como uma categoria transitória, fadada à extinção.

Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística (RCNEI 1998, p. 31).

2.1 AS BASES LEGAIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa o principal marco legal da educação escolar indígena no país, ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos e assegurar o respeito às suas línguas, culturas e formas próprias de organização social (Brasil, 1988). No campo educacional, a Constituição garante o direito a uma educação escolar indígena definida como diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Nesse sentido, o artigo 210, § 2º, da Constituição Federal estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

Esse dispositivo destaca a obrigatoriedade do ensino fundamental, a necessidade de sua realização em língua materna e o respeito às condições culturais dos povos indígenas, o que implica a adoção de currículos e metodologias diferenciadas. De forma complementar, o artigo 232 da Constituição Federal assegura: “Os direitos dos povos indígenas, reconhecidos nesta Constituição, serão assegurados, respeitando-se suas tradições, costumes, línguas, crenças e organizações” (Brasil, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) dedica um capítulo à educação escolar indígena, dividido em três partes principais. Na primeira parte, realiza-se um diagnóstico sucinto sobre a oferta da educação escolar aos povos indígenas. A segunda parte apresenta as diretrizes específicas para essa modalidade educacional.

A terceira parte é destinada à definição de objetivos e metas a serem atingidos, tanto em curto quanto em longo prazo.

Entre os objetivos e metas estabelecidos no PNE, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais para os povos indígenas, abrangendo todos os anos do ensino fundamental. Esse objetivo visa garantir a autonomia das escolas indígenas, tanto no desenvolvimento do projeto pedagógico quanto na gestão dos recursos financeiros. Além disso, o PNE assegura a participação das comunidades indígenas nas decisões relacionadas ao funcionamento dessas escolas, o que fortalece o protagonismo das comunidades no processo educacional.

Para garantir a execução dessas metas, o Plano estabelece a necessidade da criação de uma categoria escolar indígena específica, que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue. Essa categoria deve ser regularizada junto aos sistemas de ensino, promovendo o reconhecimento e valorização da educação indígena diferenciada.

A Portaria Interministerial n.º 559, de 1991, assinada pelos Ministérios da Justiça (MJ) e da Educação (MEC), estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação. Esses núcleos possuem caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas e atuam diretamente na educação escolar indígena. Além disso, a Portaria determina a formação permanente de professores indígenas e do pessoal técnico, visando à melhoria das práticas pedagógicas. A portaria (e projetos de lei recentes avançando na Câmara) assegura que os professores indígenas tenham remuneração equivalente à dos demais professores da rede pública de educação básica. Isto pela Associação Nacional de Ações Indígenas.

Outro aspecto relevante estabelecido é a regulamentação das escolas indígenas, incluindo a definição do calendário escolar, da metodologia aplicada e da avaliação de materiais didáticos, os quais devem ser adequados à realidade sociocultural das comunidades indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998, é um documento orientador focado em garantir uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Ele subsidia a elaboração de projetos pedagógicos próprios, valorizando saberes tradicionais, a autonomia comunitária e o direito à diversidade cultural, visando melhorar o ensino e a cidadania.

O Decreto Federal n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá

outras providências. O decreto regulamenta a organização, estruturação e funcionamento de estabelecimentos de ensino, focando na especificidade, interculturalidade, bilinguismo e na valorização dos saberes indígenas.

2.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

As políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, ao longo das últimas duas décadas, foram desenvolvidas com base na Constituição Federal de 1988, que trouxe novos paradigmas para os povos indígenas ao reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural indígena (Brasil, 1988). A Constituição garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação que respeite suas particularidades étnicas, oferecendo elementos para que possam se relacionar com o mundo exterior de suas aldeias. Para tanto, faz-se necessário desenvolver um currículo específico, um calendário escolar adequado, metodologias de ensino diferenciadas, materiais didáticos próprios e uma formação especializada para professores indígenas (Brasil, 1988).

A partir dessa legislação, as comunidades indígenas passaram a ser reconhecidas como grupos étnicos com direitos, ao invés de grupos sociais em extinção. A Constituição Federal de 1988 reconheceu as comunidades indígenas como grupos étnicos detentores de direitos, superando a visão anterior que os tratava como grupos sociais em extinção, e reafirmou o direito à preservação de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), no seu artigo 78, garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural, visando a valorização de suas línguas, culturas e memórias históricas. A norma assegura o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, institui diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, reconhecendo-lhes normas próprias e ordenamento jurídico específico. Ela estabelece um ensino intercultural e bilíngue, valorizando a diversidade étnica, línguas, tradições e saberes próprios:

- I. Localização em terras habitadas por comunidades indígenas, mesmo que abrangendo territórios de estados ou municípios distintos;
- II. Atendimento exclusivo às comunidades indígenas;

III. Ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como forma de preservar a realidade sociolinguística de cada povo;

IV. Organização escolar própria. (Brasil, 1999, art. 2º).

A Resolução nº 03 também determina que a organização dessas escolas deve contar com a participação ativa das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão escolar, considerando as seguintes características:

I. Estruturas sociais das comunidades;

II. Práticas socioculturais e religiosas;

III. Formas de produção de conhecimento e métodos próprios de ensino-aprendizagem;

IV. Atividades econômicas;

V. A identificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI. Uso de materiais didáticos pedagógicos apropriados ao contexto sociocultural de cada povo indígena (Brasil, 1999, art. 3º).

A formulação do projeto pedagógico das escolas indígenas deve considerar as diretrizes curriculares nacionais referentes à educação básica, respeitando as especificidades étnico-culturais e sociolinguísticas de cada povo. Deve-se incluir conteúdos curriculares específicos, modos próprios de construção do saber e a participação ativa das comunidades indígenas no processo (Brasil, 1999, art. 5º).

A União tem o dever de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural para as comunidades indígenas, através do desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa integrados, planejados com a participação das comunidades. Esses programas devem contemplar a formação de pessoal especializado, currículos e materiais didáticos específicos à realidade indígena (Brasil, 1999).

A proposta de uma escola indígena diferenciada e de qualidade representa uma inovação no sistema educacional brasileiro. Para que essas escolas sejam incorporadas ao sistema oficial e respeitadas em suas particularidades, é necessário que instituições e órgãos responsáveis definam novas concepções e mecanismos de gestão (Brasil, 1999). Nesse contexto, estão sendo implementados programas que buscam a recuperação das memórias históricas das comunidades indígenas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências,

além da garantir o acesso dos indígenas a informações e conhecimentos técnicos e científicos (Brasil, 1999).

2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR INDIGENA

Nas últimas décadas, os povos indígenas têm conquistado direitos importantes no que tange à educação, assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas legislações garantem o direito de preservação das línguas e culturas indígenas, bem como uma educação escolar que respeite os modos próprios de transmissão de conhecimento, objetivos e currículos diferenciados, específicos para cada comunidade. Conforme estabelece a Constituição Federal, a educação escolar indígena deve ser intercultural, bilíngue e orientada para os contextos sociais e culturais das comunidades, permitindo que a escola seja um espaço de resistência cultural e promoção da identidade. O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 marca uma mudança histórica, superando a visão integracionista e reconhecendo aos povos indígenas o direito de manterem sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e, crucialmente, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (Brasil, 1998).

No âmbito do currículo escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) destaca que cada escola indígena deve construir seu próprio currículo, avaliando suas práticas pedagógicas de modo a elaborar um planejamento que contemple as particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade. O currículo, portanto, não pode ser imposto de fora, mas sim construído em colaboração com a comunidade, para que atenda às necessidades e aspirações dos povos indígenas.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) aborda a formação dos professores indígenas no Artigo 61, § 1º, que faz referência ao direito à educação dos povos indígenas, e é complementar ao Artigo 210, § 2º, que trata do currículo, e ao Artigo 232, que destaca a formação e os direitos dos povos indígenas em relação ao ensino. Contudo, a questão da formação específica dos professores indígenas está mais diretamente regulamentada por outras legislações complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece, em seu Artigo 80, a formação de professores para a educação escolar indígena (Brasil, 1998).

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que os currículos da educação básica devem possuir uma

base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, definida em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Essa orientação legal implica que o currículo escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, deve considerar as especificidades culturais dos diferentes povos que compõem o país. No caso da educação escolar indígena, isso significa respeitar as línguas, tradições, modos de organização social e conhecimentos próprios de cada povo, garantindo que a escola contribua para o fortalecimento das identidades culturais e para a valorização das comunidades indígenas.

Assim, o princípio de um currículo contextualizado encontra respaldo na legislação educacional brasileira, que reconhece a diversidade sociocultural como elemento fundamental na organização do ensino.

As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena. A maior parte das escolas indígenas são identificadas na categoria de "escolas rurais", com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. Outro fato comum é considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

De um ponto de vista mais amplo, a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, já que as universidades não dispõem de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica.

As mais expressivas experiências de construção de currículos têm sido realizadas por algumas organizações indígenas e da sociedade civil em parcerias diversas com universidades. Contam com apoio político e financeiro, na maioria dos casos, insuficiente ainda que as práticas aí geradas venham se servindo de referencial para outras iniciativas por parte do sistema de ensino (RCNEI, 1998. p. 38).

Os objetivos são, assim, como guias de orientação que o próprio professor elabora para desenvolver sua prática, fazer escolhas curriculares e pensar as diversas aprendizagens que deseja desenvolver, além de definir quais caminhos pretende seguir consciente de que cada aluno aprenderá de forma e ritmo bastante

diferenciado. Neste sentido, os objetivos levam em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, ainda que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa.

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, momento em que são construídas opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis para tais problemas.

O desafio dessa perspectiva educativa, por meio do currículo escolar, implica a difícil tarefa de colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas "ameaçadas" com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder (RCNEI, 1998, p. 59).

Ainda segundo o RCNEI (1998), o planejamento curricular deve ser uma atividade coletiva, envolvendo não só os professores, mas também a comunidade indígena como um todo. Isso significa que os pais, os anciãos e outros membros da comunidade devem participar ativamente da definição dos conteúdos e das metodologias a serem utilizados na escola. Desse modo, a escola indígena se torna um espaço de valorização dos saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, de acesso ao conhecimento técnico e científico, necessário para a integração desses povos em uma sociedade mais ampla, sem, contudo, comprometer suas tradições e identidades culturais.

Os desafios para a implementação de um currículo escolar indígena adequado ainda são significativos, especialmente no que se refere à garantia de materiais didáticos específicos, à formação de professores indígenas e ao pleno reconhecimento da educação diferenciada. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegura que a educação escolar indígena deve ser desenvolvida com respeito às especificidades culturais, linguísticas e sociais de cada povo.

A LDB determina, em seus artigos 78 e 79, que a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, garantindo aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional. Além disso, reafirma que os

currículos da educação básica devem conter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, adaptada às características regionais e locais, o que fundamenta legalmente a construção de propostas pedagógicas próprias para as escolas indígenas.

Dessa forma, a organização de um currículo diferenciado e contextualizado não constitui privilégio, mas um direito assegurado pela legislação brasileira. Ao respeitar as especificidades culturais de cada comunidade, a escola indígena pode cumprir sua função de formar sujeitos conscientes de seus direitos, fortalecendo suas identidades, suas línguas e seus saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo com a sociedade envolvente.

2.4 A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA LÍNGUA MATERNA

A elaboração de material didático na língua indígena é uma questão fundamental para a valorização da cultura e da identidade dos povos originários, além de ser uma estratégia eficaz para o fortalecimento da educação escolar indígena intercultural. Esse tipo de material contribui para a preservação da língua, da cultura e dos saberes tradicionais, como afirma Baniwa (2019): “destaca que a educação escolar indígena deve considerar os saberes próprios dos povos indígenas, valorizando suas línguas, conhecimentos e formas de transmissão cultural”. Dessa forma, a produção de materiais didáticos na língua indígena favorece não apenas a compreensão dos conteúdos escolares, mas também a representatividade dos estudantes no ambiente educacional, estabelecendo uma relação mais direta entre o processo de aprendizagem e a realidade sociocultural da comunidade.

