

JNT FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL
ISSN: 2526-4281 - ANO 2026 - MÊS DE SETEMBRO
DOSSIÊ TEMÁTICO: "SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
ABORDAGENS CRÍTICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS"
Ed. 77. Vol. 1 - Págs. 220-232
DOI: 10.5281/zenodo.22345404



QUALIS
A2



BILINGUISTO E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A MANUTENÇÃO LINGUÍSTICA KRAHÔ¹

BILINGUALISM AND EDUCATION: REFLECTIONS ON KRAHÔ LANGUAGE MAINTENANCE

Midian Araújo SANTOS²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: midian.santossantos@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-7499-8255>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE³

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: fedviges@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

220

RESUMO

A perda de vitalidade das línguas minoritárias, como as indígenas, é uma das consequências do bilinguismo gerado pelo contato assimétrico com línguas majoritárias, a exemplo do português (Maher, 2007; Grupione, 2003; Carvalho, 1989). Por isso, este estudo objetiva refletir sobre as consequências desse contato, como também sobre o fortalecimento da consciência de que as práticas de ensino linguístico na escola indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno (Goiatins – TO) podem influenciar positivamente a conservação da língua e da cultura desse povo. Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa, definindo-se este trabalho como um estudo de caso do tipo etnográfico (André, 2005; Flick, 2009). Os resultados revelam que o contato comunicativo entre o povo Krahô e os não indígenas expandiu o léxico e gerou uma necessidade de luta na qual a escola e as práticas pedagógicas de resistência emergem como ferramentas essenciais de conscientização, em prol da vitalidade linguística e cultural desse povo.

Palavras-chave: Bilinguismo. Ensino. Língua Krahô. Língua Portuguesa.

¹ COMO CITAR: (ABNT): SANTOS, M. A.; ALBUQUERQUE, F. E. Bilinguismo e Ensino: Reflexões sobre a Manutenção Linguística Krahô. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Setembro de 2026 - Ed. 77. VOL. 01. Págs. 220-232. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

² Doutora e Mestre em Letras e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: midian.santossantos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7499-8255>.

³ Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense e Professor Titular pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3618-2258>

ABSTRACT

The loss of vitality in minority languages, such as indigenous ones, is a consequence of the bilingualism generated by asymmetric contact with majority languages, as exemplified by Portuguese (Maher, 2007; Grupione, 2003; Carvalho, 1989). Therefore, this study aims to reflect on the consequences of this contact, as well as on strengthening the awareness that language teaching practices in the indigenous school of the Manoel Alves Pequeno Village (Goiatins – TO) can positively influence the preservation of this people's language and culture. Methodologically, a qualitative approach is adopted, defining this work as an ethnographic case study (André, 2005; Flick, 2009). The results reveal that communicative contact between the Krahô people and non-indigenous people expanded the lexicon and generated a need for struggle in which the school and pedagogical practices of resistance emerge as essential tools for awareness, in favor of the linguistic and cultural vitality of this people.

Keywords: Bilingualism. Teaching. Krahô Language. Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

No cenário da educação escolar indígena, a escola deixa de ser apenas um espaço de partilha do conhecimento e passa a figurar como um território político de resistência e preservação da língua e da identidade dos povos indígenas. Em paralelo à crescente obsolescência das línguas autóctones no mundo, ampliam-se, por consequência, as discussões e as lutas de indígenas e não indígenas em prol da proteção e conservação dos patrimônios linguístico-culturais dos povos minoritários. A instituição escolar é um espaço relevante no qual convergem diversas estratégias voltadas a essa finalidade. No Brasil, há, contudo, a implantação e a constante discussão e ajustes de diversas ações e estratégias postas em prática em múltiplas frentes, tais como a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, o alinhamento de políticas públicas e o cumprimento das legislações vigentes, dentre outras.

