



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
CAMPUS UNIV. DEP. EST. “RENÊ BARBOUR”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM
CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL - PPGECH**



PAIMU MUAPEP TRUMAI TXUCARRAMÃE

**A FONOLOGIA DA LÍNGUA *MÊBÊNGÔKRE* (JÊ) FALADA PELO POVO
MÊTYKTIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

**BARRA DO BUGRES-MT
JULHO DE 2023**

PAIMU MUAPEP TRUMAI TXUCARRAMÃE

**A FONOLOGIA DA LÍNGUA *MÊBÊNGÔKRE* (JÊ) FALADA PELO POVO
MÊTYKTIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural - PPGECEI da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

Área de concentração: Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz

Coorientador: Prof. Dr. Wellington P. Quintino

BARRA DO BUGRES-MT
JULHO DE 2023

Ficha Catalográfica

TXUCARRAMAE, Paimu Muapep Trumai Txucarrama.
T111a A Fonologia da Língua Mëbêngôkre (Jê) Falada pelo
Povo Mëtyktire e Suas Contribuições para o Ensino da
Escrita / Paimu Muapep Trumai Txucarrama
Txucarramae – Barra do Bugres, 2023.
97 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto
Sensu (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em
Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Faculdade
Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres,
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Monica Cidele da Cruz

1. Povo Mëbêngôkre. 2. Fonologia. 3. Ensino. 4. Escrita.
I. Paimu Muapep Trumai Txucarrama Txucarramae. II. A
Fonologia da Língua Mëbêngôkre (Jê) Falada pelo Povo

A FONOLOGIA DA LÍNGUA MÊBÊNGÔKRE (JÊ) FALADA PELO POVO MÊTYKTIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural - PPGECEI da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

Área de concentração: Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz

Aprovada em 20 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz (Orientadora/UNEMAT)

Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino (Coorientador/ UNEMAT)

Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Membro Interno/UNEMAT)

Prof. Dr. Maxwell Gomes Miranda (Membro Externo/UFMT)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à comunidade da aldeia Kapôt, que me ajudou ao longo desta caminhada.

Seja na pesquisa, na disponibilidade de espaço para aula de forma remota, enfim, pelo meu reconhecimento durante o meu estudo de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a *Mētīndjwỳj* (Deus) por ter me dado força de vontade e empenho para realizar minha pesquisa, durante meus estudos de mestrado.

Agradeço, também, à minha família e comunidade da aldeia *Kapôt*, aos caciques pelo profundo apoio, estimulando-me nos momentos mais difíceis dos meus estudos de mestrado. Ao meu pai Megaron Txucarramae, pelo esforço que fez para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui.

Minha gratidão, em especial, à professora Doutora Mônica Cidele da Cruz, minha orientadora e, sobretudo, amiga e, também, pela pessoa profissional que é. Agradeço pela paciência e dedicação, que a fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. Também agradeço ao professor Dr. Wellington Pedrosa Quintino, por me ajudar em auxiliar a oficina sobre a fonologia da língua *Mēbēngôkre*.

Vejo que o estudo de mestrado é uma longa viagem, que inclui trajetória e inúmeros desafios, as tristezas, as incertezas, as alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas é preciso ter força de vontade para atingir o objetivo.

E não poderei de deixar também agradecer à Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e à equipe do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” (PPGECII), que fazem parte da minha conquista na minha formação em nível de Mestrado.

Agradeço, profundamente, aos professores e alunos da escola *Rojkôre*, alunos da sala anexa *Komomoyea* Terena, aos funcionários da Escola *Rojkôre*, e falantes da comunidade da aldeia que participaram e que fizeram parte da minha caminhada em contribuir para a minha pesquisa. Sem eles, não seria possível concluir a minha missão nos estudos. Agradeço a cada um: Aibi Metuktire, Arimare Metuktire, Beti Metuktire, Beptok Metuktire, Bekro Metuktire, Bepkangaranhy Metuktire, Beptôt Metuktire, Bekoirerekti Metuktire, Bepkimeiti Metuktire, Bekwyjbyryti Metuktire, Bedjwry Metuktire, Bepkudjêj Metuktire, Katito Metuktire, Kokona Metuktire, Monhire Metuktire, Ngreiore Metuktire, Ngrejkukwry Metuktire, Oyo Metuktire, Poyre Metuktire, Pudjakoro Metuktire e Takangoti Metuktire.

Gratidão a todos!

RESUMO

Esta dissertação trata da fonologia da língua *Mëbêngôkre* falada pelo povo *Mëtyktire*, conhecido como Kayapó, cujo território está localizado no município de Peixoto de Azevedo, em Mato Grosso. O trabalho partiu da observação e análise da grafia percebida na escrita dos alunos dos anos iniciais da escola Rojkôre na aldeia *Kapôt*, TI Capoto-Jarina. Assim, por mais que esses registros sobre a língua e a cultura *Mëbêngôkre* tenham seu valor histórico, a atualização se faz necessária para que sejam difundidos dentro e fora de nossas comunidades indígenas como parte estratégica de resistência do povo *Mëtyktire* para a manutenção e vitalidade de sua língua e cultura. A escolha para trabalhar esse tema se deu de fato pela falta de consenso quanto ao uso da grafia padronizada entre as variedades da língua *Mëbêngôkre* para a prática pedagógica do ensino na escola e, até mesmo, dentro de uma mesma comunidade. A revisão da fonologia da língua *Mëbêngôkre* é importante, principalmente, para os professores alfabetizadores que são os responsáveis pelo ensino da escrita para as crianças. Conscientes de como os fonemas da língua funcionam, eles poderão ter mais segurança na resolução de possíveis dúvidas em relação à forma de escrever certas palavras, contribuindo, assim, para a ampliação das práticas de letramento próprias da cultura *Mëbêngôkre*. Para a análise fonológica segmental da língua, nos fundamentamos nos princípios da Fonêmica proposta por Pike (1971), estabelecemos as relações de contraste/oposição distintiva, pares mínimos e análogos, variação livre e condicionada, na identificação de fonemas e alofones. Também dialogamos com Mickey Stout e Ruth Thomson (1974), um dos primeiros trabalhos sobre a fonêmica *txukahamëi*, e ainda com Salanova (2001) que escreveu sobre nasalidade e vozeamento na fonologia *Mëbêngôkre*. Em relação ao aspecto pedagógico da pesquisa, por se tratar de um mestrado profissional, voltado para o ensino, nos reportamos às orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) Brasil (1998), Franco (2016), entre outros autores que tratam sobre o ensino de língua materna na escola, considerando que essa revisão fonológica contribuirá para a alfabetização em escolas do nosso povo *Mëbêngôkre*. Vale destacar que a ação pedagógica se desenvolveu por meio de uma oficina de estudo e discussão sobre a fonologia e escrita da língua, com alunos do ensino médio e professores, que resultou num produto educacional. Foram produzidas diversas palavras de diferentes aspectos semânticos, com a descrição segmental das vogais e consoantes na língua materna *Mëbêngôkre*. Esse material auxiliará, sobretudo, os professores no processo de alfabetização de crianças *Mëtyktire*, assim como no ensino de língua materna para alunos dos anos finais (Fundamental II) e ensino médio das escolas *Mëtyktire*.

Palavras-chave: Povo *Mëbêngôkre*, Fonologia, Ensino, Escrita.

Měbêngôkre kabên ‘ã pi’ók nhipêj ny nhỹm mẽ bê pi’ók jarêj djwýj kute mẽ mã ba kabên jakre mej kadjy ne pi’ók ajte no’ók ny kadjy. Kam gêdja mẽ kabên ‘ã pi’ók amrêbê no’ók já mrãmri kôt jabeje ajte jakam amĩ pumũj mej. Mrãmri gêdja mẽ ba kabên mẽ, mẽ ba kukràdjà kunĩ ‘ã pi’ók no’ók nôrô kam gumẽ kam kabên rã’ã ne ba kukràdjà rã’ã ne ba tỳj kadjy. Mýkam ne ajte akubyt mẽ ba kabên ‘ã pi’ók no’ók kute amĩ pumũj kadjy. Biri abên kôt pi’ók no’ók mari mej kêt ne amũ akre kadjy mari mej kêt kam ne ajte abên mã ‘ã ujarêj mej kadjy. Kam ne apỹj kubẽ kute mẽbêngôkre ‘ã pi’ók no’ók nhipêj kunĩ ajte kut amĩ pumũj kadjy. Gêdja ari kute pi’ók nhipêj nhidji bê, Mickey Stout e Ruth Thomson (1974), mẽ (RCNEI), mẽ ne (Andres Pablo Salanova) ari já kute pi’ók no’ók kuni gêdja amĩ pumũ. Ne kam mýj dja gwaj o. Gêdja gwaj pi’ók kunĩ kwyjrẽ, kam arým iby badjujarêj kadjy. Ne kam mẽ ba kabên ‘ã abên mã ujarêj kadjy bikprõj kam gêdja arým mẽ ba kabên kôt pi’ók nhipêj kute amĩ nhipêj kadjy. Kam dja arým apỹj pi’ók no’ók jakre djà kôt pi’ók ikwã nhỹm uro pi’ók jakre djwýj kute mẽ mã akre kadjy.

Palavras-chave: Měbêngôkre, Mě kabên apôj, ‘Ã ujarêj, no’ók

This dissertation deals with the review of the phonology of the Mẽbêngôkre language spoken by the Mẽtyktire people, known as Kayapó, whose territory is located in the municipality of Peixoto de Azevedo, in Mato Grosso. The work started from the observation and analysis of the spelling perceived in the writing of students in the early years of the Rojkôre school in Kapôt village, IL Capoto-Jarina. Thus, as much as these records about the Mẽbêngôkre language and culture have their historical value, updating is necessary so that they can be disseminated inside and outside our indigenous communities as a strategic part of the resistance of the Mẽtyktire people for the maintenance and vitality of their language and culture. The choice to work on this theme was actually due to the lack of consensus regarding the use of standardized spelling among the varieties of the Mẽbêngôkre language for the pedagogical practice of teaching at school and even within the same community. Reviewing the phonology of the Mẽbêngôkre language is important, especially for literacy teachers who are responsible for teaching children to write. Aware of how the phonemes of the language work, they will be able to be more confident in resolving possible doubts regarding the way of writing certain words, thus contributing to the expansion of literacy practices typical of the Mẽbêngôkre culture. For the segmental phonological analysis of the language, we base ourselves on the principles of Phonemics proposed by Pike (1971), we establish the relations of contrast/distinctive opposition, minimal and analogous pairs, free and conditioned variation, in the identification of phonemes and allophones. We also dialogue with Mickey Stout and Ruth Thomson (1974), one of the first works on txukahamẽi phonemics, and also with Salanova (2001) who wrote about nasality and voicing in Mẽbêngôkre phonology. Regarding the pedagogical aspect of the research, as it is a professional master's degree, focused on teaching, we refer to the guidelines of the National Curricular Reference for Indigenous Schools (RCNEI) Brazil (1998), Franco (2016), among other authors who deal with the teaching of the mother tongue at school, considering that this phonological review will contribute to literacy in schools of our Mẽbêngôkre people. It is worth mentioning that the pedagogical action was developed through a study and discussion workshop on the phonology and writing of the language, with high school students and teachers, which resulted in an educational product. Several words of different semantic aspects were produced, with the segmental description of vowels and consonants in the mother tongue Mẽbêngôkre. This material will help, above all, teachers in the literacy process of Mẽtyktire children, as well as in teaching the mother tongue to students in the final years (Fundamental II) and high school in Mẽtyktire schools.

Keywords: Mẽbêngôkre people, Phonology, Teaching, Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sala de aula nos anos 93/94

Figura 2: Sala de aula na aldeia *Kapôt*

Figura 3: Ritual *Bemp*

Figura 4: Mapa do território

Figura 5: Escola Municipal Indígena *Rojkôre*

Figura 6: Oficina Pedagógica sobre a língua *Měbêngôkre*

Figura 7: Tipos silábicos

Figura 8: Os falantes transcrevendo a fonética *Měbêngôkre*

Figura 9: Os falantes fazendo levantamento das palavras em *Měbêngôkre*

Figura10: Quadro fonético das vogais *Měbêngôkre*

Figura 11: Quadro Fonético das consoantes *Měbêngôkre*

Figura 12: Descrição dos segmentos vocálicos e consonantais da língua *Měbêngôkre*

Figura 13: Cursistas participando da atividade

Figura 14: Quadro fonológico das vogais na língua *Měbêngôkre*

Figura 15: Quadro fonológico das consoantes da língua *Měbêngôkre*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRIMEIRAMENTE, APRESENTO A VOCÊ A MINHA HISTÓRIA DE VIDA... ..	15
2 SOBRE O MEU POVO <i>MÊBÊNGÔKRE MÊTYKTIRE</i>	24
2.1 Organização social e política <i>Mêbêngôkre Metyktire</i>	26
3 SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – NOSSA ESCOLA	31
3.1 O ensino da língua <i>Mêbêngôkre</i> na escola	37
4 A FONOLOGIA DA LÍNGUA <i>MÊBÊNGÔKRE</i> NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: O QUE REGISTRAM OS <i>MÊBÊNGÔKRE</i> E OS <i>KUBÊ</i>	40
4.1 Porque a revisão da fonologia da língua <i>Mêbêngôkre</i> ... Com a palavra, também, os professores... ..	42
5 CAMINHOS DA PESQUISA: DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA À OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE A LÍNGUA	46
5.1 Revisão fonológica da língua: do trabalho de campo à oficina pedagógica	46
5.2 Segmentos vocálicos na língua <i>Mêbêngôkre</i>	64
5.3 Segmentos consonantais na língua <i>Mêbêngôkre</i>	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO

Eu me chamo Paimu Muapep Trumai Txucarramãe, pertenço à aldeia *Kapôt*, onde vivem 54 famílias, totalizando uma população de 618 pessoas, onde fui professor.

Minha caminhada na educação começou aos 30 anos de idade, quando fui escolhido pela comunidade da aldeia Piaraçu para assumir a Diretoria da escola *Rojkôre*, em 2009. Foi no momento em que estava previsto a nova eleição para escolha da diretoria.

Quando iniciei meu trabalho na educação escolar na aldeia, já tinha concluído meu ensino médio na cidade de Colíder. E pelo tempo que fui trabalhando na educação escolar, sempre me preocupei com a qualidade da educação para minha aldeia, e agora, sou uma liderança que busca melhoria para educação escolar *Mêbêngôkre*.

Hoje temos a escola Municipal Indígena *Rojkôre* que atende a educação infantil e ensino fundamental, começando com pré I e pré II, anos iniciais do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental e 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

Desde que comecei trabalhar na aldeia *Kapôt*, sempre lutei juntamente com os mais velhos caciques em busca da melhoria da educação escolar para nossa escola e, foi onde criamos a sala anexa para atender ensino médio, evitando que os alunos saíssem para cidade ou outra aldeia que tenha ensino médio.

Em 2016, conclui o ensino superior na área de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, na Faculdade Indígena Intercultural-FAINDI/UNEMAT, no campus universitário de Barra do Bugres-MT. Nesta época, eu estava na sala de aula ministrando todas as disciplinas para turma do 4º ano. Depois disso, ministrei aulas durante 5 anos, ou seja, até 2021, ano em que retornei para coordenação da escola.

Aos poucos, nesta caminhada de professor indígena *Mêbêngôkre* na minha aldeia, adquiri experiência, juntamente com ajuda dos meus parentes e colegas professores. Eu me tornei pesquisador para poder ensinar as crianças e jovens dialogar e refletir sobre os conhecimentos do nosso povo *Mêbêngôkre* e de suas tradições e práticas culturais.

Na minha trajetória de professor, tenho me preocupado bastante em desenvolver o ensino da língua *Mêbêngôkre*, embora ainda não tenha sistematização aprofundada de materiais específicos sobre a língua. Com isso, o meu planejamento de aula não se encaixava para atingir meus objetivos e metodologia, pois eu não tinha certeza de que o meu planejamento sobre ensino da escrita na língua estava seguro da forma que eu pensava.

Nesse sentido, considerando a importância da língua *Mêbêngôkre* para meu povo, propus a revisão da fonologia da língua *Mêbêngôkre*, falada pelos *Mêtyktire*, conhecidos

como Kayapó, cujo território está localizado no município de Peixoto de Azevedo, em Mato Grosso. O trabalho partiu da observação e análise da grafia usada na escrita dos alunos dos anos iniciais da escola *Rojkôre* na aldeia *Kapôt*, TI Capoto-Jarina.

Além disso, queremos, também, contribuir para o fortalecimento e manutenção da língua em nossas aldeias, por meio da escola, que tem o papel fundamental no trabalho com a modalidade escrita da língua. A escolha para trabalhar esse tema se deu, também, pelo fato de nossas escolas não possuírem materiais didáticos em língua *Mëbêngôkre* para o ensino da língua materna.

Atualmente, não temos nenhum livro para que nós, professores, possamos utilizar com nossas crianças na sala de aula. Os livros que foram produzidos pelo *Summer Institute of Linguistic* (SIL) e os livros elaborados pelos professores no curso de formação dos professores *Mëbêngôkre*, Panará e Tapayuna foram utilizados até que foram esgotados em uso. Alguns professores que guardaram o seu livro elaborado no curso de formação de professores *Mëbêngôkre*, Panará e Tapayuna continuam utilizando-o na sala de aula.

Em nossas reflexões, procuro dialogar com Mickey Stout e Ruth Thomson (1974), e Salanova (2001), entre outros autores, além das orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), e demais textos da legislação, pertinentes à educação escolar indígena.

A metodologia, num primeiro momento, se compõe por pesquisa bibliográfica com aprofundamento no estudo das obras já mencionadas e a busca de bibliografia complementar para a escrita da dissertação, acerca do tema já mencionado. Num segundo momento, aconteceu a pesquisa de campo com os falantes, conforme conhecimento próprio da língua. Foram realizados três encontros para coleta de dados, a partir da qual foram descritos aspectos da fonética e fonologia da língua *Mëbêngôkre*. Os dados foram obtidos, de oitiva, em primeira mão, com registro em meu caderno de campo. Participaram da pesquisa de campo homens e mulheres de várias idades, entre 16 anos e 40 anos de idade, e anciões de idade avançada. Tais pessoas possuem escolaridade em níveis diferentes, que vão do 5º ano ao ensino médio.

E, por se tratar de um mestrado profissional, o foco esteve na ação pedagógica, com a proposta de um produto pedagógico/educacional. A ação pedagógica se deu no percurso didático-metodológico, por meio de uma oficina, onde todo o processo de ensino e aprendizagem esteve voltado para língua materna, com estudo e discussão sobre a fonologia e escrita da língua, especialmente, na leitura e produção das palavras em língua materna *Mëbêngôkre*.

Quanto à organização textual desta dissertação, no Capítulo I, apresento uma breve história de vida sobre minha educação escolar. No Capítulo II, trago uma breve contextualização do meu povo *Mëbêngôkre*, aqui de Mato Grosso. Descrevo sobre a organização social e política *Mëbêngôkre Mëtyktire* e, também, descrevo um pouco sobre a situação sociolinguística na minha comunidade. No Capítulo III, contextualizo sobre a educação escolar do meu povo, e também, descrevo sobre a importância do ensino da língua *Mëbêngôkre* na escola. No Capítulo IV, trato sobre a fonologia nos estudos linguísticos sobre a língua *Mëbêngôkre*.

No capítulo V, trato também sobre o caminho da minha pesquisa, desde a revisão bibliográfica à oficina pedagógica, onde analisamos e discutimos os dados coletados durante o trabalho de campo e, também, durante a oficina, onde se deu o processo de pesquisa. Por fim, trago as considerações finais, com reflexões a respeito do tema trabalhado.