Para os povos indígenas, a língua é mais que um instrumento de comunicação; é também um símbolo de identidade coletiva e um canal de transmissão de saberes ancestrais. Freire (1987) ressalta que “a língua é carregada de significados culturais e simbólicos que vão além da simples comunicação, representando a visão de mundo de um povo”. Ao utilizar a língua materna nos materiais didáticos, garante-se que o conteúdo seja mais acessível e culturalmente relevante para os estudantes, respeitando e integrando os valores tradicionais da comunidade. Esse processo contribui para uma educação que se alinha ao contexto sociocultural dos povos indígenas, promovendo um aprendizado significativo e enraizado nos valores da comunidade.

Além disso, a produção de material didático na língua indígena é importante no fortalecimento e na revitalização das línguas ameaçadas de extinção, uma vez que muitas delas enfrentam o risco de desaparecimento devido à predominância do português e à influência de culturas externas. A utilização da língua indígena no contexto escolar favorece o uso cotidiano da língua entre os estudantes, incentivando seu aprendizado e fortalecendo sua presença nas práticas educativas. Dessa forma, o material didático na língua indígena assume uma função não apenas educativa, mas também de preservação e fortalecimento das línguas indígenas, assegurando sua transmissão entre gerações e estimulando o orgulho linguístico entre os estudantes.

A utilização de materiais didáticos em língua indígena também possibilita uma adequação pedagógica ao contexto local, facilitando a compreensão dos estudantes e aumentando seu engajamento com o conteúdo escolar. A produção de recursos educativos, como livros, que incorporem a cultura, a história e o ambiente natural da comunidade indígena permite uma aprendizagem mais significativa. A educação escolar indígena pode partir da realidade cultural dos povos indígenas, articulando o aprendizado escolar aos saberes tradicionais, à sua cosmovisão e ao ambiente em que vivem. Quando essa articulação ocorre de forma efetiva, a escola tende a contribuir para o fortalecimento da identidade dos alunos e para a valorização das tradições locais como elementos centrais no processo educativo.

A produção de materiais didáticos em língua indígena está em consonância com a legislação brasileira, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. A Constituição de 1988 assegura o direito à educação bilíngue e intercultural, princípio reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que orientam uma educação que respeite a cultura e a língua dos povos indígenas. Nesse sentido, tais políticas reconhecem a necessidade de valorização da diversidade linguística e cultural, incentivando a produção de materiais pedagógicos que dialoguem com a realidade dos estudantes indígenas.

No entanto, como apontam diferentes estudos, há um descompasso entre o que é garantido no plano legal e o que se concretiza nas práticas escolares. Conforme observa D'Angelis (2003), o uso da língua indígena na escola não garante, por si só, uma educação efetivamente diferenciada. O autor critica modelos de ensino bilíngue em que a língua indígena é utilizada apenas de forma inicial, sendo posteriormente substituída pelo português, o que caracteriza programas de transição. Nesses casos, a criança tende a compreender que sua língua não é adequada para a aprendizagem

de conteúdos mais amplos, contribuindo para sua desvalorização e para o enfraquecimento de sua função no contexto escolar.

Dessa forma, a efetivação de uma educação escolar indígena intercultural depende de práticas pedagógicas que valorizem de modo contínuo as línguas e os conhecimentos indígenas. Nesse contexto, a produção e utilização de materiais didáticos na língua indígena podem contribuir para esse processo, desde que não se limitem a uma inserção pontual ou instrumental da língua, mas estejam articuladas a práticas pedagógicas que a reconheçam como meio legítimo de produção de conhecimento. Caso contrário, tais iniciativas correm o risco de serem incorporadas a modelos escolares ainda marcados por uma lógica monocultural. Assim, a educação escolar indígena pode favorecer o fortalecimento das comunidades e o reconhecimento da diversidade cultural, desde que se constitua efetivamente como um espaço de valorização e continuidade dos saberes e das línguas indígenas.

3 LEXICOGRAFIA

A lexicografia, entendida como a área da Linguística dedicada à elaboração de dicionários, envolve um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que vão desde a seleção das unidades lexicais até a redação das definições. Esse processo não se limita ao simples levantamento de palavras, mas considera o uso real da língua em contextos específicos, refletindo aspectos culturais, sociais e históricos. No caso de línguas indígenas, a lexicografia assume papel ainda mais relevante, pois contribui para a documentação, valorização e fortalecimento dos saberes tradicionais. Conforme destacam Krieger e Müller (2019), o dicionário pedagógico deve ser concebido como instrumento formativo, organizado a partir das necessidades reais de seus usuários e do contexto sociocultural em que está inserido.

Uma etapa fundamental na construção de um dicionário é a definição do corpus. Para a elaboração de um glossário voltado a uma comunidade indígena, o corpus deve contemplar o léxico utilizado na comunicação cotidiana, incluindo variações linguísticas, expressões próprias e termos culturalmente significativos. Camargo (2008), ao tratar da elaboração de um dicionário bilíngue Tapajúna–Português, destaca a importância da coleta de dados em contexto de uso real da língua, por meio de pesquisa de campo e organização sistemática do material lexical. Esse procedimento assegura que o dicionário represente efetivamente a língua da comunidade e sua diversidade cultural.

Outra etapa essencial refere-se à elaboração das definições. Na perspectiva da lexicografia pedagógica, as definições devem ser claras, acessíveis e adequadas ao público-alvo, evitando excessivo tecnicismo e priorizando explicações contextualizadas (Krieger e Müller, 2019). Em dicionários voltados à educação escolar indígena, as definições precisam considerar não apenas o aspecto linguístico, mas também os elementos culturais que estruturam o significado das palavras. Camargo (2008) demonstra que, no caso do dicionário Tapajúna–Português, muitas entradas exigem informações complementares, como dados culturais e referências à fauna e à flora locais, evidenciando a dimensão enciclopédica que pode caracterizar obras lexicográficas indígenas.

Quanto à organização da obra, sua estrutura deve atender aos objetivos pedagógicos estabelecidos. A organização alfabética costuma ser a mais utilizada por facilitar a consulta, embora outras formas também possam ser adotadas conforme a finalidade da obra (Krieger e Müller, 2019). Camargo (2008) explica que, no caso do

dicionário Tapajúna–Português, a macroestrutura foi organizada em ordem alfabética, seguindo critérios que possibilitam maior funcionalidade ao usuário. Além disso, a microestrutura dos verbetes incluiu informações gramaticais, glosas em português e, quando necessário, notas explicativas, o que reforça o caráter didático do material.

A revisão constitui etapa indispensável do processo lexicográfico. A validação dos dados por falantes da própria comunidade contribui para a fidelidade linguística e cultural do dicionário. Conforme evidenciado por Camargo (2008), o trabalho com línguas indígenas exige constante diálogo com os falantes e atualização dos registros. De modo semelhante, Krieger e Müller (2019) defendem que o dicionário pedagógico deve ser concebido como instrumento dinâmico, passível de revisão e aprimoramento contínuo, acompanhando as transformações da língua e as demandas educacionais.

Em síntese, a lexicografia, especialmente em sua vertente pedagógica, não se restringe à definição de palavras, mas constitui instrumento de formação linguística e cultural. No contexto da educação escolar indígena, a elaboração de um glossário representa não apenas um recurso didático, mas também uma ação de preservação da memória linguística e de valorização identitária, conforme demonstram as reflexões de Krieger e Müller (2019) e a experiência prática apresentada por Camargo (2008)

3.1 ESBOÇOS DO MATERIAL DIDÁTICO: GLOSSÁRIO SOBRE A FAUNA EM KAYAPÓ E PORTUGUÊS

No ano de 2024, os alunos do 6º ao 9º ano da aldeia Môxkàrakô participaram de um projeto interdisciplinar voltado à criação de um glossário ilustrado bilíngue, com nomes de seres da fauna na língua Mebêngôkre/Kayapó e em Português. O projeto foi desenvolvido nas aulas de Ciências, ocorrendo uma vez por semana ao longo de um bimestre.

Desde o início, foi discutido com os alunos que, embora no português utilizemos o termo “animal” de forma mais geral, na língua Mebêngôkre/Kayapó existem formas próprias de classificação. Assim, os seres da fauna foram organizados em categorias como **mry** (animais), **àk** (aves) e **myjja kakrit** (insetos), conforme a forma como são reconhecidos e nomeados na comunidade.

A primeira etapa consistiu na escolha dos seres que fariam parte do glossário. Foram selecionados aqueles mais presentes no cotidiano da comunidade, especialmente os relacionados à alimentação, à caça e às narrativas culturais do povo

Nas narrativas do povo Mebêngôkre/Kayapó, que integra o conjunto dos povos indígenas do Brasil, os animais ocupam uma posição central na organização simbólica e pedagógica da vida social. Esses relatos tradicionais não devem ser compreendidos apenas como histórias sobre a fauna da floresta e dos rios, mas como formas próprias de produção de conhecimento, nas quais humanos e não humanos compartilham uma mesma dimensão relacional. Por meio dessas narrativas, são transmitidos valores éticos, regras de convivência, saberes ambientais e princípios cosmológicos.

A anta, (*kukryt*), por exemplo, aparece nas histórias como um ser que expressa força, resistência e profunda ligação com a floresta. Mais do que um animal de caça, ela representa um elo entre o povo e o território, evidenciando a importância do equilíbrio no uso dos recursos naturais. Sua presença nas narrativas reforça a necessidade de respeito aos ciclos da mata e à responsabilidade coletiva no manejo dos alimentos.

A cobra, (*kangã*), habitante dos rios, também é figura recorrente. Associada à habilidade, ao cuidado e ao poder presente nas águas, ela ensina sobre os limites e os riscos do ambiente aquático. Ao narrar encontros com a cobra, as histórias orientam comportamentos e reforçam práticas de atenção e respeito diante das forças da natureza”.

A onça, referida como (*ropkrori*), ocupa lugar de destaque no imaginário narrativo. Reconhecida por sua força e potência simbólica, ela frequentemente aparece como personagem que tensiona as relações entre coragem, perigo e transformação. A onça pode representar tanto ameaça quanto aprendizado, configurando-se como figura que desafia e, ao mesmo tempo, ensina. Sua presença revela concepções indígenas nas quais os animais são sujeitos dotados de agência e intencionalidade”.

Outros seres mencionados nas narrativas, como a onça, *ropkrori* (onça), e o *àkkajkriti* (gavião), igualmente participam desse universo simbólico. Cada um deles carrega significados específicos, vinculados às experiências históricas e cosmológicas do povo Kayapó. Ao integrarem as histórias tradicionais, esses seres contribuem para a explicação de comportamentos sociais, normas coletivas e formas de relação com o ambiente.

Desse modo, as narrativas envolvendo a anta, a arraia, a onça e outros seres não humanos constituem um importante patrimônio cultural. Elas expressam uma visão de mundo na qual a natureza não é separada da sociedade, mas integrada a ela em uma rede de relações. Ao serem contadas e recontadas, essas histórias

fortalecem a identidade coletiva, reafirmam conhecimentos tradicionais e garantem a continuidade da memória e dos valores do povo Kayapó.

A escolha lexical ocorreu de forma coletiva, em diálogo com os estudantes, que compartilharam conhecimentos aprendidos com suas famílias, caçadores e anciãos da aldeia. Os animais consumidos tradicionalmente foram os verbetes mais fáceis de definir, pois os alunos possuíam amplo conhecimento sobre seus nomes, características e formas de preparo.

Por outro lado, os insetos geraram maior discussão. Houve debates sobre nomenclaturas, variações de pronúncia e diferenças de classificação entre o conhecimento tradicional e o científico. Esses momentos de diálogo foram importantes para ampliar a reflexão sobre os diferentes modos de compreender e nomear os seres da floresta.

A produção do glossário foi escrita e acompanhada de desenhos elaborados pelos próprios alunos, caracterizando-se como uma produção mista, com texto e ilustração. Cada estudante contribuiu com representações visuais dos animais escolhidos, procurando retratar suas características físicas e, quando possível, elementos simbólicos associados a eles. As definições foram redigidas coletivamente em sala, primeiro na língua Mebêngôkre/Kayapó e depois em português, estabelecendo conexões entre as duas línguas.

Durante o processo, houve momentos de revisão das produções. Professores indígenas e pessoas da comunidade, incluindo falantes experientes da língua, participaram da conferência dos nomes, das grafias e dos significados atribuídos. Essa etapa foi fundamental para garantir fidelidade linguística e cultural ao material produzido.

