



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
PROFLETRAS- PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

FRANCISCA DAS CHAGAS BARROS DE MORAIS GAMA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA  
CRIANÇAS WARAO EM MARABÁ (PA)**

MARABÁ-PA  
2024

FRANCISCA DAS CHAGAS BARROS DE MORAIS GAMA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA  
CRIANÇAS WARAO EM MARABÁ (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional-PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar

MARABÁ-PA  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho**

---

G184e Gama, Francisca das Chagas Barros de Moraes  
O ensino de português como língua de acolhimento para  
crianças *warao* em Marabá (PA) / Francisca das Chagas  
Barros de Moraes Gama. — 2024.  
126 f.: il. color.

Orientador(a): Maria Cristina Macedo Alencar.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e  
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes,  
Programa de Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS), Marabá, 2024.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo  
e ensino. 3. Indígenas – Educação. 4. Educação escolar. 5.  
Índios da América do Sul – Venezuela. 6. Educação bilíngue e  
multicultural. I. Alencar, Maria Cristina Macedo, orient. II. Título.

---

CDD: 22. ed.: 407

Elaborado por Renata Matos de Souza – CRB-2/1586



FRANCISCA DAS CHAGAS BARROS DE MORAIS GAMA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA  
CRIANÇAS WARAO EM MARABÁ (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional-PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para aprovação na defesa do texto.

Data da aprovação: Marabá (PA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar (PROFLETRAS-UNIFESSPA)  
Orientadora e Presidente

---

Prof. Dr. Cláudio Luiz Abreu Fonseca (PROFLETRAS-UNIFESSPA)  
Examinador Interno

---

Prof. Dr. Antonio Almir Silva Gomes (PPGLET-UNIFAP)  
Examinador Externo

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade me deu condições para seguir. Ao meu esposo, Marcos Gama, pela paciência nesta fase da minha vida. Ao meu grande e eterno amor, filha Ísis, pelo carinho e companhia durante as aulas e trabalhos noturnos, obrigada por saber me acolher mesmo sem entender os momentos de ausência. Aos meus pais e irmãs que estão sempre na torcida pelo meu sucesso acadêmico e profissional; à tia Eva, prima Maria Eduarda. Vó Deta e Vó Zeca que me dão suporte com os cuidados da minha filha sempre que necessito. Agradeço aos (as) amigos (os), Quélvia Tavares, Lucivaldo Costa, Ingrid Fernandes, Marília Leite, Caroline Araújo, Rosângela Sá e Cinthya Regina, Bárbara Leite e Pedro Júnior pelo incentivo e apoio durante a fase de seleção e a escrita da dissertação. Ao meu amigo e companheiro de trabalho, Maurício Cabral, cuja contribuição foi de suma importância no acolhimento educacional dos *Warao* e na construção de políticas públicas educacionais nesse município. De forma especial, agradeço à minha amiga Aliane Alencar, pois mesmo distante, esteve presente comigo nesse longo processo, me ajudando na construção da minha identidade como pesquisadora durante a escrita.

Gostaria ainda de expressar minha gratidão ao corpo docente do PROFLETRAS, cujas considerações ajudaram a moldar minha formação docente. Aos meus colegas de classe por fazerem com que a nossa jornada fosse mais fácil com a troca de conhecimentos e experiências, em especial à amiga Laudinéia e à irmã de alma e coração Ineida que o Profletras me trouxe de presente. A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar, pela paciência, resiliência, sabedoria e pelas contribuições oportunas, pelas respostas rápidas às minhas perguntas, pelas palavras de incentivo, pela confiança depositada em mim e por ser essa profissional de excelência e ao mesmo tempo, tão humana. Tê-la como orientadora fez essa jornada se tornar muito mais leve. Aos meus alunos, sujeitos colaboradores da pesquisa e a toda a comunidade Warao residente em Marabá e em todo o Brasil, a sua sabedoria ancestral me trouxe muito mais conhecimento do que qualquer universidade no mundo poderia trazer, pois me ensinou a ser um ser humano muito melhor.

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”*

*“Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo.”*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o ensino de português como Língua de Acolhimento (PLAC) para crianças e adolescentes indígenas venezuelanos da etnia *Warao* com idade entre 6 a 14 anos de idade que vivem na cidade de Marabá desde o ano de 2019 em situação de refúgio. O objetivo principal da pesquisa é a construção de material específico para ensino-aprendizagem de Português como L2 para alunos não alfabetizados. Por se tratar de uma pesquisa de caráter etnográfico, tendo em vista políticas educacionais implementadas bem como suas referências teóricas, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa na perspectiva dos estudos sobre políticas linguísticas na área de Linguagens e Letramentos. Assim tem-se como suporte teórico Castro, 2000; Oliveira, 2003; Oliveira, 2005; Calvet, 2007; Maher, 2007; Grosso, 2010; Tarrago, 2017; Oliveira e Silva, 2017; Lopez e Diniz, 2018; Ramos, 2019; Miranda e Lopes, 2021, entre outros. O estudo fundamentou-se, ainda, nos pressupostos de Bakhtin (2016) que compreende a linguagem como um espaço de interação onde os sentidos são criados por relações dialógicas entre sujeitos socio-historicamente situados. A partir desse estudo, espera-se produzir materiais que subsidiem a atuação do professor de PLAC que atua em contextos indígenas.

**Palavras-chave:** *Warao*; Português língua adicional; Políticas linguísticas; Educação/bilíngue.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como contexto la enseñanza del portugués como lengua hospedera (PLAC) a niños, niñas y adolescentes indígenas venezolanos de la etnia *Warao* con edades comprendidas entre 6 y 14 años que viven en la ciudad de Marabá desde 2019 en situación de refugio y tiene como objetivo principal, elaborar una propuesta metodológica a través del desarrollo de material específico para la enseñanza-aprendizaje del portugués como L2 para estudiantes analfabetos. Por tratarse de una investigación-acción etnográfica, la investigación partirá de un enfoque cualitativo desde la perspectiva de los estudios sobre políticas lingüísticas en el área de Lenguas y Alfabetizaciones. Así tenemos como soporte teórico a Castro, 2000; Oliveira, 2003; Oliveira, 2005; Calvet, 2007; Maher, 2007; Grosso, 2010; Tarrago, 2017; Oliveira y Silva, 2017; Lopez y/ Diniz, 2018; Ramos, 2019; Miranda y Lopes, 2021 entre otros. El estudio también se basó en los supuestos de Bajtín (2016) quien entiende el lenguaje como un espacio de interacción donde los significados son creados por relaciones dialógicas entre sujetos socio-históricamente situados. A partir de este estudio, se espera producir materiales que apoyen el desempeño de los docentes de PLAC que trabajan en contextos indígenas.

**Palabras clave:** *Warao*; Portugués como idioma adicional; Políticas lingüísticas; Educación/bilingüe.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Trajeto de deslocamento de imigrantes venezuelanos entre as cidades de Santa Helena de Uairén- Venezuela e Pacaraima (RO) – Brasil.....	37
<b>Figura 2</b> - Território Venezuelano: cidades de <i>Tucupita e Barrancas</i> .....	39
<b>Figura 3</b> - Rota migratória Venezuela x Brasil.....	45
<b>Figura 4</b> - Rota migratória nos Estados brasileiros .....	47
<b>Figura 5</b> - Cidade de Marabá banhada pelos rios Itacaiúnas e Tocantins .....	61

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de solicitação de permanência por venezuelano no Brasil.....	36
<b>Gráfico 2</b> - Fluxo de deslocamento do povo <i>Warao</i> em Marabá.....	65
<b>Gráfico 3</b> - Diversidade Etnolinguística na cidade de Marabá. ....	66
<b>Gráfico 4</b> - Alunos por etnia. ....	67
<b>Gráfico 5</b> - Número de falantes por língua. ....	67

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Total de Alunos na comunidade Marabá Pioneira. ....	60
<b>Tabela 2</b> - Estudantes <i>Warao</i> matriculados em janeiro/2022 - Comunidade 2 (Laranjeira)...	60

## LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio

ADUS - Instituto de Reintegração do Refugiado- Brasil

ALEP - Assembleia Legislativa do Pará

CARITAS - Organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

CH - Círculos de Hospitalidade - SC

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

COMIRAT- RS - Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no Rio Grande do Sul

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

COVID-19 - Corona Vírus Disease

DEE- Departamento de Educação Especial

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FONACCERAM - Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados, Apátridas e Migrantes

IFPA - Instituto Federal do Pará

IMDH - Instituto de Migrações e Direitos Humanos

INE – Instituto Nacional de Estatística da Venezuela

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

MPT - Ministério Público do Trabalho

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NEPPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros NEPPE

OIM - Organização Internacional para as Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PBSL - Português do Brasil como Língua Segunda

PLA - Português como Língua de Adicional

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

SEASPAC - Secretaria de Assistência Social, Proteção e Assuntos Comunitários (Marabá)

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEJUDH - Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (Pará)

SEMED - Secretaria Municipal de Educação (Marabá)

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UNICEF - United Nations Children's Fund/ Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 QUEM SOU EU? MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Os passos no caminho da pesquisa .....	21
<b>2 MIGRAÇÃO: A NECESSIDADE HUMANA DE MUDAR .....</b>	<b>30</b>
2.1 Tipos de migração – por que migrar? .....	30
2.2 Migração dos venezuelanos para o Brasil – o país “acolhedor” .....	35
2.3 Warao – o povo das águas .....	38
2.4 Deslocamento dos Warao no interior do Brasil .....	41
<b>3 MULTILINGUISMO E O ENSINO DE PLAC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ (PA).....</b>	<b>46</b>
3.1 Os Warao em Marabá e o Projeto de acolhimento .....	56
3.2 O ensino de PLAc na construção da política educacional de acolhimento dos Warao em Marabá.....	65
3.2.1 Objetivos linguísticos das aulas de PLAc e a produção de material didático .....	69
<b>4 CONSTRUINDO PROPOSTAS DE ENSINO DE PLAC NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARABÁ.....</b>	<b>70</b>
4.1 Procedimentos metodológicos .....	71
4.2 Como as aulas foram desenvolvidas? .....	77
4.2.1 De onde venho? – Reflexões sobre o desenvolvimento da unidade 1 de ensino de PLAC para crianças Warao .....	82
4.2.2 Como cheguei ao Brasil? Como me senti durante o percurso até aqui? – Reflexões sobre o desenvolvimento da unidade 2 de ensino de PLAC para crianças Warao.....	91
4.2.3 A minha trajetória no espaço brasileiro: Lugares onde vivi e onde vivo – Reflexões sobre o desenvolvimento da unidade 3 de ensino de PLAC para crianças Warao.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

## 1 QUEM SOU EU? MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONSTRUÇÃO

O título introdutório com a pergunta atemporal: “Quem sou eu?” Refere-se ao elemento constitutivo da minha identidade nesse momento da pós-graduação, ao qual tenho tentado me adaptar, me fortalecer, me descobrir como pesquisadora, ou melhor dizendo, como professora pesquisadora.

A memória tem sido bastante usada como método de pesquisa, ao usá-la promovo dois processos importantes. O primeiro foi lembrar minha história, meu lugar de fala e como cheguei até aqui. O segundo está intrincado com o primeiro, compreender minha relação com a temática dessa pesquisa, entre tantos objetos de pesquisa, por que escolhi pesquisar o ensino de português como língua de acolhimento para crianças *Warao*?

“Minha filha, estude para ser alguém na vida! Para não passar pelo que eu já passei”. É quase incontável o número de vezes que ouvi essa frase da minha família (pai, mãe, avós). A oportunidade de escrever esse memorial me coloca reflexiva sobre meus processos formativos e penso, com uma certeza que me acompanha nessa escrita, que esse enunciado me influenciou para que eu fosse a primeira de minha família a acessar uma faculdade - “a palavra se fez verbo”. Vejamos como.

Nasci em 09 de novembro de 1986 na cidade de Nova Ipixuna, pequena cidade localizada no interior do sudeste paraense, sendo a segunda filha de 04 irmãs. Meus pais, ainda crianças, migraram com seus pais do Estado do Maranhão para o Pará à procura de trabalho e condições dignas de sobrevivência. Estudar naquela época não era prioridade, e sim garantir comida, teto e um mínimo de dignidade.

Filha e neta de MIGRANTES nordestinos que não tiveram acesso à educação, desde criança, eu era procurada pelos adultos da família para ler ou escrever cartas, bilhetes e outros documentos, pois eu era uma das poucas alfabetizadas. À medida que ia escrevendo, entendia a função social do texto. Me sentia importante. Me senti desafiada a estudar e melhorar minha escrita.

A escola me alfabetizava de forma mecânica, e em casa participava de práticas de letramento, quando organizava a lista de compras, quando ouvia minha mãe ler cartas com notícias de parentes distantes, quando meu pai lia em voz alta o jornal com notícias do dia, eram

pequenas práticas que envolviam a leitura e escrita diariamente que mostravam a importância desse recurso tecnológico que é a escrita. Rememorando, posso me apoiar no conceito proposto por Magda Soares (2005), em seu livro *Alfabetização e letramento: caderno do professor*, escrito em parceria com Antônio Batista, no qual define letramento como “Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (2005, p. 50).

Lembro ainda que sempre fui muito curiosa e gostava de ler, logo desenvolvi uma boa leitura. Com as práticas de leitura, entendi que a escola, mesmo com o ensino de leitura e escrita muitas vezes mecânico, ampliava minhas práticas de letramento que tinha em casa, formando assim um elo entre alfabetização e letramento. Lia tudo o que encontrava pela frente, livros, revistas, poemas, contos, etc. Dessa forma, me sentia responsável por exercer esse papel de leitora oficial da família. Essa responsabilidade em dar conta de ler e interpretar vários tipos de textos me fez perceber que cada um deles (cartas, bula de remédio, lista de compras, documentos) tinha uma função social diferente. Mesmo sem ter consciência, acredito que esse foi o meu primeiro contato com o letramento.

Apesar de não ter tido acesso ao melhor modelo de educação, a escola teve um papel importantíssimo na minha formação pessoal e profissional. Desde cedo, eu já era engajada nos projetos escolares. Como presidente do grêmio estudantil, gostava de organizar grupos de estudos, desenvolver os projetos das feiras de ciências, organizar saraus literários e apresentar os seminários. Por gostar de leitura, sempre me identifiquei com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, pois me apresentavam inúmeras possibilidades de ler e interpretar o mundo no qual eu estava inserida.

Paralelo aos estudos, também participava das atividades da igreja católica frequentada pela minha família. Logo virei catequista e trabalhava com as crianças da comunidade, além de participar do grupo de jovens e da liturgia. Posso dizer que a igreja foi o meu segundo espaço de formação depois da escola, pois o meu interesse pela sala de aula partiu dessas experiências e foi nesse espaço que também surgiu a necessidade de buscar novos conhecimentos.

Cursei todo o Ensino Médio no período noturno. Por ser de família pobre, tive que aprender a conciliar estudo e trabalho. Além disso, precisava guardar dinheiro para me manter em outra cidade, quando passasse no tão famoso vestibular que os meus professores tanto falavam, já que na cidade em que morava não havia universidade ou qualquer outro curso além da Educação Básica. Gerir trabalho e estudo foi extremamente difícil. Mesmo sem tempo e não

tendo acesso a todo o conteúdo de estudos previstos para o vestibular por conta das inúmeras paralisações (greve de professores) que ocorreram nesse período, sentia quase uma obrigação em ser aprovada e estudava sozinha em casa. Por não haver ninguém formado na família, carregava nos ombros a mesma responsabilidade de leitora de quando era criança.

Fui aprovada no vestibular para o curso de Letras, turma 2005, da então UFPA, Campus Universitário de Marabá. Não foi difícil escolher o curso, pois além de ter afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa, não pude fazer cursinho pela falta de tempo e os cursos de licenciatura eram bem menos concorridos. As aulas aconteceriam em um único período e eu poderia mais uma vez administrar estudo e trabalho para me manter e custear as passagens para a cidade mais próxima (Marabá – PA), onde ficava localizada uma das poucas universidades públicas da região.

Foram muitas as novidades e dificuldades que encontrei no início do curso de Letras. Os livros, as leituras e discussões, tudo era muito intenso e às vezes me assustava. Escrever tornou-se uma tarefa árdua e dolorosa que passou a fazer parte do meu cotidiano. O período noturno passou a ser usado para ler e escrever, ao invés de ter uma satisfatória noite de sono. No entanto, consegui organizar a minha rotina e os semestres transcorreram como deveriam.

Lembro que no primeiro ano de graduação, tive o meu primeiro contato com a docência.

Fui para uma escola de periferia na cidade em que eu morava para trabalhar com uma turma de 1º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que foi montada por mim a partir de visitas que realizei na comunidade em busca de alunos interessados em retomar os estudos. Durante as visitas, na maior parte das vezes fui recebida pela miséria que escancarou a porta na minha cara para que eu a visse de perto, sem maquiagem e sem filtros. Ao fim do primeiro dia, quando cheguei em casa com os pés cansados e sujos de lama, chorei e pela primeira vez consegui entender de fato a história dos meus pais e avós.

A prioridade foi sempre sobreviver em meio à pobreza. Sem escola/educação, dá para viver, sem comida, não. A história da minha família se repetia em outras famílias o tempo todo. Após duas semanas de buscas, consegui formar a turma e logo no primeiro dia de aula, percebi que o conhecimento que eu desenvolvi na licenciatura não se encaixava para desenvolver aulas de Língua Portuguesa para EJA.

Por um momento, achei que não poderia alfabetizar esse público da mesma forma que eu fui alfabetizada. A turma era composta por dezesseis alunos, com idade, histórias de vida e

problemas diferentes. Entre idosos e adolescentes, cinco tinham algum tipo de deficiência ou doença que dificultava a aprendizagem (esquizofrenia, deficiência intelectual, amnésia e alcoolismo), sem contar a baixa autoestima que possuíam dentro do espaço escolar após tanto tempo longe da escola. Parecia que eles não viam sentido em estar ali. Como eu, jovem professora, poderia partir da ideia de “educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano”? (Freire, 1970, p. 59).

Sim, eu era professora da EJA e me senti responsável por apresentar uma educação que fazia sentido para eles. Assim, comecei a pesquisar e participar de seminários e formações oferecidos pela Secretaria Municipal de Nova Ipixuna sobre a EJA para que eu pudesse entender esse público e tentar fazer das aulas um espaço mais interessante e acolhedor. Nesse contexto, na graduação, pude conhecer e discutir textos que abordam o ensino-aprendizagem a partir das concepções de letramento e, a partir desses conhecimentos, comecei a pensar a educação de jovens e adultos sob outra perspectiva: a educação tinha que fazer sentido prático na vida dessas pessoas. Esse sentido prático, ao qual me refiro, está diretamente ligado ao conceito de *práxis* em Freire (1992) na obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual o referido autor advoga uma concepção e prática de educação que parte de um contexto concreto, objetivando entendê-lo, atendê-lo e responder às suas necessidades. Entende também que se parte simultaneamente da teoria como propiciadora desse entendimento profundo e crítico, proposição esta já reveladora da concepção de *práxis* (FREIRE, 1992, p. 100).

A oportunidade de prosseguir os estudos, depois de concluir a graduação no ano de 2010, surgiu em 2012, período em que cursei Especialização em Docência em Linguística Espanhola pela Universidade João Calvino. Resolvi voltar a estudar pensando em conseguir um contrato na SEDUC, pois a Língua Espanhola iria fazer parte da grade curricular do ensino médio. Eu me apaixonei pela língua e me matriculei no <sup>1</sup>CCAA para fazer o curso de tradutor e intérprete.

No ano seguinte, consegui o tão esperado contrato. Parei de lecionar para o Ensino Fundamental e fui para o Ensino Médio. Essa experiência foi muito valiosa tanto para a minha vida pessoal, quanto profissional. Lecionava para as turmas diurnas e noturnas e já percebia a diferença na aprendizagem entre elas. Enquanto as turmas diurnas avançavam no conteúdo, as

---

<sup>1</sup> Centro Cultural Anglo-Americano (CCAA), trata-se de uma escola de idiomas brasileira, que ensina inglês e espanhol. Fundada por Waldyr Lima, em 1961, possui mais de 800 franquias espalhadas pelo Brasil inteiro. Disponível em: <https://www.siglaseabreviaturas.com/ccaa/> Acesso em: 31 Ago. 2024.

turmas noturnas não tinham conseguido chegar na metade do que eu havia planejado para as aulas. Todos estavam inseridos no mesmo espaço, tinham acesso ao mesmo material didático com os mesmos professores, mas o cansaço e a falta de tempo ocasionados pela necessidade de conciliar trabalho e estudo os impediam de aproveitar melhor as aulas e de realizar as atividades propostas. Percebi que faço parte de um número muito pequeno que consegue conciliar trabalho e escola e ter sucesso na progressão escolar.

Foi através dessas experiências que comecei a refletir sobre o ensino de línguas, sobretudo o ensino de Língua Portuguesa, a partir da necessidade dos alunos para que pudessem vivenciar práticas de linguagem, por meio de suas experiências de letramento e necessidades discursivas. Isso remete aos meus estudos de Mikhail Bakhtin (2016), que elaborou conceitos fundamentais sobre gêneros do discurso, que são formas relativamente estáveis de enunciados, caracterizadas por suas particularidades no uso da linguagem em diferentes esferas da atividade humana. O autor ainda divide esses gêneros em primários e secundários. Nas minhas práticas discursivas em casa e nas primeiras experiências de ensino com meus alunos, usei mais os gêneros primários, que são espontâneos e frequentemente moldados pelas circunstâncias imediatas da comunicação. Desse modo, são enunciados simples e relativamente curtos, encontrados em situações cotidianas, como conversas informais, cartas pessoais, diários e outros tipos de comunicação direta.

É importante ressaltar a importância dos gêneros do discurso para esse projeto e nas minhas memórias formativas. Primeiro, pelo contexto e função, que os gêneros do discurso são profundamente influenciados pelo contexto social em que surgem. Assim, podemos entender que cada gênero do discurso responde a expectativas sociais específicas e cumpre uma função comunicativa dentro de uma esfera particular da atividade humana. Segundo, pela sua característica central, o dialogismo, pois cada enunciado se relaciona com outros enunciados anteriores e posteriores, estando em constante interação e confronto com outras vozes sociais. E em terceiro lugar, os gêneros do discurso apresentam estabilidade e flexibilidade, ainda que os gêneros tenham uma forma relativamente estável, Bakhtin (2016) reconhece que eles são dinâmicos, podendo se transformar e evoluir ao longo do tempo e de acordo com as mudanças sociais e culturais.

Entendi também a importância de “se” buscar sempre “a” formação, “a” pesquisa e, sobretudo, que a sala de aula é um ambiente propício à minha autoformação, por isso, Cavaco (1992 *apud* Nóvoa, 1992, p. 162) reconhece a importância da formação continuada

através da apropriação dos saberes profissionais e da experiência docente: “Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.”

Em 2015, já pós-graduada, assumi o concurso público como professora de Língua Portuguesa no município de Marabá/PA. Fui lotada no Centro Especializado em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). O ensino para esse público acontece de forma mista: (aulas presenciais duas vezes por semana e atividades individuais em casa nos outros dias). Pela primeira vez, durante toda a minha trajetória, pude ter contato com um projeto que reflete sobre a necessidade de acolhimento do aluno da EJA. Nessa oportunidade, também trabalhei com alguns alunos indígenas da etnia Xikrin e Guaraní e pude compartilhar de experiências significativas na minha vida profissional.

Devido à diversidade cultural dos alunos, pude desenvolver projetos de ensino-aprendizagem, partindo das experiências e vivências dos alunos e isso foi desafiador e acredito que fez toda a diferença para os alunos e para mim. Com esse público, pude pôr em prática as concepções de letramento discutidas na graduação e minha formação ia se efetivando e se consubstanciando à medida que me tornava professora. Conforme Paulo Freire:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2011, p.09).

Lembro ainda, das práticas de letramento, onde as aulas eram elaboradas a partir de gêneros textuais - conceito tão abordado nas disciplinas do curso de Letras sobre ensino e aprendizagem da língua a partir da concepção sócio-histórica de Bakhtin. Lembro sobretudo o conceito de gêneros do discurso, em que aprendemos que ensinar uma língua é ensinar um repertório de gêneros discursivos. Nesse sentido, usava os gêneros do discurso e jogos que faziam parte da vivência de cada um deles: lista de compras produzidas a partir dos rótulos dos produtos consumidos por eles; receitas de chás e comidas; bulas de remédios; currículos, entrevistas, notícias, bingos, dominós etc.

Em cada aula, procurava abordar o cotidiano desses alunos e a cada semana, me surpreendia com experiências e histórias de vida que, embora diferentes, também atravessavam a minha própria história de estudante, que muitas vezes precisei compartilhar durante as aulas

para mostrar que, se foi possível para mim cursar uma graduação, também seria possível para eles. Posso dizer que em cada turma pela qual passei aprendi um pouco mais do que ensinei, como bem nos lembra Nóvoa (1992, p. 12): “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Permaneci trabalhando com a EJA até o início de 2021, quando recebi o convite para trabalhar com ensino de Língua Portuguesa - LP 2 – Português como segunda língua com os indígenas venezuelanos da etnia *Warao*, que residem na cidade de Marabá, sendo assim minha experiência formativa e desafio pedagógico nos últimos anos.

A imigração venezuelana em Marabá foi percebida por volta do ano de 2019, quando passou a ser notável a presença de um pequeno grupo de mulheres *Warao* carregando seus filhos no colo e “pedindo dinheiro” nos principais sinais de trânsito dos núcleos urbanos: Marabá Pioneira, Nova Marabá e Cidade Nova. Boa parte dos *Warao* já vivia nas ruas de seu país, porque foram expulsos de seus territórios. Não tinham mais meio de sobreviver nessas condições e vieram para o Brasil de forma forçada, em decorrência da crise econômica que a Venezuela enfrentava.

Sobre a origem e migração dos povos *Warao*, a Agência da ONU para Refugiados apresenta as seguintes informações: 1) A palavra *Warao* significa “povo da água na língua materna”. São um grupo étnico constituído originalmente há mais de oito mil anos na região do delta do Rio Orinoco, são hoje a segunda maior etnia da Venezuela, com cerca de 49 mil pessoas (Censo 2011); 2) Os *Warao* subdividem-se em centenas de comunidades em uma região que se estende por quase todo o estado de Delta Amacuro e parte dos estados Monagas e Sucre às margens do Delta do Orinoco; 3) É um grupo com características específicas e heterogêneas que, a partir de 1920, com as missões religiosas passaram a modificar seu modo de vida e em 1960, em virtude de intervenções em seu território, que impactaram sua água e o seu solo de origem, passaram a estabelecer ciclos migratórios para os centros urbanos; 4) A crise política e econômica na Venezuela provocou o deslocamento forçado dos *Warao*, gerando um fluxo gradual para o Brasil sobretudo a partir de 2014. Em 2016 tem-se a presença da etnia nos estados de Roraima e do Amazonas. A partir de 2018, passaram a se deslocar para os estados do Pará, Maranhão e outros da região Nordeste. Em 2019, as regiões Centro-Oeste e Sudeste são também alcançadas e, em 2020, novos grupos são identificados na região Sul.

Face ao contexto aqui apresentado, o poder público de Marabá foi intimado pelo Ministério Público a acolher e criar políticas públicas que proporcionassem uma vida digna para esse povo. Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) precisou desenvolver ações para garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos fossem inseridos no sistema de educação escolar. Por sugestão da UNIFESSPA e IFPA, a SEMED necessitaria de uma professora efetiva da rede municipal com formação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola para ajudar a desenvolver o Plano de Acolhimento e pensar o ensino da Língua Portuguesa, exclusivamente para os *Warao* e por atender aos requisitos e formações exigidas, fui convidada a participar do trabalho.

Ao rememorar partes importantes da minha trajetória profissional e pessoal, percebo que a escolha pela área da educação, em especial a educação de jovens a adultos, se deu diante do sonho de criança e da esperança de adulto de alcançar uma escola capaz de mudar realidades, de mudar os caminhos e alcançar metas de vida, uma escola verdadeiramente pública e democrática, capaz de resistir e mudar uma sociedade excludente e de vencer um sistema opressor que diariamente condena pessoas às margens de uma vida digna. Pois, de acordo com Bosi (1995, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” A memória não é sonho, é trabalho.”

### **1.1 Os passos no caminho da pesquisa**

O presente tópico trata do projeto da SEMED como uma política linguística implementada para atender os *Warao*. Nesse espaço, descrevo meus passos no caminho da pesquisa e discuto sobre o ensino de L2 pelo acolhimento em termos políticos e linguísticos.

Quando aceitei o convite para trabalhar com ensino de LP2, ainda não havia um projeto de ensino de português como língua de acolhimento. Desse modo, as primeiras ações com as quais colaborei realizadas no acolhimento dos *Warao* foram as reuniões com pesquisadores das instituições de nível superior da região (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá – IFPA e Universidade do Estado do Pará – UEPA) juntamente com outros representantes da SEMED, a fim de realizar diálogos, proposições e sugestões, na construção de uma proposta de ensino. A

partir dessas reuniões, surgiu a sugestão de criarmos as turmas de PLAc- Português como Língua de Acolhimento.

O PLAc é um projeto que visa ofertar cursos de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para migrantes na condição de apátridas, refugiados e portadores de visto humanitário. Para compreensão dessas condições, consideramos os conceitos apresentados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) para **apátridas** - são pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país. **Portadores de visto humanitário** - serve para facilitar o ingresso e regularização migratória de pessoas advindas de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito. Para **refugiados** - a lei brasileira de refúgio nº 9474/1997 define como pessoa refugiada aquela que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias anteriores;

III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Observa-se, por parte das autoridades, uma tendência a considerar refugiado apenas aquele que enfrenta alguma forma de perseguição em sua nação, ignorando que a lei nacional também abrange aqueles que enfrentam "graves e sistemáticas violações de direitos humanos", conforme estabelecido no artigo 1º da Lei citada, que claramente evidencia que a situação dos venezuelanos é evidentemente uma infração aos direitos humanos.

O projeto visa promover a convivência, a aprendizagem e a transculturalidade dessa população. Os alunos têm acesso à educação e à comunidade escolar e convivem com a pluralidade e as diferenças culturais, étnicas e religiosas. Sobre a Língua de Acolhimento, Grosso (2010, p. 71) ressalta que “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra.”

Durante todo o processo de inserção educacional dos *Warao* até o presente momento, tenho feito inúmeras visitas à comunidade com o objetivo de apresentar o projeto educacional aos membros da comunidade e realizar consultas com as famílias, para que possam ser ouvidos

a respeito da inserção no processo educacional, dos problemas socioeconômicos pelos quais têm passado e para saber a necessidade imediata do que precisam aprender sobre a Língua Portuguesa para viverem melhor em Marabá. De acordo com Freire (2003),

[...] A palavra é um direito de todos, assim todos estão comprometidos a mudar o mundo. É necessário oportunizar a expressão das vozes aos que foram e estão calados, e o diálogo é a forma concreta de realizar o encontro dos homens. É preciso cada um se ver como sujeito, sendo autor e ator da história (Freire, 2003, p. 27).