1 PRIMEIRAMENTE, APRESENTO A VOCÊ A MINHA HISTÓRIA DE VIDA...

Meu nome é Paimu Muapep Trumai Txucarramae, sou indígena do povo *Měbêngôkre*, tradicionalmente, conhecido também como Kayapó, que ocupa a Terra Indígena Capôto-Jarina, na região norte do Estado de Mato Grosso. A minha história não é diferente daquela de muitos parentes indígenas que enfrentam e superam muitas dificuldades pelo fato de ser apenas “indígena”, entre elas, o acesso à saúde, à educação, à proteção do território da ameaça de fazendeiros e madeireiros, entre outras questões.

Sou filho de pai Mětyktire, que se chama Megaron Txucarramae, e de mãe Trumai, que se chamava Kuiavi Trumai. Na nossa tradição, não é costume registrar o dia e ano de nascimento, mas, para o Estado brasileiro, nasci no dia 21 de julho do ano 1980, na aldeia Kretire. Na época, os registros de nascimento eram feitos pela Escola Paulista de Medicina que dava assistência de saúde aos povos do Xingu, quando foi registrada a data do meu nascimento. Atualmente os registros de nascimento de recém-nascidos são feitos pelo DNV (Declaração de Nascidos Vivos), oferecidos pela Secretaria Municipal de Saúde para aqueles que são nascidos nos hospitais onde são apresentados aos cartórios para os devidos registros de nascimento. O DSEI-Kayapó-MT que dá assistência aos povos indígenas na questão da saúde também já possui próprio DNV.

Aos dois anos de idade, minha mãe faleceu e, desde então, passei minha vida com meu pai até hoje. Praticamente, eu convivi mais com minha família paterna do que minha família materna. Apesar dos meus pais serem de povos diferentes, meu nome e sobrenome foram registrados com nomes dos meus avós paternos e maternos, sendo meu nome “Paimu” de nome do povo *Měbêngôkre* e Txucarramae, que na época havia a denominação *Mětyktire*. A origem do nome Txucarramae vem dos Yudja, que chamavam por este nome o povo *Měbêngôkre*. Meu outro sobrenome *Muapep* veio do nome do meu avô materno, do povo Trumai, sendo meu sobrenome, também, por fazer parte o povo Trumai.

Sou casado com Kokokrere Metuktire, que pertence ao povo *Měbêngôkre*, e com ela temos 4 filhas: Yuruka Txucarramae, Aniki Txucarramae, Nhaknhiry Txucarramae e Nhangy Txucarramae.

Atualmente, resido na aldeia *Kapôt*, onde sou professor da Educação Básica na Escola Municipal *Rojkôre*, e ministro aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Neste período ministrei aulas para turmas de 4º e 5º ano.

Minha história com os estudos começou um pouco tarde, em comparação aos dias de hoje, em que é mais comum as crianças ser alfabetizadas a partir dos seis anos de idade. Aos

meus 11 anos de idade, de 1989 a 1990, comecei a aprender a ler e escrever com a servidora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Maria Eliza Leite. As minhas aulas eram desenvolvidas no escritório dela na sede da FUNAI em Brasília. Assim, logo aprendi a ler e escrever na língua portuguesa.

Em 1992, meu pai, Megaron Txucarramae, trabalhava como Administrador do Parque Nacional do Xingu, onde era servidor da FUNAI; ele conseguiu uma casa para que 20 crianças Mëbêngôkre da aldeia *Kapôt*, *Mëtyktire* e *Mëkragnotire* fossem estudar na cidade de Guarantã do Norte (MT). Foi nesta época que iniciou minha trajetória de formação acerca dos conhecimentos ocidentais. Minha primeira turma era formada apenas com alunos indígenas *Mëbêngôkre* e, devido às crianças não terem aprendido falar português para entender as explicações de professor, tive que ajudar professor a traduzir aos meus colegas parentes, fazendo o papel de tradutor na sala para que ambos se entendessem. E com pouco tempo, as crianças desenvolveram sua aprendizagem na língua portuguesa para entender a explicação do professor.

No ano seguinte, fomos cinco alunos *Mëbêngôkre* a passar para outra série e fomos estudar com alunos não indígenas. Por conta das dificuldades financeiras que enfrentamos naquela época, isto fez com que os alunos *Mëbêngôkre* desistissem, e poucos de nós continuamos nossos estudos.

Figura 1: Sala de aula nos anos 1993/1994



Fonte: Foto impresso de arquivo (álbum), 1994

Devido a essas dificuldades, as lideranças conseguiram criar a sede da administração da FUNAI em Colíder - MT para atender às demandas das regiões próximas. Em 1995, me mudei para Colíder para continuar meus estudos.

Do ano de 1992 a 2002, completei meus estudos do ensino fundamental e ensino médio em Colíder (MT). Durante minha formação escolar na cidade, fora da minha aldeia e do meu povo, enfrentei vários desafios e preconceitos em relação ao fato de eu ser indígena, em que observava o estranhamento dos alunos não indígenas por ter um “índio” na sala, e pelo nome pessoal indígena. Mesmo passando por estes desafios, eu os enfrentei e superei como um indígena, lutando e resistindo para que eu chegasse aonde cheguei, com minha formação na graduação. Mas nem tudo foi dificuldade, na cidade, onde tive bons amigos que me ajudaram em momentos difíceis, e também tive amigos nos momentos de lazer, como nos jogos de futebol.

Após terminar meus estudos, eu consegui emprego para trabalhar no Distrito Sanitário Especial Kayapó - MT. Nesse período, casei e formei minha família e fiquei morando na cidade. Com a conclusão dos estudos e a dedicação ao trabalho, passei 12 anos sem fazer nenhuma faculdade. Foi nesse momento que surgiu minha dúvida, então me perguntei: O que quero ser futuramente? Que profissão realmente quero exercer?

A dificuldade que eu enfrentei foi formar minha família, sem concluir algum curso universitário que pudesse garantir minha formação profissional e emprego fixo para sustentar minha família financeiramente. Então, ao passar por esta dificuldade, pensei em me mudar para aldeia.

No ano de 2009, mudei com minha família para a aldeia Piaraçu, onde comecei a minha trajetória na educação escolar. Nesse novo ambiente de trabalho, passei por diversos cargos, como Diretor da Escola Estadual Bepkororoti na aldeia Piaraçu, em 2009, e na Escola Municipal *Rojkôre* na aldeia *Kapôt*; nessa mesma escola, exerci a função de Diretor e Coordenador Pedagógico de 2010 a 2016. Na atualidade, atuo como professor na Escola Municipal *Rojkôre*, na aldeia *Kapôt*, no município de Peixoto de Azevedo (MT). Desde então, estou há 12 anos trabalhando diretamente na escola onde já tenho experiência na educação escolar indígena.

Figura 2: Sala de aula na aldeia *Kapôt*



Fonte: Foto professor Patkore Metuktire, 2018

Trabalhar na educação escolar na aldeia foi um grande desafio, que enfrentei no início da minha carreira de professor. Enfrentei dificuldades por não ter formação específica para atuar na docência, porém, foi a partir delas que tive também várias experiências até os dias de hoje pelo trabalho que venho desenvolvendo na sala de aula com alunos *Mêbêngôkre*. E esse trabalho fez com que eu tomasse a decisão de cursar Licenciatura em Pedagogia Intercultural na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em Barra do Bugres. Até então, outros parentes também cursavam Licenciatura em Pedagogia Intercultural no mesmo campus universitário. Os estudos eram por períodos de férias, distribuídos em tempo universidade (estudos na faculdade) e tempo aldeia, onde realizávamos nosso trabalho na escola e comunidade. Este foi o motivo que me levou a cursar Licenciatura em Pedagogia Intercultural.

Após a minha formação como professor de nível superior, pude perceber a vantagem para a comunidade ter professores indígenas com formação universitária, atuando na escola da aldeia. Sabemos que ainda precisamos ter mais professores com formação em nível superior para atuar na escola e garantir aos nossos alunos a melhor qualidade de ensino. Até o momento, nenhum de nós professores indígenas *Mêbêngôkre* somos concursados. E, assim, trabalhamos por contrato temporário, durante toda a seleção e realização do curso de formação. Para garantir a vaga de professor, o candidato indígena *Mêbêngôkre* precisa de um currículo adequado para disputar a vaga com o outro candidato. Assim, sai o contrato para aquele que tiver mais pontos de currículo.

O meu retorno para morar na aldeia foi importante para minha aprendizagem na parte da cultura do meu povo, em que eu aprendi e participo das práticas culturais, pois não tive

oportunidade de aprender durante o período dos meus estudos na cidade, na adolescência, como no caso de dançar e cantar com os demais, as artes de pinturas corporais, caça e pesca entre outras coisas. Eu não tinha boa expressão em falar na minha língua materna, por motivo de meu contato ter sido mais com pessoas da cidade do que da aldeia. E hoje eu já tenho boa expressão de falar na minha língua, principalmente, ao falar em público, em que praticamente tornei-me um dos tradutores nas reuniões para os caciques e lideranças mais velhas poderem compreender o assunto.

Com base nessa experiência, o que tenho percebido é o valor que temos pela diversidade da nossa cultura, costumes, modo de vida e política do povo *Mëbêngôkre*. E a cultura é frequentemente praticada, apesar de estarmos no mundo globalizado. Portanto, em toda realização de qualquer ritual ou festa tradicional eu fico encantado de ver a mistura de cores de enfeites, cada tipo de pena de aves diferentes e as variedades das pinturas corporais. Para continuarmos mantendo nossa cultura, precisamos garantir nosso território para as próximas gerações.

Na cultura *Mëbêngôkre*, valorizamos a diversidade de elementos simbólicos, como os enfeites tradicionais, as belezas estéticas e a elegância com a floresta. Assim, o povo *Mëbêngôkre* exprime o respeito com a natureza e com todos os seres naturais e sobrenaturais que habitam nela.

Uma das festas tradicionais sagradas para nós é o *Běmp*, um ritual que envolve diversas realizações, como casamento, diversos tipos de danças, as caçadas, o filho de um dono da festa receberá o nome com início de *Běmp*. Enfim, ela vem sendo praticada por nós, *Mëbêngôkre*, desde os antepassados até os dias de hoje. E é considerada uma das festas tradicionais mais importante e sagrada, pois nela existe muitas regras a serem cumpridas e respeitadas. Após terminar este ritual, o filho do dono da festa começa a ser chamado por início de nome de *Běmp*, como no exemplo: Bepnoit, Bep-ê, Bekro, entre outros.

Figura 3: No Ritual Bêmp (dança Opotirekô)



Fonte: Bekro Metuktire, 2015

Na prática docente, entendo que houve muitos avanços na educação escolar indígena, mas ainda existem muitas coisas que precisam melhorar, como por exemplo, a estrutura física das escolas indígenas, suporte didático-metodológico e pedagógico aos professores que seja pautado nas necessidades e valores culturais e tradicionais do povo *Mêbêngôkre*, formação inicial e continuada dos professores indígenas, para quem não é só precisa saber o que ensinar aos alunos, mas também como, por que e com o que ensinar. Durante minha formação acadêmica em Pedagogia Intercultural, fiz parte do programa do PIBID DIVERSIDADE (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência), foi onde começou a minha pesquisa voltada à cultura do meu povo *Mêbêngôkre*, e que me inspirou a fazer pesquisa sobre a cultura e língua materna. Através deste programa, realizei pesquisa, contextualizando sobre os “Recursos Naturais para pinturas corporais”, e assim fui me aperfeiçoando em busca de saber mais sobre o meu povo. As aulas ministradas pelos professores, durante o meu curso, principalmente, as que tratavam sobre língua, também me incentivaram para o estudo sobre a língua materna do meu povo. As atividades da etapa intermediária, como tarefa de campo, também me incentivaram a buscar minha pesquisa sobre a língua materna.

Ao pensar nessas questões, é sempre importante lembrar o que disse nosso parente Gersem Baniwa (2013) que, de acordo com ele, a educação escolar indígena deve ser uma política de Estado e não de um governo, que muda totalmente quando sai um e entra outro.

Com uma educação escolar fortalecida e baseada nos valores tradicionais, cosmológicos e epistemológicos de cada povo indígena, vamos ter mais condições de proteger

nossos territórios, manter nossas práticas culturais, conhecimentos tradicionais e nossas línguas, diante da pressão e das ameaças de muitos governos *kubẽ* (não indígenas) que querem acabar com nossas conquistas. É também por meio de uma educação escolar fortalecida que vamos poder entender e lidar com a cultura e os conhecimentos dos *kubẽ*, principalmente, para reivindicar e garantir nossos direitos, mas sem abandonar nossos saberes ancestrais.

Em 2012, saiu edital da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Barra do Bugres, para a Faculdade Indígena Intercultural, para os cursos de Licenciaturas Interculturais, entre eles, o de Pedagogia Intercultural. Fiz o vestibular e passei na seleção, cujas provas foram desenvolvidas por currículos de formação e melhor redação para ser aprovado. Durante o curso, eu conheci colegas de diferentes povos indígenas e fizemos amizades no nosso alojamento, na Escola Agrícola. Não só os parentes indígenas, mas também os professores da faculdade. As minhas aulas no curso também foram ministradas durante o período de férias nos meses de janeiro e julho, etapa presencial (tempo universidade), e na etapa intermediária (tempo aldeia) que acontece entre uma etapa presencial e outra. Na etapa intermediária, realizamos nossas atividades de ensino e pesquisa, que funciona da seguinte maneira:

A dinâmica de realização dessa etapa ocorre de maneira que os trabalhos e atividades a serem desenvolvidas na Intermediária são demandados em decorrência da realização das disciplinas ofertadas na Etapa presencial. Ou seja, conforme o que foi discutido no decorrer das disciplinas desta etapa, são planejadas e encaminhadas as atividades de estudo e pesquisa a serem desenvolvidas pelos acadêmicos na aldeia (SILVA, FERREIRA & FERREIRA, p. 423, 2017).

No alojamento da Escola Agrícola, durante a etapa presencial, onde ficávamos alojados, nós acadêmicos tínhamos os momentos de diversão, com torneios nos finais de semana com premiações, bingos, bolos para aniversariantes, entre outras atrações.

Com o passar das etapas, fui me aperfeiçoando e me dedicando em adquirir conhecimentos específicos cada componente curricular, durante as aulas. Depois de 2 anos de estudos, tivemos que cumprir carga horária de 800 horas em aulas ministradas como estágio. Este foi um dos grandes desafios para enfrentar na escola, onde eu atuava, pois tive que deixar algumas atividades na aldeia para que eu pudesse conseguir atingir meus objetivos, concluindo os trabalhos pendentes, estágios em sala de aula, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para o qual escolhi o tema de “Ideofone e outras forma de comunicação entre povo

Mëbêngôkre”, que trata sobre a língua e comunicação, por meio de sons e gritos. E, assim, concluí a minha graduação em Pedagogia Intercultural, em 2016.

Após concluir minha graduação, tentei ingressar diretamente no mestrado, em Universidades Federais que têm oferecido vagas especiais para indígenas. Não consegui ser aprovado, mas sempre acreditei que um dia cursaria o mestrado em alguma Universidade pública.

Em 2019, cursei, na condição de aluno especial, a disciplina “Descrição e Análise Linguística”, no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá. As aulas foram desenvolvidas em módulos de 4 etapas. Para estudar e concluir esta disciplina, precisei sair da aldeia para Cuiabá e frequentar as aulas. Conheci o professor Maxwell Miranda que é também meu amigo e foi quem ministrou as aulas e me incentivou para que eu pudesse participar. Apesar das minhas dificuldades financeiras, o próprio professor Maxwell me ajudou na logística para concluir esta disciplina. E lhe agradeço imensamente pela contribuição para que eu pudesse finalizar este curso.

Ao longo dessa disciplina, pude perceber a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a minha língua, isto é, a língua *Mëbêngôkre*, na forma que é falada pelo povo *Mëtyktire*, no que se refere aos seus sons e sua representação gráfica, já que a maioria dos estudos feitos sobre nossa língua foi realizada por linguistas *kubẽ*.

Como professor, esse conhecimento é muito importante não só para alfabetizar as crianças na nossa língua materna, mas também para todo o currículo escolar de todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ampliando cada vez mais o uso e as práticas da escrita dentro e entre as comunidades falantes da língua *Mëbêngôkre*.

Assim, minha intenção ao me inscrever no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” (PPGECII), na linha de pesquisa, “Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural”, é o de adquirir conhecimentos científicos para poder assessorar os professores *Mëtyktire* na revisão da ortografia de nossa língua e contribuir para o seu ensino na escola. A minha pesquisa tem ainda a finalidade de desenvolver metodologias de ensino bilíngue que sejam baseadas em nosso contexto linguístico e cultural, bem como a elaboração de materiais didáticos adequados a cada ciclo de aprendizagem e etapa de ensino. A partir dessa abordagem mais consciente do ensino da língua, vamos poder, de fato, contribuir para uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada.

Bom, caro (a) leitor (a), até aqui, trouxe para você um memorial descritivo da minha história de vida, agora, convido você para conhecer um pouco o meu povo *Měbêngôkre Mětyktire*. Assim, passamos ao próximo capítulo.

2 SOBRE O MEU POVO *MĚBĚNGÔKRE MĚTYKTIRE*

Nessa seção, apresento a vocês o meu povo *MĚbĚngôkre*, conhecido como Kayapó. Mas antes, conheça por meio do mapa abaixo, nossa terra indígena, município de Peixoto de Azevedo-MT. Atualmente somos uma população de 1600 pessoas habitantes neste território, de acordo com senso (2023) do Distrito Sanitário Especial Kayapó – MT.

Figura 4: Terra Indígena Capoto-Jarina



Fonte: Instituto Raoni, 2021

Meu povo *MĚbĚngôkre*, conhecido como Kayapó, pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Foram vários discursos e estudos dos professores *MĚbĚngôkre* para chegarem à conclusão de designarem o termo *MĚbĚngôkre*. Portanto, há duas histórias sobre o surgimento dos *MĚbĚngôkre* que tratam sobre a origem do povo.

Segundo a história contada pelos mais velhos, o povo *MĚbĚngôkre* quando saiu de um buraco da água, denominou-se *Ngôkrejê* (surgidos da nascente), e a denominação *MĚbĚngôkre* quer dizer: *mĚ* (gente/povo), *bĚ* (ser-verbo), *ngô* (água), *kre* (buraco), ou seja, o “povo da nascente”, ou “povo do buraco da água”. Há outra história contada que explica como o povo *MĚbĚngôkre* desceu do céu, onde morava. Conforme a história, um dos caçadores foi cavando o buraco para apanhar o tatu, mas que acabou perfurando (o buraco) para este mundo. Ao avisar os demais, eles tiveram curiosidade de descer de uma grande corda para conhecer

melhor o que tinha lá embaixo. Uns conseguiram descer, e aqueles que não tiveram coragem desistiram em descer, até que um menino cortou a corda.

De acordo com os mais velhos e os estudos antropológicos (VERSWIJVER, 2002), a área de circulação do povo *Mêbêngôkre* contemplava as bacias dos rios Araguaia e Tocantins (*Kokati*), deslocando-se para a bacia do rio Xingu (*Bytire*). A primeira divisão dos ancestrais do povo *Mêbêngôkre* ocorreu no século XVIII, com a separação dos Xikrin e depois do grupo *Irã'ãmrajre*. O grupo *Irã'ãmrajre* procurou os não indígenas para estabelecer contato e adquirir mercadorias, mas acabou extinto por conflitos e doenças decorrentes desses contatos. O grupo *Gorotire*, que permaneceu no sul do Pará, a partir do século XIX, também se subdividiu, com a separação do grupo denominado *Kararaô* e com o deslocamento do grupo *Mêkrãgnôtire* através do curso do rio Xingu (*Bytire*) em direção ao Mato Grosso, havendo uma nova divisão originando o grupo *Mêtyktire*.