Ao longo do projeto, buscou-se também registrar a cosmovisão Mebêngôkre presente nas narrativas associadas aos animais. As ilustrações e descrições não foram apenas representações visuais, mas expressões de conhecimentos tradicionais que revelam a relação de respeito e reciprocidade entre humanos, animais e elementos espirituais da floresta. As representações foram discutidas com professores, estudantes, anciãos e caçadores, assegurando autenticidade aos sentidos registrados.

Paralelamente, a segunda parte do glossário foi organizada segundo uma perspectiva didática inspirada na classificação científica ocidental. Para compor essa dimensão, foram consultados dicionários escolares e livros didáticos de Ciências utilizados na Escola Municipal Indígena Kubenhihanti. Assim, o material passou a

integrar dois modos de conhecimento complementares: a cosmovisão indígena, fundamentada nas experiências e narrativas do povo Mebêngôkre, e a cosmovisão ocidental, organizada de forma sistematizada conforme o currículo escolar.

O desenvolvimento do projeto ao longo de um bimestre permitiu que os estudantes acompanhassem todas as etapas: escolha dos animais, pesquisa, produção escrita, ilustração, discussão coletiva e revisão. O envolvimento foi significativo, e os alunos demonstraram orgulho ao perceberem seus conhecimentos valorizados no espaço escolar.

Dessa forma, o glossário bilíngue não se constitui apenas como um instrumento didático, mas como um registro cultural e linguístico produzido coletivamente. A experiência reforçou a identidade dos estudantes como membros do povo Mebêngôkre/Kayapó e evidenciou o papel da escola indígena como espaço de diálogo entre saberes.

Cabe destacar que a organização dos termos em categorias como **mry** (animais), **àk** (aves) e **myjja kakrit** (insetos) não segue apenas uma lógica classificatória escolar, mas expressa formas próprias de compreender e organizar o mundo natural. Ao serem colocadas em diálogo com a classificação científica, essas categorias evidenciam diferentes modos de conhecimento, sem que um se sobreponha ao outro.

Segue, a seguir, a lista dos termos registrados no glossário, organizados conforme essas categorias, com suas respectivas traduções para o português.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. <i>àk</i> - pato | 14. <i>kékét</i> - centopeia |
| 2. <i>àkkajkriti</i> - gavião real | 15. <i>kõk</i> - camaleão |
| 3. <i>amjôre</i> - rato | 16. <i>kôpre</i> - mosca |
| 4. <i>angrô</i> - porco do mato | 17. <i>krâtỳx</i> - tracajá |
| 5. <i>angrôre</i> - catitu | 18. <i>krwýt kamrék</i> - mutum |
| 6. <i>bàrire</i> - anã | 19. <i>krytkanhêre</i> - grilo da mata |
| 7. <i>djoti</i> - lobo | 20. <i>kukênh</i> - cutia |
| 8. <i>ê</i> - aranha | 21. <i>kukônkh</i> - macaco |
| 9. <i>kamri</i> - garça | 22. <i>kukryt</i> - anta |
| 10. <i>kangã</i> - cobra | 23. <i>kunũm</i> - capivara |
| 11. <i>kaprãnpoti</i> - tartaruga | 24. <i>makre</i> - escorpião |
| 12. <i>kaprãn</i> - jabuti | 25. <i>mât</i> - arara |
| 13. <i>karyrytire</i> - vaga-lume | 26. <i>mĩ</i> - jacaré |

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 27. <i>mrũm</i> - formiga | 38. <i>ropkrori</i> – onça pintada |
| 28. <i>nganhpere y</i> - abelha | 39. <i>têre</i> - carrapato |
| 29. <i>ngĩdjy</i> - veado | 40. <i>tôn</i> - tatu |
| 30. <i>ngijkroti</i> - gambá | 41. <i>tut</i> - rolinha |
| 31. <i>ngôre</i> - piolho | 42. <i>tuti</i> - pomba |
| 32. <i>ngra</i> - paca | 43. <i>wakõ</i> - quati |
| 33. <i>nhành</i> - pica-pau | 44. <i>wete</i> - lagartixa |
| 34. <i>nhêpre</i> - morcego | 45. <i>wete kaàk</i> - lagarto |
| 35. <i>nwýt</i> - caracol | 46. <i>wewere</i> - borboleta |
| 36. <i>pàtkaàk</i> - preguiça | 47. <i>xiprotire</i> - andorinha |
| 37. <i>pĩngô</i> - lagarta | |

4 METODOLOGIA, COLETA, LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na aldeia Mòxkàrakô, com a participação de 26 alunos da turma multisseriada do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Kubenhikanhti, durante as aulas de Ciências. A atividade que originou o glossário consistiu em solicitar aos alunos que desenhassem animais presentes em seu cotidiano, tais como aqueles vistos na aldeia, na caça, na pesca ou mencionados em narrativas familiares. Após concluírem as ilustrações, os estudantes registraram os nomes desses animais em Mebêngôkre.

Esses registros foram posteriormente validados em conjunto com professores bilíngues, anciãos e alunos, assegurando precisão linguística e cultural. O estudo teve caráter qualitativo e descritivo, com enfoque etnolinguístico e pedagógico, buscando integrar o conhecimento científico escolar aos saberes tradicionais do povo Mebêngôkre/Kayapó. A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa participante, uma vez que envolveu diretamente professores, estudantes e falantes nativos da língua Kayapó em todas as etapas de coleta, análise e validação dos dados linguísticos.

O processo metodológico foi organizado em quatro etapas principais:

- estímulo à produção dos desenhos da fauna pelos alunos, como atividade pedagógica inicial e ponto de partida para a identificação dos vocábulos em Kayapó;
- definição e delimitação do corpus, a partir dos desenhos e das discussões realizadas em sala de aula;
- coleta, análise e categorização dos dados linguísticos;
- elaboração, validação e revisão do glossário bilíngue ilustrado.

Na primeira etapa, foi definido o corpus de análise, delimitado como um conjunto fechado de dados, composto por 47 itens lexicais referentes a nomes de animais, coletados em contexto escolar e comunitário, com a participação dos alunos e de falantes nativos. Essa delimitação metodológica assegura a representatividade e a autenticidade do glossário registrado.

A coleta dos dados ocorreu de forma colaborativa, por meio de observações e registros realizados durante as aulas de Ciências, além de conversas informais com professores e membros da comunidade. As palavras foram registradas em

Mebêngôkre e, posteriormente, traduzidas e validadas com o auxílio dos professores bilíngues e dos anciãos da aldeia. Essa etapa buscou respeitar o uso real da língua e o contexto cultural em que os termos são empregados.

Na sequência, realizou-se a análise e a categorização dos termos. As palavras coletadas estavam relacionadas à fauna local e foram organizadas em campos semânticos, agrupando espécies de acordo com suas características ou funções culturais. Segundo Camargo (2008), a definição dos termos lexicográficos deve ser concisa, fiel ao uso real e contextualizada, evitando ambiguidades. Assim, cada entrada do glossário foi acompanhada de sua tradução, definição e, quando possível, de exemplos de uso obtidos nas falas dos próprios participantes. No nosso caso, a definição ou uma breve descrição foi fornecida pelos indígenas, assegurando o destaque da percepção do grupo sobre o elemento definido/descrito.

A etapa seguinte consistiu na revisão e validação do material, que envolveu a verificação das definições, a coerência terminológica e a adequação linguística. De acordo com Krieger e Müller (2019), a revisão é um processo essencial para garantir a precisão e a consistência das informações. Essa etapa contou com a participação de professores bilíngues e falantes nativos, que contribuíram com sugestões e correções para aperfeiçoar o conteúdo.

Por fim, a compilação dos desenhos e das respectivas definições resultou na elaboração de um glossário bilíngue ilustrado, etapa na qual foram inseridas imagens dos animais correspondentes aos termos coletados, de modo a facilitar o aprendizado e a valorização da fauna local. O produto tem caráter pedagógico e cultural, sendo destinado tanto ao uso escolar quanto comunitário.

Em síntese, a metodologia deste trabalho baseia-se na integração entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, adotando uma abordagem participativa e intercultural. O processo de construção do glossário não se limitou à simples compilação de palavras, mas envolveu um trabalho analítico, interpretativo e coletivo, que busca registrar e valorizar o patrimônio linguístico e cultural do povo Kayapó.

Minha trajetória entre as aldeias Mebêngôkre/Kayapó foi marcada por experiências profundas de aprendizado, convivência e respeito aos modos de vida do povo Kayapó. Cada aldeia tem sua história, sua força e sua forma de ensinar. Em todas, vivi momentos que me fizeram compreender mais sobre a importância da língua, da cultura e da coletividade.

Na aldeia Kawatire, localizada às margens do Rio Xingu, iniciei minha vivência em 2019 observando atentamente o modo como as crianças aprendem desde muito cedo com os mais velhos. Percebi que o conhecimento tradicional Mebêngôkre/Kayapó não se limita ao espaço escolar — ele se manifesta nas práticas cotidianas, nas conversas entre gerações, nos rituais comunitários e nas histórias contadas à beira do fogo. Essa convivência evidenciou a profundidade do aprendizado que nasce da experiência e da oralidade.

A interação com os professores e lideranças da comunidade mostrou a importância da educação escolar bilíngue como ponte entre dois mundos: o saber tradicional e o conhecimento escolar não indígena. Essa prática pedagógica busca fortalecer a língua materna e a identidade cultural do povo Mebêngôkre/Kayapó. Em Kawatire, compreendi que a escola indígena é mais do que um espaço de ensino — é um território de resistência cultural e afirmação identitária.

A segunda aldeia em que trabalhei foi a Krimexny, em 2022, situada no km 14, a cerca de 75 km da cidade. Ali vivi uma experiência profundamente marcada pelo trabalho coletivo e pela valorização da cultura. Participei de reuniões comunitárias, celebrações tradicionais e momentos de diálogo com as famílias, o que me permitiu entender a força do espírito comunitário local.

Em Krimexny, todos compartilham o que têm, e cada pessoa possui um papel essencial na organização da vida coletiva. Essa vivência foi um período de escuta e aprendizado, no qual compreendi melhor a importância das lideranças, o papel dos caciques na orientação das decisões e, sobretudo, a atuação das mulheres na preservação da cultura e na transmissão dos saberes ancestrais. Foi nessa aldeia que percebi com mais clareza como a educação se constrói de forma participativa, sustentada pelo respeito mútuo e pela união da comunidade.

A terceira aldeia na qual atuei foi a Môxkàrakô, considerada uma aldeia-mãe e localizada às margens do Riozinho, afluente do Rio Fresco. Ela representou uma das etapas mais significativas da minha trajetória. Nesse local, aprofundei minha compreensão sobre o papel da educação escolar indígena como instrumento de fortalecimento cultural e de construção do futuro das novas gerações.

Acompanhei de perto o trabalho dos professores indígenas e o esforço coletivo de promover uma educação que valorize a língua materna e o saber tradicional, sem perder de vista o acesso ao conhecimento escolar ocidental. A convivência com a comunidade me permitiu observar o cotidiano dos alunos, as atividades educativas e a integração entre escola, famílias e anciãos. Em Môxkàrkô, o aprendizado se estende

para além da sala de aula: ele acontece no convívio, na escuta dos mais velhos e na vivência com a natureza. Essa experiência reafirmou minha compreensão de que a educação escolar indígena é um espaço de diálogo entre culturas, essencial para a preservação da identidade e da memória coletiva do povo Mebêngôkre/Kayapó.

4.1 COLETA DE DADOS PARA GLOSSÁRIO EM KAYAPÓ E PORTUGUÊS

A coleta de dados foi realizada na aldeia Môxkarakô, durante as aulas de Ciências, com alunos da turma multisseriada do 6º ao 9º ano. O trabalho ocorreu de forma colaborativa, envolvendo estudantes, professores bilíngues e falantes nativos da língua Mebêngôkre/Kayapó. O objetivo dessa etapa foi identificar e registrar o glossário da fauna conhecido e utilizado pela comunidade, considerando tanto o nome dos animais em Kayapó quanto suas correspondências em português, além de informações culturais associadas a cada espécie. É importante esclarecer que o glossário elaborado não tem caráter exaustivo. A ausência de determinados animais não indica desconhecimento pela comunidade, mas resulta diretamente da metodologia empregada. Foram incluídos apenas os animais efetivamente mencionados pelos estudantes durante as atividades escolares, confirmados em diálogo com professores bilíngues e anciãos. Dessa forma, o conjunto de itens reflete a fauna mais significativa no cotidiano local, conforme emergiu espontaneamente no processo pedagógico.