Para corroborar o entendimento de Freire sobre a consciência do sujeito como autor da própria história, cito alguns recortes de falas desses primeiros contatos com os *Warao*:

*Warao 1*: “Professora, não sei porque o povo branco acha que somos estrangeiros. O povo branco que é estrangeiro. Quando chegaram aqui, tudo isso era nosso. Não tinha divisa de países, tudo era terra indígena e o nosso povo podia andar e morar em todo o espaço. Povo branco chegou, botou divisão em tudo e agora diz que somos estrangeiros!”

*Warao 2*: “Queremos que criança *Warao* vá pra escola, porque precisam aprender pra ter vida melhor. Queremos que estude de manhã porque tão com a cabeça limpa e vão aprender mais”

*Warao 3*: “Queremos viver aqui e ter o mesmo que o povo branco tem: casa, conforto, estudo e trabalho!”

Esses recortes de falados *Warao*, dizem muito sobre a visão de mundo dos *Warao* de como entendem a terra, o território, a pertença, a educação e o que querem para o futuro. Ouvilos durante toda a construção do projeto do acolhimento educacional é de grande importância e se faz extremamente necessário na construção na realiza dos trabalhos que tenho realizado como a produção de materiais, planejamento das aulas de PLAc; ou os que colaborei na construção, como o diagnóstico Sociolinguístico e Psicossocial em parceria com os Professores dos IES e organização de formações sobre educação Escolar Indígena para os professores do Ensino Regular, como o I Webinário em Educação Escolar Indígena no qual fui uma das organizadoras e palestrante, uma parceria entre SEMED, UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), UEPA (Universidade do Estado do Pará) e IFPA (Instituto Federal do Pará) que aconteceu no mês de maio e teve como objetivo discutir o processo histórico de

formação da região a partir dos povos indígenas; a importância da Educação Escolar Indígena; os Indígenas Refugiados, bem como a inserção dos indígenas *Warao* na rede municipal de ensino de Marabá. O webinar foi ofertado para todos os professores, coordenadores e diretores da rede municipal de ensino de Marabá, mas atingiu o público das cidades vizinhas e até mesmo de outros estados. Após a realização do Webinar, tive a certeza de que minhas metas estavam corretas e de que o trabalho com os *Warao* contribuiria significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal, além de agregar valor ao meu currículo, conforme já nos afirmou Arroyo (2006, p17): “Somos o lugar onde nós fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos.”

Rememorando todo o processo de imersão no projeto e consciente do convite para construir o projeto como pioneiro em Marabá, as dúvidas, anseios e insegurança pairam sobre minha cabeça: Estou no caminho certo? Minhas experiências com as comunidades indígenas servem como base ou ponto de partida? No que a experiência com a educação escolar indígena com as populações originárias locais pôde contribuir com a experiência com os *Warao*? Se de um lado a experiência é baseada no bilinguismo e na educação intercultural, como proceder com os *Warao*? São perguntas que ainda me assustam, mas também me provocam a pensar caminhos e buscar respostas.

Enquanto a comunicação entre nós avança, as necessidades básicas como higiene e alimentação e assistência médica eram cada vez mais precárias. Por vezes chorei e pensei em desistir, não há como não se envolver emocionalmente. O sentimento deixou de ser a empatia que um ser humano tem com o outro e passou a ser pessoal, como se eu mesma fosse culpada por ter comida na mesa, uma casa confortável e estar próxima da minha família. Mesmo sabendo que não havia causado o sofrimento deles, o sentimento de culpa me consumia. Me sentia e ainda me sinto a voz deles nesse espaço (agora mais consciente do meu papel enquanto professora e colaboradora), pois sempre que não são compreendidos ou negligenciados de alguma forma, o meu telefone toca para que eu possa explicar para outras pessoas ou outros profissionais que os atendem, sobre as suas necessidades e os seus desejos.

Sabemos que o Brasil é um país com uma enorme diversidade populacional, de modo que a cultura, religião, línguas e outros aspectos também fazem parte dessa diversidade. Embora a Língua Portuguesa seja a língua oficial do país e falada pela maioria das pessoas que aqui vivem, existem outras línguas faladas em território nacional. Segundo dados do Censo Nacional de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual leva em

consideração pessoas com mais de 5 anos de idade que usam o idioma em seu próprio domicílio, as línguas indígenas mais faladas no Brasil são o *Tikuna* (com 34 mil falantes), o *Guaranikaiowá* (com 26,5 mil), o *Kaingang* (22 mil), o *Xavante* (13,3 mil) e o *Yanomami* (12,7 mil).

Mesmo com a existência de toda essa diversidade linguística, a relação dos falantes das línguas indígenas com os falantes da língua Portuguesa é desigual. Essa relação desigual alimenta o imaginário dominante de que o Brasil é um país monolíngue e que em seu território se fala apenas a língua oficial, invisibilizando dessa forma, a existência das línguas indígenas, de imigração, de fronteira e de sinais e conseqüentemente os seus próprios falantes (Oliveira, no prelo). A invisibilidade da língua torna também invisível o próprio ser, por ser inerente a identidade, elemento que nos torna igual ou diferente do outro, como bem afirma Oliveira, ao compreender que

[...] vivemos dentro de uma língua, nem sentimos propriamente sua presença, ela é como o ar que respiramos – só percebemos o ar quando ele nos falta. Sentimos o preconceito racial ou de gênero, lutamos contra ele, mas a maioria não sente uma discriminação tão efetiva como pouco tematizada, a discriminação decorrente do preconceito linguístico, um dos únicos preconceitos absolutamente livres, não legislado, da nossa sociedade neste início de século. (Oliveira, *no prelo*, p.1).

Há invisibilidade, mas também reconhecimento dessa diversidade brasileira pelo IBGE, por pesquisadores, universidades e principalmente pela resistência desses grupos linguísticos existentes em todo o território brasileiro. O que falta é esse reconhecimento gerar mais impacto e apresentar resultados consistentes ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística, diminuindo assim o preconceito linguístico.

Ao afunilar essa reflexão sobre a diversidade linguística para o projeto de pesquisa ora apresentado, nos interessa a realidade dos falantes na cidade de Marabá-PA. Por estar localizada no sul do Pará, em meio à região Amazônica, há um número elevado de povos indígenas na região onde se insere esse município, qual seja a região sudeste do Pará. De acordo com Alencar,

Nas escolas urbanas dos municípios de Marabá, São Geraldo do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Jacundá, Tucuruí, Itupiranga e Novo Repartimento já há, além dos estudantes oriundos das mais diversas regiões do país- falantes de diferentes variedades do português rural e urbano-, estudantes indígenas de diversos povos: Aikewara, Guarani-Mbya, Asurini do Trocará, Xicrin do Cateté, Parakanã, Tenetehara-Guajajara, Atikum, Parkatêjê, Akrâtikatêjê e Kyikatêjê, com diferentes graus de domínio da Língua Portuguesa (Alencar, 2018, p. 42).

Há ainda a presença da comunidade surda, além de imigrantes de várias nacionalidades que escolheram Marabá para viver por se tratar de um dos municípios mais ricos do sudeste paraense e o maior polo comercial da região. Os que se instalam na cidade acreditam que terão melhores oportunidades de emprego e maior qualidade de vida. Entre esses imigrantes, mais recentemente, há um número significativo de imigrantes venezuelanos em situação de refúgio, em sua grande maioria indígenas da etnia *Warao*, grupo esse que é o foco da nossa pesquisa.

Sabemos ainda que o conhecimento da língua oficial de um país não é obrigatório. Sabemos também que o acesso a direitos por meio da construção da cidadania passa pelo uso da língua que viabiliza uma série de interações sociais promotoras de direitos fundamentais. Desse modo, a necessidade de uso dessa língua depende da região ou comunidade escolhida para viver. Outro ponto importante é que todas as pessoas têm o direito a políticas linguísticas que contemplem as suas diversidades e especificidades sociais e linguísticas.

De acordo com o 1º parágrafo do artigo 7º dos princípios Gerais da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996): “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções”. A citada declaração se coaduna com a Constituição Federal 1988, no seu Art. 13, ao ressaltar que mesmo o Estado adotando um idioma oficial ele não pode desprezar outros idiomas que possam existir em seu território, devendo adotar políticas públicas para valorizar tais idiomas.

No entanto, as leis se distanciam bastante do que vivenciamos hoje quando vemos a desvalorização da diversidade linguística e atitudes assentadas no preconceito linguístico, como resquício da história da formação da língua brasileira como elemento nacional do século XIX. Como bem aponta Lima (2003), a língua foi objeto das políticas educacionais e teve papel ativo na formação dos estados nacionais. Pode-se afirmar que este foi o momento por excelência da definição das línguas nacionais modernas, ocorrendo uma intervenção inédita do Estado nos falares da população, a ponto de criar, no homem comum, a expectativa de um padrão linguístico uniforme que até então era próprio de grupos socioculturais restritos.

A realização dessa pesquisa surge da minha prática docente, enquanto responsável por planejar aulas e desenvolver material específico para o ensino de português a um grupo de 14 crianças *Warao* que estão matriculadas nas turmas regulares da rede pública de ensino da cidade

de Marabá. O trabalho desenvolvido por mim, acontece em turmas cujo funcionamento se dá no contraturno das aulas regulares, cujo objetivo é o ensino de português como segunda língua, língua esta que é a terceira língua a ser adquirida pelas crianças convidadas a participar da pesquisa. Diante do desafio de ensinar português para crianças falantes de *Warao* e com compreensão precária do espanhol, enquanto docente-pesquisadora, percebi a necessidade de pesquisar sobre o ensino de PLAc para indígenas venezuelanos da etnia *Warao* que residem na cidade de Marabá-PA.

Tendo isso em vista, delimitou-se o Português como Língua de Acolhimento – PLAc, como ferramenta primordial para o Ensino da Língua Portuguesa para crianças e adolescentes da etnia *Warao* residentes em Marabá. O PLAc consiste no ensino de português para imigrantes que precisam ter acesso à língua oficial do país, para assim garantir o exercício da cidadania. Assim, os imigrantes deslocados forçados, ou seja, imigrantes que chegam ao Brasil por meio de processos de deslocamento forçado ou de crises, como os imigrantes em situação de refúgio, tornaram-se público-alvo do projeto, pois, garantindo-se o ensino aprendizagem da língua portuguesa, garante-se também consequentemente outros direitos básicos.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo a construção de material didático para o ensino de Português como Língua de Acolhimento para as crianças *Warao* em Marabá - Pará. Para contemplar a maior quantidade de participantes, optei por trabalhar com alunos de idades entre 06 e 14 anos de séries diferentes que estão inseridos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Marabá. Por se tratar de uma pesquisa-ação de viés etnográfico, o estudo de Políticas Linguísticas (PL) centrou-se na análise das PL implementadas em Marabá. A pesquisa partirá de uma abordagem qualitativa na perspectiva dos estudos sobre políticas linguísticas na área de Linguagens e Letramentos. De acordo com Calvet (2007, p. 11) política linguística pode ser entendida como “[...] a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”.

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa foi a Cartografia, uma vez que o público é constituído de crianças não alfabetizadas. Compreendo que a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos em se tratando de os sujeitos da pesquisa serem crianças, exigindo do pesquisador a ocupação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção. Nesse sentido, considera-se que sujeito e objeto estão juntos na mesma experiência, o conhecimento é tido como criação e a pesquisa é

compreendida sempre como intervenção (Romagnoli, 2009), o que diferencia a cartografia dos métodos tradicionais, que defendem a neutralidade na pesquisa e a separação e distanciamento entre pesquisador, objeto e sujeitos da pesquisa.

Por meio de atividades práticas, o objetivo de ensino é levantar dados sobre a trajetória geográfica dos alunos a partir da linguagem cartográfica, facilitar o entendimento dos alunos e ajudar a identificar os lugares por onde passaram e as experiências físicas e emocionais que adquiriram durante o percurso de imigração até chegarem em Marabá. Além de possibilitar a comunicação dos alunos através dos desenhos produzidos durante as aulas e, dessa forma, perceber as necessidades comunicativas desses alunos e assim construir material adequado para o ensino de PLAc, auxiliando, assim, no processo de ensino e aprendizagem.

Richter e Souza (2014) mostram a importância da alfabetização cartográfica, desde a infância, já que a leitura de mapas permite a criação de "análises diferentes do espaço socialmente feito pelo homem", ou seja, a partir da leitura cartográfica o aluno será capaz de compreender o ambiente que o cerca.

A alfabetização cartográfica é de fundamental importância no ensino aprendizagem desse público, pois a linguagem cartográfica está em todo lugar, o que ajuda na aprendizagem de localização e orientação e na previsão do tempo, além do valor de ensinar alunos independentes e reflexivos. Dessa forma, o trabalho com cartografia não é utilizado apenas no ensino de geografia ou nas aulas de alfabetização, mas pode ser usado em outras áreas do conhecimento, inclusive no letramento. E por se tratar do ensino de língua para um grupo de pessoas que perpassou por vários espaços, essa foi a metodologia escolhida nessa pesquisa.

De acordo com Theves (2017) no trabalho com cartografia, as crianças criam relações com o espaço para representar suas experiências. Eles criam mapas que expressam seus pensamentos, transmitindo o que veem, sentem, vivenciam e aprendem, além de elementos de seu imaginário, que são influenciados pelas marcas de sua comunidade cultural e social.

Além disso, as crianças gostam e se divertem com os mapas, que servem como um meio de comunicar e registrar suas experiências com o espaço. Isso se deve ao fato de que os mapas são usados para representar suas experiências durante momentos de interação com situações do cotidiano.

As atividades com produção de mapas vivenciais e a capacidade das crianças de lê-los mostram que o uso de mapas em um ambiente alfabetizador pode criar circunstâncias que permitam pensar e construir conexões entre espacialidade e a sua representação com a vivência

dos alunos. Pensamos que isso é fundamental para essa proposta de trabalho porque as vozes das crianças expressam a visão espacial e paisagística de forma diferente da visão do adulto que pela experiência de vida é muito linear. Sobre isso, Holzer e Holzer 2006 (p.202), reiteram que “para levar a cartografia às crianças, precisamos ouvir suas vozes, observá-las participar de seu mundo, deixar que elas o construam a partir de seu arbítrio.

O objetivo do trabalho utilizando a linguagem cartográfica foi descobrir as vivências espaciais e territorialidades desses grupos, ouvindo os alunos e observando suas falas durante as atividades de representação espacial. A partir delas, pensar nas possibilidades de trabalhar com a cartografia como uma linguagem que traduz o cotidiano de crianças. Assim, os seus pontos de vista e suas representações e percepções espaciais foram usados para aproximar sua vivência espacial e dessa forma, promover novas perspectivas sobre as interações com o espaço vivido e a representação gráfica por meio de desenhos e mapas. As ideias que as crianças têm sobre o espaço e a forma como elas o representam podem ajudar a expandir o repertório de conhecimentos (de vocabulário e enunciados) sobre o espaço vivido. Isso requer o olhar e a escuta atenta do professor, bem como sugestões que incentivem os alunos a refletir, construindo seu próprio conhecimento sobre o espaço e sua representação.

O olhar atento e curioso, a busca pelos conceitos sobre o mundo trazido pelos alunos, os questionamentos que encorajam a reflexão e colocam desafios nas propostas do professor junto às crianças mostram como estabelecer encontros e experiências de tempo e espaço para a aprendizagem. Por fim, ensinar é um ato deliberado e necessita de habilidades específicas que vão além do aspecto recreativo; além disso, exigir conhecimento sobre as experiências das crianças, reconhecendo-as como ponto de partida nesse processo de ensino aprendizagem.

Foi necessário um mergulho no universo cultural dessas crianças para registrar as experiências. É impossível evitar se envolver com este contexto com suas próprias simbologias. Foi imprescindível investigar suas relações, seus conhecimentos construídos, suas rotinas diárias e suas percepções sobre o mundo e mergulhar, mesmo que de forma moderada, durante o tempo compartilhado com o povo *Warao* e experimentar o que Bondia (2002) sugere:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar se tempo e espaço (p. 24).

Com o objetivo de tornar legítima a aprovação deste projeto para o desenvolvimento da pesquisa, além de defender os interesses dos participantes, em sua integridade e dignidade, assumimos o compromisso de iniciar a pesquisa somente após a sua apreciação e aprovação pelo Sistema CEP/CONEP, conforme a Norma Operacional CNS nº 001, de 2013, item 3.4.1.9.

Para isso submetemos esse projeto à avaliação, avaliação ética, no âmbito da Plataforma Brasil, sob o CAAE: 70559623.8.0000.0018, o qual foi aprovado sob o número do Parecer: 6.599.414. Além de assegurar o cumprimento das normas das Resoluções 304/2000 e 510/2016 do CNS, contribuindo para o aprimoramento deste estudo dentro de padrões éticos, considerando a relevância social do mesmo. Foi encaminhado para cada participante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALEM (para menores de 7 a 18 anos) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para os chefes de cada família ou responsável pelo aluno participante da pesquisa, resguardando as suas especificidades. Esses termos são documentos utilizados pela pesquisadora para informar o participante sobre os objetivos da pesquisa e esclarecer eventuais dúvidas para que a decisão em participar da pesquisa aconteça de forma justa sem qualquer constrangimento.

A produção do TCLE e TALEM foi realizada levando em consideração o direito de as comunidades indígenas serem informadas sobre este estudo, de forma adequada utilizando a língua espanhola, que é a segunda língua da comunidade, para que a compreensão de todos os sujeitos envolvidos fosse contemplada. Essa perspectiva intercultural, implica não só em intercâmbio linguístico entre as línguas envolvidas, mas também nas trocas culturais que essas línguas ensejam. Dessa forma, o espanhol, ao se constituir como L2, caracteriza o bilinguismo dos *Warao* e justifica a perspectiva intercultural adotada nesta pesquisa.

Após essa introdução, no primeiro capítulo dessa pesquisa, me proponho a justificar a escolha e o meu interesse pela temática, através da apresentação da minha formação inicial e prática em sala de aula e em contraponto também procuro mostrar como a convivência e o trabalho com os *Warao* também mudou o meu percurso acadêmico e como tem contribuído na construção da minha identidade docente. Neste capítulo também procuro abordar os conceitos de Migrações de Crise e de deslocamento forçado usado nessa pesquisa, além de discutir sobre a migração venezuelana no Brasil. Por fim farei uma breve apresentação do povo *Warao*. Para oferecer uma perspectiva mais ampla do assunto, apresento dados sobre sua imigração para o

Brasil e o processo de descolamento em seu interior, mostrando as causas e a dinâmica dessa migração.

No segundo capítulo, atento para a chegada dos *Warao* em Marabá e como foi o processo de acolhimento desse povo e como foi realizado o mapeamento sociolinguístico na rede municipal de ensino, bem como o contexto em que foi realizado e os participantes. Pretendo mostrar também as ferramentas utilizadas para gerar registros dessa pesquisa, como observação participante, consultas à comunidade, questionários e outros, e explicaremos o motivo pelo qual foram utilizados. Além disso, abordarei as maneiras pelas quais esses registros foram organizados e analisados e quais os dados gerados.

No terceiro Capítulo, busco mostrar as perspectivas e desafios no planejamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento para a comunidade *Warao* residente em Marabá, como estão sendo construídas as políticas educacionais para esse público e demais imigrantes não falantes de português residentes na cidade e como o ensino de PLAc se tornou a maior ferramenta na construção dessa Política Pública e qual a postura da Secretaria Municipal de Educação frente ao acolhimento educacional e construção dessa política. Ainda discutirei a minha evolução profissional e humana à frente desse projeto. Acredito que as discussões que serão conduzidas neste capítulo não se limitam a fornecer uma visão preconcebida do assunto. Em vez disso, eles terão o objetivo de provocar discussão e ajudar a desenvolver a área de PLAc, particularmente na prática docente.

Por fim, no quarto capítulo apresento a metodologia de ensino e os materiais construídos nesse processo e utilizados nas aulas de PLAc para as crianças da etnia *Warao*. Neste capítulo, pretendo mostrar ainda, os resultados obtidos a partir do ensino aprendizagem de PLAc e as dificuldades nesse processo de ensino e aprendizagem para esse público.

## 2 MIGRAÇÃO: A NECESSIDADE HUMANA DE MUDAR

Ao longo da história da humanidade, a migração tem sido um fenômeno muito frequente e, com o passar do tempo, vem se intensificando cada vez mais. Podemos chamar de imigração o deslocamento de pessoas entre unidades administrativas diferentes de um país para outro ou do local onde moram para outro local do mesmo país, municípios e estados.

O termo "imigração" se refere apenas a indivíduos que desejam estabelecer residência permanente e participar da vida social na nação adotiva. De acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos - adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948 -, o Artigo XIII: 1, toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado; 2. Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar. Considerando os conceitos acima citados, este capítulo tem como objetivo refletir sobre os tipos de migração e os motivos que levam uma pessoa a migrar.

### 2.1 Tipos de migração – por que migrar?

#### **Sou Imigrante**

Sou Imigrante dalém  
 Lá do outro lado do oceano  
 Forçado a abandonar o país  
 Sim o país de origem  
 Que há séculos venho lutando  
 Querendo viver  
 Batendo as portas nunca descerradas  
 Sempre encerradas  
 Não tenho terra  
 Lá de onde eu venho  
 Do qual vós chamais  
 ou dizeis ser minha terra...  
 Eu era igual uma flecha  
 Querendo ir pra frente  
 Eu era cada vez mais puxada pra trás  
 Com mais força!  
 E de tanto me puxarem  
 Fui lançada veementemente  
 Para atingir o alvo  
 E vim aqui parar!  
 Sou Imigrante  
 Não tenho terra  
 Tudo é terra  
 Não importa se aqui ou lá!

Quem dera que não houvessem fronteiras!  
 Quem dera que não houvessem leis  
 Leis essas que nos prendem, Separam,  
 Hostilizam, injuriam e abalam!  
 Oh, se não houvessem fronteiras  
 Divisões geográficas  
 E que todos os homens fossem só homens!  
 Sem distinção de cores, raças, nacionalidades!  
 Que culpa tenho eu em ser Preto ou branco?  
 Cristão ou muçulmano? Hindu ou Budista?  
 Judeu ou Samaritano?  
 Se talvez as raças negra ou branca, não existissem!  
 Na verdade, não existem  
 O que apenas existe é...  
 Raça humana!  
 Sou Imigrante, emigrante, migrante  
 Resistente, com força pra viver, almejando viver  
 Sou resistível como um Leão da África  
 Tenho garras de um falcão do mato  
 Sou persistente como a onda movível  
 Porém, me respeitem!  
 Só quero viver a vida...  
 Porque a terra é nossa, de todos nós  
 Feito por Deus e entregue a todos os homens  
 Não importa se aqui ou lá!

(Moisés António, 2017)

O poeta angolano Moisés Tiago António, ou simplesmente Moisés António, aponta em seu poema que são inúmeros os motivos para ocasionar as migrações e podem ter diferentes características. Esses deslocamentos populacionais podem ser temporários ou definitivos, individuais ou coletivos, internos (dentro do próprio país) ou internacionais (entre países diferentes). De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2010 havia 214 milhões de migrantes internacionais no mundo. Esse número de migrantes corresponde à população do quinto país mais populoso do mundo, que corresponde ao Paquistão, com 216.565.317 habitantes. Ainda sobre países populosos, temos em quarto lugar:

Indonésia — 270.625.567 habitantes. Terceiro lugar: Estados Unidos da América — 326.766.748 habitantes. Segundo lugar: Índia — 1.366.417.756 habitantes. Primeiro lugar: China — 1.433.783.692 habitantes. A própria amplitude populacional de alguns países pode gerar a motivação para migrar.

As migrações podem acontecer de maneira voluntária, quando acontece por vontade própria ou quando são motivadas pela situação socioeconômica negativa do local de origem, fazendo com que a população busque por uma vida melhor em lugares mais prósperos e que ofereçam oportunidade de crescimento profissional ou intelectual; ou forçada quando acontece por uma necessidade quando a população não tem escolha e precisa garantir a sua

sobrevivência, como em casos de desastres naturais, guerra, fome, perseguição religiosa, étnica e cultural, ou crises econômicas.

De acordo com a Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a cada minuto, 25 pessoas se sentem forçadas a fugir do seu lugar de origem. São mais de 70 milhões de pessoas deslocadas em todo o mundo por motivo de perseguição, conflito, violência e/ou violação dos direitos humanos. Os países em desenvolvimento recebem 84% desse número de pessoas em situação de refúgio.

Você já parou para pensar como é ser obrigado a sair do seu lugar de origem e se mudar para um lugar completamente novo? Como enfrentaria a saudade de sua terra e das pessoas queridas? Como conseguiria se adaptar a esse novo lugar, a uma nova cultura e costumes e a uma língua diferente da sua? Além de passar por todos esses desafios, a diversidade cultural, racial, étnica, de tradições, crenças religiosas, de idiomas trazidas pela migração, na maioria das vezes não são consideradas contribuições positivas pelas nações que recebem as populações migrantes. Ao contrário, as migrações podem tornar-se pretexto para atos de exclusão e violência, levando-as a enfrentar a hostilidade causada pelo racismo, xenofobia e outras discriminações por parte das pessoas que vivem no local de destino.

De acordo com o dicionário *online*<sup>2</sup>DICIO, a palavra xenofobia tem como significado: “Receio, medo ou rejeição, direcionado a algo ou alguém que não faz parte do local onde se vive ou habita; hostilidade. Aversão a estrangeiros; repugnância a pessoas ou coisas provenientes de países”. Esse sentimento se manifesta por meio de atitudes discriminatórias e violentas contra migrantes de outro país ou de outra região fazendo com que as pessoas xenófobas defendam a proibição da entrada de estrangeiros no país e/ou a expulsão dos migrantes que já vivem no local. A aversão ao estrangeiro parece ser um discurso que é naturalizado, a fim de justificar problemas econômicos. Como bem afirma Freitas (2018):

Em uma sociedade que prima pela tolerância de discursos e ideias, permitir ideologias intolerantes seria atentar contra o próprio ideal da tolerância. A existência de discursos intolerantes prejudica a criação e difusão de ideologias que pregam a igualdade e respeito ao outro, uma vez que ambos os discursos não conseguem coexistir em um mesmo espaço de debates (p. 6).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/xenofobia> em 12 de fev. 2024.

Esse tipo de violência acontece principalmente com a população migratória mais pobre, de baixa escolaridade e sem qualificação profissional, ou seja, uma população extremamente vulnerável. Desse modo, são considerados uma ameaça e vistos com desconfiança, sendo culpabilizados por qualquer problema que possa surgir. Por isso, são constantemente criminalizados, tornando-se vítima também das autoridades locais que em vez de defender os seus direitos, os negligenciam totalmente.

Sendo assim, é importante observar as especificidades que o fenômeno migratório possui e perceber que os sujeitos em deslocamento carregam diferentes trajetórias e possuem diferentes recursos linguísticos, culturais, econômicos e sociais. Ou seja, em cada contexto migratório, há necessidades específicas em relação às políticas de acolhimento.

## **2.2 Migração dos venezuelanos para o Brasil – o país “acolhedor”**

Nos últimos anos, o fluxo migratório tem aumentado no Brasil. Apesar de esse fluxo ser diverso, a chegada de grande quantidade de imigrantes em nosso país, tem chamado a atenção da população e das autoridades. Como é o caso dos migrantes venezuelanos que vieram para o Brasil como imigrantes forçados, à procura de refúgio e melhores condições de vida. Sobre a migração forçada, de acordo com Lopez e Diniz (2018 *apud* Miranda), “para que um imigrante possa ser considerado refugiado no Brasil, deve comprovar estar sendo perseguido em razão de sua etnia, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, ou ainda ter sofrido grave violação dos seus direitos humanos” (Lopez, 2019, p.17, segundo a Lei de Refúgio nº 9.474/1997).

A questão contraditória que fica explícita nesta lei e seu cunho xenofóbico é: se a crise humanitária é consequência da grave crise econômica pela qual passa a Venezuela, como conciliar a pobreza do migrante venezuelano com a sua condição de refugiado político?

Hoje, a maior parte dos imigrantes venezuelanos que se encontram no Brasil, chegaram aqui por causa da crise humanitária que atravessa a Venezuela. De acordo com as projeções do Fundo Monetário Internacional (FMI), a Venezuela terminou o ano de 2021 como o país mais pobre da América Latina. Por esse motivo, a única solução encontrada por muitas famílias é a fuga para outros países à procura de melhores condições de vida.

A Venezuela já foi um dos países da América Latina com grande perspectiva de ascensão econômica e era considerado um dos maiores exportadores de petróleo do mundo,

mas desde 2013 enfrenta a pior crise da sua história. A inflação de 10.000 % (dez mil por cento) torna a vida no país inviável. De acordo com os cálculos da Agência das Nações Unidas para Refugiados, até o final de 2019, aproximadamente cinco milhões de venezuelanos, cerca de 10% (dez por cento da população) já havia deixado o país.

De acordo com o número de solicitações de venezuelanos no Brasil, desde 2017 tem-se o seguinte quadro:

**Gráfico 1** - Número de solicitação de permanência por venezuelano no Brasil



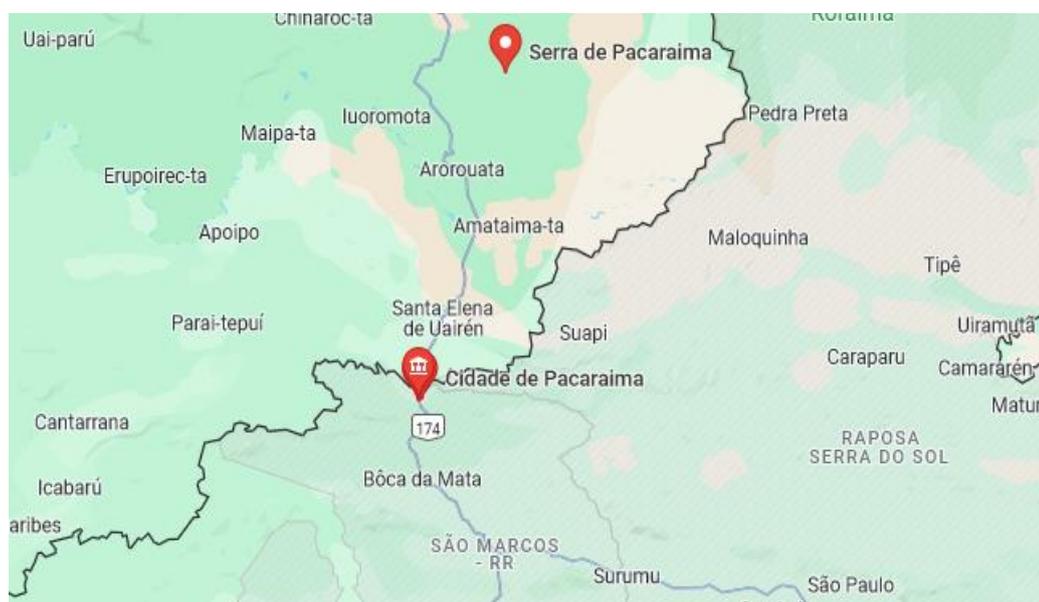
**Fonte:** Agência das Nações Unidas – ONU (2020)

Como podemos observar no gráfico 1, no ano de 2017, 6.864 venezuelanos solicitaram a permanência no Brasil, número que vem crescendo consideravelmente a cada ano. No ano de 2018, o número subiu para 32.500 solicitações e no ano seguinte, 2019, o número do ano anterior quase dobrou para 61.859 solicitações de permanência. De acordo com os cálculos, são 230 solicitações de permanência de venezuelanos no Brasil por dia.