De acordo com relatos dos idosos, o grupo *Mêkrãgnôtire* veio para o Mato Grosso por conta de uma briga entre os irmãos *Betoroti* e *Kokorore*, que pertenciam ao grupo *Gorotire* *Kubenkrâkêj*. O guerreiro *Kokorore* trouxe seu grupo para região de Mato Grosso e, com o passar do tempo, se autodenominou *Mêkrãgnôtire*. Este grupo se dividiu novamente, sendo criada a autodenominação de *Mêtyktire*, grupo ao qual eu pertenço.

Atualmente o território abrange dois estados: a região norte de Mato Grosso e o sul do estado do Pará, com seis Terras Indígenas (TI) sendo: TI Kayapó, TI Capôto-Jarina, TI *Bàdjonkôre*, TI *Mêkrãgnôtire*, TI Baú e TI Las Casas.

Os *Mêbêngôkre* do subgrupo *Mêtyktire*, que se deslocaram para o estado de Mato Grosso foram contactados pelos irmãos Villas Bôas em 1953, na região da cachoeira Von Martius, no rio Xingu. A partir desse episódio, os *Mêtyktire* desenvolveram várias lutas e reivindicações para conseguir a regularização de seu território para sobreviverem, enfrentando brigas contra seringueiros e fazendeiros que estavam colonizando e ocupando a região. Foi através de muita luta que os *Mêtyktire* conseguiram a regularização da TI Capôto-Jarina, delimitada em 1984 e homologada em 1991. Nesta época, os *Mêtyktire* eram chamados de Txukarramãe, denominação que o povo *Yudja* atribuiu ao povo *Mêbêngôkre*, que na língua *Yudja* significa “povo sem flechas”, porque a borduna era a arma mais usada pelo povo *Mêbêngôkre* nas guerras. Os jovens de hoje se autodeclararam como *Mêbêngôkre*, pois o termo Kayapó foi a denominação que povos de língua tupi deram ao nosso povo, é uma palavra que não faz parte da língua *Mêbêngôkre*.

A regularização da terra garantiu para os *Mêtyktire* a manutenção de sua cultura, língua e organização social. Apesar do contato com a sociedade não indígena, o povo ainda

mantém fortemente seu modo de viver tradicional, graças à luta para a preservação de sua cultura e de seu território, da luta contra os decretos e projetos de leis do governo federal que vêm ameaçando os direitos indígenas e provocando impactos ambientais. A luta para garantir o território vem sendo realizada frequentemente, com o apoio de algumas organizações indígenas e não indígenas para a proteção e a fiscalização do território, e através dos grandes movimentos com diferentes povos indígenas do Brasil, que se realizam em Brasília.

2.1 Organização social e política *Mêbêngôkre Mëtyktire*

Nós, *Mêbêngôkre Mëtyktire*, ainda mantemos nossas aldeias tradicionais em forma de círculo, as casas são construídas com as madeiras específicas com coberturas de palhas de palmeiras ou com palhas de bananeiras. A casa dos homens, no centro da aldeia, permanece como lugar simbólico, onde os homens se reúnem e discutem algo para fazer alguma atividade comunitária, realizam cerimônias e rituais. O que se discute, também, na casa dos homens hoje em dia, são as políticas públicas, sejam as políticas de saúde, educação, direitos, entre outros temas atuais.

Para garantir a nossa política, nos dias atuais, nós procuramos ocupar as vagas nos órgãos do governo, seja na rede municipal, estadual e federal. E a organização dos jovens em liderar a sua comunidade vem seguindo as lideranças mais velhas, em busca da melhoria ou em defesa do povo, através das mobilizações em nível central.

Há ainda diversos rituais que são praticados pelo meu povo *Mêbêngôkre*. O ritual de nomeação das crianças ocorre em diferentes festas, quando a pessoa que irá passar um nome para seu neto ou neta, ou para seu sobrinho ou sobrinha anunciam publicamente o início da festa. Como mencionado, existem várias festas de nomeação que ainda são realizadas, como: *bêmp*, *mênire bijôk* (festa das mulheres), *mëmy bijôk* (festa dos homens), *pâjte*, *tàkàk*, *kwÿrykangô*. Para realizar as festas, são também feitas as caçadas coletivas do jabuti e a pescaria. No final das festas, realizamos as pinturas de mudanças da fase de crianças, meninos ou meninas para a adolescência (*më krajtyk*). Há também as cerimônias que são praticadas todos os anos como os ritos agrícolas para o início da derruba de roça (*më amĩ jã pro nhô*), de pescaria com timbó, da colheita de milho para corte de cabelo das meninas moças (*më krã kadjy mëtoro*) e ritual *më no'ôk*. A festa *më uwemôro* é praticada de acordo com um consenso entre as pessoas da comunidade.

As roças continuam sendo feitas para garantir a alimentação através das plantações. Mas devido à intensificação do contato com sociedade nacional, houve mudanças na alimentação. A caça e a pesca continuam sendo feitas, mas o consumo de alimentos da cidade está diminuindo a fartura e a variedade de produtos e espécies tradicionais. As coletas de frutas e mel, por exemplo, diminuíram muito, diferentemente do passado, onde as pessoas iam fazer suas coletas. As variedades e quantidade de alimentos tradicionais diminuíram devido ao consumo de alimentos industrializados, que têm causado doenças crônicas como hipertensão (pressão alta), diabetes, problemas de colesterol, entre outros. Outra mudança de hábito tem sido o consumo de álcool e drogas, o que aumenta o surgimento de problemas sociais (violências contra mulheres e crianças, violências entre parentes), causando desequilíbrios na comunidade.

Hoje a mudança da forma de exercitar diminuiu, antigamente andavam mais e remavam, mas hoje com meios de transporte como motos, carros e barcos, trazido das fábricas, as pessoas praticam menos atividades físicas.

Há também a influência de religiões evangélicas, havendo muito assédio à população por parte de missionários fundamentalistas. Desde a entrada da missão evangélica na aldeia *Mětyktire*, os cultos vêm interferindo nas práticas culturais do povo *Měbêngôkre Mětyktire*. Muitas vezes, a crença não permite a participação dos meus parentes que frequentam a igreja nas práticas culturais. As rezas e hinos musicais evangélicos são praticados na língua materna *Měbêngôkre*. Os encontros evangélicos vêm sendo realizados frequentemente nas aldeias Kayapó de modo geral. Por isso, continuamos lutando pela manutenção de nossa cultura e o nosso modo de viver, mesmo convivendo com as novas tecnologias e com a ocupação do entorno dos nossos territórios indígenas.

2.2 Nós falamos a língua *Měbêngôkre Mětyktire*

Somos falantes da língua *Měbêngôkre*, que pertence ao tronco linguístico Macro Jê, família Jê. Na década de 70, foram produzidas as primeiras três cartilhas para alfabetização na língua Kayapó, pelo *Summer Institute of Linguistic - SIL*. Estas cartilhas foram usadas por missionários do SIL nas aldeias do Pará, mas não foram utilizadas nas aldeias *Mětyktire*, *Kretire* e Jarina, devido à grafia do SIL não ser aceita por estas comunidades.

Durante o curso de formação de professores *Měbêngôkre*, Panará e Tapayuna, realizado com o apoio do MEC, FUNAI, *Rainforest Japan* e no seu último ano, pela SEDUC-MT, os professores *Měbêngôkre Metyktire*, *Mekragnotire* e Kayapó da aldeia *Kokraimoro* que

participavam do curso, fizeram uma primeira revisão da escrita da nossa língua, com a assessoria da professora Lucy Seki que nos ensinou noções de linguística para que pudéssemos fazer essa primeira revisão. Portanto, foram produzidos os seguintes livros:

Mëbêngôkre kabên 'ã pi'ók kam mỳjja kwỳ 'ã ujarēj - Este livro foi usado como apoio à alfabetização em língua materna e foi elaborado pelos professores indígenas *Mëbêngôkre* com assessoria da professora Lucy Seki, e foi publicado em 2002;

Livros de Ciências para a Saúde - elaborado em língua portuguesa e língua materna *Mëbêngôkre* que trata sobre a prevenção das doenças mais frequentes nas terras indígenas *Mëbêngôkre*, publicado em 2005;

Língua Portuguesa - livro inicial para o aprendizado da língua portuguesa, publicado em 2005;

Mëbêngôkre nhõ mỳjja 'ã akre - livro de Matemática na língua *Mëbêngôkre*, publicado em 2007;

Mëbêngôkre mẽ Panará mẽ Tapayuna nhõ Pyka karõ - Atlas dos Territórios *Mëbêngôkre*, *Panará* e *Tapayuna*. Este atlas foi produzido em *Mëbêngôkre*, *Panará* e português e trata da história e geografia dos territórios *Mëbêngôkre*, *Panará* e *Tapayuna*, sendo publicado em 2007.

Também foram publicados dois calendários, um comemorativo da publicação do *Atlas Territórios Mëbêngôkre*, *Panará* e *Tapayuna* e, em 2009, o *Calendário Escolar e Projeto Político Pedagógico das Escolas Mëtyktire*, *Panará* e *Tapayuna*. Os Calendários foram produzidos e publicados com apoio da Associação Iprepre (Ong), FUNAI e MEC.

Outros livros foram produzidos, mas não foram publicados, como o *Mẽ kute amĩ kabên 'ã pi'ók no 'ók mari kadjy*, em 2013. Nesse livro, a revisão da escrita da língua *Mëbêngôkre* já está mais amadurecida, mas não foi possível publicá-lo para que professores e alunos consolidassem ou aperfeiçoassem a revisão.

Atualmente a língua materna *Mëbêngôkre* é falada diariamente na comunidade do meu povo, em Mato Grosso. Apesar do contato com a sociedade não indígena, a língua é usada até hoje começando desde criança, principalmente, entre os membros da família e os parentes. As crianças e os idosos são considerados monolíngues, mas depois, quando a criança se tornar adolescente, ela começa a aprender a língua portuguesa como segunda língua. Aprender a língua portuguesa é uma forma de se comunicar com o não indígena ou até mesmo com parentes de outros povos. Às vezes, quando as lideranças e caciques tradicionais idosos precisam de intérprete para poder entender a fala do não indígena, um jovem fará a sua

tradução, assim como nas reuniões com quaisquer representantes das instituições governamentais, os nossos idosos e mulheres ainda precisam fazer as traduções.

Na atualidade, depois de terem uma aproximação com os não indígenas, como os profissionais de saúde ou alguns conhecidos, com pessoas de outras etnias, ou em situações em que foram estudar na cidade, os adolescentes e rapazes já têm domínio da língua portuguesa.

A aprendizagem da língua portuguesa é necessária para a comunicação, como por exemplo, quando é preciso sair para cidade a negócio ou quando for questionado (a) pelos profissionais de saúde sobre alguns sintomas de doença apresentados pela pessoa ou seus familiares. Portanto, a língua portuguesa é somente usada quando se está falando com não indígenas ou quando se está nas cidades do entorno da Terra Indígena, onde já existem muitas pessoas bilíngues do povo *Mëbêngôkre*.

Outro fato atual que ocorre com o povo *Mëbêngôkre* é o casamento com outras etnias da região que vivem em Terras Indígenas vizinhas, como os Panará, Yudja, Tapayuna, *Kawaiwete* (Kayabi), Trumai e Waurá. Nesses casos, quando ocorrem casamentos interculturais, alguns *Mëbêngôkre* tornam-se multilíngues, falando também a língua de outros povos. Por exemplo, quando um *Mëbêngôkre* se casa com alguém do povo *Yudja*, os filhos vão aprender a falar as duas línguas, do pai e mãe, e na sequência a língua portuguesa, como explicado anteriormente, quando ocorrem os casamentos com outros povos.

Não podemos afirmar que a língua materna *Mëbêngôkre* esteja completamente fora de perigo de extinção. Como já mencionamos, os contatos com a sociedade não indígena, os casamentos com outros povos e a aprendizagem de outras línguas faz com que alguns termos da língua *Mëbêngôkre* estejam sendo substituídos pela língua portuguesa. Isso ocorre no caso dos termos de parentesco quando são substituídos pelos usados na língua portuguesa para chamar os parentes. O uso dos termos de parentesco corretos na língua materna era uma norma social de nosso povo, este é um aprendizado importante e complexo na sociedade *Mëbêngôkre*. Ocorrem também empréstimos linguísticos, tanto relacionados à língua portuguesa quanto a línguas de outros povos.

Para assegurar a manutenção da língua *Mëbêngôkre* é preciso que os professores *Mëbêngôkre* estejam dispostos a pesquisar e aprender com os idosos, além de se habilitarem para desenvolver conhecimentos científicos que podem ajudar a sistematizar este aprendizado. Outra necessidade é entrar em consenso sobre a escrita e que os professores se dediquem à produção de materiais didáticos que possam servir para as próximas gerações.

Quanto à falta de consenso, me refiro ao professor educador alfabetizador da escola, um Mẽbêngôkre da igreja evangélica, quando se trata da escrita. O que é de ensino na escola e uso da leitura da escrita elaborado pelo SIL (*Summer Institute of Linguistics*) nos versículos e hinos evangélicos na língua Mẽbêngôkre não está sendo acordado pela escrita. Quando foi elaborado e publicado no ano de 1977 pelo SIL, o livro foi considerado como primeira edição experimental, e com passar de algum tempo foi revisto em 1998. Os professores Mẽbêngôkre do estado de Mato Grosso, durante o curso de formação de professores nos anos de 2000 à 2007, decidiram fazer revisão da escrita elaborado pelo SIL, com auxílio da professora Lucy Seki. A partir desta revisão, foi quando começou a falta de consenso entre educador Mẽbêngôkre e evangélicos Mẽbêngôkre. Muitas vezes, os evangélicos Mẽbêngôkre discordam da escrita revisada no curso de formação de professores e defendem a escrita elaborada pelo SIL. Mas, com passar do tempo, esse discurso vem fortalecendo devido à formação dos professores na área de língua, em nível superior, pois professores Mẽbêngôkre de Mato Grosso e do Pará vêm debatendo fortemente a atualização da grafia do livro produzido pelo SIL.

Quero destacar que a nossa língua materna é fortemente falada na comunidade do meu povo Mẽbêngôkre. Ao se comunicar na comunidade, geralmente conversam na língua materna *Mẽbêngôkre* na aldeia. E só usa a língua portuguesa quando sai para cidade. Muitas vezes, o falante monolíngue encontra dificuldade em se expressar melhor na língua portuguesa. Agora, para facilitar a comunicação entre profissionais de saúde e falante da língua materna *Mẽbêngôkre*, é preciso que os próprios profissionais de saúde aprendam a língua básica *Mẽbêngôkre* para se comunicar durante o atendimento de saúde.

Como já apresentei um pouco sobre o meu povo, passarei a tratar na próxima seção sobre a educação escolar indígena em nossa comunidade.

3 SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – NOSSA ESCOLA

Figura 5: Escola Municipal Indígena *Rojkôre*



Fonte: Paimu Txucarramae (2023)

A educação escolar indígena começou desde a década de 60 na aldeia *Porori*, através da missão evangélica Cristã, a partir da qual eles tinham o intuito de alfabetizar os *Mêbêngôkre* na língua materna e, ao mesmo tempo, catequizar nosso povo. Esses trabalhos não tiveram continuidade, porque nosso povo *Mêbêngôkre* não aceitou que a comunidade fosse catequizada pela missão. Poucos dos *Mêbêngôkre* que saíram da aldeia para participar dos serviços, junto com os irmãos Villas Boas, aprenderam falar português, escrever e aprender manusear equipamentos, como dirigir motor de popa e efetuar reparos, operar aparelhos de radiotelegrafia, entre outros. Dificilmente alguns dos *Mêbêngôkre* da aldeia saiam para cidade para resolver algo particular, e a saída era somente de avião quando fosse o caso de tratamento de saúde em São Paulo.

A educação escolar foi retomada na década de 80, quando os *Metyktire* aceitaram se integrar à educação escolar para entender as leis brasileiras e lutar para garantir a demarcação do território. Essa ideia surgiu devido aos conflitos na BR 080, contra os colonizadores próximos da região. E após meu pai Megaron Txucarramae ter ocupado o cargo na FUNAI, ele começou a lutar para que meus parentes *Metyktire* tivessem autonomia. Para isso, a FUNAI contratou duas professoras para ensinar os jovens *Metyktire*, a professora Maria Elisa para aldeia *Kretire* e Vera para aldeia *Jarina*.

A educação escolar indígena não era reconhecida na época, e a FUNAI era livre para fazer sua educação, não tinha diploma ou reconhecimento oficial. Os *Metyktire* não se

preocupavam com sua formação oficial, mas queriam entender o mundo do não indígena para defender a terra e o modo de vida, com autonomia.

Após a contratação das professoras, iniciaram-se os trabalhos que atendiam uma turma de 15 a 20 alunos, todos homens de 25 a 35 anos, casados e com filhos. A partir desta época, finalmente na escola, os alunos começaram a se dedicar ao estudo e se preparavam para aprender a ler, a escrever e a falar português. Após as mudanças das aldeias, como aldeia *Kretire* do Parque Nacional do Xingu para aldeia *Metyktire*-Terra Indígena Capoto-Jarina e, após construção de outra aldeia Kapôt¹, a escola continuou desenvolvendo as aulas, já com auxílio de professor indígena *Mêbêngôkre*.

A partir do reconhecimento aos povos indígenas, por parte da Constituição Federal de 1988, na década de 1990, os *Mêbêngôkre Metyktire* começaram a reivindicar os direitos à educação escolar indígena oficialmente.

Após a nova Lei de Diretrizes e Base de 1996 ser instituída, que incentiva o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, as lideranças solicitaram a formação de professores para garantir a habilitação em nível de magistério. Assim os professores estariam preparados para a política educacional, bem como, para o projeto político pedagógico das escolas de suas aldeias, ingresso a alguma faculdade e o exercício na carreira da educação. Para o desenvolvimento de uma educação que responda a essas expectativas, a primeira coisa a ser considerada é a formação dos professores. Este projeto teve início em 1997 e contou com o apoio da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena/MEC, FUNAI e *Rainforest Foundation of Japan* - RFJ, atendendo três povos: *Mêbêngôkre*, Panará e Tapayuna.

A construção de uma escola que atenda às necessidades e expectativas das comunidades começa com a formação adequada de professores indígenas, de acordo com os princípios expressos no RCNEI:

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizado não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de

¹ O nome Capoto-jarina é escrito e registrado com letra "c" e nome da aldeia Kapôt é escrita com letra K.

produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos que participam dela (BRASIL, 1998, p. 43).

Após os direitos de educação escolar indígena ser devidamente reconhecida nas leis brasileiras, as comunidades indígenas solicitaram das prefeituras de municípios vizinhos às terras indígenas, a contratação de professores não indígenas para lecionar nas escolas das aldeias. No entanto, os professores contratados, em que pese a boa vontade e a disposição de morar numa aldeia, não eram qualificados para o trabalho e, em geral, não permaneciam, nem permanecem, por muito tempo na aldeia. Portanto, a alternativa de educação escolar experimentada pelas comunidades indígenas não foi satisfatória.

Quando esses professores não indígenas iam para as aldeias, estes eram quase sempre despreparados para atuar numa sociedade culturalmente diferenciada. Devido à insatisfação gerada pela inadequação das alternativas acima descritas, as comunidades passaram a reivindicar escolas diferenciadas e de qualidade dentro de suas aldeias. Era preciso, portanto, formar professores indígenas para assumir a educação escolar.

