



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



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

**VANDERLEY ALVES DE FREITAS FILHO**

SISTEMA ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA MÊBÊNGÔKRE: perspectivas técnicas e de  
política linguística

**Rio de Janeiro**

**2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



VANDERLEY ALVES DE FREITAS FILHO

SISTEMA ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA MÊBÊNGÔKRE: perspectivas técnicas e de  
política linguística

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.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marci Fileti Martins

Rio de Janeiro

2026

**F866s** Freitas Filho, Vanderley  
Sistema ortográfico da língua Mëbêngôkre: perspectivas técnicas e de política linguística / Vanderley Freitas Filho. – Rio de Janeiro, 2026.

94 f. : il. (color.)

Orientadora: Profa. Dra. Marci Fileti Martins

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

1. Línguas indígenas. 2. Educação escolar indígena. 3. Ortografia. 4. Língua Mëbêngôkre. 5. Políticas linguísticas. I. Martins, Marci Fileti. II. Título.

VANDERLEY ALVES DE FREITAS FILHO

SISTEMA ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA MĚBĚNGÔKRE: perspectivas técnicas e de política linguística

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:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marci Fileti Martins (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Protti Christino – Proflind/MN-UFRJ (Membro interno)

---

Prof. Dr. Clédson Mendonça Júnior – Unifesspa (Membro externo)

---

Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis – UFRJ (Suplente interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cilene Aparecida Nunes Rodrigues – PUC-Rio (Suplente externo)

FREITAS FILHO, Vanderley. **Sistema ortográfico da língua Mëbêngôkre: perspectivas técnicas e de política linguística**. 2026. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

## RESUMO

Este estudo analisa o processo de estabelecimento da ortografia para a língua Mëbêngôkre, notadamente, no que se refere ao seu uso no contexto escolar Mëbêngôkre. O problema central em discussão envolve divergências ortográficas identificadas em diferentes materiais (didáticos e textos escolares), evidenciada, por exemplo, nas diferentes formas de escrita da palavra "mex" e "mej" (bonito/bom). Esse e outros desacordos decorrem do uso de diferentes propostas ortográficas: enquanto no sistema ortográfico proposto pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) a referida palavra é escrita com "x", no sistema proposto pela Associação Floresta Protegida (AFP) é escrita com "j". Investiga-se, assim, neste contexto, elementos que devem estar na base da elaboração de um sistema ortográfico tais como princípios técnico-científicos em que se destaca o aspecto linguístico-pedagógico, e variáveis não linguísticas em que se enfatizam as atitudes do falante com relação a sua língua (BERRY, 1968 apud MORI, 1997). A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se em revisão bibliográfica e na análise de experiências que discutem a unificação e a normatização de sistemas ortográficos em outras línguas indígenas, tais como o Guarani Mbya (BENITES, 2020) e Nheengatu (D'ANGELIS, 2023). Problematicam-se ainda, no processo de estabelecimento do sistema ortográfico Mëbêngôkre, o papel do(a)s professore(a)s indígenas e não indígenas, as dificuldades relacionadas à produção de materiais didático-pedagógicos e à formação docente, assim como a relevância da participação comunitária no processo. A ortografia da língua Mëbêngôkre, portanto, para além do seu caráter técnico, é um instrumento de identidade cultural e resistência relacionando-se a questões de política linguística.

**Palavras-chave:** Ortografia Mëbêngôkre. Políticas linguísticas. Educação Escolar Mëbêngôkre.

FREITAS FILHO, Vanderley. **Sistema ortográfico da língua Mëbêngôkre: perspectivas técnicas e de política linguística.** 2026. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

This study analyzes the process of establishing the orthography of the Mëbêngôkre language, particularly with regard to its use in the Mëbêngôkre school context. The central issue discussed involves orthographic divergences identified in different materials, including teaching materials and school texts, evidenced, for example, by the different spellings of the word “mex” and “mej” (beautiful/good). These and other disagreements arise from the use of different orthographic proposals. In the orthographic system proposed by the Summer Institute of Linguistics (SIL), the word is written with “x”, whereas in the system proposed by the Associação Floresta Protegida (AFP) it is written with “j”. In this context, the study investigates elements that should form the basis for the development of an orthographic system, such as technical-scientific principles, highlighting the linguistic-pedagogical aspect, as well as non-linguistic variables that emphasize speakers’ attitudes toward their language (BERRY, 1968 apud MORI, 1997). This qualitative research is based on a bibliographic review and on the analysis of experiences that discuss the unification and standardization of orthographic systems in other Indigenous languages, such as Guarani Mbya (BENITES, 2020) and Nheengatu (D’ANGELIS, 2023). The study also problematizes the role of Indigenous and non-Indigenous Mëbêngôkre teachers in the process of establishing an orthographic system, the difficulties related to the production of didactic-pedagogical materials and teacher education, as well as the relevance of community participation in this process. Therefore, the orthography of the Mëbêngôkre language, beyond its technical dimension, constitutes an instrument of cultural identity and resistance, relating to issues of language policy.

**Keywords:** Mëbêngôkre orthography. Language policies. Mëbêngôkre school education.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa a realização de um sonho que não seria possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais sou profundamente grato.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e sabedoria concedidas ao longo desta caminhada.

À minha família, especialmente a minha mãe Antônia e aos meus irmãos Izabel e Virlei Freitas, pelo amor incondicional, paciência e incentivo constantes. Vocês foram meu alicerce em todos os momentos.

À minha orientadora, Marci Fileti Martins, pela orientação atenta, pelas críticas construtivas e pelo apoio durante todas as etapas desta pesquisa. Sua dedicação e conhecimento foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao meu amigo Paulo Zerbinatto, pelo companheirismo, pela amizade sincera e pelo incentivo nos momentos em que mais precisei.

Ao meu amigo e colaborador cacique Bepkaete Kayapó, que não mediu esforços para traduzir palavras e tirar minhas dúvidas sempre.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em linguística e línguas indígenas, pelas contribuições valiosas e pelo exemplo de excelência acadêmica.

Aos colegas e amigos de jornada, pelo apoio, pelas trocas de ideias e pela motivação constante.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam seu tempo e experiências, possibilitando a construção deste estudo.

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, deixo aqui meu sincero agradecimento.

Muito obrigado!

# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	09
1.1 Justificativa .....	15
1.2 Objetivo geral .....	16
1.2.1 Objetivos específicos .....	16
1.3 Metodologia .....	16
1.4 Summer Institute of Linguistics (SIL) e Associação Floresta Protegida (AFP) ...	19
2 A LÍNGUA MĚBĚNGÔKRE: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL.....	24
2.1 Língua, cultura, sociedade e escola .....	24
2.2 Situação sociolinguística atual .....	29
2.3 Posição da língua MĚbĚngôkre no interior da família linguística Jê .....	32
3 O SISTEMA FONOLÓGICO MĚBĚNGÔKRE E OS PRINCÍPIOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS.....	35
3.1 A descrição da fonologia: proposta de Stout e Thomson (1974) .....	38
4 A ESCRITA E A ORTOGRAFIA MĚBĚNGÔKRE .....	51
4.1 O sistema ortográfico do Summer Institute of Linguistics (SIL) .....	52
4.2 O sistema ortográfico da Associação Floresta Protegida (AFP) (2015) .....	54
4.3 Desacordo entre as propostas do SIL e da AFP: quais são? Quais causas?.....	55
4.4 Outras divergências ortográficas .....	62
4.5 Ortografias: sistemas fonêmicos vs. sistemas fonéticos .....	66
4.6 Sistemas ortográficos e as variáveis não linguísticas.....	69
5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A ORTOGRAFIA MĚBĚNGÔKRE .....	73
5.1 A escola MĚbĚngôkre: desafios pedagógicos e sociolinguísticos .....	75
5.2 Padronização ortográfica: diferentes abordagens.....	77
5.3 Estudos de casos: contribuições de experiências de outras línguas indígenas..	79
5.4 Apontamentos sobre proposta de documento orientador para políticas linguísticas e educacionais do povo MĚbĚngôkre.....	81
CONCLUSÃO .....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	90
FONTES ORAIS: ENTREVISTA E CONSULTAS.....	94

## 1- INTRODUÇÃO

No Brasil, a diversidade linguística indígena constitui uma das mais ricas expressões da pluralidade cultural e histórica do país. Entre as diversas etnias, o povo Mëbêngôkre<sup>1</sup>, também amplamente conhecido como Kayapó, ocupa lugar de destaque, tanto por sua organização social singular quanto pela vitalidade de sua língua, pertencente à família Jê e ao tronco Macro-Jê. Contudo, a trajetória desses povos, notadamente dos Mëbêngôkre, no sistema educacional não indígenas foi, e ainda é marcada por tensões e desafios, especialmente no que se refere ao direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Essa necessidade não é apenas uma questão de direito legalmente assegurado, mas uma demanda que emerge das próprias comunidades indígenas em busca de protagonismo na definição de seus projetos de vida e de manutenção de suas línguas e culturas.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas de manter suas línguas, culturas e modos próprios de organização social (BRASIL, 1988). No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleceu que a educação indígena deve ser bilíngue e intercultural, garantindo a valorização das línguas maternas e o ensino do português como segunda língua. No entanto, como adverte Bergamaschi e Medeiros (2010), assegurar uma escolarização indígena que respeite essas premissas não se trata apenas de transpor o modelo escolar ocidental para dentro das aldeias, mas de construir um projeto educacional que dialogue com os valores e expectativas dos povos indígenas sobre o que é ensinar e aprender.

No contexto das comunidades Mëbêngôkre, a escola representa uma instituição relativamente recente, desempenhando um papel ambíguo. Inicialmente vista com desconfiança por anciãos e guardiões da tradição, preocupados com a possível descaracterização de seus modos de vida, ela foi se tornando ao longo das décadas, um espaço significativo de articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos ocidentais. Calderoni e Nascimento (2012) discutem como a educação escolar indígena enfrenta desafios na negociação e tradução entre esses saberes,

---

<sup>1</sup> A grafia da palavra Mëbêngôkre adotada neste trabalho segue a ortografia da língua proposta pela Associação Floresta Protegida (AFP).

destacando a importância de respeitar e integrar as especificidades culturais e epistemológicas dos povos indígenas.

A presença de professores e monitores Mëbêngôkre nas escolas das aldeias representa, atualmente, uma estratégia essencial para o fortalecimento da identidade cultural e da valorização da língua materna no ambiente escolar. No entanto, embora se reconheça a relevância do ensino da língua Mëbêngôkre nesse contexto, é importante destacar que a alfabetização das crianças tem ocorrido predominantemente em português, e não em Mëbêngôkre pois são poucos os professores Mëbêngôkre com formação necessária para esta função. Em São Félix do Xingu, município da região sudoeste do estado do Pará, por exemplo, há apenas um professor indígena que trabalha como professor regente. Os outros Mëbêngôkre que atuam na educação escolar são contratados como monitores auxiliando os professores não indígenas.

Essa prática revela uma contradição entre os princípios da educação escolar indígena que deveria ser bilíngue e intercultural e a realidade vivenciada nas salas de aula. E esta não é uma prática recente, nem restrita ao contexto Mëbêngôkre. Há aproximadamente, 30 anos, em 1997, segundo o professor Guarani Mbya, José Benites (BENITES, 2020), que iniciou sua carreira como monitor em escola Guarani Mbya, no estado do Rio Grande do Sul, sua função enquanto monitor, era apenas a de traduzir para o Mbya os textos em português que a professora não indígena escrevia no quadro. De tal modo, a permanência do português como língua principal de alfabetização em escolas Mëbêngôkre decorre de diversos fatores, mas, sobretudo, da forte presença de políticas educacionais que ainda privilegiam o modelo hegemônico ocidental em que a língua majoritária se impõe. Contudo, a carência de professores Mëbêngôkre para atuarem como alfabetizadores nas suas escolas é o principal deles. Destaca-se, no entanto, o papel dos monitores Mëbêngôkre que têm desempenhado um papel crucial como interpretes e também na mediação entre os saberes tradicionais e os conteúdos escolares, buscando ampliar o espaço de uso e valorização da língua Mëbêngôkre nas práticas pedagógicas cotidianas.

No tocante a escrita da língua Mëbêngôkre, o cenário não é menos complexo. Embora haja produções acadêmicas relevantes que descrevem o sistema fonológico da língua, como o trabalho pioneiro de Stout e Thomson (1974) que apresenta uma descrição fonológica do Kayapó na obra "Fonêmica Txukhamãe (Kayapó)", assim como os estudos de Salanova (2001) também sobre a fonologia do Mëbêngôkre,

contribuindo decisivamente para a constituição de um sistema de escrita Mëbêngôkre, ainda persiste o desafio da efetiva consolidação de um sistema de escrita e de uma ortografia consensuada. É sabido que, o estabelecimento de um sistema ortográfico para uma comunidade de fala de tradição oral, como as indígenas, é um processo complexo e enfrenta entraves metodológicos e políticos, em que se destacam, por exemplo, as diferenças dialetais, assim como a necessidade de respeitar as preferências e consensos das próprias comunidades indígenas. Neste sentido, um dos problemas identificados no contexto Mëbêngôkre envolve divergências ortográficas identificadas em materiais didáticos e textos escolares. Essa situação é reportada também por professore(a)s e estudante(a)s indígenas e não indígenas que destacam dificuldades enfrentadas por ele(a)s quando precisam lidar com essas divergências ortográficas.

Ao analisarmos este contexto, pudemos observar que essas divergências ortográficas que circulam em materiais produzidos em espaços institucionais e não institucionais, não estariam relacionadas a decisão dos Mëbêngôkre de marcar diferenças dialetais ou subdialetais, por exemplo, mas se deve a utilização de sistemas ortográficos diferenciados. De fato, identifiquei a circulação de duas diferentes ortografias da língua Mëbêngôkre, atualmente, em uso em escolas de comunidades Mëbêngôkre, das quais destaco a escola da aldeia Karema, onde trabalho. Uma das ortografias é a do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) considerada a mais antiga e a oficial: registrada pela FUNAI e pelo SIL foi aprovada e publicada no dia 29 de outubro de 1974, no Diário Oficial, pela portaria 211/N da FUNAI (SOUSA, 1996, p. 1 *apud* Quaresma 2012, p. 44). A outra, bem mais recente, foi desenvolvida pela Associação Floresta Protegida (AFP) e é apresentada no livro de alfabetização monolíngue “Mëprîre kute Mëbêngôkre kabën mari kadjy ’ã pi’ôk nã ja” (KAYAPÓ *et al.*, 2015), publicado em 2015. De acordo com o Site da AFP, o referido livro, “elaborado por 57 professores do povo Mëbêngôkre e organizado pela professora Maria Cristina Troncarelli, teve a grafia da língua Mëbêngôkre, consensuada pelos professores indígenas, após um processo de estudo e reflexão que contou com a contribuição do linguista Lucivaldo Costa, da Universidade Federal de Marabá/PA” (Site AFP)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Associação Floresta Protegida. Site visitado em 06/10/2025:  
<https://www.florestaprotegida.org.br/projetos/producao-de-materiais-didaticos-em-mebengokre>.

Assim, mesmo com uma base descritiva considerável que permitiu a formulação de sistemas ortográficos para a língua Mëbêngôkre, o que se observa é ainda a ausência de um sistema ortográfico amplamente consensual para a língua. Atualmente, esse desacordo se explicita em diferentes formas de escrita de certas palavras, exemplificada aqui pela palavra [‘mej] “bonito/bom”, em que o fone [j], no sistema ortográfico proposto pelo SIL, é escrito com “x”, “mex”, e no sistema ortográfico da AFP com “j”, “mej”. Essa situação impõe desafios concretos para o trabalho pedagógico nas escolas tanto para professores e alunos que enfrentam dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem da escrita Mëbêngôkre nos quais são sujeitos, quanto para os envolvidos na produção de materiais didáticos que precisam lidar com a falta de consenso ortográfico.

Levando em consideração estas questões, este trabalho pretende contribuir com subsídios para a consolidação da ortografia Mëbêngôkre entendendo que a definição de uma ortografia não deve ser entendida como imposição de um modelo único, mas uma estratégia política e pedagógica para garantir o direito das futuras gerações Mëbêngôkre ao uso pleno de sua língua em todos os domínios da vida social, inclusive no acadêmico e institucional. Dito de outra maneira: o estabelecimento de uma ortografia consensual (política) e funcional (técnica) deve ser almejada como uma construção coletiva que deve ser conduzida com ampla participação dos falantes e sensibilidade às especificidades culturais e linguísticas do povo Mëbêngôkre.

De modo mais específico, este trabalho destaca alguns elementos que devem estar na base da elaboração de um sistema ortográfico tais como princípios técnico-científicos em que se destaca o aspecto linguístico-pedagógico, e variáveis não linguísticas em que se enfatizam as atitudes do falante com relação a sua língua (BERRY, 1968 *apud* MORI, 1997). No que se refere aos princípios técnico-científicos, apresentaremos os sistemas ortográficos da língua Mëbêngôkre propostos pelo SIL, em 1974, e pela AFP em 2015, na sua relação com o sistema fonológico da língua tomando como base a proposta de Stout e Thomson (1974), assim como o trabalho de Ruth Thomson, de 2004, que apresenta uma explicação do alfabeto Mëbêngôkre proposto pelo SIL.

Sobre as variáveis não linguísticas, em que se destacam as atitudes dos falantes Mëbêngôkre com relação a sua língua, observamos que os falantes reconhecem a importância da escrita da sua língua, mas também se mostram

divididos quando o assunto é o sistema ortográfico. Algumas diferenças envolvendo a formação escolar e acadêmica de professores e escritores Mëbêngôkre, assim como os cursos de formação, pode estar na base de algumas divergências ortográficas.

As experiências de outros povos indígenas para o estabelecimento de sistema ortográficos, como a do Nheengatú (D'ANGELIS, 2023) e a do Guarani Mbya (BENITES, 2020), podem contribuir para a compreensão do caso Mëbêngôkre. Enquanto D'Angelis (2023) afirma que se por um lado a diversidade ortográfica pode ser expressão da autonomia das comunidades, por outro apresenta-se como um desafio para a comunicação intercomunitária e para a elaboração de políticas públicas eficazes, Benites (2020) apresenta o caso Guarani Mbya propondo um projeto de unificação ortográfica para o Guarani Mbya falado no Brasil. O caso Mëbêngôkre pode ser comparado a essas experiências visto que nos processos de estabelecimento de sistemas ortográficos do Nheengatú e do Guarani Mbya há também a circulação de diferentes sistemas ortográficos, resultando em contextos de diversificação gráfica e, por conseguinte, de conflitos na comunidade de fala.

Importante nestes casos a diferenciação entre os conceitos “*unificação ortográfica*” e “*uniformização ortográfica*”:

Um ponto que merece destaque e que é fundamental para que se explicitem as questões que norteiam essa proposta [unificação], é a diferenciação do que estamos denominando “unificação da ortografia” de “uniformização ortográfica”. Esta última relaciona-se com as propostas ortodoxas para sistemas de escrita que devem se sobrepor às diferenças dialetais. Sabemos, contudo, que tanto os Nhandewa do Sudeste (SP/PR), os Kaiowa (MS), os Ava (PR), assim como os próprios Mbya, já decidiram adotar sistemas ortográficos diferenciados. [...]. Já o caso da unificação envolve o pressuposto de que circulam para uma mesma língua sistemas ortográficos diferenciados. O caso do Mbya que aqui se configura, como veremos, não envolve a decisão de marcar diferenças subdialetais, mas sim da utilização de sistemas ortográficos diferenciados para a mesma língua/variedade. (BENITES, 2020, p. 9)

O debate sobre sistemas de escrita e ortografias, destacamos mais uma vez, transcende a dimensão técnica e insere-se no campo das políticas linguísticas e educacionais. O caso Mëbêngôkre não parece ser diferente, a discussão é atravessada por questões identitárias, históricas e políticas que mobilizam as comunidades em torno da defesa de sua língua como símbolo de resistência e de afirmação cultural. A escola Mëbêngôkre, neste contexto, também, não é apenas um

espaço de ensino, mas um território de negociação e construção de sentidos, no qual o futuro da língua e da cultura Mëbêngôkre está em jogo.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Esta dissertação torna-se fulcral, pois justifica-se pela relevância linguística, educacional e sociocultural do processo de estabelecimento da ortografia da língua Mëbêngôkre, especialmente no contexto das escolas indígenas. A ausência de uma padronização gráfica pode estar gerando impactos significativos no ensino e na aprendizagem da língua, refletindo-se em dificuldades tanto para os professores quanto para os estudantes no uso e na produção de materiais didáticos e textos escolares.

As divergências entre os sistemas ortográficos propostos por diferentes instituições, Summer Institute of Linguistics (SIL) e a Associação Floresta Protegida (AFP), por exemplo, evidenciam a complexidade de se definir uma grafia que contemple as especificidades fonológicas e identitárias do povo Mëbêngôkre. Essas variações não representam apenas diferenças técnicas de escrita, mas expressam disputas de sentidos, saberes e formas de representação da própria língua enquanto patrimônio cultural.

Nesse contexto, compreender o processo de estabelecimento da escrita e de normatização ortográfica ultrapassa a dimensão linguística e alcança o campo político e sociocultural, pois envolve o reconhecimento da autonomia das comunidades indígenas na definição dos rumos de sua educação e de suas práticas linguísticas. Assim, compreender os fatores geradores dessas divergências ortográficas e consequente ausência de padronização e suas implicações, contribui para o fortalecimento de uma educação bilíngue e intercultural, pautada no respeito à diversidade linguística e cultural.

A relevância deste estudo também se apoia na necessidade de refletir sobre experiências de unificação ortográfica em outras línguas indígenas, como o Guarani Mbya e o Nheengatu, que podem oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o contexto Mëbêngôkre. Além disso, destaca-se a importância da participação da comunidade e dos professores indígenas e não indígenas nesse processo, de modo que a construção de um sistema ortográfico compartilhado não implique apagamento das variações internas, mas, ao contrário, reafirme a identidade e a pluralidade cultural do povo Mëbêngôkre.

Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a relação entre língua, cultura e educação nas escolas indígenas, fortalecendo as políticas

linguísticas voltadas à valorização das línguas originárias e à construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da interculturalidade e da autonomia dos povos indígenas.

## **1.2 OBJETIVO GERAL**

Analisar o processo de estabelecimento da ortografia da língua Mëbêngôkre a partir da investigação da ausência de padronização ortográfica identificada em diferentes materiais.