A obsolescência linguística e cultural é uma ferida histórica, quase sempre alimentada pelo contato profundamente desigual entre línguas minoritárias – como a língua Krahô (L1) – e o português (L2), imposta de forma majoritária. Nesse contexto de assimetria, este estudo tem o objetivo de contribuir com reflexões sobre as consequências da convivência interlinguística conflitante e com o reconhecimento

das práticas didático-pedagógicas da escola indígena Krahô 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno (Goiatins – TO) como relevantes para a permanente manutenção da língua e da cultura desse povo.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico de abordagem qualitativa (André, 2005; Flick, 2009), cujos parâmetros metodológicos são detalhados no capítulo seguinte. No segundo capítulo, intitulado “Bilinguismo: o contato assimétrico a Língua Krahô e a Língua portuguesa”, enfatizam-se as dinâmicas estruturais decorrentes desse contato na sociedade Krahô. Na terceira seção, investiga-se como ocorre a manutenção da língua materna (L1), apesar do contato desigual com a segunda língua (L2).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é o estudo de caso do tipo etnográfico com abordagem qualitativa. Um dos aspectos essenciais desse tipo de abordagem traduz-se “no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas e nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento” (Flick, 2009, p. 23). Com isso, percebemos que as contribuições e os posicionamentos do pesquisador transcendem a mera coleta de dados. A interpretação configura-se como um elemento constitutivo e indispensável de validação do fenômeno investigado.

A escolha do estudo de caso se mostra fundamental para a apreensão dos empréstimos linguísticos coletados em campo, pois essa abordagem constitui uma “importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas” que viabiliza o “aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas a ‘olho nu’ (Yin, 2001, p. 24). Essa imersão na localidade pesquisada justifica-se porque o mapeamento dos empréstimos linguísticos do português na língua Krahô ocorre em situações “nas quais o foco se encontra em fenômenos complexos e contemporâneos, inseridos no contexto da vida real” e onde se “tem pouco controle sobre os eventos” (Yin, 2001, p. 24). Desse modo, o método favorece uma visão holística e empírica sobre a dinâmica comunicativa na Aldeia Manoel Alves Pequeno, permitindo a realização da coleta não como dados isolados, mas como reflexos vivos do contato interlinguístico assimétrico.

A delimitação metodológica desta pesquisa impõe o reconhecimento de um “pouco controle” sobre o *corpus* empírico significa a não interferência ou manipulação das situações comunicativas e sociolinguísticas na língua Krahô, onde os empréstimos em L1 emergem de forma espontânea. Essa imprevisibilidade do cotidiano justifica a

centralidade da abordagem etnográfica, visto que a imersão em campo e a observação participante revelam-se as únicas vias capazes de captar a realidade linguística em sua totalidade; o escasso controle converte-se, portanto, em rigor ético e analítico que preserva a autenticidade dos dados pesquisados.

Assim, este estudo de caso também caracteriza-se como “do tipo etnográfico, de acordo com André (2005) diferenciando-se da etnografia propriamente dita essencialmente pela duração da permanência do pesquisador em campo. Enquanto a etnografia propriamente dita exige a permanência prolongada do pesquisador no local de estudo, o estudo de caso do tipo etnográfico define-se por uma estadia mais breve e delimitada em campo.

André (2005, p. 34) esclarece que uma das vantagens do estudo de caso refere-se à “sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. Pela presença do pesquisador por um determinado período de tempo na localidade pesquisada, os interesses e os anseios dos participantes são melhor observados. Assim, as interações na escola e as práticas didático-pedagógicas voltadas para a manutenção da língua materna do povo Krahô realizam-se em contexto real. Assim, na pesquisa em campo, utilizamos diversas técnicas de coleta de dados tais como a observação direta, o diário de campo e gravações das entrevistas com professores indígenas e com os demais da comunidade pesquisada em áudio.

Diante do exposto, no tópico seguinte, trazemos uma discussão teórica sobre o bilinguismo considerando o contato diglótico entre L1 e L2.