De acordo com a Organização Internacional para Migrantes (OIM) e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), os principais meios pelos quais os venezuelanos podem chegar ao Brasil são os aeroportos internacionais de São Paulo e Rio de Janeiro, que acolhem os migrantes com maior poder aquisitivo; a cidade de Pacaraima (RR), que fica na divisa do

Brasil com a Venezuela, recebe o maior número dos imigrantes venezuelanos que entram no país, desde que a crise humanitária venezuelana se agravou. Os imigrantes que utilizam a rota para Pacaraima fazem parte da população venezuelana mais vulnerável que não possui recursos para passagem de avião ou mesmo passagem de ônibus, muitas pessoas fazendo a maior parte ou todo o percurso de deslocamento, caminhando. Eis o percurso na imagem abaixo:

**Figura 1** - Trajeto de deslocamento de imigrantes venezuelanos entre as cidades de Santa Helena de Uairén-Venezuela e Pacaraima (RO) – Brasil



Fonte: <https://dondeesta.net/wp-content/uploads/2022/07/Santa-Elena-de-Uairen-800x445.png>

A cidade de Pacaraima está a 17 quilômetros de Santa Helena e Uairen, última cidade da Venezuela e a poucos metros do que teoricamente é a fronteira entre os dois países onde bastaria andar alguns passos para entrar no Brasil. No entanto, não é isso o que acontece, já que o governo venezuelano ordenou que a fronteira fosse fechada pela guarda bolivariana que fica a postos para impedir a passagem dos venezuelanos para o Brasil, deixando como única alternativa possível para os venezuelanos que decidem deixar o país rumo ao Brasil, as estradas clandestinas em meio a selva. Por fazerem um percurso maior, caminhando, boa parte desses imigrantes chegam à fronteira famintos, desnutridos, doentes e desesperados.

Desde 2018 o exército brasileiro organiza a chegada dos venezuelanos ao país. Os que cruzam a fronteira precisam passar por um longo processo de triagem feito pela Operação

Acolhida - força tarefa humanitária, criada pelo Governo Federal em 2018 e gerenciada pelo exército em parceria com Organização das Nações Unidas (ONU), Ongs e iniciativas privadas que são responsáveis por receber, identificar, triar e monitorar a chegada, o tempo de permanência ou permanência definitiva dessas pessoas no país. Para isso, auxiliam no processo de regularização de documentos para que possam seguir viagem para outros municípios do Brasil, o que é denominado processo de interiorização. Para que esse processo aconteça, são necessárias horas de espera em uma fila quilométrica para apresentação de documentos, realização de cadastro e recebimento do visto de entrada para só assim adentrar o espaço brasileiro, receber alimentação, vacinas obrigatórias, um espaço para dormir e seguir com a jornada para outras cidades de outros estados ou para um abrigo em Boa Vista, capital de Roraima.

No fim de 2021, a cidade de Boa Vista (RR), abrigava mais de nove mil venezuelanos e desde 2018, mais de 60 mil venezuelanos já passaram pelos abrigos da cidade e, posteriormente, buscaram outros municípios em diferentes estados do país. Segundo o informativo de março de 2022 do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes, nos últimos cinco anos mais de 700 mil venezuelanos registraram entrada no

Brasil. E o número não para de crescer, pois a imigração venezuelana passa agora por um segundo estágio. No início vinham os pais, provedores do lar, chefes de família, hoje, estão chegando os familiares que ficaram para trás, principalmente idosos e um número considerável de crianças.

### **2.3 Warao– o povo das águas**

Dentre a população venezuelana que tem emigrado para o Brasil há muitos indígenas de diferentes etnias, sendo o maior número desses migrantes indígenas venezuelanos da etnia *Warao*. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística da Venezuela – INE de 2017, os *Warao* são o segundo povo indígena mais populoso da Venezuela, somando aproximadamente 49.000 pessoas. Originários do Delta do Orinoco, parte caribenha do país, vivem em centenas de comunidades em áreas rurais, ribeirinhas e litorâneas, bem como em várias cidades nas áreas circundantes, incluindo o Delta do Amacuro dos estados de Monagas e Sucre, no qual a extensa rede de rios e canais (extensões do rio como braço d'água) define a área onde vivem (Botelho; Ramos; Tarragó, 2017).

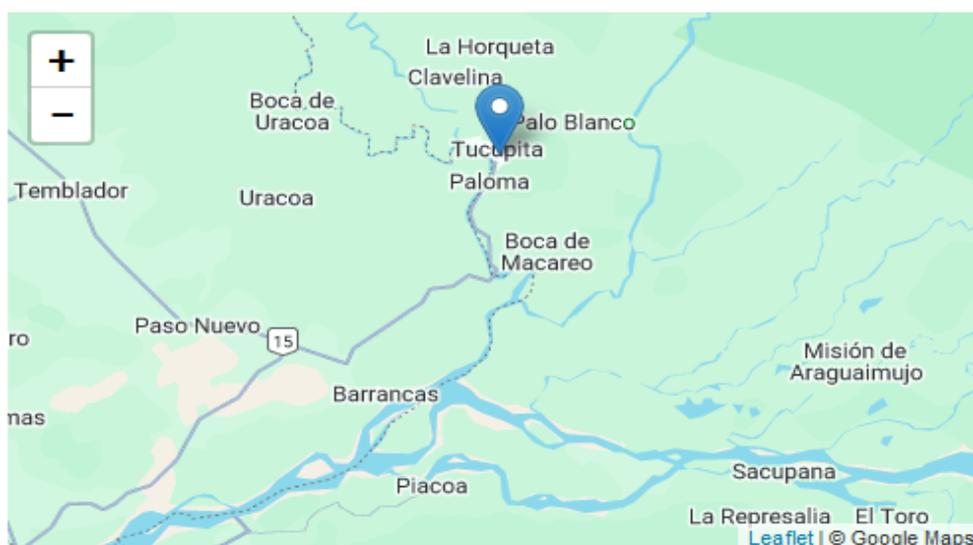
Boa parte dos *Warao* já vivia nas ruas de seu país porque foram expulsos de seus territórios que já não ofereciam mais meios de sobrevivência por conta da garimpagem, posseiros, poluição dos rios e outros fatores. Esses imigrantes chegaram ao Brasil de forma forçada pela crise econômica que a Venezuela enfrenta.

Os *Warao* que se encontram no Brasil, vêm de diferentes partes do delta do Orinoco. Muitos já viviam há vários anos em cidades venezuelanas na periferia do delta, como Tucupita e Barrancas, mas a maioria deles nasceu em comunidades à beira de caños, como os caños Macareo, Winikina, Araguabisi, La Horqueta e Mariusa. É possível citar algumas dessas comunidades, como Koberuna (*caño* Winikina), Juene (*caño* Winikina), *España* (*caño* Winikina), *Barracukina* (*caño* La Horqueta) e *Mariusa* (*caño* Mariusa). Em sua grande maioria é composta por famílias que vêm de várias partes do delta do Orinoco e se identificam como membros de um mesmo povo e falam a mesma língua. Existem famílias que viviam nas cidades da Venezuela por um longo tempo e retornavam ocasionalmente às suas comunidades originais.

Outras famílias ainda viviam nos *caños* e eventualmente visitavam as cidades para vender pescado e produtos como roupas e calçados. Essa informação mostra como a hiperinflação e a redução recente de políticas de assistência na Venezuela afetaram os diferentes contextos dos *Warao*, seja ele "urbano", "ribeirinho" ou "litorâneo".

No mapa abaixo podemos ver *Tucupita* e *Barrancas* entre outros locais, além da presença do rio cortando todo o território:

**Figura 2** - Território Venezuelano: cidades de *Tucupita* e *Barrancas*



**Fonte:** <https://dondeesta.net/wp-content/uploads/2022/02/Mapa-Tucupita-1024x456.jpg>

A extensa rede de rios e *caños* define a área onde vivem, o Estado do Delta de Amacuro é composto por quatro municípios: Antonio Díaz, Casacoima, Pedernales e Tucupita. Os rios, dentre eles **Orinoco**, é o principal rio do território venezuelano e responsável pela drenagem do sistema hidrográfico, encontrando-se sua nascente em Parima, cidade próxima à fronteira com o Brasil. Possui inúmeros afluentes, como os rios Caroní, Cassiquiare e Apure, que se encontram com as correntes marítimas do caribe, resultando em um ecossistema de grande biodiversidade com várias ilhas fluviais, regiões de mangue e solos inundáveis; as cheias do rio Orinoco e as marés da costa afetam diretamente o ecossistema.

De acordo com pesquisas antropológicas, linguísticas e arqueológicas, a região do delta do Orinoco foi tradicionalmente ocupada pelos *Warao* há pelo menos 8.000 anos. No entanto, há evidências de que sua expansão territorial e mobilidade atingiram as Antilhas pré-coloniais. As dinâmicas de mobilidade próprias dos *Warao*, bem como as circunstâncias de encontro com outras populações caribenhas e colonizadores europeus, contribuíram para sua distribuição espacial nos últimos séculos em uma área geográfica relativamente definida. Isso também explica o nomadismo na história da etnia *Warao*.

Os *Warao* falam uma língua comum de mesmo nome e a maioria dos que viajam para o Brasil também fala espanhol, embora o grau de fluência varie e pela influência sofrida pela língua *Warao* configure-se em outro dialeto, o qual denominei carinhosamente “*Waranhol*” que é a fusão das palavras e dos idiomas *Warao* e Espanhol. A literatura antropológica geralmente os descreve como pescadores hábeis, navegadores e construtores de canoas, por esse motivo possuem o nome *Warao* que tem como significado “O Povo das Águas”. Como ressalta Munõz (2019):

Tal é a influência da água para este povo que em sua própria denominação é estabelecida sua ligação direta, wa pode ser interpretado como "canoas", "curiara" e arao, como "dono de", ou "povo", por isso a palavra *Warao*, pode ser interpretada como "povo" de curiara" ou "os donos da água"(p. 4).

Além de pescar, costumam caçar e coletar vegetais, principalmente *moriche* (buriti). Seu principal alimento: pescado, mel silvestre e *yuruma* (*sagu* de palma de buriti). Além disso, existem registros de grupos que desenvolveram práticas agrícolas, com predominância no cultivo de *ocumo chino* (cará), plátano (banana) e *yuca* (mandioca). Eles também criavam animais e faziam artesanato, principalmente aquele feito a partir da fibra de buriti para uso pessoal e venda.

O principal meio pelo qual os *Warao* podem obter alimentos nas cidades venezuelanas é através do comércio. Isso se deve ao aumento significativo dos preços de alimentos básicos locais como arroz, farinha de trigo, banana e mandioca. Devido aos aumentos nos preços, o consumo de alimentos proteicos como carne bovina e pescado tornou-se quase inviável.

Existem áreas de terra cultivável em algumas comunidades *Warao* nas proximidades dos *caños*, onde eles cultivam mandioca, banana e *ocumo chino*. Além disso, grande parte de sua alimentação vem da pesca e do extrativismo da palma de buriti, a partir da qual produzem a *yuruma*, também conhecida como sagu do buriti. No entanto, conforme ressalta Tagaró (2017) vários *Warao* disseram que era difícil obter utensílios de trabalho para a pesca (como anzóis, redes de pesca, barcos e motores) e utensílios agrícolas. Além disso, me informaram que essas atividades são realizadas em um período de tempo específico, controlado pelas cheias e vazantes dos *caños*. De janeiro a abril é o período de plantio (plantio de banana, *ocumo chino*, mandioca, milho, abóbora, etc.), e a colheita ocorre oito meses depois, então os roçados não podem ter alimentos durante esse período. Entre março e abril é o melhor momento para pescar nos *caños*. Mas nas áreas mais próximas ao litoral, como *Mariusu* e *Barracukina*, os terrenos não são suficientes para a agricultura devido à abundância de manguezais e água salobra. A pesca é a atividade principal da região, então o acesso a outros alimentos se dá principalmente por meio do comércio com pessoas de Trinidad e Tobago. Assim, essas comunidades dependiam principalmente do consumo e venda do pescado, e a forte desvalorização da moeda venezuelana teve um efeito direto na disponibilidade de alimentos.

Em termos de organização social, os *Warao* costumam formar "unidades endogâmicas", com estrutura social relativamente igualitária, sendo a liderança em cada comunidade exercida pelo mais velho, um "*Aidamo*". Os homens casados passam a morar na casa ou comunidade da família da esposa, conforme o padrão de residência idealmente descrito como matrilocal. As mulheres nesta situação desempenham um papel importante na formação do grupo, sendo responsáveis pela distribuição de alimentos e recursos. Por outro lado, os homens geralmente desempenham o papel de mediação pública.

No entanto, é importante ressaltar que há uma grande variação nas "formas de ser *Warao*", que refletem costumes e modos de vida bastante diferentes entre os grupos que vivem em diferentes regiões do delta do Orinoco. Assim, é possível afirmar que os *Warao* "se constituem em uma unidade étnica diferenciada, verificável nos planos linguísticos e das

relações sociais intra e interétnicas, formando uma unidade sociológica mais ampla", apesar da falta de uniformidade em suas práticas culturais.

As características geográficas únicas do delta do Orinoco, caracterizadas por terras alagadiças e ilhas fluviais, foram percebidas como um obstáculo para a expansão colonial. No entanto, essas características não impediram por completo a operação missionária. A partir do século XX, alguns projetos governamentais foram implementados na região. Esses projetos "jogaram as famílias e pessoas da etnia para fora da espacialidade do delta e as obrigaram a criar alternativas que passam pelos contextos urbanos da Venezuela e, mais recentemente, também por outros países" (Ramos, Botelho, Tarragó, 2017, p. 27).

Entre as décadas de 1920 e 1940, o cultivo de *ocumo chino* começou a ser feito em algumas áreas do delta, onde era feito o extrato tradicional do *moriche* (buriti). Isso tirou o direito dos *Warao* ao uso de seu território e levou vários membros a se mudarem para outras áreas, como *Guayo*, *Merehina* e *Curiaco*, e muitos *Waraos* se estabeleceram em cidades como *Barrancas* e *Tucupita*. Portanto, "foi a necessidade de abandonar as áreas de buritizais que gerou a relação inicial de forte dependência econômica da etnia em relação à sociedade envolvente" (Ramos, Botelho, Tarragó, 2017, p. 28).

Na década de 1960 com o objetivo de melhorar a agricultura e a economia no delta do Orinoco, a Corporação Venezuelana de Guayana (CVG) realizou a construção do dique-estrada que atravessa o rio *Manamo*. O empreendimento teve vários efeitos negativos nas atividades produtivas e dinâmicas socioespaciais dos *Warao*, incluindo a salinização do rio durante a estação seca, que afeta diretamente a atividade de pesca; a acidificação do solo, que afeta negativamente a agricultura; e o aumento do nível da água, que causa alagamentos. Além disso, o empreendimento resultou em desmatamento, poluição dos rios e desenvolvimento de doenças. De tal forma, o bloqueio do rio *Manamo* "gerou de imediato a remoção forçada de parcialidades da etnia e o impedimento de acesso às áreas anteriormente em uso, além de passar suas áreas para populações não indígenas, incentivando-os a empreender em agricultura familiar ou empresa agrícola" (Ramos, Botelho, Tarragó, 2017, p. 10).

Trinta anos depois, na década de 90, novos projetos de petróleo no delta, fizeram aumentar a migração dos *Warao* para as cidades da Venezuela. Devido ao fato de as famílias perderem os meios de subsistência em seus territórios de origem, elas precisaram se deslocar para o meio urbano para complementar suas rendas. Assim, os indígenas nas cidades

começaram a vender artesanato, a pescar e também "pedir" assistências. É importante ressaltar que pedir assistência como alimentos é visto de duas formas: primeiro, aponta o processo de desterritorialização que automaticamente afeta a identidade dos povos *Warao*. Segundo a modernização forçada da identidade, ao buscar outras formas de acesso a alimentos, que envolve a busca por emprego e renda, exigida pela sociedade moderna, mantém os povos *Warao* na subsistência e subemprego ao mesmo tempo que vende a ideia de inclusão social, levando-os a concluir na "história única" (Adichie, 2009) de que os *Warao*, quando sobrevivem no espaço urbano, o fazem por meio da mendicância e não pelo trabalho.

## 2.4 Deslocamento dos *Warao* no interior do Brasil

A crise econômica recente na Venezuela, marcada por queda nos preços do petróleo, baixa produção econômica, altos níveis de desemprego, desvalorização da moeda e hiperinflação, resultou na perda de valor dos programas sociais e na escassez de alimentos e dificuldade de acesso a eles, gerando assim um embargo econômico e seus efeitos nefastos na economia do país. Isso levou os *Warao* a migrar para as áreas urbanas de países vizinhos, como o Brasil. Nesse contexto, o povo indígena *Warao* se desloca para as cidades brasileiras principalmente para encontrar comida, trabalho fixo ou temporário, dinheiro e acesso à saúde, já que no contexto de crise econômica venezuelana, é impossível ter acesso a itens básicos para a sobrevivência.

Os dados elaborados pelo Ministério Público Federal mostram que os indígenas *Warao* chegaram ao Brasil pela primeira vez em 2014. Eram 33 pessoas indo para Roraima e foram deportadas pela Polícia Federal. Em dezembro de 2016, havia aproximadamente 450 indígenas em Boa Vista, capital do Estado, e houve outra tentativa de deportação pela PF nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, como descrevem os autores do Parecer técnico 2017 "por volta de 450 *Warao* foram recolhidos das ruas, feiras e rodoviárias para serem devolvidos à Venezuela em ônibus que os aguardavam no pátio da Polícia Federal." (MOREIRA; CAMARGO, 2017, p. 52-53). Tem-se aqui claramente violações aos direitos humanos que geralmente ocorrem contra grupos vulneráveis e discriminados, o que favorece os agressores e provoca desinteresse social.

O parecer antropológico dos peritos do MPF sobre os *Warao*, indígenas de Roraima, indica que "a população da etnia *Warao* não ultrapassou 600 pessoas simultaneamente no Brasil, até março de 2017" (Ramos, Botelho, Tarragó, 2017, p. 21). No ano seguinte o número

dobrou com 1200 indígenas da etnia. E em 2020 já havia cerca 3300 Warao no Brasil. O fluxo constante de pessoas *Warao* entre Brasil e Venezuela mostra a dinâmica de sua mobilidade. Isso se reflete na variação na quantidade de indígenas nas cidades brasileiras.

Segundo os *Warao*, políticas públicas destinadas aos povos indígenas da Venezuela foram implementadas durante o governo de Hugo Chávez. Essas políticas incluíam a distribuição de alimentos (trigo, macarrão, açúcar, etc.) para as comunidades na beira dos *caños*. No entanto, nos últimos anos, tais ações foram interrompidas e não há políticas públicas de assistência social e saúde. Dessa forma, a falta de alimento e de medicamentos é causa frequente da morte de inúmeros indígenas que permaneceram na Venezuela.

Desse modo, o deslocamento dos *Warao* para as cidades brasileiras está relacionado a um contexto mais amplo de mobilidade, caracterizado por deslocamentos rotineiros entre comunidades indígenas e centros urbanos. A princípio, essa movimentação ocorreu principalmente dentro das fronteiras do estado venezuelano, com poucos anos de atuação em contornos internacionais. A partir de 1966, o êxodo dos *Warao* se intensificou em direção aos centros urbanos na periferia do Delta do Orinoco (e posteriormente em direção a cidades mais afastadas do delta, como Caracas), cujas principais causas são:

[...] 1) a deterioração das condições naturais de subsistência; 2) a invasão progressiva das terras úteis por parte de agricultores e pecuaristas criollos; 3) a atração crescente para os centros povoados devido às oportunidades de trabalho, recursos alimentícios e sanitários; 4) a pressão ideológica, tanto civil como religiosa, para impor aos *Warao* o modelo cultural criollo moderno (Castro, 2000, p. 81 – tradução livre).

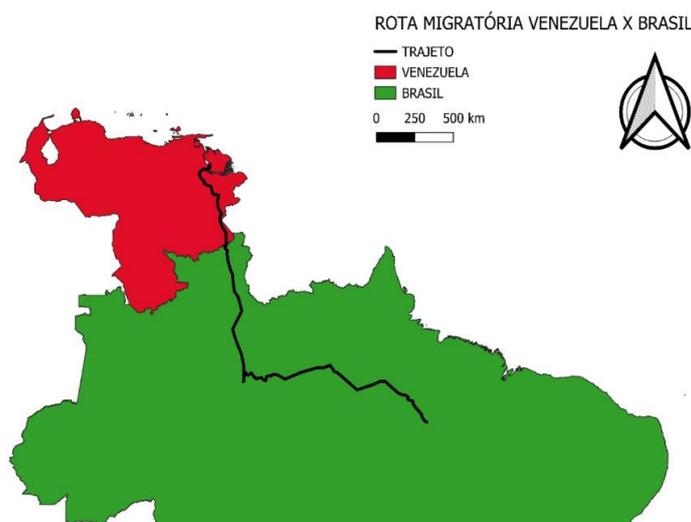
É importante ressaltar que as pesquisas sobre a imigração dos *Warao* apontam que a expansão da mobilidade além da fronteira da Venezuela reside numa visão própria de povos originários que não enxergam os territórios a partir dos limites estabelecidos pelos estados nacionais não indígenas. Ou seja, os *Warao* têm uma outra concepção de território que está além ou aquém das fronteiras nacionais, pois não apresentam nenhuma correspondência Cultural e/ou política com os povos indígenas que originalmente ocupavam e que ainda hoje ocupam terras limítrofes. Como podemos evidenciar na citação de Pedro Inácio Pinheiro, importante liderança Ticuna do alto Solimões.

Nós nos consideramos brasileiros, porque a gente está na terra do Brasil, como ela é chamada. No momento que a gente vai para a terra do Peru, ou da Colômbia, aí nós somos colombianos porque estamos na terra da Colômbia, ou peruanos, quando estamos

no Peru. Mas na realidade nosso sangue é de índio Ticuna; brasileiro porque nascemos no Brasil. A diferença do Ticuna que mora no Brasil para o Ticuna que mora no Peru ou na Colômbia é só pela língua, mas a história é uma só. A língua ticuna, falada no Brasil, no Peru e na Colômbia, é diferente um pouquinho e a língua não-indígena, o português e o espanhol, é diferente também. É só essa a diferença (Pinheiro, 2011).

A partir de Tucupita, o principal centro de irradiação dos deslocamentos para o Brasil, os *Warao* viajam por cerca de 1700 km por meio de estradas e vias fluviais para chegar à região do delta do Orinoco e à cidade de Manaus. A viagem entre Tucupita e Manaus geralmente leva dois dias e uma noite, no entanto o tempo de deslocamento pode ser bem maior, dependendo da comunidade que muitas vezes fica por muito tempo em algumas cidades; esses deslocamentos e paradas evidenciam que o nomadismo é um traço cultural bastante forte nos *Warao*.

**Figura 3** - Rota migratória Venezuela x Brasil.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

Os indígenas partem de Tucupita de ônibus para San Félix, que fica a 130 km de distância. De lá, eles pegam outro ônibus para Santa Elena do Uairén, que fica na fronteira com o Brasil, por cerca de 590 km. A viagem dura duas horas. Os imigrantes costumam caminhar a pé até a cidade de Pacaraima, em Roraima, na fronteira com a Venezuela, para evitar serem detidos pela Polícia Federal. Ao chegarem em Pacaraíma, os *Warao* costumam se estabelecer em um terreno baldio próximo ao terminal rodoviário e lá permanecem por períodos de tempo

variados. De lá vão para Boa Vista, onde costumam permanecer pelo tempo necessário até buscarem pelo próximo destino que geralmente é a cidade de Manaus, cuja distância é de 215 quilômetros.

Apesar de tentarem se estabelecer em Manaus, o contingente de migrantes na cidade faz com que a vida no local seja desafiadora. É possível citar algumas das várias razões alegadas para a constante mudança de uma cidade para a outra:

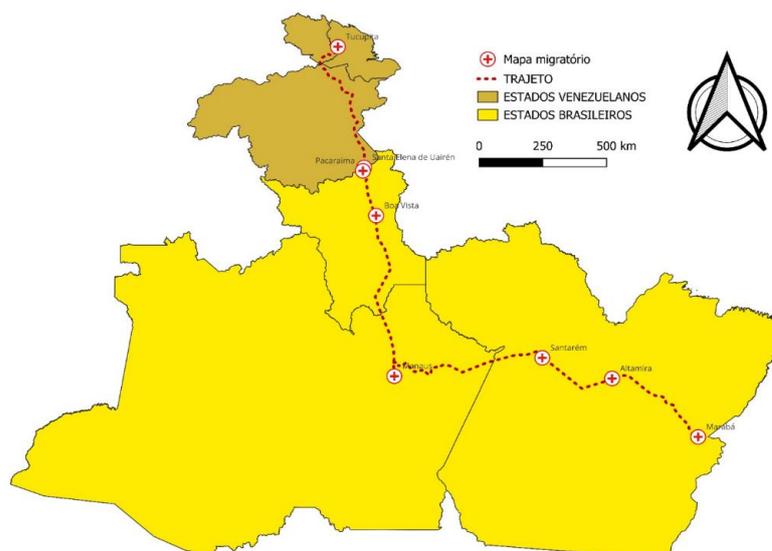
1. A propagação de uma ideia de que os cidadãos não devem dar dinheiro aos indígenas (a proibição de pedirem dinheiro nas ruas). Essa proibição se dá por meio de propagandas (impressas e digitais) como a que aconteceu em Marabá para conscientização da população: “SEASPAC alerta a população sobre a cultura de mendicância dos venezuelanos em espaços públicos: Doe Futuro, não dinheiro”; para as famílias abrigadas, usam o abrigo como condicionamento para não pedir dinheiro.
2. As más condições de abrigo, principalmente quando ocorre junto com pessoas não indígenas;
3. A alimentação disponível é considerada insuficiente e incompleta; muitas vezes fora do cardápio cultural como a preferência por trigo ao invés de arroz.
4. As dificuldades significativas para os homens *Warao* conseguirem trabalho devido à baixa escolaridade, falta de experiência no currículo e a dificuldade de falar a língua portuguesa.
5. A concorrência para venda de artesanato, causada pela grande quantidade de indígenas *Warao* residentes na mesma cidade.

Dessa maneira, é possível observar que apesar de andarem em grupos e fazerem questão de estarem juntos da família, muitos deles se separam em busca de melhor qualidade de vida. Assim, as famílias são separadas e buscam por abrigamentos nas cidades do interior. A maioria delas viaja de ônibus por ser considerado o meio de transporte mais barato e popular. No entanto, muitos não conseguem pagar e acabam pegando caronas. Quando chegam ao local de destino e encontram abrigo e melhores condições de sobrevivência, entram em contato com os outros familiares para trocarem informações sobre as cidades e os locais de abrigo para posteriormente se encontrarem na cidade que tiveram melhor acolhimento.

Após deixarem Manaus, os *Warao* que vivem hoje em Marabá percorreram 769 km até a cidade de Santarém, que está localizada no Oeste do Pará, a 1321 km de Belém, a capital paraense. No ano de 2018, Santarém abrigava aproximadamente 134 pessoas dessa etnia e é

considerada uma das cidades que têm boas práticas de acolhimento a imigrantes em situação de refúgio. Uma parte desse grupo permaneceu em Santarém um ano e três meses e seguiu para Altamira, fazendo um percurso de 558 km. Permaneceram em Altamira até o fim de 2019, quando partiram para Marabá, percorrendo a distância de 420 km.

**Figura 4** - Rota migratória nos Estados brasileiros



**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

### **3 MULTILINGUISMO E O ENSINO DE PLAC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ (PA)**

Em 2014 é publicado o Plano de Ação do Brasil constituindo-se um marco de cooperação e solidariedade regional para fortalecer a proteção internacional das pessoas refugiadas, deslocadas e apátridas na América Latina e no Caribe, envolvendo governos participantes dos países de América Latina e do Caribe, promovendo assim a realização e ampla divulgação dos resultados do processo de *Cartagena +30* através da publicação de seus documentos, contando com o apoio do Governo do Brasil, do ACNUR e dos mecanismos regionais e sub-regionais.

Em 16 de março de 2022, foi realizado o Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados, Apátridas e Migrantes (FONACCERAM) de forma virtual (devido ao contexto da COVID - 19) e reuniu dez conselhos e comitês estaduais temáticos. Foi uma iniciativa liderada pelo Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no Rio Grande do Sul (COMIRAT-RS), com o apoio da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR).

No dia 21 de junho de 2022, no marco das celebrações do Dia Mundial do Refugiado, foi aprovado por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) o Projeto de Lei que estabelece a política estadual para migrantes, refugiados e apátridas e dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias. O ACNUR ofereceu assistência técnica para a discussão do projeto de lei durante audiência pública e, em parceria com o Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), promoveu um encontro para debater o projeto com lideranças indígenas *Warao*, que tiveram seus comentários inseridos no texto final aprovado pela ALEPA. No dia 12 de julho, a lei foi sancionada pelo Governo do Estado do Pará.

Com base nas políticas públicas apresentadas acima, a cidade de Marabá só foi construir e promover as políticas de acolhimento social, educacional e linguístico para imigrantes, a partir das cobranças feitas pelo Ministério Público Federal no que diz respeito à vulnerabilidade em que se encontravam os imigrantes *Warao* que até há pouco tempo eram invisibilizados pelo poder público municipal.

O poder público de Marabá foi notificado e intimado pelo Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público do Pará (MPPA) a elaborar uma política municipal de acolhimento

aos migrantes *Warao*, de modo a proporcionar uma vida digna para esse povo na cidade de Marabá.

Nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação do município, pressionada pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), juntamente com instituições de ensino superior, deram início ao trabalho de acolhimento educacional a esta etnia na Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, designou para coordenar esse trabalho, um professor (Técnico da SEMED) com experiência em Educação Escolar Indígena que atuou na educação junto às comunidades indígenas de Marabá e redondezas por mais de uma década, mas que naquele momento atuava como formador no Departamento de Educação Especial (DEE).

As primeiras ações realizadas foram reuniões com pesquisadores das instituições de nível superior da região (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá - IFPA e Universidade do Estado do Pará – UEPA) com a equipe técnica da SEMED, a fim de construir uma proposta de ensino para esse público.

Considerando que as aulas presenciais no município de Marabá naquele momento estavam suspensas desde 20/03/2020 por causa da pandemia COVID-19 e que as aulas da rede municipal de ensino estavam acontecendo no modo remoto, por meio de atividades não presenciais e aulas online, a Secretaria Municipal de Educação começou a planejar o acolhimento educacional dos indígenas *Warao*.