### **1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Examinar as duas diferentes propostas ortográficas para a língua Mëbêngôkre, quais sejam: as versões elaboradas pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) e pela Associação Floresta Protegida (AFP);

- Examinar o sistema fonético e fonológico do Mëbêngôkre (STOUT & THOMSON, 1974; SALANOVA, 2001) na sua relação com as propostas ortográficas do SIL e AFP;

- Refletir sobre experiências de normatização e unificação de sistemas ortográficos em outras línguas indígenas, como o Guarani Mbya e o Nheengatu, buscando compreender suas contribuições e possíveis aproximações com o contexto Mëbêngôkre;

- Discutir o papel da comunidade Mëbêngôkre e dos professores no processo de definição e legitimação de uma ortografia que valorize as variações linguísticas internas e reafirme a identidade cultural do povo;

- Refletir sobre as dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas de professores indígenas e não indígenas e nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes Mëbêngôkre diante da ausência de uma padronização ortográfica no sistema de escrita Mëbêngôkre;

## **1.3 METODOLOGIA**

Como parte indispensável e norteador deste trabalho, partindo de uma abordagem qualitativa pensou-se nos caminhos metodológicos a serem seguidos para o desenvolvimento e organização da pesquisa, por compreender que o fenômeno

investigado, o processo de estabelecimento da ortografia da língua Mëbêngôkre, envolve além de dimensões técnico-científicos (fatores linguístico-pedagógicos), outras não linguísticas: culturais, históricas e educacionais, que são melhor interpretadas à luz dos contextos sociais e culturais em que se manifestam, do que mensuradas numericamente.

O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, notadamente do sistema fonológico e de materiais referentes as propostas ortográficas da língua Mëbêngôkre (STOUT E THOMSON, 1974; SALANOVA 2001; STOUT, 2004; KAYAPÓ et al, 2015), assim como estudos que abordam a normatização e a unificação de sistemas ortográficos em línguas indígenas (MORI, 1997), com destaque para os trabalhos sobre o Guarani Mbya (BENITES, 2020), Nheengatu (D'ANGELIS, 2023), e o Mëbêngôkre (QUARESMA, 2012). Essa revisão permite estabelecer diálogos entre as experiências de padronização em outras línguas originárias e o contexto Mëbêngôkre, identificando semelhanças, desafios e possíveis caminhos metodológicos.

A análise documental também importante na pesquisa, considera materiais didáticos, textos escolares e produções linguísticas em língua Mëbêngôkre, em que se observam diferentes grafias apontando para o uso de sistemas ortográficos diferentes: Summer Institute of Linguistics (SIL) e Associação Floresta Protegida (AFP). Esses documentos são examinados quanto às suas escolhas gráficas, usos em sala de aula e implicações para o ensino e aprendizagem da escrita.

Além da pesquisa bibliográfica e análise documental, a pesquisa considera o papel dos professores indígenas e não indígenas como mediadores no processo de ensino e de construção da ortografia, discutindo suas experiências, percepções e desafios no cotidiano escolar. Ainda que não se trate de uma pesquisa de campo em sentido estrito, a investigação se fundamenta em relatos, registros e estudos existentes sobre práticas pedagógicas nas escolas Mëbêngôkre, buscando compreender as relações entre língua, educação e identidade cultural.

Os dados coletados nas fontes bibliográficas e documentais são organizados de forma descritiva e analítica, permitindo identificar os principais aspectos linguísticos e socioculturais implicados no processo de padronização ortográfica. A análise orientada por uma perspectiva intercultural e sociolinguística, reconhece a língua como expressão de identidade e como prática social dinâmica, permeada por variações e significados culturais próprios.

Fazem parte do material analisado, dados obtidos por meio de trabalho de campo realizado pelo autor, na Aldeia Karema, localizada às margens do rio Iriri, no município de São Félix do Xingu (PA). Este trabalho de campo, teve como principal colaborador Bepkaete Kayapó, cacique da aldeia Karema e monitor da escola local, cujas produções orais e escritas constituem o *corpus* organizado pelo autor, neste estudo. No que se refere à escrita, Bepkaete utiliza a ortografia proposta pelo sistema da AFP, fato relevante para a análise desenvolvida nesta pesquisa, considerando as discussões acerca das diferentes propostas de ortografia da língua Mëbêngôkre.

O trabalho de campo ocorreu em três etapas presenciais: a primeira entre março e junho de 2025, a segunda entre agosto e outubro de 2025, e a terceira entre novembro e 5 de dezembro de 2025, período no qual foram realizados registros de fala e coleta de produções escritas. Posteriormente, informações complementares foram obtidas por meio de conversas via WhatsApp, com o objetivo de esclarecer dados e aprofundar observações já realizadas em campo. O *corpus* é constituído por exclusivamente itens lexicais isolados e por um conjunto de frases simples e algumas orações elicítadas, produzidas oralmente e por escrito pelo colaborador. A seleção do material privilegiou contextos linguísticos relevantes para a comparação entre as propostas ortográficas das duas entidades analisadas SIL e AFP, especialmente em ocorrências nas quais, embora se utilizem os mesmos caracteres, aplicam-se regras distintas de representação gráfica. Os dados foram obtidos por meio de elicitación dirigida e registros de produções escritas no contexto escolar, sendo posteriormente organizados de modo a permitir a comparação sistemática das regras ortográficas adotadas por cada entidade.

Por meio da análise desse conjunto de dados sobre a língua Mëbêngôkre (descrições linguísticas prévias, materiais didáticos, *corpus* elaborado pelo autor) buscou-se a compreensão das questões técnico-científicas envolvidas no estabelecimento do sistema ortográfico Mëbêngôkre. Junto a isso, as questões políticas e sociais, constitutivas do processo de elaboração de sistemas ortográficos, foram examinadas a partir da complexidade envolvendo a unificação e padronização ortográfica. A relação entre oralidade e escrita na língua Mëbêngôkre, contribuindo para a discussão dos caminhos da normatização ortográfica e de suas implicações para o fortalecimento de uma educação bilíngue e intercultural comprometida com o respeito à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

#### 1.4 Summer Institute of Linguistics (SIL) e Associação Floresta Protegida (AFP)

De acordo com sua página sua página na Internet, Summer Institute of Linguistics (SIL) se caracteriza como uma organização global sem fins lucrativos e religiosa:

Somos uma organização global sem fins lucrativos, de base religiosa, que trabalha com comunidades locais ao redor do mundo para desenvolver soluções linguísticas que ampliem as possibilidades de uma vida melhor. As principais áreas de contribuição da SIL são tradução das Escrituras, alfabetização, educação, desenvolvimento, pesquisa linguística e ferramentas de linguagem.

Ansiamos pelo dia em que todas as pessoas desfrutem de igual acesso à educação, às oportunidades socioeconômicas e aos recursos para o crescimento espiritual, independentemente do idioma que falem ou da língua de sinais que usem. (SIL Global. *Tradução via Google*)<sup>3</sup>

Fundado em 1934 por William Cameron Townsend, o SIL nasceu com o objetivo de treinar missionários para traduzir textos religiosos, especialmente a Bíblia, mas ao longo do tempo expandiu suas atividades para incluir alfabetização, educação bilíngue e pesquisas linguísticas em diversos países, inclusive no Brasil, devemos enfatizar que o SIL elaborou o primeiro sistema ortográfico Mëbêngôkre.

No contexto brasileiro, o SIL iniciou suas ações na década de 1950, firmando convênios com instituições como o Museu Nacional e, posteriormente, com a FUNAI. Sua proposta inicial era científica voltada à descrição das línguas indígenas, mas, conforme destaca Yonne Leite no artigo “*Os missionários da linguagem*”, publicado na revista *Religião e Sociedade* (1981), a atuação do Instituto ultrapassava o campo da linguística e assumia um caráter missionário e político. A autora afirma: “os membros do S.I.L. não se propõem a fazer linguística no sentido acadêmico e tradicional do termo. O que pretendem é desenvolver técnicas para a passagem de uma língua oral para um sistema ortográfico” (LEITE, 1981, p. 62), e que esse processo estava diretamente ligado ao objetivo de “traduzir para essas línguas livros de valor moral e cívico assim como porções da Bíblia” (LEITE, 1981, p. 62).

A presença do SIL entre os povos indígenas, dentre eles os Mëbêngôkre,

---

<sup>3</sup> “We are a global, faith-based nonprofit that works with local communities around the world to develop language solutions that expand possibilities for a better life. SIL's core contribution areas are Scripture translation, literacy, education, development, linguistic research and language tools. We are eager for the day when all people enjoy equal access to education, to socio-economic opportunities, and to resources for spiritual growth - no matter what language they speak or sign.” SIL Global (<https://www.sil.org/>)

esteve ligada ao estudo e à descrição das línguas, o que resultou na produção de dicionários, gramáticas e materiais didáticos voltados à alfabetização bilíngue. A instituição também ofereceu formação a professores indígenas, em um momento em de ausência do Estado brasileiro. No entanto, como observa Leite (1981), o material produzido pelo SIL muitas vezes refletia certa “distorção do mundo indígena” (p. 60), pois partia de referenciais externos e valores ocidentais. Desses materiais, Leite (1981) cita a cartilha *Terena*, em que o diálogo apresentado mostra um conteúdo completamente alheio à realidade cultural: “– Onde você está? – No poço. – E o sangue? – Está ali na cabeça de Davi” (LEITE, 1981, p. 61).

Essa crítica se estende à relação do SIL com o Estado brasileiro. No caso específico do povo Mëbêngôkre, a presença do Summer Institute of Linguistics (SIL) esteve vinculada ao processo de implantação da escolarização formal na aldeia Gorotire, no sul do Pará, a partir da década de 1970. Tal atuação ocorreu no âmbito do convênio firmado, em 1969, entre o Instituto e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Contudo, esse arranjo institucional foi interrompido em 1978. Conforme registra Greg Urban (1985), um dos acontecimentos centrais no período entre 1976 e 1982 foi o encerramento, em 1978, do convênio entre a FUNAI e o SIL, decisão que resultou na retirada de trabalhadores do Instituto de aproximadamente 40 áreas indígenas. Seeger (1981), discutindo um possível retorno dos missionários, afirma que a volta deles representava a ameaça de que a FUNAI pudesse “usá-lo para dirigir a sua educação indígena, algo para o qual eles não estão preparados” (SEEGER, 1981, p. 65).

Embora o SIL, no Brasil, tenha contribuído para a descrição e documentação das línguas indígenas, formulação de sistemas ortográficos, formação técnica de linguistas, é preciso destacar que sua atuação foi atravessada por interesses religiosos e ideológicos que impactaram as políticas linguísticas e educacionais voltadas aos povos indígenas. No caso dos Mëbêngôkre, essa dualidade se manifesta de forma evidente: ao mesmo tempo em que suas ações forneceram subsídios para o uso e o ensino da língua, também interferiram nas práticas culturais e espirituais locais.

Assim, compreender a trajetória do SIL e suas contradições é fundamental para refletir sobre o papel de instituições externas e religiosas, notadamente, na educação escolar indígena, por exemplo. A experiência do SIL mostra que a interação entre estes tipos de organizações e os povos indígenas é complexa e pode gerar certos

avanços técnicos e educacionais, mas também suscita questões éticas e políticas, quando se observa que elas estão ocupando a seu modo, um espaço institucional que deveria ser do Estado.

Já a Associação Floresta Protegida (AFP)<sup>4</sup>, de acordo com informações disponíveis no próprio site da AFP, também se declara uma organização sem fins lucrativos que representa a comunidade do povo Mëbêngôkre/Kayapó. Sua missão institucional está centrada em:

promover a cultura e a autonomia política, linguística e econômica do povo Mëbêngôkre, garantindo a proteção e conservação dos territórios tradicionais e a defesa dos direitos indígenas. Seus princípios norteadores incluem a legalidade, a sustentabilidade, o diálogo e a cooperação comunitários valores que orientam todas as ações da associação, estruturadas em quatro eixos principais: Cultura e Conhecimento; Atividades Produtivas e Geração de Renda; Monitoramento Ambiental e Territorial; e Fortalecimento Institucional e Político. (Site da AFP)

Foi criada em 1998, segundo a própria organização, como resultado da mobilização das lideranças Kayapó diante da necessidade de organizar, de forma autônoma, ações voltadas à gestão do território, à proteção da floresta e à promoção do bem-estar social das aldeias. Atualmente, a AFP representa cerca de 3 mil indígenas distribuídos em 31 aldeias e se configura, de acordo com informações do seu site, como uma das principais organizações indígenas, atuando na política de defesa dos direitos territoriais, na valorização cultural e no fortalecimento linguístico das comunidades que vivem nas Terras Indígenas Kayapó, localizadas na região Sul do Estado do Pará.

O atual presidente, o indígena Patkore Kayapó, afirma que “A Associação Floresta Protegida é a nossa organização. Foi criada por nós, lideranças Mëbêngôkre, para proteger nosso território, defender nossos direitos e fortalecer nossas aldeias”. Segundo o site AFP, a declaração do presidente reflete a essência da associação como instrumento de luta, resistência e autogestão do povo Mëbêngôkre. Patkore Kayapó é natural da aldeia Kawatire, localizada na Terra Indígena Kayapó, e foi eleito presidente durante a assembleia geral extraordinária realizada nos dias 8 e 9 de outubro de 2020, na aldeia Krokrajmoro, região do Xingu:

---

<sup>4</sup> As informações aqui apresentadas, baseiam-se exclusivamente nos dados disponíveis no site institucional da Associação Floresta Protegida (AFP), especificamente, na página referente ao projeto Acompanhamento Pedagógico, consultada em 2025, data que corresponde ao momento de acesso ao conteúdo digital utilizado como fonte neste trabalho.

Além de sua liderança política, possui formação em Linguagem e Arte pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e é letrado na língua Mëbêngôkre-Kayapó. Desde 2020, atua também como Coordenador Indígena no processo de implementação dos recursos oriundos do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre as comunidades Kayapó associadas à AFP e a empresa Vale S/A, em decorrência dos impactos ambientais provocados pelo Empreendimento Onça Puma. (Site AFP)

Destacamos aqui, o projeto Acompanhamento Pedagógico apresentado pela AFP, que tem como foco o apoio às práticas docentes de professores Mëbêngôkre-Kayapó. De acordo com informações disponíveis no site, este apoio se dá por meio do acompanhamento da preparação de aulas a partir dos conteúdos e metodologias discutidos nos cursos de formação promovidos pela própria associação. O texto institucional informa que o acompanhamento ocorre no contexto das comunidades e que incentiva o uso de materiais didáticos elaborados pelos próprios professores indígenas.

No que se refere à língua e à escrita, o material consultado não apresenta informações detalhadas sobre a existência, formalização ou normatização de um sistema ortográfico específico adotado pela AFP. Também não há, no site, menção a documentos oficiais que regulamentem o uso da ortografia Mëbêngôkre proposta pela organização. Quanto à participação da comunidade Mëbêngôkre, o site destaca a atuação de professores indígenas no desenvolvimento das atividades pedagógicas, porém não especifica quais membros da comunidade participam das decisões relacionadas à elaboração de materiais didáticos, tampouco, descreve os procedimentos adotados para deliberações sobre política linguística ou escolhas ortográficas.

Não se faz referências, no site, a parcerias junto aos órgãos governamentais ou educacionais, sugerindo que não há, formalmente, relações institucionais entre a AFP e órgãos como a SEDUC, a FUNAI, universidades ou outras entidades. Qualquer articulação com essas instituições não é explicitada no material consultado.

Dessa maneira, com base exclusivamente na comunicação institucional analisada, o projeto Acompanhamento Pedagógico pode ser caracterizado como uma iniciativa voltada ao apoio à prática docente indígena, sem que seja possível, a partir dessa fonte específica, descrever de forma precisa os mecanismos de definição do

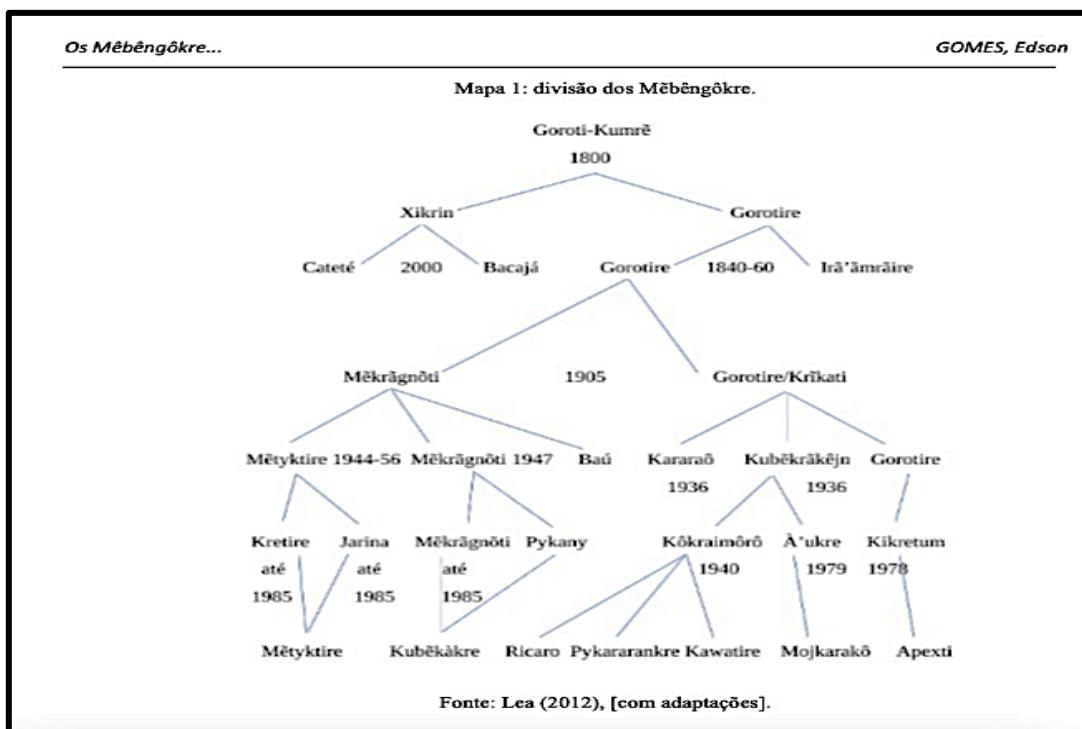
sistema ortográfico, os processos decisórios internos ou o grau de articulação institucional da AFP no campo da política linguística.

## **2 A LÍNGUA MĒBÊNGÔKRE: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL**

A língua Mēbêngôkre é parte central da existência e da identidade de um povo que se autodenomina com este mesmo nome, mas que também é amplamente conhecido, por designação externa, como Kayapó. Sendo muito mais do que um meio de comunicação, a língua expressa modos próprios de viver, interpretar o mundo e se relacionar com o ambiente natural e social, podemos afirmar que em uma sociedade tal qual a Mēbêngôkre em que aproximadamente 100% das pessoas falam Mēbêngôkre, e em que o nível de transmissão intergeracional da língua é também muito alto, temos por meio da língua desse povo uma janela ampla para entendermos e nos aproximarmos do modo como os Mēbêngôkre interpretam o mundo. Segundo Turner (1992), o termo Mēbêngôkre significa "povo do buraco da água", evidenciando não apenas um marcador territorial, mas uma profunda relação com os espaços que habitam e com os elementos naturais que fundamentam sua cosmovisão. Essa relação intrínseca entre língua, território e identidade confere à língua Mēbêngôkre um valor inestimável, que ultrapassa o âmbito linguístico para se inserir na esfera das lutas políticas e sociais pela autodeterminação.

### **2.1 Língua, cultura, sociedade e escola**

Historicamente, o povo Mēbêngôkre protagonizou deslocamentos e cisões que influenciaram sua configuração social e linguística. Conforme relatado por Lea (2012, p. 62), "as cisões entre grupos de Mēbêngôkre geralmente ocorreram entre sociedades masculinas", o que resultou na formação de subgrupos e aldeias dispersas em diferentes regiões do Brasil, especialmente no sul do Pará e norte do Mato Grosso: "De acordo com Lea (2012, p. 62), desde 1800 os Mēbêngôkre passam por um processo de cisão de suas grandes aldeias, resultando no formato mostrado abaixo, com a criação de muitas pequenas aldeias ao longo dos rios" (GOMES, 2019, p.130):



(GOMES, 2019, p.131)

Essas divisões, no entanto, não implicaram necessariamente em rupturas linguísticas profundas, mas criaram variações internas que expressam a vitalidade e a flexibilidade da língua. Silva (2001) destaca que, apesar das ramificações, os Mëbêngôkre constituem "um dos maiores grupos Jê da atualidade", sendo que Xikrin e Kayapó, embora considerados nações distintas, compartilham uma base linguística comum.

No plano sociocultural, a língua Mëbêngôkre sempre foi o veículo privilegiado de transmissão dos saberes ancestrais. Por meio dela, são repassadas as narrativas míticas, as regras de parentesco, as normas de conduta e as práticas cotidianas que organizam a vida comunitária. A oralidade, neste sentido, é um dos pilares da manutenção cultural, conforme observa Turner (1991, p. 70), ao afirmar que "os rituais, os discursos dos anciãos e as práticas cotidianas constituem um sistema interligado, no qual a língua atua como fio condutor".

De fato, de acordo com Mello (2018), o povo Mëbêngôkre se destaca pela conservação de sua cultura por meio da manutenção dos vários elementos tais como: ritos e rituais, pinturas corporais, adereços ornamentais, vida social, vitalidade linguística. Dentre estes elementos, a mesma autora enfatiza a Cerimônia do Bëp, que

é uma das mais significativas na sociedade Mëbêngôkre e na qual a língua ganha destaque no ritual da nomeação:

Complexa, constituída por vários rituais, que se desenvolvem ao longo de períodos que podem variar de 8 meses a 1 ano, esta Cerimônia [Bêp] é o espaço em que se dá o ritual da nomeação. *Esse ritual, por sua vez, é também um dos mais importantes para o povo Mëbêngôkre relacionando-se à tradição de atribuição dos nomes ao Mereremex (“nominado”).* O Mereremex é a criança que será homenageada ganhando nomes para serem usados durante toda a vida. Além desse ritual, a Cerimônia do Bêp também contempla dois outros: a iniciação masculina e o noivado. (MELO, 2028, p. 13) (*Grifo nosso*)

A língua Mëbêngôkre, como qualquer idioma indígena originário, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio fundamental de expressão da cosmovisão, da memória coletiva e das práticas culturais do povo Kayapó. Os elementos que compõem a cultura Mëbêngôkre estão profundamente entrelaçados com o uso e a estrutura da língua, de forma que compreendê-la em sua plenitude exige atenção cuidadosa aos modos de vida, aos rituais, às narrativas orais e às formas de sociabilidade desse povo. Tal imbricação entre língua e cultura se configura como um campo fértil para o fortalecimento de políticas educacionais e linguísticas que respeitem a diversidade e a especificidade indígena.