O processo de coleta baseou-se em observações em sala de aula, conversas informais com os participantes. Foram utilizados também registros escritos e desenhos elaborados pelos próprios alunos, nos quais os animais eram nomeados em ambas as línguas. A escolha dos animais não foi definida previamente pelo pesquisador. Os itens incluídos no glossário derivam das produções realizadas pelos alunos durante a atividade escolar, refletindo animais presentes no cotidiano da aldeia, seja pela observação direta, pela caça, pesca ou por narrativas culturais. Assim, o conjunto de palavras corresponde à fauna mais relevante para os estudantes, garantindo representatividade cultural e autenticidade lexical. Essas produções escolares foram essenciais para identificar os termos mais recorrentes e culturalmente significativos no contexto da aldeia.

Para o corpus analisado nesta dissertação, optou-se por delimitar um conjunto representativo de dados da língua Mebêngôkre/Kayapó, cuidadosamente selecionados, garantindo coerência e relevância para o estudo. Trata-se de um corpus

composto por 47 itens lexicais, referentes a nomes de animais, coletados a partir das produções dos alunos.

Segundo Bardin (2011, p. 126), o corpus consiste no conjunto de documentos escolhidos de forma criteriosa, representativa e delimitada de acordo com os objetivos da pesquisa. A seleção final dos termos foi validada por professores bilíngues e por membros da comunidade, assegurando que as palavras registradas refletissem o uso real da língua e sua importância cultural no cotidiano da aldeia Mòxkàrakô. Essa validação colaborativa conferiu maior autenticidade ao material coletado e reforçou o caráter participativo e intercultural da investigação.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO GLOSSÁRIO

O glossário bilíngue ilustrado foi organizado de forma a facilitar o uso pedagógico pelos estudantes e professores da Escola Municipal Indígena Kubenhikanhti (e outras escolas do povo Mebêngôkre). As entradas foram dispostas em ordem alfabética em Mebêngôkre, seguindo a orientação da comunidade e o objetivo de fortalecer o uso da língua indígena como língua de referência principal. Cada verbete contém os seguintes elementos: 1) Nome do animal em Mebêngôkre/Kayapó; 2) Correspondente em português; 3) Desenho produzido pelos alunos, representando o animal a partir de sua percepção cultural e ambiental; 4) Definição em duas perspectivas:

- **cosmovisão Mebêngôkre**, quando houver narrativas, significados ou usos culturais associados ao animal;
- **cosmovisão ocidental**, fundamentada em dicionários escolares e materiais didáticos de Ciências utilizados na escola.

A organização bilíngue busca refletir o caráter intercultural do projeto, permitindo que o glossário funcione simultaneamente como material didático, registro linguístico e instrumento de valorização cultural. A escolha da ordem alfabética facilita a consulta e o uso pedagógico, enquanto a presença das ilustrações favorece a aprendizagem visual e o reconhecimento das espécies pelos estudantes indígenas. Dessa forma, o glossário integra diferentes saberes e se fundamenta na interação entre conhecimento científico e conhecimento tradicional, reforçando o papel da escola como espaço de diálogo entre mundos.

4.3 LÓCUS DA PESQUISA

A Aldeia Mòxkàrkô, pertencente ao povo Mebêngôkre/Kayapó, está localizada às margens do Riozinho, no território indígena Mebêngôkre/Kayapo situado no município de São Félix do Xingu, estado do Pará. A aldeia foi fundada em meados de 2002, por famílias Kayapó que se deslocaram de outras comunidades próximas em busca de um local com melhores condições para caça, pesca e plantio, além de maior autonomia para fortalecer a cultura e a educação tradicional.

Atualmente, a aldeia conta com aproximadamente 180 habitantes, distribuídos em cerca de 25 casas familiares. As moradias são construídas com materiais da região, como madeira e palha, e organizadas em círculo ao redor do pátio central (*ngà be*), espaço de convivência, celebrações e decisões coletivas, símbolo da união e da organização social Kayapó.

A liderança da aldeia é exercida pelos caciques Beppunu Kayapó, Bepkriti Kayapó e Piykôre Kayapó, que, junto aos anciãos e lideranças jovens, coordenam as decisões comunitárias e asseguram o cumprimento das tradições e do respeito mútuo. Desde sua fundação, Mòxkàrakô se consolidou como um importante centro de fortalecimento cultural e de resistência do povo Kayapó no Riozinho.

A comunidade mantém viva sua relação com a natureza, baseada em um modo de vida tradicional que envolve caça, pesca, roça e coleta de frutos nativos. O Riozinho, que banha a aldeia, tem grande importância espiritual e prática, sendo fonte de alimento, água e transporte, além de espaço de memória e transmissão de saberes ancestrais.

A língua Mebêngôkre/Kayapó é amplamente utilizada na aldeia e valorizada como elemento essencial da identidade cultural. Na educação escolar indígena, os professores indígenas trabalham para preservar o conhecimento tradicional e promover o diálogo intercultural.

Apesar da riqueza cultural e ambiental, a comunidade enfrenta dificuldades no atendimento à saúde, falta de medicamentos, transporte limitado e carência de infraestrutura básica, especialmente durante o período de chuvas, quando o deslocamento até a cidade de São Félix do Xingu se torna mais difícil.

Figura 2 - Aldeia Moxkàrkô



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Mesmo diante desses desafios, a aldeia Mòxkàrakô mantém-se firme na defesa do território, na valorização da língua e na preservação da cultura Kayapó, sendo um exemplo de resistência, união e compromisso com as futuras gerações.

5 O GLOSSÁRIO

Este capítulo apresenta o glossário bilíngue Mebêngôkre/Kayapó–Português, elaborado como produto desta pesquisa, destacando seus objetivos, princípios e forma de organização. Antes de acessar os verbetes, é importante compreender que se trata de um material que vai além de uma simples lista de palavras, reunindo dimensões culturais, pedagógicas e linguísticas.

O glossário foi construído a partir de práticas pedagógicas realizadas na escola indígena da aldeia Mòxkàrakô, com a participação de alunos, professores e membros da comunidade. Ao longo das atividades, especialmente nas aulas de Ciências, os estudantes contribuíram com conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, permitindo que o material integrasse saberes escolares e tradicionais.

O material reúne nomes de animais na língua Mebêngôkre/Kayapó e em português, acompanhados de definições contextualizadas e ilustrações produzidas pelos alunos. Dessa forma, o glossário se configura como um registro de saberes linguísticos e culturais, fortalecendo o uso da língua materna no ambiente escolar e valorizando a relação da comunidade com os animais.

Portanto, além de contribuir para o ensino e a aprendizagem, o glossário também atua como instrumento de valorização da identidade e dos conhecimentos do povo Mebêngôkre/Kayapó, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

5.1 FINALIDADE PEDAGÓGICA

O glossário foi concebido como um recurso didático voltado ao fortalecimento da educação escolar indígena, especialmente no que se refere ao ensino bilíngue e à perspectiva intercultural. Sua proposta está diretamente ligada ao trabalho desenvolvido em sala de aula, principalmente na área de Ciências, permitindo aproximar os conteúdos escolares dos conhecimentos já presentes no cotidiano dos alunos.

Ao tratar dos animais, tema que faz parte da vida prática, da alimentação e das narrativas do povo Mebêngôkre/Kayapó, o glossário cria condições para que o ensino não fique restrito ao conteúdo do livro didático, mas dialogue com os saberes construídos na comunidade. Por isso, o aluno não apenas aprende novos conteúdos, mas também reconhece o valor do conhecimento que já possui.

Entre suas principais finalidades, destacam-se:

- Contribuir para o uso e o fortalecimento da língua Mebêngôkre/Kayapó no ambiente escolar, ampliando seus usos para além da oralidade.
- Favorecer a aprendizagem por meio de conteúdos que fazem sentido para os alunos, por estarem ligados à sua realidade.
- Valorizar os conhecimentos tradicionais relacionados à fauna, reconhecendo sua importância cultural e prática.
- Apoiar práticas pedagógicas interculturais, que colocam em diálogo o saber indígena e o conhecimento científico ocidental.

Portanto, o Glossário pretende servir como instrumento pedagógico, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, assume um papel cultural, ao contribuir para a valorização da língua, dos saberes tradicionais e da identidade do povo Mebêngôkre/Kayapó dentro do espaço escolar.

5.2 ESTRUTURA DOS VERBETES

Cada verbete do glossário foi elaborado a partir de uma estrutura padronizada, pensada para facilitar a leitura, a compreensão e o uso do material no contexto escolar. Essa organização permite que alunos e professores consigam localizar as informações com facilidade e compreender o conteúdo de forma mais clara.

De maneira geral, os verbetes apresentam:

- o nome do animal na língua Mebêngôkre/Kayapó.
- a tradução correspondente em português.
- uma definição construída a partir da cosmovisão indígena, considerando os saberes tradicionais e a relação da comunidade com o animal.
- uma definição baseada na perspectiva científica, conforme trabalhada no ensino escolar.
- ilustração produzida pelos alunos, quando disponível, representando o animal a partir de sua própria percepção.

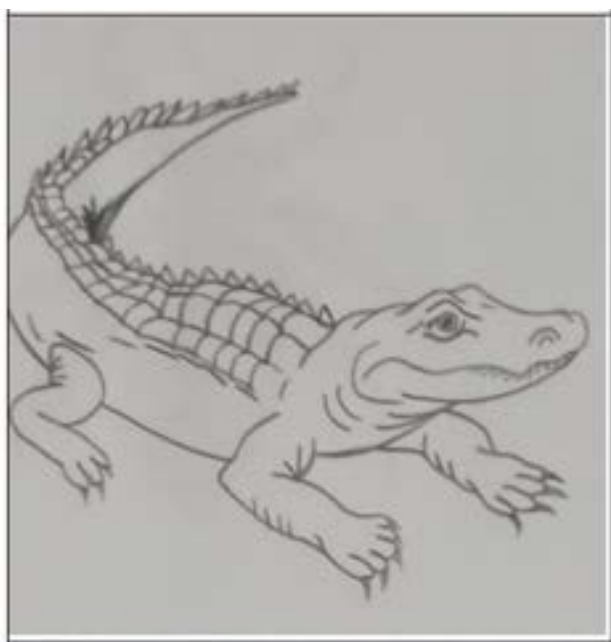
Essa estrutura não foi definida apenas com base em critérios formais, mas pensada como uma forma de aproximar diferentes modos de conhecimento. Ao reunir em um mesmo verbete a visão indígena e a científica, o glossário possibilita ao leitor perceber que um mesmo animal pode ser compreendido de maneiras distintas, dependendo do contexto cultural em que está inserido. Veja abaixo alguns exemplos de verbetes retirados do glossário:

Figura 3 - Exemplo de verbete do glossário bilíngue (angrôre – catitu)

	Angrôre - Catitu - s.m Meb.: Angrôre ne me kum ajkumrei kam kuroba ne apdju kwykam bit ne kupa oba ne pi kam kre kwy djwy pyka kam kre. Trad.: O catitu é uma caça apreciada pela comunidade, é mais difícil de encontrar porque vive escondido dentro dos buracos, vivem em vegetação mais baixa. Port.: Parecido com o porco-do-mato, vive em grupos e se alimenta de frutas e raízes. Trad.: Angrôre ne kute Anglo pyrap ne ro 'ã ba ne kam kute pidjo kuru ne kute myjja jare kuru.
---	---

Fonte: Glossário sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó (Apêndice).

Figura 4 - Exemplo de verbete do glossário bilíngue (mĩ – jacaré)

	Mĩ - Jacaré - s. m. Meb.: Mĩ ne me kum uma kumrei kam me ije kuru ket ne kam ngo kam bit ba. Mĩ ne me kute kuru my kam biri kam ne me miomio kam me kumu ma kumrêm kam ne kute kret ket. Trad.: O jacaré é temido pelos indígenas, eles não comem sua carne, é visto como animal perigoso no rio. Port.: Répteis aquáticos predadores, possuem mandíbulas poderosas e vivem em rios e lagos. Trad.: Mĩ ne ngo kam bit ba e adjwy umakumrej e adjwy uma.
---	---

Fonte: Glossário sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó (Apêndice).