BILINGUISMO: O CONTATO ASSIMÉTRICO ENTRE O KRAHÔ E O PORTUGUÊS

No estudo do bilinguismo em comunidades indígenas, chama atenção o caráter desigual do contato linguístico. De um lado, temos a língua indígena Krahô, marcada pela condição de minoria; de outro, o português, que ocupa a posição de língua majoritária. Essa relação assimétrica não é neutra: ela atravessa práticas cotidianas e molda o modo como os falantes transitam entre os dois códigos. O comportamento bilíngue, portanto, não surge isolado, mas é resultado de múltiplos fatores. Entre eles, destaca-se a influência dos domínios sociais, que determinam em quais contextos e como cada língua é acionada e, conseqüentemente, como se configuram os diferentes tipos de bilinguismo nas interações entre grupos.

Segundo Hamers e Blanc (2000), a linguagem não existe de forma isolada: língua e cultura são indissociáveis. No nível individual, nossa fala é moldada pela sociedade e transmitida de geração em geração como um produto cultural assimilado

na socialização. No entanto, essa via tem mão dupla: ao mesmo tempo em que o indivíduo é moldado pela cultura, seu comportamento linguístico também a reconstrói e a representa continuamente.

Convém definir “domínios sociais”, ou “classes de situações”, como os contextos que orientam o uso das línguas. Malherbe (*apud* Romaine, 1995) afirma que, por estar ligada à função, a proficiência não pode ser dissociada do contexto em que se manifesta, tornando o bilinguismo significativo apenas quando situado em práticas concretas de uso. Cooper (1971 *apud* Romaine, 2001) mostrou que bilíngues em castelhano/inglês variavam suas escolhas dependendo do ambiente – casa, escola ou outros espaços. Em certos domínios, o equilíbrio entre as línguas era maior; em outros, menos evidente.

Bright (1974), ao tratar de bilinguismo estável, assinala que há uma relação entre o domínio social e o uso de uma ou outra variedade de determinada língua, ou no uso de uma ou outra língua no caso de contexto interlinguístico. Em outras palavras, o bilíngue faz uso da língua levando em consideração sua funcionalidade.

Faz-se referência aos falantes de Montreal que usavam o inglês somente nos domínios que o exigiam, segundo Bright (1974, p. 34). Com o avanço no mercado de trabalho e nas instituições oficiais, crescia a pressão para que os indivíduos adotassem padrões linguísticos anglo-canadenses. Mais tarde, com a valorização do francês por novas empresas, essas exigências passaram a se apoiar nos referenciais sociolinguísticos franco-canadenses, influenciando também o ambiente escolar.

Ressalta-se que o bilinguismo estável difere do bilinguismo coordenado. No bilinguismo *coordenado*, para cada conceito haveria uma representação mental, posto que para o bilíngue coordenado as línguas são independentes: “o falante aprende as línguas em ambientes separados, e as palavras das duas línguas são mantidas separadas com cada palavra tendo seu significado específico” (Romaine, 1995, p. 78).

No bilinguismo *composto*, o falante aprende as duas línguas no mesmo contexto. Para o bilíngue, segundo a mesma autora, existem duas palavras para designar o mesmo elemento, porém apenas uma representação mental. Isso se explica porque, para o bilíngue composto as línguas são interdependentes. As línguas aprendidas são usadas concorrentemente, mas possuem uma representação fundida das línguas no cérebro. Um terceiro tipo de bilinguismo, segundo Romaine (1995), é um subtipo do bilinguismo coordenado, chamado *sub-coordenado*. Nele, o bilíngue interpreta as palavras da língua mais fraca por intermédio das palavras da língua dominante. Esta funciona como um filtro daquela. Isto é, para cada tipo de

bilinguismo, a forma como se aprende as línguas determina sua representação mental.

A fim de ilustrar o funcionamento dessa perspectiva, projetamos, a seguir, uma representação simbólica de como a relação entre o termo Krahô *krã 'kà* e o vocábulo português *boné* se estruturaria a partir da classificação de Romaine (1995, p. 78-79):

a) Coordenado

krã 'kà [*kʰrã 'kʰʌ*] → *boné*

boné → [*bo'ne*]

b) Composto

krã 'kà [*kʰrã 'kʰʌ*]
boné [*bo'ne*] → *boné*

c) Sub-Coordenado

boné [*bo'ne*]
↓
krã kà [*kʰrã 'kʰʌ*]

Fonte: Adaptado de Romaine, 1995.