É importante ressaltar que inicialmente o projeto educacional pensado para esse público pela Secretaria Municipal de Educação não contemplava as necessidades educacionais principalmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa no qual a proposta inicial se tratava do ensino de Português instrumental, uma proposta totalmente avessa à perspectiva intercultural. Nesse sentido, é possível afirmar que a SEMED foi direcionada pela Lei nº 9.662/2022 que institui a Política Estadual para Migrantes, como disposto nos seguintes parágrafos do Artigo 3:

II - priorizar os direitos da criança e do adolescente migrante, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, e das legislações internacionais que o Estado Brasileiro é signatário;

III - respeitar especificidades de gênero, etnia, orientação sexual, idade, cultura religiosa, domínio linguístico e deficiência;

Assim, podemos evidenciar que a lei direciona a modalidade de ensino para esse público na perspectiva intercultural, com ensino bilíngue. Com a contribuição das IES, optou-se pelo PLAc como metodologia de ensino por melhor atender o ensino na perspectiva intercultural. De acordo com sugestões de pesquisadores das IES, seria importante realizar o ensino de Língua Portuguesa como uma segunda língua para que esses alunos vençam a barreira linguística existente, pois têm como língua materna o *Warao* e como segunda língua o espanhol, já que essa é a língua oficial falada no seu país de origem. Dessa forma, aprender a Língua Portuguesa, além de ser um direito, é uma ferramenta que os ajudará em todas as demandas sociais que possam surgir no Brasil. Como ressalta Calvet (2007):

O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito à sua língua (p. 85).

Sobre isso, é importante ressaltar dois pontos e que estão interrelacionados: um se refere ao bilinguismo que caracteriza a situação dos *Warao*: são teoricamente bilíngues, pois dominam a sua língua materna e variedade do espanhol, língua oficial da Venezuela. Que na verdade são questões a serem observadas na pesquisa de campo: sabe-se que estes sujeitos não foram alfabetizados nos dois idiomas na Venezuela. Porém, possuem grau de letramento nessas línguas? Pois, entendo que o conhecimento dessa realidade sociolinguística dos *Warao* é significativo para um planejamento de ensino de português na perspectiva do acolhimento. O segundo ponto é aquilo que esperamos efetivar com o projeto, por estar ligado à construção da cidadania, por acreditarmos que por meio do conhecimento da língua e cultura nativas e imersos na sociedade marabaense, os *Warao* têm uma série de necessidades e demandas que a fluência na variedade local da Língua Portuguesa pode proporcionar o acesso, fazendo valer os seus direitos.

Para a realização deste trabalho, a SEMED precisava de uma professora efetiva da Rede Municipal de Ensino com formação em Língua Portuguesa e Espanhol que pudesse atuar exclusivamente com os *Warao*, no intuito de entender a cultura e o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, além de prepará-los para frequentarem o ensino regular. A professora também ficaria responsável pela socialização com a comunidade e reforço escolar, ajudando a tirar dúvidas dos alunos e contribuindo na formação dos professores do ensino

regular. Em outras palavras, precisava-se de uma professora-pesquisadora que aceitasse os seguintes desafios: 1. Identificar os sujeitos e sua relação com o universo escolar; 2. Preparação dos *Warao* para o ensino regular; mediação com a comunidade escolar; 3. Reforço escolar; 4. Formação dos professores; 5. Estudo do ensino de língua pela perspectiva do acolhimento (PLAc). Nessa conjuntura, e por preencher todos os requisitos solicitados pela SEMED que eu, professora efetiva da rede municipal, com atuação em Língua Portuguesa e com formação também em Língua Espanhola, recebi o convite para participar desse projeto tão desafiador como professora de PLAc.

Confesso que a princípio tive medo e me senti totalmente insegura, pois nunca havia lido ou ouvido falar sobre o PLAc. Com o apoio de professores da Unifesspa e IFPA tive contato com as primeiras leituras sobre o assunto e me encantei. O PLAc (Português como Língua de Acolhimento) pode ser definido como um campo de atuação que é ramificação do PLE - Português como Língua Estrangeira ou PLA- Português como Língua Adicional. Mas o que o diferencia das outras ferramentas de ensino de Língua Portuguesa são o público-alvo, os objetivos e o contexto de ensino-aprendizagem. O que caracteriza o público das aulas de PLAc é o fato de serem imigrantes compostos por minorias, vítimas das consequências de processos sociais, históricos, econômicos e/ou políticos que os levaram à condição de vulnerabilidade social, na qual estão destituídos de parte dos seus direitos e/ou estão em desvantagem em relação a outros grupos de imigrantes, tanto pelo processo de deslocamento forçado quanto pela vulnerabilidade resultante desse processo.

Desta maneira, estes imigrantes chegam ao país de destino na maior parte das vezes sem nenhum planejamento, já que a imigração forçada acontece em decorrência de alguma coerção e não simplesmente do desejo de fazer uma viagem, aprender um novo idioma ou por uma boa oportunidade de emprego.

A vulnerabilidade social dessas pessoas advém do fato de que muitas delas, às vezes além de enfrentarem problemas econômicos e/ou psicológicos, religiosos, étnicos, culturais e outros resultantes desses processos de migração, precisam reafirmar a sua identidade constantemente, já que muitas vezes são malvistas, mal interpretados e considerados indesejáveis pela sociedade local. Sob essa perspectiva, é necessário ressaltar que as demandas do grupo social atendido nas aulas de PLAc são muito mais específicas, necessárias e urgentes que dos demais imigrantes. Assim, a importância de marcar a área do PLAc é uma estratégia que os pesquisadores e profissionais da área de Linguística Aplicada (L.A) criaram para

identificar esses contextos e vislumbrar esse público e/ou como um ato político de ilustrar o contexto de ensino para essa minoria composta por imigrantes forçados no país que acolhe.

Mesmo com o crescente número de imigrantes deslocados forçados vivendo no Brasil, na maior parte do país, o ensino de PLAc é promovido pela sociedade civil ou instituições não governamentais e conta com pouco ou nenhum apoio do poder público. Até mesmo nas universidades que fazem parte da esfera federal, onde a área de PLAc está em expansão, ainda são poucas as instituições atuando no ensino de PLAc. Assim, o Português como Língua Acolhimento (PLAc) foi escolhido como a metodologia de ensino que mais se adequa a esse contexto de imigração em situação de refúgio em que se encontram os *Warao* na cidade de Marabá, já que os motivos que os levaram a mudar do seu país de origem são muito mais fortes do que os motivos de outros migrantes, como de um turista, por exemplo. A partir desse contexto existente em Marabá, o PLAc se norteou como um projeto que visa ofertar o ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para migrantes (apátridas, refugiados, portadores de visto humanitário) e promover a convivência, a aprendizagem e a transculturalidade dessa população. Nessa modalidade de ensino, os alunos têm acesso à educação e à comunidade escolar e convivem com a pluralidade e as diferenças culturais, étnicas e religiosas. São Bernardo compreende que.

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (São Bernardo, 2016, p. 65)

Nessa perspectiva, entende-se que o ensino de português para os *Warao* contribui para a ampliação da competência interacional, além de promover uma ação comunitária com impacto direto na vida dos migrantes atendidos por esse projeto da SEMED-Marabá, pois “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra (o falante)” (Grosso, 2010, p. 71). Desse modo, a aprendizagem adquirida pelos alunos nas aulas de PLAc contribui substancialmente para o seu aprendizado no ensino regular.

O diálogo com os profissionais das IES locais e de outras regiões, assim como com as organizações não governamentais que têm experiência com o trabalho de PLAc e outros meios de acolhimento com imigrantes em situação de diáspora (Cáritas, Unesco, Unicef, Adus, UFSC,

UFPB, UFMG, UFGO e outras) têm sido essenciais no desenvolvimento do trabalho educacional desenvolvido com os *Warao* na cidade de Marabá (PA). Esses entes cooperativos, além de contribuírem com informações, orientações e formações, ainda compartilham materiais de apoio que servem como suporte para a produção de material adequado e para o planejamento das aulas de PLAc. Conforme Oliveira,

Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos (Oliveira, 2016, p.386).

Desde o primeiro contato com os *Warao*, a língua utilizada para a comunicação tem sido o espanhol - *Waranhol*. Sobre a junção da Língua *Warao* e Espanhol, o autor Romero - Figueroa (2020) nos ajuda a compreender a confluência linguística ao apresentar as seguintes informações descritas abaixo:

O último censo venezuelano realizado em 2011 registra 32000 *Waraos*, praticamente 50% mais do total registrado pelo censo de 1981. Mesmo com esse total de população e 25000 falantes, o *Warao* é uma língua em situação de alta vulnerabilidade, isso é devido ao contato com a sociedade majoritária venezuelana e à ação etnocida das diferentes confissões religiosas (p. 3).

Ainda segundo o autor, os *Warao*, tanto da região do delta oriental como do ocidental, têm perdido muitos de seus traços culturais tradicionais. No âmbito sociolinguístico atual, a sociedade *Warao* abriga grupos que já não falam a língua materna; a comunicação entre as pessoas mais jovens, por exemplo, dá-se apenas na língua espanhola. Entretanto, “*la pérdida radical de la lengua nativa [...] no constituye aun un rasgo predominante dentro de la situación de contacto Warao-español*” (p. 10).

Com base nos resultados do censo venezuelano de 2011 (INE 2014), Romero-Figueroa (2020) reconhece que ainda há falantes monolíngues *Warao* em ajuntamentos familiares mais isolados que habitam os ‘*caños*’ *Winikina* e *Sakobana*, além da população que habita nos principais canais de esgoto do Orinoco no Atlântico, Imataca e Boca de Navíos (p. 10). Assim, o autor evidencia que a língua tem sofrido várias influências, sobretudo, no léxico; nas últimas décadas, o vocabulário dos falantes *Warao* registra palavras provenientes do espanhol, inglês e

holandês, decorrentes do contato com os falantes dessas línguas “*que se establecieron en las tierras del lado atlântico del norte de Suramérica, donde de inmediato crearon virreinos con fronteras definidas*” (p. 12). Ainda mais, o léxico *Warao* inclui também empréstimos oriundos de línguas indígenas *Arawák* e *Karib*.

A princípio, apesar de ter conhecimento em língua espanhola e ter uma proficiência do básico ao intermediário, tive algumas dificuldades em entender o que eles falavam pela influência da língua *Warao* que o espanhol falado por eles sofre mudanças. No entanto, com esforço e paciência, logo me adaptei e o diálogo fluiu e, desde então, a nossa comunicação tem ficado cada vez mais fácil (reflexão da autora durante a pesquisa de campo).

Depois da acolhida e organização do primeiro grupo, chegou a Marabá o segundo grupo. A comunidade Santa Dulce dos Pobres, comunidade católica que os acolheu inicialmente, mandou um convite para a coordenação do Projeto de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, responsável por fazer o acolhimento e matrícula educacional dos *Warao* em Marabá, solicitando a participação para que se fizesse a tradução e interpretação das falas dos *Warao* se houvesse necessidade. O coordenador não pode ir, então, compareci à reunião que tinha como objetivo apresentar quais eram as responsabilidades do poder público no que diz respeito à moradia e alimentação.

Durante a reunião, o bispo (maior representante da igreja) fez duras críticas à comunidade *Warao* sobre serem mal-agraçados e desperdiçarem os alimentos doados pela igreja, principalmente as marmitas que recebiam diariamente no almoço. Quando fiz a tradução para os representantes dos *Warao*, eles justificaram dizendo que não comiam carne vermelha, somente frango e peixe e que o feijão que vinha na marmita era jogado fora porque passavam mal quando era consumido principalmente pelos idosos e pelas crianças. A resposta imediata do religioso foi: “quem não tem o que comer não pode reclamar do que recebe de graça”. As falas do bispo refletem bem a percepção que a sociedade tem dos imigrantes - preconceitos, visão elitista e xenofóbica. Afirmações como essas também deixam claro a falta de empatia e compreensão das condições das viagens longas que imigrantes fazem, falta de alimentos relacionados à cultura e costumes do seu país e, principalmente, a falta de autonomia e independência para se organizar no lugar em que estão. Trata-se de um tipo de ajuda que o representante da igreja católica oferece sem ouvir e dialogar com o destinatário previamente, típico do modelo de caridade filantrópico que se jacta da “boa ação”, a fim de dar publicidade à sociedade. Observa-se também a falta de empatia para entender que com o mesmo dinheiro

que se compra os alimentos que os *Warao* não têm o costume de comer, têm o mesmo valor que pode comprar os alimentos que eles comem e gostam realizando assim um acolhimento efetivo e mais humano.

Lembrei-me do meu papel como pessoa, professora e pesquisadora. Isso me fez perceber que os conflitos que surgem no horizonte do ensino de PLAc fazem parte da perspectiva de como o conhecimento da língua e da cultura nativas se dá. Em outras palavras, as demandas sociais, os conflitos de toda ordem fazem parte do contato interétnico. As leis migratórias e as políticas linguísticas procuram suavizar um contato que desperta muitas vezes preconceitos, inclusive latentes da cultura e da sociedade que recebe os migrantes. O ensino de PLAc é sócio-histórico, uma vez que está impregnado daquilo que o outro é e traz, das suas condições de existência, de tal modo que a acolhida só pode se dar em virtude de um envolvimento total com os sujeitos, com a sua cultura, com a sua língua e com os direitos que passa a gozar na sociedade que o acolhe. Lidar com isso foi e está sendo ainda mais desafiador.

Ao retornar ao trabalho e relatar o que havia acontecido na reunião, ouvi do coordenador que eu não deveria me envolver nessas reuniões porque o nosso papel enquanto SEMED é oferecer educação, que alimentação e moradia eram trabalhos da Assistência Social.

Nesse momento, vieram à minha memória as violências sofridas pela minha família - migrante nordestina - e pelos primeiros alunos para quem lecionei na EJA. E tive que explicar o óbvio. Como ressaltai anteriormente, “sem escola/educação, dá para viver, sem comida, não”. É muito difícil ter que explicar ou convencer alguém que trabalha com um público vulnerável que, se os seus direitos básicos não forem garantidos, nós, enquanto educadores, não conseguiremos fazer o mínimo do nosso trabalho.

Todos esses acontecimentos me fizeram refletir sobre o quanto esse grupo é heterogêneo, pois nem todos possuem as mesmas demandas e objetivos. Por esse motivo, é necessário não reforçar a ideia de que a aprendizagem de português é obrigatória ou que a aprendizagem do idioma o fará ascender socialmente, já que a necessidade de aprender a língua oficial do país depende da região ou comunidade em que o imigrante vai viver, pois é preciso considerar que, embora a Língua Portuguesa seja a língua oficial e majoritária do Brasil, ela não é a única.

Pensando na heterogeneidade e nas necessidades desse grupo, durante todo o processo educacional dos *Warao* até o presente momento, foram feitas várias visitas à comunidade com o objetivo de apresentar o projeto educacional aos membros da comunidade, consultar as

famílias para que possam ser ouvidas a respeito da inserção no processo educacional; buscar compreender os problemas socioeconômicos pelos quais têm passado; e para saber a necessidade imediata do que precisam aprender sobre a Língua Portuguesa para viverem melhor em Marabá. Esse tem sido o procedimento adotado pela SEMED de Marabá na condução dessa política linguística, tendo em vista que:

Uma proposta educativa baseada na realidade cultural do sujeito é essencialmente problematizadora, mediada pelo diálogo entre seus atores. A essência da palavra é a ação fomentada pela reflexão. [...] A denúncia do mundo feito pela palavra deve estar pautada no compromisso da transformação social (Freire, 2003, p. 26).

Sobre a inserção educacional dos *Warao* na Rede Municipal de Ensino, é possível dizer que houve várias implicações durante todo o processo. O primeiro problema foi matricular os alunos nas escolas antes de aprenderem a falar português, visto que a orientação da UNIFESSPA era que os alunos frequentassem as aulas de PLAc por um tempo até que estivessem falando minimamente a língua portuguesa e só depois fossem inseridos na escola. Outro fator que colaborou para o atraso da inserção escolar foi a Pandemia, onde as aulas aconteciam de maneira remota e com entrega de apostilas para os alunos da rede. Nesse ponto, foram pensadas aulas através de vídeos, no entanto, não havia qualquer suporte tecnológico (TV, computador ou aparelhos celulares para que tivessem acesso à aula audiovisual) e nem outra solução para que os *Warao* tivessem acesso a qualquer material adequado para as suas necessidades. O terceiro fato a ser apontado é a falta de espaço para desenvolver as aulas de PLAc e de reforço com esse público. Após a pandemia, foram meses de espera por um espaço no núcleo Marabá Pioneira, próximo ao abrigo dos *Warao*, prédio em que funcionava o antigo Lyons Clube e que foi cedido pela instituição sem cobrar aluguel para que a prefeitura fizesse todos os reparos necessários, visto que há problemas no telhado e encanamento. Em vez de fazer os reparos necessários, o espaço foi apenas pintado e dividido em duas salas onde acontecem as aulas. No espaço já havia dois banheiros, uma cozinha e um pequeno pátio onde as crianças fazem as refeições. Como o telhado permanece sem reparo, quando chove, o espaço fica alagado e as paredes mofadas e manchadas, tornando o lugar não muito atrativo para as crianças. A falta de água é constante pela falta de reparos no encanamento. Apesar dos problemas estruturais e de atraso na compra dos materiais escolares e materiais de limpeza, o poder público enviou todos os itens necessários para as salas de aula e para a cozinha e contratou dois vigias

e uma agente de serviços gerais para fazer a limpeza do espaço e preparar o lanche para os alunos.

### 3.1 Os *Warao* em Marabá e o Projeto de acolhimento

Como dito anteriormente, os primeiros sinais da presença de imigrantes venezuelanos se deram no ano de 2019, quando um pequeno grupo de mulheres *Warao* foi visto carregando filhos no colo e "pedindo dinheiro" nos principais sinais de trânsito dos núcleos urbanos da cidade de Marabá. Essas mulheres e crianças ainda são vistas hoje com frequência nos Semáforos. No que diz respeito à prática de coleta, o *aidamo* (representante) da comunidade *Warao* em Marabá declara:

Aqui não tem pessoas que, quando chega um venezuelano, vão atendê-lo, vão ajudá-lo. Não somos bem vindos aqui. Eu digo isso porque passei por isso quando cheguei aqui. É muito triste, muito difícil. Minha filha estava chorando com fome. Aí minha esposa teve que ir para a rua, pedir, fazer coleta para alimentar a filha. Os assistentes sociais, coordenadores, falam que estão ajudando os indígenas, não falta nada. Tem comida boa, trabalho. Isso é tudo mentira. Eles têm que falar a verdade. Falar de futuro. Quem está bem aí? Nenhuma pessoa está bem aí. Toda vez dizem que vai melhorar. Mas quando vai melhorar? E o que dá prazer é apenas a coleta que meu pai fazia que meu avô fazia e muitos antes deles fazia (*Aidamo*, da comunidade *Warao*, em Marabá).

De acordo com Castro (2000), o hábito de fazer coleta de dinheiro nas ruas e sinais de trânsito da cidade é uma prática cultural que está relacionada à coleta de frutos que faziam nas florestas. Essa prática, como bem afirma o autor pode parecer extemporânea e totalmente alheia à sua condição e valores culturais, porém, a aplicação de técnicas tradicionais de coleta sempre foi feita por mulheres e crianças. A questão é o transporte dos *Warao* para um ambiente radicalmente distinto, deslocando-os de seu habitat tradicional para ocupar novos espaços. Desse modo, o autor conclui que “a coleta de esmolas dos transeuntes representaria analogamente a obtenção de excedentes recolhidos em um ambiente urbano, à semelhança do que seria a coleta de frutos e pequenos animais em seu habitat natural” (Castro, 2000, p. 85, tradução livre).

Já para o autor Tarragó (2017) a prática de coleta de dinheiro e alimentos é uma adaptação e estratégia de sobrevivência e não uma prática tradicional herdada de ancestrais. Nesse sentido, os *Warao* só praticam a coleta nas ruas pela situação de vulnerabilidade em que se encontram e por não terem outras alternativas e/ou oportunidades de emprego que lhe deem

todo o suporte necessário para uma vida digna. Assim, o autor compreende que o ato de “pedir dinheiro”, embora não possa ser alinhado ao conceito de mendicância perante a percepção dos próprios *Warao*, não pode ser banalizado e equiparado a uma atividade tradicional. Tarragó (2017) acrescenta que, ainda que seja observável no país de origem há mais tempo, o fato não significa que “os *Warao* são tradicionalmente pedintes e sempre serão” (p. 9). Pois é preciso considerar que

as características ecológicas de seu território de origem, onde o cultivo agrícola é naturalmente desfavorável, associado à série de intervenções estatais sem contrapartida assistencial adequada, permitem concluir que o ato de pedir dinheiro tornou-se uma adaptação necessária diante das restrições historicamente sofridas por este grupo étnico (Tarragó, 2017, p. 9).

Apesar dos contrapontos de Castro (2000) e Tarragó (2017) e sobretudo da declaração do *aidamo* é possível concluir que a coleta faz parte da cultura e identidade dos *Warao*. Como a sociedade brasileira interpreta um imigrante *Warao* com traços indígenas fazendo coleta é o ponto em questão. Haja visto que as identidades indígenas no Brasil são alocadas sob a perspectiva colonial. Por isso, entende-se que a notificação e intimação do Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público do Pará (MPPA) de Marabá apresenta duas fases ao elaborar uma política municipal de acolhimento aos migrantes *Warao* - a primeira é retirar esses sujeitos dos espaços públicos, a segunda é cumprir com a Lei 13.445/2017 recentemente promulgada. Essa lei trata da regulamentação da entrada, permanência e saída de estrangeiros no Brasil, trazendo uma abordagem mais humanitária e contribuindo na garantia dos direitos e na inclusão social e a integração dos migrantes na nação. Contribuindo assim, para uma sociedade mais justa e inclusiva.

No ano de 2020 foi criado um comitê intersetorial composto por profissionais que representam o Ministério Público do Trabalho (MPT), MPF, MPPA, todas as secretarias municipais de Marabá, juntamente com professores representantes das IES (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Estadual do Pará e Instituto Federal do Pará), além de representantes civis, religiosos como padres e freiras da igreja católica e outras autoridades que representam a sociedade de forma geral. Esse comitê foi criado com o objetivo de discutir sobre a situação dos *Warao* em Marabá e buscar soluções para acolhê-los através de ações emergenciais e, posteriormente, pensar e planejar políticas públicas que possam ajudá-los na interação social local, tendo como princípio o diálogo intercultural e o respeito aos modos

de vida e práticas culturais *Warao*. É importante ressaltar que esse comitê foi formado para dar uma resposta rápida ao problema, portanto, os sujeitos envolvidos foram elencados pela experiência que já tinham com comunidades indígenas, como professores-pesquisadores do IFPA, UFPA e UNIFESSPA e outros pelo interesse na causa, no entanto, os sujeitos mais interessados nessa política pública, os *Warao* não participaram.

A partir das cobranças das ações emergenciais, durante o período da Pandemia da Covid-19 no ano de 2020, a Prefeitura Municipal de Marabá iniciou um trabalho emergencial de acolhimento aos imigrantes em deslocamento forçado, especificamente com os indígenas venezuelanos da etnia *Warao* – maior grupo de imigrantes presentes na cidade e em situação de maior vulnerabilidade social. Desde então, a Prefeitura de Marabá tem mantido um espaço que serve como abrigo, além de custear as despesas com alimentação para os *Warao*. No entanto, a realização dessas ações não tem sido suficiente para resolver os problemas que eles enfrentam como imigrantes. Nesse sentido, é possível dizer que a Prefeitura Municipal de Marabá só realizou o acolhimento emergencial e tem garantido o mínimo dos direitos sociais, dos quais podemos citar: educação, saúde, alimentação, moradia e segurança, por ter sido obrigada pelo Ministério Público, apesar de não possuir sensibilidade ou interesse na causa, pois se assim tivesse já tinha promovido políticas públicas que de fato os incluíssem na sociedade. Uma política pública que perpassasse por todas as esferas da sociedade, desde um lugar digno para viver até a inserção no mercado de trabalho, ajudando-os a viver dignamente e com autonomia, sem depender substancialmente de cestas básicas ou doações.

Inicialmente foram atendidas 10 famílias, totalizando 37 pessoas, que primeiro foram acolhidas pelo CIMI (Organização da Igreja Católica) e posteriormente pela Secretaria de Assistência Social, que os abrigou numa casa, localizada na Travessa Augusto Dias, s/n, no bairro Marabá Pioneira, cedido e mantido pela prefeitura.

Todo o processo de acolhimento, organização e matrícula dos alunos na Rede Municipal de Ensino e nas turmas de PLAc foram pensados e organizados juntamente com a comunidade *Warao*. Através de visitas à comunidade e de consultas com as famílias, apresentamos o projeto para que conhecessem e pudessem ser ouvidos a respeito da inserção no processo educacional, dos problemas socioeconômicos pelos quais têm passado, além de saber a necessidade imediata do que precisariam aprender sobre a Língua Portuguesa para viverem melhor neste município.

Durante as consultas, todos os membros da comunidade *Warao* se mostraram interessados em estudar. Dessa forma, pediram que as turmas fossem organizadas respeitando a faixa etária dos alunos, as crianças no período da manhã e os adultos no período da tarde, visto que durante a manhã estão nas ruas vendendo artesanatos e fazendo coleta para o sustento de todos. Manifestaram o desejo em estudar de imediato, pois precisavam aprender a língua para facilitar a venda de produtos alimentícios e artesanatos na cidade, ou seja, uma linguagem prática que os ajudasse na comunicação com a população marabaense, já que pretendiam continuar vivendo na cidade.

Considerando que as aulas presenciais no município de Marabá estavam suspensas desde 20/03/2020 e que os estudantes da rede municipal de ensino estavam sendo assistidos no contexto remoto emergencial por meio de atividades não presenciais e aulas online, a Secretaria Municipal de Educação criou turmas para o curso de Língua Portuguesa como segunda língua – PLAc – Português como língua de acolhimento exclusivo aos *Warao*, no intuito de contribuir com o processo de imersão dos mesmos no ensino regular. Dessa forma, foi realizada a matrícula de 36 alunos *Warao* nas seguintes modalidades: educação infantil, Fundamental I/II e Educação de Jovens e Adultos. Os alunos foram inseridos em três escolas no núcleo da Marabá Pioneira, próximas à residência onde estão abrigados, respeitando o critério idade/série. Os alunos da educação infantil foram inseridos no NEI Arco-íris; os alunos do Ensino Fundamental Regular foram matriculados na Escola Rufina Nascimento e os alunos da EJA foram inseridos na Escola Judith Gomes Leitão. A tabela abaixo mostra bem essa distribuição:

**Tabela 1** - Total de Alunos na comunidade Marabá Pioneira.

Educação	Nível de ensino	Sexo		Idade/Série
		M	F	
Educação Infantil: NEI Arco Íris	Maternal	1	1	3 anos
	Jardim I	2	2	4 anos
	Jardim II	2	-	5 anos
Ensino Fundamental: E.M.E.F Rufina Nascimento	1º ano	3	-	6 anos
	2º ano	1	1	7 anos
	3º ano	-	-	8 anos
	4º ano	3(9, 10,11 anos)	4 (9,10,11 anos)	9 anos
	5º ano	1 (12 anos)	2 (13 anos)	10 anos
EJA	1ª Etapa	3	3	Entre 15 e 25 anos
		2	1	Entre 26 e 35 anos
		2	2	Entre 35 e 50 anos

**Fonte:** dados da pesquisa.

Em junho de 2021 chegou à cidade uma outra família composta por 8 membros e, no mês de agosto do mesmo ano, mais 6 famílias com 25 componentes, totalizando 17 famílias com 70 pessoas. Todos eles foram abrigados no mesmo espaço que os demais por serem parentes. Assim, como os outros membros da comunidade, esses também foram consultados quanto ao desejo de frequentarem a escola e, a partir da resposta afirmativa da parte deles, foram matriculados nas mesmas escolas onde os demais estão inseridos.

No dia 02 de agosto de 2021, ao retornar ao trabalho após as férias, o coordenador do projeto e a professora de PLAc, foram informados por membros da Comunidade Católica Santa Dulce dos Pobres, que havia chegado à nossa cidade um segundo grupo de indígenas venezuelanos da etnia *Warao*. Mais uma vez, o acolhimento inicial foi feito pela igreja católica. Por se tratar de um grupo diferente dos que já residiam em Marabá, essa família não quis ir para o mesmo espaço para evitar desentendimentos com os membros da outra comunidade. Dessa forma, a comunidade católica providenciou um abrigo localizado no bairro Laranjeiras, próximo à igreja católica. Esse espaço pertence à igreja e já foi moradia para as freiras da comunidade. Os representantes da igreja prontamente avisaram à equipe de Assistência Social do Município, que posteriormente nos procurou para informar a localização desse grupo.

A primeira informação que tivemos é que se tratava de 7 famílias, 40 pessoas no total e entre elas 21 crianças e que estavam residindo na Avenida Gaviões, 104 – bairro Laranjeiras. Logo, no dia 04 de agosto, fizemos a primeira visita, onde nos apresentamos e falamos do nosso trabalho de inserção educacional das crianças, adolescentes e dos adultos se assim desejassem. Fomos bem recebidos e fizemos a escuta sobre os seus anseios, necessidades e projeções para o futuro. Durante a escuta, todos os membros da comunidade em idade escolar mostraram interesse em permanecer na cidade e em frequentar a escola e participar das aulas de PLAc. A partir dessas informações, seguimos com as visitas por mais dois dias, 05 e 06 de agosto, para realizar o levantamento de dados, quantidade de pessoas, nome, idade e documentos (apenas alguns possuíam documentos no período). De acordo com os dados fornecidos durante as visitas, constatamos que na casa residiam 7 famílias, totalizando 37 pessoas, entre elas. Assim, o acolhimento educacional foi pensado e planejado junto com a comunidade. Todos os alunos em idade escolar foram matriculados em escolas do bairro, na proximidade do abrigo, respeitando o critério idade/série. Os alunos da educação infantil foram matriculados no Nei Maria Clara Machado; os alunos do Ensino Fundamental Regular estão na Escola Elinda Simplício Costa e os alunos da EJA estão inseridos na Escola Darcy Ribeiro, pois se trata da

escola mais próxima que funciona no período noturno e oferece educação para jovens e adultos. Depois da chegada do segundo grupo, foi assim representado na tabela abaixo:

**Tabela 2** - Estudantes *Warao* matriculados em janeiro/2022 - Comunidade 2 (Laranjeira).

Educação	Nível de ensino	Sexo		Idade/Série
		M	F	
Educação Infantil: NEI Maria Clara Machado	Maternal	1	4	3 anos
	Jardim I	-	-	4 anos
	Jardim II	-	-	5 anos
Ensino Fundamental: E.M.E.F Elinda Simplicio Costa	1º ano	1	-	6 anos
	2º ano	1	-	7 anos
	3º ano	-	1	8 anos
	4º ano	1	1	9 anos
	5º ano	2 (12 anos)	2 (13 e 14 anos)	10 anos
EJA E.M.E.F. Darcy Ribeiro	1ª Etapa	3	3	Entre 15 e 25 anos
		2	1	Entre 26 e 35 anos
		2	2	Entre 35 e 50 anos
	2ª Etapa	4	1	Entre 15 e 25 Anos
		-	2	Entre 26 e 35 anos
		3	1	Entre 35 e 60 anos

**Fonte:** dados da pesquisa.

No dia 01 de setembro, chegaram mais 03 famílias (09 pessoas) na comunidade do bairro Laranjeiras, totalizando nessa data 10 famílias, 46 pessoas na residência. Assim como os demais membros da comunidade, esses também foram consultados quanto ao desejo de frequentarem a escola e foram matriculados nas mesmas escolas em que os demais foram inseridos. Foi nesse período, segundo semestre de 2021, que houve o maior fluxo de entrada e acolhimento dos *Warao* em Marabá, com 17 famílias – 70 pessoas no abrigo do bairro Marabá pioneira e 10 famílias – 46 pessoas no abrigo do bairro Laranjeiras. Ao todo, eram 27 famílias com 116 pessoas.