Segundo Turner (1979), os Kayapó concebem o mundo em termos relacionais e coletivos, e essas relações são marcadas linguisticamente por um sistema sofisticado de categorias de parentesco, de classificações ecológicas e de construções verbais que codificam valores sociais. A língua, nesse contexto, reflete a organização social Mëbêngôkre, que é estruturada em clãs, metades cerimoniais e alianças matrimoniais. Os termos linguísticos que designam os papéis familiares e rituais carregam não apenas significados semânticos, mas também prescrições comportamentais, de modo que a fala é, muitas vezes, uma performance cultural.

Um dos exemplos mais expressivos da relação entre língua e cultura pode ser observado nas narrativas míticas e nas histórias de origem, transmitidas oralmente entre gerações. Essas narrativas, denominadas *mekô*, são fundamentais para a formação da identidade Mëbêngôkre, e sua recitação obedece a regras próprias quanto à escolha das palavras, ao ritmo, ao uso de fórmulas fixas e à entonação. Conforme aponta Turner (1987/1991), os *mekô* não são apenas relatos do passado mítico, mas atuam como elementos centrais na organização simbólica e sociocultural do grupo. Esses relatos constituem um *corpus* linguístico riquíssimo em metáforas,

construções sintáticas arcaicas e vocabulário cerimonial, cuja compreensão é essencial para a atuação social dos indivíduos nos rituais comunitários.

Termos como *kabê* (designação para um tipo de árvore medicinal), *piin* (nome de um tipo específico de peixe) ou *krãm* (espécie de canto ritualístico de caça) não possuem equivalentes diretos no português e são inseparáveis das práticas culturais a que se referem. Esse vocabulário ecológico é, por sua vez, transmitido por meio da língua materna, durante atividades de subsistência como a caça, a pesca, o plantio e a coleta, revelando a íntima conexão entre linguagem e vivência prática (SILVA, 2018).

Os rituais Mëbêngôkre também são instâncias privilegiadas de uso da língua. Em eventos como a cerimônia do *Bemp*, em que jovens passam por processos de iniciação, a língua é utilizada de forma cerimonial, com registros linguísticos específicos, cantos ritualísticos e discursos de anciãos que reforçam os laços intergeracionais. Nessas ocasiões, a performance verbal é tão importante quanto o conteúdo enunciado.

Outro aspecto notável é o uso da língua nas práticas de nomeação. Os nomes pessoais entre os Kayapó não são arbitrários, mas associados a linhagens, histórias míticas e qualidades individuais. A escolha de um nome envolve a memória coletiva e segue critérios linguísticos e sociais complexos. Um nome, em Mëbêngôkre, é mais que uma designação: é um marcador identitário que liga o indivíduo ao cosmos e à história de seu povo. Essa prática reforça a centralidade da língua como mediadora das relações sociais e espirituais (Turner, 2006).

A arte também é uma dimensão cultural profundamente ligada à língua. Os grafismos corporais, os cantos cerimoniais e os artefatos produzidos pelas mulheres Mëbêngôkre são frequentemente acompanhados de cantos e narrativas que explicam seu significado e origem. Os padrões estéticos, por exemplo, carregam nomes e interpretações que só fazem sentido dentro da lógica cultural expressa linguisticamente. O vocabulário artístico é altamente metafórico e poético, e contribui para manter viva a tradição oral e estética do grupo (SALANOVA, 2001).

Mesmo diante das transformações contemporâneas, como o contato com tecnologias digitais, a cultura Mëbêngôkre vem reafirmar sua identidade por meio de práticas culturais em constante atualização. Essa dinâmica de adaptação e resistência já foi observada por Turner (1991), ao analisar as formas pelas quais os Kayapó reinterpretam elementos externos para manter sua coesão cultural.

No entanto, a preservação dessa rica articulação entre cultura e língua exige políticas públicas que valorizem o protagonismo indígena na elaboração de currículos escolares e materiais didáticos. A escola indígena, quando respeita a cultura Mëbêngôkre, pode atuar como espaço de transmissão cultural e linguística, conhecida como língua de instrução, especialmente se estruturada com base em projetos pedagógicos construídos coletivamente (CNE/CEB, 2012).

De fato, a introdução da escola nas aldeias, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, se por um lado pode ser entendida como um avanço no que se refere ao direito dos Mëbêngôkre à educação escolar, por outro representa mais um espaço pelo qual a cultura da sociedade não indígena majoritária passa a circular. Sendo a educação escolar indígena intercultural e diferenciada ainda um projeto em consolidação, a escola nas aldeias Mëbêngôkre trouxe novos desafios e demandas, sobretudo, no que se refere ao uso e a transmissão da língua materna, que de uma língua tradicionalmente oral, tem passado por um processo de transição para a escrita. Neste cenário, o sistema ortográfico Mëbêngôkre se apresenta como uma ortografia em processo de adaptação e consolidação, tanto por ter o primeiro sistema apenas 51 anos (oficializado em 1974) quanto por ter circulação bastante restrita: não apresenta uma produção sistemática de materiais específicos para alfabetização, assim como não há programas contínuos de formação de professores (não indígenas e Mëbêngôkre) que levem em consideração o desenvolvimento da escrita em língua Mëbêngôkre. Sobre isso, Alves (2023, p. 36), em estudo sobre alfabetização e letramento de estudantes Mëbêngôkre/Kayapó, na Escola (não indígena) Municipal Marechal Rondon, do município de São Félix do Xingu (PA), afirma: “os principais entraves à garantia de educação bilíngue e intercultural [...] são a falta de materiais didáticos bilíngues (português-Mëbêngôkre), de programas de formação docente [...] e de políticas públicas consistentes”.

Assim, os contextos com múltiplas grafias circulantes como é o caso do Mëbêngôkre, Guarani Mbya e Nheengatú, são esperados, pois fazem parte do processo envolvendo o estabelecimento de sistemas de escrita, sobretudo, pela escassez de instâncias pedagógicas e institucionais capazes de refletir, juntamente com a comunidade de falantes e usuários, sobre possível uniformização destes sistemas ortográficos. Como observa D’Angelis (2005, p. 33), ao tratar da situação do Nheengatú, “a unificação ortográfica deve ser sempre sugerida à avaliação das

comunidades interessadas”, o que reforça a centralidade do protagonismo indígena nas decisões sobre o uso da língua escrita.

[...] da língua Nheengatú, a variedade moderna da língua geral amazônica, que teria se desenvolvido a partir do Tupinambá, língua da família Tupi-Guarani do subconjunto III. O Nheengatú é falado no Alto rio Negro no noroeste da Amazônia do Brasil, por Baré, Baniwa e Werekena, povos que substituíram suas línguas tradicionais do grupo Arawak do Norte pelo Nheengatú. (CRUZ, 2011, p. 1)

Dessa forma, os atores envolvidos (indígenas e não indígenas) devem refletir sobre as questões que estão em jogo neste processo de estabelecimento do sistema ortográfico Mëbêngôkre buscando, sempre o cenário ideal, que é conciliar as demandas técnicas e de política linguística. De qualquer modo, evidencia-se que qualquer proposta de política linguística ou educacional precisa partir do reconhecimento da demanda da comunidade de fala como campo de sentido e valor.

## **2.2 Situação Sociolinguística Atual**

No contexto local da Aldeia Karema, situada às margens do rio Iriri, observa-se uma população aproximada de 50 habitantes, sendo todos falantes da língua Mëbêngôkre. Karema pode ser tomada como exemplo para apresentar a situação sociolinguística da língua Mëbêngôkre em outras aldeias: o Mëbêngôkre é L1 para 100% dos falantes constituindo o principal meio de comunicação nas interações cotidianas da comunidade, estando presente nas relações familiares, nas atividades coletivas e nos eventos culturais. A aquisição da língua ocorre de forma natural desde a infância, o que indica a manutenção da transmissão intergeracional nesta aldeia. O português, embora presente em contextos institucionais tais como a escola e no contato com agentes externos, ocupa um papel secundário no cotidiano linguístico local, configurando uma situação predominantemente monolíngue na língua indígena, com ocorrência pontual de bilinguismo funcional.

A língua Mëbêngôkre, assim, é amplamente usada na comunicação cotidiana dentro da aldeia Karema e da maioria das aldeias Mëbêngôkre, sendo adquirida como língua materna pelas crianças, o que aponta para um grau ainda elevado de vitalidade linguística. Nos contextos comunicativos cotidianos como atividades coletivas, rituais,

reuniões e brincadeiras infantis permanecem sendo conduzidos majoritariamente em Mëbêngôkre, demonstrando que a língua continua ocupando espaços fundamentais na vida social do povo. No entanto, observa-se que, à medida que aumenta o contato dos Mëbêngôkre com as cidades próximas e instituições externas, o português vai ganhando espaço em situações formais e institucionais, especialmente nas escolas, nos postos de saúde e nas interações com órgãos governamentais.

Essa presença crescente do português gera uma situação sociolinguística caracterizada pela diglossia, conforme descrita por Ferguson (1959), na qual duas línguas coexistem em um mesmo espaço social, mas com funções distintas e com prestígios desiguais. O português, nesse contexto, tende a ser associado ao progresso, à escolarização formal, ao acesso a bens de consumo e à mobilidade fora da aldeia, enquanto o Mëbêngôkre é ligado às práticas tradicionais, ao cotidiano comunitário e às expressões culturais. Essa divisão funcional, se não for enfrentada por políticas linguísticas afirmativas, pode levar a um processo gradual de deslocamento linguístico, no qual o uso da língua indígena se restrinja progressivamente a contextos informais ou simbólicos.

Um fator que agrava essa situação é o modelo educacional ainda adotado em muitas escolas indígenas, que, embora juridicamente reconheça a obrigatoriedade do ensino bilíngue e intercultural, na prática muitas vezes favorece o português como língua de instrução e de letramento, sobretudo a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Como evidencia Silva (2018), a formação de professores indígenas muitas vezes carece de abordagem metodológica que valorize adequadamente a língua nativa, resultando em práticas pedagógicas que, mesmo com boa intenção, acabam por reforçar o domínio do português e o desuso do Mëbêngôkre em sala de aula.

Ao mesmo tempo, há iniciativas de resistência e de revitalização linguística sendo conduzidas por lideranças indígenas, professores e jovens que reconhecem a importância da língua para a continuidade cultural. Projetos de elaboração de materiais didáticos bilíngues, registros audiovisuais de narrativas orais, oficinas de alfabetização em Mëbêngôkre e atividades extracurriculares vêm sendo realizados em algumas aldeias com o objetivo de fortalecer o uso da língua na escola e além dela. Por exemplo, a Escola Karo Bempô, localizada na Terra Indígena Mëbêngôkre, tem promovido oficinas voltadas para a produção de materiais didáticos bilíngues, buscando integrar saberes tradicionais e conhecimentos escolares. Essas oficinas são

direcionadas a professores indígenas e membros da comunidade, visando à formação de monitores e educadores capacitados para atuar no contexto escolar indígena.

Além disso, em São Félix do Xingu (PA), onde a língua Mëbêngôkre foi cooficializada (Lei municipal nº 571/2019), algumas iniciativas começaram a ser desenvolvidas no sentido de promover a língua Mëbêngôkre nas escolas municipais indígenas e não indígenas. Há registros de discussões sobre a escrita Mëbêngôkre em que se evidencia a necessidade de um trabalho colaborativo para a construção, até mesmo de uma ortografia consensual que respeite as especificidades culturais e linguísticas do povo Mëbêngôkre. Essas iniciativas incluem oficinas de alfabetização em Mëbêngôkre, promovidas por professores indígenas com o apoio de organizações locais e instituições de ensino.

Turner (1991) aponta que a apropriação das tecnologias digitais pelos jovens indígenas tem contribuído para o surgimento de novos espaços de uso do Mëbêngôkre, como canais de vídeos, redes sociais e jogos digitais, possibilitando uma revalorização da língua em contextos modernos e urbanos. Essas práticas demonstram a capacidade de adaptação e inovação das comunidades indígenas na promoção e preservação de sua língua e cultura.

No entanto, essas iniciativas, embora promissoras, ainda carecem de apoio institucional sistemático e financiamento contínuo. A ausência de políticas linguísticas integradas e de longo prazo por parte do Estado brasileiro fragiliza os avanços locais e impede a expansão dessas experiências para todas as aldeias Mëbêngôkre. A situação sociolinguística atual, portanto, é marcada por uma tensão constante entre forças de manutenção e de erosão linguística, exigindo intervenções planejadas, culturalmente sensíveis e construídas com a participação direta das comunidades.

Outro aspecto importante do cenário atual é a relação entre língua e identidade nas gerações mais jovens. Muitos jovens Mëbêngôkre demonstram orgulho de sua cultura e se reconhecem como falantes de sua língua, mas, ao mesmo tempo, enfrentam pressões externas que os levam a valorizar o português como ferramenta de acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Essa ambivalência identitária é compreensível diante do contexto de desigualdades estruturais, mas também representa um risco se não for acompanhada de ações afirmativas que fortaleçam o status social da língua indígena e ofereçam caminhos reais de desenvolvimento que respeitem os saberes locais.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas linguísticas e educacionais voltadas aos Mëbêngôkre adotem uma abordagem sociolinguística crítica, que reconheça as dinâmicas de poder entre línguas e promova ações concretas de empoderamento linguístico dos Mëbêngôkre. Conforme defendem Hornberger e Skilton-Sylvester (2000), é preciso promover políticas de “ecologia linguística”, que levem em conta o equilíbrio entre as línguas em uso e valorizem os contextos em que as línguas indígenas ainda são vivas. Para os Mëbêngôkre, isso significa garantir o direito de usar sua língua em todos os espaços da vida social não apenas na esfera privada ou ritual, mas também nas esferas política, educacional e midiática. Uma questão que emerge, necessariamente, neste contexto, é se a unificação e a padronização ortográfica são elementos decisivos para o uso pleno da língua Mëbêngôkre na sua variedade escrita.

### **2.3 Posição da língua Mëbêngôkre no interior da família linguística Jê:**

A língua Mëbêngôkre, falada pelo povo homônimo também conhecido como Kayapó, pertence à família linguística Jê, inserida no tronco Macro-Jê. A classificação e o entendimento desse tronco têm sido objeto de estudo da Linguística Histórico Comparativa desde a segunda metade de século XX.

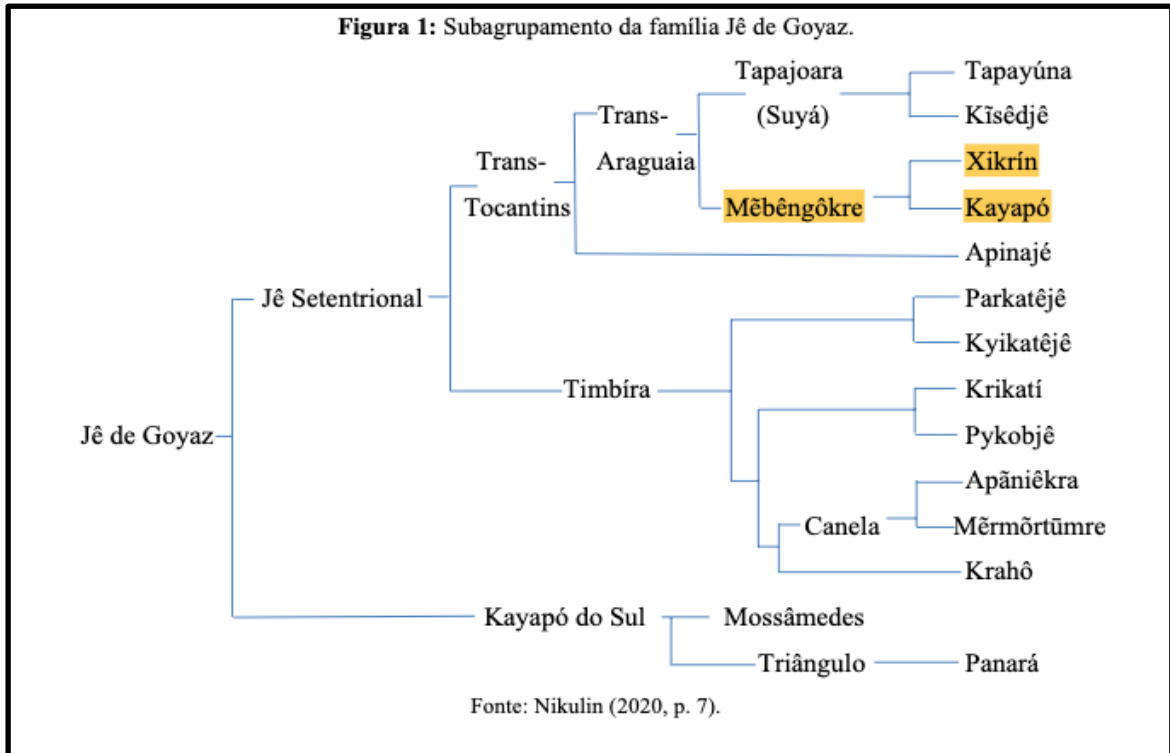
Aryon Dall’Igna Rodrigues foi um dos pioneiros a investir na proposta de agrupamento das línguas indígenas brasileiras em troncos linguísticos. Esta proposta visava organizar a diversidade linguística indígena do Brasil em agrupamentos genéticos mais amplos, facilitando estudos comparativos e reconstrutivos, o que resultou na proposição de dois troncos linguísticos: Tupi e Macro-Jê, sendo este último o mais hipotético.

Segundo Rodrigues (1986), o tronco Macro-Jê é constituído por doze famílias linguísticas: Jê, Kamakã, Maxakalí, Krenák, Purí, Karirí, Yatê, Karajá, Ofayé, Boróro, Guató e Rikbáktsa. Mais recentemente, Andrey Nikulin (2020) aprofundou os estudos sobre o tronco Macro-Jê em sua tese de doutorado intitulada *Proto-Macro-Jê: um estudo reconstrutivo*, defendida na Universidade de Brasília em 2020. Em seu trabalho, Nikulin (2020) realizou uma reconstrução fonológica e lexical do Proto-Macro-Jê, buscando identificar as características estruturais e léxicas que unificariam as línguas descendentes desse tronco. Ele observa que, embora o tronco Macro-Jê represente uma das mais importantes unidades macro familiares da América do Sul,

os estudos histórico-comparativos sobre esse agrupamento ainda se encontram em fase preliminar, e não há consenso definitivo na comunidade científica sobre sua delimitação exata.

Nikulin (2020) propõe uma revisão da classificação do tronco Macro-Jê, originalmente formulada por Aryon Rodrigues, detalhando de forma mais sistemática as famílias e línguas que o compõem. Segundo o autor, o tronco Macro-Jê inclui, entre outras, as famílias Jê, Boróro, Maxakalí, Karajá, Krenak e Rikbaktsá, além de línguas isoladas ou de classificação controversa que apresentam evidências de parentesco histórico. A língua Mëbêngôkre, objeto deste estudo, integra a família Jê, uma das mais extensas e documentadas do tronco. Diferentemente da proposta de Aryon Rodrigues, que se baseia majoritariamente em evidências lexicais e tipológicas para sustentar a unidade do Macro-Jê, Nikulin adota uma abordagem comparativa com reconstruções fonológicas e morfológicas sistemáticas, o que o leva a confirmar algumas relações anteriormente propostas e, ao mesmo tempo, a questionar ou redefinir a posição de determinadas línguas e famílias dentro do tronco. Assim, o Macro-Jê é compreendido não como uma classificação fechada, mas como uma hipótese em contínuo refinamento, dependente de descrições linguísticas mais detalhadas e de dados empíricos consistentes.

Neste contexto, Nikulin (2020) classifica o Mëbêngôkre como uma das línguas que compõem o sub-ramo Jê de Goyaz, da família Jê. Além disso, o mesmo autor afirma que a língua Mëbêngôkre inclui duas variedades: Xikrin e Kayapó:



(Baseado em Gomes (2021, p. 27. **Grifo nosso.**)

### **3 O SISTEMA FONOLÓGICO MĚBĚNGÔKRE E OS PRINCÍPIOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS**

O estabelecimento da ortografia da língua Měběngôkre em que se destaca o contexto da educação escolar indígena, é um tema que reflete não apenas questões linguísticas, mas também históricas, culturais e políticas. É sabido que o ingresso da escrita no cotidiano das comunidades indígenas ocorreu de forma involuntária, mas não sem resistências. De fato, para os povos de tradição oral, como os Měběngôkre, a necessidade de sistematizar a língua em forma escrita surgiu não como uma necessidade interna, mas como resposta às dinâmicas impostas pelo contato com a sociedade envolvente, notadamente, com a escolarização formal. Segundo Benites (2020) que discute o caso Guarani Mbya, a escola e, conseqüentemente, a escrita, entraram nas aldeias Mbya algumas vezes sem a concordância de todos que moravam nas comunidades e isso gerou tensões, pois os mais velhos acreditavam que o ensino escolar eliminaria a sua própria cultura que era transmitida oralmente nas casas de reza, nas roças e nas atividades cotidianas.

Embora o contexto dos Měběngôkre apresente especificidades, é possível traçar paralelos com a experiência dos Guarani Mbya. A introdução da escrita e da escolarização formal nas comunidades Měběngôkre também enfrentou e enfrenta ainda hoje, desafios relacionados às tensões que surgem entre os saberes tradicionais e os conhecimentos não indígenas.

Na década de 1970, a alfabetização na língua Měběngôkre foi conduzida predominantemente por missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL). O SIL desenvolveu materiais didáticos, como alfabetos, gramáticas e cartilhas, com o objetivo de promover a alfabetização em Měběngôkre nas escolas que surgiam nas aldeias, mas é sabido que o objetivo principal dessas ações era facilitar a tradução da bíblia judaico-cristã para essa língua. Esses materiais foram utilizados em programas de alfabetização nas aldeias, conduzidos pelos próprios missionários, sem a participação direta do Estado brasileiro (SILVA, 2018).

Durante esse período, o Estado brasileiro não estava envolvido na implementação de políticas educacionais específicas para os povos indígenas. A educação oferecida nas áreas indígenas era, em geral, de caráter assimilacionista, visando à integração dos indígenas à sociedade nacional por meio da imposição da língua portuguesa e dos valores culturais hegemônicos (GRUPIONI, 2006). Foi

apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o Estado passou a reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, respeitando suas línguas e culturas (BRASIL, 1988; CNE/CEB, 2012).