Na década de 2000, a comunidade começou reivindicar às secretarias municipais uma escola própria devidamente registrada no cartório que pudesse atender às várias demandas por educação escolar nas comunidades, e também as contratações de professores que estavam cursando magistério intercultural.

As escolas do povo *Mëbêngôkre Metyktire* têm como um dos objetivos preparar alunos e alunas para que possam aperfeiçoar a oralidade e a escrita da língua *Mëbêngôkre* e também a língua portuguesa. A escola deve servir para que os alunos conheçam e aprendam a história e os conhecimentos tradicionais do nosso povo *Mëbêngôkre*, assim como os conhecimentos ocidentais. Atualmente, algumas escolas são atendidas pelo município e outras pelo Estado, e funcionam desde a educação infantil ao ensino médio.

Depois de tantas lutas e conquistas relacionadas aos direitos indígenas e à educação escolar específica e diferenciada, houve algumas conquistas e também dificuldades para o reconhecimento por parte do governo brasileiro de projetos políticos pedagógicos e propostas curriculares específicas, valorizando as línguas indígenas, as práticas culturais, a história e os conhecimentos do nosso povo. Sabemos que a escola precisa estar preparada para cumprir seus objetivos e atender às expectativas das comunidades indígenas *Mëbêngôkre*.

Houve avanços na parte de formação de professores *Mëbêngôkre* em licenciaturas e pedagogia intercultural na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Barra do Bugres - MT, e na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia - GO. E essa formação

vem contribuindo na organização do trabalho e práticas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de alunos e alunas. E, também, avanços na parte metodológica de ensino, qualificando a aprendizagem do(a) aluno(a), atendendo aos objetivos da comunidade.

Atualmente são os próprios professores *Mëbêngôkre* que têm formação em magistério e nível superior, graduados em licenciatura e em Pedagogia que atuam nas escolas, sem precisar de professor não indígena para trabalhar nas escolas. Na região da terra indígena Capoto-Jarina, há 9 professores *Mëbêngôkre* com graduação em Licenciatura Intercultural, sendo: 2 professores formados na área de Línguas, Artes e Literatura, 3 na área de Ciências da Matemáticas e da Natureza, 2 Ciências Sociais, e 2 em Pedagogia Intercultural. Portanto, são os próprios professores indígenas *Mëbêngôkre*, membros da comunidade, conhecedores de sua língua, sua história e sua cultura que atuam nas escolas das nossas aldeias. Para que a educação escolar *Mëbêngôkre* seja fortalecida, há necessidade da continuidade de mais formação de professores *Mëbêngôkre* em diferentes áreas da licenciatura, como, português, matemática, geografia, história, ciências e pedagogia, pois em nossa região estamos encontrando a falta de algumas formações, e os jovens *Mëbêngôkre* vem procurando o meio de garantir seus estudos quando lançam editais oferecidos pela UNEMAT e UFG.

Para o povo *Mëbêngôkre* é fundamental que os alunos estejam aprendendo conhecimentos ocidentais na escola que contribuam para reflexões críticas em relação ao convívio com a sociedade não indígena: eles precisam estudar e conhecer a legislação e os direitos indígenas. A escola também pode preparar os alunos para atuar no desenvolvimento e na gestão de projetos da comunidade, dentro e fora da sala de aula, utilizando conhecimentos tradicionais do povo *Mëbêngôkre* e conhecimentos científicos que serão oferecidos a eles, por meio da educação escolar. Há necessidade de que as novas gerações, que futuramente estarão à frente da gestão de nosso território, conheçam e exercitem direitos e deveres enquanto cidadãos brasileiros *Mëbêngôkre*, aptos para participar das políticas públicas em defesa do nosso território, da nossa saúde e da nossa segurança alimentar, e nas políticas educacionais da educação escolar indígena.

A preparação e formação dos alunos, através da escola, devem garantir em todas as modalidades de ensino que esses alunos se preparem para atuar em trabalhos voltados para suas comunidades.

A Escola Municipal Rojkôre na qual atuo funciona por ciclos e anos, começando pela Educação Infantil - Pré I, de 4 anos e Pré II, de 5 anos, sendo de anos iniciais a ensino fundamental, como: 1º ciclo de 1º, 2º e 3º ano, 2º ciclo de 4º, 5º e 6º ano e 3º ciclo de 7º, 8º e

9º ano, que totaliza aproximadamente 200 alunos. Também nas escolas de outras aldeias funcionam anos iniciais, ensino fundamental e ensino médio.

O desafio que enfrentamos em relação à Secretária Municipal de Educação-SEMEC e Secretaria de Estado de Educação-SEDUC é por conta da matriz que não segue os referenciais para escolas indígenas e, muitas vezes, somos cobrados a reproduzir os conteúdos e metodologias das escolas não indígenas, que não fazem sentido para os alunos e estão longe das expectativas da nossa comunidade. Além disso, as informações e temas importantes para os alunos e a comunidade estão ausentes da matriz que a Secretaria Municipal insiste em aplicar na nossa escola e na formação de professores administrada pela secretaria. Diante disso, nós mesmos temos nos organizado dentro da nossa escola para atender às demandas das atividades pedagógicas dos professores indígenas *Mëbêngôkre*, seguindo as orientações do Referencial Curricular para professores indígenas.

O trabalho dos professores *Mëbêngôkre* é concentrado nos anos iniciais no ensino fundamental, incluindo pré-escola. A existência dessas fases da educação escolar em aldeias indica que este é um tema que precisa ser conversado com a Secretaria de Educação, tanto municipal quanto estadual, e com os indígenas sobre as funções da pré-escola dentro do arranjo escolar dos não indígenas.

Quanto à educação infantil, na pré-escola, nossos professores trabalham como alternativa, ensinando nomes de animais, peixes, frutas e outros nomes de consumo na aldeia, e também outra educação na parte da cultura. O ensino é na língua materna *Mëbêngôkre*, com trabalho desenvolvido na oralidade, com brincadeiras de acordo com planejamento do professor no momento recreativo.

Sabemos que é importante para a criança ter seu ensinamento com sua família e a comunidade, acompanhando o cotidiano de seus familiares, em que é fundamental garantir a continuidade dessas transmissões de conhecimentos, e a escola faz o papel de auxiliar nesse ensinamento.

A maior parte das escolas das aldeias *Mëbêngôkre* oferece a primeira fase do ensino fundamental e algumas oferecem alguns anos da segunda parte, mas nenhuma oferece o ensino médio de qualidade por falta de professores formados em áreas de cada disciplina, ou até mesmo a SEDUC não oferece as atribuições de turma de ensino médio, conforme quadro a seguir:

Figura 6: Quadro das escolas do povo *Mêbêngôkre*

Aldeia	Escola	Ensino
<i>Kapôt (Mêbêngôkre)</i>	E.M Indígena Rojkôre	Educação Infantil: Pré I e II, Ensino Fundamental, Ensino Médio da sala anexa
<i>Metuktire (Mêbêngôkre)</i>	E.E. Indígena de Educação Básica Metuktire	Educação Infantil da sala anexa da escola municipal Rojkôre, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
<i>Piaraçu (Mêbêngôkre)</i>	E.E Indígena Bepkororoti	Educação Infantil da sala anexa da escola municipal, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
<i>Kaweretxikô (Tapatyuna)</i>	E.E Indígena Gorona	Ensino Fundamental, Ensino Médio
<i>Totnhore</i>	Sala anexa E.E Indígena Educação Básica Metuktire	Ensino Fundamental
<i>Wani-Wani (Trumai)</i>	Sala anexa Escola Municipal Vida e Esperança	Educação Infantil, Ensino Fundamental.

Fonte: Paimu Muapep Trumai Txucarramãe, 2023

Apesar de inúmeras leis que asseguram a regularização de escolas diferenciadas que respeitem a cultura, a língua e os conhecimentos dos povos indígenas, na prática, isso ainda não acontece nas escolas *Mêbêngôkre*.

A proposta curricular das escolas *Mêbêngôkre* ainda é feita por educadores não indígenas dos municípios do entorno, que não têm conhecimento da cultura *Mêbêngôkre*, sem respeito aos nossos direitos legais. Os professores e lideranças *Mêbêngôkre* não acompanham e nem são consultados para a produção desses planejamentos e propostas curriculares.

A participação dos professores *Mëbêngôkre* e de suas comunidades na definição do currículo (o que vai ser ensinado na escola), do calendário, da avaliação dos alunos é fundamental para a construção de uma escola diferenciada, bilíngue ou multilíngue, que contribua para o fortalecimento e autonomia do povo *Mëbêngôkre*. Sem esta participação, aceitando o que é imposto pelas Secretarias Estaduais e Municipais e Educação, a escola não atende às necessidades da comunidade *Mëbêngôkre*. Portanto, apesar dos conteúdos não serem inseridos nos currículos, os livros didáticos produzidos pelos professores *Mëbêngôkre* são utilizados na escola, pois os livros são as principais fontes para preservação da língua e cultura *Mëbêngôkre*, a partir dos quais, o professor elabora seu planejamento de aula para trabalhar seus componentes curriculares. Por isso é tão importante o trabalho de fortalecimento da autonomia dos professores indígenas, de modo que eles próprios possam pensar como querem que as suas escolas funcionem e que temas podem fazer parte dela.

A comunidade quer que os alunos aprendam os conhecimentos da sociedade ocidental e do povo *Mëbêngôkre* na escola da aldeia e na comunidade, sem precisar ir para a cidade. Nesse sentido, nossa escola na aldeia precisa ser uma escola que trabalhe a interculturalidade e, para concretizarmos essa escola, estamos debatendo fortemente com a Secretaria Municipal para que reconheça e respeite as nossas práticas pedagógicas e os componentes curriculares que são importantes para nós, pois não queremos uma cópia das escolas das cidades.

3.1 O ensino da língua *Mëbêngôkre* na escola

A importância de ensinar a língua materna *Mëbêngôkre* na escola é uma das formas de ajudar a manter a língua falada nas comunidades. Por sermos um povo de tradição oral, é por meio da nossa língua falada que expressamos sentimentos, saberes e conhecimentos que foram transmitidos ao longo de várias gerações. Os conhecimentos sobre a agricultura, a classificação dos recursos naturais e seus usos, o cuidado e manejo das florestas e dos ecossistemas, o uso de plantas medicinais, os artesanatos, pinturas, cestaria, músicas, culinária, histórias e modo de viver em comunidade.

Através da língua falada podemos aprender e ensinar os conhecimentos tradicionais na oralidade. Nesse sentido, “o ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas, desde que as metodologias usadas leve em consideração a realidade sociolinguística da comunidade” (Pimentel da Silva, 2007, p, 392).

Ao longo do tempo, pode haver mudanças na língua falada ao ser adquirida pela nova geração e, na escola, a língua é objeto de estudo e constitui um instrumento importante de

aprendizagem, por meio da escrita e da leitura. Como menciona Rosa Virgínia Matos e Silva “ao longo do tempo histórico, as línguas mudam: há mudanças fônicas, mórficas, sintáticas e léxico-semânticas” (2008, p. 41). Com o ensino e aprendizagem da escrita, pode-se desenvolver a autoconfiança e valorização da língua, em que novos usos e contextos sociais são introduzidos e ampliados.

O professor pode ensinar aos alunos saberes orais e escrita na língua *Mëbêngôkre* (narrativas, discursos rituais, cantos etc.). A aprendizagem da oralidade com os mais velhos é diferente daquela da escola e valorizada na comunidade, como por exemplo, os cantos, histórias e músicas infantis. Neste contexto, a escola é uma alternativa para manter e fortalecer a aprendizagem destes aspectos da cultura e dos saberes tradicionais do povo *Mëbêngôkre*. Assim uma reflexão metalinguística sobre a língua *Mëbêngôkre* nos diferentes níveis (fonologia, gramática, léxico, semântica, discurso), visa propiciar o uso da língua nos distintos campos de conhecimento e contextos sociais.

A escola deverá sempre ter como ponto de partida as características socioculturais, conhecimentos e costumes do povo *Mëbêngôkre*, valorizando a língua, reafirmando a importância da oralidade em todas as suas manifestações (no uso cotidiano, nos discursos formais e cerimoniais, na narração de histórias, etc.). A partir deste processo de ensino, é importante propiciar ao aluno das escolas *Mëbêngôkre Mëtyktire* dos anos iniciais ao ensino médio, condições para que ele possa chegar à sistematização, descobrir as regras de funcionamento e as categorias de sua língua

Maria do Socorro Pimentel da Silva fala da importância da recomendação das línguas indígenas sejam adotadas, na escola, por meio de protocolo linguístico valoroso, levando em conta o desejo do /as indígenas em manter as suas línguas vivas. Por isso, é importante conhecer a realidade sociolinguística, os espaços especializados e cotidianos de usos dessas línguas. (PIMENTEL DA SILVA, 2021).

Os *Mëbêngôkre Mëtyktire* sabem da importância da escola começar a ensinar as crianças na alfabetização da própria língua materna *Mëbêngôkre*, como mencionado no RCNEI: “A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 118).

Outra questão importante que o Referencial propõe é o uso da língua indígena como língua de instrução oral, ou seja, utilizar a língua na sala de aula para apresentar conceitos, explicar conteúdos. A língua como instrução oral, segundo o documento, pode ser usada para

discutir geografia, matemática, história, português, entre outros conhecimentos não indígenas. É uma maneira de tornar a língua indígena mais forte, pois além de uso no seio da comunidade, no seio familiar, ela também terá uma função importante no espaço escolar (BRASIL, 1998).

Outra orientação do RCNEI é o uso da língua indígena como língua de instrução escrita, principalmente “situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora” (BRASIL, 1998, p. 119). Nesse sentido, conforme o documento, os alunos podem tanto ampliar a competência oral quanto a competência escrita em língua indígena. É importante que os professores propiciem aos alunos momentos de estudo e reflexão sobre a língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, pois assim, os alunos poderão conhecer mais profundamente sua própria língua, ampliando a competência ao usá-la nas diversas situações comunicativas.

Veja, ainda, o que destaca o RCNEI:

Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas (BRASIL, p.120).

Por outro lado é preciso compreender que a escola não pode trabalhar sozinha nessa empreitada, a comunidade como um todo precisa estar junto para manter sua língua indígena em pleno funcionamento. A escola é um espaço importante para ajudar na manutenção e fortalecimento linguístico, porém, limitado, pois “ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam” (BRASIL, p.120, 1998).

4 A FONOLOGIA DA LÍNGUA *MĚBĚNGÔKRE* NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: O QUE REGISTRAM OS *MĚBĚNGÔKRE* E OS *KUBĚ*

Em primeiro lugar, quero ressaltar que é importante termos acesso ao que outros pesquisadores já escreveram sobre nossa língua, pois assim, podemos analisar, criticar e refletir a partir daquilo que já foi escrito. Nesse sentido, trago aqui os trabalhos elaborados pelo SIL nas três cartilhas em língua Kayapó, na década de 1960, aproximadamente, em que começou a política linguística para a língua *MĚbĚngôkre*. Antes é importante destacar que, além do Pará, no estado de Mato Grosso, em Peixoto de Azevedo e São José do Xingu, municípios onde está meu povo, a língua é falada frequentemente, com variação na fala com diferentes realizações dos sons. As duas margens do rio Xingu do T.I Capôto Jarina divide as regiões que são subordinadas aos municípios Peixoto de Azevedo e São José do Xingu. No município de São José do Xingu estão as aldeias: *Piaraçu* e *Kretire*, e no município de Peixoto estão as aldeias: *Kapôt*, *Metuktire*, *Jatobá*, *Tôtnhôrre*, *Kromare*, *Kaweretxikô*, *Kuikôre*, *Bytire*, *Wani Wani*, *More* e *Kromare Jarina*.

Quanto às cartilhas *MĚ banhô pi'ôk 1*, *MĚ banhô pi'ôk 2*, *MĚ banho pi'ôk 3*, elas foram produzidas (primeira edição) durante o Seminário de Educação Indígena, promovido pela FUNAI, SIL, e MICEB, no Posto Indígena Gorotire, em agosto de 1975, com metodologia de alfabetização na língua materna (letras, vogais e consoantes), trazendo palavras para determinados animais, frutas e a construção de frases. A nota explicativa do livro nos diz que “a língua Kayapó tem 16 consoantes (p,t, k, ‘, b, d, g, x, dj, j, w, r, m, n, nh, ng) e 16 vogais (a, à, ã, e, ê, ě, i, ĩ, o, ô, õ, u, ũ, y, ÿ, ŷ). Cada uma das letras representa um som, com exceção da letra *ã* que representa dois, um mais central e outro mais recuado. As consoantes, as vogais, os encontros consonantais e os dígrafos são apresentados gradativamente na seguinte maneira:

Livro de apoio 1 – Neste livro são apresentados os grafemas: a, ô, ng, dj, kr, i, k, u, p, t, k, as vogais sempre ocorrendo no núcleo e as consoantes no início da sílaba.

Na última lição, o grafema *r* é apresentado, ocorrendo no início e no final da sílaba. Todos esses grafemas são pronunciados como no português, com exceção do encontro

consonantal **ngr**. Neste, a consoante nasal velar é representada pelo dígrafo **ng**, seguindo de **r**, não apresentado oclusão entre nasal (ng) e o vibrante (r). Convém também notar que o **r**, ocorrendo em posição final da sílaba é pós-vocalizado. A pós-vocalização depende da qualidade da vogal que a precede, ou seja, o núcleo, de acordo com o autor.

Livro de apoio 2 – Neste livro os seguintes grafemas **e**, **nh**, **x** são apresentados como **ê** sendo vogal, é apresentado no núcleo da sílaba enquanto **nh** e **x** sendo consoantes, e são apresentados no início da sílaba e também em posição final.

Os grafemas **e**, **b**, **ĩ**, **m**, **à**, **j** são apresentados na mesma maneira, as vogais no núcleo, e as consoantes no início da sílaba e o **j** também em posição final.

Os grafemas **ã** (que se pronuncia como o **ã** em *fã*), **ẽ**, **ã** (mais recuado que o anterior), **n**, **kj**, são apresentados com as vogais no núcleo e as consoantes no início da sílaba. A maioria destas letras é pronunciada como no português, porém, deve-se notar que **x**, no início da sílaba, se pronuncia **tch**; **x** e **nh** no final da sílaba tem som de **i**; **j** em qualquer posição tem som de **i**, e quando ocorre no final da sílaba é pós-vocalizado (sendo que se o núcleo for **e**, a pós-vocalização será **e**, se o núcleo for **i**, a pós-vocalização será **a**; **à** também é uma vogal que não tem som similar em português).

Livro de apoio 3 – Neste livro, são apresentados os grafemas **y**, **o**, **ng**, **j**, e **õ**. O fonema **j** é apresentado em posição final com pós-vocalização e em encontros consonantais. Depois a consoante **w** no início da sílaba, a vogal **ỳ** no núcleo e o **w** em posição final são apresentados. O **w**, quando precedido de **u** tem a pós-vocalização de **a**. Finalmente são apresentados **rw**, **ũ**, **g**, **ỳ**, **d**, **ngrw**, **krw**, **mjỳ**, **nhwỳ**, **-kêt** e **kêt**. Neste livro, estão sendo apresentados encontros consonantais e vogais que não têm similar em português, como: **y**, **ỹ**, **ỳ**, **rw**, **krw**, **mjỳ**, e **nhwỳ**. A última lição ensina diferença entre **kêt** que leva o acento tônico e quer dizer ‘não’, e **-kêt** que não tem acento e quer dizer “de fato é”.