Nesse período, o trabalho era dobrado. Visitar semanalmente duas comunidades em bairros diferentes para levantar os dados necessários e fazer acompanhamento em seis escolas diferentes era desafiador. No dia 21 de outubro de 2021 fui informada por moradores do bairro Laranjeiras que os indígenas venezuelanos da etnia *Warao* que residiam nesse bairro estavam se mudando. Imediatamente fui até o endereço para verificar a veracidade da informação e constatei que não havia mais ninguém no abrigo. Ao entrar em contato via celular com um dos

representantes da comunidade e com a Secretária de Assistência social, fui informada que a SEASPAC transferiu as famílias *Warao* para um novo abrigo organizado no Núcleo Marabá Pioneira e que as famílias que já residiam nesse bairro também se encontravam nesse novo abrigo. Eram 116 pessoas de famílias de canais diferentes no mesmo espaço; os conflitos e desentendimentos eram constantes e 6 famílias, 26 pessoas, deixaram o abrigo. Alguns retornaram para Altamira, outros foram em busca de abrigo em outras cidades.

Todo o trabalho de matrícula realizado no bairro Laranjeiras foi simplesmente ignorado pelo poder público, e foi necessário recomeçar o processo de transferência escolar e matrículas nas escolas do outro bairro. Além do planejamento de ensino e da docência, também realizei as matrículas de novos alunos junto às escolas de ensino regular; o levantamento e atualização de dados (nomes, idade, quantitativo de famílias e membros da comunidade que chegam e deixam a cidade); solicitação de materiais escolares e de limpeza para o espaço; além de organizar e contribuir na formação para os professores do ensino regular das escolas em que os *Warao* estudam. Trabalho feito, segui com o acompanhamento e orientações até o mês de dezembro de 2021 quando as chuvas do inverno amazônico começaram. Os primeiros dias de chuva foram tão intensos que o novo abrigo dos *Warao* foi tomado pelas águas. A cidade de Marabá é uma ilha entre dois grandes rios – Tocantins e Araguaia, e é comum haver enchentes na parte mais baixa da cidade no período chuvoso, que acontece entre os meses de dezembro e abril, principalmente no bairro Marabá Pioneira, que é o mais afetado. Afigura abaixo ilustra bem a cidade banhada pelos dois rios:

**Figura 5** – Cidade de Marabá banhada pelos rios Itacaiúnas e Tocantins



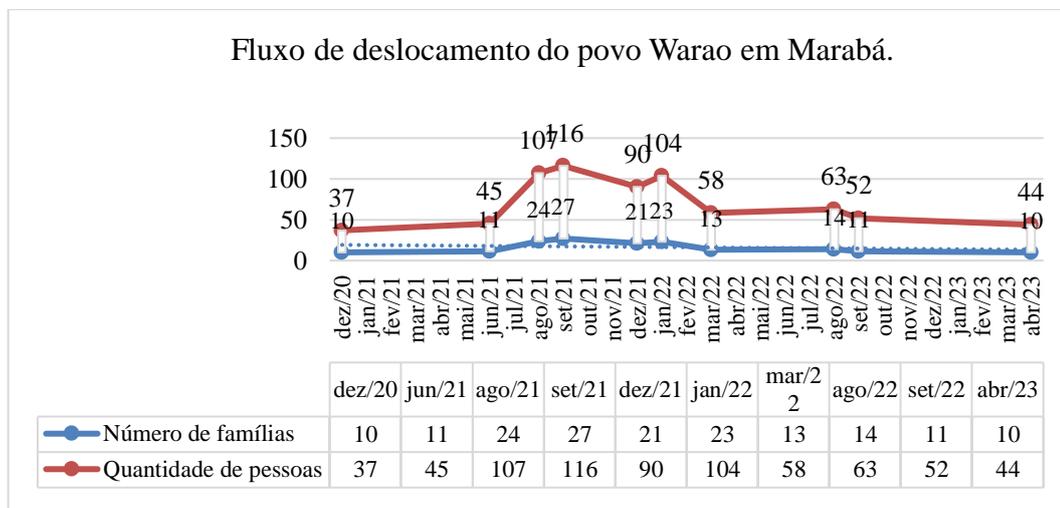
**Fonte:** <https://th.bing.com/th/id/OIP.3DwConQ77aqpwm2ZLXTTNwHaEK?rs=1&pid=ImgDetMain>

A solução encontrada pela Secretaria de Assistência Social foi realocar as famílias *Warao* que já viviam no abrigo anterior no bairro Marabá Pioneira e as demais famílias que inicialmente residiam no bairro Laranjeiras foram abrigadas com os marabaenses afetados pela enchente em um abrigo improvisado no bairro Liberdade.

A vulnerabilidade social nesses abrigos é enorme para os moradores locais e foi maior ainda para as famílias *Warao* por serem estrangeiros, possuírem outra cultura e falarem outra língua. A dificuldade foi tanta e os desentendimentos com os outros moradores desses abrigos eram constantes que, em março de 2022, os 46 *Warao* foram em busca de outro abrigo em outra cidade. Assim, permaneceram em Marabá, até a metade de 2022, 11 famílias residentes no bairro Marabá Pioneira, com mais duas famílias - 14 pessoas recém-chegadas no início do ano, totalizando 58 pessoas, período em que o número de moradores diminuiu cada vez mais. No início do segundo semestre de 2022 - agosto, outra família (4 pessoas) chegou à cidade, no entanto, no mês seguinte, essa mesma família, juntamente com outras 2 famílias (7 pessoas) partiram. Em abril de 2023 outra família (8 pessoas) também partiu da cidade rumo à capital - Belém.

De acordo com os dados fornecidos pela SEMED e Secretaria de Assistência Social, Proteção e Acolhimento (SEASPAc), durante os últimos três anos (2020 a 2023), quase 150 indígenas *Warao* já passaram pela cidade. Boa parte desses não permaneceu na cidade, seja por não se adaptar ou por sentir que não foram acolhidos de forma adequada, e acabaram migrando para outras cidades à procura de melhores condições de vida. Durante esse período (2020 a 2024), os indígenas *Warao* que vivem no espaço de acolhimento mantido pela prefeitura de Marabá somam 44 pessoas entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Os motivos pelos quais parte dos *Warao* deixa Marabá em busca de outros destinos é uma questão pertinente que nos intriga e mereceria uma investigação mais detalhada, no entanto como este não é o tema aqui discutido, deixaremos essa investigação para uma futura pesquisa.

**Gráfico 2** - Fluxo de deslocamento do povo Warao em Marabá.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

### 3.2 O ensino de PLAc na construção da política educacional de acolhimento dos Warao em Marabá

Primeiramente ressalta-se que a política educacional de acolhimento de Waraos em Marabá só foi possível através da provocação aos MPs. Em resposta à notificação do Ministério Público que intimou o poder público municipal a desenvolver políticas de acolhimento aos imigrantes da etnia warao, a Secretaria de Educação do município, juntamente com as IES, tem procurado desenvolver ações a fim de garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos que fazem parte desse público sejam inseridos no sistema de educação escolar de ensino.

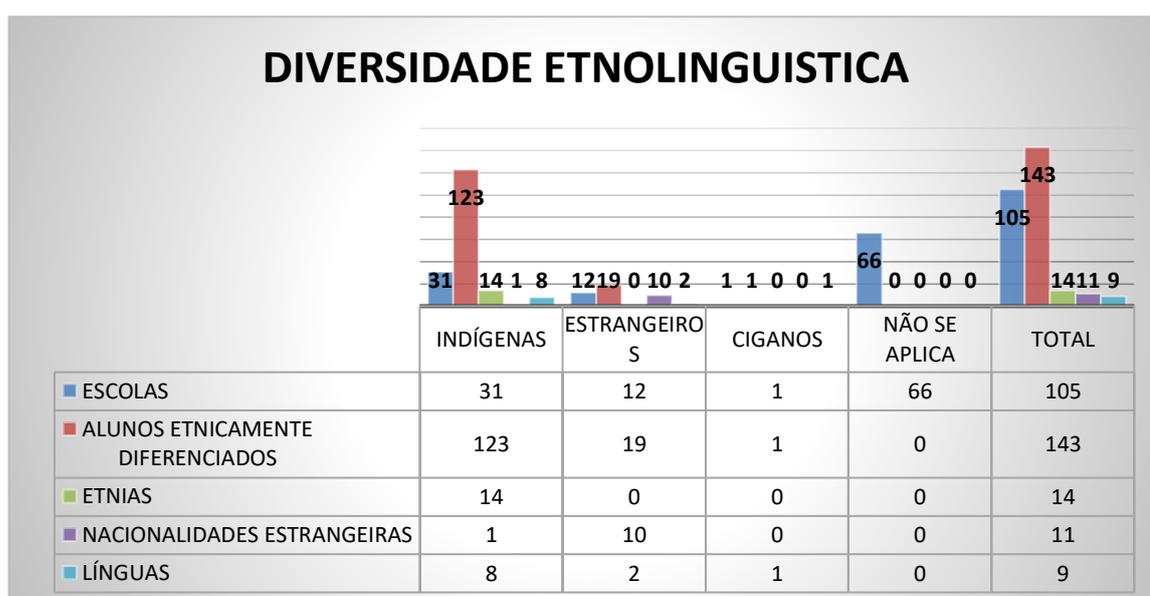
As primeiras ações realizadas no acolhimento educacional dos Warao foram as reuniões entre a SEMED e pesquisadores das IES da região a fim de realizar diálogos, proposições e sugestões, na construção da proposta educacional do município voltada para esse público. É possível afirmar que esse foi o primeiro passo para a construção das políticas linguísticas e educacionais para migrantes presentes hoje no município. Para Oliveira (2016, p. 382) “[...] políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações e até as famílias.”

A partir dessas reuniões surgiu a sugestão de construir ou alterar as fichas de matrículas nas escolas com o objetivo de buscar dados dos alunos com relação à nacionalidade, etnia e

línguas faladas por cada público. É importante ressaltar que as IES sugeriram a adequação da ficha de matrícula e realizaram o mapeamento, porque a SEMED alegava que não havia uma política linguística educacional no município por não haver público na rede municipal de ensino que necessitasse dessa política, visto que o município de Marabá não possui nenhuma comunidade indígena em seu território (exceto os *Warao* que residem no centro da cidade) já que todas as comunidades indígenas existentes no sul e sudeste paraense estão localizadas nos territórios dos municípios vizinhos.

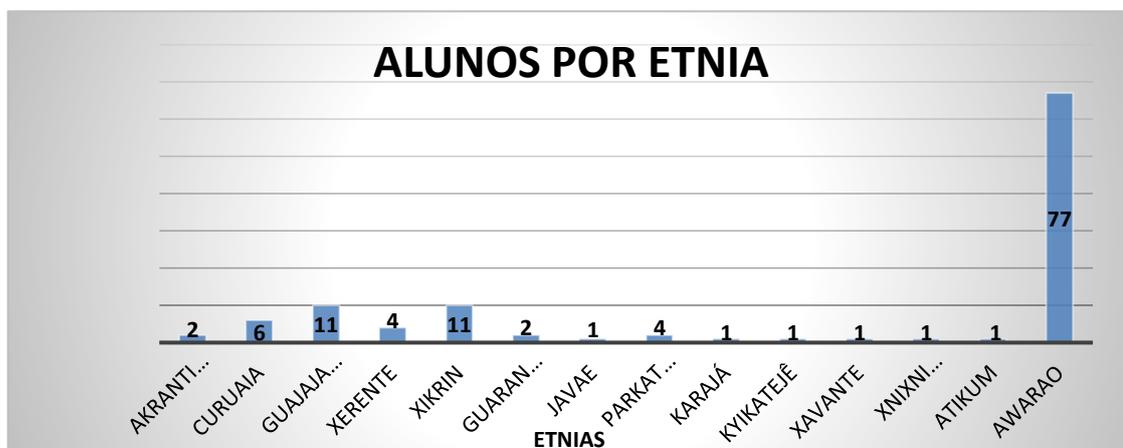
A partir dos dados fornecidos pelas fichas de matrícula, o IFPA-CRMB em parceria com a UNIFESSPA e SEMED – Marabá, realizou o “Mapeamento Etnolinguístico na rede municipal de ensino de Marabá/PA” no ano de 2021, com o objetivo de mapear a diversidade etnolinguística nas escolas da rede municipal de ensino de Marabá. O estudo identificou a origem étnica, a nacionalidade e as línguas faladas pelos alunos na rede municipal de ensino, além de identificar as unidades de ensino onde os alunos estudam, o que foi de suma importância para coletar dados relevantes para a pesquisa. Os dados gerados constataram que, no ano de 2021 havia matriculados na Rede Pública de Ensino Urbano de Marabá 123 alunos indígenas pertencentes a 14 etnias distintas e falantes de 8 línguas. Entre esses alunos indígenas, 77 eram da etnia *Warao*, oriundos da Venezuela. Também se identificaram 19 alunos estrangeiros, de 10 nacionalidades distintas, falantes de duas línguas, o português e o espanhol.

**Gráfico 3** - Diversidade Etnolinguística na cidade de Marabá.



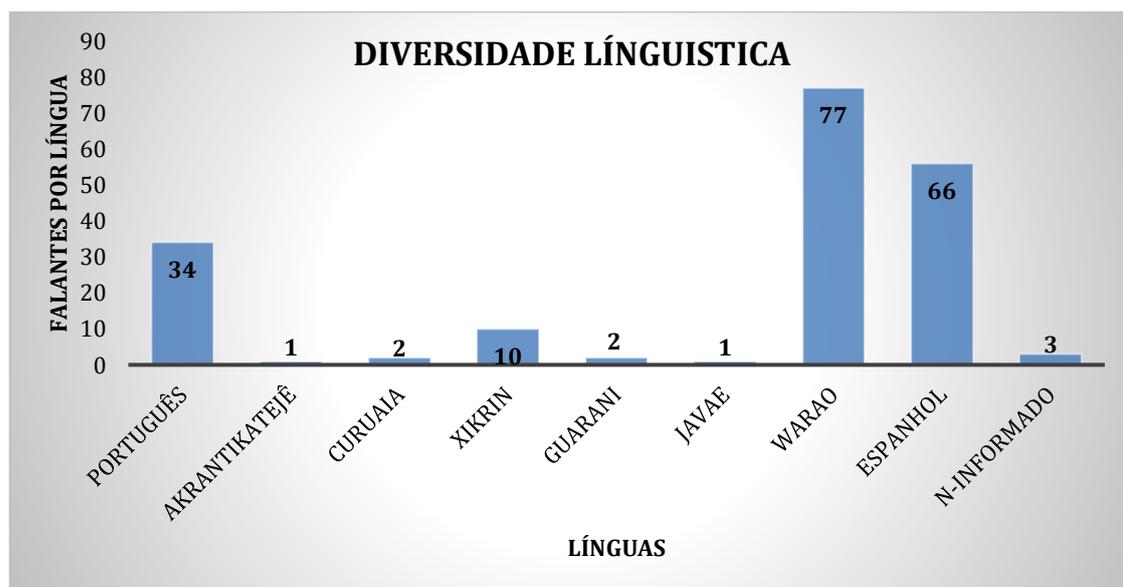
**Fonte:** Malheiros, Alencar, Ribeiro-Júnior, 2022, p.7.

Gráfico 4 - Alunos por etnia.



Fonte: Malheiros, Alencar, Ribeiro-Júnior, 2022, p.12.

Gráfico 5 - Número de falantes por língua.



Fonte: Malheiros, Alencar, Ribeiro-Júnior, 2022, p.16.

Paralelo ao mapeamento sociolinguístico, foi realizado o diagnóstico sociolinguístico e psicossocial com a comunidade *Warao* intitulado “*Ma isiko nao!*” (Vem comigo!) a fim de conhecer os indígenas *Warao* refugiados na cidade de Marabá a partir da Pandemia do Covid19”. Essa investigação foi realizada pela UNIFESSPA em cooperação com o IFPA/CRMB e SEMED-Marabá e com as famílias *Warao* que vivem em abrigos administrados pela Prefeitura de Marabá. O objetivo consistiu em avaliar os perfis sociodemográficos,

sociolinguísticos e psicossociais das famílias *Warao* refugiadas na cidade de Marabá, cujo diagnóstico viabilizou a Secretaria Municipal de Educação de Marabá a preparar o curso de Português como Língua de Acolhimento. O método utilizado para a investigação, foram entrevistas realizadas na língua espanhola e de maneira individual com as pessoas da comunidade. No entanto, não foi possível fazer a sistematização de dados com a análise desses perfis por falta de voluntários que falassem ou entendessem a língua espanhola.

O **primeiro passo** para a realização das entrevistas foi a elaboração do questionário, que foi feito em vários encontros online, pelo fato de estarmos no período da pandemia; o **segundo passo** foi a tradução do questionário para a língua espanhola, já que esta é a segunda língua falada pelos *Warao*. A **terceira etapa** foi a apresentação do projeto e a consulta à comunidade para saber do interesse e da disponibilidade de participarem da entrevista bem como da conscientização da importância que o projeto tem para o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para eles. A **quarta etapa**, a mais difícil e desafiadora, foi a realização das entrevistas com os membros da comunidade, tanto pela dificuldade de encontrar voluntários que entendessem a língua espanhola quanto pela diferença cultural com relação aos horários combinados e pessoas da comunidade que se dispusessem a participar.

É relevante considerar no processo acima citado a dificuldade de manter o contato com os entrevistados: primeiro, pela desconfiança dos *Warao* pelas inúmeras violências sofridas durante todo o percurso de deslocamento ou por medo de perder qualquer ajuda que encontraram no local, tendendo a não confiar em compartilhar informações. Também pela instabilidade do processo, pois a falta de tradutores voluntários ou não, por exemplo, mostrava as fragilidades do projeto governamental.

Ainda na quarta etapa, tentando encontrar horário para entrevista, os *Warao* disseram que o melhor horário era o matutino porque as crianças estavam na escola e seria mais tranquilo. Ao chegar ao abrigo, havia poucas mulheres que não quiseram participar da entrevista. Todos os outros adultos haviam saído para trabalhar e fazer coleta. Tive que retornar em outro dia para fazermos outro combinado e marcamos para o horário da tarde. No entanto, quando retornei no dia e horário marcado, às 14 horas, eles alegaram que nenhum membro da comunidade poderia realizar a entrevista naquele momento porque iriam almoçar, já que as mulheres estavam finalizando o almoço e quando perguntei sobre o horário das refeições, eles apenas responderam que

é quando sentem fome, que horário é coisa de “homem branco”, indígena não estipula horário para nada, fazem tudo como a natureza pede, comem quando sentem fome, dormem quando sentem sono... “Os indígenas não brigam com a natureza, nem com a externa e nem com a humana” (fala do Aidamo – liderança da comunidade *Warao*).

A declaração evidencia que meu tempo cultural e social era outro e os sujeitos da pesquisa estavam sendo alocados no mundo moderno mais uma vez, apontando a contradição dessa pesquisa que enseja ser intercultural. Nesse momento, percebi que teria que mudar de abordagem e retornei quando terminaram a refeição. Por todos esses motivos, a realização das entrevistas durou meses e ainda ficou em aberto. No processo, percebe-se a cada encontro que os *Warao* só podem conversar se houver da parte investigativa que afinal propõe o diálogo, a aceitação de que os encontros devem acontecer de maneira espontânea, na medida em que se constroem os vínculos, como a confiança, entre os interlocutores.

### **3.2.1 Objetivos linguísticos das aulas de PLAc e a produção de material didático**

Embora o conhecimento da língua oficial de um país não seja a única estratégia para a integração de imigrantes à sociedade que os acolheu, possui relevante importância nesse processo de engajamento social e é nessa perspectiva que a Língua de Acolhimento se faz tão necessária no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de migração forçada. Nesse sentido, Cabete (2010 *apud* Ramos, 2021), afirma que

[...] língua de acolhimento tem um objectivo específico que a distingue de outros contextos de aprendizagem da língua portuguesa. Na verdade, o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se focalizar na integração do imigrante na sociedade que o acolhe envolve todo este processo em temáticas, conteúdos e objetivos relacionados com o quotidiano, onde o aprendente se movimenta e para o qual supostamente é preparado nas aulas para obter o maior sucesso possível nas mais diversas áreas (Ramos, 2021, p.245).

Assim, o PLAc é um projeto de ensino que visa ofertar cursos de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para migrantes (apátridas, refugiados, portadores de visto humanitário). O projeto visa promover a convivência, a aprendizagem e a transculturalidade dessa população e as aulas têm como objetivo oferecer um ensino que contemple as principais necessidades linguísticas cotidianas de imigrantes em situação de refúgio, utilizando os recursos linguísticos necessários para uma comunicação clara e objetiva com a população local de acordo com os

contextos situacionais mais diversos possíveis. Sobre esses contextos, Oliveira e Silva (2017) apontam que

Ao chegar ao país de acolhimento, o sujeito migrante, muitas vezes em condição de vulnerabilidade, depara-se com a necessidade de interagir em diferentes nichos e atividades sociais, as quais envolvem desde questões mais formais e burocráticas como resolução de problemas trabalhistas, até práticas rotineiras como ir à farmácia, chamar os bombeiros, participar de reuniões da escola dos filhos etc. Assim, à medida que se integra nas práticas de cidadania, o fator linguístico se torna um elemento fundamental em suas interações cotidianas com a sociedade acolhedora. Entretanto, grande parte dos imigrantes que chegam ao país de acolhimento possui pouco ou nenhum domínio da(s) língua(s) oficial(is) (Oliveira e Silva, 2017, p.134).

De acordo com Maher (2007) o ensino de PLAc precisa seguir três pilares importantes: primeiro, a politização do imigrante – por se tratar de um grupo minoritário em situação de vulnerabilidade, é essencial que conheça os seus direitos e deveres; segundo, a educação do entorno da sociedade na qual estão inseridos, pois ensinar a sociedade que os acolhe sobre os direitos e deveres é tão importante quanto ensinar o próprio imigrante. Desse modo, nada adiantará que o imigrante aprenda sobre a sociedade na qual está inserido, cultura, comportamentos, direitos e deveres, se a sociedade ao seu redor não validar esses direitos e nem os reconhecer como legítimos. Se não houver o conhecimento e o envolvimento da sociedade na capacidade de atuar, o acesso a esses direitos torna-se cerceado; terceiro, avanços na legislação e criação de leis favoráveis ao ato de politizar o aluno e educar a sociedade em seu entorno para conviver com a diferença, respeitando e legitimando os direitos desses imigrantes, faz com que o próprio imigrante e as pessoas ao seu redor cobrem do estado a criação de leis que beneficiem essas pessoas.

Dessa maneira, de acordo com o projeto construído pela SEMED em parceria com as IES, as aulas são pensadas e desenvolvidas respeitando a faixa-etária e as possíveis situações que podem ser vivenciadas no dia a dia. Levando em consideração que a maior parte dos alunos não é alfabetizada, todo o material didático está sendo construído respeitando essa peculiaridade. Dessa forma, as aulas são realizadas a partir de imagens – linguagem não verbal - de situações cotidianas e, a partir dessas imagens, é trabalhado o vocabulário necessário à comunicação. Após a aquisição do vocabulário, as aulas são realizadas de forma prática, onde os alunos fazem uso do que aprenderam nas situações reais de fala, através de passeios pela cidade em companhia da professora, como: idas ao posto de saúde e supermercados, visitas às

escolas e outros lugares, de acordo com as necessidades que forem surgindo. Como exemplifica Grosso (2010),

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (p.68).

#### 4 CONSTRUINDO PROPOSTAS DE ENSINO DE PLAC NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARABÁ

No processo de organização do início das aulas de PLAc, por se tratar de um assunto novo, precisou-se de uma imersão na literatura da área, buscar cursos de extensão na área e informações sobre materiais e suporte didático utilizados no ensino de PLAc. Dessa forma, precisei entrar em contato com instituições que trabalham com imigrantes em situação de refúgio e com acolhimento linguístico em todo o país, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio - ACNUR; a Organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – CARITAS; o Círculos de Hospitalidade – CH; a United Nations Children’s Fund/

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Após o retorno das aulas presenciais e diálogos com as instituições, percebe-se que todo o material encontrado sobre o ensino de PLAc é voltado para alunos letrados, público totalmente diferente dos alunos da comunidade *Warao* presentes na cidade de Marabá que não são alfabetizados nem em *Warao* e nem espanhol, apresentando-se como um público ainda mais vulnerável e ampliando assim os desafios do projeto. Desse modo, para realizar as aulas de PLAc, cujo principal objetivo é contemplar as principais necessidades linguísticas cotidianas de imigrantes em situação de refúgio, todo o material utilizado para desenvolver as aulas precisa ser construído, a partir das necessidades sociais e comunicativas desse público, e todo o material encontrado serviria apenas de inspiração, já que os alunos não sabiam ler e/ou escrever.

A partir dessa necessidade, percebe-se que o conhecimento adquirido durante um ano de trabalho com esse público não era suficiente para realizar o trabalho. Dessa forma, a iniciou-se a formação ao nível de Mestrado com essa proposta de pesquisa com o intuito de buscar conhecimento necessário para construir metodologias que sejam capazes de contribuir com os alunos *Warao* e, ao mesmo tempo, deixar para os professores da Rede Municipal de ensino, sugestões de caminhos viáveis para realizar o ensino de Português como língua de acolhimento, capacitando os sujeitos a utilizarem os recursos linguísticos necessários para uma comunicação clara e objetiva com a população local, de acordo com os contextos situacionais mais diversos possíveis. Acrescenta-se ainda que o trabalho com crianças e adolescentes não alfabetizados e

letrados em sua própria língua pressupõe: 1. Assumir uma concepção de alfabetização e letramento em L2; 2. Desenvolver uma metodologia que se coaduna com um bilinguismo que se manifestará, sobretudo, na oralidade.

Com base nas questões supracitadas, consideramos necessário investigar quais atividades de ensino são mais adequadas para atender às especificidades do ensino de português para crianças *Warao* não alfabetizadas. Assim, propomos essa investigação tendo em vista responder a este questionamento e, por conseguinte, elaborar uma proposta de material para o ensino e aprendizagem de PLAC para as crianças indígenas da etnia *Warao* que vivem na cidade de Marabá, observando as especificidades que o fenômeno migratório possui e as diferentes trajetórias e recursos linguísticos, culturais, econômicos e sociais que os sujeitos em deslocamento carregam.

Desse modo, essa proposta de ensino teve como objetivo apresentar a elaboração de Sequências Didáticas (SD) organizadas em cinco unidades de ensino de Português como Língua de Acolhimento para um grupo de 14 alunos venezuelanos da etnia *Warao* com idade entre 6 e 14 anos. É importante ressaltar que todos os alunos não são alfabetizados, assim o ensino não é ancorado na escrita, mas totalmente voltado para a oralidade.

Os *Warao* ou parte deles são alfabetizados em alguma outra língua? Esse dado é significativo, uma vez que a alfabetização no caso de uma situação de bilinguismo e interculturalidade deve se dar inicialmente na língua materna. <sup>3</sup>A LDB (1996) no seu artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade.

#### **4.1 Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa teve como objetivo a construção de uma proposta metodológica de ensino de Português e de material didático para as crianças *Warao* em Marabá - Pará. Para que a maior parte dos participantes fosse contemplada, optei por trabalhar com alunos de idades entre 06 e 14 anos de séries diferentes que estão inseridos nas escolas da Rede Municipal de

---

<sup>3</sup> Ver LDB 9394 de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a educação escolar indígena.

Ensino de Marabá. Por se tratar de uma pesquisa-ação de viés etnográfico, esta investigação ancora-se na perspectiva de estudo de Políticas Linguísticas (PL) e de análise das PL implementadas em Marabá. Em outras palavras, esta pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa na perspectiva dos estudos sobre políticas linguísticas na área de Linguagens e Letramentos.

É importante ressaltar que os estudos característicos de políticas linguísticas abordam questões sobretudo externas à língua e ao ensino. Os aspectos intrínsecos, por esse viés, carecem de uma perspectiva que dialogue com as políticas linguísticas adotadas. Dessa forma, o ensino proposto deu-se pela perspectiva do acolhimento, e assim os sujeitos da aprendizagem, sua língua e sua cultura, são fundamentais no processo de ensino. O trabalho com a língua nesse sentido mira o seu uso em situações concretas de interação. Ou seja, foi preciso definir que política linguística e que perspectiva de ensino e que concepção de linguagem orientam o seu trabalho.

A pesquisa de cunho etnográfico é um método viável para obter uma compreensão mais detalhada da comunidade bilíngue ou multilíngue em estudo. Isso se deve ao fato de que o desenho metodológico deste tipo de pesquisa é mais adaptável aos contextos sociais. Como afirmado por Erickson (1984), o estudo etnográfico examina os eventos a partir das perspectivas dos vários atores envolvidos, procurando entender e enfatizar os significados que esses eventos têm para esses atores. Em outras palavras, o foco da pesquisa etnográfica está na perspectiva êmica<sup>4</sup> dos participantes, o que torna o papel do etnógrafo crucial na compreensão das interpretações dos sujeitos do grupo pesquisado. Em outras palavras,

parte de sua responsabilidade é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutores (Erickson, 2001, p. 13).

No caso específico desta pesquisa, em que o povo *Warao* e sua cultura são considerados um microcosmo a ser estudado, a escolha de uma pesquisa de base etnográfica como metodologia, permite uma observação cuidadosa e ampla das ações e interações dos sujeitos envolvidos em um contexto social específico, além dos limites do projeto de ensino

---

<sup>4</sup> A perspectiva êmica é a visão privilegiada de uma cultura ou sociedade. Refere-se aos significados, conceitos e categorias que são relevantes e significativos para as pessoas que pertencem àquela cultura ou sociedade. A perspectiva êmica tenta captar o ponto de vista do nativo, sua lógica, suas emoções e suas motivações.

como ferramenta da política educacional desenvolvida pelo poder público, para obter uma compreensão do contexto mais amplo em que o projeto de ensino está inserido e suas relações com esse contexto.

A concepção de linguagem que norteia o projeto é a concepção sociointeracionista. Ancoramos essa pesquisa nessa abordagem por entender que a linguagem é um fenômeno social e interativo, fundamentalmente ligado às práticas comunicativas por meio dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016). Essa concepção de linguagem não se define apenas por um conjunto de regras gramaticais, mas como um meio de interação social, onde os significados são construídos e negociados nas interações humanas. Para Vygotsky (2010) a linguagem é um instrumento mediador que permite o desenvolvimento das funções mentais superiores, como o pensamento e a consciência. Já no contexto educacional, a abordagem sociointeracionista propõe que a aprendizagem da linguagem deve ocorrer em situações reais de comunicação, ou seja, que os alunos possam interagir, dialogar e negociar significados com o professor e com outros alunos. Dessa forma, entendemos que a concepção de linguagem sociointeracionista entende a linguagem como um processo dinâmico e social, onde o sentido é construído coletivamente através da interação entre os sujeitos.

Considerando a concepção de linguagem sociointeracionista, compreendemos que o ensino pressupõe a vivência do migrante indígena em situações concretas de comunicação. Ao participar de diferentes interações/enunciações concretas, o migrante por essa via toma contato com os gêneros do discurso e vai assimilando a língua ou, nos termos de Bakhtin (2016), adquirindo um repertório de enunciados usados nestas esferas de utilização da língua.