Embora esse modelo demonstre os potenciais arranjos de processamento na mente do falante, compreende-se que o fenômeno na aldeia Manoel Alves Pequeno transcende a dimensão puramente cognitiva. Ferguson (1996) afirma que em substituição a esta classificação, a mais aceita considera o uso de duas ou mais línguas levando em conta o tópico, locutor, situação etc. Macnamara (1970) *apud* Mello (1996, p. 50) adota uma postura contrária à esta classificação. Para ele, o desenvolvimento do bilinguismo muda com a vivência em sociedade e com as experiências individuais e a sua aplicação na prática não é fixa e nem estática.

Diante disso, optamos por analisar a realidade Krahô considerando os domínios sociais – caracterizando um bilinguismo estável –, sem nos vincularmos às classificações tradicionais (coordenado, composto e subordinado). Essa escolha fundamenta-se no fato de que o uso da L1 e da L2 é governado por contextos de interação intragrupo e intergrupo, cujas funções sociais apresentam delimitações na comunidade. Afasta-se, com isso, a visão do bilinguismo como mero fenômeno de processamento cerebral isolado, tomando-o, prioritariamente, como uma prática social viva e contextualizada.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), uma medida que fortalece a competência oral e escrita dos alunos em uma língua materna é a introdução no currículo escolar da língua materna indígena como uma das disciplinas, no caso de comunidades bilíngues. Já nas comunidades indígenas em que somente as pessoas idosas falam a língua materna como L1, estuda-se a língua indígena como segunda língua, uma vez que as crianças, adolescentes e jovens falam predominantemente o português. Nesse segundo contexto, o estudo da língua indígena é incentivado para que haja o fortalecimento.

Alinhada ao primeiro contexto apresentado pelo RCNEI (onde a língua indígena é introduzida como primeira língua), na aldeia Manoel Alves Pequeno ocorre o bilinguismo estável. As classes de situações, ou seja, os domínios sociais são determinantes para estabelecer a exigência ou da Língua Portuguesa ou da Língua Krahô; prevalece, dessa maneira, um domínio separado e autossuficiente dos usos dessas línguas. Tanto a língua Krahô quanto a língua portuguesa coexistem visto que são usadas em contextos sociais funcionalmente dessemelhantes.

O bilinguismo estável entre os Krahô se confirma ainda por meio da Educação, em uma perspectiva bilíngue e intercultural. Há, dessa maneira, uma consciência de que o indígena e o não indígena fazem parte de uma realidade planetária, natural, social e cósmica. Portanto, o povo indígena não pode ser concebido em uma realidade isolada, mas em um relacionamento com o outro, com a natureza e o planeta; cujo fundamento se dê com base no respeito, na cooperação, na solidariedade (D'Ambrósio, 1997). Essa prática coaduna com o previsto na seção III da Lei 2.139 de 3 de setembro de 2009 referente ao Sistema Estadual de ensino no Estado do Tocantins, com base na noção de que a diversidade sociocultural deve ser respeitada no âmbito do Ensino Fundamental e Médio.

Os Krahô interagem com os falantes do português demonstrando elevado afeto pela própria língua, nas interações intergrupo. Isso não significa estar alheio aos usos da comunicação no código majoritário. Pelo contrário, a aprendizagem e o uso da língua da sociedade envolvente são incentivados como ferramentas de participação sociopolítica e cultural.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E VITALIDADE: O PAPEL DO ENSINO BILÍNGUE NA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA KRAHÔ

A educação escolar indígena é caracterizada como bilíngue, diferenciada e intercultural. Essa definição decorre do fato de que, embora haja contato entre falantes de diferentes línguas e culturas, cada grupo mantém formas próprias de

organização do ensino e da aprendizagem. Tanto indígenas quanto não indígenas possuem estruturas socioculturais, educacionais e linguísticas específicas, que devem ser reconhecidas, valorizadas e constantemente praticadas.