O estudo sobre “Fonemica Txukhamẽi” pelos autores Mickey Stout e Ruth Thomson traz apresentação que trata de um grupo de sons foneticamente semelhantes e mostra como estes sons se agrupam em fonemas com suas variantes, ou seja, colaboraram na pesquisa fonológica do povo Kayapó. Outra contribuição mais atual e importante para nós é o estudo de Salanova (2001), em que o autor faz a descrição do *sistema fonológico (nasalidade e vozeamento) de duas línguas próximas entre si: Mẽbêngôkre e Apinajé*. Este foi um estudo que contribuiu, também, para as nossas reflexões sobre a revisão da fonologia da língua *Mẽbêngôkre*. Portanto, partindo desses estudos, passamos à próxima seção, em que explico sobre a importância da revisão fonológica proposta.

4.1 Porque a revisão da fonologia da língua *Měbêngôkre*... Com a palavra, também, os professores...

Na fala de Ngrei-ô Metuktire, umas das cursistas que participou da Oficina, ela menciona da seguinte forma: *“Mě kaběn ‘ã pi’ók kam ne mrāmri pi’ók-jarě-djwỳj mã mejkumrěj, kam dja ta kute pi’ók jarěj djà kam akre kadjy. Mýkam, biri nām bām omũj kam nhỹm arỹm mẽ ba kaběn arỹm nỹ mẽ kaběn ‘ôdjwỳ o mẽ arỹm kaběn. Ba kam mēnyre arỹm atemã kute mẽ ba kaběn jarěj otēm kam atxwe mẽ kam idjumari”* (É importante ter um livro da língua *Měbêngôkre* para os professores poderem aplicar nas salas de aula, porque, pelo que estou observando, está tendo mudanças na nossa língua, devido a outras línguas está sendo usados na nossa língua. E fico preocupada com as novas gerações de não falar corretamente a nossa língua *Měbêngôkre*).

O professor Monhire Metuktire também demonstra preocupação e nos revela que *“Nā nām bām oficina nhipēj ne, mẽ kaběn kam kukràdjà nhipēj ne. Imã ne mejkumrěj. Ne kam nām bām mẽ ba kaběn kam idjumari punu. Kam dja mẽ ba kaběn ‘ã pi’ók nhỹm mã mẽ kute amĩm mẽ ba kaběn jarěj kadjy. Bām mẽ abatàj ny kam djwỳ idjumari punu. Kam dja mẽ ba kaběn ‘ã pi’ók, nhỹm pi’ók jakre djwỳj mã kute mẽ ba kaběn kam kukràdjà jakre kadjy, jã ne ba imã kīj. Mýkam, arỹm ne mẽ nyre apỹj mẽ ba kaběn djwỳj obiknoro omõ, gwaj ba kukràdjà djwỳj arỹm obiknoro omõ, arỹm kubě nhõ mỳjja kôt bit krã pāj gwaj ba kaběn kam kukràdjà obiknoro omõ. Kam mỳj ne mẽ ba mã mej? Mě baje mẽ ba kaběn ‘ã pi’ók nhipēj ne mẽ ba kaběn kuni ajte akubyt mẽ mã akre ‘ã pi’ók nhipēj nhỹm ari kubê pi’ók jakre djwỳj kute pi’ók jã tam o àpēj ne nhỹm mẽ kute mrāmri mari djwỳj omõrõ, nhỹm mẽ bê pi’ók jarěj djwỳj ta kute mẽ ba kaběn ‘ã pi’ók jarěj mari kam arỹm ta amu kute kam kukràdjà mari. Kam ne imã jã mrāmri wỳj, mẽ ba kaběn ‘ã pi’ók kam ne mrāmri wỳj ne mejkumrěj, mẽ nyre kadjy nōrõ rã’ã. Mýkam? Arỹm ne mẽbégêt arỹm apēj tẽ. Dja gwaj ba, ba kaběn mari jã o ba kaběn tẽ nhỹm ari tũm jã apēj, gwaj badjwỳ mōn ba japēj nhiukri nhỹm amrẽ akati mōrõ kam nhỹm mẽ arỹm kaběn o atxé, arỹm tu amĩ kaběn o apēj otẽ, kukràdjà o apēj otẽ, arỹm biram o apēj. Kam ne ba ã maro ane, mẽ ba kaběn ‘ã pi’ók kute aminhpēj ne tu nōrõ kumrěj nhỹm mẽ ta amu te arēj otēm ne maro tēm rã’ã kadjy ba imã kīj.*

“Depois da oficina sobre nossa língua, eu achei muito importante. Depois surgiu minha preocupação com nossa língua. Por isso é importante ter livro da nossa língua para que pudéssemos estudar nossa própria língua. E tenho preocupação com juventude em relação a

nossa língua. Tendo o livro da nossa língua é possível que os professores possam estar ensinando todas as regras da nossa língua com os alunos na escola. É assim que gostaria que fosse feito. Por que? Porque, pelo que estou observando os jovens já estão esquecendo a nossa língua tradicional e a nossa cultura tradicional. E só estão pensando na cultura do não índio (kubẽ), e estão esquecendo a nossa língua e cultura. Então o que é importante para nós? É importante que tenha um livro de todos os registros da nossa língua para que os professores Mẽbêngôkre possam estar ensinando a nossa própria língua para os alunos Mẽbêngôkre, assim eles possam estar continuando aprendendo a nossa cultura. Acho importante ter este material para legitimar a manutenção da nossa língua. Por que eu digo isso? É porque os mais velhos estão nos deixando (morrendo), e nós vamos depois deles. Hoje se nós estamos falando fluentemente a nossa língua é por causa dos mais velhos, agora, quando eles morrerem nós vamos continuar falando nossa língua. E se nós morremos, aí sim eles vão brincar com nossa língua, vão falar de qualquer jeito e corremos riscos de nossa língua acabar, e acabar nossa cultura. Por isso, tenho essa ideia de nós garantir livro didático da nossa língua para que o ensino da língua possa passar de geração em geração”.

Como já mencionei anteriormente, a língua *Mẽbêngôkre*, também conhecida como Kayapó, é uma das línguas que pertence ao sub-ramo setentrional da família Jê (Macro-Jê), junto com as línguas Apinajé, Kĩsêdjê (Suyá), Panará, Tapayuna e Timbira (RODRIGUES, 1986). A denominação *Mẽbêngôkre* engloba diferentes grupos étnicos que se autodenominam por esse nome e estão distribuídos em territórios descontínuos que estão localizados entre as regiões norte de Mato Grosso e sul e sudeste do Pará.

De acordo com história do povo *Mẽbêngôkre*, contada pelos mais velhos, todas as pessoas formavam um único povo, que falava a mesma língua para comunicar entre si. Tinha a mesma cultura, o mesmo modo de viver, até que em um determinado momento foi cortado o tronco de um milho sagrado para nosso povo e foi quando o povo começou a se desentender, não podendo mais se comunicar por causa das línguas diferentes. Por conta disso, é que ainda entendemos mais ou menos a língua de alguns povos, enquanto a de outros é impossível entender algumas palavras. É assim que conta a história sobre o milho sagrado e que os *Mẽbêngôkre* explicam a diversidade etnolinguística em que estão envolvidos.

No plano linguístico, a ampla distribuição geográfica do povo *Mẽbêngôkre* contribuiu para a dialetização da língua, em diferentes domínios do sistema linguístico (lexical, fonético-fonológico, sintático e semântico). Além disso, o contato cada vez mais constante com o português, seja pelas idas dos indígenas às cidades ou pela presença de não indígenas nas aldeias, têm também contribuído para a diferenciação entre as variedades dialetais da língua

Měbêngôkre. Apesar de a variação ser uma característica inerente da fala nas línguas naturais, no plano do registro escrito, não tem havido um consenso quanto ao uso de uma grafia padronizada entre as variedades da língua *Měbêngôkre* e, até mesmo, dentro de uma mesma comunidade. A hipótese é de que a causa dessa divergência seja provocada pela falta de conhecimento científico dos falantes sobre o funcionamento dos sons na língua *Měbêngôkre*, por entender que cada realização fonética de um fonema deve ser representada por uma letra diferente ou usar acentos gráficos de modo similar ao português, fazendo com que cada falante escreva diferente um do outro.

Diante disso, a revisão da fonologia de nossa língua materna é importante por conta da necessidade de se ampliar e divulgar os conhecimentos produzidos sobre nossa língua *Měbêngôkre*, permitindo da mesma forma com que outras comunidades desse povo tenham acesso a essas informações atualizadas. Entendemos que a escrita não é uma representação fiel da fala, mas que para o seu registro escrito é necessário seguir alguns procedimentos, que envolvem inicialmente a compreensão de quais sons da língua distinguem significados (fonemas) em oposição àqueles que não distinguem (alofones), e como se comportam e se combinam para formar unidades maiores, ou seja, as sílabas.

Do ponto de vista prático, a escrita deve ser econômica e simples, em que apenas os fonemas devem ser representados por letras diferentes, enquanto as variantes (alofones) não precisam ser distinguidas, já que elas são apenas outras realizações fonéticas de um mesmo fonema e não implicam a mudança de significado pelo uso de uma ou outra variante.

Outro fator que justifica essa revisão fonológica é que a língua falada pelo povo *Měbêngôkre* conta com uma bibliografia relativamente ampla sobre aspectos de sua língua e cultura, produzida por linguistas e antropólogos *kubẽ* (não indígena). No entanto, esses estudos ainda não foram revisados pelos próprios indígenas, devido ao fato de que, quando foram produzidos e publicados, os colaboradores *Měbêngôkre* tinham pouco domínio do português e mal compreendiam o que era dito pelos pesquisadores. Então, muitas informações contidas nesses trabalhos precisam ser corrigidas para que as novas gerações possam ter acesso a esse conhecimento que foi coletado com pessoas que hoje são anciãs e muitas delas já morreram. Assim, por mais que esses registros sobre a língua e cultura *Měbêngôkre* tenham seu valor histórico, a sua atualização se faz necessária para que sejam difundidos dentro e fora das comunidades indígenas como parte das estratégias de resistência do povo *Mětyktire* para a manutenção e vitalidade de sua língua e a cultura.

Outra questão também se deve ao fato de que com a ampliação do uso da escrita pelas novas gerações, tanto em situações formais quanto informais, os falantes têm adotado

diferentes formas de registro da língua, já que existem dúvidas quanto à representação escrita de alguns sons por não haver uma padronização gráfica. Essa pesquisa tem ainda como finalidade de produzir material de apoio didático para que as escolas indígenas *Mëbêngôkre* possam utiliza-los nas suas determinadas escolas na Terra Indígena Capoto Jarina.

A revisão da fonologia da língua *Mëbêngôkre* é importante, principalmente, para os professores alfabetizadores que são os responsáveis pelo ensino da escrita às crianças. Conscientes de como os fonemas da língua funcionam, eles poderão ter mais segurança na resolução de possíveis dúvidas em relação à forma de escrever certas palavras, contribuindo, assim, para a ampliação das práticas de letramento próprias da cultura *Mëbêngôkre*. Compreendo isso como um processo de reflexão metalinguística *Mëbêngôkre*, que possibilita, além de tudo, uma consciência fonológica sobre nossa língua materna.

Nas palavras de Cruz e Quintino (2021), o reconhecimento e a identificação dos sons (fone) de uma língua, em termos fonético-articulatório, bem como, a identificação desses segmentos (fonemas), suas oposições e distribuições complementares dentro do sistema é importante para o falante da língua. Nesse sentido, ainda segundo os autores,

As discussões geradas durante essa formação têm implicações e suscitam discussões sobre propostas de grafia, reformulação e/ou unificação ortográfica, metalinguagem e discussões sobre ensino de línguas e produção de material didático (para letramento e alfabetização), além de contribuir para a produção de material linguístico (gramáticas e dicionários). A ‘consciência fonológica’, por fim, favorece reflexões sociolinguísticas e discussões sobre língua e fala, fundamentais para professores/as de língua materna (CRUZ e QUINTINO, p.48, 2021).

Portanto, consciência fonológica é compreendida por mim como o conhecimento que os falantes têm dos sons de uma determinada língua, como esses sons são organizados dentro do sistema de uma língua. Desde criança, a pessoa aprende com sua família e a comunidade a ouvir e pronunciar as palavras de sua língua, adquirindo assim, ao longo de seu crescimento uma consciência fonológica.

Após apresentar a você, leitor e leitora um pouco da fonologia de nossa língua *Mëbêngôkre*, passamos ao próximo capítulo, em que trato dos caminhos da pesquisa.

5 CAMINHOS DA PESQUISA: DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA À OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE A LÍNGUA

A presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas. Na primeira etapa, foi realizada pesquisa bibliográfica, com o propósito de reunir e ler os trabalhos já publicados sobre a língua *Mëbêngôkre*, não só na variedade falada pelos *Mëtyktire*, mas também de outras variedades dialetais, especialmente, aqueles que tratam da Fonética e Fonologia.

A segunda etapa foi dedicada à coleta de dados linguísticos, com falantes de diferentes idades de ambos os sexos, e com graus de escolaridade distintos. Após a coleta dos dados, eles foram transcritos, conforme o Alfabeto Fonético Internacional, onde foram registrados os sons produzidos pelos falantes.

Já a terceira etapa foi destinada à descrição e análise fonológica dos dados linguísticos coletados e transcritos na etapa anterior, além de outros dados coletados durante a I Oficina de Estudo da Fonética e Fonologia da língua *Mëbêngôkre*, realizada na aldeia *Kapôt*, onde moro, Terra Indígena Capoto-Jarina, município de Peixoto de Azevedo-MT. A oficina aconteceu no período de 17 a 21 de outubro de 2022 e contou com a colaboração dos professores e linguistas Dra. Mônica Cidele da Cruz, minha orientadora e o Dr. Wellington Pedrosa Quintino, meu coorientador, ambos docentes da UNEMAT.

Ao final dessa etapa, as informações foram sistematizadas e reunidas na forma de uma dissertação, em que discutimos uma proposta de padronização da escrita com as respectivas correspondências fonemas/grafemas e uso de acentos gráficos para marcar abertura vocálica. As etapas acima descritas aconteceram com a participação de alunos do ensino médio, professores da escola da aldeia *Kapôt*, algumas lideranças e anciãos da comunidade. Essa padronização da escrita servirá para os *Mëbêngokre* do estado de Mato Grosso, principalmente, para as escolas *Mëbêngôkre*.

5.1 Revisão fonológica da língua: do trabalho de campo à oficina pedagógica

Antes de relatar sobre as atividades desenvolvidas durante a nossa I Oficina Pedagógica, acho importante também apresentar aqui, os dados linguísticos que coletei com

falantes da nossa língua materna, durante a 2ª etapa da pesquisa, entre maio e junho de 2022, uma vez que essa atividade também faz parte de nosso estudo.

No dia 21 de maio de 2022, às 11 horas da manhã, na casa dos homens, realizei a pesquisa sobre as palavras com mesmas letras e com fonemas diferentes. A pesquisa foi realizada com os professores Monhire Metuktire, Beti Metuktire, Kroba Metuktire e Bepkanganhy Metuktire, onde foram citadas por eles as palavras com mesmas letras e diferentes fonemas, as quais os estudos linguísticos chamam de pares mínimos. Os professores citaram alguns exemplos das palavras:

ama - ‘ouvir’	aka - ‘cor branco’	ngre - ‘pouca quantidade’
amà - ‘carregar de	àkà - ‘cocar’	ngre - ‘ovo’
lado’		

No dia 5 de junho, continuei minha pesquisa sobre as palavras com vogais orais na escola municipal Rojkôre, das 9 horas às 11 horas de manhã. A pesquisa foi desenvolvida com os professores que citaram pares mínimos com vogais orais em língua *Měbêngôkre*. A dinâmica da pesquisa foi por meio da elaboração e levantamentos das palavras da língua *Měbêngôkre*. Como os falantes presentes já têm domínio na leitura e conhece a ortografia, e as vogais da língua *Měbêngôkre*, eles ajudaram a levantar os dados de pares mínimos, de acordo com a sequência das vogais relacionadas abaixo:

/a/ : /ɐ/ aka /a'ka/ ‘cor branca’ àkà /ɐ'kɐ/ ‘coçar’ ama /a'ma/ ‘ouça/saber amà /a'mɐ/ ‘carregar algo entre os braços’ (espingarda ou bolsa)	/a/ : /ə/ dja /'dʒa/ ‘pôr em pé’ djy /'dʒə/ ‘sabor amargo’ djwa /'dʒwa/ ‘tomar banho’ djwɐ /'dʒwə/ ‘alimento’ waj /'waj/ ‘recusar’ wɐj /'wəj/ ‘algo verdadeiro’
/a/ : /ɛ/ ta /'ta/ ‘tirar a parte de um todo (singular)’ te /'tɛ/ ‘algo que acontece’	/a/ : /e/ tatak /ta'tak/ ‘bater de forma carinhosa’ tetek /te'tek/ ‘fazer algo de forma ligeiro’ kaba /ka'ba/ ‘tirar’

maj /'maj/ 'caranguejo' mej /'mɛj/ 'mel, bom'	kabê /ka'bê/ 'lançar algo com braço'
/a/ : /i/ adja /a'dʒa/ 'pôr algo em determinado lugar' adji /a'dʒi/ 'pôr algo deitado' idja /i'dʒa/ 'ponta (de algo)' idji /i'dʒi/ 'nome (de algo ou alguém)' ngra /'ŋra/ 'paca' ngri /'ŋri/ 'algo pequeno'	/a/ : /i/ pa /'pa/ 'braço' py /'pi/ 'urucum' kra /'kra/ 'filho(a) (de alguém)' kry /'kri/ 'frio'
/a/ : /ɔ/ tak /'tak/ 'bater com borduna' tok /'tɔk/ 'acordar (alguém)'	/a/ : /o/ kapa /ka'pa/ 'fila em ordem laterais' (fila) kapô /ka'po/ 'cortar no meio' ba /'ba/ 'eu' bô /'bo/ 'palha'
/a/ : /u/ ara /a'ra/ 'asa' aru /a'ru/ 'pôr algo líquido'	/e/ : /ɛ/ akre /a'kre/ 'apontar dedo', 'aconselhar' àkrê /ɐ'kre/ 'bronca' ngre /'ŋre/ 'ovo' ngrê /'ŋre/ 'pouca quantidade'
/e/ : /i/ nê /'ne/ 'ariranha' ni /'ni/ 'gênero sexo feminino' têre /'terɛ/ 'carrapato' tire /'tire/ 'algo grande'	/e/ : /i/ 'ê /'ʔe/ 'lixo' 'y /'ʔi/ 'semente' txêrê /'tʃere/ 'verbo queimar (passado)' txyry /'tʃiri/ 'tipo de árvore'
/e/ : /ɔ/ inê /i'ne/ 'não deixar eu sair' ino /i'nɔ/ 'meu olho' kêt /'ket/ 'algo que não existe' kot /'kɔt/ 'dúvida'	/e/ : /o/ kêt /'ket/ 'algo que não existe' kôt /'kot/ 'algo certo com mesma direção'
/e/ : /u/ kete /ke'te/ 'não tem' kutu /ku'tu/ 'carregar de cabeça'	/i/ : /i/ biri /'biri/ 'algo verdadeiro' byry /'biri/ 'pegar algo'