Figura 5 - Exemplo de verbete do glossário bilíngue (kanum – capivara)

	Kunum - Capivara - s.f Meb.: Kunum ne pyka kuni kot ba dja ne kuni ro ã ba ne kum ngo no ká bit ba dja ne kute rere mari mej kumrej. Trad.: A capivara tem uma carne considerada ruim, os Mebêngôkre acreditam que, ao consumi-la, pode causar coceira. Port.: <i>Maior roedor do mundo, vive em grupos perto da água e é excelente nadador.</i> Trad.: Kunum ne ngo kam bit ba ne kute myjja kamijaj ne ngo ka myjja kuru ne rere meikumrei.
---	---

Fonte: Glossário sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó (Apêndice).

Os verbetes apresentados evidenciam a estrutura adotada no glossário, composta pelo nome na língua Mebêngôkre/Kayapó, sua tradução em português e as definições em perspectiva indígena e científica.

Observa-se também que a descrição do animal não se restringe a características biológicas, incorporando também elementos culturais e contextuais. Esse aspecto demonstra que o glossário articula diferentes formas de conhecimento, contribuindo para uma abordagem intercultural no ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do glossário bilíngue Kayapó–português sobre a fauna foi resultado de um processo colaborativo e gradual, desenvolvido a partir de um percurso metodológico que privilegiou o envolvimento direto da comunidade da aldeia Mòxkàrakô e o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos científicos. O trabalho foi feito passo a passo, iniciando-se pela coleta das palavras com falantes professores e estudantes, que contribuíram com nomes e descrições dos animais presentes no território.

Durante a criação dos verbetes, notou-se que havia variações na utilização da língua em diferentes situações dentro da comunidade. Algumas expressões são mais comuns em ambientes informais, nas interações diárias entre parentes e amigos. Em contraste, outras maneiras de utilizar a língua são mais frequentes em contextos formais, como em reuniões da comunidade ou em momentos de deliberação conjunta. Analisar essas diferenças ajudou a entender melhor como a língua Mebêngôkre é usada no dia a dia da comunidade.

Cada etapa desde a escolha dos termos até a ilustração e validação foi cuidadosamente conduzida com atenção à cosmovisão Mebêngôkre/Kayapó, respeitando a forma como os Kayapó percebem, classificam e se relacionam com a fauna. As definições em português foram elaboradas levando em conta não apenas o significado literal dos termos, mas também os sentidos simbólicos e culturais atribuídos aos animais, pois muitos deles possuem papéis importantes em narrativas, rituais e ensinamentos tradicionais.

O processo de definição de cada entrada do glossário bilíngue Kayapó–português foi conduzido buscando articular critérios linguísticos, culturais e pedagógicos. Em primeiro lugar, considerou-se a fala e a validação dos falantes nativos, que desempenharam papel central na confirmação das formas lexicais e dos significados. Esse diálogo direto com os membros da comunidade assegurou a fidelidade à língua Mebêngôkre/Kayapó e ao modo como cada termo é efetivamente utilizado no cotidiano da aldeia.

Além disso, levou-se em conta o significado cultural e espiritual de cada animal no universo Kayapó, reconhecendo que os nomes não se restringem a designações biológicas, mas carregam sentidos simbólicos e vínculos com narrativas, rituais e ensinamentos tradicionais. A dimensão pedagógica também foi fundamental: buscou-se garantir que o material pudesse servir como instrumento de apoio ao ensino

bilíngue, integrando os conteúdos linguísticos ao fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

Por fim, priorizou-se a clareza e a adequação para o uso escolar, de modo que as definições fossem compreensíveis e atrativas para os alunos do 6º ao 9º ano, que participaram ativamente das atividades interdisciplinares de elaboração e validação do material. Essa participação estudantil foi essencial para aproximar o dicionário do contexto real da sala de aula, tornando-o um recurso significativo tanto para o aprendizado linguístico quanto para a valorização da cultura Mebêngôkre.

A participação dos alunos na produção das ilustrações, na coleta de nomes e nas discussões sobre os significados ampliou o caráter educativo do projeto, tornando o glossário um espaço de aprendizagem linguística e cultural.

No entanto, uma das limitações reconhecidas é a quantidade de entradas lexicais: o material contempla atualmente 47 nomes de animais, número que, embora representativo, não abrange toda a diversidade conhecida pelos Kayapó. Essa limitação decorre tanto do tempo disponível para a coleta quanto da necessidade de validação cuidadosa de cada termo.

O trabalho, portanto, deve ser entendido como um processo em construção, aberto à ampliação futura do número de animais e de campos semânticos à medida que novas coletas forem realizadas e mais falantes participarem. A continuidade prevista inclui a incorporação de novos vocábulos que fortaleçam o uso pedagógico e comunitário do dicionário.

Assim, o glossário bilíngue Kayapó–português se configura como um instrumento vivo e dinâmico, que nasce do diálogo entre língua, território e cultura. Mais do que um produto acadêmico, ele expressa o compromisso coletivo de registrar, ensinar e valorizar o modo Mebêngôkre de ver e nomear o mundo, reafirmando que a lexicografia indígena só adquire sentido pleno quando construída com e para a comunidade, em respeito à sua cosmovisão e aos seus modos próprios de conhecer.

O glossário bilíngue Kayapó–português elaborado ao longo desta pesquisa encontra-se apresentado de forma integral no Apêndice A deste trabalho, permitindo ao leitor acessar o conjunto completo dos verbetes, suas definições e ilustrações produzidas no contexto da investigação.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula; LACED, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da OIT. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Brasília, DF, 1991.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.
- CAMARGO, Nayara da Silva. Elaboração de um dicionário bilíngue Tapajúna–Português. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 73–82, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.lexicografiaindigena.com.br/bibliografia/bibliografia-principal>. Acesso em: 15 mar. 2026.
- CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – 2022**. Brasília: CIMI, 2022.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 439–464, 2012.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil**. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34–43, fev. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Terras indígenas: situação fundiária**. Brasília: FUNAI, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2026.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: ISA, [2026]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

IPAM. **Terras Indígenas na Amazônia Brasileira**: barreiras ao desmatamento e reservas de carbono. IPAM, 2015. Disponível em: https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2015/12/terras_ind%C3%ADgenas_na_amaz%C3%B4nia_brasileira_.pdf.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras indígenas no Brasil**: Atlas 2020. São Paulo: ISA, 2020.

KRIEGER, Maria da Graça; MÜLLER, Alexandra Feldekircher. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 4, p. 1950–1972, 2019.

LEA, Vanessa. **Riquezas Intangíveis de Pessoas Partíveis**: Os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1983.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.

POSEY, Darrell Addison. **Kayapó ethnoecology and culture**. London: Routledge, 1992.

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

TURNER, Terence. **Os Kayapó**: etnologia e política. São Paulo: Edusp, 1991.

TURNER, Terence. **The Gê and Bororo societies**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

TURNER, Terence. The social skin. In: CHERNOFF, John (org.). **Anthropology of the body**. New York: Routledge, 2006.

UNESCO. **Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage**. Paris: UNESCO, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

APÊNDICE

Glossário sobre a fauna Mebêngôkre/Kayapó

Este apêndice reúne as ilustrações produzidas pelos alunos da Escola Indígena da Aldeia Môxkàrakô, como parte integrante do processo de elaboração do Glossário Escolar sobre a Fauna em Mebêngôkre/Kayapó. As imagens retratam espécies animais presentes no território Mebêngôkre e foram criadas durante atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da pesquisa.

Essas representações visuais expressam não apenas a percepção dos estudantes sobre a fauna local, mas também o vínculo espiritual e cultural do povo Mebêngôkre/Kayapó com o meio ambiente. Ao integrar arte, língua e saber tradicional, as produções evidenciam a dimensão educativa e intercultural do projeto, reforçando a importância da participação comunitária na construção de materiais didáticos bilíngues que valorizem a identidade e o conhecimento indígena.

Os alunos responsáveis pelas ilustrações são: Bekwynhkyti Kayapó, Kabôki Kayapó, Ngrenhton Kayapó, Nhakture Kayapó, Tunhe Kayapó, Bekwynhpoi Kayapó, Jakuri Kayapó, Ngrendhjwa Kayapó, Nhákaikep Kayapó, Pânhrängri Kayapó, Pidjôkare Kayapó, Pi'ônã Kayapó, Wapu-re Kayapó, Bekati Kayapó, Bepbayti Kayapó, Bepkim Kayapó, Bepkrati Kayapó, Irekanhoro Kayapó, Kokorerek Kayapó, Bekoikamoro Kayapó, Irekara Kayapó, Ireôti Kayapó, Ireti Kayapó, Ngreiboti Kayapó, Ngrenhky Kayapó, Ngrenhpra Kayapó.

	Àk - Pato - s.m Meb.: àk nha be ne pato adjwy ngo kam ba ne kute tep bit Kuru nhym mebengokre kute kuru ket mykam Biri dja ne kam me prire ikuwa. Kam mebe uwajaga bit kute kuru. Trad.: Alguns indígenas não comem pato, pois acreditam que pode causar diarreia. Nesses casos, apenas o pajé é capaz de realizar o tratamento, já que o médico não consegue curar. Port.: São aves aquáticas menores que os cisnes e gansos, com bico largo e achatado, vivendo em lagos e rios. Trad.: Àk nha be ne pato adjwy ngo kam ba ne kute kube ak odjwy prat ne abytt djar.
---	--



Àkkajkriti - Gavião Real - s.m

Meb.: Àkrajkriti ne me kum uma kumrei ne kute kuru ket me kute mari bit ne kute kuru. àkrajkrit umakumrei kute tu myjja ò ooro ne me prire kam djy uma myjja dja tu oto mã omõ. kam me bajtep kute kuru ket myka dja ne aym ka kukradja ò amy rit kam tu aym ty. me kwy ne me ara ja my o kike kam anho kute me karo jaere kadjy.

Trad.: O gavião-real é considerado uma ave perigosa, capaz de levar crianças. Somente o pajé e sua família podem comer sua carne, pois acredita-se que, se outra pessoa comer, pode morrer. Suas penas são colocadas nas portas para afastar os espíritos e desviá-los do caminho da aldeia.

Port.: *Uma das maiores aves de rapina, tem garras fortes e se alimenta de mamíferos e aves.*

Trad.: Àkkajkriti ra ák já djwy kororum bit ba kam adjy uma kumrej ne kam kute ra'ak odjwy kuru.



Amjôre - Rato - s.m

Meb.: Amjrôre ne kute kum myjja krai prat kumrei ne kute myjja owadju ne kam ra o myjja obitkenh oba. Ne kam rà kudjy kumrei, ne kam kot me kane.

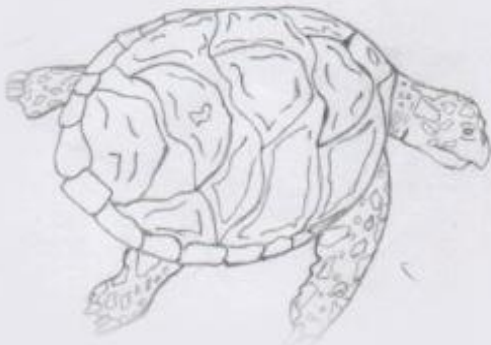
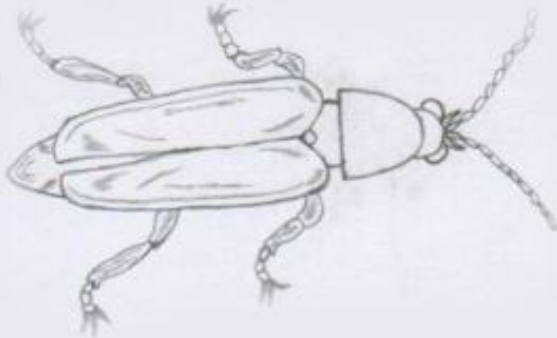
Trad.: O rato faz muita bagunça, fura os alimentos e comem, danifica e esconde as roupas; o cheiro da sua urina é muito forte, eles têm medo de pegar doença.