A escola indígena é bilíngue/multilíngue porque “(...) as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (Brasil, 1998, p. 25). É considerada também específica e diferenciada, por ser “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena” (Brasil, 1998, p. 25).

O próprio documento conceitua a interculturalidade no ensino escolar indígena como uma postura pautada na valorização das etnias e nos saberes de diferentes povos. A convivência entre grupos de línguas e culturas diversas é vista como um elemento enriquecedor da pluralidade linguístico-cultural. Nesse contexto, torna-se imprescindível estimular o respeito, o diálogo e a alteridade, buscando combater a desigualdade e o preconceito que, historicamente, se dão nessas relações.

A educação escolar indígena possibilita a transformação do cenário educacional mediante o engajamento e o compromisso com a desconstrução de uma política educacional excludente ou compensatória. Por outro lado, o currículo escolar volta-se para duas vertentes, com base nos conhecimentos da própria realidade sociocultural dos professores indígenas: a primeira baseada nos conhecimentos e informações a serem usados na sociedade nacional; a segunda, focaliza os saberes que valorizam o passado, as tradições, o sistema de organização social dos povos indígenas, segundo o que observou Monte (1993 *apud* Mendes, 2007) em sua pesquisa sobre os professores indígenas no Acre.

Localizada na aldeia Manoel Alves, a Escola Indígena 19 de Abril funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo nos níveis Fundamental e Médio. Foi oficialmente fundada pelo Decreto nº 1.196 de 28 de maio de 2001. Esta escola está vinculada à Diretoria Regional de Gestão e Formação (DRE) do município de Pedro Afonso.

A Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins baseia-se na oferta de um ensino transdisciplinar que respeite a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Tocantins e que valorize o tripé escola-família-comunidade. Essa maneira de conceber a Educação Escolar Indígena possui

fundamento jurídico na LDB 9394/96, em seu artigo 78 quando trata dos objetivos da Educação Bilíngue e Intercultural ofertada aos povos indígenas. Assim, a Estrutura Curricular está voltada para as especificidades e os anseios desses povos, sem deixar de lado o direito de conhecer sobre a língua e a cultura da sociedade dominante a fim de estabelecer saberes que os emancipassem na luta por melhor qualidade de vida.

Convém ressaltar que os aspectos sócio-históricos e culturais Krahô são abordados e valorizados no ensino da escola da aldeia Manoel Alves Pequeno pelos professores indígenas e não indígenas. Constatamos ainda por meio da observação que tanto a prática da oralidade quanto a da escrita são efetivadas em língua materna na escola, apesar da prevalência da oralidade. Além disso, os professores indígenas e não indígenas somam esforços na preservação da cultura local ao ministrarem suas aulas de forma bilíngue, alternando estrategicamente entre a L1 e a L2 para garantir uma interação mais significativa e afirmativa na sala de aula.

O fortalecimento da língua materna também é concretizado por intermédio de vários materiais didáticos em Krahô. Com esses trabalhos intenciona-se formar leitores e produtores de textos competentes. Quanto aos materiais didáticos produzidos com participação dos professores indígenas, podemos citar o Livro Arte e Cultura do Povo Krahô; o Livro Português Intercultural; também, o Do texto ao texto: leitura e redação; o Livro de Alfabetização em Krahô; Geografia Krahô; História Krahô, e ainda o livro Leitura e Escrita: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô, dentre outros.

Observamos que a sala de aula bilíngue Krahô/Português se constitui em um espaço de diálogo e interação, que vincula as práticas didático-pedagógicas. Nesse ambiente, constatamos um processo que viabiliza, simultaneamente, a construção do conhecimento e favorece a pesquisa e a autonomia dos alunos Krahô.

Há, certamente, um esforço de tornar a Educação Escolar Indígena Krahô intercultural no contexto bilíngue e, nesse sentido, concordamos com Maher (2007, p. 69) ao declarar que a escolarização de minorias no Brasil, e no mundo se dá em uma relação desigual de forças, de poder. A referida autora assegura de forma categórica que qualquer ação reflexiva ou prática educativa que não considera esse axioma, cai na ingenuidade (Maher, 2007 p. 69). Desse modo, a educação intercultural é tratada de forma a não perder de vista a relevância da identificação e da conscientização da diferença que abrange o contexto do contato desigual de línguas e culturas.