/i/ : /ɛ/ ti /'ti/ 'algo maior' te /'tɛ/ 'perna (de alguém)' kati /ka'ti/ 'descordar' kate /ka'tɛ/ 'quebrar'	/i/ : /ɔ/ titik /ti'ti/ 'bater algo com força' totok /tɔ'tɔ/ 'goteira' ani /a'ni/ 'você é mulher' ano /a'nɔ/ 'seu olho'
/i/ : /o/ kudji /ku'dʒi/ 'deixar algo' kudjô /ku'dʒo/ 'descascar' kamri /ka'mri/ 'garça' kamrô /ka'mrô/ 'sangue'	/i/ : /u/ ki /'ki/ 'forno de pedra' ku /'ku/ 'comer, plural' idji /i'dʒi/ 'nome' udju /u'dʒu 'esconder'
/i/ : /ɐ/ amy /a'mi/ 'rabo (de algo)' amà /a'mɐ/ 'carregar algo nos braços' myt /'mit/ 'sol' mât /'mɛt/ 'arara'	/i/ : /ə/ amy /a'mi/ 'rabo' (de algo) amỳ /a'mə/ 'segurar', 'carregar' 'yry /'ʔiri/ 'algo que faz cortar, fazer artesanato' 'yrỹ /'ʔərɔ/ 'direção a um lugar ou pessoa'
/i/ : /ɔ/ ny /'ni/ 'algo novo' no /'nɔ/ 'olho' mry /'mri/ 'animal' mro /'mrɔ/ 'cinza'	/i/ : /o/ ky /'ki/ 'algo em movimento, caminhando' kô /'ko/ 'tipo borduna'
/i/ : /u/ tyry /'tiri/ 'bananeira' turu /'turu/ 'carregar nas costas'	/ɔ/ : /o/ kop /'kɔp/ 'tipo de borduna em forma de espada' kôp /'kop/ 'mosca' kot /'kɔt/ 'dúvida' kôt /'kot/ 'certeza', 'na mesma direção' ino /i'nɔ/ 'meu olho' inô /i'no/ 'ombro'
/ɔ/ : /u/ po /'pɔ/ 'bambu' pu /'pu/ 'cano'	/o/ : /u/ ipô /i'po/ 'partir ao meio' ipu /i'pu/ 'encher'

ba /'ba/ 'eu'	na /'na/ 'chuva'	to /'tɔ/ 'voar'
/p:/k/ py /'pi/ 'urucum' ky /'ki/ 'algo em movimento'	/t:/n/ ti /'ti/ 'maior' ni /'ni/ 'feminino'	/dʒ:/nh/ dja /'dʒa/ 'ficar em pé' nha /'ɲa/ 'morder' djaj /'dʒəj/ 'sabor gostoso de alguma coisa' nhaj /'ɲəj/ 'pica-pau'
/b:/k/ bô /'bo/ 'palha' kô /'ko/ 'borduna' bà /'bʌ/ 'mata' kà /'kʌ/ 'casca'	/j:/p/ jàt /'jəʔ/ 'batata' pàt /'pəʔ/ 'tamanduá'	/g:/w/ ga /'ga/ 'você' wa /'wa/ 'dente'
/k:/t/ kôk /'kok/ 'vento' tôt /'toʔ/ 'tatu'	/m:/r/ ama /a.'ma/ 'saber' ara /a.'ra/ 'asa'	/nh:/ng/ nhỹ /'ɲĩ / 'sentar' ngỹ /'ɲĩ / 'lama' nhôj /'ɲoj/ 'urubu' ngôj /'ɲoj/ 'talheres'

Durante a coleta de dados da minha pesquisa, dos levantamentos das palavras da língua *Mêbêngôkre*, percebi o quanto foi importante discutir com os falantes da língua sobre a grafia em língua *Mêbêngôkre*. Apesar das línguas serem fluentemente faladas na aldeia, houve discordância durante a construção da escrita, uns tiveram opções diferentes em escrever determinadas palavras. Percebi também a falta de discutir mais sobre fonemas da língua e a gramática da língua *Mêbêngôkre* dentro da escola, com apoio de livros didáticos específicos em *Mêbêngôkre* para facilitar o ensino ao aluno.

É importante, para nós, professores indígenas, entender a estrutura de nossa língua, a alma de nossa língua, e isso só é possível, fazendo o trabalho de descrição, pois é, também, “a partir desse trabalho de descrição que poder-se-á auxiliar o professor indígena, lá na ponta, na escola, trazendo para ele uma reflexão metalinguística que possa ajudá-lo a preparar material didático em sua língua” (FERREIRA, 2020, p. 3).

Sobre isso, Marcus Maia, também destaca sobre a necessidade de se conhecer as estruturas de nossas línguas:

O estudo das estruturas fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, consideradas em seus aspectos gerais e particulares, deve permitir o desenvolvimento de percepções adequadas sobre as línguas, fornecendo as bases teóricas e metodológicas para a sua descrição e análise. Se pretendemos preservar as línguas, cumpre, antes de mais nada, conhecer detalhadamente as suas estruturas. O estudo científico das línguas é uma etapa fundamental para a sua documentação por meio de gramáticas, dicionários, além de subsidiar a elaboração de materiais pedagógicos, tais como cartilhas, livros de leitura, etc., que poderão contribuir decisivamente para o seu ensino, divulgação e valorização, ou seja, para a sua preservação e revitalização. (MAIA, 2006, p. 68)

Aqueles que aprenderam a ler, devido à catequização da igreja, tiveram pouco domínio na leitura, sem precisar de apoio pedagógico escolar. A importância em aprender a escrita *Mëbêngôkre* na escola é uma forma de aprendizagem através de planejamentos com conteúdo que pode trabalhar com a gramática da nossa língua, entre outros conteúdos para o ensino formal e técnico, ou seja, o ensino da língua *Mëbêngôkre* tem que ser de acordo com os conteúdos devidamente organizados pelo professor, ou que estão nos livros didáticos que tratam do ensino da língua.

Portanto, é importante ampliar nossos discursos sobre nossa língua, realizando oficinas, encontros de professores sobre língua *Mëbêngôkre*, para que os professores possam ter facilidade em desenvolver suas aulas de língua materna nas escolas *Mëbêngôkre*. E nossa primeira oficina pedagógica na aldeia *Kapôt* foi nessa direção, ou seja, o estudo de nossa língua materna, com o objetivo de analisar a escrita sob o nosso olhar, enquanto falantes e professores *Mëbêngôkre*. Nesse sentido, antes de tratarmos, especificamente, sobre nossa oficina, é importante falar um pouco sobre prática pedagógica. A prática pedagógica em si, na minha concepção, ela pode surgir da ideia do professor e, a partir daí, ser planejada por ele, pois o seu planejamento e a sistematização são ferramentas para ser utilizados na sala ou fora da sala de aula, onde o professor pode ter sua criatividade na dinâmica de ensinar os conteúdos a serem desenvolvidos para aprendizagem do aluno. E que o ensino seja desenvolvido na teoria e na prática. O professor precisa ter uma grande responsabilidade de ensino para o aluno, observar se atende a necessidade do aluno, assim, o professor vai mostrando para sua comunidade o resultado do seu trabalho na educação escolar. Dessa forma, também compreendo que:

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

A prática pedagógica para mim é a forma de ensinar, a maneira como o professor pode organizar seu trabalho, independente do espaço e tempo em que se promove a aprendizagem, utilizando nossa própria pedagogia, por meio de planejamentos que dialoguem com nossos saberes tradicionais.

É conhecimento de todos da aldeia sobre meu estudo de mestrado, pois apresentei o projeto da minha pesquisa para comunidade, onde falei da importância do encontro sobre a revisão da fonologia da língua *Mẽbêngôkre*, por meio de uma oficina pedagógica. Foram convidados homens e mulheres como falantes da aldeia, alunos e professores da Escola Municipal *Rojkôre* de ensino fundamental e alunos e professores da sala anexa da escola *Kokomoyea* Terena do ensino médio. O número de participantes ficou limitado entre 20 a 25 alunos, que foi composto pelos interessados que me procuraram para estar na lista de participantes da oficina. Os alunos foram acolhidos no curso, de acordo com interesses deles próprios, e conforme foram chegando no dia da oficina, fizeram a inscrição para participar do curso.

Com a lista de participantes pronta, nossa oficina pedagógica iniciou-se às 7 horas da manhã, na sede da Escola Municipal *Rojkôre*, no dia 17 de outubro de 2022 e contou com a colaboração dos professores da Universidade do Estado de Mato Grosso, Dra. Mônica Cidele da Cruz, docente do Programa de Pós Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” (PPGECII) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL e Dr. Wellington Pedrosa Quintino, docente do PPGL, ambos pesquisadores da área de línguas indígenas.

Figura 7: Oficina Pedagógica sobre a língua *Mẽbêngôkre*



Fonte: Paimu Txucarramae (2022)

O assunto discutido, nesse primeiro dia, pela manhã, foi sobre os principais conceitos da fonética e da fonologia, sendo eles, fone, fonema e grafema, com explicação por parte dos linguistas colaboradores. Foram apresentados exemplos de vogais, utilizando a transcrição fonética internacional, símbolos do IPA² (*International Phonetic Alphabet*), para representar as vogais e as consoantes da língua *Mẽbêngôkre*.

As vogais foram apresentadas através de uma figura geométrica chamada “trapézio” para representar o espaço articulatório do trato oral, ou seja, da boca. Fizemos o levantamento de algumas palavras na língua, a partir de determinados campos semânticos, para daí retirarmos os fones vocálicos. Assim foram relatados pelos falantes da língua *Mẽbêngôkre* as vogais de sua própria língua materna.

No momento do levantamento das vogais, elicitamos 16 sons vocálicos, sendo: [a]: vogal central baixa, [ã]: vogal central baixa nasal, [ɛ]: vogal anterior média baixa, [ẽ]: vogal média alta nasal, [e] vogal média alta, [i]: vogal anterior alta, [ĩ]: vogal anterior alta nasal, [ə]: vogal central média, [i]: vogal central alta, [ĩ]: vogal central nasal alta, [ɔ]: vogal posterior média alta, [o]: vogal posterior média alta, [õ]: vogal posterior média alta, [u]: vogal posterior alta, [ũ]: vogal posterior baixa, [ʌ]: vogal posterior baixa.

No período da tarde, foi discutida a transcrição fonética dos nomes dos animais em *Mẽbêngôkre*, outro campo semântico. As palavras foram pronunciadas pelos cursistas, também consultores nativos, falantes da língua *Mẽbêngôkre*. Abaixo, apresento a transcrição fonética dos dados. O objetivo dessa atividade foi de fazer levantamento dos sons dos nomes de cada animal. E através da transcrição fonética, observamos os sons devidamente pronunciados pelos falantes, para termos certeza e depois construirmos o quadro fonológico das vogais e consoantes da língua.

[ka.'prẽ̃ ã] - jabuti

['tỗ] - tatu

² Em português Alfabeto Fonético Internacional -AFI

['ŋra] - paca
 ['pʌ'] - tamanduá
 [a.'ŋro] - porcão
 [wa.'kõ.rɛ] - quati
 ['ŋgĩ.ja.ɖɪ] - veado
 [ku.koj.ka.'ʌ^k] - macaco aranha
 [ku.'koj.rɛ] - macaco prego
 [a.'ŋgro.rɛ] - caititu
 ['pʌ.tɛ] - tamanduá mirim
 [ka.'ŋgɐ] - cobra
 [mri.ɖɥũ^m.ti] - lagarto
 [ku.'kej] - cutia
 [rɔp.'krɔ.ri] - onça
 [ɖɔ.'ti.rɛ] - raposa
 [ku.'nũ^m] - capivara

No dia 18 de outubro, pela manhã, iniciamos a oficina com conteúdo: “Sílabas em *Měbêngôkre*: tipologia e estrutura silábica”, às 7 horas da manhã. Durante a análise fonológica, foram encontrados 06 tipos de sílabas diferentes em língua *Měbêngôkre*, sendo: V, CV, CVC, CCV, CCVC e VC.

A dinâmica realizada possibilitou que os próprios falantes fizessem a transcrição fonética na língua *Měbêngôkre* na lousa. Durante essa atividade, os cursistas que aprendiam mais rápido, ajudavam aqueles que tinham mais dificuldade.

Numa dessas análises, verificamos que os encontros consonantais [rw] e [tw] é uma nova discussão para ser inserida no quadro de consoantes *Měbêngôkre*. Após o trabalho de transcrição fonética, foi verificado mais um tipo silábico: CCCVC, totalizando 07 tipos de sílabas na língua, a saber:

1. V - ['ĩ] - carne
2. CV - ['ga] - você
3. CVC - ['to'] - tatu
4. CCV - ['ŋra] - paca
- 5 CCVC - ['kwej] - passarinho
- 6 VC - ['ə] - pássaro

7.CCCVC – [krwyt], [‘krwə] – traíra

Para Stout & Thomson (1974), há 8 tipos de sílabas em termos consonantais e vocálicos, conforme quadro abaixo:

Figura 08: Tipos silábicos

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

Fonte: Stout & Thomson (1974)

Após mais levantamento de dados, nós também identificamos a existência da sílaba CCCV, cujo dado, [ŋřwa] - 'urutau', comprova os 08 tipos silábicos de nossa língua.

Foi desenvolvida, ainda, uma atividade com falantes para traduzir nomes das aves em português para a língua *Mẽbêngôkre*, em seguida, foram transcritos foneticamente. A atividade desse dia encerrou-se às 16h30m da tarde.

Figura 09: Os falantes transcrevendo a fonética *Mẽbêngôkre*



Fonte: Paimu Txucarramae (2022)

A transcrição dos segmentos abaixo é importante para que os estudantes possam conhecer e entender melhor os sons de nossa língua. Além de que, pudemos fazer o levantamento dos nomes das aves existentes na região, da mata e do cerrado. Vale ressaltar

que alguns nomes já estão sendo mais usados em língua portuguesa do que na própria língua materna *Měbêngôkre*.

[a.tɔ.ɾɔ.'ti] – ‘macuco’	[me ^k .'ti] – ‘perdiz’
['krwə ^t .ka.mre ^k] – ‘mutum’	['krẽ.rɛ] – ‘maritaca’
['krwəj.'tirɛ] – ‘papagaio’	[ka.mri.'ti] – ‘tuiuiú , jaburu’
['mɒ'] – ‘arara’	[krẽ .ja.ka.'ti] – ‘jacutinga’
['ke.tɛ] – ‘periquito’	['ɲrwa] – ‘urutau’
['kwej.bẽ ⁿ .mɛj] – ‘sabiá’	[ta.'tẽ .rɛ] – ‘quero-quero’
['ɲrɔ] – ‘tucano’	[ɒ.krɛ.'ẽ j] – ‘galinha’
[rãj.rãj.'ti] – ‘bem-te-vi’	[ɲo.ka.ju.'ti] – ‘pato’
['tu'] – ‘pombo’	[bo.'krẽ] – ‘marreco’
['bɒ.ri] – ‘anu’	[me.'krɛ] – ‘siriema’
[ka.'mri] – ‘garça’	['tu ⁿ .mɾɔ.rɛ] – ‘rolinha’
['ɲuj] – ‘beija-flor’	[e.re.re.'ti] – ‘arara nanica’
[mẽ .ti] – ‘ema’	[kĩ.ja.'kĩ.ja] – ‘gralha do cerrado’
['ɲoj] – ‘urubu’	[mu.'tẽ.krɛ] – ‘jacu guaçu’
[ɒ.kaj.kri.'ti] – ‘gavião real’	[bo:.'krɔ] – ‘gavião preto’
['bã] – ‘coruja’	[kaj.ɲɒ.rɒ.'ti] – ‘mutum porango’
[pe.jɒ.'ti] – ‘rei-congo’	['krẽ ⁿ .ti] – ‘jandaia estrela’

No dia 19 de outubro, a aula iniciou-se às 7h20m da manhã, retomando os sons vocálicos e movimento da língua, com as vogais anteriores, centrais e posteriores da língua *Měbêngôkre*. Em seguida, passamos à pronúncia das consoantes, o que nos fez perceber a variação na fala de alguns falantes, entre *r* ~ *l* (tepe e líquida dental). A próxima atividade foi a transcrição dos nomes de frutas, na língua *Měbêngôkre*, e na sequência, nomes de peixes, outros campos semânticos. Paramos para almoço às 11 horas.

Nomes das frutas

['moj] – ‘jatobá’
['prĩ ⁿ] – ‘pequi’
[pjo ^k .'ti.re] – ‘mangaba’

Nomes dos peixes

[ka.mjõ.ɾõ.ka.'ɒ ^k] – ‘botoado’
[krẽ j.'kɒ ^k] – ‘acará’
['krɔ.ɾɔ] – ‘mandi’

[ɲɾwa] – ‘buriti’	[ka.mjõ.'rõ] – ‘jundiá’
[tɔ ^b .ʔɔ] – ‘bacuri’	[tɛ.'i.be] – ‘jurupensen’
[ʔɔj] – ‘macaúba’	[bu.'bu.rɛ] – ‘jiripoca’
[mro.'ti] – ‘jenipapo’	[tɛ ^p .kʌ.ja.'ka.rɛ] – ‘lambari’
[ku.bẽ.'mĩ] / (ôngrengredjô) – ‘jaca do mato’	[ɾi ^k .ɲõ.'o] – ‘mandubé’
[ti.ɾi.'ti] – ‘banana’	[tɛ ^p .kʌ.'ti.rɛ] – ‘matrinxã’
[ka.'me.rɛ] – ‘bacaba’	[ɖʒu.ɾɔ.ɾɔ.'ti.rɛ] – ‘pacu’
[ka.me.rɛ.'kʌ ^k] – ‘açai’	[tɛ ^p .wa.'ti.rɛ] – ‘peixe cachorra’
[a.krwə ^t .ʔrĩrɛ] – ‘cajuzinho’	[tɛ ^p .kə.ti.'ɲi.rɛ] – ‘piabinha’
[pi.ɖɔ.tɛ.kʌ.'ti] – ‘ingá’	[tɛ.'wa.rɛ] – ‘piapara’
[ɾi ^k] – ‘inajá’	[tɛp.kaj.ɲgà.ra] – ‘piau flamengo’
[bʌj.rɛ.rɛ.krẽ .ʔkɾi] – ‘cajajinho’	[tɛ.wa.ka.'ʌ ^k] – ‘piau três pintas’
[pi.ɖɔ.krɛ.ka.'mre ^k] – ‘goiaba’	[ko.'rẽ] – ‘pintado’
[pi.ɖɔ.krẽ .pɔj.'ti] – ‘manga’	[tɛ ^p .ʔti] – ‘piraíba’
[ka.tẽ.'bə.ɾi] – ‘mamão’	[tɛ.ti ^k .ʔti] – ‘piranha’
[ku.bẽ.krẽ .ʔti] – ‘cacau’	[krẽ .ɹi.'ti] – ‘curvina’
[rõ ^N] – ‘babaçu’	[wa.ja.pi'ʔfo.rɛ] – ‘camarão’
	[tɛ.pu.nu.'ti] – ‘pirarara’
	[mɔ.kɔ ^k .ʔti] – ‘poraque’
	[mje.'ʔfɛ ^t] – ‘arraia’
	[ʔkrwə ^t] – ‘traíra’
	[krwə.'ti.rɛ] – ‘trairão’
	[tɛ.pi.'ko ^t] – ‘tucunará’
	[ko.'rẽ .rɛ] – ‘cachara’
	[tɛ.krwə.'di] – ‘bicuda’
	[wa.'mrĩ] – ‘tuvira’

Retornamos às 13h30, e demos continuidade à atividade de transcrição fonética, iniciada no período da manhã. Durante a atividade, discutimos e completamos o quadro fonético das consoantes *Mëbêngôkre* e iniciamos o levantamento de pares mínimos na língua para determinar os fonemas consonantais e vocálicos da língua *Mëbêngôkre*. Nesse momento, também, retomamos pares mínimos que foram coletados durante a segunda etapa da pesquisa, por meio do registro audiovisual, com falantes de diferentes idades de ambos os sexos, e com

graus de escolaridade distintos, conforme mencionei anteriormente. Abaixo, registro um dos momentos da oficina, onde os participantes realizam atividades dos dados linguísticos.