Portanto, na década de 1970, a alfabetização em Mëbêngôkre foi uma iniciativa exclusiva do SIL, sem o envolvimento do Estado brasileiro. Essa situação reflete a ausência de políticas públicas voltadas para a valorização das línguas e culturas indígenas naquele período, o que evidencia a importância histórica de reconhecer os limites e as intenções dos agentes externos envolvidos com a educação indígena naquela época.

Dado esse contexto, não causa estranhamento o fato do primeiro sistema ortográfico da língua Mëbêngôkre ter sido formulado por missionários integrantes do SIL. Considerado o mais antigo o sistema ortográfico proposto pelo SIL foi até mesmo oficializado em publicação no Diário Oficial, pela portaria 211/N da FUNAI, no dia 29 de outubro de 1974, por uma demanda da FUNAI e do SIL (SOUSA, 1996, p. 1 *apud* Quaresma 2012, p. 44).

Na atualidade, a escrita da língua Mëbêngôkre nas escolas indígenas ainda se encontra em processo de consolidação. Um dos desafios refere-se à multiplicidade de grafias que circulam paralelamente em diferentes contextos. Junte-se aos exemplos já citados (uso de diferentes grafemas: palavra "mex" e "mej" (bonito/bom)), a variação no uso dos diacríticos, como na escrita da própria denominação do povo/língua que em materiais (didáticos, acadêmicos) pode ser grafado "Mëbêngokrê", Mëbêngôkre ou ainda Mëbêngôkre. Por outro lado, sobretudo, em espaços digitais e informais essas marcas podem ser omitidas: "Mebengokre". A omissão do diacrítico também pode ser observada em materiais acadêmicos e didáticos.

Em sua análise sobre a ortografia Guarani Mbya, Benites (2020) observou que os professores Mbya têm como responsabilidade alfabetizar seus alunos por meio de um sistema ortográfico ainda em consolidação, e que um dos problemas decorrentes dessa situação também é a multiplicidade de grafias que circulam em diferentes meios. Ele cita certos materiais didáticos, produções acadêmicas e até mesmo as redes sociais, como Facebook e WhatsApp. Tal realidade impõe dificuldades para o ensino, uma vez que os educadores precisam lidar com a ausência de uniformidade na forma escrita da língua. E como já mencionado, no caso Guarani Mbya, um dos fatores que está determinando essas diferentes grafias é a concorrência entre dois

sistemas ortográficos diferentes e não conflitos decorrentes de diferenças dialetais entre a comunidade de fala.

Já afirmamos que o caso Mëbêngôkre pode ser comparado ao do Guarani Mbya se levarmos em consideração que as divergências ortográficas, em certos casos, podem estar sendo determinadas também pela concorrência entre dois sistemas ortográficos: SIL e AFP. Para explorarmos essa hipótese, se faz necessário investigarmos os elementos envolvidos na elaboração de sistemas ortográficos e de escrita. Mori (1997, p. 24) afirma que um sistema de escrita (sistemas ortográficos), de modo geral, “deve ser científico e socialmente aceitável, não sendo determinado apenas por critérios científicos e pedagógicos (Berry, 1968)”.

Ainda citando Berry (1968), Mori (1997) apresenta 1) os princípios técnico-científicos em que são considerados os fatores i) linguísticos, ii) pedagógicos, iii) psicolinguísticos e iv) práticos, e as 2) variáveis não linguísticas, em que estão em jogo os seguintes fatores extralinguísticos: i) atitude dos falantes com relação a sua língua; ii) variação dialetal. Mori cita ainda outros fatores envolvidos na formulação de sistemas de escrita/ortográficos 3) tratamento dos compostos; 4) tratamentos dos empréstimos; 5) emprego dos sinais de pontuação.

Vamos enfatizar nesta pesquisa, os 1) princípios técnico-científicos e 2) as variáveis não linguísticas, notadamente, i) atitude dos falantes com relação a sua língua. No que se refere aos 1) princípios técnico-científicos Berry (1968 apud MORI, 1997), propõe a seguinte subdivisão:

i) **fatores linguísticos**, em que destaca a teoria linguística como um elemento decisivo para elaboração dos sistemas ortográficos:

“a proposta de escrita das línguas indígenas não depende simplesmente da boa vontade das pessoas ligadas a esta causa. Este sistema de escrita deve ser cientificamente aceitável e para isso, é necessário dispor de descrição da fonologia, da gramática e do vocabulário da língua em questão. [...] “Mais importante que estabelecer uma relação biunívoca entre os fonemas e seus grafemas é ver se o sistema escrito a ser proposto reflete as características idiossincráticas da língua, procurando uma adequada codificação, pensada a partir da própria língua indígena.” (MORI, 1997, p. 24-25)

ii) **fatores pedagógicos**, em que se leva em consideração para a formulação da ortografia a relação entre a facilidade de leitura e com a representação escrita dos

símbolos, ou seja, segundo os autores os símbolos propostos para o alfabeto devem ser simples, econômicos e fáceis de serem escritos e lidos. (MORI, 1997, p. 25);

**iii) fatores psicolinguísticos**, envolvem a pressuposição de que todos os sistemas de escrita devem respeitar os processos normais de aprendizagem da leitura e da escrita dos falantes. Segundo Mori (1997, p. 26), os fatores psicolinguísticos relacionam-se com o rendimento funcional dos fonemas no sistema linguístico: “Powlison (1968) discute o valor de um segmento em termos de contraste dos fonemas, os traços envolvidos no contraste, o grau de diferenciação, e a presença dos contextos de ocorrências desses fonemas.”

**iv) fatores práticos (escolha dos símbolos gráficos)**, por meio dos quais estabelecem-se os critérios para a escolha de símbolos que vão representar as letras do alfabeto. De acordo com Mori (1997, p.27), é comum na representação das línguas indígenas, o uso dos símbolos do alfabeto latino: “A falta de símbolos do alfabeto latino para representar determinados fonemas não comuns as línguas ocidentais pode ser suprida mediante diacrítico, o uso de dígrafos, trígrafos ou polígrafos.”

Isso posto, dentre princípios técnico-científicos, vamos tratar dos i) fatores linguísticos, enfatizando a descrição da fonologia do Mëbêngôkre como um elemento decisivo para o entendimento do que está sendo proposto como seu(s) sistema(s) ortográfico(s). De fato, Mateus (2006) tratando desse tema afirma:

[...] deve-se ter presente que as letras que representam elementos fonológicos vão ao encontro do conhecimento cognitivo do falante e da sua possibilidade de reconhecer os fonemas da língua. Este é um aspecto que não pode ser escamoteado e que justifica a dignidade atribuída às questões respeitantes à escrita de uma língua. (MATEUS 2006, P.18)

### 3.1 A descrição da fonologia – proposta de Stout e Thomson (1974)

Destacamos o trabalho de Stout e Thomson (1974), que apresenta a primeira descrição da fonologia da língua Mëbêngôkre, no artigo intitulado *Fonêmica Txukhamëi (Kayapó)*, publicado na Série Lingüística nº 3 pelo Summer Institute of Linguistics. O trabalho baseia-se em dados coletados na aldeia de Porori, no Parque Nacional do Xingu, entre 1965 e 1970, e oferece uma análise detalhada do sistema fonológico da língua Mëbêngôkre.

Stout e Thomson (1974) identificaram 16 fonemas consonantais e 17 fonemas vocálicos. As consoantes distinguem-se por constituírem três séries: oclusivas, nasais e semivogais.

- i) As oclusivas subdividem-se em surdas e sonoras, com contrastes claros em 5 pontos de articulação para as surdas: bilabial, alveolar, palatal, velar e glotal e 4 para as sonoras: bilabial, alveolar, palatal e velar;
- ii) As nasais contrastam, tal qual as oclusivas sonoras, em 4 pontos de articulação: bilabial, alveolar, palatal e velar
- iii) As semi-vogais contrastam em 3 pontos de articulação: bilabial, alveolar e palatal

**1. QUADROS CONTRASTIVOS DOS FONEMAS.**

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
surdas Oclusivas	p	t	č	k	ʔ
sonoras	b	d	ǰ	g	
Nasais	m	n	ñ	ŋ	
Semivogais	w	ř	y		

QUADRO I  
Consoantes.

Stout & Thomson (1974, p. 154)

Dos 17 fonemas vocálicos, 10 são orais e 7 são nasais:

Orais	Anterior	Central	Posterior	
			não arredondada	arredondada
Alta	i		ɨ	u
Média	e		ɛ	o
Baixa	ɛ	a	ä	ɔ

**QUADRO II**  
Vogais orais.

Nasais	Anterior	Central	Posterior	
			não arredondada	arredondada
Alta	ɨ̃		ɨ̃	ũ
Baixa	ɛ̃	ä̃	ä̃	ɔ̃

**QUADRO III**  
Vogais Nasalizadas.

Stout & Thomson (1974, p. 154)

Quanto ao padrão silábico, Stout e Thomson (1974) propõem 8 tipos de sílabas:

V	[ě] 'amargo', [a] 'você', [ɔ] 'com'
VC	[äk] 'pássaro', [am] 'ficar em pé', [in] 'fezes'
CV	[na] 'chuva', [pa] 'braço', [ká] 'pele'
CCV	[ŋra] 'paca', [mři] 'carne', [křa] 'criança', [bři] 'sapo'
CCVC	[mrum] 'formiga', [přin] 'piquei'
CVC	[mät] 'afluente', [řɔp] 'cachorro', [kum] 'fumaça'
CCCV	[ŋřwa] 'buriti'
CCVC	[křwët] 'bico'

Stout e Thomson (1974, p. 156)

D'Angelis (1996 *apud* QUARESMA 2012, p. 32) transpôs os símbolos utilizados por Stout e Thomson (1974) pelos símbolos do IPA (International Alphabet of Phonetics), o que resultou na seguinte configuração para o sistema fonológico do Mëbêngôkre:

Quadro 06 – Fonemas consonantais da língua Mëbêngôkre de acordo com o IPA.

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
<b>Oclusivas</b> surdas	p	t	t̪	k	ʔ
sonoras	b	d	d̪	g	
<b>Nasais</b>	m	n	ɲ	ŋ	
<b>Semivogais</b>	w	ɾ	j		

Fonte: D'ANGELIS, 1996.

(QUARESMA, 2012, p. 32)

Quadro 07 – Fonemas vocálicos orais e nasais da língua Mëbêngôkre de acordo com o IPA.

	Anterior		Central		Posterior não arredondada		Posterior arredondada	
	Oral	Nasal	Oral	Nasal	Oral	Nasal	Oral	Nasal
Alta	i	ĩ			ɯ	ɰ	u	ũ
Média	e				ɤ		o	õ
Baixa	ɛ	ẽ	a	ã	ʌ	ɶ	ɔ	

Fonte: D'ANGELIS, 1996.

(QUARESMA, 2012, p. 32)

Alguns aspectos do sistema fonológico do Mëbêngôkre merecem destaque, pois estão diretamente ligados à proposta do SIL para o sistema ortográfico e a escrita Mëbêngôkre. Seguindo a proposta de Stout & Thomson (1974) destacamos:

### As consoantes complexas e suas realizações

#### i) oclusivas palatais (africada pós-alveolares) /tʃ/ e /dʒ/

- São analisadas como consoantes únicas porque i) não há outros fonemas fricativos [africados] na língua e ii) a primeira ocorre em posição inicial e final da sílaba, a segunda somente em início de sílaba;
- /tʃ/ e /dʒ/ variam entre a sua realização africada [tʃ] e [dʒ] e palatalizada [tʃ̟] [dʒ̟]; a palatalização ocorre em final de sílabas e de palavras.
- Esta variação não é marcada no sistema ortográfico do SIL nem da AFP.

#### ii) as oclusivas pré-nasalizadas [ᵐp, ᵐb, ᵐt, ᵐd, ᵐts, ᵐdʒ, ᵐk, ᵐg] e nasais pré-oclusas [ᵐm, ᵐn, ᵐŋ]

- São analisadas também como consoantes únicas porquê desse modo pode-se considerar variantes das demais oclusivas e porque a distribuição delas na sílaba é paralela a de outras consoantes:

i) as oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /tʃ/, /dʒ/, /k/, /g/ com exceção da glotal, têm como variantes as pré-nasalizadas [ᵐp, ᵐb, ᵐt, ᵐd, ᵐts, ᵐdʒ, ᵐk, ᵐg] que ocorrem depois de vogais nasais;

ii) as nasais /m/, /n/, /ŋ/, com exceção da velar, têm como variantes as pré-oclusas [ᵐm, ᵐn, ᵐŋ] que ocorrem depois de vogais orais;

Como será discutido, estas variantes oclusivas pré-nasalizadas e nasais pré-occlusas não são representadas no sistema ortográfico proposto pelo SIL (THOMSON, 2004), por serem consideradas previsíveis ocorrendo antes de vogais nasais e de vogais orais, respectivamente. Igualmente, no sistema ortográfico proposto pela AFP estas variações também não são representadas.

### **As semivogais bilabial /w/ e palatal /j/: consoantes, ocorrência em coda e silabificação à direita (pós-vocalização obrigatória)**

- são analisadas como consoantes quando ocorrem contíguas a uma vogal devido à estrutura dos padrões silábicos do Mëbêngôkre. Apresentam-se alguns exemplos:

CV	[ka] “pele”	[jã] “esse”
	[na] “chuva”	[wɛ] “ele”
VC	[ɬk] “pássaro”	[aj] “somente”
CCV	[prĩ] “pequi”	[kwɣ] “algum”
	[krw] “frio”	[rwɣ] “descer”
	[prɬ] “cinzas”	[pjɛ] “renovo”
CCCV	[ɲrwa] “buriti”	
CCCVC	[krwɣj] “papagaio”	

- Quando ocorrem em coda estão sujeitas a uma silabificação à direita (pós-vocalização obrigatória), em que uma vogal predizível, portanto, epentética ocorre obrigatoriamente (STOUT & THOMSON, 1974; SALANOVA, 2002);
- a previsibilidade e a qualidade dessa vogal epentética é determinada por regras relacionadas à qualidade da vogal precedente;

Por ser a silabificação à direita previsível, portanto, fenômeno da estrutura fonética da língua, não é representado no sistema ortográfico proposto pelo SIL (THOMSON, 2004). Já no sistema ortográfico do AFP, a opção foi codificar ortograficamente esse processo.

### **A vibrante simples /r/: variação, ocorrência em coda e silabificação à direita**

- A vibrante simples /r/ varia com a nasal palatal [ɲ] quando seguida de vogal nasal;
- Quando ocorre em coda, /r/, está sujeito a mesma silabificação à direita das semi-vogais /w/ e /j/, em que uma vogal epentética ocorre obrigatoriamente;
- a previsibilidade e a qualidade dessa vogal epentética é também determinada por regras relacionadas à qualidade da vogal precedente;

Mais uma vez, por ser tanto a variação com a nasal palatal [ɲ] e a silabificação à direita processos previsíveis, estes não são representados no sistema ortográfico proposto pelo SIL (THOMSON, 2004). Por outro lado, o sistema ortográfico do AFP optou por codificar ortograficamente silabificação à direita quando ela for obrigatória.

### **A realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda: transição vocálica e a substituição da articulação [-cont]**

- Em coda [tʃ] e [ɲ] às vezes são precedidos por um som vocálico alto anterior:

/ɲoɲ/ [ɲo<sup>i</sup>dɲ] “urubu”

/boɲ/ [bo<sup>i</sup>tʃ] “chegar”

- Esta transição de uma vogal não alta a uma consoante [-cont] é mais claramente percebido com [tʃ] e [ɲ] do que com outras consoantes [-cont] (SALANOVA, 2001):

Em coda, é frequente que registremos, de oitiva, uma transição vocálica não silábica entre a vogal no núcleo e uma destas consoantes:

**(25) Mebengokre**

[mejɲ] /mej/ "mel"

[boɲtʃ] /boɲ/ "chegar" (SALANOVA, 2001, p. 32) box

O autor destaca ainda, que no caso de /tʃ/, “a transição vocálica pode substituir a articulação [-cont], produzindo-se realizações como [boɲ] ‘chegar’” (SALANOVA, 2001, p. 32). A transição vocálica que pode resultar ou não na substituição de [tʃ] ou [ɲ] por [j] é processo superficial (fonético), que se explicita em estruturas tais como as que se seguem, além disso, para o autor /j/, assim como /w/, não ocorrem subjacentemente em coda:

/kʌtʃ/ [kʌj] “faca”

/kʌtʃ/ + /ɔ/ [kʌtʃ ɔ] “com faca”

/ɲoɲ/ [ɲoɲ] “urubu”

/ɲoɲ/ + /ɔ/ [ɲoɲ ɔ] “urubu”

No que se refere às ortografias em análise, diremos que a transição vocálica que pode substituir a articulação [-cont), merece destaque aqui, pois como veremos, tem implicações nas duas propostas de ortografia em discussão: enquanto o sistema ortográfico do SIL grafa /botʃ/ “chegar” e /kʌtʃ/ “faca” como <box> e <kàx> (sendo o grafema “x” a representação do /tʃ/), o sistema ortográfico proposto pelo AFP optou por grafar como <boj> e <kàj> (o grafema “j” representa a vogal não silábica [j]). A seguinte questão que surge, neste caso: quando de estruturas tais como [kʌtʃ ɔ] “com faca” como o sistema AFP vai grafar?

### A oclusão glotal

A oclusão glotal não ocorre em coda e está limitada a aparecer apenas em posição inicial (precedendo uma vogal) ou intervocálica (SALANOVA, 2001, p. 26). Seguem os exemplos de Salanova (2001):

[ʔo] “folha”

[o] “fruto”

[ʔo] “folha”

[ko] “pau”

[kaʔe] “quarto”

[jae] 'ninho'

[kaʔw] “furar”

[kaw] 'costurar'

Ainda de acordo com Salanova (2001, p. 30):

A oclusiva glotal cai em início de sílaba átona inicial de palavra quando precedida por uma sílaba travada. Nestes casos, a consoante que trava a sílaba precedente passa a ocupar o lugar da oclusão glotal. É possível também que o /ʔ/ inicial caia optativamente na fala rápida, mesmo seguindo sílabas abertas:

{imõk} “crista” + {ʔʌ̃} “sobre” → [i'mõ.kʌ̃] “na crista”

{mē} “gente” + {ʔõ} “algum” → [mē'õ] “alguém”

No que se refere a representação da glotal no sistema ortográfico Mëbêngôkre, é preciso observar, especialmente, a realização dela no ataque silábico quando sua ocorrência em início de sílaba átona inicial de palavra quando precedida por uma sílaba travada.

### **Restrições fonotáticas: pós-vocalização facultativa e obrigatória**

As regras e restrições (fonotáticas) relacionadas ao modo como os fonemas podem ser combinados no Mëbêngôkre “como nas demais línguas do mundo, estão atreladas à formação de unidades prosódicas maiores do que o segmento, principalmente a sílaba” (SALANOVA, 2001, p. 22). No caso dos processos referidos como pós-vocalização facultativa e obrigatória, o que se observa, de acordo com Stout & Thomson (1974), é que certos segmentos permitidos em coda (conjunto bem mais restrito do que os que se distribuem no ataque) quais sejam: as oclusivas /p/, /t/, /k/; as nasais /m/, /n/ e as semivogais /w/, /j/ e /r/ “aparecem na superfície invariavelmente silabificados à direita com uma vogal predizível, portanto epentética [...]” (SALANOVA, 2002, p. 24). Quando da ocorrência em coda das oclusivas /p/, /t/, /k/ e das nasais /m/, /n/, a epêntese é facultativa; já com as semivogais /w/, /j/ e /r/ a epêntese é obrigatória.

De acordo com Stout & Thomson (1974), a previsibilidade das vogais em ambos os casos, é determinada por regras relacionadas à qualidade da vogal precedente. Apresentamos a seguir sua proposta de análise:

#### **Pós-vocalização facultativa**

No que se refere à pós-vocalização facultativa (oclusivas /p/, /t/, /k/ e nasais /m/, /n/ em coda) as regras são as seguintes:

- 1) as oclusivas /p/, /t/, /k/ seguindo uma vogal anterior [i], [e], [ɛ], [ɪ] e [ɛ̃], desenvolvem um som vocálico de qualidade anterior e alta [i]:

/kamɾɛk/ “vermelho”

[kamɾɛk] [kamɾɛki]

/kupip/ “esteira”

[kupip] [kupipi]

- 2) as oclusivas /p/, /t/, /k/ seguindo uma vogal posterior [ɯ], [ɯ̃], [ɤ], [ʌ], [ʌ̃] [u], [ũ], [ɔ], [o] e [õ] desenvolvem um som vocálico ou sonoro ou surdo igual com a vogal posterior. Se a vogal antecedente é [o] o som vocálico varia entre [u] e [o]:

/ɲɾɯk/ “zangado”

[ɲɾɯk] [ɲɾɯkɯ]

/prãm/ “fome”

[prãm] [prãmʌ]

/tut/ “pombo” \*

[tut] [tutu]

Nos dados coletados pelo autor, a palavra “pombo” foi pronunciada [tutʰ] pelo colaborador e a palavra “fome” não sofreu pós-vocalização: [prãm].

- 3) as oclusivas /p/, /t/, /k/ seguindo uma vogal central [a], [ã], desenvolvem um som vocálico de qualidade posterior, alto, não-arredondado [ɯ], [ũ], [ɤ], [ʌ] e [ã]:

/kak/ “tosse”

/kak/ [kakʌ]

4) as nasais /n/, /ɲ/ desenvolvem um som vocálico de qualidade anterior e alta [i]:

/tin/ “vivo”

[tĩn] [tĩnĩ]

Nos dados coletados pelo autor, a maioria das palavras pronunciadas, espontaneamente, pelo colaborador apresentaram pós-vocalização. Por outro lado, destacamos que não houve um trabalho de elicitación de modo a testar a ocorrência da variante sem pós-vocalização.

### **Pós-vocalização e ênfase**

1) a africada /tʃ/ seguindo uma vogal arredondada ([u], [ũ], [o], [õ] e [ɔ]) desenvolve um som vocálico arredondado igual, seguindo uma vogal não arredondada desenvolva um som vocálico de qualidade anterior alta [i]:

/kutʃ/ “espécie de árvore”

[kutʃu]

/motʃ/ “espécie de árvore”

[motʃo] [motʃu]

/botʃ/ “chegar”

[botʃu] [botʃo]

[boj]

/mɛtʃ/ “bom”

[mɛtʃi] [mɛj]

/ratʃ/ “grande”

[ratʃi] [raj]

/tʌtʃ/ “duro”

[tʌtʃi] [tʌj]

Nos dados coletados pelo autor, as palavras “chegar”, “bom”, “grande” e “duro” foram pronunciadas, espontaneamente, pelo colaborador como: [boj], [mɛj], [raj] e [tɫj], respectivamente. Por outro lado, o colaborador não reconheceu as palavras em Mëbêngôkre para “tipo de árvore”. Neste caso também, não houve um trabalho de eliciação de modo a testar a ocorrência da pós-vocalização em contexto de ênfase.