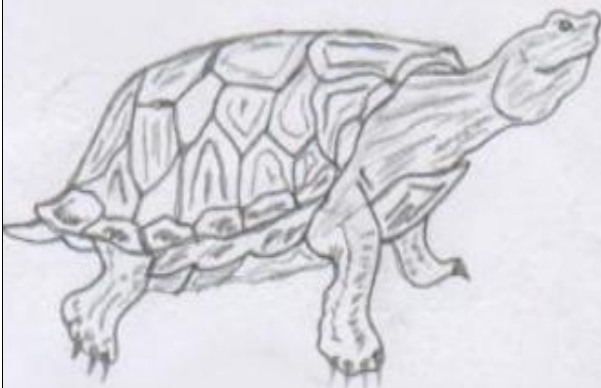
Port.: *Pequeno roedor encontrado em diversos habitats, se alimenta de sementes, frutas e pequenos insetos.*

Trad.: Amjôre ne pyka kuni kot amirit ne kam kute myjja y' bit kuru ne kute pidjo djwy kuru ne myjja kakrit djwy kuru.

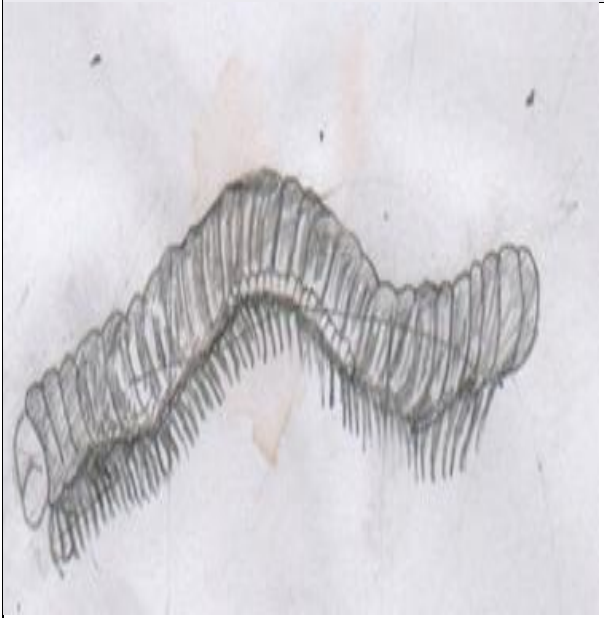
	Angrô - Porcão - s.f Meb.: Angrô ne me kum raj kumrei ne kam djwy kam ipej oba ne be purur owajke ne kam kuku tam ne ja. Mry ja me djwy kam kupu e kam kukre mebêngôkre nho djwy ne ja. Angro puru kam ba ne me be puru owaj kê. Trad.: O porcão é uma das caças mais apreciadas principalmente no berarubu, prato típico do mebêngôkre/Kayapó, ele causa prejuízo nas plantações, eles vivem em vegetação alta. Port.: <i>Mamífero silvestre semelhante ao javali, habita florestas e savanas e vive em bandos.</i> Trad.: Angrô ne kuben mry ne kam pyka ba ne odjwy ba kam djwy ba ne ro ã ba.
	Angrôre - Catitu - s.m Meb.: Angrôre ne me kum ajkumrei kam kuroba ne apdju kwykam bit ne kupa oba ne pi kam kre kwy djwy pyka kam kre. Trad.: O caititu é uma caça apreciada pela comunidade, é mais difícil de encontrar porque vive escondido dentro dos buracos, vivem em vegetação mais baixa. Port.: <i>Parecido com o porco-do-mato, vive em grupos e se alimenta de frutas e raízes.</i> Trad.: Angrôre ne kute Angro pyrap ne ro ã ba ne kam kute pidjo kuru ne kute myjja jare kuru.
	Bàrire - Anu - s.m Meb.: Bàrire ne kute myjja jaeroba kam kot me kuma myjja o dja ami rit. Bàrire ne kojrum to ba ne ba kuni kot ba. Bàrire djwy ne me mã myjja jare. Trad.: Pássaro que voa em bando e se espanta com qualquer coisa, o Mebêngôkre já sabe que alguma coisa está acontecendo quando estão agitados. Port.: <i>Pássaro preto de porte médio, conhecido pelo seu canto forte e presença em áreas abertas.</i> Trad.: Bàrire ne kube kwynh kajbe raj ne kam kara taj ne ami rit kumrej.

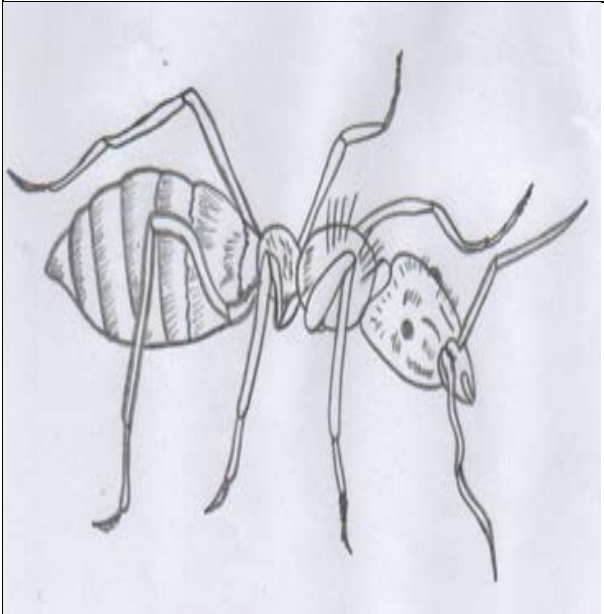
	Djiotire - Raposa - s.f Meb.: Djioti ne pyka kuni kot ba ne kwy te ijabije ne kute pidjo kuru ne kute mry kakri ngrire djwy kuru. Djiotire ne kum me be myjja owakit pran ne me be mry owa ki ne ã Djiotire ane. Trad.: A raposa gosta muito de roubar os animais de estimação dos Mebêngôkre/Kayapó, como periquito, papagaio e galinha. Ela tem um urrado misterioso que causa medo. Port.: <i>Maior canídeo da América do Sul, tem pernas longas e se alimenta de frutas, pequenos mamíferos e aves.</i> Trad.: Djiotire ne pyka kuni kot ba ne kwy te ijabije ne kute pidjo kuru ne kute mry kakri ngrire djwy kuru. Ne kam adjwy udjy kam me bibã mryja ne udjy.
	Kamri - Garça - s.f Meb.: Kamri mej kumrej ba me o ami ikudjere nhi pej o iba me toro be bemp kam. Kamri ne kube àk ne ngo kam ba ne tep ku ne ngo kam bit ba. Ne me amim ara o amim áka nhi pex. Trad.: A garça é muito importante para a festa do povo Mebêngôkre/Kayapó, porque eles usam suas penas brancas para a festa Bemp, festa de batismo. Port.: <i>Ave de pernas longas que habita margens de rios e lagoas, alimentando-se de peixes e pequenos anfíbios.</i> Trad.: Kamri ne kube ra àk ne ngo ka bit ba ne kute tep me mry kuru.
	Kangã - Cobra - s.f Meb.: Kangã ne me kum uma me tunharo kute pari ket dja ne kube kra nha kri. Kangã ne mebengokre kum uma kumrei nhym kam me tujaro kam kute kupenh ket dja ne kra kuben kam kane. Trad.: A cobra é temida pelo povo Mebêngôkre/Kayapó; quando a mulher está gestante, seu esposo não pode matar a cobra por medo de a criança nascer com defeito. Port.: <i>Répteis sem patas que se movem rastejando, podendo ser venenosas ou não.</i> Trad.: Kangã ne rereka o bit mrã ne kwy udjy ne kwy udjy ket.

	Kaprân - Jabuti - s.m Meb.: Kaprân ne me toro kam ba oboj ne kam ã ami japrã roba ne me otomoro kam dji o bem re ne kwy me omijok. Kaprân ok ã ami ijok oba me ok já me ã ami jok oba kam me kuni ã ami ijok. Trad.: O jabuti é o símbolo da festa Mebêngôkre/Kayapó conhecida por 'Festa do Jabuti'. O guerreiro que consegue carregar mais jabuti é o vencedor da disputa. Ele também é representado na cultura, grafismo e pinturas corporais. Port.: <i>Jabuti é um réptil terrestre com casco resistente, vive em florestas tropicais e tem alimentação herbívora.</i> Trad.: Kaprân ne kube mry ne kam pyka kam bit ba ne kam ibun kam ka taj ane ne kam ba kam bit ba ne kute pidjo bit kuru.
	Kaprânpoti - Tartaruga - s.f Meb.: Kaprânpoti ne ngo kam bit ba ne kwy ataj 'ã ba ne kam abataj to ane ne tyne iri ane kaprânpoti ne kam me kukre kam kute i'o kute aben kukwygwaj ket ja ne to kry o ba. Trad.: A tartaruga é uma importante fonte de alimento, principalmente no mês de junho, quando os rios estão secos. Os Mebêngôkre acreditam que, ao consumir a tartaruga, não se deve jogar pedaços do casco em outra pessoa, pois isso pode causar dores nas pernas. Port.: <i>Réptil com casco duro que vive em ambientes aquáticos ou terrestres, tem crescimento lento e vida longa.</i> Trad.: Kaprânpoti ne ngo kam bit ba ne kwy ataj 'ã ba ne kam abataj to : o ane ne tyne iri ane.
	Karyrytire - Vaga-Lume - s. m. Meb.: Karyrytire ne kube mry kakrite tam ne pot ba ne kute pot kot abema kaben ne kute kot aben nho prõ. Trad.: O vaga-lume é visto como um símbolo de alegria para as crianças kayapó, trazendo esperança e sendo associado a coisas boas. Port.: <i>Inseto conhecido por emitir luz no abdômen, usado para comunicação e atração de parceiros.</i> Trad.: Karyrytire ne kube mry kakrit ne pok ba ne kot kute aben mã kaben ne bá kukwy.

	Krwyť Kamrêk - Mutum - s. m. Meb.: Krwyť kamrêk ne kube ra 'ak ne bá kam bit ba e kara mej kumrej e kwy kam pyka ba. Krwyť kamrê me kwy ami kjero ba nhym kam me ami o krit nhym kam kikre kam ba. Trad.: O mutum é criado como animal doméstico e também utilizado na alimentação. Além disso, o tutano de seus ossos é usado para fazer pontas de lança. Port.: Ave grande que vive em florestas tropicais, conhecida pelo canto forte e hábitos terrestres. Trad.: Krwyť kamrêk ne kube ra 'ak ne ba kam ba ne kwy ba ruj ka ba ne kwy pykabe mrã.
	Kryťkanhêre - Grilo Da Mata - s. m. Meb.: Kryťkanhêre me ibe myjja purur kam myjja okwajke. Trad.: O grilo destrói as nossas plantações, comendo as folhas, usamos ele como isca pra pescar. Port.: Inseto saltador que se comunica por meio de sons gerados pelo atrito das asas. Trad.: Kryťkanhrêre ne toro ba kam kara kot bit aben ma kaben ne ara krikrit.
	Krãtyx - Tracajá - s. f. Meb.: Krãtyx ne me kute kuru kam kum rajkumrei kam ngo gra kabit ne ami rit kam me kane kam kute kuru ket dja ne me kam ajbã. Krãtyx ne ngo gra kam bit ba nhym kam me owabit kuru oba kam me kane kute krem ket dja arym to kry ane. Trad.: A tracajá é uma das principais fontes de alimento, especialmente durante o período de seca. No entanto, acredita-se que não se deve consumi-la quando se está com febre, pois isso pode causar inchaço ou distúrbios mentais. Port.: Tartaruga de água doce encontrada na Amazônia, conhecida por seu casco arredondado. Trad.: Krãtyx de ngo kam bit ba ne bá be amazonia kam bit amirit me kute omrunh kam ká iprokre ane.