A noção que dirige a educação intercultural firma-se na postura continuada e acentuada necessária em defesa da alteridade, “do respeito pelo outro com todas as

suas diferenças, da solidariedade com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência e de cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum” (D’Ambrósio, 1997, p. 58). Não coaduna, portanto, com os fundamentos da tomada de posição em prol de culturas estabilizadas e homogêneas ou de mundos encerrados em seus territórios, com fronteiras delimitadas, definidas.

Dentro desse contexto situacional, a escola da aldeia Manoel Alves abraça e pratica um ensino realizado também pelos professores indígenas na escola 19 de Abril, o professor Y Krahô assinala que “a festa é uma aula, a festa da aldeia é aula. Porque esse é o processo próprio da aprendizagem: eles saem da escola e vão aprender. É diferente festa e repassamento de conhecimento” (Diário de Campo, agosto de 2013). No depoimento do professor indígena fica nítida a *especificidade* da Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural, quando associa os elementos culturais indígenas ao fazer pedagógico. À medida que se conscientiza de que essa noção requer uma prática formativa ampla, o professor se torna professor-pesquisador. Nesse cenário, ele deixa de simplesmente transmitir saberes para se configurar como um sujeito balizador dos conhecimentos do grupo. Dessa maneira, é capaz de promover discussão com toda a comunidade na prática e no cotidiano da escola indígena local, conforme pondera Grupioni (2003, p. 14).

Os postulados sob os quais assentam-se os programas de bilinguismo são perfilados por Maher (2007). O primeiro deles, o *Modelo Assimilacionista de Submersão*, também chamado segregacionista por negar a existência da língua materna dos aprendizes. Conhecido como *segregação forçada*, *sheltered classes*⁴ ou *pull-out classes*⁵, conforme revela Mello (2010). O outro *Modelo* chama-se *Assimilacionista de Transição*: a criança é alfabetizada em Língua Materna e nas séries posteriores predomina o português no currículo escolar. No Modelo de Enriquecimento Linguístico, por sua vez, a língua não indígena integra todo o processo de escolarização; entretanto, a introdução da segunda língua não deve comprometer o desenvolvimento e a proficiência de uso da língua materna. Sendo esses os três tipos de modelos de programas de bilinguismo postulados por Maher (2007).

Um exemplo do fortalecimento linguístico de L1 é o processo metonímico bastante produtivo em relação aos empréstimos linguísticos pela associação de uma

⁴ “Aulas abrigadas. Nelas, a professora usa uma forma simplificada de L2”, nas palavras de Mello (2010, p. 120).

⁵ Segundo a tradução de Mello (2010, p. 121), significa “aulas de acompanhamento linguístico”.

palavra em português a um ou mais de um termo de significados correspondentes e em uso na língua indígena para a constituição dos empréstimos por expansão, conforme a seguir.

Krahô	Português
(01) 'mẽ carĩc xà jürkwa' [mẽ karĩk tʃʌ jũr'kʰwa] (trad. lit.: saúde+lugar+casa [lugar/casa + de + curar doente])	'posto de saúde'
(02) 'wajĩ xere' [wajĩ tʃe're] trad. lit.= carne + assada	'espetinho'
(03) ite amjĩ kãm ijapac nã ihkahhòc [ite amjĩ + kʰãm ijapak + nã iʔkʰaʔ'hok] (trad. lit.: eu + conhecimentos construídos + na escrita)	'histórico escolar'
(04) ihkahhòc hõr catê [iʔkʰaʔ'hok hõr ka'te] trad. lit.= letras + dar/ensinar/lecionar +sonho/profissão específica	'professor'
Fonte: Santos (2014)	

Os exemplos de empréstimos linguísticos exemplificados acima são estruturados pelo aspecto semântico. Observamos que alguns morfemas se agregam a nomes ou verbos formando estruturas nominais ou verbais. Dessa forma, resultam em um novo conceito pertinente à língua portuguesa. Segundo Carvalho (1989, p. 51), nesse processo de transferência, as palavras de L1 perdem ou modificam seu significado originário. Sendo esse um processo linguístico também trabalhado, divulgado e valorizado na Escola Indígena 19 de Abril.