### Pós-vocalização obrigatória (silabificação à direita)

No que se refere à pós-vocalização obrigatória das semi-vogais /j/, /w/ em coda, as regras, segundo Stout & Thomson (1974), são as seguintes:

**Quadro 1: Pós-vocalização obrigatória – Semi-vogais /j/, /w/ em coda**

Segmentos sonoros	Precedido por		Desenvolve	Resultado fonético	
/w/	/u/	/kruw/	[a]	[kruwa]	“flecha”
/j/	/i/	/akij/	[a]	[a'kija]	“gritar”
	/e/ ou /ɛ/	/abej/	[ɛ]	[abejɛ]	“procurar”

(Elaborado pelo autor baseado em Stout & Thomson (1974) e em com dados coletados na Aldeia Karema)

Já no caso da vibrante simples /r/ em coda, o som vocálico que se desenvolve é da mesma qualidade do som que o precede, a não ser quando é precedido por /a/ caso em que o som vocálico que se desenvolve é [i]. Apresentam-se alguns exemplos desse processo:

**Quadro 1: Pós-vocalização obrigatória – Vibrante simples /r/ em coda**

Segmentos sonoros	Precedido por		Desenvolve	Resultado fonético	
/r/	/ɔ/	/'tɔr/	[ɔ]	['tɔɔ]	“dançar”
	/e/	/ku'ɲer/	[e]	[ku'ɲere]	“enfeitar”
	/ɾ/	/ɾr/	[ɾ]	[ɾɾɾ]	“tecer”
	/u/	/ur/	[u]	[uru]	“pus”

				<b>[urɔ]</b>	
	/ɛ/	/ʔrɛr/	[ɛ]	[ʔrɛrɛ]	“cantar”
	/w/	/tʷr/	[w]	[tʷrɯ'ti]	“banana”
	/i/	/kukij/	[a]	[kukija]	“perguntar” <sup>5</sup>
	/a/	/pɑr/+kʌ/	[i]	[pɑrikʌ]	“sapato”

(Elaborado pelo autor baseado em Stout & Thomson (1974) e em com dados coletados na Aldeia Karema)

Dos dados do Quadro 1, coletados pelo autor, somente a palavra “pus” não seguiu a análise de Stout & Thomson (1974) para o tipo de som vocálico que se desenvolve após vibrante simples /r/ em coda (/r/ precedido por [u] desenvolve em [uru]). Nosso dado aponta para o desenvolvimento de um som vocálico diferente do precedente: [urɔ].

---

<sup>5</sup> O dado /kukij/ [kukij] [kukija] “perguntar” foi fornecido pelo professor Clédson Mendonça Júnior (membro avaliador externo) durante a defesa da dissertação.

#### 4 A ESCRITA E A ORTOGRAFIA MĚBĚNGÔKRE

Escrita, ortografia e alfabeto são conceitos constitutivamente conexos, mas que guardam especificidades também fundamentais. Enquanto os alfabetos são conjuntos de símbolos gráficos (grafemas/letras) que buscam estabelecer uma relação com os sons da língua (mais ou menos fonéticos), os sistemas ortográficos têm como base as regras que determinam o uso do alfabeto em um sistema mais amplo que é a escrita. De fato, do que interessa destacar aqui, que é o estabelecimento da escrita Měbêngôkre, aceitamos, conforme Cagliari (2009 *apud* OLIVEIRA e MORI, 2014), que um sistema de escrita para línguas ágrafas, esboça o complexo processo de se estabelecer e usar um sistema alfabético:

uma vez que não basta preservar a função alfabética de relação entre letras e sons, mas sim também a grafia e suas normas de uso. O autor reitera, ainda, que o alfabeto é um sistema fonográfico, mas isso não faz dele um sistema de transcrição fonológica e, menos ainda, fonética. (OLIVEIRA e MORI, 2014, p. 231)

De acordo com Oliveira e Mori (2014, p. 231), Cagliari (2009) destaca neste processo, “as dificuldades e as explícitas escolhas necessárias ao se propor o estabelecimento de um sistema de escrita para línguas sem tradição gráfica”, afirmando, ainda, que o que de fato é importante é a aceitação da sociedade falante da língua em questão. Assim delineada, a questão de estabelecimento de sistemas ortográficos (alfabetos) mostra-se complexa e aponta para a dificuldade de se estabelecer sistemas padronizados consensuais.

Esta dificuldade é apresentada e analisada nesta pesquisa, quando destacamos os dois sistemas ortográficos concorrentes: da Associação Floresta Protegida (AFP) apresentado em 2015, no livro de alfabetização “Měpřire kute Měbêngôkre kaběn mari kadjy ’ã pi’ôk nē ja”, como uma proposta ortográfica consensuada pelos professores indígenas e que contou com a contribuição de linguistas, e o proposto pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), registrado pela FUNAI e pelo SIL foi aprovado e publicado no Diário Oficial, no dia 29 de outubro de 1974, pela portaria 211/N da FUNAI (SOUSA, 1996, p. 1 *apud* QUARESMA 2012, p. 44).

Quaresma (2012), por sua vez, afirma que, segundo os organizadores de Cursos de Formação de Professores Indígenas que atuavam na primeira década do

século XXI, circulavam também, nos territórios Mëbêngôkre, pelos menos duas versões de escrita Mëbêngôkre, cada uma das versões era adotada por um grupo de professores da etnia:

Ou seja, existem dois grupos de professores Mëbêngôkre que fazem uso de dois sistemas ortográficos distintos. **Um grupo corresponde aos professores mais velhos alfabetizados pelo SIL, o outro grupo diz respeito aos professores que participam dos Cursos de Formação de Professores Indígenas, isto é, com escolarização formal mais atual. Aquele grupo ainda adota o alfabeto apresentado pelo SIL em 1974, enquanto este adota uma versão corrigida, daquele alfabeto, pela linguista Lucy Seki, quando essa contribuiu junto aos Mëbêngôkre como assessora linguística do grupo, a partir de 2006.** Vale ressaltar que infelizmente não tivemos acesso a versão do alfabeto Mëbêngôkre corrigida por Seki, portanto não podemos destacar as diferenças e, até mesmo, as semelhanças entre as duas versões. (QUARESMA, 2012, p. 42) (*Grifo nosso*)

Assim como Quaresma (2012) não tivemos acesso a versão reformulada por Lucy Seki, do sistema ortográfico do SIL. De tal modo, seguimos destacando as diferenças e semelhanças entre as já mencionadas propostas ortográficas do SIL e da AFP.

#### 4.1 O sistema ortográfico do *Summer Institute of Linguistics* (SIL)

Por ser o que está há mais tempo em circulação, o sistema ortográfico proposto pelo SIL é o que também apresenta maior alcance, sendo usado, por exemplo, pelo sistema municipal de educação, de São Felix do Xingu. O sistema ortográfico proposto pelo SIL conta com um alfabeto composto por 16 símbolos para os fonemas vocálicos e consonantais. Apresenta-se o alfabeto, destacando a relação dos grafemas com os fonemas por eles representados:

O sistema ortográfico *Summer Institute of Linguistics* (SIL) (1974).

##### Quadro 1. ALFABETO – VOGAIS

FONEMA	LETRA	MËBËNGÔKRE	PORTUGUÊS
/a/	<b>a</b>	na	chuva
/ã/	<b>ã</b>	nã	mãe
/ã̃/	<b>ã̃</b>	bãm	papai
/ʌ/	<b>à</b>	màn	arara
/i/	<b>i</b>	akati	dia

/ĩ/	ĩ	bĩ	matar
/ɛ/	e	kikre	casa
/ẽ/	ẽ	katẽ	abóbora
/e/	ê	kwênh	pássaro
/o/	ô	bô	borduna
/õ/	õ	nõr	dormir
/ɔ/	o	tor	dançar
/u/	u	pur	roça
/ũ/	ũ	kunũm	capivara
/w/	y	kadjy	para
/ĩ/	ỹ	nhỹm	sentar
/r/	ỳ	arỳm	já

(Elaborado pelo autor baseado em Stout & Thomson (1974) e em Thomson (2004))

## Quadro 2. ALFABETO – CONSOANTES

FONEMA/ ALOFONE	LETRA	MĚBĚNGÓKRE	PORTUGUÊS
/b/	<b>b</b>	bày	milho
/p/	<b>p</b>	padjê	bracelete
/t/	<b>t</b>	tàmdjwỳ	neto/sobrinho
/d/	<b>d</b>	dujduj	gaivota
/dʒ/	<b>dj</b>	djudjê	arco
/tʃ/	<b>x</b>	karaxu	colher
/k/	<b>k</b>	kikre	casa
/g/	<b>g</b>	ga	você
/ʔ/	<b>‘</b>	‘ê	amarrar/aranha
/m/	<b>m</b>	màt	arara
/n/	<b>n</b>	nã	mãe
/ŋ/	<b>ng</b>	ngô	água
/ɲ/	<b>nh</b>	inhô	meu
/r/	<b>r</b>	rõnkrã	côco babaçu
/w/	<b>w</b>	wadjà	entrar
/j/	<b>j</b>	jàt	batata

(Elaborado pelo autor baseado em Stout & Thomson (1974) e em Thomson (2004))

Segundo Thomson (2004):

- Do conjunto de grafemas consonantais e vocálicos, somente o grafema <ã> é utilizado para representar dois fonemas vocálicos /ã/ e /ã̃/;
- O acento tônico sempre cai na última sílaba da palavra;
- O alongamento (enfático) de vogal é marcado o sinal de <: > o que “significa que a vogal que precede o : é prolongada e a entonação sobe. Por exemplo: me:kumrêx ‘muito bom’ onde o: significa que ‘realmente é muito bom’” (THOMSON, 2004, p. 11);
- Há apenas três dígrafos: nh e ng que representam os fonemas nasais /ɲ/ e /ŋ/, palatal e velar, respectivamente, e dj que representa a oclusiva palatal sonora (africada pós-alveolar sonora) /dʒ/;
- A oclusiva glotal /ʔ/ é representada pelo diacrítico (‘) e
- Os encontros consonantais seguem os padrões silábicos da língua: CC e CCC sendo ngr, bj, krw, ngrw, entre outros, exemplos da codificação desses encontros consonantais na ortografia;

A seguir (seção 4.2), apresenta-se o sistema ortográfico proposto pela AFP. Curiosamente, ao compararmos os dois sistemas, SIL e AFP, observa-se que ambos apresentam os mesmos símbolos gráficos para os mesmos sons/fonemas, ou seja, têm o mesmo alfabeto.

#### **4.2 O sistema ortográfico da Associação Floresta Protegida (AFP) (2015)**

O sistema ortográfico da AFP é constituído pelos mesmos grafemas do alfabeto do SIL, contudo o livro de alfabetização (KAYAPÓ *et al*, 2015) não menciona os estudos já desenvolvidos sobre a fonologia da língua nem tão pouco o sistema ortográfico do SIL, tornado oficial com a publicação no Diário Oficial, no dia 29 de outubro de 1974, pela portaria 211/N da FUNAI.

Quando da sua apresentação, não há referência à relação entre fonemas/som e grafemas, mas se destacam algumas informações que supostamente fazem referência ao sistema fonológico (sílabas) Mëbêngôkre, quais sejam:

**Semivogais:**

J, W

**Encontros consonantais:**

NGR, KR, KJ, KW, MR, PR

**Dígrafos:**

NH, NG e DJ

**Alfabeto da língua Mëbêngókre**

A - B - D - E - G - I - J - K - M - N - O - P - R - T - U - Y - Ÿ - W - X - ' -

**Vogais**  
A - Ā - À - E - Ê - Ē - I - Ī - O - Ō - Ô - U - Ū - Y - Ÿ - Ŷ

**Semivogais**  
J - W


**Consoantes**  
B - D - G - K - M - N - P - R - T - X - ' (oclusiva glotal)

**Dígrafos**  
NH - NG - DJ

**Encontros Consonantais:**  
NGR - KR - KJ - KW - MR - PR

**BÀ 'À UJARĒJ**

Pai-ire më, Mópaiti më Bepitã më Bepkaékí Kayapó më



Më ibêngókre në ba më inhô bà, tãm në tum, bà kãm në ba më axidjuwa kãm ijabatáj në, në kam arým bà o amím prák. Nhým kãm bà kubé më idjákóródjá kãm në ba më ibêngókre imã bà jabé, kãm në ba më amím inhô jamým kuku.

Bà kãm në ba më mry pa, ngó kãm tep owabi kukrê, në apýj bà kãm pidjô djári ba më amím amým owaku. Be, bà kãm më iba kãm më ikukradjá në ja. Be, më inhô bà 'à ujarĒj në ja.

(KAYAPÓ *et al*, 2015, p. 6)**4.3 Desacordo entre as propostas do SIL e da AFP: quais são? quais as causas?**

Se não há diferenças entre os grafemas propostos pelos dois sistemas ortográficos em circulação atualmente, ou seja, trata-se do mesmo alfabeto, por que são identificadas divergências ortográficas em certas palavras. As divergências identificadas nesta análise, possivelmente estão relacionadas ao modo como cada um

dos dois sistemas ortográficos representam o sistema fonológico da língua Mëbêngôkre e, por conseguinte, estabelecem as regras ortográficas. Seguem-se a sistematização das divergências ortográficas identificadas:

**1) Representação ortográfica e a realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda: transição vocálica e a substituição da articulação [-cont)**

Processo já descrito em que as aconsoantes [tʃ] e [ɲ] em coda às vezes são precedidas por um som vocálico alto anterior ou ainda apresentam uma transição vocálica que pode substituir a articulação [-cont):

/ɲoɲ/ [ɲo<sup>i</sup>dɲ] [ɲoj] “urubu”

/boʃ/ [bo<sup>i</sup>tʃ] [boj] “chegar”

Neste caso, a representação ortográfica de palavras que sofrem esse processo mostra-se diferenciada nas propostas das duas ortografias em tela:

**Quadro 1: Ortografia AFP vs Ortografia SIL**  
Realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda:  
transição vocálica e a substituição da articulação [-cont)

Segmentos sonoros	Representação fonológica/fonética	Grafemas SIL	Grafemas AFP	Ortografia
[tʃ] [ɲ]	/mɛʃ/ “bonito” [mɛʃ] [mɛ <sup>i</sup> tʃ] [mɛj]	<x> <nh>		<b>Representação subjacente/fonológica</b> mex “bonito” nhônh “urubu”
[j]	/ɲoɲ/ “urubu” [ɲoɲ] [ɲo <sup>i</sup> dɲ] [ɲoj]		<j>	<b>Representação superficial/fonética</b> mej “bonito” nhôj “urubu”

(Elaborado pelo autor baseado em Salanova (2001) Stout & Thomson (1974) e Thomson (2004).

A divergência envolvendo os grafemas <x> e <nh> *versus* <j> pode estar relacionada, sobretudo, ao modo como os dois sistemas ortográficos representam o sistema fonológico do Mëbêngôkre no que se refere ao referido processo de substituição das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda pela vogal não silábica [j] (SALANOVA, 2001 e STOUT & THOMSON, 1974):

- i) o sistema ortográfico do SIL toma como base a estrutura subjacente no que diz respeito à transição vocálica que resulta numa substituição de [tʃ] por [j] e, portanto, grafia a forma fonológica /boʃ/ como “box” (sendo o grafema <x> a representação do fonema /ʃ/);
- ii) já o sistema ortográfico proposto pelo AFP optou pela representação superficial desse processo, ou seja, vai grafar a vogal não silábica [j] que resulta da substituição da articulação [-cont] e, por isso, grafia a forma fonética [boj]: “boj” (o grafema <j> representa a vogal não silábica [j]).

Apresentamos mais alguns exemplos de palavras em que se observa a divergência envolvendo os grafemas <x> e <nh> *versus* <j> na representação da realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda:

**Tabela 2 – ORTOGRAFIA AFP vs ORTOGRAFIA SIL**

Realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda:  
transição vocálica e a substituição da articulação [-cont]

Nº		Ortografia AFP	Ortografia SIL	Representação fonológica/fonética
1	chegar	boj	box	/boʃ/ [boʃ] [bojʃ] <b>[boj]</b>
2	bom	mej kumrej	mex kumrex	/mɛʃ/ /kumɛʃ/ [mɛjtkumɛjʃ] <b>[mɛjkumɛɛj]</b>
3	grande	raj	rax	/raʃ/ [rajʃ] [raj]
4	duro	tàj	tàx	/tʌʃ/

				[tʌtʃ] [tʌjʃ] [tʌj]
5	gostoso	àj kumrej	àj kumrex	/ʌj/ /kumɛɾɛtʃ/ [ʌjkumɛɾɛtʃ] ʌjkumɛɾɛjʃ] <b>[ʌjkumɛɾɛj]</b>
6	forte	itỳj	itỳx	/itɾtʃ/ [itɾtʃ] [itɾjʃ] [itɾj]
7	urubu	ngôj	ngônh	/ɲoɲ/ [ɲoɲ] [ɲoɲɲ] [ɲoɲ]
8	grande	abatàj	abatành	/aba'tʌɲ/ [aba'tʌɲ] [aba'tʌjɲ] <b>[aba'tʌj]</b>

(Elaborado pelo autor baseado em Stout & Thomson (1974), Salanova (2001) e em dados coletados na Aldeia Karema)

A decisão da AFP de grafar o alofone e não o fonema pode estar relacionado ao fato da substituição de [tʃ] por [j] se apresentar como o registro mais produtivo. Nos dados coletados pelo autor, todas as realizações do colaborador apresentaram substituição de [tʃ] por [j]. Além disso, o colaborador também grafou as mesmas palavras com <j>. É possível supor que a ocorrência da transição vocálica entre a vogal no núcleo e [tʃ] ([boiʃ] /botʃ/ "chegar") seja característica da fala da geração mais velhas, contudo, um trabalho mais rigoroso, com um maior número de dados e com falantes Mëbêngôkre segmentados pela idade, é necessário antes de afirmações conclusivas sobre essa questão.

A formação (escolar, acadêmica e formação continuada) dos professores e escritores Mëbêngôkre também vão impactar no uso de um (SIL) ou outro (AFP) sistema ortográfico. Com efeito, Quaresma (2012) ao tratar também da ocorrência de dois sistemas ortográficos distintos, afirma que isto está ligado ao fato de existirem dois grupos de professores Mëbêngôkre que faz uso de dois sistemas ortográficos distintos. Um dos grupos é formado por professores mais velhos alfabetizados pelo SIL, que adotam, portanto, a ortografia do SIL. Já o outro grupo de professores com escolarização formal mais atual e que participa dos Cursos de Formação de Professores Indígenas, e que naquele caso específico, adotava uma versão corrigida pela linguista Lucy Seki, do alfabeto do SIL, quando essa atuou como assessora

linguística do grupo, a partir de 2006. Assim, é esperado que professores n que participam do projeto Acompanhamento Pedagógico da AFP, vão fazer uso do sistema ortográfico proposto pela organização, enquanto outros que não compõem este grupo adotam a versão do SIL.

De qualquer modo, estes desacordos ratificamos, podem estar apontando para perspectivas diversas no que se refere à representação gráfica da fonologia da língua, ou seja, na proposta da AFP mais importante do que estabelecer uma relação entre fonema e grafema (escrita fonêmica) é tentar refletir as características idiossincráticas do Mëbêngôkre que, neste caso, apresenta como registro quase exclusivo a substituição de [tʃ] por [j]. Tem-se assim, por um lado uma ortografia mais fonêmica (proposta do SIL) e por outro uma mais fonética (proposta da AFP).

Como já mencionado na seção, essa decisão da AFP tem implicações no sistema de escrita de forma mais ampla, pois é preciso dar conta de estruturas tais como [kʌtʃ ɔ] “com faca” em que o /tʃ/ se realiza como [tʃ] e não como [j], que é um dos argumentos da proposta do SIL para não grafar o fone [j] (THOMSON, 2004). Na falta de informações explícitas nos materiais da AFP sobre esta questão, vamos analisar a seguinte estrutura formulada pelo nosso colaborador:

[rɔprɛnɛɔjɯrɯtẽ] “o cachorro chegou perto do urubu”

/rɔprɛ nɛ ɲɔɲ ɯrɯ tẽ/

cachorro NF urubu ? ?

Como pode ser observado a palavra /ɲɔɲ/ “urubu” é realizada pelo colaborador como [ɲɔj] mesmo sendo seguida de uma estrutura iniciada por vogal /ɯrɯ tẽ// “chegar perto de”, o que não se coaduna com o sugerido por Thomson (2004) para estes casos: /ɲɔɲ ɯrɯ tẽ/. Além disso, quando estimulado a escrever em Mëbêngôkre, o colaborador formulou a seguinte oração “ropre ne nho yry te”, em que a palavra “nho” foi escrita sem <j> ou <x>. Esta é uma questão que precisa ser investigada de forma mais aprofundada, por meio da análise de um maior número de dados da oralidade e da escrita, o que não nos foi possível fazer no atual momento da pesquisa.

## **2) Representação ortográfica e a pós-vocalização facultativa e obrigatória**

A pós-vocalização como já descrito, é um processo envolvendo a silabificação

(à direita com uma vogal predizível/epentética (SALANOVA, 2002)), das i) oclusivas /p/, /t/, /k/, ii) nasais /m/, /n/, iii) semivogais /w/, /j/ e iv) vibrante simples /r/ quando estas ocorrem em coda. A epêntese em questão pode ser facultativa (i) oclusivas /p/, /t/, /k/, ii) nasais /m/, /n/) ou obrigatória (iii) semivogais /w/, /j/ e iv) vibrante simples /r/), sendo a previsibilidade das vogais em ambos os casos, determinada por regras relacionadas à qualidade da vogal precedente (STOUT & THOMSON, 1974). Vejamos como cada sistema ortográfico codifica estes processos.

### Representação ortográfica *versus* pós-vocalização facultativa

Palavras ou sílabas terminadas pelas consoantes /p/, /t/, /k/, /m/ e /n/ apresentam pós-vocalização facultativa, sendo o processo não marcado na ortografia do SIL (THOMSON, 2004), nem tão pouco na da AFP (KAYAPÓ *et al*, 2015).