Por outro lado, as reflexões do antropólogo da comunicação Winkin (1998) sobre a etnografia ressaltam a complexidade de observar, interagir e comunicar-se com outros de maneira apropriada, além da habilidade de traduzir essas experiências para públicos externos. Ambos os conceitos destacam a importância da prática ativa, da sensibilidade e da habilidade de comunicação tanto no aprendizado da linguagem quanto na pesquisa e compreensão das interações humanas. Sobre isso, Winkin (1998) enfatiza as dificuldades da etnografia ao defini-la como:

[..] uma arte e uma disciplina científica, que consiste em saber ver. Em seguida uma disciplina que exige saber estar com, com os outros e consigo mesmo, quando você se encontra com outra pessoa. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se saiba escrever (Winkin, 1998, p. 132, grifos do autor).

Atingir a primeira exigência sugerida por Winkin (*op cit*), talvez tenha sido a mais difícil para mim enquanto professora-pesquisadora, ao guardar numa caixinha as minhas crenças, visão de mundo e valores com todas as minhas certezas para vivenciar e experienciar o mundo do outro. Passar a enxergar com os olhos de quem viveu todas as mazelas sociais não experienciadas por mim, causou-me enorme estranheza e conflito interno, como afirma Erickson (2001),

Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cegos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem (p. 10).

A maior parte de nós, enquanto professores que se acham experientes e competentes, naturalizamos os acontecimentos em sala de aula e deixamos passar despercebidos pequenos gestos e sutilezas que podem revelar muito sobre o que está acontecendo durante a aula e como as pessoas agem. Como resultado disso, durante o trabalho em campo, me concentrei em buscar a autorreflexão constante por meio do acompanhamento e revisão diários; esses são componentes essenciais da pesquisa de abordagem qualitativa.

No que diz respeito à segunda exigência abordada por Winkin (1998, p. 143) “*saber estar com*”, estar envolvida com os sujeitos da pesquisa no mesmo espaço foi a parte mais prazerosa do trabalho. Apesar dos desafios, sempre me senti aceita e útil no trabalho desenvolvido com os *Warao*, tanto em sala de aula quanto fora dela. Desde as primeiras semanas de trabalho me envolvi com atividades e tarefas relacionadas à construção do projeto, como visitas e consultas à comunidade *Warao*, elaboração das aulas, construção de materiais, organização do local onde acontecem as aulas, realização das aulas e outras atividades, como ajudar a servir a merenda, entre outras tarefas. No entanto, estar com os sujeitos da pesquisa ou com os atores sociais envolve também a complexa negociação de identidades, saber seu papel no processo de pesquisa. Há duas instâncias aqui implicadas. De um lado, há as atividades propostas pela professora; de outro, a pesquisadora, cuja finalidade é refletir sobre as práticas pedagógicas, seus conteúdos, objetivos de ensino e aprendizagem, resultados esperados ou não etc. Embora seja relevante que cada uma cumpra o seu papel, uma vez que cada uma delas tem objetivos específicos diferentes. Esses papéis estão imbricados na pesquisa-ação e na reflexão sobre ela. Nesse sentido, tive muitas dificuldades em me focar no que de fato era o meu papel

como professora-pesquisadora, pois nunca consegui enxergar os alunos Warao apenas como sujeitos da pesquisa, mas sim alunos que dependem do meu trabalho para se desenvolver. Além disso, as demandas são tantas que muitas vezes fiquei sobrecarregada em desempenhar papéis que de fato não eram meus, mas que se não realizasse no dado momento, o projeto de ensino não estaria acontecendo. Outro aspecto a ser levado em consideração sobre essa segunda exigência apontada pelo autor é a certeza de que enquanto pesquisadora, não posso ser neutra ou imparcial. Aqui posso dizer com absoluta certeza que não há possibilidade de não se envolver, não se comover ou se manter apático quando trabalhamos com pessoas em vulnerabilidade social/econômica.

Com relação ao terceiro desafio apontado por Winkin (1998, p. 143) “*saber escrever*”, o autor ressalta, “capacidade ou incapacidade de escrever pode modificar radicalmente a percepção da realidade do trabalho realizado”. Há algum tempo, acreditava-se que os dados poderiam falar por si mesmos. No entanto, é reconhecido que a formação do etnógrafo depende da escritura. Assim, ao escolher a etnografia como método da pesquisa, se faz necessário que o pesquisador tenha a sensibilidade cultural em enxergar, conviver, respeitar a cultura, bem como sua capacidade de traduzir as ações sociais dos atores envolvidos em conformidade com o contrato de ética oficialmente acordado por meio de escrita.

A obtenção do consentimento dos participantes ocorreu a partir de uma reunião previamente agendada com as famílias Warao onde cada pai ou responsável legal pelas crianças foi esclarecido e convidado a autorizar a participação voluntária do menor na pesquisa. Após a autorização dos pais ou responsáveis, cada criança foi convidada a participar da pesquisa, sendo previamente esclarecida com linguagem adequada à sua faixa etária. Os participantes tinham plena liberdade de se recusarem a participar dessa pesquisa e que esta decisão não acarretaria penalização por parte dos pesquisadores. Em relação ao TCLE e ao TALE, a sua produção foi realizada considerando os direitos de as comunidades indígenas serem informadas sobre este estudo, de forma adequada ao nível de compreensão de cada sujeito.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em “riscos mínimos”, como por exemplo, a possibilidade de exposição da identidade dos participantes, com vistas a atender unicamente os objetivos da pesquisa sem, entretanto, reitera-se, causar prejuízos e/ou danos materiais, físicos ou psicológicos aos participantes. Em nenhum momento será necessário nomear qualquer participante da pesquisa, uma vez que o foco é a realização das atividades de ensino de Língua Portuguesa. Os materiais registrados ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora

e apenas serão utilizados em benefício da pesquisa acadêmica. Esta proporcionará benefícios como o melhor acolhimento das crianças *Warao* nas escolas, valorização da língua *Warao* na rede municipal de ensino e aprendizado da língua portuguesa, subsidiando a política de educação escolar dos *Warao* já em execução pela SEMED de Marabá na construção de Políticas Educacionais e Linguísticas para imigrantes.

Utilizou-se como instrumento para realização das aulas de PLAc com as crianças *Warao* a cartografia, uma vez que o público é constituído de crianças não alfabetizadas. De acordo com Almeida (2010) o uso da linguagem cartográfica é fundamental para que os alunos compreendam os mapas e desenvolvam a capacidade cognitiva de entender e representar seu espaço, partindo da representação do espaço vivido e para a construção da cidadania do aluno, fornecendo assim, uma linguagem que facilite a sua compreensão de mundo. Sobre isso, Francischett (2007) acrescenta que:

Os conhecimentos cartográficos, necessários à vida cotidiana, adquiridos na sala-de aula, ocorrem no contexto histórico do espaço geográfico (espaço tempo), pela necessidade de representar o processo de maneira que essa produção possibilite conhecimento para a vida social. No que se refere à representação do espaço geográfico, a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo participante na interlocução e na comunicação de sua época. A Cartografia Crítica através do ensino da representação do espaço e o espaço da representação precisa ser pensada no contexto do ensino escolar (Francischett, 2007, p. 04).

Dessa forma, é possível dizer que a linguagem cartográfica e seus princípios básicos como metodologia de ensino são responsáveis pela alfabetização espacial do indivíduo, e contribuem no entendimento da realidade, através de mapas, cartas, fotografias, desenhos e/ou representações simples. Nesse contexto, pretende-se desenvolver aulas utilizando a cartografia da memória com alunos imigrantes em situação de refúgio que vivem na cidade de Marabá, com intuito de perceber as necessidades comunicativas desses alunos e assim construir material adequado para o ensino de PLAc auxiliando assim, no processo de ensino-aprendizagem que tem sido muito importante para a compreensão do projeto de ensino e aprendizagem da variedade linguística do português em uso na cidade de Marabá.

O projeto foi desenvolvido através dos estudos sobre a cultura, identidade e especificidades do público-alvo e a metodologia escolhida foi o letramento cartográfico. As aulas serão realizadas no contraturno escolar dos alunos. Para a realização das aulas, serão utilizados mapas, leitura de textos verbais e não verbais e a produção de textos não verbais

(desenhos) produzidos pelos alunos, além dos relatos orais dos alunos sobre os desenhos produzidos.

A intervenção foi realizada em 20 encontros de 1h30min (uma hora e meia) com alunos de séries e idades diferentes entre 06 e 14 anos. Por se tratar de alunos de faixas etárias diferentes, as aulas aconteceram nos períodos manhã e tarde, divididos em duas turmas, respeitando a faixa etária dos alunos, assim uma turma era composta por alunos entre 6 e 9 anos e a segunda turma com alunos entre 10 e 14 anos. Antes de começar as aulas, houve uma escuta com os alunos e pais para saber sobre o lugar de origem dos alunos na Venezuela e em que lugares passaram até a chegada em Marabá. No processo de geração de dados, nesta investigação, fiz uso de métodos próprios da pesquisa-ação, como dados obtidos pela entrevista sociolinguística e psicossocial e do diagnóstico etnolinguístico citado anteriormente, bem como o uso do diário de campo, digitalização dos desenhos produzidos pelas crianças, fotografias, áudios e vídeos produzidos durante as aulas.

#### **4.2 Como as aulas foram desenvolvidas?**

No ano de 2022 havia no município de Marabá mais de 30 alunos *Warao*, entre adultos e crianças, matriculados na rede municipal de ensino. Desses, apenas 14 crianças e adolescentes entre 06 e 14 anos estavam frequentando as aulas de PLAc e concordaram em participar da pesquisa. Importante ressaltar que as crianças menores de cinco anos não frequentavam as aulas de PLAc em função da política linguística da comunidade *Warao* na cidade de Marabá. A própria comunidade *Warao* que através da sua sabedoria ancestral não ensinam outra língua aos filhos de 0 a 5 anos, somente a língua *Warao* que é a língua materna para as crianças antes dos seis anos de idade. Pois de acordo com eles, é com essa idade que a criança já aprendeu todo ou a maior parte do vocabulário ensinado pela família. Assim, dentro da comunidade *Warao*, os pais só ensinam as crianças a falarem “*Waranhol*”, após a criança completar os seis anos de idade.

Para Castro (2000), a infância indígena *Warao* sempre acompanhou os ritos sociais e as dinâmicas de seu povo. Assim, o autor apresenta duas infâncias dos grupos *Warao* na Venezuela, as que habitam nas zonas urbanas e as que habitam as zonas rurais, resultando, portanto, em dinâmicas diferentes em relação a seus processos e resultados.

A respeito do grupo *Warao* que vive nas zonas rurais na Venezuela (matas, florestas e rios), seu processo educacional consistia em aprender sobre a vida na floresta que inclui identificar e acompanhar as mudanças das estações, estiagem e nível dos rios, desenvolver coisas com itens da floresta, como palha de buriti, madeira, técnicas de pesca, artesanato, culinária, técnicas de sobrevivência, ritos religiosos e perpetuamento da história e memória cultural de seu povo. Tudo se converte em um aparato de aprendizagem com serventia para inúmeras oportunidades, ocasiões e situações.

A respeito do grupo *Warao* que vive em zonas urbanas na Venezuela, acompanham o processo econômico e social de mobilidade de suas famílias, o que inclui a prática de pedir nas ruas, venda de artesanato, as dificuldades no processo de inserção na vida laboral, técnica e profissionalizante, a busca por moradias e sistemas públicos de qualidade, e as lutas por seus direitos fundamentais enquanto povos indígenas (Castro, 2000 p. 44).

Nesse sentido, entende-se que os processos de transformação que a criança *Warao* tem passado nas últimas décadas servem como base para o *aidamo*, juntamente com seus *cãnos* familiares mantenham tradições ancestrais como a de ensinar somente a Língua *Warao* para as crianças até os 6 anos de idade, pois, segundo Geraldi (2011), a linguagem é um dentre os inúmeros mecanismos que nos tornam o que somos. Ela é um elemento essencial para a construção de nossas identidades, pois nascemos e habitamos um mundo regido pela linguagem, sendo esta adquirida e internalizada na relação entre os indivíduos, nas interações sociais. Como bem afirma Betânia (2010) sobre a língua

O caráter social da língua é facilmente percebido quando levamos em conta que ela existe antes mesmo de nós nascermos. Cada um de nós já encontra a língua formada e em funcionamento, pronta para ser usada. E, mesmo quando a pessoa deixa de existir, a língua subsistirá independentemente de nós. A língua pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade (p. 01).

Sabe-se que é nas relações sociais que a identidade da criança *Warao* vai se construindo, é portanto por meio do reconhecimento de pertencimento à sua comunidade étnica - *Warao*, indígena e venezuelana - e a língua tem um papel preponderante nesse processo - estando no caminho (nômades) ou em abrigos humanitários e vivenciando uma adaptação em uma nova cultura ao mesmo tempo em que recebe conhecimentos de outras gerações como os adultos indígenas venezuelanos, assim como interagindo com instituições como a escola que a criança vai se constituindo e isso tudo passa pela língua ou línguas ( *Warao*, Espanhol e Língua Portuguesa).

Outro critério utilizado na escolha dos participantes foi não realizar a pesquisa com os adultos. Embora esse público também tenha aulas de Língua Portuguesa, a metodologia utilizada no ensino-aprendizagem para esse público é totalmente diferente da utilizada no

ensino para crianças. Dessa forma, haveria uma grande quantidade de dados para analisar com perspectivas muito diferentes.

As primeiras aulas aconteceram na escola onde as crianças estavam matriculadas. A sala de leitura foi o espaço cedido para a realização das aulas. A língua utilizada para a comunicação nas aulas e nos diálogos com a comunidade tem sido o espanhol (*Waranhol* como costume chamar). A princípio, apesar de ter uma proficiência do básico ao intermediário em língua espanhola, tive algumas dificuldades em entender o que eles falavam pela influência da língua *Warao* que o espanhol falado por eles sofre. Nesse processo, a tradução para o espanhol e também para a Língua Portuguesa, feita pelo professor e auxiliada pelos alunos maiores, foi transformada em ensino-aprendizagem que possibilitou a interação e a compreensão das línguas, promovendo aprendizagens para os sujeitos envolvidos (professora e alunos) simultaneamente.

As demais aulas aconteceram no Centro de Apoio Linguístico e Pedagógico para não falantes de Português, espaço alugado pela Secretaria Municipal de Educação para atender os alunos *Warao*, *Xikrins* e outros alunos que necessitassem desse suporte. Assim, apresentamos a proposta de realização das aulas, cuja duração foi de 1h 30 min cada uma, a partir dos temas apresentados a seguir:

<b>Articulação das Unidades</b>	
<p><b>Unidade 1:</b> Quem sou eu e de onde venho? Ch. 5 aulas de 1h 30</p>	<p><b>Objetivos de Aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se apresentar individualmente;</li> <li>● Escutar a leitura de uma história, entender e se identificar com o contexto;</li> <li>● Identificar no globo apresentado pelo professor o seu país e cidade de origem;</li> <li>● Nomear imagens que retratem a sua cultura como artesanatos, danças, comidas típicas do lugar de origem;</li> <li>● falar e/ ou ilustrar sobre os sentimentos que têm ao verem essas imagens, bem como do que sentem falta quando lembram desse lugar;</li> <li>● Aprender os enunciados de acordo com os contextos e necessidades dos alunos, dos temas:</li> <li>● -Identificação Pessoal;</li> <li>● -Nacionalidade;</li> <li>● -Formas básicas de saudação.</li> </ul>

	<p><b>Apresentação das Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Boas Vindas e apresentação individual de cada aluno (em português) (Quem sou eu e de onde e venho?);</li> <li>● Leitura e compreensão de texto (ouvir o texto lido pelo professor reconhecendo o contexto da história e relacionando com contexto vivido pelo aluno);</li> <li>● Conhecendo o globo e a sua representação;</li> <li>● Questionamentos a respeito do seu lugar de origem para que relacionem com o globo;</li> <li>● Apresentação de imagens do lugar de origem (pontos turísticos e de rios e comunidades onde viviam antes de virem para o Brasil. E fazer questionamentos que os ajudarão a entender as imagens);</li> <li>● Produção de desenhos que expressem os seus sentimentos sobre o espaço de origem e os motivos que os fizeram migrar;</li> <li>● Levantamento do vocabulário usado pelas crianças e o ensino de português utilizando esse vocabulário:</li> <li>● -Formas básicas de saudação;</li> <li>● -Identificação Pessoal;</li> <li>● -Nacionalidade.</li> </ul>
<p><b>Unidade 2:</b> Como cheguei ao Brasil? Como me senti durante o percurso até aqui? Ch. 5 aulas de 1h 30</p>	<p><b>Objetivos de Aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escutar a leitura de uma história, entender e se identificar com o contexto;</li> <li>● Conhecer a importância e a utilidade dos mapas;</li> <li>● Identificar no mapa o percurso que fizeram do país de origem até o Brasil;</li> <li>● Nomear nas imagens apresentadas os lugares em que estiveram e os transportes utilizados no percurso;</li> <li>● Reconhecer os sentimentos e sensações humanas através de imagens;</li> <li>● Produzir desenhos que retratem o trajeto da viagem; os sentimentos, necessidades e violências sofridas por eles durante o trajeto;</li> <li>● Falar sobre o significado dos desenhos produzidos;</li> <li>● Aprender os enunciados de acordo com os contextos e necessidades dos alunos, sobre os temas:</li> <li>● -Composição familiar;</li> <li>● -Vestimentas;</li> <li>● -Noções de higiene;</li> <li>● -Meios de transporte;</li> <li>● -Sentimentos Humanos: amor, ódio, raiva, alegria, tristeza, frustração, inveja, raiva e outros;</li> <li>● -Sensações humanas: fome, preguiça, sono, frio, calor, etc.</li> </ul> <p><b>Apresentação das Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Boas Vindas e apresentação da unidade;</li> <li>● Conhecendo a utilidade e importância dos mapas (Apresentação dos mapas da Venezuela e Brasil);</li> <li>● Leitura e compreensão de texto (ouvir o texto lido pelo professor reconhecendo o contexto da história e relacionando com o contexto vivido pelo aluno);</li> <li>● Questionário oral sobre o texto lido (perguntas);</li> <li>● Identificação no mapa do percurso entre a cidade de origem até o espaço brasileiro);</li> <li>● Identificação do trajeto através de fotos e imagens, (especialmente da fronteira na cidade de Pacaraima -RR);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecimento dos meios de transportes utilizados por eles no trajeto de viagem através de imagens dos meios de transportes existentes;</li> <li>● Questionamentos (4 perguntas) sobre o percurso de viagens para ajudá-los a entender as imagens;</li> <li>● Apresentação de fotos e outras imagens que expressem os sentimentos humanos para que os alunos identifiquem seus sentimentos durante o trajeto, na chegada no Brasil</li> <li>● Produção de desenhos sobre o trajeto na viagem até o Brasil.</li> <li>● Apresentação oral sobre o significado do desenho Produzido</li> <li>● Levantamento do vocabulário usado pelas crianças e o ensino de português utilizando esse vocabulário:</li> <li>● -Composição familiar;</li> <li>● -Vestimentas;</li> <li>● -Noções de higiene;</li> <li>● -Meios de transporte</li> <li>● -Sentimento Humanos: amor, ódio, raiva, alegria, tristeza, frustração, inveja, raiva, etc;</li> <li>● -Sensações humanas: fome, preguiça, sono, frio, calor, etc.</li> </ul>
<p><b>Unidade 3:</b> A minha trajetória no espaço brasileiro – Lugares onde vivi e onde vivo. Ch. 5 aulas</p>	<p><b>Objetivos de Aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escutar a leitura de uma história, entender e se identificar com o contexto;</li> <li>● Resgatar a memória sobre os espaços que habitaram no Brasil;</li> <li>● Identificar no mapa do Brasil, os Estados e cidades por onde passaram</li> <li>● Descrever oralmente a moradia e convivência em cada espaço;</li> <li>● Reconhecer nas imagens as cidades, bairros e espaços em que estiveram.</li> <li>● Produzir desenhos que retratem que retratem os espaços em cada cidade brasileira que passaram;</li> <li>● Expressar oralmente o que os desenhos produzidos significam;</li> <li>● Aprender o vocabulário de acordo com os contextos e necessidades dos alunos, dos temas:</li> <li>● -Moradia;</li> <li>● -Relações e convivência humana.</li> </ul>
	<p><b>Apresentação das Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura e compreensão de texto (ouvir o texto lido pelo professor reconhecendo o contexto da história e relacionando com o contexto vivido pelo aluno);</li> <li>● Identificado no mapa as cidades do Brasil habitadas por mim;</li> <li>● Conversa sobre as características de cada cidade onde moraram;</li> <li>● Questionamentos (perguntas) sobre os espaços (casas) habitados pelos alunos em cada cidade brasileira;</li> <li>● Levantamento do vocabulário usado pelas crianças e o ensino de português utilizando esse vocabulário:</li> <li>● -Moradia;</li> <li>● -Relações e convivência humana.</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Para a realização dessa atividade serão usados mapas do Brasil além de fotografias e vídeos das cidades, bairros e tipos de moradias para identificarem os Estados e cidades por onde passaram.</p> </div>

#### 4.2.1 De onde venho? – Reflexões sobre o desenvolvimento da unidade 1 de ensino de PLAC para crianças Warao

Aprendizagem em construção		
Unidade 1: De onde venho?	Ch: 5 aulas de 1h 30	
<b>AULA 1</b>	<p><b>Passo 1</b>  <b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>- A professora dará as boas-vindas, se apresentará (utilizando a língua espanhola e posteriormente e língua portuguesa) dizendo o seu nome e o seu lugar de origem: Eu sou _____ e sou de Marabá. E você?</p> <p>- Em seguida cada aluno se apresenta usando o mesmo vocabulário ensinado pela professora e dizendo o seu nome e lugar de origem.</p>	
	<p><b>Passo 2</b>  <b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Realizar a leitura em voz alta (em língua espanhola) do Texto: ¿Dónde está mi cama? -- que trata sobre migração. Após a leitura discutir o texto com os alunos fazendo os seguintes questionamentos:</p> <p>¿De qué habla este texto? (Do que esse texto fala?)</p> <p>2- ¿Quién tuvo que irse de casa? (Quem teve que sair de casa?)</p> <p>3- ¿Por qué tuviste que irte? (Por quê tiveram que sair?)</p> <p>4- ¿Qué sintieron cuando tuvieron que salir de su ciudad? (O que eles sentiram quando tiveram que sair de sua cidade?)</p> <p>5- Ahora que están en otro lugar. ¿Qué hacen para recordar su ciudad, su familia y sus amigos durante las noches? (Agora que estão em outro lugar. O que fazem para se lembrar da sua cidade, familiares e amigos durante as noites?)</p>	<p style="text-align: center;">Acesso: pg. 08</p> <p style="text-align: center;">(Te cuento mi conto)</p>
	<p><b>Passo 3</b>  <b>Tempo estimado:</b> 10 min</p> <p>Organizando as crianças em círculo sentadas no chão, a professora apresentará o Globo que está no meio do círculo dizendo o que o globo representa.</p>	<p><b>Fonte:</b>  <a href="https://shop.planetextra.eu/spielwaren/wissen/sonstiges/183/aufblasbarer-globus-welt-30-cm">https://shop.planetextra.eu/spielwaren/wissen/sonstiges/183/aufblasbarer-globus-welt-30-cm</a></p>



**Passo 4****Tempo estimado:** 20 min**Perguntar aos alunos:**

- 1) Qual o nome do país onde vocês nasceram?
- 2) Em que lugar do globo está localizado esse país?

Em seguida mostrar o mapa da Venezuela e pedir para eles relacionarem a imagem do globo.

**Acessar:**

[https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ubicacion-de-Maracaibo-capital\\_fig1\\_349608389](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ubicacion-de-Maracaibo-capital_fig1_349608389)



**Necessário:** Dias antes da aula, fazer uma conversa com os adultos da comunidade para levantar os dados sobre o lugar de origem das crianças, bem como alimentação, moradia, preferências, para produzir material necessário para a aula).

**Passo 5****Tempo estimado:** 20 min

Mostrar imagens de pontos turísticos e de rios e comunidades onde os *Warao* vivem antes de virem para o Brasil. E fazer as seguintes perguntas:

- 1-Você já viu esse lugar antes?
- 2-Que lugar é esse? (ensinar o nome da cidade)
- 3-Quem morava nesse lugar?
- 4-O que você mais gostava nesse lugar?
- 5-Por que você não mora mais nesse lugar?

**Sugestões de imagens:****Passo 6****Tempo estimado:** 15 min

Retomar o assunto da aula 1, fazendo uma retrospectiva do que viram nos mapas e globo. Pedir para que cada aluno se apresente como na aula anterior. Essa atividade ajudará a fixar o vocabulário que aprenderam.

**AULA 2**

**Passo 7****Tempo estimado:** 30 min**Atividade:**

1) Desenhe o que você mais gostava na sua cidade. (Representação social da Comunidade Warao em Tucupita – Venezuela, ilustrada por alunos Warao.

**Passo 8****Tempo estimado:** 30 min

1) Desenhe o motivo que fez você sair da sua cidade.



A migração no mundo: representado por um aluno Warao

	<p><b>Passo 9</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min          Pedir para cada criança mostrar o seu desenho e dizer o que ele significa.</p>
<p><b>AULA 3:</b>  <b>Identificação</b>  <b>peçoal e</b>  <b>nacionalidade</b></p>	<p><b>Passo 1</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min          Iniciar a aula lembrando a nossa identificação nas aulas anteriores. Em seguida passar um vídeo animado mostrando contextos de apresentação pessoal.</p> <div data-bbox="469 674 820 904" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="858 712 1404 842" data-label="Text"> <p><b>Fonte:</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HSLYR25dgi4">https://www.youtube.com/watch?v=HSLYR25dgi4</a></p> </div>
	<p><b>Passo 2</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min          Após o vídeo, ensinar o vocabulário de apresentação de acordo com os contextos que mais precisam no momento.</p>
	<p><b>Passo 3</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min          Atividade:          Exibir imagens de apresentações informais nos espaços que frequentam e pedir para repetirem verbalmente o vocabulário falado pela professora.</p>
	<p><b>Passo 4</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min          Dividir a turma em duplas e pedir que escolham uma imagem e ensaiem uma apresentação de acordo com o contexto. Após prepararem, apresentarem para os colegas.</p>
	<p><b>Passo 5</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min          Após apresentação com a ajuda da professora cada aluno confeccionará um crachá com o seu nome, idade e nacionalidade, utilizando alfabeto móvel. Esse crachá será utilizado em todas as aulas.</p>

AULA 4	<p><b>Passo 1</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min  A professora iniciará a aula com um pequeno vídeo onde há contextos de pessoas se conhecendo e vizinhos se cumprimentando.</p>  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://youtu.be/hIG-IFWZxbs">https://youtu.be/hIG-IFWZxbs</a></p>
	<p><b>Passo 2</b>  <b>Tempo estimado:</b> 15 min  Após o vídeo, perguntar para os alunos sobre o que assistiram e quais as frases utilizam na sua língua materna para se cumprimentarem.</p>
	<p><b>Passo 3</b>  <b>Tempo estimado:</b> 20 min  Apresentar imagens de pessoas se cumprimentando e mostrar como cada cumprimento é feito em língua portuguesa, cada aluno repetirá as frases relacionadas a imagem.</p>  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://br.pinterest.com/pin/839358449302483093/">https://br.pinterest.com/pin/839358449302483093/</a></p>
	<p><b>Passo 4</b>  <b>Tempo estimado:</b> 40 min  Dividir a turma em duplas e pedir que escolham uma das imagens. Ensaiar o contexto de cumprimento com cada dupla para que apresentem para os colegas.</p>
AULA 5	<p><b>Passo 1</b>  <b>Tempo estimado:</b> 30 min  Nessa última aula da unidade, a professora fará uma revisão sobre todo o vocabulário trabalhado utilizando as imagens, e frases simples de identificação pessoal e as formas de saudação.</p>
	<p><b>Passo 2</b>  <b>Tempo estimado:</b> 40 min  Após a revisão, a professora convidará os alunos para um passeio na escola e os alunos se apresentarão para alguns membros da comunidade escolar e as pessoas (que serão avisadas previamente pela professora) também se apresentarão e responderão as saudações dos alunos.</p>

**Passo 3****Tempo estimado:** 20 min

Ao voltar para a sala, fazer uma avaliação sobre o que os alunos acharam das aulas dessa unidade e verificar o nível de compreensão através de diálogos curtos.

A nossa primeira unidade de ensino foi desenvolvida na E.M.E. F. Rufina Nascimento, escola em que os alunos *Warao* frequentam. A gestão escolar disponibilizou a sala de leitura para a realização das aulas que aconteceram no contraturno escolar dos alunos. Assim, tínhamos aulas três vezes por semana nos períodos da manhã e tarde. Para que as aulas acontecessem de maneira mais eficaz, os alunos foram divididos em duas turmas em cada turno de acordo com a faixa etária. Assim, em uma turma foram inseridos os alunos entre 6 e 9 anos e na outra turma, alunos entre 10 e 14 anos.

No decorrer das atividades desenvolvidas na unidade 1, houve algumas intercorrências, dentre elas, a dificuldade encontrada pela professora de compreender os alunos menores e de se fazer compreender por eles, pois falavam e entendiam apenas a língua *Warao* e o Projeto ainda não dispõe de um tradutor/intérprete *Warao*. Nas aulas posteriores, foi solicitada ajuda aos alunos maiores que falam espanhol para que ajudassem na comunicação com as crianças menores. A ajuda desses alunos foi de grande importância para que aulas acontecessem sem muitas dificuldades. É importante ressaltar que, embora o módulo de ensino tivesse previsão para acontecer em 3 semanas, só foi possível concluí-lo em 2 meses. Por algumas vezes, as aulas foram canceladas pela necessidade que os outros professores tinham de usar o espaço. Em outro momento, foi inviável a realização das aulas por falta de material ou mesmo por conta do calendário letivo do município: formações com os professores, feriados, pontos facultativos e outros.

Nas primeiras aulas, os alunos menores não conseguiram se lembrar do lugar de origem e/ou sobre algum tipo de violência, ou privações de alimentos e/ou outros itens de necessidade básica sofridas por eles.

Na aula 1, apesar da dificuldade em compreender os comandos, os alunos se empolgaram para repetir os enunciados de cumprimento e apresentação. Gostaram muito das imagens dos mapas e o globo terrestre virou um brinquedo em sala de aula. Desse modo, a imagem usada como um instrumento de pesquisa em sala de aula, amplia as possibilidades de conhecimento do passado e do presente, as experiências, e até mesmo a leitura dos alunos sobre a sociedade. Além disso, a imagem possibilita despertar a curiosidade do aluno e um

entendimento mais claro do contexto histórico. Assim, o uso da imagem no ensino de português pelo acolhimento tem como principal objetivo, tornar a introdução dos temas a serem trabalhados atraente para os alunos, a participar ativamente do processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Uma meta adicional que pudemos alcançar com o uso da imagem é a análise de detalhes, que exhibe várias expressões e interpretações, reconhecendo o valor da leitura de texto visual.