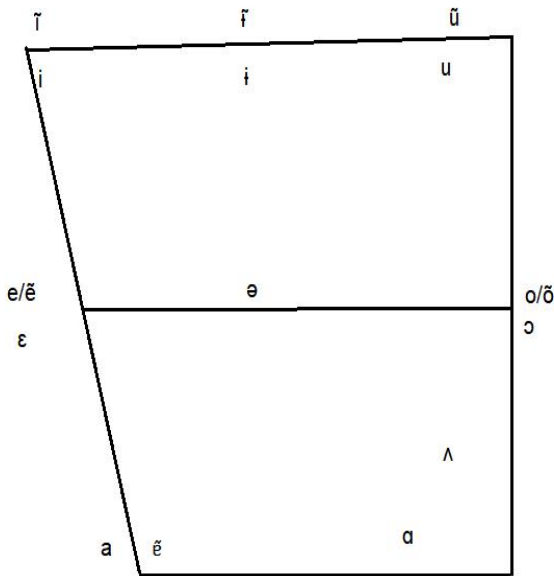
Figura 10: Os falantes fazendo levantamento das palavras em **Měbêngôkre**



Fonte: Paimu Txucarramae (2022)

Após a discussão, descrição e transcrição dos dados linguísticos, construímos o quadro fonético das vogais e das consoantes em *Měbêngôkre*, que apresento a seguir:

Figura 11: Quadro fonético das vogais *Měbêngôkre*



Fonte: Elaborado pelo autor Paimu Txucarramae, 2022

A seguir, apresento o quadro fonético das consoantes da língua *Měbêngôkre*:

Figura 12: Quadro fonético das consoantes *Měbêngôkre*

	Bilabial	Alveolar/Dental	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
--	----------	-----------------	--------------	---------	-------	--------

Oclusiva	p b	t d			k g	ʔ
Oclusiva não explodida	p b	t			k	
Africada			ʦ ɗ			
Nasal	m	n		ɲ	ŋ	
Nasal não explodida	m	n				
Tepe/Cluster		r mr ŋr kr pr				
Glide/Cluster	w tw ʦw kw				j mj kj pj bj	ʔt

Fonte: Elaborado pelo autor Paimu Txucarramae, 2022

No dia 20 de outubro, iniciamos nosso trabalho, às 7 horas da manhã, retomando o quadro fonético de vogais e das consoantes. Fizemos a descrição segmental dos sons vocálicos e consonantais *Měbêngôkre* e intensificamos o levantamento de pares mínimos para determinar os fonemas na língua. Esse processo de levantar pares mínimos é fundamental para identificar, de forma eficaz, quais os sons fazem parte do sistema fonológico da língua. Após a figura 15, apresento alguns pares mínimos levantados.

Figura 13: Descrição dos segmentos vocálicos e consonantais da língua *Měbêngôkre*



Fonte: Paimu Txucarramae (2022)

amũ – [a.'mũ] – em diante

kĩ – ['kĩ] – cabelo

amê - [a.'mẽ] – lançar	pĩ – [pĩ] – madeira
tỳj – [təj] – forte	rũm – [rũ ^m]
wỳj – [wəj] – verdade	tũm – [tũ ^m]
môj – [moj] – jatobá	kêkê – [ke.'keʔ]
nhôj – [noj] – urubu	keket - [kɛ.'keʔ]
kra – [kra] – filho(a)	badjwỳ – [ba.dʒwə]
krã – [krẽ] – cabelo	gadjwỳ – [ga.dʒwə]
nhỹ - [nĩ] – ‘sentar’	pry – [pri] – ‘caminho’
nhĩ – [nĩ] – ‘carne’	mry – [mri] – ‘animal’

Par mínimo são duas palavras que se distinguem apenas por um segmento, como por exemplo: **ngre**-[ɲrɛ]: ‘ovo’ e **ngrê**-[ɲrɛ]: ‘pouca quantidade’ que foneticamente o **ngre** é um “e” [ɛ] vogal aberta e **ngrê** é um [e] vogal fechada. Outro exemplo de par mínimo, agora com consoante: pa - [pa]: ‘braço’ e ba - [ba]: ‘eu’. A diferença de significado está entre os fonemas /p/ e /b/, uma oclusiva surda (p) e outra oclusiva sonora (b).

Portanto, através dos sons diferentes das vogais temos a mudança de significado. Com os dados levantados, percebemos os sons que diferenciam os significados daqueles que são apenas as variações na língua, das diferentes pronúncias das palavras em Měbêngôkre. Quando queremos saber quais são os fonemas de uma língua, levantamos par mínimo.

Retomamos as atividades, às 13 horas, com a descrição segmental dos sons em Měbêngôkre. Essa atividade transcorreu a tarde toda, com discussão coletiva entre os cursistas e professores colaboradores.

Na observação de dados de campo, com consultores nativos Měbêngôkre e levantamentos de dados durante a oficina, constatamos a existência de um segmento vocálico não descrito anteriormente, trata-se da vogal posterior baixa [ɑ]. Nós a consideramos não como a vogal central baixa nasal, mas como som posterior, ou seja, uma mais recuada.

Exemplo de par mínimo das palavras de vogal posterior baixa.

gaivota	[ʔɑ.'ʔɑ.rɛ]
quero-quero	[ta.'ta rɛ]

pode ir	['ma]
isso aí (diante)	['tam]
ja (perto)	['kam]

Quanto ao *status* fonológico, consideramos tratar-se de um alofone da vogal central baixa, condicionada pelo prolongamento.

No último dia da oficina, pela manhã, iniciamos com a retomada da atividade do dia anterior, finalizando a descrição segmental dos sons vocálicos e consonantais, após discussão e aprovação coletiva dos cursistas. E como disse anteriormente, o trabalho de transcrição fonética e os pares mínimos que encontramos na língua nos ajudaram a elaborar o quadro fonológico das vogais e consoantes, que apresento a seguir:

Figura 14: Quadro fonológico das vogais da língua Mëbêngôkre

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i, ĩ	i, ĩ	o, õ, u, ù
Média-alta		ə	
Média-baixa	e, ě, ɛ		ʌ, ɔ
Baixa		a, ẽ	ɑ

Figura 15: Quadro fonológico das consoantes na língua Mëbêngôkre

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva surda	p	t	tʃ	k	ʔ
Oclusiva sonora	b	d	dʒ	g	
Nasal	m	n	ɲ	ŋ	
Glides	w	r	j		

Fonte: Elaborado pelo autor Paimu Txucarramae, 2022

No período da tarde, às 13 horas, retomamos a oficina, com discussões sobre os grafemas da língua. Após levantamento dos sons em contraste na língua (vogais e consoantes), realizado em atividades anteriores, relacionamos os fonemas aos grafemas da língua Mëbêngôkre.

Fonemas – Vogais	Grafemas - Vogais
a [aj'.kwa]	a - 'ajkwa'
ẽ [ẽ.'ta]	ã - 'ãta'

e ['ɲeʔ]	ê - ‘nhêp’
ẽ ['kẽʔ]	ẽ - ‘kẽn’
ɛ [kɛ.'kɛʔ]	e - ‘keket’
i [i.'dʒi]	i - ‘idji
ĩ ['mĩʔ]	ĩ - ‘mĩn’
ɨ [ti.ri.'ti]	y - ‘tyryti’
ĩ̃ ['ɲĩ̃]	ỹ - ‘nhỹ’
u ['pu.ru]	u - ‘puru’
ũ [ũ.rũ.'kwẽ]	ũ - ‘ũrũkwã’
o ['ko.ro]	ô - ‘kôrô’
õ ['mrõ]	õ - ‘mrõ’
ɔ [ku.'tɔ]	o - ‘kuto’
ʌ ['pʌʔ]	à - ‘pàt’
ə ['kə]	ỳ - ‘kỳ’
Fonemas – Consoantes	Grafemas - Consoantes
p ['pa]	p - ‘pa’
b ['bo]	b - ‘bô’
t ['tuʔ]	t - ‘tut’
d [duj.'duj]	d - ‘dujduj’
k [ku.'koj]	k - ‘kukôj’
g ['ga]	g - ‘ga’
m ['moj]	m - ‘môj’
n ['na]	n - ‘na’
ɲ ['ɲuj]	nh - ‘nhuj’
ŋ ['ŋoj]	ng - ‘ngoj’
ʔ ['ʔə.rə]	‘ - ‘ỳrỳ’
ʃ [ka.ra.'ʃu]	tx - ‘karatxu’
dʒ [dʒu.'dʒe]	dj - ‘djudjê’
w [wɛ.'wɛ.rɛ]	w - ‘wewere’
r [rɛ.'rɛʔ]	r - ‘rerek’
j ['jʌʔ]	j - ‘jàt’

Durante a discussão, houve dúvidas dos falantes sobre o *status* fonológico da vogal posterior baixa [ɑ], quanto ao grafema para representá-la na escrita. Não encontramos dados suficientes para comprovar a existência fonêmica dessa vogal, havendo necessidade de mais estudos. Também, discutiu-se coletivamente, a relação entre fonemas e grafemas da língua. Compreendo que essa reflexão metalinguística é importante para se produzir material didático para a língua. Além dessas questões, em nossas análises, constatamos um processo fonológico de dissimilação (fazer diferente), que pode ocorrer nas línguas do mundo, para evitar OCP (*Obligatory Contour Principle*/Princípio do Contorno Obrigatório). Trata-se de um processo fonológico identificado como dissimilação, como exemplificamos, a seguir:

Ba gop ibôj jabeje
 Ba gop ibôj txabeje
 Ba gop ibôj ijabeje
 Ba gop ibôj nhabeje
 Ba (pronome eu)
 Gop (tentar)
 Ibôj (eu chegar)
 Jabeje (incerteza)
 “Vou ver se consigo chegar”

Embora tenhamos identificado esse processo fonológico em nossos estudos, optamos por trazê-lo detalhadamente em trabalhos futuros, uma vez que ele carece de uma melhor investigação.

Figura 16: Cursistas participando da atividade



Fonte: Paimu Txucarramae, 2022

5.2 Segmentos vocálicos na língua *Mëbêngôkre*

Criar nome dos segmentos vocálicos na língua *Měbêngôkre* é importante para que os estudantes e professores possam perceber como os sons da língua são produzidos.

- 1 [a] apari mã mẽ kabẽn (vogal central baixa)
- 2 [ẽ] atãri mẽ kabẽn - (vogal central baixa nasal)
- 3 [ʌ] mẽ kabẽn ôkre kôt obê djà - (vogal posterior média baixa)
- 4 [ɔ] mẽ ôkre kadjwỳjbê kabẽn obê - (vogal posterior média baixa)
- 5 [o] mẽ ôto kraj kam kabẽn obê - (vogal posterior média alta)
- 6 [õ] mẽ ôto ‘ênhôt kam kabẽn tỳj - (vogal posterior média alta nasal)
- 7 [i] mẽ ôto ‘ênhôt kam kabẽn - (vogal anterior alta)
- 8 [ĩ] ãjakre kam kàjmã kabẽn - (vogal anterior alta nasal)
- 9 [ɪ] mẽ kabẽn kam ôto kute amĩ ngrêk kêt - (vogal central alta)
- 10 [ĩ̃] mẽ ãjakre kam kaẽn kàjmã obê arěj - (vogal central alta nasal)
- 11 [e] mẽ kabẽn kadjy ôto ôkredjà kôt ku’ê - (vogal anterior média alta)
- 12 [ẽ] mẽ ôto, mẽ ãjakre kam kabẽn obê - (vogal anterior média baixa nasal)
- 13 [ɛ] mẽ ôkreny ôkredjàkôt kabẽn apôj - (vogal anterior média baixa)
- 14 [ə] mẽ ôkre kam bit kabẽn - (vogal central média alta)
- 15 [u] mẽ kabẽn akubyt arěj tỳj - (vogal posterior alta)
- 16 [ũ] mẽ ãjakre kam kabẽn akubyt obê - (vogal posterior alta nasal)
- 17 [ɑ] atãri mẽ ôkre kadjwỳj bê kam kabẽn - (vogal posterior baixa)

5.3 Segmentos consonantais na língua *Měbêngôkre*

A importância de criar nomes para os segmentos consonantais em *Měbêngôkre* contribui para um melhor conhecimento linguístico. A discussão sobre este conhecimento foi interessante para os estudantes refletirem sobre a nossa língua

- 1 [p] mẽ kabẽn tũmràp apôj - (consoante oclusiva bilabial surda)
- 2 [b] mẽ ôkre kam kabẽn apôj - (consoante oclusiva bilabial sonora)
- 3 [t] mẽ wa o ôto jadjwỳrỳ kam kabẽn kêt - (consoante oclusiva dental surda)
- 4 [d] mẽ wa o ôto jadjwỳrỳ kam kabẽn - (consoante oclusiva dental sonora)
- 5 [k] mẽ ô madjà ‘ã ôto jadjwỳrỳ kam kabẽn kêt - (consoante oclusiva velar surda)
- 6 [g] mẽ ô madjà ‘ã ôto jadjwỳrỳ kam kabẽn apôj - (consoante oclusiva velar sonora)

- 7 [ʔ] mẽ òkreny kam kabẽn obê - (consoante oclusiva glotal)
- 8 [m] mẽ ĩjakre kurũm kabẽn apôj - (consoante nasal bilabial)
- 9 [n] mẽ ôto ‘enhôt kam kabẽn - (consoante nasal dental)
- 10 [ɲ] kàjmã mẽ ôto kam kabẽn - (consoante nasal palatal)
- 11 [ŋ] mẽ ĩjakre kadjwỳj bê kabẽn - (consoante nasal velar)
- 12 [tʃ] mẽ kabẽn kam mẽ òkreny kute amĩngrêk kêt - (consoante africada surda)
- 13 [dʒ] mẽ kabẽn kam mẽ òkreny kute amĩ ngrêk - (consoante africada sonora)
- 14 [r] mẽ kabẽn kadjy ôto kute amĩ ngrêk - (consoante tepe alveolar)
- 15 [w] mẽ apê kam kabẽn - (consoante glide labial)
- 16 [j] amẽ kabẽn kadjy ôto kute akubyt amĩ pynêj - (consoante glide palatal)

Nesse percurso de pesquisa, não posso deixar de ressaltar a participação dos alunos do ensino médio (meninos e meninas), professores da rede estadual e municipal, falantes da língua como os jovens e anciãos, durante toda a oficina. Vale destacar que é preciso mais estudos para dar continuidade à descrição da língua, quanto a outros aspectos da estrutura gramatical, bem como, ampliar essa discussão para outras aldeias dos falantes da língua, pois a reflexão metalinguística acerca da língua é extremamente importante para despertar a consciência fonológica dos falantes *Mẽbêngôkre*.

Essa necessidade de compreender melhor sobre a nossa língua se amplia ainda mais quando estamos no espaço escolar, lidando diretamente com o ensino da língua materna, ao alfabetizar nossas crianças. Ou seja, o próprio professor percebe isso, a necessidade de conhecer melhor e com mais profundidade a gramática da língua. Acredito que esse conhecimento nos permitirá participar com mais propriedade de discussões sobre a escrita da língua, “seja no referente à escolha do alfabeto, seja na representação das sequências sonoras nos diferentes níveis de análise” (DE PAULA et al., 2011, p. 242).

Ainda sobre isso, quero ressaltar que esse conhecimento não se limita apenas à fonologia de nossa língua, mas à morfologia, à sintaxe, à semântica, enfim, a gramática como um todo.

Quero trazer aqui para finalizar esse tópico, Paulo Freire, pois considero a minha pesquisa como princípio educativo. De acordo com este grande educador,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e

me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p.16)

Reforço, portanto, com base nos dizeres de Paulo Freire, que a pesquisa desenvolvida no espaço escolar, juntamente com os alunos, professores e anciãos, é compreendida como princípio educativo, pois permitimos aos nossos participantes pensar com liberdade, refletir sobre as coisas, um fato, no caso em questão, mais especificamente, sobre os fenômenos linguísticos de nossa língua materna. Nesse sentido, concordo com as palavras da professora Judite Albuquerque³ quando diz que:

A alfabetização científica e a prática da pesquisa permitem dar condições objetivas para o conhecimento e a utilização de procedimentos que lhe são próprios, possibilitando maior participação nos grupos sociais e nos processos de decisão sobre a aplicação de novos conhecimentos. Ser professor pesquisador hoje não é assunto para uma minoria, ao contrário; no mundo de hoje, em que as informações disponíveis são muitas e os canais de comunicação inúmeros e rápidos, é urgente que se saiba selecionar, analisar e sistematizar as informações disponíveis, tornando assim possível a aplicação dos novos conhecimentos (ALBUQUERQUE, s/d).

Nesse sentido, possibilitar aos discentes o ensino com pesquisa é romper com reprodução de saberes, é permitir aos alunos opinar, se posicionar diante das situações, permitir descobrir o desconhecido ou o que ainda não é percebido pelo olhar de cada um.

³ A citação que segue foi retirada do texto: “Passos na trajetória do pesquisador” (não publicado), de autoria da professora Judite Gonçalves de Albuquerque. Este texto foi trabalhado na disciplina “Ensino com pesquisa”, com as turmas de Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural da FAINDI, em julho de 2017.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tratamos sobre a revisão da fonologia da língua *Měbêngôkre*, em que foram analisados, especialmente, os sons que distinguem os significados, fonemas e alofones, de como se comportam e se combinam as sílabas. Foram levantados os nomes das frutas, peixes, aves, entre outros animais para construir os pares mínimos de consoantes e vogais (orais/nasais) da língua *Měbêngôkre*, para termos certeza dos fonemas vocálicos e consonantais.

A partir da coleta de dados, elicitamos 16 sons vocálicos, 16 consoantes e 7 tipos silábicos, porém, consideramos os 8 tipos silábicos levantados por Stout e Thomson (1974). E por fim, descrevemos na língua *Měbêngôkre* os segmentos de consoantes e vogais para fazer parte do produto pedagógico elaborado por nós. Um dos objetivos da pesquisa foi ampliar a discussão sobre a escrita da língua *Měbêngôkre* em nossas comunidades, escolas, oficinas e encontros de professores. Assim, este trabalho irá servir para gerações futuras, caso haja dúvidas sobre a fonologia de nossa língua.

Vale reforçar que é muito importante que a nossa língua seja devidamente registrada em livros didáticos que possam contribuir para o fazer pedagógico dos professores no processo de alfabetização das crianças e no ensino de língua *Měbêngôkre* em outros níveis de ensino. E, também, que esse material possa contribuir para a manutenção da língua, cultura e histórias que eram aprendidas na oralidade e passam também a serem ensinadas na escrita. Este trabalho nos permitiu compreender o quanto é possível o ensino da língua *Měbêngôkre*, por meio do produto educacional que possa estar trabalhando na preservação e manutenção da língua, passando de geração a geração. Também é mais um motivo para que as novas gerações continuem a valorizar e continuem a respeitar o saber tradicional do povo *Měbêngôkre*.

Nas aldeias *Mětyktire*, os conhecedores da língua *Měbêngôkre* são as pessoas mais velhas, anciãos que carregam consigo os conhecimentos tradicionais. Eles são responsáveis por tirar as dúvidas que tratam sobre língua, sendo que alguns pais da geração de hoje conhecem o básico da língua materna. É por conta disso que a escola *Rojkôre* tem pensado num espaço para especialista da língua materna, na qual o conhecimento tradicional possa ser ensinado pedagogicamente na leitura, desenho e por meio da oralidade.