**Tabela 3 – ORTOGRAFIA AFP vs ORTOGRAFIA SIL**

Pós-vocalização facultativa das oclusivas /p/, /t/, /k/ e nasais /m/ e /n/ em coda

Nº		Ortografia AFP	Ortografia SIL	Representação fonológica/fonética
1	vermelho	kamrek	kamrek	/kamɾɛk/ [kamɾɛki]
2	zangado	ngryk	ngryk	/ŋɾwɪk/ [ŋɾwɪkɔ]
3	tosse	kak	kak	[kakɔ]
4	pombo	tut	tut	/tuɾ/ [tutu] [tuɾi]
5	azedo	nap	nap	/napɔ/ [napɔ]
6	vivo	tin	tin	/tin/ [tĩnĩ]
7	fome	prãm	prãm	/prãm/ [prãm]

(Elaborado pelo autor com dados coletados na Aldeia Karema)

Os dados coletados junto ao colaborador, indicam a ocorrência do processo de pós-vocalização da maioria dos itens lexicais: [kamreki], [ɲrukw], [kakɬ], [napw] e [tutʃi] ([tutu] na representação de Stout & Thomson, 1974). Somente a palavra [pɾɒ̃m] não sofreu pós-vocalização facultativa. As representações ortográficas dessas palavras feitas pelo colaborador seguem a proposta (SIL e AFP) de não grafar este tipo de pós-vocalização: kamrek, ngryk, kak, nap e tut.

### Representação ortográfica *versus* pós-vocalização obrigatória

Palavras terminadas pelas consoantes /r/, /w/ e /j/ apresentam pós-vocalização obrigatória (STOUT E THOMSON, 1974). O processo é marcado no sistema ortográfico da AFP e não marcado no sistema do SIL.

**Tabela 3 – ORTOGRAFIA AFP vs ORTOGRAFIA SIL<sup>6</sup>**  
Pós-vocalização obrigatória: /r/ /w/ e /j/ em coda

Nº		Ortografia AFP	Ortografia SIL	Representação fonológica/fonética
01	dançar	toro	tor	/ˈtɔr/ [ˈtɔrɔ]
02	enfeitar	kunere	kuner	/kuˈɲer/ [kuˈɲere]
03	tecer	ɣrɣ	ɣr	/ɣr/ [ɣrɣ]
04	cantar	ngrere	ngrer	/ˈɲrɛr/ [ˈɲrɛrɛ]
05	chupar	kaôrô	kaôr	/kaor/ [kaoro]
06	pentear	kakruwa	kakruw	/kakruw/ [kakruwa]

<sup>6</sup> Os dados que seguem, foram fornecidos pelo professor Clédson Mendonça Júnior (membro avaliador externo) durante a defesa da dissertação:

/par/ [ˈpar] [ˈpari] “pé” – Ort.: par (SIL) pari (AFP)

/mar/ [ˈmar] [ˈmari] “saber” – Ort.: mar (SIL) mari (AFP)

/muw/ [ˈmuw] [ˈmuwa] “chorar” – Ort.: muw (SIL) muwa (AFP)

07	colocar dentro	kungija	kungij	/kuŋij/ <b>[kuŋija]</b>
08	gritar	akija	akij	/akij/ <b>[akija]</b>

(Elaborado pelo autor com dados coletados na Aldeia Karema)

Esta decisão, envolve, como já mencionado a relação de cada ortografia com o sistema fonológico da língua. Sendo a proposta do SIL mais fonêmica, espera-se que a pós-vocalização obrigatória por ser previsível (fonética) não seja codificada. Já no sistema AFP, a opção por marcar um processo previsível (fonético) aponta para um sistema mais fonético.

#### 4.4 Outras divergências ortográficas

Quaresma (2012) em sua dissertação sobre livros didáticos do povo Mëbêngôkre analisa o que estava sendo produzido como “manual didático” na primeira década do século XXI para os falantes das comunidades Mëbêngôkre, notadamente, para as escolas das aldeias.

Em sua análise dos referidos livros didáticos produzidos por professores indígenas (2012), a autora observou que embora ortografia usada tenha origem em cartilhas do SIL da década de 1960, os materiais contemporâneos ainda exibem “formas divergentes para palavras comuns do vocabulário escolar”, indicando uma prática gráfica heterogeneidade persistente. Nas cartilhas Me Banhõ Pi’ôk, utilizadas desde os anos 1970, observa-se o uso detalhado de apóstrofo <’> para grafar a oclusiva glotal, <dj> para a africada sonora /dʒ/ e vogais com diacríticos complexos como <ỳ>, <ẽ> e <ô>. Três dessas cartilhas tem como tema a alfabetização e uma as lendas Kayapó, ainda em uso nos seminários de formação de alfabetizadores indígenas, em 2012. Em contraste, segundo a mesma autora, materiais contemporâneos produzidos por professores Mëbêngôkre em oficinas de formação apresentam sistemática simplificação gráfica: “dj” tende a se tornar “j”, e os til (~) frequentemente são omitidos, resultando em formas como “Mebengokre” em vez de “Mëbêngôkre”.

Analisando esse contexto, Quaresma (2012) afirma que essas divergências ortográficas ocorrem, geralmente, por razões práticas, como digitação em teclados

convencionais (caso do uso do diacrítico <~>), ao mesmo tempo que aponta para a coexistência de dois sistemas ortográficos principais: o modelo detalhado missionário vs o modelo simplificado, comunitário e sua adaptação a diferentes realidades escolares e tecnológicas.

Buscando contribuir com a discussão de Quaresma (2012), vamos analisar as divergências ortográficas apontadas pela autora à luz da fonologia da língua Mëbêngôkre de modo, a verificar se há correlação entre esses desacordos e as determinações da estrutura fonético/fonológica da língua.

### **Oclusiva glotal:**

- i) grafada com o diacrítico <'> em textos missionários (técnicos)
- ii) e omitida em versões simplificadas (comunitário/étnico)

Destacamos inicialmente a afirmação de Thomson (2004, p. 5) sobre a ocorrência da oclusão glotal no sistema fonológico Mëbêngôkre:

A glotal é um símbolo muito importante em Kayapó, porque - entre suas funções - ela marca as diferenças nos significados das palavras. Por exemplo: 'folha' ʔõ e 'fruto' ô; 'aranha', ê e 'lixo' ʔê; 'posse' õ e 'outro' ʔõ, etc. [...] Em Kayapó, a Glotal só ocorre no início da sílaba.

De tal modo, essa omissão na escrita pode resultar em formulação de palavras diferentes e o falante, pelo menos o já alfabetizado, não irá suprimir a glotal nestes casos específicos em que a oclusão glotal é o elemento contrastivo para a diferenciação entre essas duas palavras. Contudo, a realização da glotal em ataque silábico apresenta, de acordo com Salanova (2001, p. 30), a seguinte configuração:

A oclusiva glotal cai em início de sílaba átona inicial de palavra quando precedida por uma sílaba travada. Nestes casos, a consoante que trava a sílaba precedente passa a ocupar o lugar da oclusão glotal. É possível também que o /ʔ/ inicial caia optativamente na fala rápida, mesmo seguindo sílabas abertas:

{imõk} “crista” + {ʔʌ~} “sobre” → [i'mõ.kʌ~] “na crista”

{mê} “gente” + {ʔõ} “algum” → [mê'õ] “alguém”

De tal modo, no que se refere a representação da glotal no sistema ortográfico Mëbêngôkre, é preciso observar especialmente a realização dela no ataque silábico, pois cai em início de sílaba átona inicial de palavra quando precedida por uma sílaba travada. Assim, a omissão da glotal na escrita (representação ortográfica simplificada étnica/comunitária) poderia estar sendo determinada por essa questão envolvendo a fonologia da língua.

No Alfabeto Kayapó - Explicação e Aplicação Didática nos Livros de Apoio, Thomson (2004, p. 5) afirma que “Assim como em outras línguas, a glotal é representada por ‘ [<’>]. [...] É ensinada na p. 30 Livro de Apoio 2.” Como, infelizmente, não tivemos sucesso na busca dos Livros de Apoio (três livros 1,2 e 3) citados por ela neste material explicativo, não podemos afirmar como o sistema ortográfico do SIL trata os casos de queda da glotal tanto em início de sílaba átona inicial de palavra quando precedida por uma sílaba travada quanto em fala rápida.

Nos casos de fala rápida /mē ʔõ/ [mē'õ] “alguém”, provavelmente, o sistema do SIL manteria a grafia da glotal “mē'õ”, o que é esperado em qualquer sistema de escrita. Resta especularmos sobre a queda em início de sílaba átona. Se o padrão de formulação do sistema ortográfico se mantiver, sendo um processo superficial (previsível) este não será marcado na ortografia, ou seja, entre /imõk ʔã~/ e [i'mõ.kã~) “na crista”, a representação ortográfica do SIL (missionária, técnica) vai optar por grafar a representação subjacente, ou seja, aquela que marcaria a glotal na escrita da palavra: imõk'ã. Por outro lado, também seguindo o padrão de formulação do sistema ortográfico, na proposta da AFP, /imõk ʔã~/ e [i'mõ.kã~) “na crista”, seria escrita omitindo a glotal: imõkã, o que se aproximaria mais da proposta dos sistema ortográfico “comunitário/étnico”, nos termos de Quaresma (2012).

À luz da fonologia do Mëbêngôkre, portanto, parte dessas divergências pode ser explicada por processos fonológicos previsíveis. A oclusiva glotal /ʔ/ pode ser apagada no nível fonético em contextos específicos, como no início de sílaba átona precedida por sílaba travada ou em fala rápida (Thomson, 2004; Salanova, 2001). Assim, sua omissão na escrita simplificada pode refletir padrões fonéticos superficiais, enquanto a ortografia missionária preserva a forma subjacente.

### **A africada /dʒ/**

i) A africada sonora /dʒ/ pode ser grafada ora com <j> ou <dj>, conforme o contexto étnico e técnico, respectivamente.

Esta divergência ortográfica parece ser um pouco mais complexa. De qualquer modo, destacamos primeiramente, a distribuição de /dʒ/ no sistema fonológica da língua. De acordo com Stout e Thomson (1974) e Salanova (2001):

- as consoantes /tʃ/ e /dʒ/ variam entre em realização i) africada [tʃ] e [dʒ], ii) fricativa [s] [z], e iii) palatalizada [tʃ] [dʒ]. A palatalização ocorre em final de sílabas e de palavras e não existem segmentos fricativos pós-alveolares [ʃ] e [ʒ], em Mëbêngôkre.

É possível sugerir que quando o falante use o grafema <j> possa estar grafando a realização palatalizada [dʒ] ou a fricativa [z] da africada /dʒ/. Contudo, para que se possa compreender melhor esse contexto, seria necessária uma análise pormenorizada de dados em que se verifique o uso do grafema <j>, o que fugiria dos objetivos do trabalho que prioriza a análise do uso dos sistemas ortográficos do SIL e da AFP). Além de não encontramos esse tipo de ocorrência nos materiais por nós analisados, observamos que em ambos os sistemas ortográficos o grafema <j> é usado para representar a semi-vogal [j], sendo que no sistema do AFP seu uso é ainda é mais produtivo pois substitui, em alguns contextos, o grafema <x> do SIL. Assim, não é esperado que escritores que se utilizem da ortografia da AFP troquem “dj” por “j”.

De tal modo, apesar de sua variação fonética da africada /dʒ/, o uso do grafema <j> para representá-la não pode ser explicado exclusivamente por fatores fonológicos, uma vez que esse grafema também representa a semivogal /j/ nos sistemas em uso. Desse modo, as divergências ortográficas descritas por Quaresma (2012) podem ser resultado da interação entre estrutura fonológica, convenções gráficas e adaptações sociopedagógicas dos sistemas de escrita.

### **Omissão dos diacríticos dos grafemas vocálicos**

i) De acordo com Quaresma (2012), os materiais comunitários tendem a omitir diacríticos “simplificando” as grafias, como por exemplo: “Mebengokre” em vez de “Mëbêngôkre”.

O sistema fonológico do Mëbêngôkre é rico em fonemas vocálicos: é composto por 16 fonemas (orais e nasais). Esta “riqueza” torna-se um desafio quanto a elaboração da ortografia (alfabeto) em que é preciso levar em consideração fatores

pedagógicos e práticos (escolha dos símbolos gráficos). De fato, de uma perspectiva pedagógica os símbolos propostos para o alfabeto devem ser simples, econômicos e fáceis de serem escritos e lidos (MORI, 1997, p. 25) e, portanto, a escolha dos símbolos gráficos deve levar em consideração este fator.

Contudo, segundo Mori (1997, p. 27), os símbolos do alfabeto latino, frequentemente, usados na formulação de alfabetos para as línguas indígenas não são suficientes para representar determinados fonemas não comuns as línguas ocidentais. Problema instaurado, o que se observa é o uso de “dígrafos, trígrafos ou polígrafos para representar esses fonemas singulares. De tal modo, no caso da representação das vogais do Mëbêngôkre, observa-se a dificuldade para responder de forma satisfatória aos fatores pedagógicos e práticos, pois para dar conta dessa representação é preciso recorrer ao uso dos diacríticos. Essa ortografia torna-se problemática especialmente por conta dos teclados padrões (ABNT ou US International) que são configurados para as línguas majoritárias. Contudo, algumas iniciativas tais como a do Centro de Trabalho Indigenista – CTI<sup>7</sup>, se apresentam com opções para configuração de teclado para a grafia de línguas indígenas:

Baixe o Teclado Indígena. Esta ferramenta, desenvolvida pelo CTI, permite a configuração do teclado de seu computador, Windows ou MacOS, para utilização direta de caracteres especiais utilizados em línguas indígenas como ý, ê, ù, ÿ etc. (CTI)

#### **4.5 Ortografias: sistemas fonêmicos vs sistemas fonéticos**

Um aspecto importante destacado por Quaresma (2012) no artigo “A assessoria linguística nos projetos escolares indígenas: o caso da formação de professores mëbêngôkre”, de Reis Silva e Salanova (2001)<sup>8</sup>, refere-se à concepção de escrita subjacente ao sistema ortográfico elaborado pelo SIL. Segundo Quaresma (2012), o(a)s autore(a)s afirmam que a escrita Mëbêngôkre proposta pelo SIL foi inspirada em uma versão fiel da fala:

Outra problemática envolvendo a escrita, apontada por Reis Silva e Salanova (2001, p. 341), se refere ao sistema ortográfico elaborado pelo SIL. Segundo os autores, até a publicação de seu trabalho, o sistema ortográfico da língua

<sup>7</sup> Centro de Trabalho Indigenista – CTI (<https://trabalhoindigenista.org.br/configure-seu-teclado-para-grafia-em-linguas-indigenas/>)

<sup>8</sup> Destacamos que, infelizmente, não conseguimos acesso direto a essa referência bibliográfica.

Mêbêngôkre entregue pelo SIL ainda era o único utilizado para a alfabetização, apesar dos problemas apresentados. Dentre os problemas desse sistema ortográfico os autores citam o fato de a escrita ser inspirada em uma versão fiel da fala, ou seja, “as letras são os sons” (2001, p. 345). Para eles, “usos tais como o sinal | : | para marcar alongamento, [...], formas enfáticas de |RAX| “grande” [...], reforçam esta concepção de escrita” (2001, p. 345), por exemplo. (QUARESMA, 2012, p. 43)

Quaresma (2012, p. 41) afirma que “Segundo Reis Silva e Salanova, muitos dos pontos problemáticos surgem porque a escrita não pode corresponder à realidade fonética.” A autora apresenta a seguinte citação de Reis Silva e Salanova (2001):

em alguns casos, ocorre uma neutralização, e a escrita sobredetermina a fala (i.e., vários grafemas podem corresponder ao mesmo som). Quando isso ocorre (por exemplo, ao se neutralizar o contraste entre /p/ e /m/ final), os falantes querem ouvir uma mudança, mas não são capazes. Em outros casos os falantes sentem intuitivamente uma diferença, mas não encontram os recursos para escrevê-la. Isso ocorre com a letra | ã |, que apresenta tanto /ã/ como /ĩ/. Em outros casos, ainda, a realização de um fonema se afasta muito do som normalmente representado pela letra que lhe corresponde, e os falantes se recusam a representá-lo da mesma forma. Isto é, de maneira muito simplificada, o que ocorre com o | R | final da grafia do SIL, que representa sequências de /r/ mais vogal. (REIS SILVA E SALANOVA, 2001 p. 345-346 *apud* QUARESMA, 2022, p. 41),

O que as observações de Reis Silva e Salanova (2001) parecem assinalar é justamente para uma base fonêmica na constituição do sistema ortográfico proposto pelo SIL. Por exemplo, “o |R| final da grafia do SIL, que representa sequências de /r/ mais vogal”, refere-se na ortografia, ao processo de pós-vocalização obrigatória (silabificação à direita), em que a vibrante simples /r/ em coda, desenvolve um som vocálico da mesma qualidade do som que o precede, a não ser quando é precedido por /a/ caso em que o som vocálico que se desenvolve é [i]. Este processo é analisado como superficial (fonético) tanto por Stout & Thomson (1974) quanto por Salanova (2001).

De tal modo, como já discutido, no que se refere a representação deste processo na proposta ortográfica do SIL, por ser previsível (fonético), ele não é marcado. Sendo assim, quando somente “o |R| final da grafia do SIL representa sequências de /r/ mais vogal”, ou seja, todo o processo de silabificação à direita da vibrante simples /r/ em coda, temos uma representação ortográfica que, segundo Reis Silva e Salanova (2001), se afasta muito da “realização de um fonema [...] e os falantes se recusam a representá-lo”. Exemplificando este ponto, repetimos aqui alguns exemplos da Tabela 3:

**Tabela 3 – ORTOGRAFIA AFP vs ORTOGRAFIA SIL**

Pós-vocalização obrigatória: /r/ /w/ e /j/ em coda

Nº		Ortografia AFP	Ortografia SIL	Representação fonológica/fonética
01	dançar	toro	tor	/ˈtɔr/ [ˈtɔrɔ]
06	pentear	kakruwa	kakruw	/kakruw/ [kakruwa]
07	colocar dentro	kungija	kungij	/kuŋij/ [kuŋija]

Outro exemplo que demonstra a base fonológica do sistema ortográfico do SIL, é a opção, de não marcar na ortografia os processos envolvendo a substituição da articulação [-cont) na realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda:

**Tabela 2 – ORTOGRAFIA AFP vs ORTOGRAFIA SIL**Realização das palatais [tʃ] e [ɲ] em coda:  
transição vocálica e a substituição da articulação [-cont)

Nº		Ortografia AFP	Ortografia SIL	Representação fonológica/fonética
1	chegar	boj	<b>box</b>	/boʃ/ [boʃ] [bojtʃ] [boj]
2	bom	mej kumrej	<b>mex kumrex</b>	/mɛʃ/ /kumɛɾɛʃ/ [mɛjtkumɛɾɛjtʃ] [mɛjkumɛɾɛj]
3	grande	raj	<b>rax</b>	/raj/ [rajtʃ] [raj]

De tal modo, o que parece estar sendo problematizado por Reis Silva e Salanova, já em 2001, são os 1) princípios técnico-científicos (BERRY 1968 apud MORI, 1997), envolvidos na elaboração de sistemas ortográficos do sistema Měbêngôkre, em que os i) fatores linguísticos, que toma a teoria linguística como um elemento decisivo para elaboração dos sistemas ortográficos, pode não estar levando em consideração que:

[...] “Mais importante que estabelecer uma relação biunívoca entre os fonemas e seus grafemas é ver se o sistema escrito a ser proposto reflete as características idiossincráticas da língua, procurando uma adequada codificação, pensada a partir da própria língua indígena.” (MORI, 1997, p. 24-25)

É por isso que Reis Silva e Salanova (2001) ao mesmo tempo que apontam problemas resultantes de uma abordagem mais fonológica para a ortografia Mëbêngôkre, também alertam para problemas que parecem afetar a ortografia quando o critério fonético é usado para orientar a segmentação de palavras:

Ainda no caso de segmentação das palavras, a segmentação como critério fonético leva, em alguns casos extremos, ao uso de espaços para separar sílabas (unidades foneticamente reconhecíveis). Este uso nos afasta ainda mais da possibilidade de reconhecer as palavras como domínio para a discussão e eventual padronização da escrita (REIS SILVA E SALANOVA 2001, p. 345-346 *apud* QUARESMA, 2022, p. 41).

A partir dessa perspectiva, o sistema ortográfico Mëbêngôkre proposto pela AFP, no que se refere aos dados aqui analisados, parece se caracterizar por uma base menos fonêmica. De fato, a ortografia da AFP que toma o alfabeto proposto pelo SIL, inova ao propor regras diferentes daquelas do SIL quando, por exemplo, escolhe a representação fonética tanto da pós-vocalização obrigatória: /r/ /w/ e /j/ quanto da realização das palatais [tʃ] e [ɲ].

#### **4.6 Sistemas ortográficos e as variáveis não linguísticas**

Sistemas ortográficos e de escrita devem “ser científico e socialmente aceitável, não sendo determinado apenas por critérios científicos e pedagógicos (BERRY, 1968 *apud* MORI, 1997, p. 24). No que se refere às determinações sociais, a formulação de um sistema ortográfico precisa levar em consideração as 2) variáveis não linguísticas, em que estão em jogo fatores extralinguísticos. Berry (1968 *apud* MORI, 1997) cita i) a atitude dos falantes com relação a sua língua e ii) a variação dialetal como fatores extralinguísticos que precisam ser observados. Vamos acrescentar a estes fatores as questões de política linguística.

As atitudes dos falantes Mëbêngôkre, com relação a sua língua, refletem a posição do povo frente a sua própria cultura: os falantes reconhecem a importância da sua língua e por isso investem em estratégias para a sua manutenção e promoção.

A escrita da sua língua pode ser considerada uma dessas estratégias. Atualmente, investem também em projeto de políticas linguísticas e educacionais para esse fim, por meio dos quais buscam uma posição de protagonismo que lhe foi negada por muito tempo.