Com relação à leitura do texto, houve algumas dificuldades de interação dos alunos, principalmente quanto às perguntas sobre os motivos pelos quais haviam se mudado para o Brasil, não se obtendo respostas significativas dos alunos. Os alunos mais novos não se lembravam muito bem dos acontecimentos e os alunos mais velhos não queriam falar sobre o assunto. A pesquisadora percebeu que o assunto os incomodava. Ainda assim, quando foi solicitado que produzissem desenhos do que mais gostavam na sua cidade natal, os alunos entre 10 e 14 anos desenharam o que parece ser a aldeia onde viviam. Os alunos demonstram ao seu pertencimento em relação ao lugar que deixaram, trazendo vivo na memória o seu afeto à territorialidade com a qual ainda se identificam. Ali estão integrados à natureza e à família, parecendo que se encontram abrigados em casas, cuja arquitetura típica de sua tradição contribui para a unidade do grupo. Talvez por isso se recusassem a falar sobre as causas que levaram as suas famílias a abandonarem o lugar que lhes traz boas recordações. Falar sobre isso é trazer à memória a perda de uma pertença com a qual se identificavam grandemente. E reviver novamente um sentimento de sofrimento pela perda do lugar tão caro a eles é muito difícil. Assim, me parece que seu discurso imagético, ao trazer à memória a sua identidade territorial, ainda que temporária, fala de um presente trágico despossuído de todas as referências tradicionais.

Na segunda produção, sobre os motivos que os fizeram deixar o seu país, não houve o mesmo entusiasmo dos alunos. A maior parte deles não sabe ou não se sente à vontade para falar sobre o assunto. Ainda assim, houve a produção de um desenho muito bonito e simbólico: um globo com várias pessoas ao redor sob uma árvore cor de rosa e um sol iluminado. Na minha interpretação, quando olhei o desenho, imaginei que ela diria que era o lugar para onde tiveram que ir pelas dificuldades que enfrentavam no lugar de origem. No entanto, quando questionada sobre o significado da sua produção, a aluna disse que o mundo é a sua casa e que se mudaram porque podem viver em todos os lugares. Dessa forma, o globo representa o mundo, o microcosmo onde vivem. As terras e águas do rio, iluminadas pelo sol, parecem ser o seu

território, o lugar de pertencimento, o seu refúgio, que são obrigados a abandonar, rumo ao desconhecido que agora lhe pertence também.

Os vídeos apresentados em sala de aula no formato de desenhos ajudaram os alunos a assimilarem os novos enunciados aos contextos situacionais, facilitando no processo de ensino aprendizagem. Em seus estudos, Oliveira (2006) observa que, em vez da linguagem escrita, tradicional e linear, a "mensagem-imagem" está ganhando espaço cada vez maior. Valores são transmitidos e reproduzidos pela imagem, que serve como meio de comunicação de práticas sociais, ideias e crenças de uma sociedade. A autora afirma neste sentido que, na sociedade moderna, a utilização de imagens em sala de aula ajuda a motivar no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é possível dizer que a utilização das imagens nas aulas de PLAc ajudou substancialmente na aquisição e ampliação da aprendizagem do português. Visto que cada vez que tem acesso às imagens, tanto nas aulas quanto em outros espaços.

Apesar das intercorrências e do atraso, ao fim do módulo, durante o passeio pelos espaços da escola, foi possível observar como os alunos conseguiram pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas. Ao cumprimentar as professoras e se apresentar para as turmas em que estudam no ensino regular, os interlocutores conseguiam entender o que os alunos diziam. Para finalizar a avaliação do módulo, houve a contribuição dos professores do ensino regular que observaram a melhora na comunicação com os alunos. Pois, a partir das aulas de PLAc os alunos passaram a fazer uso do repertório aprendido (apresentação pessoal, cumprimentos básicos etc) nas interações de que participam, principalmente na sala de aula do ensino regular.

#### **4.2.2 Como cheguei ao Brasil? Como me senti durante o percurso até aqui? – Reflexões sobre o desenvolvimento da unidade 2 de ensino de PLAC para crianças *Warao***

<b>Aprendizagem em Construção</b>	
<b>Unidade 2:</b> Como cheguei ao Brasil? Como me senti durante o percurso até aqui	<b>CH:</b> 9 aulas de 1h 30 min

<b>AULA 1</b>	<p><b>Passo 1</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 10 min</p> <p>A professora iniciará a aula apresentando a unidade de ensino e fazendo as perguntas da unidade em espanhol e em português para que os alunos se familiarizem com a língua portuguesa.</p>	<p>Acesso: pg 25</p>  <p>(Te cuento mi conto)</p>
	<p><b>Passo 2</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 15 min</p> <p>Após a apresentação da unidade, fazer a leitura em voz alta do texto: “El consejo de animales”.</p>	
	<p><b>Passo 3</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Após a leitura, fazer as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 ¿Por qué el avestruz quería pedir asilo en el Bosque? (Por que a avestruz queria pedir abrigo no bosque?)</li> <li>2 ¿Cómo se sintió el avestruz con el grupo de conejos? (Como a avestruz se sentiu com o grupo de coelhos?)</li> <li>3 ¿Cómo se sintió el avestruz cuando le dieron refugio en el bosque? (Como a avestruz se sentiu quando lhe deram abrigo no bosque?)</li> </ol>	
	<p><b>Passo 4</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Em seguida, perguntar aos alunos se a história lida possui alguma semelhança com a história dos <i>Warao</i>. Se a resposta for positiva, especular qual parte mais se assemelha com a deles.</p>	
	<p><b>Passo 5</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Após a leitura e discussão do texto, apresentar os mapas do Brasil e da Venezuela, mostrando a função e a utilidade dos mapas para a humanidade.</p>	



**Passo 6**  
**Tempo estimado:** 20 min  
 Explicar que os pais provavelmente seguiram um mapa para chegarem à divisa do Brasil com a Venezuela.

AULA 2

**Passo 1**  
**Tempo estimado:** 20 min  
 Iniciar a aula retomando a utilidade dos mapas e mostrar nos mapas do Brasil e Venezuela a trajetória feita por eles para chegarem até o Brasil.

**Passo 2**  
**Tempo estimado:** 20 min  
 Apresentar imagens e fotografias do percurso até o Brasil e pedir que olhem com atenção e se for possível identificarem os lugares por onde passaram.



**Fonte:**<https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/01/5b/54/19/indiodorf-warao-indios.jpg>



**Fonte:**  
<https://www.pinterest.com/pin/398639004486685837/>



**Fonte:**<https://i.pinimg.com/originals/61/04/46/610446dadd385c0a3bdebae87595812a.jpg>



**Fonte:**<https://www.alamy.com/aduana-na-cidade-de-santa-elena-do-uairen-primeira-cidade-da-venezuela-na-fronteira-com-roraima-no-brasil-image209012685.html>

### Passo 3

**Tempo estimado:** 20 min

Pedir para os alunos responderem as seguintes perguntas:

- 1- Qual o meio de transporte foi utilizado pela sua família no percurso para o Brasil? (¿Que médio de transporte utiliza su familia caminho a Brasil?)
- 2- Com qual(is) pessoa(s) da sua família você viajou até aqui? (¿Con qué persona(s) de su familia viajó hasta aquí?)
- 3- Que tipo de roupas usaram durante o percurso? (¿Qué tipo de ropa usaste durante el viaje?)
- 4- Como faziam para tomar banho, escovar os dentes e ir ao banheiro? (¿Cómo hiciste para ducharte, lavarte los dientes e ir al baño?)



**Fonte:**<https://chicoterra.com/wp-content/uploads/2019/02/Brasileiros-tentam-deixar-Venezuela-por-Pacaraima-ap%C3%B3s-fechamento-de-fronteira.jpg>



**Fonte:**[https://ichef.bbci.co.uk/news/624/cpsprodpb/8D3E/production/\\_103085163\\_hi048742943.jpg](https://ichef.bbci.co.uk/news/624/cpsprodpb/8D3E/production/_103085163_hi048742943.jpg)

**Obs.:** Responder o questionário, além de ajudar os alunos a lembrarem do percurso que fizeram, as respostas dadas por eles serão utilizadas para levantamento de vocabulário para as próximas aulas.

### AULA 3

#### Passo 1

**Tempo estimado:** 20 min

Rerler em voz alta a pergunta 1 e as respostas dadas pelos alunos na aula anterior sobre os meios de transporte. Apresentar imagens dos meios de transporte existentes. Falar em voz alta o nome de cada meio de transporte e pedir que repitam

#### Passo 2

**Tempo estimado:** 20 min

Pedir que os alunos identifiquem nas imagens os meios de transportes utilizados por eles na Venezuela, no percurso da viagem até o Brasil e após a chegada no Brasil. Ensinar enunciados completos utilizando os verbos adequados para cada meio de transporte. (Os alunos devem dizer enunciados utilizando os nomes dos meios de transportes em Português com o auxílio da professora).

- 1) Conduzco el coche/camión/autobús (Eu dirijo o carro/ caminhão/ ônibus);
- 2) Eu ando de bicicleta (Ando en bicicleta);
- 3) Maria anda a cavalo (Maria cavalga);
- 4) Juan pilota o avião/ moto/ Helicoptero (Juan pilota el avión/moto/helicóptero)
- 5) José viajou de trem/ avião/ ônibus (José viajó en tren/avión/autobús);
- 6) O motorista do ônibus parou no ponto (El conductor del autobús se detuvo en la parada);
- 7) Francisco vai à escola a pé (Francisco camina a la escuela).

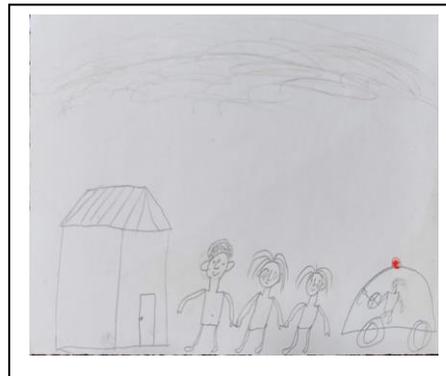
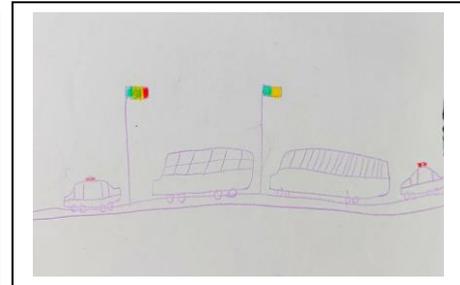
**Passo 3****Tempo estimado:** 20 min

Pedir para que cada aluno produza um desenho que represente o trajeto percorrido e o meio de transporte utilizado por ele no trajeto até o Brasil.

**Passo 4****Tempo estimado:** 25min

Pedir para cada aluno descrever de forma oral o desenho produzido por ele, falando o nome do meio de transporte presente na sua produção.

Desenhos produzidos por alunos *Warao* sobre os meios de transportes utilizados no percurso Venezuela- Brasil:



AULA 4

**Passo 1****Tempo estimado:** 20 min

Reler em voz alta a pergunta 2 e as respostas dadas pelos alunos na aula anterior sobre os familiares que acompanharam o aluno no percurso Venezuela- Brasil. Em seguida, mostrar imagens de composições familiares e pedir para que os alunos identifiquem a família que mais se parece com a sua. Apresentar os nomes de cada membro da família em português e pedir que eles repitam os nomes e mostrem como se fala em *Warao*.



**Fonte:**  
48714232003\_5a07484d64\_b.jpg  
(1023×682) (staticflickr.com)



**Fonte:**  
349bb96f4120e27c27a8960e58c7fea2.jpg  
(740×493) (pinimg.com)



**Fonte:**  
8406861968\_f611c826c3\_b.jpg  
(1024×651) (staticflickr.com)



**Fonte:**member-of-family-cartoon-character-on-white-background-illustration-2F1T89C.jpg  
(1300×1043) (alamy.com)

### Passo 2

**Tempo estimado:** 20 min

Produzir um cartaz em grupo com os nomes e figuras de cada membro da família escritos em português, espanhol e *Warao*.

### Passo 3

**Tempo estimado:** 20 min

Elaborar junto com a professora uma lista com o nome de todas as pessoas da sua família apontando o grau de parentesco que cada uma possui com o aluno.

### Passo 4

**Tempo estimado:** 20 min

A professora apresentará cada uma das listas para a turma lendo o nome dos familiares em voz alta, o aluno dono da lista por sua vez dirá em voz alta o grau de parentesco que possui com a pessoa.

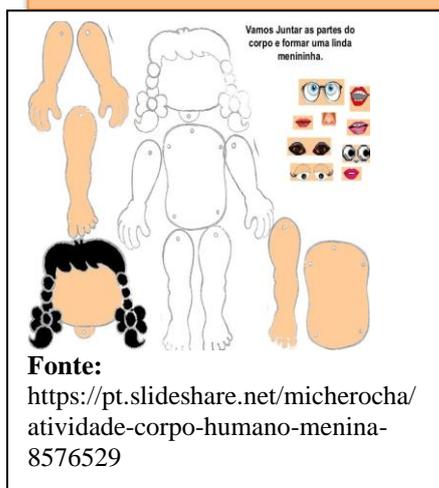
## AULA 5

**Passo 1****Tempo estimado:** 10 min

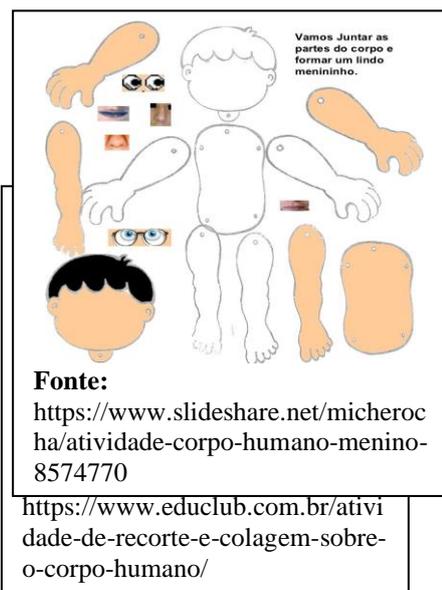
Rer em voz alta as perguntas 3 e 4 e as respostas dadas pelos alunos na aula 2. Dessa forma inicialmente serão ensinados apenas os enunciados sobre vestimentas e noções de higiene que os alunos têm acesso.

**Passo 2****Tempo estimado:** 20 min

OBS.: Durante a elaboração da aula, a pesquisadora percebeu que precisaria ensinar o vocabulário sobre o corpo humano para que os alunos assimilassem melhor as vestimentas e noções de higiene para que assim possam aprender enunciados completos.



Apresentar um pequeno vídeo sobre o corpo humano para os alunos com a pronúncia de cada parte do corpo. Depois mostrar imagens impressas do corpo humano e trabalhar a pronúncia de cada palavra com atividades de cortar e colar. Em seguida montar um boneco com as partes corpo humano e colar na sala.

**Passo 3****Tempo estimado:** 20 min

Após aprenderem as partes do corpo humano, será exibido um vídeo com o tema vestuário apresentando os nomes das roupas em português. Nessa etapa os alunos devem relacionar as peças de roupas com as partes do corpo que cada peça irá vestir. Para isso serão utilizadas peças de roupas de papel para serem fixadas no corpo humano utilizado no passo anterior. Ao final, os alunos aprenderão enunciados completos em português.

**Passo 4****Tempo estimado:** 20 min

Nesse passo, os alunos assistirão um vídeo sobre noções de higiene. Após o vídeo, a professora pedirá que os alunos compartilhem com a professora os nomes dos itens utilizados em sua higiene pessoal e as partes do corpo em que utilizam cada item na sua língua materna e depois aprenderão a se expressar utilizando enunciados em português relacionados a esse tema.



**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=SPRKM-iXW4&feature=shared>



**Fonte:**  
<https://br.pinterest.com/pin/427771664614723568/>



**Fonte:**  
<https://br.pinterest.com/pin/677651075151895253/>



**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=xYogWdoFODY&feature=shared>

**Sugestão:** a professora pode organizar uma ação com profissionais da saúde e assistência social para distribuição de produtos de higiene pessoal e roupas. Tudo organizado previamente para que os alunos possam pôr em prática o que aprenderam e ainda receberem os produtos que são necessários em seu cotidiano.

## AULA 6

### Passo 1

**Tempo estimado:** 20 min

A professora iniciará a aula relembrando a leitura do texto que foi realizada no início do módulo “El consejo de animales”. Ajudará os alunos lembrarem-se da resposta dada por eles sobre os sentimento que tiveram durante a leitura do texto. Em seguida fará a leitura do texto: “LAS PALABRAS DE MAYA” (Te cuento mi cuento 20 e 21).

Após a leitura, conversar com os alunos sobre o sentido do texto e perguntar aos alunos:

- 1- Quais os sentimentos expressados por Maya na história? (¿Qué sentimientos expresa Maya en la historia?)
- 2- Você já sentiu algum desses sentimentos? (¿Has sentido alguna vez alguno de estos sentimientos?)
- 3- Quando e em que situação? (¿Cuándo y en qué situación?)

Acesso: pg 21 e 22



(Te cuento mi  
conto)

### Passo 2

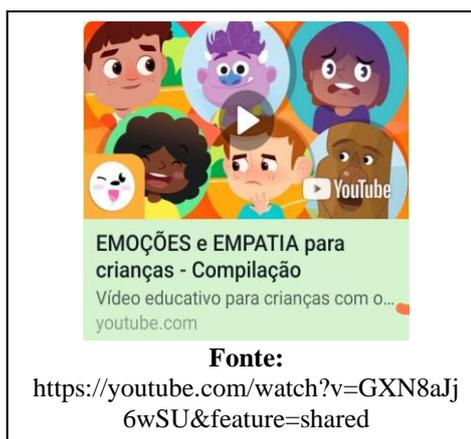
**Tempo estimado:** 20 min

A professora mostrará fotos de expressões humanas de acordo com os sentimentos e pedirá que os alunos identifiquem cada sentimento dizendo o nome em *Waraoe* e a professora ensinará os mesmos nomes em português.

### Passo 3

**Tempo estimado:** 10 min

A professora apresentará um pequeno vídeo em português sobre as emoções para que os alunos relembrem os nomes de cada emoção.



### Passo 4

**Tempo estimado:** 15 min

Nesse passo, serão mostrados aos alunos figuras de sensações sofridas pelo corpo humano de acordo com as situações vividas (fome, sede, calor, frio, sono, cansaço e outros). Após mostrar as figuras, a professora pedirá que os alunos identifiquem a sensação apresentada dizendo os nomes em *Warao* e apresentar os nomes em Português para que os alunos repitam.



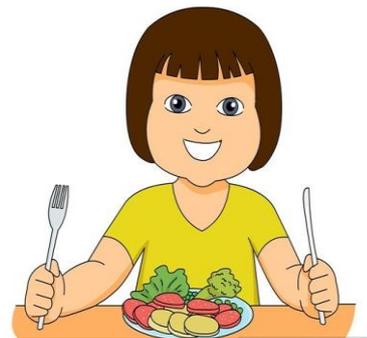
**Fonte:**  
<https://thumbs.dreamstime.com/b/n-i%C3%B1o-lindo-y-feliz-se-siente-tan-sediento-166431324.jpg>



**Fonte:**  
<https://go.microsoft.com/fwlink/?linkid=799165>



**Fonte:**  
[https://image.freepik.com/vetores-gratis/crianca-menina-bonitinha-sentir-fome-quer-comer\\_97632-2105.jpg](https://image.freepik.com/vetores-gratis/crianca-menina-bonitinha-sentir-fome-quer-comer_97632-2105.jpg)



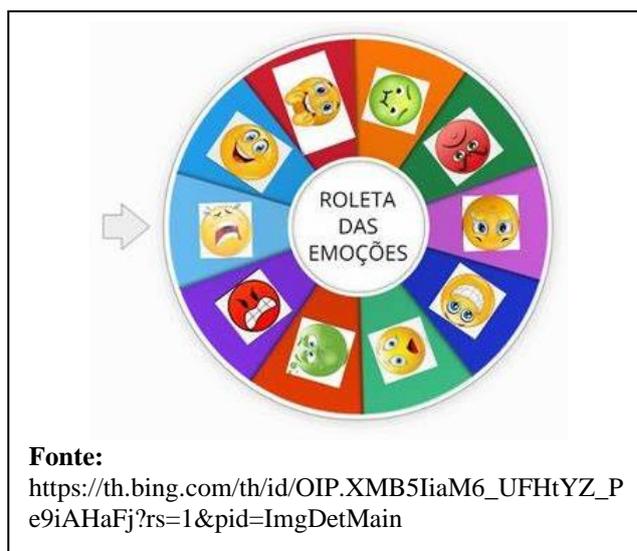
**Fonte:**  
<https://www.schoolnutritionandfitness.com/index.php?sid=1530901210694>

	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">  <p><b>Fonte:</b>  <a href="https://i.pinimg.com/originals/aa/a9/f7/aaa9f7ddefde09ba3372389956f8d76.jpg">https://i.pinimg.com/originals/aa/a9/f7/aaa9f7ddefde09ba3372389956f8d76.jpg</a></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">  <p><b>Fonte:</b>  <a href="https://thumbs.dreamstime.com/z/um-sono-do-homem-30006567.jpg">https://thumbs.dreamstime.com/z/um-sono-do-homem-30006567.jpg</a></p> </div> </div> <p><b>Passo 4</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 25 min</p> <p>A professora orientará a produção de desenhos que retratem o trajeto até o Brasil e o sentimento que os alunos tiveram em cada etapa da viagem.</p>
<b>AULA 7</b>	<p><b>Passo 1</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Começar a aula pedindo que os alunos retomem a produção de desenhos.</p> <p><b>Passo 2</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Pedir aos alunos que expressem oralmente o significado dos desenhos sempre pedindo para repetirem os nomes dos sentimentos em português.</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0ffe0; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><b>OBS.:</b> Anotar durante a aula as dificuldades dos alunos em pronunciar os enunciados ensinados e sempre observar as maiores necessidades comunicativas.</p> </div> <p><b>Passo 3</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Nessa etapa os alunos farão atividades práticas sobre as emoções: receberão figuras de um rosto humano e recortarão imagens que representem os sentimentos. Em seguida encaixarão uma emoção por vez no rosto e dirão em português qual a emoção, o rosto expressa.</p> <p><b>Passo 4</b></p>

**Tempo estimado:** 20 min



Em seguida, os alunos brincarão com o jogo das emoções que consiste em cada aluno girar a seta do jogo junto a professora e imitar a emoção indicada pela seta para os demais alunos que terão que dizer o nome do sentimento ou emoção.



## AULA 8

### Passo 1

**Tempo estimado:** 10 min

Revisar os nomes das emoções e sentimentos mostrando as figuras com os contextos que expressam as emoções.

### Passo 2

**Tempo estimado:** 2h

Pedir que os alunos se organizem e convidá-los para assistir ao filme “Divertidamente 1” que fala sobre as emoções e sentimentos.

### Passo 3

**Temo Estimado:** 10 min

Após assistirem ao filme, fazer as seguintes perguntas:

- 1 Qual o seu personagem favorito?
- 2 Por que você gostou mais desse personagem?

#### Passo 4

**Tempo Estimado:** 15 min

Após os alunos se expressarem distribuir para cada aluno um joguinho das emoções com os personagens do filme.

TABELA DOS SENTIMENTOS					
O QUE VOCÊ SENTE QUANDO					
ALGUÉM GRITA COM VOCE					
ASSISTE A UM FILME PREFERIDO					
VAI À ESCOLA					
COME ALGO QUE NÃO GOSTA					
GANHA UM PRESENTE					
FICA DOENTE					
QUEBRAM SEU BRINQUEDO					
FICA SOZINHO NO RECREIO					
VIAJA COM SUA FAMILIA					
SEU MELHOR AMIGO FALTA DA AULA					
FAZ A TAREFA DE CASA SOZINHO					
BRINCA COM MEUS AMIGOS					
VÊ UM COLEGA CHORANDO					

**Fonte:**

<https://th.bing.com/th/id/OIP.B3SQtjM7ghqIfZvpAAcUwQAAAA?rs=1&pid=ImgDetMain>

**OBS.:** a professora precisará chegar um pouco mais cedo para organizar a sala e solicitar a colaboração dos funcionários da cantina para preparar a pipoca e suco. Essa aula terá duração de mais de 2 horas, pois o tempo de 1:30 é insuficiente para assistir ao filme.

## AULA 9

#### Passo 1

**Tempo estimado:** 40 min

A professora convidará os alunos acompanhados pelos pais a fazerem um passeio no centro da cidade, onde observarão os meios de transportes utilizado na cidade e dirão os nomes e/ou enunciados em português aprendidos nas aulas.

**OBS.:** A professora combinará previamente com os pais dos alunos que a aula será realizada na rua e os pais deverão acompanhar a crianças e a professora.

#### Passo 2

**Tempo estimado:** 30 min

Após o passeio os alunos e a professora retornarão para a casa dos *Warao*. Nesse momento a professora pedirá para os alunos apresentarem a sua família dizendo em português o nome da pessoa e o parentesco que possui com o aluno. Essa é uma oportunidade da comunidade *Warao* acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem das crianças

**Passo 3****Tempo estimado:** 20 min

Após a atividade, a professora fará uma conversa com a comunidade perguntando o que acham o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos. Assim a última unidade termina com uma avaliação da aprendizagem dos alunos junto com a comunidade.

A segunda unidade de ensino foi realizada no Centro de Apoio Linguístico e Pedagógico para não falantes de português. Nesta segunda unidade de ensino, os alunos demonstraram envolvimento durante as discussões orais na aula 1, compreenderam a história contada e responderam oralmente às questões de interpretação. No entanto, quanto às questões que se referem à semelhança entre a história dos *Warao* e o conto lido pela professora, apenas os alunos com idade entre 10 e 14 anos responderam genericamente que se mudaram para o Brasil pelas dificuldades que enfrentaram na Venezuela. Os alunos com idade entre 6 e 9 anos não manifestaram interesse em responder, talvez porque não tenham compreendido ainda de fato os motivos pelos quais vieram para o Brasil.

Na aula 2, os alunos conseguiram identificar as imagens de pontos turísticos e das comunidades *Warao* na Venezuela, bem como a imagem da fronteira entre o Brasil e a Venezuela. Nesta parte, os alunos puderam comparar a história lida, articulada às imagens, com a história vivida por eles. Neste passo, o uso das imagens serviu como um reforçador para todo o trabalho realizado.

Durante a produção de desenhos na aula 3, alguns alunos conseguiram desenhar o meio de transporte utilizado no percurso até o Brasil, com detalhes minuciosos como o ônibus acompanhado por carros oficiais da força nacional. Um dos desenhos produzidos retrata o percurso feito a pé por muitos migrantes. Apesar de aprenderem facilmente o nome dos meios de transporte, demonstraram certa dificuldade na aprendizagem dos enunciados relacionados, por esse motivo houve a necessidade de repetir o assunto em outra aula. Na aula seguinte, sobre a composição familiar, as aulas aconteceram de forma tranquila e houve bastante interação. Com a ajuda da pesquisadora, construíram uma lista com o nome das pessoas da família, relacionando-as com o grau de parentesco trabalhado no início da aula. Nessa aula, ainda foi possível perceber o afeto e apego das crianças com a família e como trabalhar assuntos que fazem parte da vivência do aluno, influenciando positivamente na sua aprendizagem. O trabalho com assuntos ligados ao mundo do afeto com os quais os alunos se identificam demonstra que, no início das atividades pedagógicas, devem nortear o processo de ensino e aprendizagem de L2.

As atividades planejadas para aula 5 inicialmente se tratavam de vestimentas e noções de higiene, no entanto, durante a elaboração da aula, a pesquisadora percebeu que precisaria ensinar o vocabulário sobre o corpo humano para que os alunos assimilassem melhor o vocabulário sobre as vestimentas e noções de higiene para que assim pudessem aprender enunciados completos. Trabalhar o vocabulário sobre as partes do corpo contribuiu também no desenvolvimento das outras aulas da unidade de ensino. Após a aula, houve uma ação com as profissionais da saúde e assistência social para distribuição de produtos de higiene pessoal e roupas. Tudo foi organizado previamente para que os alunos pudessem colocar em prática o que aprenderam e receberem os produtos que são necessários no seu cotidiano.

Nas aulas 6, 7 e 8 desta unidade, foram utilizados jogos, filme e muitas atividades lúdicas para que os alunos se identificassem com os sentimentos de forma mais leve. Apesar do envolvimento que os alunos tiveram durante as aulas, tanto na execução das atividades, quanto nas brincadeiras, não conseguiram produzir os desenhos propostos na aula 6 sobre os sentimentos e sensações que tiveram durante a viagem até o Brasil. Nesse ponto, a pesquisadora percebeu que expressar os sentimentos pode ser doloroso para eles, pelas situações de vulnerabilidade pelas quais passaram durante o trajeto.

Para finalizar a unidade, os alunos foram convidados a fazer um passeio no centro da cidade, acompanhados da pesquisadora e de alguns membros da família, para observarem os meios de transportes utilizados na cidade e colocarem em prática os enunciados aprendidos nas aulas. Após o passeio, os alunos retornaram para casa acompanhados da pesquisadora para mostrarem a sua composição familiar, dizendo o nome de cada membro da família em português. Essa também foi uma oportunidade da comunidade *Warao* presenciar o desenvolvimento que as crianças tiveram com as aulas de PLAc, avaliado de forma positiva pela comunidade *Warao*.

#### **4.2.3 A minha trajetória no espaço brasileiro: Lugares onde vivi e onde vivo– Reflexões sobre o desenvolvimento da unidade 3 de ensino de PLAC para crianças *Warao***

Aprendizagem em Construção	
Unidade 3: A minha trajetória no espaço brasileiro: Lugares onde vivi e onde vivo.	CH: 6 aulas de 1h 30 min
AULA 1	Passo 1 Tempo estimado: 20 min

Ouvir o relato de um dos pais previamente convidado, sobre a trajetória da família no espaço brasileiro. Anotar a trajetória de cada um dos alunos.

### **Passo 2**

**Tempo estimado:** 20 min

Fazer a leitura em voz alta do texto: Gualcho el cusuco pg 06 e 07

Depois da leitura perguntar aos alunos:

1 - ¿Qué es lo que más le gusta hacer a Gualcho? (O que Gualcho mais gosta de fazer?)

2 - ¿Qué opino sobre la amistad de las ardillas y las ratas con Gualcho? (Qual a sua opinião sobre a amizade dos esquilos e dos ratos com Gualcho?)

3 - ¿Qué fue lo que hizo Gualcho para solucionar el problema? (O que o Gualcho fez para solucionar o problema?)

Acesso: pg 06 e 07



(Te cuento mi conto)

### **Passo 3**

**Tempo estimado:** 10 min

Mostrar o mapa do Brasil e pedir para os alunos localizarem as cidades que moraram antes de chegarem à Marabá por ordem cronológica. (No caso dos *Warao* as cidades foram: Pacaraima - RR, Boa Vista- RR, Manaus - AM, Santarém- PA e Altamira- PA.)

### **Passo 4**

**Tempo estimado:** 10 min

Mostrar fotografias e vídeos das cidades identificadas no mapa por eles.