Embora o contato interétnico seja marcante tanto no espaço escolar quanto no território como um todo, as práticas pedagógicas locais concorrem para o fortalecimento da identidade linguística e cultural dos Krahô. Dessa forma, longe de configurar um cenário educacional de assimilação, a experiência educativa bilíngue e intercultural Krahô busca trilhar, sob o olhar atento dos docentes, os caminhos preconizados pelo Modelo de Enriquecimento Linguístico de Maher (2007).

Reforça-se, então, a necessidade de que as políticas educacionais brasileiras acolham continuamente o discurso anti-discriminatório e anti-segregatório como relevantes nas salas de aula indígenas e não-indígenas. É necessário visibilizar e

valorizar as minorias e não concorrer para o apagamento de sua representação e reprodução sociocultural e histórica.

REFLEXÕES FINAIS

Diante dos aspectos analisados, na escola 19 de Abril, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, fica evidente que a educação escolar local assume, de fato, um caráter bilíngue, intercultural, diferenciado e específico. Esse espaço se sustenta por meio de práticas de resistência ativa voltadas à valorização da língua e da cultura Krahô. Afastando-se de modelos assimilacionistas, as ações pedagógicas favorecem o bilinguismo estável e alinham-se aos pressupostos do Modelo de Enriquecimento Linguístico, o que converte a sala de aula em um ambiente de diálogos e tensões constantes entre os saberes tradicionais e os da sociedade envolvente.

A vitalidade da língua Krahô se manifesta na criatividade dos empréstimos por expansão semântica, por exemplo. Estruturas como *mẽ hũpar xà* (celular) e *ampo jarati* (avião) sinalizam uma dinâmica relevante de categorização das novidades tecnológicas e socioculturais, contribuindo para a perpetuação identitária. Trata-se de uma luta ativa e constante por manutenção linguística diante de um contato historicamente desigual, praticada e validada tanto na realidade de sala de aula como na comunidade.

Em suma, por reconhecer que a escolarização de minorias se desenvolve em cenários de disparidade de poder, a escola assume o seu papel político no combate ao preconceito, à invisibilidade e à discriminação. Longe de concorrer para o apagamento, as práticas pedagógicas locais atuam contra a assimilação e o monolinguismo ao contribuir para a manutenção e para o fortalecimento da L1, favorecendo-os.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. – Brasília; Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. In: **Sociolinguística**. Coleção Enfoque. Maria Stella Vieira da Fonseca e Moema Facure Neves (Orgs.). Editora: Eldorado, 1974.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos Linguísticos**. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo: 1989.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1997.

FERGUSON, Charles A. Diglossia. In: HYMES, Dell (Org.). **Language in culture and society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 429-439. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/903205318/Dell-Hymes-Language-in-Culture-and-Society>. Acesso em: 10 de junho de 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. **Educação escolar indígena: uma introdução**. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2ª ed. Université Laval, Québec and Birkbeck College, University of London, Cambridge University Press, 2000.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: Grupioni, L.D.B. (org) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 97-107. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327>. Acesso em: 20 de maio de 2026.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Codeswitching: Uma estratégia discursiva de bilíngues**. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás. 1996.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de professores indígenas**. In: CAVALCANTI, Marilda C; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2007.

ROMAINE, Suzanne. **Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en La política sobre educación bilingüe**. Revista de Educación. Num. 326 (2001), p. 13-24.

ROMAINE. Suzanne. **Bilingualism**. Second Edition. Editora Blackwell, 1995.

SANTOS, Midian Araújo. **Contato de línguas: atitudes dos Krahô em relação ao bilingüismo e os empréstimos linguísticos do português**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/153/1/Midian%20Ara%C3%BAjo%20Santos%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.