De fato, Quaresma (2012) ao discutir a constituição histórica da escrita Mëbêngôkre, evidencia o seu surgimento como diretamente relacionado às práticas missionárias da Sociedade Internacional de Linguística (SIL), e não como uma demanda da própria sociedade Mëbêngôkre:

Aprender a língua indígena para os missionários do SIL era um meio para a doutrinação. Para que seu trabalho fosse colocado em prática, os missionários precisavam traduzir o Novo Testamento da Bíblia em uma dada língua indígena e tornar os índios leitores, por isso tinham a preocupação em desenvolver um sistema ortográfico para as línguas indígenas, nesse caso, para a língua Mëbêngôkre. Como parte de seu trabalho estava a alfabetização dos índios em sua língua materna. Assim, em 1974 o SIL entregou aos Mëbêngôkre um sistema de escrita ortográfica [...]. (QUARESMA, 2012, p. 39)

Junte-se a isso, o fato de possíveis demandas de revisões desta ortografia permanecerem, por muito tempo, sujeitas ao crivo dos missionários do SIL. Quaresma (2012, p. 39) afirma que de acordo com Reis Silva e Salanova (2001, p. 333), a ortografia Mëbêngôkre só sofreu algumas modificações “por determinação dos próprios missionários, quando estes julgam que a transformação” facilitaria o processo de leitura dos Mëbêngôkre. Ainda na década de 90 (século XX), tentativas fracassadas de discussão do sistema ortográfico, pelos próprios Mëbêngôkre, foram relatadas por Reis Silva e Salanova (2001):

Eles relatam que, em novembro de 1996, quando participaram de um Curso de Formação de Professores Indígenas na Terra Indígena do Xingu, existiam alguns professores Mëbêngôkre querendo discutir sobre a ortografia de sua língua, a discussão foi iniciada, porém esses professores não possuíam argumentos suficientes para convencer os “intransigentes” e “autoritários” Mëbêngôkre alfabetizados pelo SIL, pertencentes às aldeias do estado do Pará. Assim, apesar das queixas de alguns indígenas Mëbêngôkre do estado do Mato Grosso, tal escrita se consolidava como oficial. (QUARESMA, 2012, p. 42)

Esta contextualização histórica tanto revela aspectos sobre a apropriação da escrita e do sistema ortográfico por parte dos Mëbêngôkre, quanto evidencia a complexidade envolvida neste tipo de projeto: para além de questionamentos sobre os princípios científicos e técnicos, o que parece estar em jogo neste caso, é uma

relações de forças em que decisões sobre a língua (estabelecimento do sistema ortográfico) tiveram que ser adiadas ou mesmo interrompidas porque em determinado momento, nesta relação de forças, o SIL com mais poder, parecia ainda orientar os rumos das discussões.

Contudo, na primeira década do ano 2000, já é possível vislumbrar uma mudança no contexto de hegemonia do SIL, quando além daquele do SIL começa a circular um outro sistema ortográfico, que de acordo com Quaresma (2012), relaciona-se à atuação de dois grupos de professores: professores mais velhos alfabetizados pelo SIL, e o outro grupo composto por professores com escolarização formal mais atual que também participam de cursos de formação de professores indígenas promovidos por outras instituições que não o SIL.

Pensado em termos de política linguística, este percurso histórico descreve também a atuação do Estado brasileiro junto aos povos indígenas. De fato, as décadas de 60 e 70 (século XX) foram caracterizadas pela ausência de iniciativas do Estado junto à educação escolar indígena e à própria formação educacional do sujeito indígena, delegando o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais a outras entidades (SIL). Nas décadas seguintes, com a saída do SIL das aldeias, por ordem estatal, foi necessário ocupar, junto aos povos indígenas, esse espaço (educacional) deixado vago: em 1996 linguistas da UNICAMP (Reis Silva e Salanova) participavam de curso de formação de professores indígenas na Terra Indígena do Xingu, em 2006, a linguista Lucy Seki, também da UNICAMP, atuava como assessora linguística junto aos Mëbêngôkre, contribuindo dentre outras coisas para a reformulação do sistema ortográfico do SIL, que passa a ser usado pelo grupo de professores Mëbêngôkre por ela formado.

Atualmente, na segunda década do ano 2000, prosseguimos no projeto de desenvolvimento da escrita Mëbêngôkre, discutindo ainda questões relacionadas ao uso do seu sistema ortográfico (divergências ortográficas), o que reflete a morosidade das políticas públicas (linguísticas e educacionais) junto aos povos indígenas, no Brasil. É por isso, que em certos fóruns, ainda no final da década de 90 (século XX) já se assinalava a urgência de se investir em projetos para a normatização das línguas indígenas:

[...] o compromisso do lingüista envolvido com sociedades indígenas não pode ser, ao contrário da crença generalizada, o de elaboração de descrições das línguas indígenas, já que as descrições não são essenciais ao processo

de criação de tradições escritas para línguas antes ágrafas. (OLIVEIRA, 1999, p. 26)

Oliveira (1999) ao questionar o papel do(a)s linguistas junto aos povos indígenas, pretendia descolar o eixo de discussão de modo a evidenciar que o trabalho linguístico também deve envolver políticas linguísticas para estas línguas. O estabelecimento da escrita de uma língua e de sua ortografia, assim, extrapolam o domínio estritamente linguístico envolvendo também dimensões políticas, educacionais e socioculturais. Análise dos fatores extralinguísticos (variáveis não linguísticas), portanto, é também fundamental para a compreensão das questões envolvendo o desacordo ortográfico da escrita Mëbêngôkre, pois aponta para a necessidade de políticas linguísticas específicas para a consolidação de sua escrita de seu sistema ortográfico.

## 5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A ORTOGRAFIA MĒBÊNGÔKRE

As políticas linguísticas voltadas à promoção da língua MĒbêngôkre constituem uma das dimensões mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, fundamentais para a afirmação cultural e política desse povo. No caso de línguas de tradição oral, como o MĒbêngôkre, os processos de elaboração de sistemas de escrita e de propostas ortográficas exigem que os atores envolvidos considerem não apenas aspectos linguísticos, como a identificação e a representação dos fonemas, dos contrastes sonoros e dos padrões fonológicos da língua, mas, sobretudo, acordos sociopolíticos estabelecidos entre os diferentes agentes implicados nesse processo. Esses agentes incluem falantes nativos, professores indígenas, linguistas, órgãos governamentais e instituições educacionais. Nesse sentido, determinadas políticas linguísticas tornam-se essenciais para assegurar a legitimidade, a aceitação social e a aplicabilidade de qualquer proposta ortográfica no contexto das comunidades falantes.

A ortografia, enquanto representação gráfica de uma língua, é ao mesmo tempo técnica e ideológica. Como aponta Franchetto (2008), as propostas ortográficas funcionam como espelhos de ideologias em confronto, pois revelam disputas por poder e identidade: “Há em curso no Brasil [...] uma verdadeira guerra dos alfabetos, cujos combatentes são pequenos exércitos de missionários, membros de órgãos governamentais e não-governamentais, linguistas, assessores. Em meio a essa guerra, os índios aliam-se ora a uns, ora a outros, avançando ou recuando, negociando”.

No caso da língua MĒbêngôkre, observa-se uma carência de políticas linguísticas estruturadas voltadas para a definição de seu sistema de escrita e, por conseguinte, do sistema ortográfico da língua. De fato, o que nossa investigação evidenciou foi a concorrência entre dois sistemas ortográficos (SIL e AFP) sem que esse uso tivesse sido decorrente de decisões coletivas dos agentes interessados, ou seja, do que pudemos concluir não houve um trabalho de negociação no sentido de definir como padrão a diversificação ortográfica (duas ortografias) em detrimento de um único sistema ortográfico (unificação). Diferentemente de outras línguas indígenas brasileiras, como o Guarani Mbya ou o Nheengatu, que já contam com alguns anos de debates sobre diferentes modelos gráficos, a ortografia MĒbêngôkre ainda se ressentida de reflexão coletiva sobre o tema.

No caso do Nheengatu, por exemplo, as discussões envolvendo as diferentes ortografias em circulação aparece de forma mais efetiva quando, em 2020, “um pequeno grupo de falantes nativos de Nheengatu professores, escritores e tradutores” precisou “traduzir, para o Nheengatu, a nomenclatura, os comandos, as instruções e informações em geral, que compõem toda a rotina de uso de um smartphone e de seus aplicativos”, no projeto smartphone Motorola. (D’ANGELIS, 2023, p.1). Outro caso que demandou decisões sobre o uso da ortografia foi durante o processo de tradução da Constituição Federal do Brasil (1988) para o Nheengatu, em projeto histórico lançado em julho de 2023 pelo STF e CNJ. Os casos envolvendo a língua Nheengatu parecem sugerir que os debates e negociações necessários para a tomada de decisões sobre os sistemas ortográficos pelas comunidades indígenas surgem muito mais de demandas que exigem tomadas de decisões a curto prazo, e que podem, por isso, não ser de fato consensuais. Além disso, aponta para o fato de as instituições de ensino (escolas, universidades) que são os espaços de ensino e aprendizagem da língua escrita, ou seja, um dos espaços de excelência da escrita, não conseguirem atuar para responder às demandas das comunidades indígenas quanto ao estabelecimento de suas escritas/ortografias, demandas estas que passam, necessariamente, pela educação escolar indígena.

Outro ponto central debatido pelos especialistas é o papel do Estado na construção dessas políticas. Ainda que existam marcos legais importantes como a Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos linguísticos dos povos indígenas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, sua implementação efetiva depende de investimentos, formações e consultas permanentes. O desenvolvimento de políticas linguísticas robustas para o Mëbêngôkre, nesse sentido, precisa envolver não apenas o Ministério da Educação, mas também instituições locais, universidades, associações de professores indígenas e lideranças comunitárias.

Ademais, políticas linguísticas eficazes para a ortografia Mëbêngôkre devem articular ações em diferentes frentes: (1) formação de professores indígenas com domínio do sistema de escrita; (2) produção de materiais didáticos adequados e coerentes com a ortografia proposta; (3) incentivo à produção literária e científica em Mëbêngôkre; (4) normatização e difusão da ortografia em documentos oficiais, como projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares e livros de registro escolar.

Finalmente, destaca-se a importância dessas políticas linguísticas estarem alinhadas a princípios de autodeterminação linguística. Ou seja, os Mëbêngôkre devem ser os principais agentes no processo de elaboração, avaliação e revisão de sua ortografia. Isso só será possível por meio da promoção de espaços permanentes de escuta e deliberação comunitária, como encontros, assembleias linguísticas, oficinas de escrita, dentre outros.

Deste ponto, passaremos a destacar algumas questões que podem impactar a implementação de políticas linguísticas para o estabelecimento do sistema ortográfico Mëbêngôkre. São questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua que envolvem desde os desafios pedagógicos e sociolinguísticos enfrentados pela escola, passando pelas diferentes abordagens sobre a padronização da escrita/ortografia, até as contribuições advindas de experiência de outras línguas indígenas para o estabelecimento de seus sistemas ortográficos. Junto a isso, estamos propondo no âmbito das políticas linguístico-educacionais Mëbêngôkre, a formulação de documento orientador para políticas linguísticas e educacionais do povo Mëbêngôkre, nos moldes o DOPLEAJ - Documento Orientador para as Políticas Linguísticas e Educacionais dos Povos Apurinã e Jamamadi-Deni, do município de Pauini, estado do Amazonas (MORELLO, FERREIRA, MARTINS, 2020).

### **5.1 A escola Mëbêngôkre: desafios pedagógicos e sociolinguísticos**

Os desafios pedagógicos e sociolinguísticos enfrentados pelas comunidades indígenas na construção de uma educação escolar específica e diferenciada são múltiplos, complexos e interdependentes. No caso do povo Mëbêngôkre, esses desafios se evidenciam especialmente no processo de ensino bilíngue e intercultural, nas dificuldades na formação docente, no descompasso entre os currículos formais e os saberes tradicionais, bem como na precariedade de materiais didáticos cultural e linguisticamente contextualizados.

A questão da ortografia, embora relevante, não constitui o cerne dos problemas pedagógicos enfrentados nas escolas Mëbêngôkre. Como destacam Russo, Mendes e Fernandes (2020), a alfabetização não pode ser dissociada dos processos de letramento, ou seja, dos usos sociais e culturais da língua no cotidiano das comunidades. No contexto indígena, esse letramento deve ser entendido como prática plural, onde a oralidade não é substituída pela escrita, mas complementada por ela.

Para Russo et al. (2020, p. 9), “o desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada”, o que aponta para a necessidade de uma pedagogia que considere a língua Mëbêngôkre em sua totalidade expressiva como meio de comunicação, mas também como marcador identitário, ritual e estético. Assim, o foco não deve ser apenas técnico, voltado à fixação de uma grafia padrão, mas político e cultural, comprometido com a construção de uma escola que reflita os modos próprios de aprender e ensinar dos Mëbêngôkre. Nessa perspectiva, a escola deve funcionar como espaço de articulação entre saberes ancestrais e exigências institucionais externas, garantindo que a escrita em Mëbêngôkre seja não só funcional, mas social e culturalmente significativa.

Outro obstáculo pedagógico estruturante refere-se à formação dos professores indígenas. Muitos docentes atuam sem formação superior adequada, e os cursos de licenciatura indígena, embora avançados em algumas regiões, ainda não respondem plenamente às demandas de todas as comunidades. O PROLIND tem sido um importante instrumento, mas seu alcance permanece desigual (BRASIL, 2015).

Bergamaschi e Medeiros (2010) apontam que a escola indígena, quando baseada apenas no modelo ocidental, pode contribuir para processos de apagamento cultural, sendo necessário que ela atue como espaço de fortalecimento das identidades e saberes tradicionais. No entanto, o que se observa muitas vezes é o predomínio de uma estrutura escolar pensada a partir de um modelo universalista, alheio às necessidades e especificidades das comunidades indígenas.

Esse modelo descontextualizado produz consequências pedagógicas graves, pois ignora a importância da língua indígena como primeiro idioma e como veículo principal de transmissão dos conhecimentos tradicionais. A ausência de políticas linguísticas coerentes com essa perspectiva tem contribuído para a perda gradativa da vitalidade das línguas indígenas, inclusive da Mëbêngôkre. Silva (2018) destaca que muitos professores não indígenas que atuam nas escolas dentro das aldeias Mëbêngôkre não falam a língua da comunidade e não têm interesse em aprender, o que compromete o vínculo entre escola e cultura local.

Além disso, o próprio processo de transição de uma tradição oral para a cultura escrita introduz novos desafios no universo da escola. A oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura Mëbêngôkre e, portanto, não pode ser negligenciada no ambiente escolar. Os saberes tradicionais são transmitidos principalmente por meio de narrativas, mitos, cantos e discursos cerimoniais, cuja lógica não segue os padrões

discursivos da escrita ocidental. Como afirma Silva (2018), “os mais velhos são responsáveis por contar mitos, em forma de contos, drama ou discursos. Essas histórias são consideradas sagradas e transmitidas apenas aos mais jovens por meio da oralidade”.

Esse cenário demanda que a escola não apenas incorpore conteúdos orais em suas práticas pedagógicas, mas também que desenvolva metodologias que respeitem a lógica da oralidade como parte legítima do processo educativo. No entanto, a ausência de materiais didáticos específicos, produzidos em e para a língua Mëbêngôkre, dificulta a operacionalização de uma prática pedagógica verdadeiramente bilíngue e intercultural. A produção desses materiais ainda depende, em grande parte, da iniciativa dos próprios professores indígenas, que enfrentam limitações estruturais e técnicas para realizar esse trabalho.

Para superar os desafios pedagógicos e sociolinguísticos enfrentados pela educação escolar indígena, é necessário investir em políticas de formação continuada para professores indígenas, ampliar a produção de materiais didáticos bilíngues, reconhecer o papel da oralidade no currículo escolar e fomentar a pesquisa linguística participativa em parceria com as comunidades. A construção de uma educação verdadeiramente diferenciada só será possível com a escuta atenta das demandas das comunidades e com a valorização do conhecimento tradicional como fonte legítima de saber.

A escola indígena não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos escolares ocidentais, mas sim um território educativo que acolhe, preserva e projeta a cultura e a língua do povo, tal qual destaca Silva (2018, p. 57): “o projeto pedagógico das escolas indígenas deve ser construído coletivamente, envolvendo professores, lideranças, sábios e a comunidade como um todo”.

## **5.2 Padronização ortográfica: diferentes abordagens**

A padronização da escrita das línguas indígenas, incluindo a Mëbêngôkre, é um processo profundamente complexo e multifacetado. Envolve decisões de ordem fonológica, ortográfica, pedagógica, social e, acima de tudo, política. No caso das línguas originárias do Brasil, a normatização da ortografia não é apenas uma questão técnica de adequação fonema-grafema, mas também uma arena de disputas identitárias e epistemológicas. Como destaca Franchetto (2008), a padronização da

escrita é um “território de conflito” onde se articulam posições distintas sobre o que deve ser registrado, como e por quem.

Entretanto, como observa Hornberger e Skilton-Sylvester (2000), abordagens pedagógicas que priorizam uma ortografia puramente fonêmica podem não atender às complexidades dos contextos bilíngues e interculturais, pois desconsideram os contínuos de letramento e os usos sociais da língua. Dessa forma, torna-se necessário adotar uma abordagem de padronização que combine critérios linguísticos com considerações pedagógicas e socioculturais. A ideia é construir uma ortografia unificada o suficiente para permitir a produção de materiais didáticos e a comunicação escrita intercomunitária, mas também flexível o bastante para acolher variantes regionais e estilísticas.

Outro ponto importante nas abordagens de padronização é a participação da comunidade no processo. A linguística moderna reconhece que qualquer tentativa de normatização ortográfica imposta de fora por linguistas, missionários ou instituições estatais ou não tende ao fracasso se não envolver os próprios falantes como agentes ativos. Franchetto (2008) e D’Angelis (2023) concordam que a ortografia deve emergir de processos colaborativos, respeitando a autonomia e a autodeterminação linguística dos povos indígenas. Benites e Martins (2021, p. 106) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “a reflexão sobre a ortografia parte da comunidade indígena, que há tempos vem questionando sua escrita, especialmente as diferentes grafias utilizadas por seus escritores”.

Outro fator que merece atenção é o uso da escrita no contexto digital. Com o aumento do uso de redes sociais por falantes de línguas indígenas, como o Facebook e o WhatsApp, surgem grafias espontâneas e novas convenções ortográficas informais. Essas práticas, longe de serem descartadas, devem ser estudadas como manifestações vivas da língua e podem inclusive contribuir para as decisões formais sobre padronização. Essa presença digital da escrita indígena também contribui para o fortalecimento da identidade linguística entre os jovens e amplia o alcance da língua além do espaço escolar.

Além dos critérios envolvendo a abordagem do sistema fonológico das línguas e da participação comunitária, a padronização também deve considerar os desafios técnicos da tipografia e do uso de tecnologias. Por exemplo, a adoção de letras especiais ou sinais diacríticos pode dificultar a digitação da língua em dispositivos eletrônicos, limitando seu uso cotidiano. A tendência, portanto, tem sido a busca por

ortografias que usem apenas o alfabeto latino básico, com adaptações mínimas e justificadas.

No caso Mëbêngôkre, isso significa optar por grafias que representem os fonemas da língua, mas que também sejam funcionais, por exemplo, sendo facilmente reproduzíveis em teclados comuns e aplicativos digitais. O uso dos grafemas “x” e “dj” para representar as consoantes africadas pós-alveolares surda e sonora /tʃ/ e /dʒ/ já está consolidado em várias línguas indígenas brasileiras e pode ser um caminho a seguir.

Por fim, é importante reconhecer que a padronização da ortografia não é um fim em si mesma, mas um instrumento para alcançar objetivos maiores, como o fortalecimento da língua, a produção de materiais didáticos, a formação de professores e a consolidação da escola indígena como espaço de resistência cultural. Nesse processo, os linguistas, educadores e lideranças indígenas devem atuar como parceiros, construindo juntos propostas viáveis, sustentáveis e culturalmente enraizadas.

### **5.3 Estudos de casos: contribuições de experiência de outras línguas indígenas**

O estudo de experiência envolvendo línguas indígenas brasileiras para o estabelecimento de sistemas ortográficos tem se mostrado produtivo para a compreensão das questões relacionadas a padronização ortográfica, para a produção de materiais didáticos bilíngues em contextos, sobretudo, de desacordos ortográficos. No caso da língua Mëbêngôkre, as experiências acumuladas em processos de unificação/normatização ortográfica de outras línguas indígenas, como o Guarani Mbya e o Nheengatu oferecem parâmetros valiosos que podem ser adaptados e reelaborados conforme as necessidades locais e as especificidades fonológicas e socioculturais do povo Mëbêngôkre.

Uma das experiências que destacamos no campo das discussões sobre padronização e unificação ortográfica é a do povo Guarani Mbya, em que Benites (2020) discute os conflitos gerados por propostas ortográficas divergentes. Segundo ele, o sistema desenvolvido pelo missionário Robert Dooley e alguns professores Mbya no final da década 70 (século XX) e institucionalizado por meio de publicações bilíngues nos anos 1980, se consolidou como hegemônico no sul e sudeste do Brasil,

mas enfrentou resistência de comunidades no Espírito Santo, que adotaram um sistema ortográfico diferente.

Essa experiência fornece um alerta importante para o processo de padronização da língua Mëbêngôkre. O aprendizado aqui é que a construção de uma ortografia não pode ser imposta de cima para baixo, mas deve ser fruto de um diálogo coletivo, envolvendo os falantes, os professores, as lideranças e os linguistas. A participação comunitária é condição indispensável para a legitimidade e a eficácia do processo.

Outro exemplo relevante é o do Nheengatu que passou por processos de adaptação regional e de disputas ideológicas envolvendo sua escrita e sua ortografia. Em estudo recente, D'Angelis (2023) explica que atualmente há pelo menos quatro ortografias distintas para o Nheengatu, todas usadas por diferentes segmentos sociais e institucionais, incluindo escolas indígenas, instituições religiosas e movimentos culturais. Essa coexistência de ortografias revela a complexidade de se tentar estabelecer uma única norma gráfica para uma língua falada em territórios amplos e por grupos sociolinguísticos diversos:

Já defendi, em outro lugar, que a 'diversificação ortográfica não é, necessariamente, prejudicial à língua indígena ou à unidade de um povo', ao mesmo tempo em que propus que, apesar disso, 'unificação ortográfica deve ser sempre sugerida à avaliação das comunidades interessadas' (D'Angelis 2005: 33). Portanto, este não é um artigo para defender a unificação ortográfica do Nheengatu e, muito menos, para defender uma ortografia específica (aquela definida pelos tradutores do projeto *smartphone Motorola*) como a 'melhor' ou 'mais bem elaborada tecnicamente'. O que o presente estudo faz é uma análise das ortografias hoje em uso nas comunidades falantes e em suas escolas, apontando suas eventuais incongruências, e informa com que princípios e critérios se estabeleceu uma ortografia para uso em um projeto específico envolvendo um importante recurso de comunicação e informação: o *smartphone*. (D'Angelis, 2023, p. 1-2)

A lição do Nheengatu para o Mëbêngôkre é que a multiplicidade ortográfica pode coexistir, desde que haja espaços de articulação e negociação entre as variantes. Isso implica aceitar que a ortografia é também um instrumento político e identitário, e não apenas uma representação técnica da fonologia, conforme D'Angelis (2023).