### **Passo 5**

**Tempo estimado:** 10 min

Mostrar fotografias e vídeos de várias partes da primeira cidade onde moraram no Brasil (Pacaraíma - RR)



**Fonte:**  
[https://i.ytimg.com/vi/rIha\\_L8BPRU/maxresdefault.jpg](https://i.ytimg.com/vi/rIha_L8BPRU/maxresdefault.jpg)



**Fonte:**  
<https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/RR/792/pacaraíma>



**Fonte:**  
<https://www.guiadoturismobrasil.com/up/img/1446947346.jpg>



**Fonte:**  
[https://midias.jb.com.br/\\_midias/jpg/2018/08/23/mca\\_abr\\_23082018\\_2256-2918.jpg?20210218122653](https://midias.jb.com.br/_midias/jpg/2018/08/23/mca_abr_23082018_2256-2918.jpg?20210218122653)

### Passo 6

**Tempo estimado:** 20 min

Perguntar aos alunos:

- 1 - Como era a casa onde moravam? (grande ou pequena, bonita ou feia)
- 2 - Como era a sua alimentação? (O que gostam e o que não gostam e comer)
- 3 - Como era a convivência com as outras famílias que moravam na casa?

### Passo 7

**Tempo estimado:** 20 min

Apresentar o primeiro vídeo de uma sequência de 4 vídeos sobre lugares da cidade com o vocabulário necessário para identificarem os lugares existentes nas cidades em que moraram.

**Passo 8****Tempo estimado:** 20 min

Perguntar aos alunos quais dos lugares apresentados no vídeo haviam na cidade onde moraram e quais desses espaços eles haviam visitado?

**Passo 9****Tempo estimado:** 20 min

Após responderem o questionário, pedir para cada um dos alunos desenhar os lugares que mais gostaram da 1ª cidade onde moraram no Brasil (Pacaraima – RR) e depois os lugares que menos gostavam nessa mesma cidade.

**AULA 2****Passo 1****Tempo estimado:** 20 min

Retomar os desenhos da aula anterior e pedir para cada aluno mostrar o seu desenho e dizer qual espaço desenhou e o motivo pelo qual gostavam ou não gostavam de determinados espaços. Pedir que ele relacione os gostos, preferências e/ ou dificuldades com os desenhos anteriores.

**Obs.:** Perceber e anotar as dificuldades e violências sofridas por eles nesses espaços e/ ou as preferências ou gostos possuem sobre determinadas coisas, espaços e comportamentos.

**Passo 2****Tempo estimado:** 20 min

Mostrar fotografias e vídeos de várias partes da segunda cidade onde moraram no Brasil (Boa Vista - RR)



**Fonte:** <https://roraima1.com.br/wp-content/uploads/2021/07/turismo2.jpg>



**Fonte:** <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/foto/2018-04/acampamento-de-refugiados-venezuelanos-em-boa-vista-roraima>

### Passo 3

**Tempo estimado:** 10 min

Perguntar aos alunos:

- 1 - Como era a casa onde moravam? (grande ou pequena, bonita ou feia)
- 2 - Como era a sua alimentação? (O que gostam e o que não gostam e comer)
- 3 - Como era a convivência com as outras famílias que moravam na casa?

### Passo 4

**Tempo estimado:** 20 min

Apresentar o segundo vídeo de uma sequência de 4 vídeos sobre lugares da cidade com o vocabulário necessário para identificarem os lugares existentes nas cidades em que moraram.

**Os lugares da cidade II - Vocabulário para crianças**  
 Vídeo educativo para crianças com o...  
[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=rc2PNTVYdig&feature=shared>

### Passo 5

**Tempo estimado:** 20 min

Perguntar aos alunos quais dos lugares apresentados no vídeo haviam na cidade onde moraram e quais desses espaços eles haviam visitado retomando o vocabulário apresentado no primeiro vídeo.

### Passo 6

	<p><b>Tempo estimado:</b> 30 min</p> <p>Pedir para cada um dos alunos desenhar os lugares que mais gostaram da 2ª cidade onde moraram no Brasil (Manaus – RR) e depois os lugares que menos gostavam nessa mesma cidade.</p> <p><b>Passo 7</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 20 min</p> <p>Pedir para cada aluno mostrar o seu desenho e dizer qual espaço desenhou e o motivo pelo qual gostavam ou não gostavam de determinados espaços. Pedir que ele relacione os gostos, preferências e/ ou dificuldades expressadas nos desenhos anteriores. (Repetir essa atividade com todos os espaços pelos quais passaram e durante a explicação do aluno pedir que ele relacione os gostos, preferências e/ ou dificuldades com os desenhos anteriores).</p>
AULA 3	<p><b>Passo 1</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 10 min</p> <p>Mostrar fotografias e vídeos de várias partes da terceira e quarta cidades onde moraram no Brasil (Manaus – AM e Santarém - PA).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="448 801 895 1234" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://imgmd.net/images/v1/guia/1614657/santarem.jpg">https://imgmd.net/images/v1/guia/1614657/santarem.jpg</a></p> </div> <div data-bbox="911 801 1374 1234" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://amazoniareal.com.br/migrante-cidadao-sobrevivencia-dos-warao-em-belem-esantarem/abrigo-dos-indigenas-warao-em-santarem-foto-william-silvaa/">https://amazoniareal.com.br/migrante-cidadao-sobrevivencia-dos-warao-em-belem-esantarem/abrigo-dos-indigenas-warao-em-santarem-foto-william-silvaa/</a></p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="448 1249 895 1682" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://dynamic-media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-o/0a/26/7e/4b/mercado-municipal-adolfo.jpg?w=1200&amp;h=1200&amp;s=1">https://dynamic-media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-o/0a/26/7e/4b/mercado-municipal-adolfo.jpg?w=1200&amp;h=1200&amp;s=1</a></p> </div> <div data-bbox="911 1249 1374 1682" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p><b>Fonte:</b> <a href="https://th.bing.com/th/id/OIP.x8AJLLZCU5SsHIkkPLkpQHaFD?rs=1&amp;pid=ImgDetMain">https://th.bing.com/th/id/OIP.x8AJLLZCU5SsHIkkPLkpQHaFD?rs=1&amp;pid=ImgDetMain</a></p> </div> </div> <p><b>Passo 2</b></p> <p><b>Tempo estimado:</b> 10 min</p> <p>Perguntar aos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Como era a casa onde moravam? (grande ou pequena, bonita ou feia)</li> <li>2 - Como era a sua alimentação? (O que gostam e o que não gostam e comer)</li> <li>3 - Como era a convivência com as outras famílias que moravam na casa?</li> </ol>

**Passo 3****Tempo estimado:** 20 min

Apresentar o terceiro vídeo de uma sequência de 4 vídeos sobre lugares da cidade com o vocabulário necessário para identificarem os lugares existentes nas cidades em que moraram.

**Passo 4****Tempo estimado:** 20 min

Perguntar aos alunos quais dos lugares apresentados no vídeo haviam nas cidades onde moraram e quais desses espaços eles haviam visitado retomando o vocabulário apresentado nos vídeos anteriores.

**Passo 5****Tempo estimado:** 20 min

Após responderem o questionário, pedir para cada um dos alunos desenhar os lugares que mais gostaram da 3ª e 4ª cidades onde moraram no Brasil (Manaus – AM e Santarém-PA) e depois os lugares que menos gostaram nessa mesma cidade.

**Passo 6****Tempo estimado:** 15 min

Pedir para cada aluno mostrar o seu desenho e dizer qual espaço desenhou e o motivo pelo qual gostavam ou não gostavam de determinados espaços. Pedir que ele relacione os gostos, preferências e/ ou dificuldades expressadas nos desenhos anteriores.



Representação do abrigo em Manaus-AM, produzido por um aluno Warao.



Representação do rio Manaus-AM, produzido por um aluno Warao.



Representação do abrigo em Santarém-PA produzido por um aluno Warao.



Representação do rio Santarém-PA, produzido por um aluno Warao.

#### AULA 4

##### Passo 1

**Tempo estimado:** 10 min

Mostrar fotografias e vídeos de várias partes da quinta cidade onde moraram no Brasil (Altamira - PA)



**Fonte:** [https://www.tripadvisor.de/Attraction\\_Reviewg2343234d10053240Reviews-Praca\\_da\\_Independencia\\_Altamira\\_State\\_of\\_Para.html](https://www.tripadvisor.de/Attraction_Reviewg2343234d10053240Reviews-Praca_da_Independencia_Altamira_State_of_Para.html)



**Fonte:** <https://s01.video.glbimg.com/x216/6896892.jpg>

##### Passo 2

**Tempo estimado:** 10 min

Perguntar aos alunos:

- 1 - Como era a casa onde moravam? (grande ou pequena, bonita ou feia)
- 2 - Como era a sua alimentação? (O que gostam e o que não gostam e comer)
- 3 - Como era a convivência com as outras famílias que moravam na casa?

### Passo 3

**Tempo estimado:** 20 min

Apresentar o terceiro vídeo de uma sequência de 4 vídeos sobre lugares da cidade com o vocabulário necessário para identificarem os lugares existentes nas cidades em que moraram.



### Passo 4

**Tempo estimado:** 20 min

Perguntar aos alunos quais dos lugares apresentados no vídeo haviam na cidade onde moraram e quais desses espaços eles haviam visitado retomando o vocabulário apresentado nos vídeos anteriores.

### Passo 5

**Tempo estimado:** 20 min

Após responderem o questionário, pedir para cada um dos alunos desenhar os lugares que mais gostaram da 5ª cidade onde moraram no Brasil (Altamira – PA) e depois os lugares que menos gostaram nessa mesma cidade.

### Passo 6

**Tempo estimado:** 15 min

Pedir para cada aluno mostrar o seu desenho e dizer qual espaço desenhou e o motivo pelo qual gostavam ou não gostavam de determinados espaços. Pedir que ele relacione os gostos, preferências e/ ou dificuldades com os desenhos anteriores.



Representação do abrigo em Altamira-PA, produzido por um aluno *Warao*.



Representação da Praia- Altamira- PA, produzida por um aluno *Warao*.

## AULA 5

**Passo 1****Tempo estimado:** 10 min

Iniciar a aula revisando os lugares das cidades onde viveram.

**Passo 2****Tempo estimado:** 10 min

Mostrar fotografias e vídeos de várias partes da sexta cidade onde vivem no Brasil nos anos de 2023-2024 (Marabá- PA)

**Fonte:**

[https://th.bing.com/th/id/OIP.xZbAxNSBNprxvr2KZa\\_8ZQAAAA?rs=1&pid=ImgDetMain](https://th.bing.com/th/id/OIP.xZbAxNSBNprxvr2KZa_8ZQAAAA?rs=1&pid=ImgDetMain)



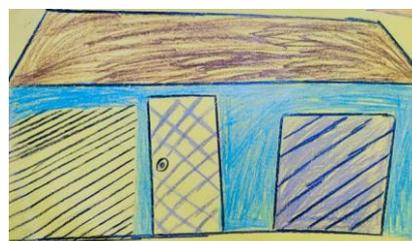
**Fonte:** <https://maraba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/21-10-2021-NOVO-ABRIGO-INDIGENAS-DO-WARAO-MARABA-PIONEIRA-FOTOS-ALINE-16.jpeg>

**Passo 3****Tempo estimado:** 20 min

Pedir para cada um dos alunos desenhar os lugares que mais gostam da 6ª cidade e onde moram em 2024 no Brasil (Marabá – PA) e depois os lugares que menos gostam nessa mesma cidade.



Representação do 1º Abrigo em Marabá-PA, produzida por um aluno *Warao*.



Representação do 1º Abrigo em Marabá-PA, produzida por um aluno *Warao*.



Representação do 2º Abrigo em Marabá-PA, produzida por um aluno *Warao*.

**Passo 4****Tempo estimado:** 15 min

Pedir para cada aluno mostrar o seu desenho e dizer qual espaço desenhou e o motivo pelo qual gostavam ou não gostavam de determinados espaços. Pedir que ele relacione os gostos, preferências e/ ou dificuldades com os desenhos anteriores.

### Passo 5

**Tempo estimado:** 15 min

Apresentar vídeos curtos sobre as partes da casa para que aprendam o vocabulário e identifiquem em seus desenhos o que viram nos vídeos.



Quarto | Objetos da casa | Vocabulário para crianças  
Video educativo para crianças com o...  
www.youtube.com

**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=Tc1osbW5pFo&feature=shared>



Sala | Objetos da casa | Vocabulário para crianças  
Video educativo para crianças com o...  
www.youtube.com

**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=x0p3DZ315Ks&feature=shared>



BANHEIRO | Objetos da casa | Vocabulário para crianças  
Nosso novo video educativo permite ...  
www.youtube.com

**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=MFOgNVMQWvE&feature=shared>



COZINHA | Objetos da casa | Vocabulário para crianças  
No nosso novo vídeo sobre as partes...  
www.youtube.com

**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=UUtu4vtWLjM&feature=shared>



Assine Júpiter Internet  
Patrocinado - marketing.ju...  
Abrir

UTENSÍLIOS DE COZINHA  
para crianças - Recopilação - Voca...

**Fonte:**  
<https://youtube.com/watch?v=RHpJsrbBPcg&feature=shared>

### Passo 5

**Tempo estimado:** 20 min

Após apresentação do vídeo, ensinar todo o vocabulário das partes da casa através de jogo impresso onde os alunos irão escolher a imagem de um móvel, dizer o nome e colar na imagem do cômodo a que o móvel pertence, dizendo o nome do cômodo também.



**Fonte:** <https://wordwall.net/pt-br/community/banheiro-infantil>



**Fonte:**  
<https://th.bing.com/th/id/OIP.frZH5jyxhC-gOCEzwp87AAAAA?rs=1&pid=ImgDetMain>

<b>AULA 6</b>	<b>Passo 1</b>
	<b>Tempo estimado:</b> 15 min A professora iniciará a aula explicando que faremos um passeio de ônibus pela cidade para que os alunos reconheçam os espaços vistos nos vídeos durante as aulas. Explicar que faremos algumas paradas e que eles precisam permanecer juntos e próximo as professoras que os acompanharão.
	<b>Passo 2</b>
	<b>Tempo estimado:</b> 15 min Organizar os alunos no ônibus e detalhar o trajeto que faremos antes de sair. Pedir que observem os lugares onde o ônibus parar.
	<b>Passo 3</b>
	<b>Tempo estimado:</b> 40 min Fazer o passeio seguindo o seguinte trajeto: <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Orla</li> <li>2- Museu</li> <li>3- Praça</li> <li>4- Estádio</li> <li>5- Centro comercial</li> <li>6- Hospital/posto de saúde</li> <li>7- Aeroporto</li> <li>8- Supermercado</li> <li>9- Rodoviária</li> <li>10- Prefeitura</li> </ol> <p>Durante o passeio, perguntar para os alunos qual o nome dos lugares em português e tirar as dúvidas sempre que houver necessidade.</p>

Durante o desenvolvimento da unidade 3, os discentes apresentaram um desenvolvimento expressivo. Os alunos que antes tinham dificuldade em socializar, mesmo os que não falam espanhol, agora estão mais soltos e perguntam sobre vocábulos da língua portuguesa que precisam aprender.

De acordo com os objetivos da unidade, foram apresentadas, imagens e vídeos das cidades em que os alunos viveram no Brasil, para que pudessem identificar esses locais e produzissem desenhos que retratassem os espaços de que os alunos gostaram e os espaços de que não gostaram em cada cidade. Durante as atividades das aulas 1 e 2, os alunos não produziram os desenhos propostos. Um dos motivos apresentados por eles foi o fato de não terem permanecido por muito tempo nessas cidades (Pacaraíma- RR e Boa Vista- RR) ou por não se lembrarem como eram esses espaços. A partir da 3ª aula, começaram a produzir os desenhos que retratam as cidades de Manaus, Santarém, Altamira e, por último, Marabá. Em quase todos os desenhos produzidos pelos alunos, os lugares de que mais gostaram nas cidades foram as praias locais ou os rios, por terem semelhanças com a cidade de Tucupita, onde viviam

na Venezuela. Ao demonstrarem a sua ligação com as praias e os rios, reafirmam a sua identidade como povo das águas.

Em contrapartida, o lugar de que menos gostaram foram os abrigos onde moraram, principalmente o de Manaus, pois, segundo relatos dos alunos, havia muitas pessoas no mesmo espaço, o que causava desentendimentos e brigas. Assim, as crianças presenciavam situações de violência constantemente. Marabá foi a única cidade em que a praia não foi retratada como lugar favorito dos alunos. Nessa cidade, o lugar favorito retratado por eles foi primeiro o abrigo em que foram acolhidos e o lugar retratado como o que não gostaram foi o segundo abrigo em que se mudaram em 2023, uma escola desativada.

Em relação a aprendizagem de Português, assim como nas unidades anteriores, foram trabalhados imagens e vídeos, utilizando contextos situacionais para que os alunos identificassem as situações cotidianas que vivenciam e dessa forma assimilassem melhor os enunciados. Ao realizar esse tipo de atividade, entende-se que a retenção de informações é o primeiro passo do aprendizado, e a visualização, a repetição e a retomada são os métodos pelos quais esse passo é alcançado. Ao trabalhar com a imagem, todos esses elementos são abordados. O processo pelo qual os alunos recuperam as informações que foram guardadas na memória em relação ao conteúdo abordado foi diretamente afetado pela recuperação das informações apresentadas por meio das figuras. As imagens tornaram mais fácil acessar os arquivos mentais sobre as informações anteriores que eles tinham sobre os assuntos abordados, o que ajudou os alunos a conectarem o que viram na foto com o que tinham guardado na memória.

Como resultado, os estímulos visuais são tão essenciais para o aprendizado em sala de aula, pois eles não apenas despertam a curiosidade e o interesse dos alunos, mas também abre espaço para a aprendizagem, ajudando os alunos a reterem o assunto trabalhado de forma mais eficaz. Com base nessa ideia de apropriação do conhecimento por meio do uso da imagem, adquirimos uma ferramenta eficaz para facilitar o processo de aprendizagem em nossas aulas de português como língua de acolhimentos. Sobre isso Faheina (2008) diz que:

Quando incorporadas ao campo pedagógico, as imagens geram um novo significado à atividade a ser realizada. Assim, empregá-las como recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo, pois, para toda atividade educativa, deve haver uma intencionalidade e um plano a ser seguido (p. 46).

Desse modo, durante a última aula do módulo foi possível perceber como o uso de imagens, mapas e vídeos, além de servirem como estímulos visuais, são imprescindíveis para o ensino de PLAc. Durante o passeio, a maior parte dos alunos conseguiu assimilar o que foi visto em sala com os lugares visitados. Nós sabemos que a maioria das informações que podemos obter, se dá pelo sentido da visão, e esta absorção pode se dar pela observação de um objeto ou apenas reconhecendo as letras à medida que lemos um texto. Nossos olhos podem ver uma ligação entre nossa introspecção e subjetividade e o mundo exterior, o que permite, que absorvamos novas informações e simplifiquemos aquelas que já sabemos sobre determinado assunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a construir material didático para o ensino de português como Língua de Acolhimento para as crianças *Warao* em Marabá, com o intuito de ensinar português para as crianças *Warao* que estão inseridas nas escolas da rede municipal de ensino de Marabá, além de dar subsídio aos professores que atuam no ensino de português como língua adicional em contextos indígenas. Para tal, delineamos como objetivos específicos: Identificar situações comunicativas mais urgentes de serem ensinadas para as crianças *Warao* de 06 a 14 anos que participam das aulas de PLAc na rede municipal de ensino da cidade de Marabá; Planejar as atividades a serem realizadas em cada aula, selecionando textos não verbais (fotografias, desenhos e mapas) a partir dos quais se desenvolverá o ensino de Português; Realizar as aulas planejadas, avaliando o processo de aquisição de enunciados e desenvolvimento da proficiência em Língua Portuguesa.

O estudo fundamentou-se nos pressupostos de Bakhtin que compreende a linguagem como um espaço de interação onde os sentidos são criados por relações dialógicas entre sujeitos socio-historicamente situados: Bakhtin (2016); e por ser uma pesquisa-ação de caráter etnográfico, adotou-se uma abordagem qualitativa, apoiada nos estudos sobre políticas linguísticas, na área de linguagens e letramentos, temos como suporte teórico Calvet, 2007; Lopez e Diniz, 2018; Maher, 2007; Ramos, 2019; Miranda e Lopes, 2021; Tarrago, 2017; Oliveira 2005, 2003, 2017; Garcia 2000; Grosso, 2010 entre outros.

Uma vez que o nosso público-alvo da pesquisa foi composto de crianças não alfabetizadas, a cartografia foi a metodologia escolhida como instrumento para realização das aulas de PLAC. Por meio de atividades práticas, o objetivo do ensino foi coletar dados sobre a trajetória geográfica dos alunos usando a linguagem cartográfica e, desse modo, facilitar o entendimento dos alunos, ajudando-os a identificar os lugares por onde passaram e as experiências físicas e emocionais que eles tiveram desde que chegaram a Marabá. Além de permitir que os alunos se comuniquem usando os desenhos que criaram durante as aulas. Como resultado, foi possível perceber as necessidades de comunicação dos alunos e com isso a criação de materiais adequados para o ensino de PLAc, o que ajudou no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

No primeiro capítulo da pesquisa, nos propomos a justificar a escolha e o interesse pela área e apresentar a formação inicial da pesquisadora e a sua prática em sala de aula. Em contraste, também demonstramos como a sua convivência e o trabalho desenvolvido junto aos *Warao* mudou o seu percurso acadêmico e contribuiu com a construção da sua identidade docente. Nesse capítulo, ainda abordamos os conceitos de migração de crise e deslocamento forçado e a sua relação com a migração venezuelana no Brasil. Por fim, abordamos a cultura *Warao* e para oferecer uma visão mais ampla do assunto, fornecemos informações sobre sua imigração para o Brasil e os processos de deslocamento dentro do país, mostrando as causas e a dinâmica dessa migração.

No segundo capítulo, procuramos mostrar como foi a chegada dos *Warao* em Marabá e como eles foram acolhidos. Relatamos como o mapeamento sociolinguístico foi feito na rede municipal de ensino. Além disso, apontamos quais as ferramentas foram utilizadas na produção dos registros de pesquisa: observação dos participantes; consultas à comunidade e questionários. Explicamos os motivos pelos quais essas ferramentas foram usadas e como os registros das aulas foram organizados, analisados e como os dados foram gerados.

No terceiro capítulo, discutimos as perspectivas e desafios do planejamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento para a comunidade *Warao* residente em Marabá, como as políticas educacionais foram construídas para essa comunidade, bem como para os outros imigrantes não falantes de português que residem na cidade, como o ensino do PLAc se tornou a principal ferramenta para a criação dessa política pública e o que a Secretaria Municipal de Educação entende sobre o acolhimento educacional e a criação dessa política.

No quarto e último capítulo, apresentamos a metodologia de ensino e o material construídos nesse processo e utilizados nas aulas de PLAc para as crianças da etnia *Warao*. Neste capítulo, também procuramos demonstrar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e ilustrar os resultados obtidos com os alunos a partir do ensino PLAc.

Devido ao fato de que a língua também ser vista como ação e prática social (Marcuschi, 2008), durante a pesquisa, partimos do universo social e existencial do aluno. Em todo o processo de ensino e aprendizagem, esse universo foi considerado uma porta de entrada para novas oportunidades de aprimorar seus conhecimentos na variedade do português marabaense. Partindo deste conceito, buscamos considerar uma maior pluralidade de uso da língua em contextos sociais e culturais, para que os discentes desenvolvessem uma experiência crítica de

aprendizado. Em razão disso, durante a aplicação do projeto foi essencial trabalhar com contextos situacionais vividos pelos alunos.

Mesmo diante de obstáculos, à medida que os alunos aprendiam novos enunciados ficava mais fácil a comunicação e a compreensão dos assuntos abordados. Ao acompanhar o progresso de cada aluno, percebemos que alguns se destacaram no processo de desenvolvimento, pois apesar das dificuldades comunicativas apresentadas no início do projeto, são significativas as transformações no desenvolvimento da comunicação e interação dos alunos. Destacando que o processo de compreensão não é linear, mas complexo e influenciado por fatores diversos como a diversidade dos próprios sujeitos, para Geraldi (1997), o sujeito que entra na interação, não entra pronto, mas se completa e se constrói à medida que participa.

Apesar do ensino de PLAc ser um trabalho desafiador, constatamos que, após as aulas, os alunos aprimoraram suas habilidades comunicativas na modalidade oral. O desenvolvimento nas aulas do ensino fundamental regular nos mostrou que eles conseguiram vencer uma das dificuldades apresentadas no início do projeto que era a dificuldade de comunicação (entender e dizer pequenos enunciados). Ainda que com dificuldades como a repetição e troca de palavras, é nítido o desenvolvimento na interação dos alunos nos espaços ocupados por eles, principalmente o espaço escolar. Assim, acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, pois ao refletir sobre os fatores que influenciaram o processo do ensino de português, a metodologia e materiais utilizados contribuíram para o desenvolvimento da comunicação dos alunos.

É necessário ressaltar, que o objetivo dessa pesquisa nunca foi impor para os professores de PLAc uma receita pronta de como o ensino deve acontecer, e nem dizer que a metodologia e material construídos devem ser seguidos na íntegra, passo a passo. A intenção do trabalho é deixar para os professores do município de Marabá, os módulos de ensino como sugestões de ensino e aprendizagem de português como língua adicional, e mostrar a necessidade do planejamento e adequações das atividades de acordo com as necessidades e contextos situacionais dos falantes, contribuindo com a qualidade de vida dessas pessoas.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ALDEAS INFANTILES SOS. Te cuento mi cuento. Apoio de Unión Europea y ACNUR, la agencia de la ONU para Refugiados, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/publicaciones/te-cuento-mi-cuento-cuentos-de-desplazamiento-forzado>. Acesso em: 17 de ago. 2023.

ALENCAR, M. C. M. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora! Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbya no Sudeste do Pará**. 2018. 383 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205766/PLLG0750-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Educação de jovens e adultos: teorias, práticas e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006 p. 17-32.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** [1952-1953]. Organização, tradução, posfácio e notas de P. Bezerra; notas da edição russa de S. Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANIWA, G. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, 2016 - Iphan - Ministério da Cultura. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BETANIA, N. Língua e linguagem. **Educando através da linguagem**, 15 nov. 2011. Disponível em: <https://educandoatravesdalinguagem.blogspot.com/2011/11/lingua-e-linguagem.html>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. J. W. Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: <https://cangaco.libertar.org.br/textos/Saber%20de%20Experi%C3%Aancia%20Jorge%20Larrosa.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOTELHO, E.; RAMOS, L.; TARRAGÓ, E. **Parecer Técnico Nº 208/2017/SEAP/6ªCCR/PFDC**. Ministério Público Federal (MPF), 2017.

BRASIL, K. Crise na Venezuela: população de Boa Vista pediu deportação de índios *Warao* em Roraima. In: **Amazônia Real**. Publicado em: 13/06/2016, às 11:04. Disponível em: <http://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-populacao-de-boa-vista-pediu-deportacao-de-indios-warao-em-roraima/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/declaracao.php>. Acesso em: 01 ago. 2023.

DICIONÁRIO DICIO. **Xenofobia**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/xenofobia>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 145-202.

ERICKSON, F.; WILSON, J. **Sights and sounds of life in schools**: a research guide to film and videotape for research and education. Research series, 25. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1984.

FAHEINA, E. F. A. A formação do(a) pedagogo(a) no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In: CARLOS, E. J. (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008. p. 75-88.

FRANCISCHETT, M. N. A cartografia escolar crítica. In: **Anais do 8º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – GTD 5 - ENPEG**, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/2007/gtd5/francischetti.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. S. **A responsabilidade criminal decorrente da prática do discurso de ódio**: a luta pelo reconhecimento da igualdade como direito à diferença. 2018. 109 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37718/37718.PDF>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CASTRO, G. A. **Mendicidat Indígena**: Los Warao Urbanos. Boletín Antropológico, n. 48, p. 25-45. Mérida: Centro de Investigaciones Etnológicas – Museo Arqueológico – Universidade de Los Andes, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e identidade**: breve nota sobre uma relação constitutiva. Revista Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan./jun. 2011.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 1-15, Brasília, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/566>. Acesso em: 01 ago. 2023.

HOLZER, W.; HOLZER, S. Cartografia para crianças: qual é o seu lugar? In: SEEEMANN, J. (org.). **A aventura cartográfica humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006. p. 75-89.

LIMA, I. S. A Língua Brasileira e os sentidos de mestiçagem no Império do Brasil. **Topoi**, v. 4, n. 7, p. 334-356, jul.-dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/Zbz35qXZDh7qq9djzrMBt4P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Â. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MALHEIRO, T. C. C.; ALENCAR, M. C. M.; RIBEIRO JUNIOR, R. *et al.* **Relatório final do projeto de pesquisa**: mapeamento etnolinguístico na rede municipal de ensino de Marabá-PA. Marabá-PA: IFPA-CRMB, 30 jun. 2022, 27 fls.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: FERREIRA, L. C. *et al.* (Org.). **Língua de Acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 17-39. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/18304/2/Lingua\\_de\\_Acolhimento\\_Experiencias\\_no\\_Brasil\\_e\\_no\\_Mundo.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/18304/2/Lingua_de_Acolhimento_Experiencias_no_Brasil_e_no_Mundo.pdf). Acesso em: 01 ago. 2023.

MUNÕZ, J. G. Etnia indígena Warao: visibilidade dos preconceitos ocidentais contemporâneos diante da ancestralidade. **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas, v. 18, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/gm.v3i2.11865>. Acesso em: 01 ago. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2003. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos**, n. 34, p. 87-94, 2005. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/estudos/article/view/564>. Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, G. M. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. No prelo.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466/19453>. Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PINHEIRO, P. I. **Entrevista concedida na aldeia Filadélfia e no Centro Magüta**, Benjamin Constant, em 11 e 12 ago. 2001.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 01 ago. 2023.

RICHTER, M.; SOUZA, E. M. F. D. R. Alfabetização cartográfica no 5º ano do ensino fundamental. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 37-43, fev. 2014. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/248>. Acesso em: 01 set. 2024.

ROMERO-FIGUEROA, A. **El contacto Warao-español: consideraciones sobre el proceso de aculturación léxica de la lengua nativa del delta del Orinoco**. Editorial Académica Española, 2020. ISBN 978-620-0-38531-4.

ROMAGNOLI, R. C. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 22 ago. 2017.

Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

SOUZA, J. Crise na Venezuela: o repúdio das instituições dos Direitos Humanos contra a deportação em massa dos índios Warao. **Amazônia Real**, Manaus, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-o-repudio-das-instituicoes-dos-direitos-humanos-contra-a-deportacao-em-massa-dos-indios-warao/>. Acesso em: 03 mai. 2017.

TARRAGÓ, E. **Peça Pericial n.º 01.2017/Antropologia/PR-RR/SP-BV/CRP-4**. Ministério Público Federal (MPF), 2017. PARECER TÉCNICO N.º10/2017 – SP/Manaus/SEAP - Ministério Público Federal/Procuradoria Geral da República /Secretaria de Apoio Pericial.

THEVES, D. W. Criança guarda as coisas na memória e representa suas vivências em mapas: entre árvores, riachos, animais, tesouros e o meteoro. **Geographia Meridionalis**, v. 3, n. 2, p. 159-179, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/gm.v3i2.11865>. Acesso em: 01 ago. 2023.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Trad. R. L. Ferreira. Campinas: Papyrus, 1998.