	Kukryt - Anta - s.f Meb.: Kukryt ne kube ba kam mry abataj ne pyka kuni kot ba ne kute pidjo kuru ne kute pi ok bit kuru. Kukryt ne me kane djwy uma kumrei me kwy kam kamro ne kam kwy udjy nhym kam me uma kumrei. Ne ã kukryt kam kukradja ane nhym kam me kum uma. Trad.: A anta possui uma carne considerada especial, os Mebêngôkre acreditam que se comer logo após o abate pode causar feitiço de sangue. Por isso, é preciso esperar a carne esfriar; caso alguém se contamine, somente o pajé pode realizar a cura. Port.: <i>O maior mamífero terrestre da América do Sul, tem corpo robusto e se alimenta de frutos e folhas.</i> Trad.: Kukryt ne kube ba kam mry abataj ne pyka be america do sul kam ba ne kute pidjo me piok bit kuru.
	Kukênh - Cutia - s.f Meb.: Kukênh kube mry ne ba kam bit ba ne kute pidjo bit kuru e kute myjja y bit kuru. Nhym kam me abataj ny kute kuru ket me benget kute kuru dja ne me nire kum kiket ane. Ne ã kukênh kam ã ujarenh ane. Trad.: A cutia tem uma carne considerada ruim e, segundo a tradição, apenas os indígenas mais velhos podem consumi-la. Os mais jovens acreditam que, se comerem, terão dificuldade para conseguir namorada. Port.: <i>Roedor de médio porte encontrado em florestas, se alimenta de frutas e sementes.</i> Trad.: Kukênh kube mry dja kej ne kam kajbe raj ne kam ba kam djwy ba kam kute pidjo kuru ne kute myjja y djwy kuru.
	Kukônh - Macaco - s. m. Meb.: Kukônh ne ojro bit pi ã ba ne kute myjja kuni kuru pidjo kuru ne myjja odjwy kuru. Dja me kukônh kum kam kute myjja mari mexkumrêm arym kute myjja kuni mari kam ne me kwy o ami kugra kam arym myjja mari mexkumrêm. Trad.: O macaco possui uma carne considerada saborosa, e os mais velhos acreditam que, ao consumi-la, as crianças se tornam mais espertas. Port.: <i>Mamífero primata ágil que vive em árvores e possui alimentação variada, incluindo frutas e insetos.</i> Trad.: Kukônh ne ojro bit ba ne kam te ami bej ne koirum pidjo a ba ne kute pidjo bit kuru e kute myjja odjwy kuru.

	Kunum - Capivara - s.f Meb.: Kunum ne pyka kuni kot ba dja ne kuni ro ã ba ne kum ngo no ká bit ba dja ne kute rere mari mej kumrej. Trad.: A capivara tem uma carne considerada ruim, os Mebêngôkre acreditam que, ao consumi-la, pode causar coceira. Port.: <i>Maior roedor do mundo, vive em grupos perto da água e é excelente nadador.</i> Trad.: Kunum ne ngo kam bit ba ne kute myjja kamijaj ne ngo ka myjja kuru ne rere meikumrei.
	Kêkêt - Centopeia - s. f. Meb.: Kêkêt ne me prire kam uma kumrei dja aym ngrykni ane kam adjue kumrei. Kêkêt ne me prire kam uma kumrêm ne kam ngyt ny kumrêm kam ne me kum kiket ne o kikre kam ngynh pra ket. Trad.: Acredita-se que, se uma criança brincar com a centopeia, ela pode ficar nervosa. Há também o risco de o inseto entrar no ouvido, por isso ninguém deve mexer com ele, pois pode se irritar facilmente. Port.: <i>Artrópode de corpo segmentado e várias patas, predador ativo de pequenos insetos.</i> Trad.: Kêkêt ne kuni pyka kam bit ba ne adwjy uma kumrej.
	Kôpre - Mosca - s. f. Meb.: Kôpre ne me kum uma mykam bir pyka krã kurum ne mra kwy djwy aminho uwajaga. Trad.: Os indígenas temem a mosca, pois acreditam que ela vem do cemitério e pode ser a reencarnação de um antigo pajé. Port.: <i>Inseto voador pequeno que se alimenta de matéria orgânica, tem papel ecológico na decomposição.</i> Trad.: kôpre kojrum bit toro ne kute myjja tum kuru.

	Kök - Camaleão - s. m. Meb.: Kök ne udjy kumrei kam me kum uma dja ne kane amy nhym kam arym me no ty ane kwy kam kane. Kök djwy ne me kum uma kumrem kam me kwy kane kam nhym me kwy kute omi tep ket kumrêm dja ne udjy amy kam ary kane oba. Trad.: O camaleão é considerado um animal com um feitiço muito forte; ninguém deve se aproximar dele, pois acredita-se que isso pode causar inchaço nos olhos e doenças. Port.: Répteis conhecidos por sua habilidade de mudar de cor e seus olhos que se movem independentemente. Trad.: Kök ne kute ami ka okwapaj ne kute ami no djwy okwapaj.
	Makre - Escorpião - s. m. Meb.: Makre ne kute me kamjiry kam to kry kumrej ne me kwy ami kupu adjuwa pidjy kadjy. Makre djwy ne udjy nhym kam me kum uma nhym mebe wajaga kute kane mari ne kwy me kadjyry ne kwy me omunh bit. Trad.: O escorpião é um animal muito venenoso, e somente o pajé pode se aproximar para verificar se ele contém veneno. É utilizado na preparação de remédios para quebrar feitiços ou, em alguns casos, para lançá-los sobre outras pessoas. Port.: Artrópode com corpo segmentado, pinças e cauda com ferrão venenoso. Trad.: Makre kube mry kakri ne kute me kamjiry e tekre kam pere y e kam udjy.
	Mrũm - Formiga - s. f. Meb.: Mrũm kot ne me mjiomjio kot karyry kam me kum uma kumrei. Mrũm ne mebe myjja kuru oba ne myjja ã akati ã djwy kume pran ne ã mrum no kukradja ane. Trad.: Acredita-se que, se uma criança indígena brincar com a formiga, pode pegar coceira e feitiço. Além disso, a formiga costuma mexer nos alimentos e estragá-los. Port.: Insetos sociais organizados em colônias, fundamentais para o equilíbrio ecológico. Trad.: Mrũm ne kute aben mari mej krumej ne aben nho aprot ne ro ã ba.



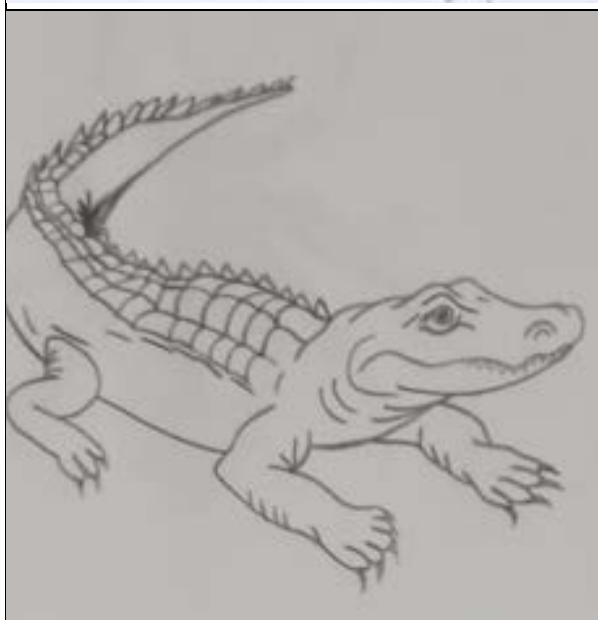
Mât - Arara - s. f.

Meb.: Mât ne me kuku kam kum ajkumrei ne kam ami o aka nhiwej oba me toro kadjy. Mât ne kwy ami kjere oba ne kam odjwy amenh ne amy mex ne kam me o ami àkanipei.

Trad.: A arara, além de servir como alimento para os indígenas, é criada para que suas penas sejam utilizadas na confecção de artesanatos e adornos usados nas festas culturais.

Port.: Ave colorida da família dos papagaios, conhecida pela inteligência e forte vínculo social.

Trad.: Mât ne kube ra 'ak ne ajte kube kryjti ne kam kaben mej krumej.



Mĩ - Jacaré - s. m.

Meb.: Mĩ ne me kum uma kumrei kam me ije kuru ket ne kam ngo kam bit ba. Mĩ ne me kute kuru my kam biri kam ne me miomio kam me kumu ma kumrêm kam ne kute kret ket.

Trad.: O jacaré é temido pelos indígenas, eles não comem sua carne, é visto como animal perigoso no rio.

Port.: Répteis aquáticos predadores, possuem mandíbulas poderosas e vivem em rios e lagos.

Trad.: Mĩ ne ngo kam bit ba e adjwy umakumrej e adjwy uma.



Nganhpere y - Abella - s. f.

Meb.: Nghanpre y ne me ami o kutop nhy pej oba me toro be bemp kam. Nganhpere y ne kute bemp djury kuni kot ne me kadjy arym abeje kute me kutop nhy penh ka djy.

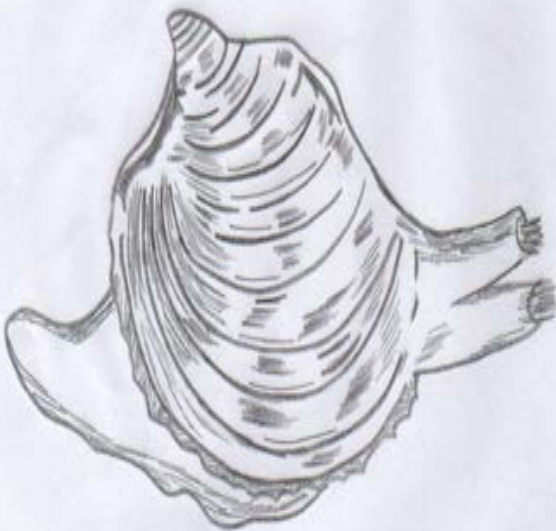
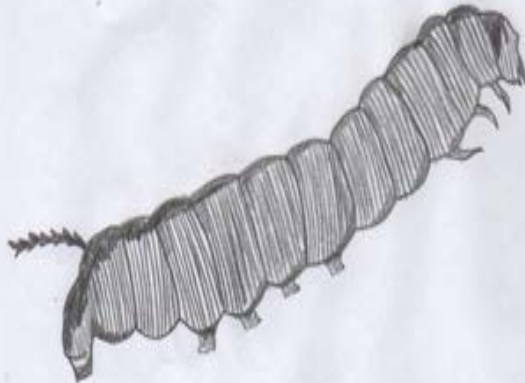
Trad.: Durante as festas, os indígenas procuram as abelhas para colher o mel e utilizar a cera na confecção de capacetes usados na festa do Bemp. Esses capacetes são usados apenas pelos homens.

Port.: Inseto polinizador essencial para a biodiversidade, produz mel e cera.

Trad.: Nghanpre y ne kute kango o ami okrikre ni penh.

	Ngijkroti - Gambá - s. m. Meb.: Ngijkroti ne me kum kiket ne kam kum uma kam kro ba kam kute me ma kane rere. Ngijkroti ne kro nhym kam me kum kiket mykam biri kro kam ne ã kam kukradja ane. Trad.: O gambá não é bem-vindo entre os indígenas, pois tem um cheiro muito forte, é associado a doenças e ao feitiço, acreditando-se que pode causar enfermidades e até a morte. Port.: <i>Pequeno marsupial que exala um cheiro forte para se defender de predadores.</i> Trad.: Ngijkroti ne kudjy kumrej ne adjwy uma kumrej.
	Ngra - Paca - s. f. Meb.: Ngra ne ba me ima ri djaikumrei me kwy ne kute kuru ket me tujaro ne kute kuru ket. Ngra ne me tujaro kute kuru ket dja kra kam kukradja kam kane o ami rit. Trad.: A paca é uma caça muito apreciada na aldeia, mas acredita-se que, quando uma criança nasce, a mãe não deve comer sua carne, pois isso pode fazer com que o bebê se torne chorão. Port.: <i>Roedor grande e noturno que vive próximo a rios e lagos, alimentando-se de frutas e raízes.</i> Trad.: Ngra ne ba kam bit ba ne kum ngo no'ka ba pra e kute pidjo bit kuru.
	Ngôre - Piolho - s. m. Meb.: Ngôre ne me ki kam ba nhym kam me ima amyj oba kam kanha kam kuben kute omunhkam ã kute me inhe kuru pra. Trad.: O piolho causa muito incômodo, especialmente nas crianças, pois fere o couro cabeludo. Para matá-lo, elas o esmagam com os dentes e depois cospem, embora o homem branco acredite, erroneamente, que elas o comem. Port.: <i>Pequeno parasita que se alimenta de sangue e vive no pelo ou penas de mamíferos e aves.</i> Trad.: Ngôre ne kute me kamro bit kuru me ki kam ne mry ki ã arija.

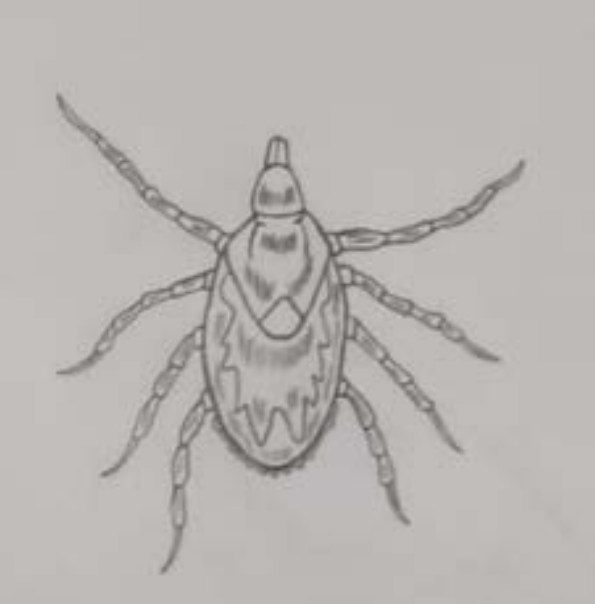
	Ngĩdjy - Veado - s. m. Meb.: Ngĩdjy ne me kum ri djaikumrei ne tunharo kute kuru ket dja ne kra akry Trad.: O veado tem a carne muito saborosa, mas as mulheres grávidas não devem consumi-la, pois acredita-se que o bebê pode nascer fraco. Port.: <i>Mamífero ágil de grande porte, geralmente encontrado em florestas e cerrado, conhecido por seus chifres.</i> Trad.: Ngĩdjy ne abataj ne kam bá kam bit ba ne kwy kapot kam ba.
	Nhành - Pica-Pau - s.m Meb.: Nhành ne kube ra 'ak ne kam py ã arinha ne kam ami kikre kute mrykakri krire kuru. Trad.: O pica-pau não faz parte da alimentação dos indígenas, pois seu canto é considerado um aviso de morte de um parente. Port.: Ave conhecida por bicar troncos de árvores para encontrar insetos e construir ninhos. Trad.: Nhành ne kube ra 'ak ne kam py mororo ba kam kot ami okwykredja ma apoj ne kam ami a'e nhy pej.
	Nhêpre - Morcego - s.m Meb.: Nhêpre ne me kum uma kumrei kam ba me prine kube ami ã nhe kam djwy kute me ka rej. Nhêpre ne me kwy já nym me arym kam kane kam ne kum uma kute me karo punu oba nhyam kam me kum kiket. Trad.: Morcego representa perigo, para os mebêngôkre, temos medo durante a noite, eles se trancam em suas casas para não ser mordidos e serem contaminados, acreditando em espírito mal. Port.: <i>Único mamífero que voa ativamente, essencial para o equilíbrio ecológico, polinização e controle de insetos.</i> Trad.: Nhêpre ne kube mry pydji bit toro ne kute amigren taj ne kute myjja kakrit krire be pyka pytara.

	Nwýt - Caracol - s.m Meb.: Nwýt djwy ne me kum uma kumrei kane kam ne me kum uma kute ira kute pyka punu oba kam. Nwýt me kum uma mykam dja kane me amy kam udjyraj kam ne kum uma ná kunikot nhym nwyt aponh ne kume kam me umaje prine kikre omem. Trad.: O Mebêngôkre teme as doenças trazidas pelo caracol, que não é bem-vindo na comunidade. Quando chove, eles geralmente aparecem, por isso o Mebêngôkre procura manter a casa e o espaço sempre limpos para evitá-los. Eles têm medo de que os caracóis caiam na água ou na comida. Port.: <i>Molusco terrestre ou aquático que possui uma concha protetora e se move lentamente.</i> Trad.: Nwýt ne pyka kam bit ba ne ngo kam djwy ba ne ka o ami pyta ne kam odjwy pri ã ba.
	Pàtkaàk - Preguiça - s.f Meb.: Pàtkaàk ne me kute kuru ket ne kuite me karo pyrat me tunharo kute omunhket dja ne kra ire ane kam kube me karo kute ta omunh. Pàtkaàk ne kute me karo oba nhym me kwy kot kute ami karo pununh kube ne me karo aponh kam ne kum uma. Trad.: A preguiça não faz parte da alimentação indígena, e as gestantes não devem vê-la, pois acredita-se que isso pode fazer o bebê nascer magro. Além disso, a preguiça é vista como a representação da própria alma de quem a observa. Port.: <i>Mamífero arborícola de movimentos lentos, que passa a maior parte do tempo pendurado em árvores.</i> Trad.: Pàtkaàk ne kube mry kam kojro bit ba ne rerekre.
	Pĩngô - Lagarta - s.f Meb.: Pĩngô u 'wet ne kute myjja kojro toro bit kuru wewere ne kute pi'ok djwy kuru ne kam arym abataj. Pingo ne kam me kum uma kumrem nhym me taj kady nhym me o me kuri nhym me taj kady me nyre. Trad.: A lagarta é utilizada na preparação dos jovens para se tornarem guerreiros. Ela é colocada sobre o corpo do jovem, que deve suportar a dor como forma de demonstrar força e coragem diante da comunidade. Port.: <i>A lagarta Forma larval das borboletas e mariposas, que se alimenta de folhas antes de se transformar em adulto.</i> Trad.: Pĩngô u 'wet ne kute myjja kojro bit ne kute wewe bit kuru e kute piok djwy kuru e arym abataj.

	Rop krori - Onça - s.m Meb.: Rop krori ne umakumrei e kam àkre nhym me kum 'uma. ne me kupa kam ã ami japrãroba kam kube me ikuredjyj. Rop krori ne kupa kam torokri kam me arym me ã pyjarap kam arym toro ranh nhy penh kam kit kumrêm. Trad.: A onça é muito temida pelos indígenas e considerada um animal extremamente perigoso. Quando um indígena consegue matar uma onça, é motivo de festa e comemoração, e toda a aldeia realiza uma festa em celebração. Port.: <i>O maior felino das Américas, ágil e forte, habita florestas e savanas, sendo um predador de topo.</i> Trad.: Rop krori djwy ne pyka kuni kot ba dja ne bá kam bit ba ne kam uma kumrej.
	Tut - Rolinha - s.f Meb.: Tut ne kube ra'ak ne kam me be ngete bit te kuru mykam à djam kube me be ngete dja kuru dja. nhym kam me nyre kute kuru ket myja kam dja ne kam kukradja ã ami rit noro kot kam kane ã amy rit. Trad.: A rolinha faz parte da alimentação dos indígenas mais velhos, eles acreditam que, se os mais jovens se consumirem, a pele pode ficar feia e eles se tornarão mais isolados e envergonhados. Port.: <i>Pequena ave da família dos pombos, encontrada em áreas abertas e conhecida pelo canto suave.</i> Trad.: Tut ne kube ra'ak ne kam obikwabe tutti adjwy ojrorum to ne kam rara mej kumrej.
	Tuti - Pomba - s.f Meb.: Tuti ne kube ra'ak ne kam adjwy bá kam ba dja ra'ak já ne mej krumej ne kam kara mei kumrei ne kam me be uwajaga bit kute mari kam adjwy kube me karo. Trad.: A pomba tem um canto bonito ao entardecer, e os indígenas acreditam que ela representa o espírito do pajé. Port.: <i>Ave amplamente distribuída, geralmente associada a ambientes urbanos e conhecida por sua simbologia de paz.</i> Trad.: Tuti ne kube ra'ak ne kam kum kriraj bit kinh ne ukaprire kumrei.

	Têre - Carrapato - s.m Meb.: Têre ne ngrire ne kam adjwy kute myjja kamro bit kuru Trad.: O carrapato costuma grudar durante as caçadas, causando inflamações na pele e muita coceira. Port.: <i>Pequeno aracnídeo parasita que se alimenta do sangue de mamíferos, aves e répteis.</i> Trad.: Têre ne ngrire ne kute myjja kamro bit kuru mry kamro me kamro ne ã ane.
	Tôn - Tatu - s.m Meb.: Tôn ne kube mry kam ba kam bit ba ne okrikre pyka kadjwynh be urukwa kam kute pidjare kuru ne kute myjja odjwy kuru Trad.: O tatu é uma caça bastante apreciada, as mulheres que estão amamentando não podem comer, porque causa diarreia na criança. Port.: <i>Mamífero de corpo coberto por carapaça óssea, cava tocas no solo e se alimenta de insetos e raízes.</i> Trad.: Tôn ne kube mry ka tu omrã ne kam kute pyka kam myjja bit kuru py jare kuru oba.
	Wakō - Quati - s.m Meb.: Wakō ne ba kam bit ba ne amyry: ane ne inhu o ubārāba kam kute myjja kuni kuru Trad.: O quati é uma caça apreciada, menos pelas pessoas que estão doentes, porque pode ficar esquecido. Port.: <i>Mamífero parente do guaxinim, possui cauda longa e focinho flexível, sendo onívoro.</i> Trad.: Wakō ne ba kam bit ba ne amy ry ane ne kam idjy ry ane ne kam kute myjja kuni kuru.

	U 'Wet - Lagartixa - s.f Meb.: U ' wet ne kube mry kam ojrobit ne mra kam ba kadjwy ba dja Trad.: Lagartixa sua urina causa coceira, a mordida causa infecção, é visto como algo ruim. Port.: <i>Pequeno réptil encontrado em ambientes urbanos e florestais, conhecido por sua capacidade de escalar paredes.</i> Trad.: U ' wet ne kube mry kam kwy kriraj kam amirit ne kwy ba kam ba ne kwy py ã amrã.
	U'Wet Kaàk - Lagarto - s.m Meb.: U 'wet Kaàk ne me kum uma kuimrei kam udjy kam ne kum uma Trad.: O lagarto é considerado muito perigoso pelos indígenas, pois acreditam que, apenas ao olhar para ele, pode lançar feitiços que causam coceiras sem explicação. Port.: <i>Répteis terrestres de vários tamanhos, que se alimentam de insetos, frutas e pequenos animais.</i> Trad.: U 'wet kaàk ne kube u 'wet abataj ne kam kute myjja kuni kuru.
	Wewere – Borboleta - s.f Meb.: Wewere ne me kupa kam ã tep owabi ne me kwy ngo no ka o bixaere oba Trad.: A borboleta é bastante usada como isca para pescar, e as crianças gostam de brincar com elas às margens do rio, representa alegria. Port.: <i>Inseto com asas coloridas, essencial para a polinização e com um ciclo de vida que inclui a fase de lagarta.</i> Trad.: Wewere ne kuni toro ne kam apynh orydjari kam mej kumrej nhym kam U 'wet kute kuru.

	Xiprotire - Andorinha - s.f Meb.: Xiprotire ne me kwy o ne krei o ami kudjere nhi pej ne kwy ami ukane kadjy adjua Trad.: A andorinha tem um papel importante nas tradições indígenas: suas penas são usadas nas festas de batismo, e o pajé a queima durante rituais espirituais. Port.: Ave migratória que se alimenta de insetos em voo, conhecida por sua grande velocidade e agilidade. Trad.: Xiprotire ne kube ak adjwy rojrum toro ba ne kam adjwy mrataj kumrej.
	‘Ê - Aranha - s.f Meb.: ‘Ê ne me kum uma kumrei kute me kamjiri ne kute me pari Trad.: A aranha é temida pelos indígenas, pois pode causar alergias e até levar à morte. Quando aparece, eles evitam se aproximar por medo. Port.: Artrópode com oito patas, encontrado em diversos habitats, algumas espécies produzem teias para capturar presas. Trad.: ‘Ê ne kube mry kube te kumej ne adjwy kute ami nhoapa tere kuru oba kam pyka kuni kot ba dja.