Retomando o caso Mëbêngôkre, destacamos as Cartilhas Me Banhô Pi'òk (Nosso Livro), produzidas entre 1968 e 1991 pela FUNAI, SIL e Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB). Essas cartilhas (três volumes), acompanhadas de um

manual do professor, foram formuladas juntamente com monitores/professores indígenas da própria comunidade Kayapó como material experimental de alfabetização. Contudo, observa-se que até o nome da série sofreu variações gráficas: inicialmente “Mě ba nhõ pi’ôk” (Nosso livro) e depois adaptado para “Me Banhô Pi’ôk” (Nosso livro), o que aponta para a ausência de investimento em um projeto de padronização. Já nas escolas Měbêngôkre contemporâneas, especialmente na aldeia de Gorotire, surgiram livros bilíngues e e-books feitos por docentes indígenas, com ilustrações próprias e textos inteiramente em Měbêngôkre, sem apoio de instituições missionárias, que fazem uso de um sistema ortográfico diferente do proposto pelo SIL.

De tal modo, o contexto Měbêngôkre mostra que a sua ortografia ainda é um projeto em desenvolvimento. É essencial que a escola indígena, enquanto instituição do Estado, reconheça essa situação como expressão tanto de processo esperado em contexto de formulação de sistema ortográfico para línguas de tradição oral, quanto da riqueza sociolinguística Kayapó. Enquanto busca acordos mínimos para garantir coerência nos materiais didáticos e facilitar o letramento sustentável e intercultural, essa escola deve investir em estratégias tais como usos comunitários e adaptações tecnológicas do(s) sistema(s) ortográfico(s). A padronização ortográfica assim, deve ser vista como processo contínuo, flexível e reversível, que pode e deve ser ajustado à medida que a comunidade se apropria da escrita e a utiliza em contextos cada vez mais amplos escolares, literários, digitais, administrativos e políticos.

De tal modo, contribuição importante dos estudos comparados que deve ser destacada, é a que evidencia a centralidade da escola no processo de legitimação da ortografia. Em quase todos os casos, foi a escola indígena que primeiro acolheu as novas grafias e passou a utilizá-las de forma sistemática. Por isso, a formação de professores bilíngues, o desenvolvimento de livros e jogos pedagógicos, assim como a produção de literatura indígena diversificada são ações estratégicas que devem acompanhar qualquer proposta ortográfica, como também destacam Silva (2018) e Quaresma (2012).

#### **5.4. Apontamentos sobre a proposta de documento orientador para políticas linguísticas e educacionais do povo Měbêngôkre**

A educação escolar indígena específica e diferenciada é um direito adquirido pelos povos indígenas no Brasil, assim como o direito às suas línguas. A Constituição

Federal, promulgada em 1988, que reconhece aos povos indígenas suas línguas e culturas, também garantiu que o espaço da educação escolar fosse ocupado pelas línguas e culturas indígenas. Assim, a educação escolar indígena passou a ser pautada e assegurada por um conjunto de leis e normativas que, têm embasado todas as ações de promoção dos direitos educacionais dos povos indígenas no Brasil. Entre as mais fundamentais, citam-se:

1988 – Constituição Federal 1988 – Artigos 201, 210, 215, 231, 232

1991 – Decreto nº 26 de 04/02/1991

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996

1999 – Parecer 14/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

1999 – Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)

2001 e 2014 – Plano Nacional da Educação

2002 – Programa Diversidade na Escola – ensino superior

2003 – Resolução FNDE/CD – repasse de recurso

2005 - Resolução CNE/CEB nº 3 de 03 de agosto de 2005

2008 - Lei 11645, de 10 de março de 2008

2009 - Decreto Presidencial nº 6861, de 10 de maio de 2009

2009 - Parecer CNE/CEB nº13 de 03 de junho de 2009.

2011 - Portaria MEC nº 927, de 13 de julho de 2011

2012 - Resolução CNE/CEB nº 05 de 22 de junho de 2012

Destacam-se nesta legislação as instruções do § 2, do Art. 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º: 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.

Estas instruções foram determinantes para legitimar as demandas históricas dos povos indígenas no que diz respeito às políticas linguísticas e educacionais. Contudo, passados aproximadamente 40 anos, é sabido que mesmo amparados por lei, o sistema educacional indígena parece não ter conseguido ainda se estabelecer como diferenciado e de qualidade, por meio do qual o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, assim como suas tradições culturais e seus conhecimentos acumulados, sejam elementos centrais para a constituição de sua educação escolar.

As escolas Mebêngokrê são exemplos de escolas indígenas que buscam se desenvolver levando em consideração as proposições legais e técnicas para promover uma educação diferenciada, específica e de qualidade para o povo Mebêngokrê. Contudo, como é sabido, são muitos os desafios enfrentados, a exemplo, podemos mencionar as dificuldades envolvendo a alfabetização do(a)s aluno(a)s Mëbêngôkre, visto que ele(a)s não são alfabetizados em sua língua materna, mas sim na língua portuguesa por professore(a)s não indígenas. Tal circunstância pode ser vista como extremamente problemática, uma vez que a língua, mais que somente um sistema de comunicação, carrega consigo a história e lógica de existir de um povo. Isso nos leva a questionar até que ponto as instituições municipais, estaduais e federais, responsáveis pela educação escolar indígena, têm assumido a responsabilidade que lhe cabe que é a de promover e fortalecer a língua Mebêngôkre, garantindo também seu ensino em uma escola de qualidade.

É urgente, portanto, tratar dessas questões identificando as dificuldades e desafios aí envolvidos ao mesmo tempo que se propõe políticas linguísticas e educacionais garantidoras de uma educação escolar diferenciada e de qualidade para o povo Mebêngôkre. Este trabalho, no entanto, combina uma série de complexos fatores que envolve, tanto o esforço coletivo do povo Mëbêngôkre, quanto a necessidade de provocar o Estado brasileiro no sentido de mobilizá-lo a responder aos compromissos estabelecidos por lei que exigem ações estatais para a promoção dos direitos linguísticos e educacionais dos povos indígenas.

Diante desse contexto, destacamos a importância de se propor a construção de um documento orientador modelar para políticas linguísticas e educacionais do povo Mebêngokrê, no município de São Felix do Xingu (PA). O documento dirigido ao Estado não somente tem como finalidade denunciar problemas relacionados à

educação escolar Mëbêngôkre, mas sobretudo, deve apontar orientações para as políticas (linguístico-educacionais) adequadas ao contexto do povo Mëbêngôkre da região.

Esta proposta segue políticas linguísticas adotadas para outras línguas indígenas, em que se destaca o DOPLEAJ - Documento Orientador para as Políticas Linguísticas e Educacionais dos Povos Apurinã e Jamamadi-Deni, do município de Pauni, do estado do Amazonas (MORELLO, FERREIRA, MARTINS, 2019). Finalizado em novembro de 2019, o DOPLEAJ tem como objetivos:

- i) definir princípios políticos, éticos e pedagógicos para as políticas linguísticas e educacionais dos povos Apurinã e Jamamadi-Deni, considerando que a escola é parte da vida comunitária e espaço para valorização e fortalecimento das línguas e dos valores desses povos; e
- ii) garantir a permanência, valorização e promoção da língua e da cultura apurinã e jamamadi-deni na educação escolar.

Importante neste tipo de documento, são os interlocutores, ou seja, as instituições que atuam direta ou indiretamente com a educação escolar indígena para as quais o documento é dirigido. De acordo com o DOPLEAJ, algumas dessas instituições são as que seguem listadas:

- i) Prefeitura;
- ii) Secretaria Municipal de Educação;
- iii) Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas;
- iv) Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena;
- v) Secretaria de Educação do Estado;
- vi) Ministérios de Educação, da Cidadania, da Mulher, Direitos Humanos e Família, da Justiça e Segurança Pública e Ministérios Públicos Estadual e Federal;
- vii) Secretaria Especial de Saúde Indígena;
- viii) Fundação Nacional do Índio e
- ix) Demais Instituições Governamentais e Não-Governamentais que atuam direta ou indiretamente com os povos indígenas.

Além de oferecer um panorama da situação da educação escolar Mëbêngôkre

(São Felix do Xingu) e formular os princípios norteadores que sustentam as propostas do povo Mëbêngôkre para sua escola, o documento orientador deve conter, sobretudo, orientações para as políticas linguísticas e educacionais propostas. Tomando como base o DOPLEAJ, destacam-se alguns pontos relevantes sobre os quais as orientações podem incidir:

- i)* o estatuto e a função da língua na escola;
- ii)* o modelo de ensino (bilíngue?);
- iii)* a metodologia de ensino e aprendizagem;
- iv)* a avaliação
- v)* o currículo
- vi)* o calendário escolar;
- vii)* o Projeto Político Pedagógico;
- viii)* o material didático;
- ix)* a formação de professores;
- x)* a contratação de professores;
- xi)* a sensibilização de gestores;
- xii)* a alimentação escolar;
- xiii)* a coordenadoria municipal em educação escolar indígena;
- xiv)* a infraestrutura das escolas e transporte escolar;
- xv)* a padronização/unificação do sistema ortográfico

Enfatizamos, assim, que a elaboração de documentos orientadores de políticas linguístico-educacionais além de oferecer um panorama da educação escolar indígena voltados aos diferentes contextos das línguas indígenas no Brasil, explicita a relevância de se avançar em ações que garantam os direitos educacionais e linguísticos desses povos. De fato, o que esses documentos tendem a explicitar é que a educação escolar não tem sido reconhecida nem fomentada pelos órgãos competentes, contrariamente ao que rege a legislação já mencionada. Assim, é objetivo do documento orientador Mëbêngôkre explicitar em que medida se manifesta esse descumprimento do direito deste povo à Educação Diferenciada e Específica.

Como outros documentos deste tipo, o documento orientador Mëbêngôkre deve ser construído de forma participativa, envolvendo diretamente as comunidades indígenas, especialistas em linguística, educadores e representantes governamentais,

garantindo que as políticas propostas respeitem e promovam a autonomia, os saberes e as práticas linguísticas dos povos indígenas. Por isso propõem-se a constituição de Grupos de Trabalho (GT) formados por professore(a)s e lideranças Mëbêngôkre, assim como por professore(a)s não indígenas, representantes de instituições indígenas e não indígenas, tais como a Secretarias Municipal e Estadual de Educação, a Fundação Nacional dos Povos Indígena (FUNAI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Associação Floresta Protegida (AFP) entre outras, que queiram participar dos trabalhos para construção do documento orientador.

O documento orientador pode também estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas linguísticas implementadas, permitindo ajustes e melhorias contínuas. A criação de indicadores de vitalidade linguística, a realização de censos linguísticos e a promoção de pesquisas acadêmicas sobre a situação das línguas indígenas são estratégias que podem subsidiar a tomada de decisões e o aprimoramento das políticas públicas.

## 6 CONCLUSÃO

Esta dissertação analisou o processo de estabelecimento da ortografia da língua Mëbêngôkre, buscando compreender os fatores determinantes envolvidos nos desacordos ortográficos identificados na escrita da língua. A investigação mostrou que o estabelecimento desta ortografia ultrapassa as questões técnicas (linguístico-pedagógico) assumindo também contornos sociais e políticos (variáveis não linguísticas).

A análise dos desacordos ortográficos mostrou que estes não decorrem de erro ou improvisação, mas da concorrência entre diferentes sistemas ortográficos para a língua: o proposto pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) e aquele elaborado pela Associação Floresta Protegida (AFP), que por sua vez se constituem a partir de concepções distintas acerca da representação do sistema sonoro/fonológico da língua. De fato, enquanto o sistema ortográfico do SIL se estabelece levando em consideração a estrutura sonora subjacente do Mëbêngôkre, e por isso formula uma ortografia de base mais fonêmica, o sistema ortográfico proposto pela AFP, parece se caracterizar por uma base menos fonêmica. Exemplo disso, são as diferentes representações gráficas do processo de pós-vocalização obrigatória: /r/ /w/ e /j/ e da realização das palatais [tʃ] e [ɲ].

Outras divergências ortográficas que destacamos são as apontadas por Quaresma (2012) e envolvem os seguintes símbolos gráficos do sistema do SIL (missionário): i) apóstrofo <'> para grafar a oclusiva glotal, ii) <dj> para a africada sonora /dʒ/ e iii) vogais com diacríticos complexos como <ÿ>, <ẽ> e <ô>. A autora afirma que em materiais “contemporâneos” produzidos por professores Mëbêngôkre em oficinas de formação observou-se uma sistemática simplificação gráfica: “dj” tende a se tornar “j”, e o diacrítico <'> e o til (~) frequentemente são omitidos. Analisando esse contexto, Quaresma (2012) aponta para a coexistência de dois sistemas ortográficos principais: o modelo detalhado missionário vs o modelo simplificado, comunitário e sua adaptação a diferentes realidades escolares e tecnológicas.

Buscando contribuir com a discussão de Quaresma (2012), analisamos esses desacordos na relação com o sistema fonológico do Mëbêngôkre de modo a verificar se há correlação com as determinações da estrutura fonético/fonológica da língua. No caso da omissão ou não do diacrítico <'>, em parte, essa divergência pode ser explicada por processos fonológicos previsíveis. A oclusiva glotal /ʔ/ pode ser

apagada no nível fonético em contextos específicos, como no início de sílaba átona precedida por sílaba travada ou em fala rápida (THOMSON, 2004; SALANOVA, 2001). Assim, sua omissão na escrita simplificada pode refletir padrões fonéticos superficiais, enquanto a ortografia missionária preserva a forma subjacente.

Já no caso da africada sonora /dʒ/ que pode ser grafada ora com <j> ou <dj>, conforme o contexto étnico e técnico, respectivamente, uma explicação para o desacordo parece ser um pouco mais complexa. Uma possível explicação para o uso do grafema <j> estaria ligada a variação fonética da africada /dʒ/ identificada nas análises de Stout e Thomson (1974) e Salanova (2001). Contudo, esse desacordo parece não poder ser explicado exclusivamente por fatores fonológicos, uma vez que o grafema <j> também representa a semivogal /j/ nos sistemas em uso. Assim, faz-se necessário uma investigação mais aprofundada que leve em consideração a interação entre estrutura fonológica, convenções gráficas e adaptações sociopedagógicas dos sistemas de escrita em foco.

A omissão dos diacríticos dos grafemas vocálicos nos materiais comunitários citados por Quaresma (2012) surge como uma consequência da complexidade que envolve a representação gráfica das 16 vogais do Mëbêngôkre: os símbolos do alfabeto latino não são suficientes para representá-las e o uso de diacríticos surge como uma necessidade para grafar esses fonemas singulares. Contudo, o uso de diacríticos não cumpre de forma satisfatória às exigências dos fatores práticos e pedagógicos na escolha dos símbolos gráficos para uma ortografia.

No âmbito educacional, a coexistência de sistemas ortográficos distintos tende a produzir insegurança entre professores indígenas e não indígenas, dificultando a elaboração de materiais didáticos coerentes e, em muitos casos, interfere nos processos de alfabetização e letramento. A multiplicidade gráfica que por um lado pode estar relacionada à expressão da identidade/diversidade étnica, por outro pode comprometer a construção de uma referência estável para o ensino da escrita, tornando o processo formativo mais complexo e, por vezes, contraditório. Assim, a ausência de padronização revela-se um fator que tensiona a implementação de uma educação bilíngue intercultural estruturada e consistente.

Desse modo, entendemos que a ortografia não pode ser reduzida a uma dimensão instrumental. A escrita da língua Mëbêngôkre, como qualquer outro sistema de escrita, constitui-se como espaço de disputa simbólica e de construção identitária. A definição de um sistema ortográfico envolve escolhas que dialogam com história,

autonomia e protagonismo comunitário. Nesse sentido, a normatização não deve ser entendida como imposição externa ou mera decisão técnica, mas como processo coletivo que requer participação ativa da comunidade escolar e das lideranças locais.

Ao dialogar com experiências de normatização e unificação ortográfica em outras línguas indígenas, esta pesquisa evidencia que a consolidação de um sistema mais amplamente compartilhado é possível quando há articulação entre conhecimento linguístico, viabilidade pedagógica e legitimidade sociocultural. No caso Mëbêngôkre, esse desafio permanece em aberto, demandando espaços de debate e construção conjunta.

Conclui-se, portanto, que o processo de estabelecimento da ortografia Mëbêngôkre é um processo em construção histórica e social. A ausência de padronização, embora gere dificuldades no contexto escolar, também revela a vitalidade da língua e a existência de diferentes perspectivas sobre sua representação escrita. O fortalecimento da educação bilíngue intercultural passa, necessariamente, pela construção de consensos possíveis acerca da escrita, respeitando a autonomia dos falantes e reconhecendo a ortografia como instrumento de identidade cultural e resistência.

Por fim, recomenda-se que futuras investigações aprofundem a análise das práticas escolares relacionadas ao ensino da escrita, ampliem o diálogo entre diferentes agentes envolvidos no processo de normatização e avaliem os impactos pedagógicos. Tais desdobramentos poderão contribuir para o fortalecimento da língua Mëbêngôkre como patrimônio vivo e elemento estruturante da educação escolar indígena.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Clebson de Oliveira. **Os desafios no processo de alfabetização e letramento dos alunos indígenas Mêbêngôkre-Kayapó na E.M.E.F. Marechal Rondon, Zona Urbana de São Félix do Xingu-PA**. Rio de Janeiro, 2023.

ASSOCIAÇÃO FLORESTA PROTEGIDA. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.florestaprotegida.org.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO FLORESTA PROTEGIDA. **Mêbêngôkre kabên mari kadjy 'â pi'ôk nê ja**: livro de alfabetização na língua Mêbêngôkre. [S. l.]: Associação Floresta Protegida, 2015.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)** - Revista de Antropologia, USP, 2004, V. 47 N° 1.

BENITES, José. **Proposta para um sistema ortográfico unificado da língua Guarani Mbya falada no Brasil**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BENITES, José; MARTINS, Marci Fileti. Unificação de sistemas ortográficos: o caso da língua guarani mbya falada no Brasil. **Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)**, n. 14, p. 101–118, nov. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55–75, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para quê? *In*: RICARDO, Carlos Alberto (org.). **Educação indígena no Brasil: experiências e debates**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005. p. 95–111.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **A fonologia do Kaingang: uma análise histórica e comparativa**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. A língua Nheengatu e suas ortografias: questões técnicas e de política linguística. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, [S. l.], v. 23, p. 1–22, fev. 2023.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **O ensino da escrita em línguas indígenas no Brasil: desafios e perspectivas**. Campinas: UNICAMP, 2005.

FERGUSON, Charles A. Diglossia. **Word**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 325–340, 1959.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os índios e a alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2012. v. 1.

FRANCHETTO, Bruna. **A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito**. *Mana*, v. 14, p. 31-59, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A questão indígena e a escola: a experiência dos povos indígenas com a educação escolar no Brasil**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

HORNBERGER, Nancy; SKILTON-SYLVESTER, Ellen. Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. **Language and Education**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 96–122, 2000.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil: Kayapó**. São Paulo: ISA, 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LEA, Vanessa Rosemary. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central**. São Paulo: Edusp; FAPESP, 2012.

LEITE, Yonne; SEEGER, Anthony; OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os missionários da linguagem. **Religião e Sociedade**, São Paulo: Cortez; Tempo e Presença, v. 7, n. 1, p. 59-66, jul. 1981.

MORELLO, R.; FERREIRA, A. P. CH.; MARTINS, M. F. **DOPLEAJ - Documento Orientador para as Políticas Linguísticas e Educacionais dos Povos Apurinã e Jamamadi-Deni (Pauni - Amazonas)**. [S. l.: s. n.], 2019. No prelo.

MORI, Cabrera Angel. **Aspectos Técnicos e Políticos na definição de Ortografias de Línguas Indígenas**. In. *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Org. D'ANGELIS, Wilmar, VEIGA, Juracilda. Mercado Livre. Campinas. SP. 1995.

NIKULIN, Andrey. **Proto-Macro-Jê: um estudo reconstrutivo**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística: a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena**. Cadernos Cedes. Ano XIX, n.º 49, 26-38.1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova Iorque: ONU, 2007.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbêngôkre**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Educação indígena avança com protagonismo dos povos originários**. *Revista Educação*, São Paulo, ed. 288, p. 42–45, jan. 2023.

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Relações internas e externas da família Tupí-Guaraní**. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 14, n. 1–2, p. 47–58, 1966.

RUSSO, Kelly Cristina; MENDES, Luiz Carlos; FERNANDES, Gabriela Nunes. **Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas**. *Revista de Educação PUCCampinas*, Campinas, v. 25, p. 1–15, 2020.

SALANOVA, Andrés Pablo. **A nasalidade em Mëbêngôkre e Apinayé: o limite do vozeamento soante**. 2001. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SIL GLOBAL. **The Summer Institute of Linguistics: Its works and contributions**. Disponível em: <https://www.sil.org/resources/archives/3793>. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, Elicia das Mercês Batista da. **Diferença da fala feminina e fala masculina na língua Mëbêngôkre**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Maria Amélia Reis. **Pronomes, ordem e ergatividade em Mëbêngôkre (Kayapó)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STOUT, Mickey; THOMSON, Ruth. **Fonêmica Txukuhamëi (Kayapó)**. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1974. (Série Linguística, n. 3).

TRINDADE, Edlene da Silva. **A unificação da escrita do Nheengatu e suas implicações para as políticas de cooficialização em São Gabriel da Cachoeira-AM**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

TURNER, Terence S. Da cosmologia à história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 68–85, 1991.

TURNER, Terence S. Defiant images: the Kayapó appropriation of video. **Anthropology Today**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. 5–16, 1992.

TURNER, Terence. Kinship, household and community structure among the Kayapó. *In*: MAYBURY-LEWIS, David (org.). **Dialectical societies**: the Gê and Bororo of Central Brazil. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. p. 179–214.

TURNER, Terence. Representing, resisting, rethinking: Historical transformations of Kayapo culture and anthropological consciousness. *In*: STOCKING, George W. Jr. (org.). **Colonial Situations**: Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 285–313.

TURNER, Terence. The substance of northwest Amazonian names. *In*: **An Anthropology of Names and Naming**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 73–96.

URBAN, Greg. Developments in the situation of Brazilian tribal populations from 1976 to 1982. **Latin American Research Review**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 7-25, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0023879100034245>. Acesso em: 19 fev. 2026

**FONTES ORAIS: ENTREVISTA E CONSULTAS**

KAYAPÓ, Bepkaete. **Entrevista concedida a Vanderley Freitas**. Aldeia Karema, Rio Iriri, São Félix do Xingu (PA), mar. 2025.