Os registros de trabalhos sobre a fonologia da língua *Mëbêngôkre* trazem uma reflexão e concepção sobre o quanto este material servirá para vários aspectos. Evidentemente, para pessoas de todas as idades, e para aqueles que não tiveram alfabetização, mas já estão tendo domínio da leitura por conta da igreja evangélica, também terão acesso a estes materiais. E, também, os profissionais de saúde que precisam aprender a língua materna para se comunicar com pacientes no ambiente de trabalho na aldeia. E quando se trata de transcrição da música tradicional, esses estudos contribuirão significativamente, ressaltando que as músicas transcritas já vêm sendo realizadas, e com a revisão da fonologia concluída, vai contribuir ainda mais para outras transcrições futuras. Os registros de nomes de animais, peixes, frutas, entre outros nomes, ajudaram bastante na oficina para entendermos melhor os sons de nossa língua. Além disso, vai nos ajudar nos desafios enfrentados pela escola, por não ter material específico para ensinar os alunos com nomes e ilustrações.

O estudo da fonologia da língua *Mëbêngôkre* contribui para uma compreensão desta língua, tanto na oralidade quanto na escrita, possibilitando que os estudantes se apropriem de reflexões que os levem a pesquisar com os idosos os sons e as palavras de nossa língua. Portanto, é de suma importância que os professores educadores da língua materna continuem na discussão que trata sobre a língua *Mëbêngôkre*, realizando as oficinas, seminários ou até mesmo encontros dos professores *Mëbêngôkre*.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Passos na trajetória do pesquisador**. Julho/2017. (Texto não publicado).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, Mônica Cidele da. QUINTINO, Wellington Pedrosa. Práticas comunitárias de revitalização linguística em aldeias indígenas de Mato Grosso. In: TONDINELLI, Patrícia Goulart (Org.). **(Re)vitalizar línguas minorizadas e/ou ameaçadas: teorias, metodologias, pesquisas e experiências**. Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021

DE PAULA, A. S.; CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D.; VIEGAS, C. W.; KAXINAWÁ, J. P. DE L. **Reflexões sobre a formação linguística no ensino superior indígena**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 8, n. 1, 2011.

FERREIRA, Rogério Vicente (2020). **Uma reflexão sobre material didático e descrição linguística**. Cadernos de Linguística, v. 1, n. 3, p. 01-18.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Laced, 2013.

MAIA, Marcus. **A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para educação intercultural bilíngue**. Tellus, ano 6, n. 11, p. 61-76, 2006.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Teorias da mudança linguística e a sua relação com a(s) história(s) da língua(s)**. Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto. Porto, v. 3, p. 39-53, 2008.

PAULA, Eunice Dias de. O ensino de línguas nas escolas indígenas. In: Braggio, Silva Lucia Bigonjal. (org) **Estudos de línguas e educação indígena**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PIKE, K. L. **Phonemics: a technique for reducing languages to writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1971 (1ª ed. 1947).

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização**. Signótica, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381–395, 2007. DOI: 10.5216/sig.v18i2.2793.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Reflexões Sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Fundamentos e práticas de alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

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

SALANOVA, Andres Pablo. **A nasalidade em Mebengokre e Apinaye: o limite do vozeamento soante**. 2001. 93p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592641>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, Adailton Alves da; FERREIRA, Waldinéia. Antunes de Alcântara; FERREIRA, Lucimar Luísa. **As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 421-432, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003> Acesso em: 31 maio de 2023.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Teorias da mudança linguísticas e a sua relação com a(s) história(s) da(s) língua(s)**. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto. Vol. 3-2008. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6874>. Acesso em: 12/12/2022.

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

VERSWIJVER, G. Mëbêngôkre (Kayapó). **Povos Indígenas do Brasil**, 2002. Disponível em: <https://pib.socioambiental>.

ANEXO

PRODUTO EDUCACIONAL

**FONOLOGIA DA LÍNGUA *MÊBÊNGÔKRE* PARA PROFESSORES
*MÊBÊNGÔKRE***

Editores: Mônica Cidele da Cruz

Capa: Mokuka Metuktire

CONSELHO EDITORIAL

Adailton Alves da Silva – UNEMAT
Angel Corbera Mori – UNICAMP
Antônio Malheiros – UNEMAT
Carlos Edinei de Oliveira – UNEMAT
Eunice Dias de Paula – SEDUC/CIMI
Jaime José Zitkoski – UFRGS
João Severino Filho – UNEMAT
Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira – UNEMAT
Lúcia Helena Alvarez Leite – UFMG
Lucimar Luísa Ferreira – UNEMAT
Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Mônica Cidele da Cruz-UNEMAT
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira – UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

ALFABETIZAÇÃO

Sou o professor Paimu Muapep Trumai Txucarramãe e apresento a você nosso produto educacional: ***Fonologia da língua Mëbêngôkre para professores Mëbêngôkre***, resultado da minha pesquisa de mestrado: *Revisão da fonologia da língua Mëbêngôkre (Jê) falada pelo povo Mëtyktire e suas contribuições para o ensino da escrita*, vinculado ao PPGECH Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*-Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, da UNEMAT, campus de Barra do Bugres-MT.

O produto educacional foi elaborado, a partir de uma ação pedagógica que se desenvolveu por meio de uma oficina de estudo e discussão sobre a fonologia e escrita de nossa língua materna com alunos do ensino médio, professores e também contou com a participação dos anciãos *Okêt Metuktire*, *Mryre Metuktie* e *Txypyry Metuktire*. A oficina foi realizada em nossa aldeia *Kapôt*, Terra Indígena Capoto-Jarina, no município de Peixoto de Azevedo-MT, em outubro de 2022.

Para estudarmos os sons de nossa língua, levantamos diversas palavras de diferentes aspectos semânticos, com a descrição segmental das vogais e consoantes na língua materna *Mëbêngôkre*. Esse material auxiliará, sobretudo, os professores no processo de alfabetização de crianças *Mëtyktire*, assim como,

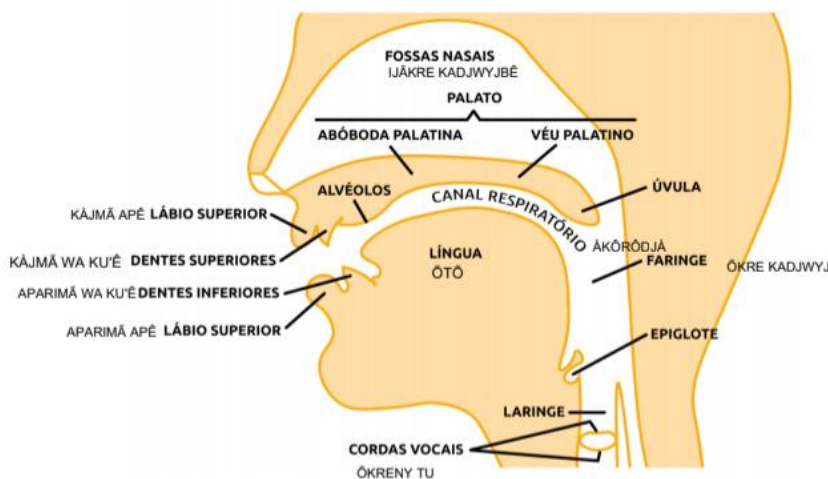
no ensino de língua materna para alunos dos anos finais (fundamental II) e ensino médio das escolas *Mětyktire*.

Bom estudo e aprendizado!

UNIDADE 1 – CONHECENDO O QUE É FONÉTICA E FONOLOGIA

Para conhecermos melhor os sons de nossa língua *Měbêngôkre* é importante, também, aprendermos alguns conceitos básicos da fonética e da fonologia, porque Fonética e Fonologia são duas áreas que caminham juntas.

Mas antes, vamos conhecer o aparelho fonador:



Adaptado por Paimu Muapep Trumai Txucarramãe, 2023

Depois de conhecermos o aparelho fonador, vamos saber o que é fonética e o que é fonologia...

A **Fonética** estuda os aspectos físicos dos sons da fala, estuda como o som de cada vogal e consoante é produzido. A vogal, por exemplo, tem passagem de ar livre pela boca. Já a consoante não, há obstrução de ar quando ela é pronunciada.

A **Fonologia** estuda as funções dos sons na língua e como se organizam em estruturas maiores como a sílaba. O fonema é o principal objeto de estudo da Fonologia.

[ka.'prẽn]	fonética
/ka.'prɛn/	fonologia

FONE: é a unidade sonora da fala. São segmentos vocálicos [a] e consonantais [ŋ].

FONEMA: é a menor unidade de som da palavra e não possui significado. Os fonemas de uma língua são classificados em vogais (orais e nasais) e consoantes.

ALOFONE: variação fonética de um mesmo som. Por exemplo:

PAR MÍNIMO: duas palavras diferentes apenas num som. Exemplo: ['moj] – jatobá e ['ŋoj] – urubu. São os fonemas /m/ e /ŋ/ que mudam o significado das palavras. Neste outro exemplo: ['nɔ] - olho e ['nõ] – deitar, são os fonemas /ɔ/ e /õ/ que distinguem o significado das palavras. Utilizamos par mínimo quando queremos determinar os fonemas de uma língua.

ATIVIDADE

Com base no que estudamos até aqui, vamos colocar em prática nossos conhecimentos sobre fonética e fonologia, pensando em nossa língua materna. Complete o quadro abaixo:

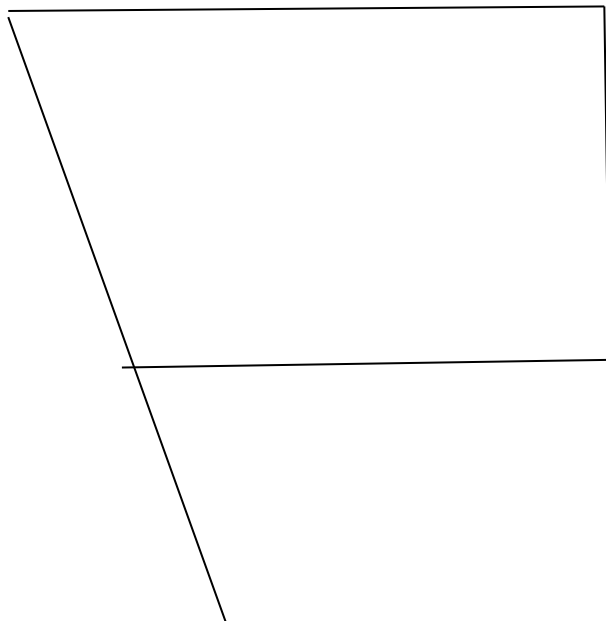
O que é Fonética	
------------------	--

Agora que já sabe alguns conceitos de fonética e fonologia, proponho a você praticar um pouco mais transcrição fonética. Para isso, reúna com seus colegas professores e levantem palavras na língua materna para transcrevê-las. Pode ser nome de animais, frutas, utensílios domésticos, alimentos da roça, artefatos, entre outros. Lembre-se de nossas atividades durante a oficina pedagógica, onde fizemos bastante transcrição fonética. E para começar, darei um exemplo:

[ŋẽ.'krɛ]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Complete a figura abaixo com as vogais da língua *Měbêngôkre*. Lembre-se que temos vogais: central, anterior média alta, anterior média baixa, posterior média alta e posterior média baixa.



Na atividade anterior, você completou a figura com os sons vocálicos de nossa língua materna, agora vamos completar o quadro fonético das consoantes?

	Bilabial	Alveolar/Dental	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva						
Africada						
Nasal						
Tepe						
Glide						

Com base no que estudamos até agora, convido você para pesquisar palavras com os seguintes sons de nossa língua *Mêbêngôkre*:

p_p a b_b i d g k_k ʔ ə tʃ dʒ ã m_m
n_n u mɾ e ŋɾ kɾ j ɛ kj ʔt ẽ bj
o ɲ ã ŋ nɾ õ pr i w tw ɔ
ẽ ʌ tʃw mj ã tʰ pj kw ɑ

Abaixo, apresento alguns cantos que mantêm uma relação onomatopaica com diferenças entre aves e animais e que constituem parte do referencial cultural do nosso povo *Mêbêngôkre*. Esses cantos compõem a cultura imaterial do meu povo. Os textos foram retirados do meu Trabalho de Conclusão do Curso (2016, p.35). Proponho a você, fazer a transcrição fonética de cada canto.

1. Batyky tire bê imara pyta Batyky tire bê imara pyta Batyky tire bê imara pyta
Na kruwa ja mōnẽ ijo dja Batyky tire bê imara pyta Batyky tire bê imara Pyta.

[illegible]

Quadro fonológico das consoantes *Měbêngôkre*

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva surda	p	t	tʃ	k	ʔ
Oclusiva sonora	b	d	dʒ	g	
Nasal	m	n	ɲ	ŋ	
Glides	w	r	j		

Após estudarmos e conhecermos melhor o sistema vocálico e consonantal de nossa língua materna, convido você para realizarmos as atividades abaixo. Descreva, em *Měbêngôkre*, os fonemas vocálicos de nossa língua materna:

/a/

/ẽ/

/ʌ/

/ɔ/

/o/

/õ/

/i/

/ĩ/

/ɪ/

/ĩ/

/e/

/ẽ/

/ɛ /

/ə/

/u/

/ũ/

/ɑ/

Agora vamos descrever, também, em *Měbêngôkre*, os fonemas consonantais. Lembre-se de que já fizemos essa descrição durante nossa oficina pedagógica.

/p/

/b/

/t/

/d/

/k/

/g/

/ŋ/

/m/

/n/

/p/

/ŋ/

/tʃ/

/dʒ/

/r /

/w/

/j/

VAMOS PROCURAR PARES MÍNIMOS?

Para comprovarmos se os fones vocálicos e consonantais tem função distintiva de significado em nossa língua, fizemos levantamento de pares mínimos. Essa é uma atividade muito importante e essencial para sabermos, posteriormente, que fonemas fazem parte do sistema linguístico *Mêbêngôkre* para mais tarde relaciona-los às letras de nosso alfabeto. Quanto mais pares mínimos descobrirmos, melhor. Então, vamos lá? Procure o maior número de pares mínimos que você conseguir e registre no quadro abaixo. Para começar, vou dar um exemplo:

[ʔi] – ‘osso’ [ʔki] – forno de pedra		

--	--	--

Já descobrimos muitos pares mínimos em nossa língua, então, escreva o que você compreende como par mínimo.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

UNIDADE 3: A SÍLABA EM *MĚBĚNGÔKRE*

Há uma parte importante da fonologia que estuda como os sons se organizam em estruturas maiores dentro da língua. A sílaba é um constituinte universal e como em todas as línguas do mundo, nossa língua também apresenta diferentes tipos de sílaba, por exemplo: V, CV, CCV, CVC, CCVC, VC, CCCVC, CCCV. Com base, em que estudamos sobre sílaba em *Měbêngôkre*, proponho a seguinte atividade:

Pense em palavras na nossa língua que apresente os seguintes tipos silábicos:

V

CV

CCV

CVC

CCVC

VC

CCCVC

CCCV

PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO

A/ã



Ngra – ngrãngrã

Ngra ne pidjô ngrãngrã krê.

I/ĩ



Pĩ – pi’y - prĩn

Pĩ ‘ã ne nhêp dja. Prĩn ne ba mẽ ije kuru.

Atividades

1. Puru kam djwỳ nhidji jabeje ne kam ijukri kum o ipôk: (Encontre os nomes das plantações da roça e circule):

Jât-pidjô-tyryti-tepkâtire-angrô-kwỳrỳ-ngô-katêbàri

2. Pidjô nhidji no’ôk o mej: (Escreva os nomes das frutas corretamente):

ka – rê – mẽ _____

ti – djô – pi – kà – te _____

bà – ri -tê - ka _____

3. Apỹj mỳjja nhidji ibi krãdjê (` mẽ ~) ‘ã kàtàp janhô:

ba – mat – bo – omro – pat – ngrangra – ‘yry – kwyr̃y – kanga - katok

REFERÊNCIAS

PIKE, K. L. **Phonemics: a technique for reducing languages to writing**. Arbor: The University of Michigan Press, 1971 (1ª ed. 1947).

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

TXUCARRAMAE, Paimu Muapep Trumai. **Ideofone e outras formas de comunicação do povo Mëbêngokre**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia Intercultural. Unemat, Barra do Bugres, 2016.

ANEXO

O ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (revisado até 2019)

CONSOANTES (PULMÔNICAS)

© 2019 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retroflexo	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Glotal
Plosiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante				r					ʀ		
Tap ou flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Os símbolos à direita de uma célula são vozeados, à esquerda são não vozeados. Áreas sombreadas denotam articulações julgadas como impossíveis.

CONSOANTES (NÃO PULMÔNICAS)

Cliques	Implosivas vozeadas	Ejetivas
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Exemplos:
Dental	ɗ Alveolodental	pʼ Bilabial
! (Pós-)alveolar	ɟ Palatal	tʼ Alveolodental
≠ Palatoalveolar	ɡ Velar	kʼ Velar
Lateral alveolar	ɠ Uvular	sʼ Fricativa alveolar

OUTROS SÍMBOLOS

ʍ Fricativa labiovelar não vozeada	ɕ ʑ Fricativas alveolopalatais
ʋ Aproximante labiovelar vozeada	ɹ Flap alveololateral vozeado
ɥ Aproximante labiopalaal vozeada	ɥ Simultâneo ɟ ɣ
ʜ Fricativa epiglotal não vozeada	Africadas e articulações duplas podem ser representadas por dois símbolos unidos por uma ligatura se necessário.
ʢ Fricativa epiglotal vozeada	
ʡ Plosiva epiglotal	

DIACRÍTICOS

◌ Não vozeado	◌ Vozeado	◌ Soproso vozeado	◌ Dental
◌ Laringalizado vozeado	◌ Linguolabial	◌ Labializado	◌ Nasalizado
◌ Palatalizado	◌ Velarizado	◌ Faringalizado	◌ Velarizado ou faringalizado
◌ Alçado	◌ Abaixado	◌ Raiz da língua avançada	◌ Raiz da língua retraída

Alguns diacríticos podem ser colocados acima de um símbolo com uma descendente, e.g. ɲ̥̄

Tipos de letra: Doulos SIL (metatexto); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (símbolos)

VOGAIS

	Anterior	Central	Posterior
Fechada	i • y	ɨ • ʉ	u • ɯ
Semifechada	e • ø	ɘ • ɵ	ɤ • ɟ
Semiaberta	ɛ • œ	ɜ • ɞ	ʌ • ɔ
Aberta	æ	ɐ	ɑ • ɒ

Onde os símbolos aparecem aos pares, o da direita representa uma vogal arredondada.

SUPRASSEGMENTAIS

ˈ Acento primário	ˌ Acento secundário
ː Longo	ˑ Meio longo
˚ Muito curto	˘ Agrupamento menor (pé)
˙ Agrupamento maior (entoacional)	˙ Quebra silábica
˘ Ligatura (ausência de quebra)	

TOM E ACENTOS DE PALAVRA

NÍVEL	CONTORNO
˥ Muito alto	˩ ou ˨ Ascendente
˨ Alto	˩ Descendente
˨ Medial	˩ Descendente elevado
˨ Baixo	˩ Descendente abaixado
˨ Muito baixo	˩ Ascendente-descendente
˩ Nível abaixo	˩ Subida global
˩ Nível acima	˩ Descida global

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fon%C3%A9tico_internacional

BIOGRAFIA DO AUTOR



Eu me chamo Paimu Muapep Trumai Txucarramãe, moro na aldeia *Kapôt*, onde vivem 54 famílias, totalizando uma população de 618 pessoas. Nessa aldeia fui professor. Minha caminhada na educação começou aos 30 anos de idade, quando fui escolhido pela comunidade da aldeia Piaraçu para assumir a Diretoria da escola *Rojkôre*, em 2009. Quando iniciei meu trabalho na educação escolar na aldeia, já tinha concluído meu ensino médio na cidade de Colíder. E pelo tempo que fui trabalhando na educação escolar, sempre me preocupei com a qualidade da educação para minha aldeia, e agora, sou uma liderança que busco melhoria para educação escolar *Mêbêngôkre*.

Sou graduado em Licenciatura em Pedagogia Intercultural pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena.